

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

ALEXANDRA FERREIRA

**O PROFESSOR DE ARTE E A EDUCAÇÃO SENSÍVEL NA INCLUSÃO
ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Campo Grande/MS
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

ALEXANDRA FERREIRA

**O PROFESSOR DE ARTE E A EDUCAÇÃO SENSÍVEL NA INCLUSÃO
ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação da Universidade
Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de
Campo Grande, como requisito para obtenção do título de
mestre em educação.

Área de concentração: Formação de Educadores

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador
Santinho

Co-orientadora: Profa. Dra. Celi Correa Neres

Campo Grande/MS
2019

F439p Ferreira, Alexandra

O professor de arte e a educação sensível na inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil/ Alexandra Ferreira. – Campo Grande, MS: UEMS, 2019.

Dissertação (Mestrado) – Formação de Professores e Diversidade – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2019.

Orientadora: Prof.^a Dra. Gabriela Di Donato S. Santinho.
Coorientadora: Prof.^a Dra. Celi Correa Neres.

1. Inclusão escolar 2. Educação sensível 3. Educação infantil
4. Ensino de Arte I. Santinho, Gabriela Di Donato Salvador II.
Neres, Celi Correa III. Título

CDD 23. ed. - 371.9

ALEXANDRA FERREIRA

**O PROFESSOR DE ARTE E A EDUCAÇÃO SENSÍVEL NA INCLUSÃO
ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Defesa de dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de mestre em educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Celi Correa Neres (Co-orientadora).
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

AGRADECIMENTOS

A Deus e à minha amada família, minha mãe Marta, meu esposo Fábio e meu filho Pedro Henrique, pela compreensão em tanta ausência, pela aceitação sem questionamento, pelo amor e dedicação.

À minha orientadora, Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho, pelo profissionalismo e caráter nas orientações e, principalmente, por ter sido luz em meu caminho acadêmico, mostrando-me o quão importante é sermos seres humanos dotados de sensibilidade e acima de tudo sermos, humanos.

À Profa. Dra. Celi Correa Neres, por sua luta, seu conhecimento e sua seriedade, que foram fundamentais para meu aprimoramento sobre educação especial.

Aos diretores das escolas das quais eu trabalho, Almira Rodrigues da Mata e Leondiniz Praieiro, por todo o apoio profissional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que contribuíram de forma ímpar para o aprimoramento de minha vida acadêmica.

Às professoras que gentilmente aceitaram participar deste estudo. Sem vocês três, nada disso teria sido possível. E às escolas em que elas trabalham, pela receptividade em me receber.

Ao secretário municipal de educação, Sr. Douglas Souza da Silva, e a Agnado Silva, pelo apoio técnico durante toda a produção dessa pesquisa.

À minha amiga Graziela Fontebassi Silveira, por vezes, inúmeras delas, ouvir sem me questionar, pelo apoio nas horas de desespero e vontade de desistir, por ser quem é em minha vida, pessoal e profissional.

Os sentimentos permitem-nos entrever o organismo em plena agitação biológica, vislumbrar alguns mecanismos da própria vida no desempenho das suas tarefas. Se não fosse a possibilidade se sentir os estados do corpo, que estão inerentemente destinados a ser dolorosos ou apazíveis, não haveria sofrimento ou felicidade, desejo ou misericórdia, tragédia ou glória na condição humana. (DAMÁSIO, 1998)

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma investigação sobre como os pressupostos da educação sensível podem auxiliar o professor de arte no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência em inclusão escolar. O estudo problematiza as práticas metodológicas de professores de arte no atendimento a crianças com deficiência nas aulas dessa disciplina. Para tanto, explorou-se os conceitos da educação sensível como base teórica para que os processos formativos de professores de Arte para o atendimento a crianças com deficiência tornem-se mais inclusivos. A pesquisa tem cunho qualitativo, com estudos a partir de autores que coadunam com as temáticas tecidas nas discussões e as legislações pertinentes, observações e coleta de dados em duas escolas municipais de Ribas do Rio Pardo/MS. Foi realizada uma entrevista semiestruturada, que foi gravada com a autorização das professoras participantes. Foi proposto inicialmente um projeto de formação sobre educação sensível e inclusão educacional a esses professores, com duração de dois meses, sendo dois encontros semanais. Para fins da investigação, as práticas de três professoras foram analisadas antes e depois do processo formativo. Os dados obtidos foram registrados em diário de bordo, seguindo fidedignamente as observações. Podem-se ser observados como resultados que a percepção do saber sensível e o envolvimento substancial das professoras podem tornar as práticas pedagógicas mais inclusivas, favorecendo assim a aprendizagem das crianças, com e sem deficiência. Como resultados, aponta-se que as dificuldades supostamente apresentadas pelas professoras como sendo impedimentos para o ensino das crianças foram as de não saber lidar ou não estarem preparadas para trabalhar com crianças com deficiência, sendo que nas 4 primeiras aulas observadas todas as professoras tinham um discurso parecido e práticas relativamente diferentes em função das diversas condições das crianças para as quais lecionam. Após a formação, foi possível observar mudanças em relação à aproximação maior das professoras de arte com as crianças e intervenções mais individualizadas. Conclui-se que a utilização dos pressupostos da educação sensível nas formações para professores pode trazer, na prática, o desenvolvimento de ações mais inclusivas nas aulas de Arte na educação infantil com crianças em inclusão escolar.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Inclusão. Educação Sensível.

ABSTRACT

The research presents an investigation about how the assumptions of sensitive education can help the art teacher in the teaching and learning process of children with disabilities in school inclusion. The study problematizes the methodological practices of art teachers in the care of children with disabilities in the classes of this discipline. For this, the concepts of sensitive education as a theoretical basis were explored so that the formative processes of Art teachers for the care of children with disabilities become more inclusive. The research is qualitative, with studies based on authors that are in line with the topics covered in the discussions and the pertinent legislation, observations and data collection in two municipal schools in Ribas do Rio Pardo / MS. A semistructured interview was conducted, which was recorded with the permission of the participating teachers. It was initially proposed a training project on sensitive education and educational inclusion for these teachers, lasting two months, with two weekly meetings. For the purposes of the research, the practices of three teachers were analyzed before and after the training process. The data obtained were recorded in logbook, following the observations. It can be observed as results that the perception of the sensitive knowledge and the substantial involvement of the teachers can make the pedagogical practices more inclusive, thus favoring the learning of the children, with and without disability. As results, it is pointed out that the difficulties supposedly presented by the teachers as being impediments to the teaching of the children were those of not knowing how to handle or not being prepared to work with children with disabilities, being that in the first 4 observed classes all the teachers had a similar discourse and relatively different practices depending on the different conditions of the children for whom they teach. After the training, it was possible to observe changes in relation to the greater approximation of the art teachers with the children and more individualized interventions. It is concluded that the use of the assumptions of sensitive education in teacher training can, in practice, lead to the development of more inclusive actions in Art classes in children's education with children in school inclusion.

Keywords: Art Teaching. Inclusion. Sensitive Education.

SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APE IPE	- Aliança de Pesquisa e Extensão Interdisciplinar em Percursos Criativos e Estéticas Cênicas
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONFAEB	- Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
PEE	- Plano Estadual de Educação
PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
SciELO	- Scientific Library On Line

QUADROS

Quadro 1.	Matrículas de crianças na educação infantil- senso escolar de 2016.....	28
Quadro 2.	Artigos encontrados no GT-15.....	35
Quadro 3.	Artigos encontrados no GT-24 - Educação e Arte.....	36
Quadro 4.	Pesquisas disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes.....	37
Quadro 5.	Artigos indexados na SciELO.....	40
Quadro 6.	Artigos publicados nos anais do Confaeb (2006-2016).....	41
Quadro 7.	Artigos encontrados nos anais do Fala Outra Escola.....	50
Quadro 8.	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE ARTE: O QUE APONTAM AS PESQUISAS	24
2.1 Levantamento das produções	34
2.1.1 Trabalhos publicados pela Anped	34
2.1.2 As produções do banco de teses e dissertações da Capes	37
2.1.3 Resultados da SciELO	40
2.1.4 Os anais do Confaeb	41
2.1.5 Anais do Seminário Fala Outra Escola	50
3 A EDUCAÇÃO SENSÍVEL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE E A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
3.1 Educação sensível	56
3.2 A educação infantil.....	61
3.3 A formação do professor de arte e seus contextos formativos, inicial e continuada	63
4 INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO SENSÍVEL: EM BUSCA DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE	65
4.1 Dos procedimentos metodológicos	65
4.2 Campo da pesquisa.....	68
4.3 Sujeitos da pesquisa	68
4.4 Apresentação do projeto de formação.....	70
4.5 Desdobramentos da formação docente na prática pedagógica dos professores de arte na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil	76
4.6 Análise dos dados - observações registradas em diário de campo e entrevistas ...	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92

REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	107
Apêndice A. Proposta de intervenção	108
Apêndice B. Cronograma de formação e Plano de ensino.....	118
Apêndice C. Roteiro de entrevista.....	120
Apêndice D. Transcrição das entrevistas	121
ANEXOS	128
Anexo A. Planejamentos	129
Anexo B. Fotos da Formação	140

1 INTRODUÇÃO

O envolvimento da pesquisadora com a temática da inclusão escolar deu-se em 2005, quando do ingresso na faculdade de Pedagogia, ainda influenciada pelo movimento de inclusão ocorrido nos anos 1990, surgido a partir da luta para que estudantes com deficiência pudessem ter acesso ao ensino comum. Nessa primeira graduação, a pesquisadora encantou-se com o tema, porém, este encantamento também foi dinamizado pelas dúvidas quanto à questão que foram surgindo no decorrer do desenvolvimento do curso. As inquietações começaram, então, a residir no discurso e na escrita da pesquisadora.

A comunidade surda foi tema do primeiro artigo científico escrito pela pesquisadora para conclusão do curso de Pedagogia. Em 2012, realizou-se uma especialização em Diversidade e Educação Especial para Inclusão Educacional, na qual se iniciou um processo de levantamento de dados e inúmeros outros questionamentos sobre essa questão, principalmente no que tange aos processos de ensino de estudantes em inclusão escolar.

Neste ínterim, foi também concluída a graduação em Artes Visuais, período em que houve a aprovação da autora em dois concursos públicos para lecionar a disciplina de arte. Com os investimentos na formação aumentaram-se consideravelmente os questionamentos, e também o inconformismo, no que se refere à temática de como os professores de disciplinas específicas, como no caso de arte, realizam o atendimento em salas comuns aos estudantes com deficiência. Desde então, esse tem sido um tema que tem mobilizado os estudos da pesquisadora.

Segundo Carmo (2001), mesmo com o avanço das legislações voltadas ao atendimento de crianças com deficiência em escolas e salas de aula comuns ainda estamos bem distantes de uma prática que seja realmente inclusiva: “A existência do direito no texto legal não é condição suficiente para garantia de sua aplicabilidade prática [...]” (CARMO, 2001, p. 43).

As inquietações apresentadas despertaram a necessidade de um estudo aprofundado sobre o tema, o que culminou na pesquisa exposta do corrente texto.

Para Agüena (2015),

O processo de inclusão escolar implica mudanças na compreensão dos alunos com deficiência e na estrutura da escola, questionando, inclusive, não apenas

a dinâmica de sua inclusão como dos mecanismos de sua exclusão, aos quais estão historicamente marcados (AGUENA, 2015, p. 11).

Existem diversos sentidos, não somente o educacional, relacionados ao termo inclusão. Porém, nas escolas da contemporaneidade o termo geralmente é associado a estudantes com deficiência, não se discutindo, portanto, que existem diversas ramificações, como inclusão social digital, entre outras.

Segundo Baptista (2004), a não consideração das pluralidades de sentidos ligados à inclusão levam a uma superficialidade no tratamento do tema:

Nosso ponto de partida era a pluralidade de sentidos que se mostra no nosso “desconhecimento”. Ao nos interrogarmos sobre o acolhimento de uma pluralidade de sentidos associados à inclusão, identificamos um campo que poderia ser definido por um termo: a superficialidade. Nada casual nesta definição, pois a superficialidade tende a uma busca rápida e “digestiva”. Rápida porque supostamente facilita o entendimento e cria códigos compartilhados. “Digestiva” porque transforma, fragmenta, reduz um fenômeno complexo a elementos que são mais facilmente assimiláveis (BAPTISTA, 2004, p. 5).

A necessidade de processos formativos para professores da educação básica é uma constante na sociedade contemporânea, quando se trata de disciplinas consideradas específicas, como é o caso da arte. Quando se associa o ensino de disciplinas específicas ao contexto de crianças em inclusão escolar, observa-se uma necessidade ainda maior.

Saviani (2009) comprova essa colocação quando evidencia a diferença na formação em Pedagogia das de outras disciplinas de licenciatura:

Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes. (SAVIANI, 2009, p. 151).

No que se refere à educação sensível, o envolvimento da pesquisadora deu-se no seu ingresso no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), após ter sido apresentada à temática por sua orientadora em seu grupo de pesquisa Aliança de Pesquisa e Extensão Interdisciplinar em Percursos Criativos e Estéticas Cênicas (APE IPE). A partir desse

encontro, surgiu a possibilidade e o ideal de trazê-lo como foco principal da corrente pesquisa. Sendo a educação sensível uma abordagem com possibilidades que podem contribuir para uma mudança de postura da abordagem utilizada pelo professor que atua com o ensino de arte na educação infantil, a ideia foi utilizá-la como pressuposto para formação de professores de arte que atuam com crianças com deficiência.

Para se compreender a relação entre as temáticas da educação sensível e da inclusão, faz-se necessário compreender que:

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15).

Vive-se neste século uma espécie de anestesia, que tem causado uma crise sem precedentes, caracterizada por Duarte Junior (2000) como:

[...] diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir, maneira que se veio identificando como tributária dessa forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real. Se há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre o seu papel), com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 72).

Portanto, é urgente refletir sobre como os processos de ensino estão sendo postos para o professor de arte, se essas imposições estão atingindo a inclusão de crianças com deficiência, dentro de todo esse contexto educacional, tendo em vista que todas as crianças vivenciam diversas situações de aprendizagem que, por vezes, não se tornam de fato efetivas.

O ensino na sociedade contemporânea apresenta-se de tal forma que a fragmentação do saber se impõe como única forma de conseguir com que todos os conteúdos propostos nos referenciais curriculares sejam cumpridos para o ano letivo.

As crianças, com ou sem deficiência, são dotadas de diversas singularidades inerentes às suas faixas etárias e muitas vezes essa urgência em cumprir com as exigências de um currículo extenso não leva em consideração suas necessidades e tempos diferentes de consolidação das aprendizagens. Nesse sentido,

As relações entre o conhecimento lógico-conceitual (ou científico) e o saber sensível, assim, nunca estiveram tão rompidas quanto agora, com todas as nefastas decorrências que tal fato produz, notadamente uma espécie de esquizofrenia que isto acarreta nos comportamentos diários, seja dos intelectuais, seja de todos nós, seres humanos “comuns” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 171).

A problemática, portanto, não se concentra em existir vertentes de conhecimento - conhecimento lógico-conceitual e saber sensível - mas sim na relação de distanciamento que se coloca entre elas. O conhecimento lógico-conceitual é de suma importância para que se possa comprovar ou refutar uma tese, assim, o problema não reside neste quesito e sim na ideia de que não se possa associar este conhecimento ao conhecimento sensível.

Os pressupostos da educação sensível surgem neste contexto como possibilidades de mudança de práticas de trabalho rígidas, arraigadas no fazer pedagógico do professor de arte, principalmente no que tange aos processos de inclusão de crianças com deficiência em salas do ensino comum.

Deste modo, a figura do especialista só pode nos aparecer como alguém “manco da existência”, ou seja, alguém que investe o seu tempo e energia num conhecimento altamente parcializado, o qual, além de não habilitá-lo a desempenhar com eficiência e leveza sua vida cotidiana, ainda o afasta dela de maneira progressiva, com toda a patologia individual e social decorrente do fato. Isto é: dada a crescente fragmentação do conhecimento em nossa civilização, os sistemas de ensino passaram mais e mais a investir não na formação básica do ser humano, com todas as implicações sensoriais e sensíveis que isto acarreta, mas estritamente num tipo de profissional que, além de ser incentivado a se relacionar com o mundo no modo exclusivo da intelectualidade, ainda a utiliza na estreita forma de uma razão operacional, restrita e restritivamente (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 172).

Ao vislumbrar a hipótese de que a criança pode ser observada em todas as suas singularidades, espera-se que a pesquisa contribua para superar os conceitos meramente técnicos, nos quais a legislação é aplicada somente para garantir o acesso de crianças com deficiência à escola, sem que seu aprendizado seja o objetivo principal. Almeja-se que, a partir do conhecimento sobre a educação sensível, se possibilite um aprendizado por meio do corpo e das sensações.

Enredado na teia da cultura, o corpo vivido/vivente está impregnado de Sentidos que revelam as crenças, os valores, as cosmovisões que constituem a complexidade da condição humana nos influxos da história. Sua fibra sensível vibra em consonância com os acordes de cada contexto cultural. Sua tangibilidade revela, de modo mais patente ou latente, o intangível – universo

dos valores – mediante seus diversos modos de expressão: seus gestos e texturas, seus relevos e cores, seus silêncios e sons (ARAÚJO, 2008, p. 72).

Em determinadas situações, não são nas crianças com deficiência que são depositadas atitudes de confiança, principalmente no que tange ao aprendizado, muitas vezes devido ao desconhecimento de como essas crianças aprendem. Em situações do cotidiano escolar, não raro, observa-se crianças com deficiência não sendo envolvidas em todas as atividades propostas para a sala de aula ou os próprios professores descrentes de que elas consigam ou devam participar.

Nessa perspectiva, considera-se que

O trabalho pedagógico na escola contemporânea tem exigido dos professores novas estratégias e propostas curriculares para garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam as especificidades e diferenças apresentadas pelos alunos. (GLAT; PLETSCH, 2013, p. 17).

Esses corpos precisam de atendimentos individuais e coletivos para que se sintam parte do contexto educacional. As aulas de arte, nesse sentido, podem ser um caminho para que a proposta do sensível seja a base desse processo, uma vez que

Começa aí, portanto, nesse “corpo-a-corpo” primeiro mantido com o mundo que nos rodeia, a aventura do saber e do conhecer humanos. Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 14).

Embora crianças com deficiência não consigam, muitas vezes, adaptar-se a situações provocadas ou impostas por uma sociedade excludente, elas são dotados de inúmeras possibilidades que não são respeitadas ou consideradas, pelo menos não da maneira com que deveriam. Os conhecimentos abstratos ou subjetivos, da maneira com que são tratados na escola, nem sempre fazem sentido para pessoas com deficiência, sendo exigidos sem que seja levada em consideração a maneira com que essas crianças aprendem. Nesse corpo-a-corpo, como se refere o autor, seria então possível promover práticas em que todos, estudantes com ou sem deficiência, pudessem ser envolvidos, pois todos possuem o saber primitivo em seus corpos.

O termo deficiência, no presente trabalho, é utilizado a partir da concepção de que

[...] a deficiência não é uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos de significação, os quais diferem mais ou menos de processos normais e de tendências que a língua materna manifesta e pode suportar para ser interpretável.” (PADILHA, 2001, p. 22).

O aprofundamento das discussões sobre esses pressupostos se deram pelos encontros no grupo de pesquisa e pelos artigos publicados durante o curso das disciplinas do Mestrado Profissional em Educação da referida universidade. A cada artigo escrito e aceito para publicação, maior se tornava a necessidade de se pensar em uma possibilidade para que a educação sensível se tornasse uma abordagem conhecida pelo professor de arte das escolas públicas.

Para Alves (2005), a educação dos sentidos precede a educação puramente racional, embora não se tenha a pretensão de afirmar que uma seja melhor que a outra, uma vez que as duas são muito importantes e se complementam:

A ciência é, ao mesmo tempo, uma enorme caixa de ferramentas e, mais importante que suas ferramentas, um saber de como se faz ferramentas. O uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de construir ferramentas novas, para isso há de se saber pensar. A arte de pensar é a ponte para o desconhecido. Assim, tão importante quanto a aprendizagem do uso das ferramentas existentes – coisas que se pode aprender mecanicamente – é a arte de construir ferramentas novas (ALVES, 2005, p. 11).

É nesse sentido, então, que esta pesquisa aborda a atuação do professor de arte com estudantes com deficiência em inclusão escolar. No mundo primitivo, as sensações e as emoções provavelmente eram mais afloradas que a razão, devido à necessidade criada pelo homem de se relacionar com o outro, principalmente em um período do desenvolvimento da espécie humana em que não havia sido desenvolvida a fala, em que os corpos falavam e, ainda que de maneira instintiva, eram as emoções e necessidades corporais que regiam suas ações.

Com a constante evolução da espécie humana, aquilo que era regido pelas sensações e pela intuição foi sendo substituído pela intensa exigência do uso da racionalidade, instituída no período da idade moderna em função das grandes transformações científicas. Duarte Junior (2000) exemplifica essa questão:

A “visão quantofrênica do mundo” sempre desprezou como “não científico” tudo aquilo que, feito os sentimentos, não pudesse ser objetivado

quantitativamente e, corolário natural de tal pensamento, aquilo que não é científico não pode ser considerado um saber ou um conhecimento verdadeiro (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 23).

Na sociedade contemporânea, os corpos precisam estar preparados para suprir o máximo possível de produtividade em curtos períodos de tempo, o que faz com que as pessoas se afastem ainda mais daquilo que não seja racional, ou seja, da sensação.

Já o tema do corpo, naquela seção, visa a iniciar a discussão acerca de sua célebre separação em relação à mente, característica da modernidade e cuja paternidade atribui-se a Descartes. Ali se concentrará a discussão nessa especialidade que busca exatamente cuidá-lo e curá-lo quando de suas afecções: a medicina. De que modo o nosso corpo foi transformado numa espécie de máquina, independente não só do ambiente onde vive, mas também dos próprios pensamentos e sentimentos nele e por ele gerados? Que tipo de ação desastrosa tal fundamento filosófico pode acarretar sobre nós pela prática médica? E mais ainda: em que medida essa pretensa atividade curativa, ao se apoderar de nosso corpo praticamente o toma como um objeto e nos anula enquanto “eu”, enquanto sujeitos? (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 18).

Tal consideração torna-se necessária para que se possa iniciar a reflexão sobre a temática abordada neste estudo, no que concerne à situação vivenciada pelas crianças com deficiência incluídas em classes comuns de ensino e que não conseguem, tendo em vista sua condição, alcançar os padrões impostos pela sociedade contemporânea. Em muitas situações o sucesso e ou o fracasso dessas crianças são definidos pelo que elas podem ou não aprender e não é levado em consideração como elas podem aprender.

Questiona-se, assim: em que lugar desta sociedade, em que a produtividade acelerada é o que rege todos os processos e organizações, em que as crianças desde muito pequenas são ensinadas que quanto mais se produz mais sucesso se tem, encontram-se as crianças com deficiência e que estão inseridas no contexto educacional?

Frente à essa questão, trata-se nessa pesquisa da possibilidade, por meio da educação das sensibilidades, de uma mudança de postura na prática pedagógica, em que o ensino de Arte seja pautado na educação dos sentidos, buscando uma prática mais humanizada no sentido de observação do ser humano em sua totalidade, dotado de possibilidades e não somente de limitações, como é visto na sociedade de modo geral.

O levantamento das pesquisas que abordam essa temática, ou seja, o ensino da Arte para crianças com deficiência em inclusão escolar, revelou poucas produções,

sendo mais escassas quando associadas aos pressupostos da educação sensível, apregoadas por Duarte Junior (2000).

Nessa perspectiva, retoma-se a importante reflexão apresentada pelo autor acerca do dualismo entre racionalismo e o sensível, quando afirma que

Descartes, com seu método da dúvida sistemática, coloca sob suspeita as verdades até ali estabelecidas e separa a relação home/mundo em dois pólos distintos, o do sujeito que investiga e o do objeto que se deixa investigar, bem como restringe o saber confiável àquele passível de ser expresso em números, reduzindo, a natureza e as coisas do mundo à extensão, isto é, à sua dimensão mensurável. Contribui ainda com o estabelecimento da célebre “dicotomia cartesiana”, ou seja, a separação entre corpo e a mente dos seres humanos, reafirmando a prioridade desta em relação àquele (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 48).

Essa lógica atribuída ao pensamento racional é trazida para a educação por meio dos pensamentos de Descartes (1596-1650), filósofo que, apesar de não ter uma obra específica em que traga uma preocupação nítida com as questões educacionais, influenciou processos educacionais de diversas formas. Para Oliveira (2006, p. 56), “Embora não haja sequer uma obra específica de Descartes dedicada ao problema da educação, conta-se indubitavelmente com inúmeras referências cartesianas aos processos educacionais”.

Damásio (1996) considera que o "erro de Descartes" foi:

[...] a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e a estrutura e funcionamento do organismo biológico, para outro (DÁMASIO, 1996, p. 280).

É preciso refletir, então, que corpos com deficiência, particularmente os que tem o desenvolvimento cognitivo afetado e se encontram em seu primeiro processo de escolarização na educação infantil, não se beneficiam da ênfase excessiva na racionalidade, embora não se questione a validade do pensamento racional e científico para os avanços sociais.

Para Duarte Junior (2010):

Sem dúvida, a razão pura (ou científica) trouxe-nos surpreendentemente progresso e conquistas em prol da espécie humana; contudo, seu exclusivismo, sua adoção como a única razão possível e a sua deterioração em razão instrumental (aquela preocupada apenas com os fins práticos, sem considerações éticas, estéticos e morais) causaram-nos, entre outros problemas, essa acentuada regressão da sensibilidade, que recrudescer em todas as culturas. Nossa crise hoje é, sobremaneira, uma crise do conhecimento, uma crise na qual o intelecto avantajado enfarta o coração apequenado. (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 26).

Compreende-se com isso que existe uma necessidade proeminente de pesquisas que problematizem práticas em que as crianças com deficiência não sejam observadas somente por aquilo que não conseguem ou não podem realizar, mas sim por aquilo que esteja dentro de suas possibilidades de realização.

Araújo (2008), nessa perspectiva, considera que:

A afetividade humana foi bastante denegada e comprimida em nosso processo civilizatório com a supremacia dos paradigmas de cunho patriarcal e tecnocientífico que superestimavam a funcionalidade das expressões lógico-formais, com suas leis abstratas e incorpóreas. As dimensões caracterizadas como racionais, como expressão do “masculino”, com suas modulações técnico-instrumentais, foram privilegiadas, enquanto que as expressões da afetividade, da corporeidade, com suas sensações, emoções e sentires foram, em grande medida, confinadas a processos de recalçamento e interdição em nossa cotidiana (ARAÚJO, 2008, p. 87).

Não se espera, contudo, que a lógica instrumental seja tida com uma mera utilização de técnicas das quais nada de proveito se tire, pois isso poderia incorrer no erro da superficialidade. O desenvolvimento do conhecimento técnico e científico trouxe grandes conquistas à humanidade, e o que se espera é que com isso não se deixe de olhar o outro em suas especificidades, principalmente esse outro que, por uma imposição social, não se enquadra em padrões pré-estabelecidos e exigências tal qual os outros que não possuem nenhuma restrição imposta.

A razão supostamente objetivada em função das transformações científicas pode não estar mais associada ao seu exacerbo e sim na falta total de sua utilização com sensatez, uma vez que

A humanidade traça seu percurso em meio a várias possibilidades de conhecimentos e saberes. Nesse caminho, a academia procura se engajar no papel de busca pela verdade científica, que tem como um de seus pressupostos um descontentamento com o que é trivial. Desse modo, o foco investigativo se faz em meio a um processo sistemático de procura por elucidaciones (SANTOS, 2015, p. 46).

Duarte Junior (2000), Maffesoli (1998), Alves (2005) e Araújo (2008) expõem a necessidade de que seja problematizada a razão exacerbada em contraponto ao saber sensível. Diante desse contexto, a presente pesquisa, de cunho fenomenológico, baseia-se nos princípios de Merleau-Ponty e parte da aplicação de um projeto de formação realizado com professoras de arte, sendo três delas participantes diretas deste estudo.

Tomando-se de empréstimo as palavras de Duarte Junior (2000),

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia bem denominar educação estética. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se antes, de um projeto radical: o de um retorno a raiz grega da palavra “estética” - *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15).

A abordagem fenomenológica contribui para uma construção epistêmica que pode estimular a reflexão sobre a prática pedagógica de professores de arte que atuam na educação infantil com crianças com deficiência, principalmente pelo fato de se desenvolver uma característica importante que é a percepção.

O mundo da percepção, isto é o mundo que nos é revelado por nossos sentidos e pela experiência de vida, parece-nos à primeira vista o que melhor conhecemos, já que não são necessários instrumentos e cálculos para ter acesso a ele e, aparentemente, basta-nos abrir os olhos e nos deixarmos viver para nele penetrar. Contudo isso não passa de uma falsa aparência. Eu gostaria de mostrar nessas conversas que esse mundo é em grande medida ignorado por nós enquanto permanecemos numa postura prática ou utilitária, que foram necessários muito tempo, esforços para desnudá-los e que um dos méritos da arte e do pensamento moderno (entendo por modernos os últimos cinquenta ou setenta anos) é o de fazer-nos redescobrir esse mundo em que vivemos mas que somos sempre tentados a esquecer (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 2).

A concepção da fenomenologia associada aos pressupostos da educação sensível possibilita a realização de um trabalho pedagógico mais inclusivo nas aulas da disciplina de arte, pois pode fazer com que os professores repensem como se dá o processo de ensino de crianças com deficiência.

As bases fenomenológicas são utilizadas principalmente nas pesquisas no campo empírico em que as observações são feitas a partir do fenômeno em si tal como ele

acontece. Elas trazem a necessidade de um despertar para aprofundamento dos conhecimentos até então adquiridos.

Nessa perspectiva, a fenomenologia

[...] propõe a percepção como busca da verdade. Merleau-Ponty (2004) sugere uma análise divergente daquela proposta pelas correntes racionalistas, já que a neutralidade científica não existe, uma vez que o pesquisador se envolve para dar sentido a suas interpretações, não se desvinculando de suas vivências, histórias de vida e reflexões. (SANTOS, 2015, p. 46).

Sendo assim, a pesquisa traz, no capítulo inicial, uma explanação sobre a atual situação de crianças com deficiência em inclusão escolar, por meio de uma retomada da legislação que ampara o acesso e a permanência destas crianças em classes comuns de ensino, evidenciando algumas considerações de como, na prática, muitas vezes essa legislação não é de fato cumprida.

São expostos dados do Censo escolar de 2016, publicados no ano de 2017, quanto à matrícula de crianças de 4 e 5 anos e também a matrícula de crianças dessa mesma faixa etária, com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação incluídos em classes comuns da educação infantil, tanto em nível nacional quanto estadual e municipal. Em nível municipal, considerou-se dados de Ribas do Rio Pardo- MS, cidade localizada a 100 quilômetros da capital Campo Grande, com uma população de 20.946 (BRASIL, 2010), município em que a pesquisa foi realizada.

Também é apresentado o levantamento das produções das três diferentes temáticas tratadas no estudo, no que se refere às produções acadêmicas sobre educação sensível, a criança com deficiência em inclusão escolar e as crianças com deficiência nas aulas de arte.

No capítulo seguinte, pelo viés do objetivo geral da corrente pesquisa, “analisar a eficácia de uma proposta de formação com os pressupostos da educação sensível para a constituição entre os participantes de disposições para instituir aulas de arte mais inclusivas”, apresenta a situação da formação de professores, uma vez que, como a pesquisa se inicia com uma proposta formativa, fez-se necessário apresentar algumas concepções de formação de professores para a educação básica, com ênfase na educação infantil e ensino de arte. Ainda neste capítulo, caracteriza-se a concepção de educação sensível fundamentada pela pesquisa do Prof. Dr. Francisco Duarte Junior e, ao final, expõe-se como os pressupostos da educação sensível enquanto abordagem da educação

podem trazer benefícios associados à educação de crianças com deficiência em inclusão escolar. Por fim o capítulo apresenta a necessidade da proposta de intervenção (Apêndice A), que consiste em um projeto de formação pautado nos princípios da educação sensível, desenvolvido com professores de arte do município no qual se realizou a pesquisa.

Ressalta-se que se constitui em uma exigência do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) a elaboração, por parte de todos os mestrandos, de uma proposta de intervenção, tendo como base a problemática abordada em suas pesquisas. No caso da presente investigação, essa proposta de intervenção foi feita *a priori*, sendo executada como parte da metodologia de coleta de dados.

O último capítulo contextualiza e apresenta o projeto de formação, que também consiste na proposta de intervenção elaborada para essa pesquisa, bem como as minúcias de seu desenvolvimento, expondo e sintetizando a coleta e a análise de dados, antes, durante e depois do percurso do processo formativo, esclarecendo e problematizando todos os passos desde o preparo e organização da formação até a observação realizada após essa formação.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, pautada na abordagem qualitativa, incluíram: realização de uma formação inicial, com duração de dois meses, com professores de arte que lecionam na educação infantil e em classes que possuíam crianças com deficiência; entrevistas para a coleta de dados; observações *in loco* da prática dos professores participantes, com registro em diário de campo, realizadas antes e após a aplicação do projeto de formação.

O instrumento utilizado na análise de dados foi a análise de conteúdo. Para Minayo (1994), essa técnica envolve um movimento que alia descrição e interpretação dos dados:

Há autores que entendem a “análise” como descrição dos dados e a “interpretação” como articulação dessa descrição com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Outros autores já compreendem a “análise” num sentido mais amplo, abrangendo a “interpretação”. Somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa (MINAYO, 1994, p. 68).

A autora aponta, ainda, três finalidades dessa etapa de análise dos dados coletados: "estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os

pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte" (MINAYO, 1994, p. 69).

Observa-se que no desenvolvimento do texto convencionou-se utilizar o termo crianças ao invés de estudantes, em função da pesquisa dar-se no âmbito da educação infantil, porém, em alguns momentos utilizou-se também estudantes quando as explicações a esse público foram necessárias, como também, no caso das citações.

2 INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE ARTE: O QUE APONTAM AS PESQUISAS

O Brasil, no que concerne à legislação para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tem acompanhado as modificações e estudos amplamente divulgados internacionalmente.

A Declaração de Salamanca é um documento de grande expressividade no campo da educação especial e trata, em sua totalidade, dos direitos educacionais reservados às pessoas com deficiência, principalmente do que tange ao direito de expressão (MENDES, 2010). Tal documento foi deflagrado como resultado da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, que aconteceu no ano de 1994 na Espanha.

A Declaração de Salamanca apregoa que:

2. O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser. Pois possuem o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3).

Desde a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, o Brasil assumiu o compromisso de incluir em sua legislação temas específicos para esse fim, porém, conforme já explicitado neste texto, a legislação em si não oferece garantia de efetivação dos processos de inclusão escolar, até porque as leis, decretos, resoluções e portarias não são neutros ou desprovidos de intencionalidades, e nem sempre visam tão somente o benefício daqueles a quem são dirigidas.

A matrícula de estudantes/crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é preconizada nos documentos do Ministério da Educação (MEC), e as escolas do município de Ribas do Rio Pardo/MS atendem ao disposto nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial, que diz:

Art. 1º Para a implantação do Decreto nº 6571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado

em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2013, p. 70).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

Salienta-se que o acesso é deveras importante, pois, parte dele toda a estrutura para que a inclusão educacional aconteça, sem acesso a inclusão se torna obsoleta. No entanto, ainda que a corrente pesquisa não trate das bases da educação especial e sim da educação inclusiva, faz-se necessário deixar claro que, embora os estudantes da rede municipal de Ribas do Rio Pardo se encontrem matriculados tanto no ensino comum como nas salas de recursos multifuncionais¹, a inquietação reside em como tem se efetivado o processo de aprendizagem dessas crianças em salas comuns de ensino, pois a garantia de matrícula é uma realidade bem distante da prática pedagógica voltada para aprendizagem desses alunos.

Importante destacar que nas últimas décadas houve avanços significativos nos processos de inclusão escolar no que tange às políticas, realidade evidenciada em Neres (2010), Baptista, Caiado e Jesus (2015), Garcia (2013) e Mendes (2010).

Assim, o contexto educacional tem mostrado que a legislação ampara o acesso, mas não tem sido clara quanto aos elementos que favorecem a qualidade no ensino, o que tem ocasionado ora a repetência ora a aprovação automática, sem o conhecimento adequado, deixando dúvidas e questionamentos sobre como, de fato, acontece a inclusão educacional. Aos professores é preciso e urgente problematizar suas práticas,

¹ As salas de recursos multifuncionais partem da criação e um programa de implementação instituído pelo MEC, através da secretaria de educação especial, por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2007, p. 9).

questionar-se sobre como as crianças aprendem e o que se torna necessário a fim de que as aprendizagens sejam contempladas, uma vez que

Um dos principais desafios, nas reformas educacionais mais recentes, tem sido a ampliação do acesso a programas educacionais para crianças pequenas nas redes públicas de ensino. E esse desafio tem sido impulsionado em parte pela evidência de que muitos estudantes estão falhando no Ensino Fundamental, principalmente as crianças consideradas de risco, pelo ingresso das mães no mercado de trabalho e a consequente necessidade de criar programas substitutivos de cuidado infantil; e também pelo avanço científico que tem produzido evidências sobre a importância da primeira infância para o desenvolvimento na criança (MENDES, 2010, p. 48).

A atual situação de crianças com deficiência em inclusão escolar se difere da situação de exclusão historicamente construída e, também, consequentemente, é influenciada por essa história. Os processos de inclusão escolar sempre foram marcados por lutas, haja vista que o poder público tem atendido ao que os organismos internacionais exigiam, sem com isso se preocupar efetivamente com as necessidades educacionais de aprendizagem desses sujeitos.

Como pode a escola ser “inclusiva”, em um país como o nosso, com tamanha “dívida social”? Como falar de educação inclusiva se, de acordo com dados oficiais (IBGE, 2008), muitos alunos passam pela escola e não aprendem? Como falar de educação inclusiva se por um lado, preconiza-se a flexibilização? Será, afinal, que em todas as regiões do país, a melhor opção para todos é mesmo a inclusão em classes comuns do ensino regular? (PLETSCH, 2009, p. 31).

Tanto em escolas quanto na sociedade de uma forma geral é possível ainda observar prática segregadoras quando o assunto é inclusão. No contexto escolar são evidenciadas práticas que não atendem à realidade das necessidades de aprendizagem que tais crianças possuem, o que leva ao questionamento: como colocar em prática ações escolares inclusivas nas escolas, sendo que nem em suas casas e muito menos nas escolas essas crianças tem igualdade de condição e permanência? Para tanto, seria necessário a introdução de práticas distintas para que pelo menos no âmbito escolar os impactos da falta de uma inclusão que não contempla os processos educacionais de crianças com deficiência sejam minimizados. O acesso é fundamental, conforme citado anteriormente, porém o primordial é como esse acesso vai se consolidando ao longo do processo educacional.

Dada a expansão do acesso de crianças com deficiência atendidas pela educação especial nas classes comuns, torna-se urgente fomentar pesquisas que incentivem práticas que propiciem sua aprendizagem. É preciso refletir sobre o compromisso do professor com uma educação de qualidade, e isso deve partir dos planos de governo no âmbito das políticas de formação, a fim de que a inclusão de fato possa acontecer. Para Baptista (2004), é preciso superar a ideia de que os estudantes não são parte do processo educativo, ou seja, de que são sujeitos receptores e não atuantes:

A história da educação mostra, com facilidade, como lugares de quem ensina e de quem aprende são identificados por meio de diferenças hierárquicas que fizeram com que o educador não devesse pressupor o outro (aluno) como um interlocutor, no sentido pleno da palavra (BAPTISTA, 2004, p. 1).

É necessária uma observação minuciosa do que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, especificamente a parte do documento intitulada “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, na qual se enfatiza que:

O atendimento em creche e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1998, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (BRASIL, 2013, p. 81).

No item “Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica: modalidade educação especial”, as Diretrizes mencionam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado no contraturno em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), mas não trazem orientações específicas sobre o atendimento de crianças com deficiência incluídas nas salas comuns:

A concepção da Educação especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta de AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos a educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2013, p. 299).

A rede municipal de ensino de Ribas do Rio Pardo oferta em quatro escolas de ensino comum as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são uma das formas de atendimento educacional especializado.

Na análise dessa citação e de todo o corpo do texto da lei não foi possível detectar práticas específicas para crianças da pré-escola. O documento trata de forma generalizada da educação, apresentando alguns aspectos operacionais, sem explicitar como o atendimento educacional especializado pode contribuir efetivamente para a inclusão das crianças com deficiência da educação infantil, primeira etapa da educação básica.

O último senso escolar, realizado em 2016 e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta que foram matriculadas 5.034.353 crianças de 4 a 5 anos, das quais cerca de 600.000 são crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas no ensino comum. O documento expõe em seu texto que 82 % das crianças estão incluídas (BRASIL, 2017, p. 4), o que causa certa dúvida em como são feitas essas análises de porcentagem por parte do órgão.

O Quadro 1 exemplifica as matrículas dessas crianças nas três esferas, nacional, estadual e municipal.

Quadro 1. Matrículas de crianças na educação infantil- senso escolar de 2016

	Crianças de 4 a 5 anos matriculadas da educação infantil	Crianças de 4 a 5 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	Órgão
Brasil	5.034.353	600.000	INEP/2016
Mato Grosso do Sul	56.803 1,12 %	9.741 1,6 %	INEP/2016
Ribas do Rio Pardo	561 0,11 %	42 0,007%	INEP/2016

Fonte: Brasil (2017)

Organização: a autora.

Esse notório aumento de matrículas dessas crianças reside no fato de que desde a promulgação da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o acesso está garantido, em consonância com o artigo 2º, inciso I, que preconiza a

“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 21).

Segundo Mendes (2010),

[...] a expansão da demanda pela Educação Infantil tem recebido ênfase crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho, as mudanças na organização e estrutura das famílias e o avanço científico (MENDES, 2010, p. 48).

Sendo então crescente o aumento da demanda, é necessário e urgente que se pense em como essa permanência tem sido concretizada. As escolas municipais de Ribas do Rio Pardo já superaram o quesito matrícula de crianças com deficiência em classes comuns de ensino, uma vez que todas as escolas as matriculam sem que para isso os pais ou responsáveis necessitem buscar seus direitos judicialmente. Segundo informações da própria secretaria municipal de educação, as escolas são orientadas a atender prontamente a legislação que garante a matrícula.

Salienta-se, no entanto, que é necessário que se institua processo de inclusão em que as necessidades educacionais de crianças com deficiência sejam atendidas, pois

[...] ao longo da história da Educação Especial, os serviços para bebês e crianças pequenas com necessidades educacionais especiais também foram organizados separadamente daqueles serviços destinados a crianças com desenvolvimento típico. Na perspectiva da educação inclusiva, o desafio atual na educação infantil consiste em tornar os programas regulares de atenção a criança inclusivos para aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais, e este ponto é visto na atualidade como imperativo ético e moral (MENDES, 2010, p. 50).

No que se refere especificamente ao atendimento das crianças de até 5 anos, a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 objetiva:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 16).

É possível observar que em três anos de vigência do plano tem-se o atendimento de 84,3% das crianças dessa faixa etária sendo atendidas (BRASIL, 2017), dados que possibilitam pensar que a meta para 2014 pode ser atingida, pelo menos no que diz

respeito à matrícula. É preciso problematizar que esses dados são matematizados e publicados a partir do que as escolas informam em seus censos escolares, o que pode dar margem a dúvidas sobre a veracidade dos mesmos. Portanto, surge observar que nem sempre os dados refletem a realidade vivenciada por crianças que estão em inclusão educacional.

Segundo dados disponibilizados pelo Plano Estadual de Educação (PEE) (2014-2024) (MATO GROSSO DO SUL, 2014), o estado possui 44.257 crianças matriculadas na educação infantil em instituições municipais e estaduais² em regime parcial e 4.413 em regime integral. Esses números divergem parcialmente dos apresentados pelo Censo Educacional de 2016, que aponta um total de 56.803 crianças matriculadas, dentre as quais 9.741 são público alvo da educação especial, ou seja, crianças com deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2018).

Não foi encontrada dentro das 25 estratégias da Meta 1 nenhuma que dê suporte ao atendimento de crianças de 4 a 5 anos com deficiência em contexto de inclusão na pré-escola na sala de aula do ensino comum. O que fica evidente diante de tal dado é que existem políticas para educação especial, devidamente aliadas à educação básica, porém, como expresso na forma da lei, voltadas à educação especial e não ao atendimento dentro das salas comuns de ensino, o que se faz refletir que as políticas estão, de certa forma, priorizando o atendimento complementar e/ou suplementar por meio das salas de recursos multifuncionais no contraturno.

A Meta 4 do PNE, por sua vez, aponta como objetivo:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação, o acesso a educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 28).

No entanto, observa-se que o documento traz de forma mais geral o atendimento, não apresentando dentre suas 25 estratégias uma que trate especificamente de crianças de 4 a 5 anos.

² Embora a educação seja de competência prioritária da rede municipal, em Mato Grosso do Sul ainda existem instituições de educação infantil pertencentes à rede estadual de ensino.

Em relação ao Plano Municipal de Educação (PME) de Ribas do Rio Pardo, são indicadas no documento:

[...] 4 instituições públicas de educação infantil, uma instituição privada, as quais atendem crianças de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos. Uma instituição filantrópica que atende a educação infantil na modalidade educação especial, totalizando 6 instituições de educação infantil (RIBAS DO RIO PARDO, 2015, p. 61).

Neste mesmo documento observa-se a informação de que 12 crianças com deficiência estavam matriculadas em tais instituições.

Segundo o PME:

No município de Ribas do Rio Pardo, o atendimento educacional às pessoas com deficiência iniciou-se com a instituição filantrópica Associação Pestalozzi. A educação especial é oferecida em escolas públicas, privadas e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado. Segundo o censo escolar de 2014, no município foi matriculado 111 alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas e privadas, sendo que 34 desses frequentam o AEE. (RIBAS DO RIO PARDO MS, 2015, p. 80).

Já o censo de 2016 apresenta um total de 561 crianças matriculadas no município, sendo 42 crianças em inclusão escolar (BRASIL, 2018). Observa-se, então, um aumento em 3 três anos de 30 crianças matriculadas, sinalizando que o acesso tem sido ampliado:

Estes números apresentados indicam que a políticas de inclusão, do ponto de vista do acesso, está dentro das expectativas de crescimento, especialmente porque há um aumento significativo de alunos que estavam fora do processo educacional formal e que, foram inseridos. Na rede municipal de ensino, estes alunos são auxiliados por um auxiliar de vida escolar em todas as atividades pedagógicas. (RIBAS DO RIO PARDO MS, 2015, p. 81).

Os esforços do poder público em garantir a matrícula às crianças com deficiência, conforme ressalta Bueno (2008), apontam que

A inclusão escolar é, hoje o tema mais cadente das políticas educacionais em todo o mundo. Isso fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas). nas produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico-profissional (BUENO, 2008, p. 43).

Ao professor que atua com crianças em inclusão escolar deve ser oportunizado o desenvolvimento de um trabalho que possa ser coerente, para que se possa diminuir a distância entre ter uma criança com deficiência em sala de aula e de fato ensiná-la, cumprindo assim o papel da escola que é promover ensino e aprendizagem, o que, muitas vezes, torna-se um desafio para a escola pública:

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretense) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta e desafia os professores em geral. (BEYER, 2015, p. 81).

De fato, há professores que não atuam em consonância com uma prática inclusiva alegando que não têm preparo para trabalhar com crianças com deficiência, assim como há profissionais que fazem de sua prática uma prática inclusiva. No entanto, o desafio é real, pois trabalhar com crianças em inclusão escolar diante da atual realidade educacional não é tarefa fácil, e isso fica evidente nas observações empíricas das pesquisas sobre a temática.

Não foi encontrada, dentre as 25 estratégias da Meta 1 - Educação infantil dos três planos de educação pesquisados, nacional, estadual ou municipal, qualquer estratégia voltada ao atendimento de crianças em inclusão escolar.

Partindo deste pressuposto, observa-se a necessidade de se estruturar um trabalho voltado à reflexão contínua e formação do professor que atua nessa etapa da educação básica. Mendes (2010) aponta que,

No caso específico da perspectiva da inclusão escolar, a literatura científica nacional tem apontado a escassez de pesquisas avaliativas e propositivas (MENDES, et al, 2003). Faltam estudos sobre as condições de efetivação dos resultados da inclusão para que se possa avaliar a variabilidade intracategorias; os resultados nas crianças com necessidades educacionais especiais (com medidas multidimensionais); a perspectiva dos envolvidos da comunidade escolar (especialmente o próprio portador de deficiência, professores regulares e especializados e demais alunos); seus efeitos na acessibilidade de recursos e nas atitudes e preferências das famílias e alunos; entre outros aspectos (MENDES, 2010, p. 63).

Com essa reflexão, torna-se necessário superar alguns modelos de educação que estão sendo postos e seguidos por professores na educação da criança com deficiência,

buscar uma nova possibilidade de educação dessas crianças, que pode ser encontrada a partir da problematização dos pressupostos da educação sensível, haja vista que

[...] num trabalho educacional, todo o cuidado é pouco ao se abordar tanto a unidade do humano quanto a sua diversidade conjuntural. Não se pode, em nome de uma abstrata racionalidade universalista, desprezar os modos de ser peculiares às diferentes culturas, mas é também sumamente pernicioso tomar tais maneiras diversas de existir como absolutamente fechadas em si mesmas e, portanto, como inquestionáveis do ponto de vista de uma razão plenamente humana e universal. Nem tanto para o céu, nem tanto à terra, reza o velho ditado. O universal e o particular devem se completar, num processo que, por certo, não deixa de estar eivado de tensões, as quais, contudo, precisam ser enfrentadas e resolvidas (ou, ao menos, acomodadas), se se quer construir uma verdadeira cultura humana planetária que esteja apoiada na diversidade dos modos locais de ser (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 126).

Fazendo um contraponto dessa citação com o trabalho com crianças com deficiência, é preciso ponderar que quem atua em salas com crianças em inclusão escolar sabe que essa não é uma tarefa fácil, principalmente no que tange os processos que envolvem as condições desses atendimentos ofertados no ensino comum, e por isso essa questão precisa ser objeto de investigação dos pesquisadores do campo educacional, a fim contribuir para a discussão de como se pode potencializar a aprendizagem dessas crianças que possuem alguma limitação em função da deficiência que apresenta.

Nessa perspectiva, percebe-se que, embora a inclusão seja um tema amplamente divulgado na sociedade e que apresenta constante crescimento no número de pesquisas acadêmicas, quando associado a algumas peculiaridades, como o ensino de arte na educação infantil, as pesquisas tornam-se escassas. A Profa. Dra. Enicéia, na tese que culminou em um livro intitulado “Inclusão Marco Zero: começando pelas creches” (MENDES, 2010), menciona que, no contexto dos Estados Unidos, são encontradas pesquisas que abordam a temática da inclusão em instituições de educação infantil:

Lieber et al (2000) desenvolveram um estudo, no *Early Childhood Research Institute on Inclusion (ECRII)*, que teve como objetivo investigar as influências fundamentais para iniciar e implementar programas pré-escolares inclusivos. O estudo consistiu em identificar tanto as barreiras quanto os fatores que facilitam o desenvolvimento de uma política inclusiva em pré-escolas, além de descrever como foi o histórico do início da inclusão em vários programas de Educação Infantil. O estudo foi realizado nos Estados Unidos e foram convidados a participar programas que autodenominavam como inclusivos. Foram entrevistados professores da pré-escola, coordenadores de programas e administradores, totalizando 18 programas públicos, das quatro regiões. (MENDES, 2010, p. 53).

Os próximos subtítulos trazem o levantamento, com ênfase no contexto brasileiro e incluindo artigos de pesquisadores internacionais, das produções acadêmicas que tratam da temática da educação sensível no contexto do ensino de arte a crianças com deficiência incluídas em classes do ensino comum na educação infantil.

2.1 Levantamento das produções

Para o levantamento da produção relativa ao objeto de estudo da presente pesquisa, foi necessária a investigação a partir de 3 descritores distintos: educação sensível, educação especial e ensino da arte para crianças em inclusão escolar.

Foram analisados os anais do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GT 15) e Grupo de Educação e Arte (GT 24) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); a plataforma Scientific Library On Line (SciELO), que reúne artigos científicos publicados em periódicos qualificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); o Banco de Teses e Dissertações da Capes; e, por fim, os anais do Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (Confaeb) e do Seminário Fala Outra Escola, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). As fontes foram escolhidas em função das possibilidades que oferecem para uma maior abrangência de resultados no mapeamento da temática.

O período selecionado para recorte da pesquisa foi de 2006 a 2016, sendo última década.

É importante salientar, *a priori*, que foi constatada a escassez de trabalhos que relacionam a inclusão de estudantes com deficiência e o trabalho didático em disciplinas específicas, neste caso, do componente curricular arte. Embora os trabalhos que abrangem a temática da inclusão tenham apresentado um substancial crescimento, observou-se o inverso com relação à associação dessa temática ao ensino de arte, e um número ainda menor de pesquisas quando se associa inclusão, ensino de arte e educação sensível. Pode-se encontrar textos que se referem a cada uma das temáticas, porém, sem relacioná-las entre si.

2.1.1 Trabalhos publicados pela Anped

A plataforma da Anped foi uma das plataformas utilizadas em função de ser, na atualidade, uma grande fonte de pesquisas das produções acadêmicas do país. Dentre seus Grupos de Trabalho, destaca-se, para os fins dessa investigação, o GT – 15. O GT foi aprovado e criado em 1991, por ocasião da 14^o Reunião anual, que aconteceu em São Paulo, após dois anos de funcionamento de um grupo de estudos coordenado pela Profa. Dra. Elcie Masini, da Universidade de São Paulo (USP). Na ata da referida Assembleia, afirmou-se que:

A Educação Especial tem sido objeto de grandes confusões. Queremos deixar nosso repúdio público a interpretações equivocadas que identificam educação especial como instância simplesmente legitimadora das impropriedades do ensino regular. Educação especial não é um recurso remediativo para o fracasso escolar. Configura-se como um recurso educacional que assegura aos educandos com necessidades especiais o exercício do direito à educação. Entende-se que tais educandos são os que, por razões de ordem sensorial, mental ou física, não se beneficiam das situações comuns de ensino. (ATA..., 1991 apud MASINI, 2011, p. 13).

No GT 15 - Educação Especial foram encontrados 2 trabalhos, relacionados no Quadro 2:

Quadro 2. Artigos encontrados no GT-15

TÍTULO	AUTOR (es)	ANO	UNIVERSIDADE
Formação, cinema e audiodescrição: pode a sétima arte influenciar no processo construtivo de pessoas visualmente limitadas?	Iracema Vilaronga	2011	Universidade do Estado da Bahia – UNEB
“Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha pra desenhar”: inclusão escolar de educandos cegos em Artes visuais	Tatiana dos Santos da Silveira e Julianne Fischer	2009	Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB

Fonte: Anped (2018).

Dentre os artigos encontrados, Vilaronga (2011), pesquisadora que se apresenta como deficiente visual, trata de como a sétima arte pode contribuir para o desenvolvimento de deficientes visuais. Já Silveira e Fischer (2009) problematizam a relação entre o professor de arte, o professor de apoio e o estudante com deficiência visual, apresentando um posicionamento inclusivista, ao defenderem que é preciso “[...] abandonar um ensino transmissivo e de adotar uma pedagogia ativa, dialógica, integradora que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.” (MANTOAN, 2003, p. 70-710, apud SILVEIRA; FISCHER, 2009, p. 4).

Em relação a esse posicionamento, entende-se que a escola da sociedade contemporânea, especificamente a do século XXI, não pode mais acreditar que um currículo único, como o apontado na visão dos inclusivistas, atenda a todos as crianças, principalmente as com deficiência, que precisam ser ensinadas dentro de suas possibilidades, o que implica a necessidade de flexibilização curricular.

Outro Grupo de Trabalho da Anped que foi analisado foi o GT 24 - Educação e Arte, coordenado atualmente pelo Prof. Dr. Everson Melquiades Araújo Silva, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O GT tem apresentado pesquisas relevantes relacionadas a estudantes com deficiência e também à temática da educação das sensibilidades.

O Quadro 3 traz os artigos encontrados no GT 24:

Quadro 3. Artigos encontrados no GT-24 - Educação e Arte

TÍTULO	AUTOR (es)	ANO	UNIVERSIDADE
Por um olhar para além da visão: fotografia e cegueira	Jefferson Fernandes Alves	2011	UFRN
Lygia/ Pimentel/ Clark: uma pesquisa historiográfica sobre arte e educação no Instituto Nacional de Educação de Surdos	Graça Maria Dias da Silva e Haydéa Maria Marino de Sant'anna Reis	2011	UNIGRANRIO
As sensibilidades dos saberes. Ou, as condições do sensível na formulação e expressão de nossos saberes	Cynthia Farina	2013	IFSUL

Fonte: Anped (2018)

Farina (2015) apresenta um ensaio que problematiza a sensibilidade na constituição de professores. Para a autora:

Um saber é indiscernível de uma percepção e de uma sensibilidade. Isso implica algo tão elementar como o foco de curiosidade por certas situações de realidade e as consequentes associações, mesclas e relações as que procedemos, de acordo com a lógica que opera neste saber. Para cada elemento incômodo ou variável capaz de atuar em uma situação, infinitos outros não serão captados por sua lógica e não perturbarão sua sensibilidade. Simplesmente, não chegam a ser detectados e, se o são, tal lógica não dispõe de maneiras de registrá-los ou de conectores para serem associados (FARINA, 2015, p. 1).

O texto de Alves (2011) aborda a utilização da fotografia como ferramenta de ensino e inclusão artística para pessoas cegas. São trazidas ao debate as ações efetuadas

em uma oficina realizada pelo pesquisador com pessoas que são atendidas pelo Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande Norte.

Já Silva e Reis (2011) tratam do impacto das experiências educacionais na produção artística de alunos surdos da década de 1960 que frequentavam o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

2.1.2 As produções do banco de teses e dissertações da Capes

No Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foram encontrados as pesquisas relacionadas no Quadro 4.

Quadro 4. Pesquisas disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes

TÍTULO	AUTOR/ANO	UNIVERSIDADE
Ensino de arte para alunos com deficiência: relato dos professores	Franciane Sonni Martins Micheletto (2009)	UNESP
A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais – deficiência intelectual	Uillian Trindade Oliveira (2012)	UFES
Olhar de quem atua: diálogos entre ensino de arte e educação inclusiva	Mariana Custodio Farcetta	UNICAMP
O sensível no trabalho docente: representação social entre docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Kadydja Karla Nascimento Chagas (2014)	UFRN
Educação, arte e política: o racional e o sensível. Reflexões a partir de Walter Benjamin	Lorena Barolo Fernandes (2014)	UTP
Ludicidade e saber sensível: caminhos possíveis para a construção de um aprendizado significativo nas aulas de literatura do ensino médio	Eliza Cristina Vieira de Almeida (2015)	UFSJ
Educação e sensibilidade: tensões e desafios	Deivis Alexandre Fischer (2015)	PUC/RS
Arte e inclusão: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II	Leila Gross (2015)	UFRJ
Concepções do professor de arte sobre aspectos de sua formação para atuar com alunos surdos	Floida Moura Rocha Carlesso Batista (2015)	UNESP
A formação dos licenciandos em artes visuais no projeto PIBID interdisciplinar UDESC: um estudo da produção de materiais para pessoas com deficiência	Stéfani Rafaela Pintos da Rocha (2015)	UDESC
O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências	Patrícia Nogueira Aguenta (2015)	UEMS
Ensino de Arte, Educação de Surdos e Museus: Interconexões possíveis	Daniella Zanellato (2016)	USP
Educação e sentidos: do lugar da escola à escola-lugar	Alana Morari (2016)	UNISC
NA SENSIBILIDADE DA MEMÓRIA ESTUDANTIL: Prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS	Lucas Costa Grimaldi (2016)	UFRGS
Cartografias do sensível – o corpo deficiente feminino nas aulas de educação física	Michele Caroline da Silva Rodrigues (2016)	UFPR

Fonte: Capes (2018)

Várias das pesquisas encontradas relacionaram o ensino de arte e a educação inclusiva. Dentre elas, Micheletto (2009) teceu considerações sobre a necessidade de se utilizar estratégias e adaptações nas aulas de arte, visando facilitar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em salas comuns de ensino. A pesquisa aponta, ainda, que a falta formação docente adequada impacta negativamente o processo de ensino de arte.

Da mesma forma, Farcetta (2013), ao investigar como os professores de arte observam sua disciplina em escolas comuns, com relação às propostas inclusivas, apresenta também a problemática de se encontrar nas escolas professores que não são formados em arte ministrando essa disciplina. Rocha (2015), por sua vez, trata das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação inicial de professores de arte, analisando o projeto “Educação Inclusiva na Escola”, que aborda a relação entre a escola comum e o atendimento especializado.

Oliveira (2012) utilizou a abordagem histórico cultural de Vygotsky, em um estudo de caso etnográfico realizado em uma escola de ensino fundamental, para apresentar a importância da arte para o desenvolvimento de estudantes com deficiência.

Gross (2015) apresenta em sua tese um estudo de caso sobre as dificuldades e possibilidades no acesso a imagem e o fazer artístico com estudantes com deficiência visual, são tratados também, através de relatos casos de inclusão e exclusão.

A pesquisa de Agüena (2015) traz importantes considerações a respeito do ensino de arte, por meio da investigação sobre professores que vivem em um contexto visual e que ensinam estudantes cegos. Segundo a autora:

[...] as atividades práticas eram pouco trabalhadas como já mencionado anteriormente, mas sobretudo as que envolviam imagens. Percebe-se [...] as dificuldades por parte dos professores de arte em trabalhar imagens e conceitos com os alunos cegos em sala. Conforme aponta Silveira (2009) a inclusão escolar do aluno cego é um desafio a ser superado nas aulas de arte, visto que a falta de formação está presente no discurso dos professores de arte, entretanto para o trabalho com esse alunado. Segundo ela, a participação dos alunos cegos nas aulas de arte é restrita à condição de aluno ouvinte, além disso a ausência de materiais adaptados se configura como justificativa para a não participação desses alunos. (AGÜENA, 2015, p. 73).

A dissertação de Batista (2015), também tratando da formação de professores, evidencia práticas de formação inicial e continuada de professores de arte que atuam com crianças surdas e contexto de inclusão. E, por fim, em uma perspectiva historiográfica, a dissertação de Zanellato (2016) traz um estudo sobre o ensino de arte

no Brasil desde o império, porém sem evidenciar o ensino de arte em sala comum de ensino, mas sim o ensino que vai além da escola.

Nenhuma das pesquisas que trataram do ensino de arte e inclusão utilizaram em seus referenciais teóricos os pressupostos da educação sensível. Por outro lado, os trabalhos encontrados no banco de dados da Capes que se basearam nessa perspectiva não abordaram a questão da inclusão. Encontrou-se pesquisas que relacionaram a educação sensível ao ensino de arte (FERNANDES, 2014; CHAGAS, 2014), literatura (ALMEIDA, 2015) e educação física (RODRIGUES, 2016), bem como à educação ou ao espaço escolar de maneira geral (FISCHER, 2015; GRIMALDI, 2016; MORARI, 2016).

Almeida (2015) aborda em sua dissertação a questão da educação sensível como proposta para tornar aulas de literatura no ensino médio mais significativas. Como resultados, observa a necessidade dos professores vivenciarem aspectos do sensível em sua formação escolar. Rodrigues (2016) apresenta em sua dissertação uma cartografia do corpo feminino deficiente, resultado de sua pesquisa desenvolvida nas aulas de educação física da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Curitiba/PR, entre estudantes com “deficiência intelectual leve” (RODRIGUES, 2016, p. 6).

A tese de Chagas (2014) tratou da representação do sensível entre professores do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, apontando que os professores, muitas vezes, se afastam do sensível e do sentir na ação pedagógica, e que isso pode ser prejudicial na relação dos docentes com os discentes. No mesmo sentido, a tese de Fernandes (2014) expõe uma articulação entre arte, educação, política e a dimensão sensível, tendo como base principal o autor Walter Benjamin, apresentando, assim como Chagas (2014), a ideia de que o processo de desenvolvimento da modernidade tem levado à perda da percepção sensível.

A dissertação de Fischer (2015) também trata dos sentidos da sensibilidade na educação contemporânea, expondo a perda das características sensíveis nos seres humanos e apresentando uma experiência estética como possibilidade para o trabalho com o sensível. Morari (2016) traz uma associação entre educação e sentidos, colocando a escola como lugar de encontros de sentimentos e de diálogo. Com base em autores como Manoel de Barros, Paulo Freire e Jorge Larrosa, apresenta como a produção de sentidos atravessa a construção do processo de escrita. Por fim, Grimaldi (2016) expõe

em sua dissertação o objetivo de produzir "[...] uma espécie de cartografia das sensações sobre os espaços vividos durante a escolarização [...]" (GRIMALDI, 2016, p. 7).

A análise dos textos da referida plataforma permitiu constatar a ausência de articulação entre as temáticas educação inclusiva, ensino de arte e educação sensível. Percebe-se, então, a necessidade de empreender pesquisas que associem essas temáticas, uma vez que oferecem elementos que podem contribuir com a prática docente do professor de arte que atua com crianças em inclusão escolar.

2.1.3 Resultados da SciELO

Na plataforma da *Scientific Library On Line* (SciELO), que reúne e disponibiliza em formato eletrônico artigos científicos que foram selecionados a partir da avaliação da Capes, foram encontradas as produções relacionadas no Quadro 5.

Quadro 5. Artigos indexados na SciELO

TÍTULO	AUTOR	ANO	Universidade/instituição
A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma educação inclusiva	Roberto Sanches Rabêllo	2009	Universidade Federal da Bahia-UFBA
O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão	Lucia Reily	2010	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault	Evelyn Dariana Marín Ramírez	2012	Universidade da Antioquia Bogotá
Patrimônio cultural e museus: por uma educação dos sentidos	Áurea da Paz Pinheiro	2015	Universidade Federal do Piauí
Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia	José Julián Nãñez-Rodríguez, Heidy Mayerly Castro-Turriago	2016	Universidade Federal de Tolima- Colômbia

Fonte: SciELO (2018)

De forma semelhante ao que ocorreu na busca de produções no Banco de Teses e Dissertações da Capes, os artigos encontrados na SciELO trataram ou da associação entre arte e inclusão (RABÊLLO, 2009; REILY, 2010) ou da educação sensível (MARIN RAMÍREZ, 2012, PINHEIRO, 2015; NÃÑEZ-RODRÍGUEZ, CASTRO-TURRIAGO, 2016), sem relacionar as três temáticas entre si.

Assim, abordando arte e inclusão, Rabello (2009) elaborou um diagnóstico sobre a formação continuada de professores de arte visando o trabalho com estudantes com deficiência visual, a partir de um questionário aplicado a oito coordenadores e oito

professores de arte na cidade de Salvador/BA. O texto aponta a precariedade das condições das salas, principalmente no que tange à concepção de ensino a estudantes com deficiência visual em inclusão escolar apresentada por professores de arte.

Na mesma perspectiva, Reilly (2010) discute os processos de ensino da arte, formação de professores e alunos com deficiência em contexto de inclusão. Um importante achado neste texto é a tratativa de que a formação inicial do professor de arte não o prepara para o atendimento a estudantes com deficiência.

Três artigos, por sua vez, debateram a questão da educação sensível. Marin Ramírez (2012) teceu problematizações sobre a educação sensível a partir dos pensamentos de Michel Foucault, trazendo um histórico de como surgiu a necessidade e emergência do pensamento racionalista e de como o sensível então foi relegado a plano inferior. Pinheiro (2015) apresenta a urgência do retorno à sensibilidade nas relações humanas e de como a falta do sensível tem prejudicado a relação do indivíduo com seu patrimônio tanto material, no caso da pesquisa especificamente os museus, quanto social. E, por fim, Nández-Rodríguez, Castro-Turriago (2016) mostram como o sensível, desenvolvido a partir da educação estético corporal nas aulas de educação artística, pode contribuir para o desenvolvimento de estudantes do 5º ano.

2.1.4 Os anais do Confaeb

Nos anais do Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (Confaeb) foram encontrados o maior número de produções (Quadro 6). Isso se deu pelo fato de que esta é uma plataforma que aborda especificamente trabalhos voltados para arte educação.

Quadro 6. Artigos publicados nos anais do Confaeb (2006-2016)

Título	Autor/ano	Universidade/ Instituição
Experiência com deficientes visuais, em projeto de pesquisa e extensão: despertou a paixão pela busca de um ensino de artes acessível a todos.	ARAÚJO, H. (2007)	UFG
Educação e artes aliadas para inclusão de educandos surdos	AMARAL, M. V. N.; FREITAS, A. M. M. (2007)	UAG/UFRPE
A sensibilidade e os alunos de artes visuais: requisito ou aprendizagem?	LEANDRO, R. S.; LOPES, I. M. N. (2007)	UFRGS
Ensino de arte e educação inclusiva	COSTA, R. X. (2007)	UFPB
Criatividade e educação inclusiva no ensino de artes visuais	FERNANDES, V.L.P (2009)	UFMS

Continua

Continuação do **Quadro 6.** Artigos publicados nos anais do Confaeb (2006-2016)

Título	Autor/ano	Universidade/ Instituição
O ensino da arte no contexto da educação especial: reconhecendo os elementos artísticos da cultura circundante	MENDES, F.; OLEQUES, L. C.; MARQUES, M. (2009)	APAE
Rumo à construção do saber sensível: reflexões sobre a docência de disciplinas de arte em um curso superior de Publicidade	DEMARCHI, R.C. (2009)	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Registros sensíveis: o uso de protocolos como estímulo à participação	SANTOS, R.G. (2009)	UFU
O teatro e desenvolvimento de alunos com deficiência visual	RABELLO, R. S. (2010)	UFBA
Intentamos fomentar la sensibilidad; Pero ¿hasta qué punto somos consecuentes? Descripción de un proyecto en pedagogía del arte en los bosques de Laponia y la ética del profesor	ULKUNIEMI, S. (2009)	Universidad De Laponia (Finlândia)
Áudio-descrição: tecnologia assistiva e educacional no teatro	SILVA, A.N.A (2010)	UFPE
A cidade e seus fluxos: artes e cultura na educação especial	RODRIGUES, M.R.; CIRILLO, A.J. (2010)	FAPES
O método de ensino de desenho de Artus-Perrelet: a pedagogia dos sentidos e do gesto	MAIA, N.D.S.; SALES, J.A.M (2010)	UECE
Educação inclusiva e arte: a construção de uma trajetória	KIRST, A.C.; SILVA, M.C.R.F. (2011)	UDESC
A música na linguagem dos portadores de necessidades especiais	ALMEIDA, T.S. (2011)	UFMA
O ensino da dança para deficiente visual	MOTA, M.A. (2012)	UFPA
Tocar para ver relato de experiência: artes visuais, com foco na pessoa com deficiência visual	FREITAS, A.C.O.; TEIXEIRA, N.L. (2012)	UNEB
O diálogo entre arte e educação no ensino especializado: o papel da arte no processo de ensino das APAES.	SILVA, C.A.F. (2012)	UFBA
Ensino da arte: ensinando desenho a crianças com deficiência intelectual	OLEQUES, L.C. (2012)	UFSC
Mediação inclusiva: a áudio-descrição abre as cortinas do teatro para pessoa com deficiência visual.	NÓBREGA, A. (2012)	UFPE
O meu, o vosso e o nosso sonho	BARBOSA, A.A.T.B (2012)	Associação Nosso Sonho
É um mendigo e é um cachorro: a escola como mediadora da experiência sensível e estética em artes	MACIEL, P.G (2013)	UFRGS
Criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais e a QUESTÃO DA INCLUSÃO	FERNANDES, V.L.P (2013)	UFMS
Arte/educação, inclusão social, e a pessoas com Deficiência intelectual	ANDREOLI, E.A (2013)	Anhanguera Educacional
De lagarta à borboleta: desdobramentos do processo criativo na educação especial	REIS, G.E.S.; MORAES, D.R. (2013)	OUFOP
Uma possibilidade de ensino de desenho a crianças com DEFICIENCIA INTELECTUAL	OLEQUES, L.C. (2013)	UFSC
Mala dos sentidos: mediação inclusiva e objetos mediadores no sobrado Dr José Lourenço	CRUZ, S.V. (2013)	IFCE
“Tatoescultura” – métodos modeláveis para crianças portadoras de cegueira	FARIAS, E.S.; CARMO, A.B.; AMARAL, M.L.P.; CANTO, A.T.P (2013)	UFPA

Continua

Continuação do **Quadro 6.** Artigos publicados nos anais do Confaeb (2006-2016)

Título	Autor/ano	Universidade/ Instituição
Sensibilidade e arte: um caminho de superação no processo de aprendizagem	CARDOSO, A.A.B.; COSTA, F.J.R. (2014)	URCA/CE
A arte inclusiva e a inclusão da arte: alguns apontamentos	RICIERI, J.G.B.P; SANTOS, M.M. (2014)	Unioeste
A produção de sentidos dos alunos na experiência estética com a arte contemporânea na 8ª Bial do Mercosul	LEDUR, R.R. (2014)	UFRGS
Intentamos fomentar la sensibilidad; Pero ¿hasta qué punto somos consecuentes? Descripción de un proyecto en pedagogía del arte en los bosques de Laponia y la ética del profesor	ULKUNIEMI, S. (2009)	Universidad De Laponia (Finlândia)
Áudio-descrição: tecnologia assistiva e educacional no teatro	SILVA, A.N.A (2010)	UFPE
Dançando a corporeidade da pessoa com deficiência visual: um relato de experiência a partir da pesquisa ação	LIMA, M.D.; ROCHA, D.D. (2010)	UFG
A cidade e seus fluxos: artes e cultura na educação especial	RODRIGUES, M.R.; CIRILLO, A.J. (2010)	FAPES
O método de ensino de desenho de Artus-Perrelet: a pedagogia dos sentidos e do gesto	MAIA, N.D.S.; SALES, J.A.M (2010)	UECE
Educação inclusiva e arte: a construção de uma trajetória	KIRST, A.C.; SILVA, M.C.R.F. (2011)	UDESC
A música na linguagem dos portadores de necessidades especiais	ALMEIDA, T.S. (2011)	UFMA
O ensino da dança para deficiente visual	MOTA, M.A. (2012)	UFPA
Tocar para ver relato de experiência: artes visuais, com foco na pessoa com deficiência visual	FREITAS, A.C.O.; TEIXEIRA, N.L. (2012)	UNEB
O diálogo entre arte e educação no ensino especializado: o papel da arte no processo de ensino das APAES.	SILVA, C.A.F. (2012)	UFBA
Ensino da arte: ensinando desenho a crianças com deficiência intelectual	OLEQUES, L.C. (2012)	UFSC
Mediação inclusiva: a áudio-descrição abre as cortinas do teatro para pessoa com deficiência visual.	NÓBREGA, A. (2012)	UFPE
O meu, o vosso e o nosso sonho	BARBOSA, A.A.T.B (2012)	Associação Nosso Sonho
Educação especial: atuação do Pibid artes para ensinar e aprender artes visuais na escola	ARAÚJO, D.S.; LIMA, M.N.A; OLIVEIRA, C.R.; BEZERRA, A.P.O (2014)	UFRR
Percepção, experiências, corpo e arte: educando os sentidos	VISO, C.G.P (2015)	UFU
Ensino/aprendizagem de artes visuais para o portador de Síndrome de Crouzon	PIMENTEL, L.G.; PEREIRA, R.G. (2015)	EBA/UFMG
Auto do Círio, uma experiência de inclusão por meio da arte na Escola Vera Simplício	SOUZA, J.A.C.; MOURA, S.O. (2015)	SEDUC/UNAMA
O ensino de arte e inclusão: metáforas de uma produção	PUCETTI, R.; SELLA, L.; FONTANINNI, T.H (2015)	ILECE UEL
Diálogo entre o ensino de arte e educação inclusiva	ALVES, M.S. (2015)	UFPB
Marcas do cotidiano de um CEMEI pelo o olhar das crianças: experiências sensíveis na interação entre fotografia e o brincar	NASCIMENTO, J.A.; ZANIN, L.F. (2015)	

Continua

Continuação do **Quadro 6**. Artigos publicados nos anais do Confaeb (2006-2016)

Título	Autor/ano	Universidade/ Instituição
A prática do teatro na escola pública: uma experiência inclusiva para surdos	SOUSA, L.A. (2015)	UFPB
Sobre afeto e sensibilidade: uma reflexão a respeito das relações construídas no ambiente virtual de aprendizagem	ALVES, D.; FREZTTI, L.P. N.; OLIVEIRA, M. J.S. (2016)	IAE
A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de artes visuais de uma escola da rede pública estadual de Boa Vista-RR	ANDRADE, E.C.S.; SILVA, I.S. (2016)	UFRR
Experiências sensíveis de estágio em artes visuais e as redes de comunicação de alunos surdos e ouvintes	LIMA, W.Q.; PELEGRIN NETO, A. L.; VIANA, M.R. (2016)	UNIFAP

Fonte: CONFAEB (2018)

Uma grande problemática encontrada na pesquisa desta plataforma foi que os anais dos eventos de alguns anos não trazem sumários, o que dificultou a busca. Como exemplo, cita-se o artigo “O meu, o vosso o nosso sonho” (BARBOSA, 2012), que, se fosse observado apenas o título, não seria elencado nessa pesquisa. Mas, como não havia índice e houve a necessidade de buscar cada artigo, pudemos observar que o texto trazia fotografias de crianças com deficiência e abordava, portanto, a questão do ensino de arte em uma proposta de inclusão. Assim, acredita-se que uma das questões a serem problematizadas é a dificuldade que alguns meios de divulgação de pesquisas oferecem para a realização do levantamento das produções, uma vez que nem sempre a quantidade de produções existentes estará de acordo com o que foi encontrado, a depender do tipo de busca que se faz, por isso a importância da utilização das palavras chave, porém, e alguns textos, as palavras chaves, também, não coadunam com a pesquisa. Dos 43 artigos encontrados, apenas dois trataram do ensino de arte a pessoas com deficiência na perspectiva da educação sensível. Em “Sensibilidade e arte: um caminho de superação no processo de aprendizagem”, de Cardoso e Costa (2014), relata-se o processo de ensino na disciplina de didática do ensino de artes visuais de uma das autoras, que é deficiente auditiva. O texto apresenta as dificuldades e superações de limitações impostas pela própria pesquisadora em seu processo de aprendizagem, bem como a necessidade de atitudes sensíveis por parte do professor para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, possam aprender.

Sob a mesma ótica, o artigo “Experiências sensíveis de estágio em artes visuais e as redes de comunicação de alunos surdos e ouvintes”, de Lima, Pelegrin Neto e Viana (2016), traz uma pesquisa etnográfica, na qual é tratada a situação do ensino de arte para

alunos surdos e sua relação com ouvintes. O texto aborda as experiências vivenciadas pelos sujeitos e observadas pelos pesquisadores. Segundo os autores:

Pudemos aprender com o processo que as experiências dos sujeitos não podem ser acessadas apenas com um olhar clínico, ou com um olhar preconceituoso carregado de verdades e certezas, para alcançar as subjetividades é necessário que ocorra deslocamentos de sentidos e das formas de olhar o outro diferente (LIMA; PELEGRIN NETO; VIANA, 2016, p. 623).

Os demais artigos, assim como nos bancos de dados já mencionados, ora trataram do ensino de arte a alunos com deficiência, de modo geral (COSTA, 2007; FERNANDES, 2009; MENDES, OLEQUES, MARQUES, 2009; ALMEIDA, 2011; KIRST, SILVA 2011; SILVA, 2012; CRUZ, 2013; FERNANDES, 2013; REIS, MORAES, 2013; RICIERI, SANTOS, 2014; ALVES, 2015; SOUZA, MOURA, 2015; PIMENTEL; PEREIRA, 2015; ARAUJO et al., 2015); ora do ensino de arte frente a alguma deficiência específica, como a deficiência visual (ARAÚJO, 2007; RABELLO, 2010; LIMA, ROCHA, 2010; SILVA, 2010; FREITAS, TEIXEIRA, 2012; MOTA, 2012; NÓBREGA, 2012; FARIAS et al., 2013), a deficiência auditiva/surdez (AMARAL, FREITAS, 2007; SOUZA, MOURA, 2015), a deficiência intelectual (OLEQUES, 2013; ANDREOLI, 2013; PUC CETTI, SELLA, FONTANINNI, 2015) e a Síndrome de Crouzon (PIMENTEL; PEREIRA, 2015). Apresentam, além da caracterização da deficiência ou síndrome, exemplos e experiências relacionadas a materiais e estratégias de ensino de arte que visem a inclusão desses estudantes.

Dos textos que tratam do ensino de arte a alunos cegos ou com deficiência visual, Araújo (2007) aborda a produção de materiais educativos e o preconceito do ensino de arte para crianças deficientes visuais. Mota (2012) e Lima e Rocha (2010) apresentam uma proposta de trabalho com dança para deficientes visuais. Lima e Rocha (2010) mostram como a dança permite que o corpo se aproprie dos conhecimentos necessários, ainda que o estudante não enxergue convencionalmente, o que justifica a superação da prática de segregação destes alunos. Segundo as autoras:

No momento em que o indivíduo é estigmatizado, seu corpo deixa de ser considerado como um ser que se movimenta e que participa como qualquer outro que não apresenta sinais corporais que o evidenciam como diferente. Ao olhar para um corpo-sujeito e enxergar apenas as suas marcas, mas sim toda a sua possibilidade de viver sua corporeidade. Ao “ser/estar” na sociedade, o mais importante não é saber se este está respondendo às regras

impostas pela sociedade e sim sentir e se fazer presente em todos os momentos de meu viver (LIMA, ROCHA, 2010, p. 1452).

Rabelo (2009), Silva (2010) e Nóbrega (2012), também abordando o ensino de arte a deficientes visuais/cegos, apresentam reflexões sobre o processo de áudio-descrição, mostrando as possibilidades de mediação entre público e espetáculo e de como essa tecnologia assistiva contribui para o aprendizado desses alunos. Carmo, Amaral e Canto (2013) tratam de um *paper* em que os pesquisadores apresentam a possibilidade de ensino de estudantes cegos por meio da modelagem, para que esses apreendam a partir das formas como são prédios históricos da cidade de Belém.

Freitas e Teixeira (2012) expõem, na mesma perspectiva, a necessidade de aprofundamento da prática pedagógica de professores de arte para o atendimento de alunos com deficiência visual/cegueira. Após o ingresso de uma aluna cega no curso de arte, as professoras sentiram a necessidade de promover estudos em que houvesse produção de materiais que permitissem à aluna se sentir incluída e para que sua aprendizagem se tornasse mais fácil e prazerosa. O estudo apresenta algumas dificuldades encontradas, tais como a falta de conhecimento do professor, mas mostra, principalmente, que com estudo e apoio de professores especializados a inclusão torna-se possível.

Em relação ao ensino de arte a estudantes surdos, Amaral e Freitas (2007) apresentam uma discussão interessante a respeito daquilo que foi instituído como o adequado, o perfeito, para fazer parte da sociedade e nela estar inserido. Versam também sobre como a arte ajuda a desenvolver a potencialidade de alunos surdos. Souza e Moura (2015), sob a mesma ótica, expõem como o teatro, uma linguagem artística, auxilia no processo de inclusão de estudantes surdos em uma escola pública, considerada como espaço de troca e aprendizado.

No que se refere à inclusão de estudantes com deficiência intelectual, Oleques (2012, 2013) exemplifica como se dá o ensino de arte em uma APAE. Os artigos mostram como o desenho contribui para que esses estudantes desenvolvam seus processos cognitivos com maior facilidade (OLEQUE, 2012), propondo que sejam utilizadas com crianças com deficiência intelectual as mesmas técnicas que auxiliam crianças cegas a desenhar (OLEQUE, 2013). Puccetti, Sella e Fontaninni (2015), em uma pesquisa realizada a partir de uma intervenção pedagógica realizada com estudantes com deficiência intelectual, apresentam também a importância do processo

de criação de estudantes com deficiência nas aulas de arte e de como o fazer metodológico pode influenciar em seu desenvolvimento cognitivo. Andreoli (2013), nessa mesma linha de raciocínio, mostra como a arte pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia de pessoas com deficiência intelectual, por meio da apresentação de duas propostas de oficinas de arte, em que esse elemento foi investigado.

Vários artigos encontrados nos anais desse evento discutiram a questão da inclusão de um modo geral, sem focar em alguma deficiência específica, analisando a contribuição do ensino das artes visuais para o desenvolvimento dos aspectos sociocognitivos (QUEIROZ; MOREIRA, 2008; COSTA, 2008; ANDRADE, SILVA, 2016; ALVES, 2015) e da criatividade (FERNANDES, 2008; REIS, MORAES, 2013), visando superar a segregação e a exclusão que pode ocorrer ainda que esses estudantes estejam matriculados e frequentando salas do ensino comum (RICIERI; SANTOS, 2014).

Linguagens artísticas, como a música (ALMEIDA, 2011), bem como espaços alternativos (CRUZ, 2013; OLEQUES, 2013), etapas específicas da educação básica (FERNANDES, 2013), o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais (SOUZA, MOURA, 2015) e as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial do professor de arte em uma perspectiva inclusiva (LIMA, OLIVEIRA, BEZERRA, 2015) são abordados pelos textos.

Oleques (2013), ao debater a contribuição dos museus e espaços expositivos para o ensino de arte a estudantes com deficiência, aponta:

De agosto de 2012 a agosto de 2013, observamos a mediação de exposições de arte para pessoas com deficiência em grupos inclusivos visitantes do sobrado Dr. José Lourenço, em Fortaleza. Trabalhando a formação dos educadores para o atendimento desse público, propomos o uso da mediação poética e dos objetos mediadores em uma “mala dos sentidos”, uma caixa com recursos multissensoriais e interdisciplinares construída coletivamente pelos educadores. Os objetos estão relacionados a uma obra, série ou exposição do Sobrado escolhida pelos educadores e permitem explorar de forma mais íntima, experimental e criativa a poética da obra de arte, proporcionando uma vivência estética mais ampla e uma melhor internalização dos conceitos abordados durante a visita (OLEQUES 2013, p. 2403).

O trabalho nas escolas especializadas, como a APAE, é debatido em alguns artigos (MENDES, OLEQUES, MARQUES, 2009; SILVA, 2012). Mendes, Oleques e Marques (2009) apresentam a experiência de três professoras que atuam com o ensino de arte nessas instituições. Rodrigues e Cirilo (2010) tratam de um curso de formação

dos professores que atuavam nas APAES do Espírito Santo. Silva (2012) exemplifica por meio da experiência de estágio de um graduando em artes cênica a formação do professor de arte para atuação com crianças, adolescentes e adultos com deficiência, demonstrando algumas práticas que podem não ser consideradas adequadas, o que nos faz refletir que a exclusão pode ocorrer mesmo instituições especializadas, como mostra o autor:

Na APAE Ouro Preto, alguns professores parecem apenas passar a informação ao aluno, como se ele fosse uma “tábua rasa”. Assim, para fomentar a ideia sobre o processo educacional presente em algumas instituições de ensino especializado, trago para esta discussão os pensamentos em torno da concepção objetivista, a qual propõe que o conhecimento se realiza nas experiências que partem do mundo dos objetos, ou seja, irá derivar direta ou indiretamente das experiências sensoriais [...] (SILVA, 2012, p. 456).

Kirst e Silva (2011) trazem os resultados de um estudo do grupo de pesquisa “Educação, Arte e Inclusão”, da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tratou da inclusão educacional de pessoas com deficiência, mas, também de questões etnicorraciais e da inclusão tecnológica, estabelecendo relações entre contextos educativos de ensino em arte. Segundo as autoras:

O grupo de pesquisa tem realizado parceria com educadores de Portugal, Espanha, Estados Unidos e Argentina tanto no contexto da educação, como no contexto da arte. Acreditamos que o trabalho em grupo, as atividades colaborativas e o estudo investigativo têm apresentado bons resultados no sentido de conhecer melhor nosso objeto de estudo, o ensino de arte inclusivo, podendo desta forma ampliar as contribuições da área para essa temática. Nos últimos anos o grupo de pesquisa tem apresentado suas sistematizações em forma de livros publicados, um em 2009, um em 2010 e um previsto para 2012. A experiência da escrita nos auxilia no registro e reflexão dos caminhos trilhados (KIRST; SILVA, 2011, p. 359).

Os textos que abordaram a educação sensível e o ensino de arte trazem discussões sobre a utilização de recursos que promovam a educação das sensibilidades, como a fotografia e a sociossemiótica (NASCIMENTO, ZANIM, 2015), arte contemporânea em bienais, especificamente a 8ª bienal do Mercosul (LEDUR, 2014), teatro e jogos teatrais (SANTOS, 2009), desenhos (MAIA, SALES, 2010), formação de vínculos afetivos no ensino de arte a distância, em plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem (ALVES, FREZZTI, OLIVEIRA, 2016) e a relativização do conceito de

beleza (MACIEL, 2013), considerando-se que “Beleza não diz respeito às qualidades dos objetos, mensuráveis, quantificáveis e normatizáveis. Diz respeito à forma como nos relacionamos com eles. Beleza é relação (entre sujeito e objeto).” (DUARTE JÚNIOR, 2003, p.14, apud. MACIEL 2013).

No artigo “Percepção, experiências, corpo e arte: educando os sentidos”, VISO (2015) apresenta como a percepção e a experiência podem ser utilizadas na construção de sentidos e significados no ensino de arte. Para a autora, “Educar para o sentido abrange a percepção do corpo para as diferentes formas de expressão da arte as quais lidam com a experiência” (VISO, 2015, p. 210).

Já a pesquisa de Leandro e Lopes (2007) enfoca a educação das sensibilidades na formação de professores de arte, apresentando uma pesquisa com professores e acadêmicos de um curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os autores trazem como embasamento teórico os estudos de Michel Maffesoli, que diz:

Cabe lembrar que ater-se à vivência, à experiência sensível, não é comprazer-se numa qualquer *delectatio nescire*, ou negação do saber, como é costume crer, por demais frequentemente, da parte daqueles que não estão à vontade senão dentro dos sistemas e conceitos desencarnados (MAFFESOLI, 2005, p.176, apud LEANDRO; LOPES, 2007, p. 12).

O artigo em espanhol “Intentamos fomentar la sensibilidad; Pero ¿hasta qué punto somos consecuentes? Descripción de un proyecto en pedagogía del arte en los bosques de Laponia y la ética del profesor”, de Ulkuniemi (2009), trata de uma experiência de um professor de arte na Universidade da Lapônia, em 2005, que, por meio de seus sentidos pode ocupar diferentes papéis na aprendizagem de seus alunos.

Por fim, destaca-se o texto “Rumo à construção do saber sensível: reflexões sobre a docência de disciplinas de arte em um curso superior de Publicidade” de Demarchi (2009), pois, apesar de não tratar do ensino de arte em escolas comuns, aborda a temática do sensível, trazendo um relato de experiência de alunos de um curso de Propaganda, Publicidade e Criação de uma universidade particular de São Paulo, nos anos de 2008 e 2009. Observa-se, assim, que a temática da educação das sensibilidades ultrapassa a questão escolar, pois envolve as formas de as pessoas se relacionarem com o mundo ao redor.

2.1.5 Anais do Seminário Fala Outra Escola

Após a pesquisadora ter participado do evento “Fala Outra Escola” em 2017, com a apresentação o trabalho intitulado “Educação sensível: uma abordagem fenomenológica dos processos de ensino da arte a alunos com deficiência”, observou-se entre os trabalhos apresentados, assim como em oficinas, a presença da educação das sensibilidades, o que despertou o interesse da pesquisadora em ler os anais do período da década levantada.

Não foram disponibilizados pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) os anais do evento de 2006 a 2009, pois eram publicados apenas em mídias como CD-ROM e pendrive, entregues aos participantes, mas não na página oficial da instituição. Assim, apresentam-se os artigos encontrados de 2010 a 2016. Ressalta-se que em algumas edições do seminário não foi abordado nos artigos as temáticas da educação sensível, inclusão de crianças com deficiência ou ensino de arte. O eixo pesquisado foi “subjetividade, memória e de educação das sensibilidades.”

Quadro 7. Artigos encontrados nos anais do Fala Outra Escola

TÍTULO	AUTOR	ANO	UNIVERSIDADE
Desafios e possibilidades de inclusão da pessoa com deficiência visual no ensino superior	Maria Lúcia Holanda Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	2010	Universidade Metodistas de Piracicaba – UNIMEP
A pertinência da função de “cuidador” dentro da proposta inclusiva	Karen Cristina Barreira Pacitti Rosemary F. B. Pontes	2010	Prefeitura Municipal de Campinas
Memórias e narrativas fotográficas: sensibilidades docentes (trans)formadas pelo olhar (do) outro	Nara Rúbia de Carvalho Cunha	2015	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Narrativas e sensibilidade: aproximações a partir do conceito de talento artístico	Luciana Haddad Ferreira	2015	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Experiência estética e prática docente: O exercício de sensibilidade e formação	Luciana Haddad Ferreira	2015	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Fonte: FE/Unicamp (2018)

Holanda e Cunha (2010) tratam de questões ligadas à inclusão de estudantes surdos na educação superior, no que se refere às condições de acesso e permanência. Já Pacitti e Pontes (2010) trazem uma discussão acerca dos aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) investigando especificamente o item que trata do profissional da “função de monitor ou

cuidador para os alunos com deficiência que tenham necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (PACITTI; PONTES, 2010, p. 53).

Cunha (2015) aborda o sensível por uma via dialógica, por meio de fotografias produzidas e compartilhadas em forma de narrativas. A pesquisa aponta como a sensibilidade pode ser traduzida a partir de narrativas docentes.

Ferreira (2015a), na mesma perspectiva, aponta em seu artigo " Narrativas e sensibilidade: aproximações a partir do conceito de talento artístico":

Narrar pode ser modo de tornar inteligível uma experiência sensível. Pode ser forma de simbolizar, sensivelmente, reflexões que se originaram no campo das ideias. Narrar é ação que nos permite articular saberes, criar relações, rememorar e projetar-nos para outras possibilidades. Diante de tais premissas, tomo as narrativas pedagógicas como uma importante maneira de desenvolvimento do talento artístico (artistry) do professor (FERREIRA, 2015a, p. 270).

Em outro artigo publicado nos anais do Fala Outra Escola de 2015, intitulado "Experiência estética e prática docente: o exercício de sensibilidade e formação" (FERREIRA, 2015b), a mesma autora trata do desenvolvido do conhecimento sensível nas narrativas dos próprios educadores. A pesquisa foi desenvolvida com professores atuantes em escolas públicas, em formação continuada propiciada pelo grupo de pesquisa do qual faz parte a pesquisadora.

O levantamento das produções demonstrou que não tem sido abordado pelos pesquisadores a associação dos temas "ensino de arte", "estudantes com deficiência" e "educação sensível": embora "ensino de arte e inclusão" tenham apresentado um número relevante de pesquisas, apenas dois, do total de trabalhos analisados, associaram as três temáticas. Observou-se, assim, que o crescimento das pesquisas que têm como objeto de estudo a educação da especial não foi acompanhado pelo aumento das produções científicas que tratam do ensino de arte e da educação sensível para crianças em inclusão escolar.

Essa constatação leva aos seguintes questionamentos, que, por não serem o foco da presente pesquisa, podem ser objeto de investigações futuras: a educação sensível, que parte do pressuposto do retorno ao saber experiencial, não estaria sendo considerada pelos pesquisadores e programas de pós-graduação como uma abordagem científica?

Caso essa hipótese seja verdadeira, a hegemonia imposta pelo saber racional poderia ser a causa dessa não consideração?

O levantamento dessa hipótese parte do fato de que, de acordo com Oliveira (2008), o discurso racionalista tem sido hegemônico no meio escolar:

Esse pensar a escola para a normalidade está pautado no discurso racionalista, no qual a escola constitui-se no espaço privilegiado de transmissão e difusão do conhecimento erudito/científico, valorizando-se do uso da razão como domínio do saber-fazer técnico. Os saberes das experiências de vida, a afetividade e a sensibilidade são secundarizados no processo de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2008, p. 258).

É preciso refletir, nesse sentido, que a exigência da racionalidade da atual sociedade, especialmente em ambiente escolar, não contempla os indivíduos que nem sempre estão dentro dos padrões exigidos pela sociedade do capital. Portanto, pesquisas que apontem para outros possíveis caminhos precisam ser incentivadas, a fim de que seja possível olhar o corpo como um todo, dotado de capacidade e singularidades que nem sempre se apresentam como a sociedade exige: um corpo que pensa, que age e que aprende.

Sendo assim, o próximo capítulo traz uma discussão pautada nos pressupostos da educação sensível como base para um projeto de formação estruturado para ofertar ao professor de arte que atua na educação infantil, com crianças em inclusão escolar, uma possibilidade de trabalho em que as relações sejam estabelecidas pelo sensível, pelo olhar o outro a partir de suas singularidades. Tal capítulo apresenta a concepção de educação das sensibilidades proposta pelo autor Duarte Junior (2000), bem como de outros autores que coadunam com tal temática.

3 A EDUCAÇÃO SENSÍVEL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE E A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As atividades realizadas na disciplina de arte possibilitam um conjunto de descobertas que podem ter um papel preponderante no que concerne ao desenvolvimento dos estudantes em sua integralidade, independentemente de terem ou não condições específicas de aprendizagem, uma vez que a Arte faz parte da história dos seres humanos, com e sem deficiência. A Arte,

Além de documentar a existência e as relações humanas, [...] assinala papel importante no percurso da humanidade desde tempos remotos. Ademais, os registros artísticos pela história da arte demonstram a sua presença desde a antiguidade no cotidiano da pessoa com deficiência (AGUENA, 2014, p. 43).

Diante de sua importância e do papel fundamental do professor de arte, torna-se necessário um olhar cuidadoso sobre a formação inicial e continuada do profissional que atua nas instituições escolares, a fim de que possam realizar um trabalho pedagógico que explore a potencialidade dessa disciplina no desenvolvimento da criança com deficiência. Conforme Iavelberg (2003, p. 9), "Compete aos centros de formação de professores investir em projetos de pesquisa e de formação contínua para que os professores sejam os protagonistas de práticas atualizadas em sala de aula" (IAVELBERG, 2003, p. 9).

No entanto, de acordo com Mendes (2010, p. 39), referindo-se à análise das pesquisas que tratam da questão da inclusão, vários autores "apontam [...] para a falta de preparo mínimo dos professores do ensino regular para trabalharem com as crianças com necessidades especiais".

Essa formação também é tênue quando se considera a totalidade da formação de professores, sendo que, segundo Garcia (2013), a ênfase na formação é para professores do ensino especializado:

A ênfase em programas e serviços especializados significa uma compreensão segundo a qual a escola de Educação Básica brasileira é satisfatória e, portanto, bastam programas e serviços complementares e suplementares para alguns alunos? Ou tal opção se relaciona ao fato de não se apostar na possibilidade de os professores e as professoras das classes regulares não serem capazes de discutir aspectos relacionados a um conhecimento considerado específico? (GARCIA, 2013, p. 22).

Essa afirmação destaca o distanciamento que ainda é possível observar entre o ensino comum e a educação especial. Na formação de professores de arte essa realidade não se apresenta de maneira diferente, e esse distanciamento pode ser evidenciado na prática de professores que atuam com crianças em inclusão escolar, pois, geralmente, o que sabem ou aprendem sobre inclusão se dá no exercício de sua profissão e não em sua formação. De fato, Pitombo (2007, p. 126) aponta como resultados de sua pesquisa, na qual entrevistou professores de arte que atendiam estudantes com deficiência, que a maioria atuava "sem ter feito uma formação específica na área de deficiência, aprendendo as especificidades necessárias à sua atuação profissional na prática com os próprios deficientes."

Na história da educação brasileira, a formação de professores, de forma geral, encontra-se em defasagem, um problema que não reside na falta de oferta de formação, mas na maneira com que ela é ofertada e nos equívocos que tem sido cometidos ao se pensar as políticas voltadas para a formação docente, as quais, conforme Pletsch (2010), possuem um viés neoliberal:

Outro componente das reformas educacionais recentes no país se refere em clave neoliberal à formação de professores. Subordinada aos imperativos da reestruturação econômica, o tema aparece marcado pelo signo da "qualidade da educação", com ênfase na educação básica. A produção de conhecimento a este respeito vem crescendo, evidenciando não apenas a ambiguidade legal quanto ao *locus* da formação, como também a sua precarização frente às necessidades reais da escola pública brasileira. (PLESCHT, 2010, p. 60).

O que pode ser constatado na afirmação da autora é que as carências das escolas públicas não são levadas em consideração no momento em que as formações são concebidas, pois na prática muitas vezes elas são feitas de forma aligeirada, sem a devida reflexão sobre os processos que estão sendo discutidos, quando, no muito, é possibilitada essa discussão.

Na mesma perspectiva, o dossiê da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação expõe as relações entre formação docente e interesses capitalistas na América Latina:

A formação de professores é o alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente no âmbito dos estados e municípios. Como área estratégica para o capital, por apregoar valor ao seu processo de exploração e acumulação, vem mobilizando em toda a América Latina articulações entre empresariado e poder público para uma intervenção mais direta na educação pública, especialmente nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e

financiamento. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2014, p. 427).

No que se refere à formação para atendimento de crianças com deficiência na educação infantil, Mendes (2010, p. 62) argumenta que o fato dessa etapa escolar ter sido apenas recentemente incluída na educação básica "[...] ainda não permitiu que fosse produzido o conhecimento necessário para se saber como deve ser formação dos educadores de creches" (MENDES, 2010, p. 62).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, em seu item “Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, são claras quanto à formação do profissional para o atendimento educacional especializado, porém, são tímidas quanto à efetivação de uma legislação que garanta essa formação para atuação no ensino comum, notadamente na educação infantil.

Segundo o Art. 12 das Diretrizes “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para Educação Especial” (BRASIL, 2013, p. 304).

Por não trazerem orientações mais precisas para o atendimento das crianças com deficiência na educação infantil, os documentos oficiais reforçam o discurso historicamente consolidado que

[...] associa a inclusão a uma suposta vocação ou missão de professores “bem intencionados”, também deixa de lado o debate mais amplo sobre as condições de trabalho e o investimento na educação, numa linha que acaba por responsabilizar os professores e a própria escola pelo suposto “sucesso” ou “fracasso” dos alunos (PLETSCH, 2014, p. 64).

É urgente superar a ideia de que o trabalho com inclusão escolar se trata de dom ou vocação, o trabalho com inclusão escolar é um trabalho com educação, quando as condições de acesso e permanência, não são ofertadas, como de fato nem sempre são, e o fracasso escolar acontece, inicia-se um processo de atribuição de culpa, que acaba recaindo sobre o estudante.

Assim, a temática da inclusão na educação infantil encontra um desafio duplamente qualificado: 1) superar a ideia de que, por se tratar de crianças pequenas, a atuação docente se daria instintivamente, tendo nas mulheres uma vocação natural para o

cuidado infantil; 2) desconstruir o discurso que a inclusão seria possível apenas com boas intenções, sem investimentos em formação profissional.

Compreende-se, nesse sentido, que o fato de a educação infantil passar a ser considerada como a primeira etapa da educação básica pode representar um avanço, principalmente para a formulação de políticas de formação docente. No entanto, não se pode, ao mesmo tempo, desconsiderar as especificidades da educação de crianças, considerando-a uma extensão do sistema educacional e enfatizando o ensino ou o preparo para a aprendizagem das disciplinas acadêmicas, uma vez que "[...] a infância possui características marcantes, como a predominância da afetividade, da subjetividade, da magia, da ludicidade, da poesia da expressividade" (MENDES, 2010, p. 61).

As características da infância apontadas pela autora, tais como a afetividade, subjetividade, poesia e expressividade, são questões amplamente discutidas e levadas em conta na educação sensível, o que poderá ser observado no próximo subtítulo, que traz ao debate as contribuições da educação sensível para a temática aqui abordada.

3.1 Educação sensível

Conforme discutido no subtítulo anterior, a formação de professores de arte para o atendimento a crianças com deficiência ainda carece de investimento, pois a constituição dos processos formativos nessa área se deram de maneira superficial, não raro ligados à atuação prática dos professores em seu cotidiano ou a escassos momentos de formação continuada, não estando consolidada nos currículos da formação inicial. Bueno (2002), ao discutir sobre a formação dos professores para a educação especial no Brasil, salienta a fragmentação e falta de coordenação das ações em nível nacional das Instituições de Ensino Superior. Segundo a autora,

Os cursos de formação de professores de educação especial foram em número reduzido, com distribuição totalmente desequilibrada pelo País e, mesmo nas regiões mais privilegiadas, insuficientes em relação à demanda estimada. Essa situação trouxe como decorrência a disseminação de cursos de extensão, atualização e especialização que, em grande parte, parecem atender muito mais à falta de professores habilitados de acordo com as normas em vigor do que a iniciativas de formação continuada. (BUENO, 2002, p. 64).

Evidencia-se então, a necessidade de uma proposta educacional que possibilite ao professor de arte que atua com crianças em inclusão escolar uma reflexão sobre seus pressupostos metodológicos.

Nessa perspectiva, os princípios da educação sensível se testificam como uma possibilidade de formar professores de arte para além da visão de formação de especialistas dotados puramente de conhecimento técnico e racional. A educação das sensibilidades, neste viés, por considerar a integralidade do sujeito, suas ações corporais, sensoriais e sua expressividade, permite formar um profissional que possa contemplar a criança em sua totalidade, compreendendo-a como uma pessoa dotada de singularidades que a torna única.

Duarte Junior (2000), em relação à formação do especialista, argumenta:

Está-se falando aqui do especialista, de um indivíduo de carne e osso que, em geral, deixou de lado diversos saberes, especialmente corporais, em função de um conhecimento restrito, de uma atuação parcializada de suas capacidades humanas. Porém, é preciso pensar também na outra corda, no tipo de conhecimento que tal profissional produz. Sem dúvida, este só pode ser um conhecimento também parcial, específico e pouco abrangente. O qual pode redundar, indubitavelmente, em maravilhas tecnológicas, mas que se revela carente daquelas qualidades da alma humana quando não articulado a outros saberes de maior amplitude. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 173).

As especializações do conhecimento, cada vez mais rigorosas e incentivada pelas mudanças do mundo moderno, segundo o autor, não devem ser condenadas por si mesmas, pois permitem avanços significativos no conhecimento humano, "[...] mas precisam ser relativizadas e articuladas numa percepção de mundo mais abrangente e, por que não, mais humana" (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 173).

É possível observar que a sociedade contemporânea se encontra pautada em um imediatismo exacerbado, que exige cada vez das pessoas um processo de aceleração em tudo aquilo que se vive. Sendo assim, esse lépido faz com que os indivíduos se tornem cada vez menos conscientes de seu corpo e daquilo que se vive através dos sentidos, trazendo a vivência em uma condição técnica, com ideais de pensamentos cada vez mais abreviados e efêmeros, condição que acaba sendo considerada necessária à subsistência.

Para Maffesoli (1998):

[...] a característica essencial do racionalismo é bem essa maneira classificatória, que quer que tudo entre em uma categoria explicativa e totalizante. Assim é negada a exaltação do sentimento de vida que, em

qualquer tempo e lugar, é a principal manifestação do ser (MAFFESOLI, 1998, p. 31).

Em contrapartida a esse pensamento racionalista, o conceito de sensível, educação e saber sensível refere-se [...] à capacidade humana de aprender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado (ou intencionado, como diriam os fenomenólogos). (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 13-14).

O saber sensível, para Duarte Junior (2001, p. 169) “[...] é a nossa capacidade de sentir, de perceber e nos movermos fisicamente.” Dessa forma, a educação sensível prioriza o sentir, o toque, o ouvir, o falar, em uma dimensão mais ampla de todo esse processo, o que pode possibilitar ao indivíduo a apropriação desse conhecimento. Conforme o autor, para que a educação sensível aconteça de fato, não é preciso separar conhecimento inteligível do sensível:

A beleza, ou o seu sentimento, origina-se nos domínios do sensível, esse vasto reino sobre o qual se assenta a existência de todos nós, humanos. Reino, contudo, desprezado e até negado pela forma reducionista de atuação da razão, segundo os preceitos do conhecimento moderno. O inteligível e o sensível vieram, pois, sendo progressivamente apartados entre si e mesmo considerados setores incomunicáveis da vida, com toda a ênfase recaindo sobre os modos lógico-conceituais de se conceber as significações. No entanto, em larga medida a nossa atuação cotidiana se dá com base nos saberes sensíveis de que dispomos, na maioria das vezes sem nos darmos conta de sua importância e utilidade (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 169).

Educação pelos sentidos é a possibilidade de uma educação estético corporal, em que se pode retornar ao saber da experiência, conceituada por Larrosa (2002, p. 21) como aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Sendo assim, na educação infantil, principalmente quando se atua com crianças com deficiência, é preciso explorar o sensível, o saber primeiro, o saber que proporciona a ação cotidiana. A educação sensível propicia a exploração de uma abordagem significativa no ensino de crianças em inclusão escolar, expandindo as possibilidades de conhecimento e apreensão do mundo para além da racional, que, muitas vezes, enrijece a criança com deficiência, uma vez que, de acordo com Duarte Junior (2000), trata-se de optar por uma perspectiva de educação

[...] que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e

racionais de operação da consciência humana (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 177).

O termo sentimento, que está implicado na discussão sobre educação sensível, segundo Araújo (2008, p. 84), “[...] origina-se do latim *sentire*, que conota perceber pelos sentidos, dar-se conta da plasticidade das coisas, dos fenômenos; experimentar e compreender de modo multissensorial”

Nessa perspectiva, educar a sensibilidade é propiciar a utilização dos sentidos corporais no processo de apreensão do conhecimento, é a superação da anestesia em que a atual sociedade está imersa. Sem incorrer na superficialidade, pode-se caracterizá-la também como a possibilidade de associação do conhecimento racional com o sensível, com o sentir das coisas tal qual elas são, não tomando como verdade absoluta somente o saber científico em detrimento de todos os outros saberes, mas associando os dois saberes, como Alves (2004) exemplifica:

A ciência é, ao mesmo tempo, uma enorme caixa de ferramentas e, mais importante que suas ferramentas, um saber de como se faz ferramentas. O uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de construir ferramentas novas, para isso há de se saber pensar. A arte de pensar é a ponte para o desconhecido. Assim, tão importante quanto a aprendizagem do uso das ferramentas existentes – coisas que se pode aprender mecanicamente – é a arte de construir ferramentas novas (ALVES, 2004, p. 11).

Nesse sentido, a educação sensível se apresenta como um viés de possibilidades para o ensino de arte na educação infantil a crianças com deficiência, pois parte da consideração de que essas crianças pensam, agem e tomam decisões, desde que lhes seja oportunizado o desenvolvimento de tais potencialidades.

A necessidade de explicar todos os fenômenos sociais por meio de uma lógica conceitual racionalista remonta ao final da idade média, o que tornou toda e qualquer diferença no pensar e no agir, principalmente nos processos de contemplação, algo relegado ao plano do inconsciente, ou seja, desnecessário. Diante disso, Maffesoli (1998, p. 115) argumenta que é indispensável ao ser humano lembrar-se "que cada coisa é sua própria interpretação", conscientizando-se "da polissemia da realidade social e natural". Para o autor,

A partir do momento em que deixa de haver a segurança, ou, simplesmente, a preguiça, a que induzem os grandes sistemas de pensamento elaborados durante a modernidade, faz-se necessário voltar “à própria coisa”, reconhecer

que não há um Sentido estabelecido de uma vez por todas, mas, muito pelo contrário, uma pluralidade de situações pontuais, e que podem variar de um tempo para outro. [...] Em outras palavras, aquilo que chamamos de “própria coisa” está carregada de forças que a ultrapassam. O universo está povoado de símbolos cujo sentido não se consegue esgotar, mas cujas significações não valem senão por suas interações, vividas dia a dia sem que isso seja “conscientizado” ou verbalizado (MAFFESOLI, 1998, p. 115-116).

Na mesma perspectiva, Merleau-Ponty (1999) explicita a necessidade de retorno às coisas mesmas:

[...] tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. [...] Retornar as coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação a paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 7).

Questões puramente racionais nem sempre fazem sentidos para crianças, principalmente pelo contexto no qual elas estão inseridas, uma vez que são dotadas de peculiaridades, com isso é preciso pensar em possibilidades das quais os processos de ensino atendam aquilo para que de fato é sua função, ou seja, ensinar.

É nesse sentido que Duarte Junior (2000, p. 15) entende que “[...]’o sensível’ é o objeto próprio do conhecimento sensível, assim como o ‘inteligível’ é o objeto próprio do conhecimento intelectual”.

A formação de professores de arte, pautada nos pressupostos da educação sensível, pode percorrer caminhos até então absortos e promover na prática pedagógica destes profissionais mudanças consideráveis em busca de uma educação de qualidade e inclusiva nas aulas da referida disciplina, haja vista que:

[...] a nossa civilização ocidental precisa hoje recuperar uma determinada forma de aproximação às coisas do mundo, uma certa atenção para com a dimensão sensível, fundamento de nossa relação primeira com os fatos da vida. Porque, sem dúvida nenhuma, essa insensibilidade presente nos dias que correm deve-se muito à mitificação da ciência moderna, a qual, com sua atitude epistemológica de distanciamento e neutralidade, veio a se tornar a construtora por excelência das verdades de que dispomos (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 170).

A educação sensível foi escolhida como base teórica para o projeto de formação que foi realizado na presente pesquisa devido à possibilidade que agrega de propiciar às professoras de arte se tornarem questionadoras de sua própria postura metodológica relacionada à criança com deficiência, pois, ao adotar mudanças de concepções a partir das discussões tecidas ao longo da formação, torna-se possível tomar consciência teórica sobre a importância de seu papel profissional na escolarização de crianças em inclusão escolar.

A utilização dos pressupostos da educação sensível pode, na prática, auxiliar diretamente no aprendizado de crianças com deficiência, tendo em vista que traz em seu escopo a valorização do ser humano e leva em consideração o mundo que o cerca. Por meio da educação sensível, crianças que muitas vezes são vistas como aquelas que não aprendem em função das deficiências das quais apresentam tem um infinito de possibilidades em seu desenvolvimento, desde que para isso não seja levado em consideração somente o conhecimento da razão instrumental que não observa nada além de um tecnicismo exacerbado.

Sendo assim, a utilização desse referencial teórico busca trazer para a formação docente dos professores de arte uma maior sensibilidade, o que também implica

[...] menor anestesia perante a profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear. Uma vida mais plena, prazerosa e sabedora de suas capacidades e deveres face a consciência de nossa interligação com os outros e as demais espécies do planeta. Este, talvez consista hoje no objetivo mais básico e elementar de todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que esse possa parecer. Uma educação do sensível, da sensibilidade inerente a vida humana, por certo constitui o lastro suficiente para que as naus do conhecimento possam singrar os mares mais distantes de nossas terras cotidianas, como os oceanos da matemática ou da mecânica quântica (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 187).

A educação sensível apresenta a possibilidade de outros olhares para a criança que aprende e principalmente pode despertar para uma necessidade de se refletir sobre como ela aprende, que nesta pesquisa é apresentado como ponto fundamental para adoção de práticas de fato mais inclusivas.

3.2 A educação infantil

Na educação infantil, primeira etapa da educação básica, é necessário que se dediquem esforços na construção de processos metodológicos em que as especificidades

da infância sejam levadas em consideração nos processos de ensino e aprendizagem, pois as práticas priorizadas nas instituições não são neutras, antes, "As instituições para a primeira infância e as práticas pedagógicas são constituídas por discursos dominantes em nossa sociedade e personificam pensamentos, conceitos e éticas que prevalecem em um determinado momento em uma determinada sociedade" (ASSIS, 2009, p. 38).

É preciso ponderar que a educação infantil traz consigo uma carga histórica que ainda a descaracteriza enquanto educação e a caracteriza enquanto assistencialismo, ou seja, persiste "[...] a existência de duas funções principais na educação infantil no Brasil, a assistencialista e a pedagógica-educacional" (ASSIS, 2009, p. 38). O objetivo desta pesquisa, porém, não é discutir o tema por esse viés, mas, demonstra-se conveniente trazer tal explicação para se compreender algumas situações apresentadas.

Outra situação importante a ser problematizada é a função do professor da educação infantil, aquele que

[...] tem a função de fazer a mediação da criança com os conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados. Por meio da intervenção do professor nas atividades de cuidado, educação e brincadeira, a criança vai apropriando-se desses conhecimentos, preparando-se não apenas para o ensino fundamental, mas para a vida, por meio de experiências significativas (ASSIS, 2009, p. 48).

No entanto, a sociedade em geral, bem como o poder público, não tem valorizado esse papel significativo representado pelo professor da educação infantil, visto que as instituições que oferecem essa etapa da educação básica, como já mencionado, encontra-se em um processo recente de consolidação como instituições da esfera educacional e não da assistência social. Assim, indaga-se: como, então, introduzir a discussão do ensino de arte em uma etapa da educação que para alguns ainda não se consolida como tal?

Andrade (2009), exemplifica tal situação em sua pesquisa:

A partir da observação em diferentes momentos vivenciados durante meu processo de trabalho tanto como educadora como pesquisadora, pude perceber o papel periférico ocupado pela utilização da arte enquanto propiciadora do desenvolvimento do indivíduo, fato causado pela falta de conhecimento por parte das instituições formadoras ao não perceberem a importância dessa área na relação com as formulações dentro do sistema educacional e dos movimentos artísticos sem seus devidos contextos históricos. (ANDRADE, 2009, p. 67-68).

O ensino de arte traz consigo uma série de especificidades que, associadas às da educação infantil, maximizam suas possibilidades de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Mas, para isso de fato aconteça, é preciso que os profissionais que trabalham com essa faixa etária estejam atentos a uma metodologia que direcione o ensino de arte para seu fundamento principal.

3.3 A formação do professor de arte e seus contextos formativos, inicial e continuada

As discussões em torno da formação de professores, como mencionado anteriormente neste texto, não se resume à formação inicial, garantida pelas legislações vigentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/1996, assegura:

Art. 87º É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento sem serviço (BRASIL, 1996, p. 55-56).

A exigência da formação em nível superior, instituída pela legislação, para atuação na educação básica, nem sempre garante que ela se cumpra na prática, devido a diversos fatores, como por exemplo a falta de profissionais com nível superior, o que faz com que sejam encontrados em instituições de educação infantil professores que trabalham com a disciplina de arte sem possuir habilitação na área

Outro fator a ser levado em consideração é que, "Além dos cursos de magistério, licenciatura, bacharelado, especialização e pós-graduação, nossa prática em formação de professores de arte aponta a necessidade de um processo de formação contínua" (IAVELBERG, 2003, p. 51). No entanto, a garantia do direito à formação contínua prevista na legislação educacional, quando é cumprida, nem sempre oferece oportunidades de associar o conhecimento teórico e a prática docente.

É imprescindível que, nos projetos de formação inicial e contínua de professores, o saber, o "saber fazer" estejam inter-relacionados, considerando os modos de aprendizagem dos alunos e a formação para cidadania (IAVELBERG, 2003, p. 51).

De fato, para Ferraz e Fusari (2010, p. 18), "Ficam evidentes a perplexidade e a desinformação dos professores que são preparados em cursos de reduzida duração, em

detrimento de uma formação aprofundada em arte e no trabalho pedagógico na área." Nesse sentido, as autoras afirmam que ser professor de arte significa

[...] atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. E para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar estudos e evoluir no saber estético e artístico. [...] Um curso de Arte, só pode ser consistente, portanto, se incluir o "fazer artístico" (pessoal, grupal) e as elaborações sensíveis-cognitivas diante das próprias produções artísticas e de outros autores. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 51, 68).

No entanto, segundo as autoras, são encontrados cursos de curta duração, muitos realizados na modalidade a distância, o que impossibilitaria a prática com produções artísticas, principalmente pelo fato de que em algumas instituições os acadêmicos só comparecem para que sejam feitas as avaliações exigidas pelo curso. É possível, então questionar: como despertar condições para que a produção sensível seja a base dos processos de ensino sem que os licenciandos ou mesmo os professores após formados tenham acesso a esse saber?

Para Duarte Junior (2000, p. 190), a ênfase moderna no discurso, no argumento sobre um objeto, em detrimento do fazer, sentir e experienciar, consiste em um "vício de origem" presente na maioria dos cursos superiores de arte, o que faz com que os arte-educadores alicercem "[...] a maior parte de seu trabalho em 'explicações' acerca da arte e interpretações de obras famosas."

Diante desse contexto apresentado sobre a formação de professores e as possíveis contribuições da abordagem da educação sensível, o próximo capítulo expõe de maneira detalhada o desenvolvimento de um projeto de formação inicial e seus desdobramentos na prática das docentes que aceitaram participar deste estudo, bem como a análise dos dados e as considerações obtidas após a formação.

4 INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO SENSÍVEL: EM BUSCA DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE

4.1 Dos procedimentos metodológicos

Para atender ao objetivo geral da corrente pesquisa, que é “analisar se na prática, uma proposta de formação com os pressupostos da educação sensível pode contribuir para a constituição entre os participantes de disposições para instituir aulas mais inclusivas”, a matriz epistemológica utilizada foi a abordagem fenomenológica, sem descartar, no entanto, as discussões em torno das bases históricas, principalmente no que tange à trajetória da educação de crianças com deficiência.

A fenomenologia, segundo Merleau-Ponty, trata-se do:

[...] estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo vivido (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 5).

Após delimitada a abordagem epistemológica foi feito o levantamento das produções, conforme apresentado no segundo capítulo deste texto, que evidenciou as pesquisas que estão sendo realizadas no âmbito da educação sensível associado ao ensino da arte para crianças com deficiência em inclusão escolar.

Foi realizada, inicialmente, análise da literatura especializada sobre educação sensível e atendimento ao estudante com deficiência em sala comum, o que possibilitou embasamento teórico do objeto pesquisado.

A pesquisa foi feita com abordagem qualitativa, usando como instrumento coleta de dados a entrevista, a observação *in loco* e projeto de formação. Para registro de dados empíricos utilizou-se de anotações em diário de campo, incluindo as primeiras observações, a formação docente oferecida durante os 2 meses e, por fim, a prática dos professores após a formação.

Conforme Marques (2008), a pesquisa qualitativa

É aquela cujos dados não são passíveis de serem matematizados. É uma abordagem largamente utilizada no universo das ciências sociais, e por conseguinte da educação, quando a opção é trabalhar principalmente com representações sociais, que grosso modo podem ser entendidas como a visão de mundo. Buscar uma explicação da realidade via abordagem qualitativa corresponde compreendê-la a partir da revelação dos mapas mentais dos sujeitos objetos da investigação. Interessa, pois, nessa abordagem apreender as percepções comuns e incomuns presentes na subjetividade das pessoas envolvidas na pesquisa, notadamente na condição de objeto-sujeito. (MARQUES, 2008, p. 39).

A análise dos dados foi feita com o suporte dos referenciais teóricos eleitos inicialmente para a pesquisa, com intuito de seguir os pressupostos e de responder ao objetivo geral indicado para a investigação.

Em seguida foram feitas as quatro observações preliminares com o intuito de observar como eram as práticas pedagógicas das professoras antes da formação para que se pudesse ter subsídios para tecer um paralelo com as observações posteriores a formação e ter parâmetro para saber se houve mudança nessas práticas. Após, foi aplicado o projeto de intervenção com uma proposta de formação com a utilização dos pressupostos da educação sensível como base teórica. E então foram feitas as últimas observações para coleta de dados e posterior análise.

A escolha da metodologia de investigação utilizada nessa pesquisa pautou-se na necessidade, observada ainda no início do processo de construção da mesma, de se ofertar uma formação que pudesse possibilitar aos professores de arte que atuam com crianças em inclusão escolar momentos de reflexão sobre sua abordagem de ensino da disciplina, a fim de que pudessem buscar práticas diferenciadas e inclusivas, diferentes das que são encontradas nas instituições de educação infantil. O projeto de formação em tela, ao mesmo tempo em que teve como objetivo de proporcionar reflexões sobre o processo de inclusão e as possíveis práticas diferenciadas e inclusivas, serviu também como procedimento de coleta de dados, acrescidos da observação e das entrevistas.

De acordo com o que pressupõe o processo de inclusão escolar, há necessidade de desenvolver uma pedagogia que possa favorecer o processo de aprendizagem dos alunos inseridos nas escolas comuns. Essa realidade remete, necessariamente, à formação de professores no sentido de atender esse alunado. (NERES; CESCO; GOMES, 2016, p. 162).

Diante da ausência de pesquisas que associem a temática do ensino de arte a crianças com deficiência da educação infantil em uma perspectiva da educação das

sensibilidades, foi proposto o projeto de formação visando contribuir, ao final da pesquisa, com o desenvolvimento, no município de Ribas do Rio Pardo, de práticas que pudessem minimizar os efeitos das metodologias excludentes encontradas nas instituições escolares.

As pesquisas científicas têm apontado, conforme Mendes (2010), a importância da primeira infância no que se refere ao desenvolvimento da criança. Nesse sentido,

Um dos principais desafios, nas reformas educacionais mais recentes, tem sido a ampliação do acesso a programas educacionais para crianças pequenas nas redes públicas de ensino. E esse desafio tem sido impulsionado em parte pela evidência de que muitos estudantes estão falhando no Ensino Fundamental, principalmente as crianças consideradas de risco, pelo ingresso das mães no mercado de trabalho e a consequente necessidade de criar programas substitutivos de cuidado infantil; e também pelo avanço científico que tem produzido evidências sobre a importância da primeira infância para o desenvolvimento posterior da criança. (MENDES, 2010, p. 49).

Como já mencionado nesse trabalho, é preciso atentar-se não somente para as questões de acesso e ampliação do número de vagas em instituições públicas, pois, assim como ocorre em relação à educação especial, uma das preocupações que perpassam a ideia de universalização do atendimento é a necessária garantia, a crianças com ou sem deficiência, de oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Sob essa ótica, acredita-se que a presente pesquisa possa contribuir para o debate em torno das práticas educacionais utilizadas pelos professores que atuam na educação infantil, uma vez que se observou e analisou as práticas de 3 professoras antes e depois de participarem da formação. Assim, pode-se investigar se os pressupostos da educação sensível eram conhecidos e utilizados pelos professores de arte no município, bem como os efeitos do contato com esse referencial teórico em suas práticas pedagógicas.

De fato, conforme Mendes (2010, p. 78), é necessário se pensar em formas de se aperfeiçoar a prática docente, por meio da "[...] introdução de novas estratégias de ensino, para que o professor saiba trabalhar com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não".

Sendo assim, o objetivo da realização do projeto de formação foi o de enfatizar a relevância de se investir na formação de professores de arte e investigar em que medida o ensino da Arte, pautado nos pressupostos da educação sensível, possibilitaria o repensar das metodologias de ensino, visando que as crianças com deficiência se constituíssem como sujeitos pertencentes a um espaço que é de fato coletivo.

4.2 Campo da pesquisa

Esse segmento apresentado é o constructo teórico científico da análise empírica da corrente pesquisa.

A pesquisa foi realizada no município de Ribas do Rio Pardo, localizado no estado de Mato Grosso do Sul, que conta com 4 escolas públicas de educação infantil. Realizou-se a pesquisa em duas dessas escolas, uma localizada em zona periférica da cidade e a outra em um bairro mais próximo à região central.

A escolha das escolas deu-se, principalmente, por dois fatores: 1) possuírem crianças com deficiência matriculados em salas comuns; 2) as professoras que aceitaram participar da pesquisa trabalharem nas respectivas escolas.

Um terceiro fator que pode ser considerado importante diz respeito à aproximação da pesquisadora com os sujeitos e a comunidade pesquisada. Minayo (1994) aponta que:

Essa aproximação pode ser facilitada através do conhecimento de moradores ou daqueles que mantêm sólidos laços de intercâmbio com os sujeitos a serem estudados. De preferência, deve ser uma aproximação gradual, onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado, com base nos objetivos preestabelecidos. É fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada (MINAYO, 1994, p. 54-55).

O fato da pesquisadora já conhecer as escolas e os profissionais que nelas atuam trouxe credibilidade e aceitação por parte dos profissionais envolvidos.

4.3 Sujeitos da pesquisa

O presente tópico inicia-se apresentando um quadro de caracterização das professoras que aceitaram ser sujeitos participantes da pesquisa. O quadro foi elaborado para melhor compreensão de quem foram esses sujeitos. Para Minayo (1994, p. 54), “[...]o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social”.

As professoras participantes foram alertadas, já no momento da coleta das assinaturas nos devidos termos de aceite, de todos os procedimentos a serem realizados, bem como apresentadas e explicitadas informações sobre os objetivos da proposta. A importância de se expor esses procedimentos com clareza, conforme Minayo (1994, p.

55), está no estabelecimento de "[...] uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo."

Quadro 8. Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Nome fictício	Idade	Formação inicial	Especialização	Tempo de atuação	Anos em que atua	Quantidade de crianças e tipo de deficiência das crianças em inclusão escolar nas salas em que leciona	
Estrela	42	Pedagogia e Artes Visuais	Diversidade e educação especial para inclusão educacional e atualmente cursa uma pós-graduação em Arte e cultura regional	12 anos	Educação infantil pré II,	2	Autista Dificuldade na fala
Sol	24	Artes Visuais	Não possui	2 anos	Educação infantil pré I,	1	Síndrome de West ³
Lua	56	Pedagogia e Artes Visuais	A importância da arte na educação infantil	3 anos	Educação infantil pré II	1	Deficiência intelectual

Fonte: dados de pesquisa.

Participaram da pesquisa três professoras da rede municipal de ensino. Para preservar suas identidades, foram utilizados pseudônimos para identifica-las. A primeira, que será denominada Estrela, é professora efetiva da rede municipal, possui formação em Arte e Pedagogia, concluiu uma especialização em Diversidade e Educação Especial para Inclusão educacional e atualmente cursa outra especialização em Arte e Cultura Regional. Atua em quatro salas da educação infantil, de pré II, com crianças com 5 anos de idade. Possui entre seus alunos uma criança autista e outra com dificuldade na fala.

A segunda participante, denominada Sol, é formada em arte. Atua no pré I e pré II, sendo essa última a sala em que estuda a criança em que as observações da atuação

³ A síndrome de West é forma de epilepsia generalizada que se inicia no primeiro ano de vida, com pico de incidência entre 5 e 8 meses, caracterizada por espasmos ou mioclonias maciças, regressão do desenvolvimento neuropsicomotor e alteração eletroencefalográfica denominada hipsarritmia. Relatamos nove casos de síndrome de West, discutindo aspectos clínicos, etiológicos, evolutivos e terapêuticos (KAMIYAMA; YOSHINAGA; TONHOLO-SILVA, 1993, p. 1)

da professora foram pautadas. A família enviou à escola um laudo inicialmente de paralisia cerebral e posteriormente de síndrome de West.

A terceira participante, denominada Lua, também tem duas formações, Arte e Pedagogia, bem como uma especialização intitulada “A importância da arte na educação infantil”. Atua no pré II, com crianças de 5 anos, e a criança em que as observações foram pautadas foi a com deficiência intelectual.

4.4 Apresentação do projeto de formação

O projeto de formação utilizado como um dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, inicialmente foi elaborado para ser aplicado somente com as três professoras que seriam participantes do presente estudo. Porém, no decorrer de sua construção, pensou-se em estendê-lo a todos os professores de arte com formação em nível superior das escolas estaduais e municipais de Ribas do Rio Pardo. Mas, é importante salientar que os dados apresentados neste texto se referem apenas à amostra coletada das três professoras de arte participantes do estudo.

Após o estabelecimento do propósito de promover a formação a todos os professores do município, a pesquisadora fez o contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação (Semed) para apresentação do projeto de pesquisa e solicitação de autorização. Nesse momento, além da autorização, o secretário de educação se propôs em auxiliar em todo o processo, sendo marcada então uma data em que foram colhidas as assinaturas nos termos e documentos de autorização da pesquisa.

Logo após esse contato inicial, o secretário de educação autorizou e disponibilizou um técnico da secretaria municipal de educação para fazer as inscrições, nas escolas, dos professores que tivessem interesse em participar da formação.

A formação foi ofertada em dois dias da semana, com duração de duas horas a cada encontro, das 19h às 21h, nas terças e quintas-feiras, com algumas reorganizações de datas em função de feriados municipais. A formação teve início no dia 15 de fevereiro de 2018 e término dia 11 de abril do mesmo ano, totalizando 16 encontros.

Tomando-se a fenomenologia como base teórica e epistemológica, o projeto buscou apresentar uma alternativa para se utilizar, na prática, os pressupostos da educação sensível na formação de professores de arte, pautando-se na necessidade, apontada por Duarte Junior (2000, p. 14), de se “Desenvolver e refinar os nossos sentidos”, o que o autor considera uma tarefa “[...] tanto mais urgente quanto mais o

mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade.”.

No primeiro encontro foram feitas as apresentações das professoras⁴, discutidas as questões organizacionais, como datas e horários, e entregues cópias do plano de ensino e uma ficha para coleta de dados a cada uma das professoras participantes, bem como anotados os endereços de e-mail para encaminhamento dos textos. Em cada encontro, a pesquisadora também entregou impressos os textos que seriam utilizados como embasamento teórico das discussões no encontro posterior, para garantia de que todas tivessem acesso ao material. Na maioria dos encontros, além da discussão teórica foram propostas atividades práticas, que serão descritas e teorizadas do decorrer do texto. Essas atividades foram propostas com o intuito de aproximar as discussões teóricas das atividades corporais possíveis de serem desenvolvidas com todas as crianças, inclusive as em inclusão escolar, nas aulas de arte.

No primeiro encontro, realizou-se uma atividade em que diversas imagens, algumas de obras de arte e outras de imagens comuns, retiradas de revistas, foram dispostas em diversas mesas, em forma de quebra-cabeça. As professoras foram divididas em três grupos e cada um deveria percorrer as mesas, montar os quebra-cabeças e selecionar, dentre as imagens, aquelas que, de acordo com suas concepções, poderiam ser consideradas arte. A seguir, cada grupo expôs seus critérios de seleção, com a pesquisadora mediando as discussões. O objetivo era trazer ao debate e à reflexão as concepções do que é arte para os professores da disciplina. Uma das professoras, nesse momento, externou: *“olha eu não acho que isso seja arte não, porque é só uma fotografia”* (PROFESSORA PARTICIPANTE 1, ENCONTRO FORMATIVO, 2018⁵), o que demonstra a complexidade do tema, mesmo entre profissionais, uma vez que,

Dizer o que seja a arte é coisa difícil. Um sem-número de tratados de estética debruçou-se sobre o problema, procurando situá-lo, procurando definir o conceito. Mas, se buscamos uma resposta clara e definitiva, decepçamos-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se

⁴ Será utilizada a partir desse momento a palavra "professoras", no feminino, para se referir aos participantes da formação, uma vez que havia somente mulheres nesse grupo.

⁵ Trechos de diálogos ocorridos durante os encontros formativos serão transcritos com letra em fonte itálica, a fim de diferenciá-los das demais citações. Os professores participantes da formação, mas que não foram sujeitos dessa pesquisa, serão identificados como "Professor Participante", seguido de um numeral cardinal. As três professoras que participaram não só da formação mas como sujeitos da pesquisa serão identificadas, posteriormente, com pseudônimos (Lua, Sol e Estrela) e as crianças com deficiência por elas atendidas serão nomeadas com letras do alfabeto.

pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única (COLLI, 1991, p. 7).

No segundo encontro, foram discutidos três textos: “O que é arte” de Coli (1991), “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” de Larrosa (2002) e o capítulo VI, intitulado “A experiência”, do livro “Elogio à razão sensível”, de Maffesoli (1998).

Nesse encontro foi possível observar que as professoras se dispuseram a fazer a leitura prévia dos textos, haja vista que no início das discussões foi proposto que dialogassem sobre o conceito de experiência abordado nos autores, e uma das participantes comentou:

Então, umas das coisa que me chamou a atenção nos textos foi uma parte que diz que a experiência precisar ser algo que temos que sentir, então penso que não é somente trocar experiência, porque só assim não vai adiantar a experiência precisa me tocar para ser experiência (PROFESSORA PARTICIPANTE 2, ENCONTRO FORMATIVO, 2018).

O comentário da Professora Participante 2 vai ao encontro do que expressa Larrosa (2002, p. 21): “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nos aconteça.” Após as discussões sobre os textos, foi proposto que as professoras pensassem e apresentassem no próximo encontro brincadeiras possíveis de serem realizadas com as crianças das turmas em que atuam.

No terceiro encontro foi apresentado o documentário “Tarja Branca”, que retrata uma contundente discussão acerca da importância das brincadeiras e seu uso em prol do desenvolvimento cultural das crianças. Nesse dia, conforme solicitado no encontro anterior, cada professora propôs uma brincadeira que foi colocada em prática com a participação de todos do grupo. Nesta atividade foi possível observar que algumas participavam com mais veemência, enquanto outras ficaram bem tímidas para participar. No momento de discussão foi sugerida a reflexão: por que, às vezes, somos acometidos por uma certa insegurança ao participar de atividades que envolvam ações corporais? As respostas variaram, sendo que a seguinte resposta chamou a atenção:

Não sei, não gosto de brincar assim com as crianças, nem sempre dá pra fazer esse tipo de brincadeira, principalmente com criança pequena, eles podem se machucar e se a coordenadora passar e ver essa bagunça vai

questionar porque não estou dando aula. (PROFESSORA PARTICIPANTE 3, ENCONTRO FORMATIVO, 2018).

Na educação infantil a palavra “bagunça”, nesse sentido do qual expõe a professora, precisa ser explorado. O que é bagunça em uma sala com crianças? Qual o tipo de ação das crianças que é denominado como bagunça pelos professores? Essas e outras questões precisam ser discutidas no âmbito da educação infantil. A educação sensível pode auxiliar professores no sentido de promover reflexões sobre tais questões.

Em Silva e Salvador (2016) é possível compreender porque alguns professores têm essa impressão sobre o uso do corpo;

Partimos então, portanto, da anestesia corporal encontrada na maioria dos professores de ensino básico (as autoras deste texto são professoras do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UEMS e essa afirmação vem de observações realizadas nas disciplinas de estágio ao longo dos anos lecionando essa disciplina), em contraponto à proposta de estesia que iremos sugerir. Verificamos que a anestesia corporal dos professores se deve a uma antiga concepção do corpo construída ao longo dos anos, da história da humanidade, que desclassifica o corpo enquanto unidade integral importante para a construção dos saberes do indivíduo, lançando-o no terreno do desprezível, do pecado, da simples “carne habitada pela alma” (SILVA, SALVADOR, 2016, p. 2).

Esse encontro teve como intuito principal problematizar porque professores de arte nem sempre brincam com as crianças em suas aulas. É preciso ter como premissa que, quando trabalhamos com crianças na educação infantil, quer elas tenham ou não deficiência, é preciso ter diferentes opções pedagógicas que levem em consideração o lúdico:

Sem contar, ainda, que o envolvimento numa atividade lúdica é sempre prazeroso, e o prazer costuma também alfinetar tais convicções acerca do sério. O prazer e essa compreensão da seriedade não seguem nunca ombreados; pelo contrário, colocam-se em rota de colisão, constituindo ambos ferrenhos inimigos. A seriedade há que ser deliberadamente sisuda e desprazerosa, para diferenciá-la de atividades que põem o riso na boca e o brilho no olhar das pessoas (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 53).

O quarto, quinto, sétimo, oitavo e nono encontros foram dedicados ao estudo do tema central do referido projeto inicial de formação, que foi o texto da tese de Duarte Junior (2000), “O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível”, que trata dos pressupostos da educação sensível.

Esses encontros foram cruciais para o desenvolvimento da pesquisa, pois neles foram tecidas discussões concisas e ponderações sobre a possibilidade ou não de uma postura sensível por parte das professoras em suas aulas de arte, a partir do conhecimento e aprofundamento do que seria uma educação voltada para as sensibilidades.

Especificamente no sétimo encontro foi realizada uma atividade corporal em que as professoras deveriam falar seu nome e associá-lo a um gesto, um movimento corporal que a representasse. Depois da primeira, a segunda professora falaria o nome, realizaria o gesto da colega anterior e logo após o seu próprio gesto, e assim sucessivamente até todas terem participado. Essa atividade proporcionou observar a dificuldade que é apresentada em desenvolver atividades que envolvam expressões corporais e não somente expressões orais, mas também foi importante para entender que o corpo fala e é por ele que algumas crianças com deficiência, que não utilizam a linguagem oral, conseguem se comunicar. Para Duarte Junior (2000), “[...] a educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seus corpos, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 213).

Foi realizada uma pausa na discussão da tese de Duarte (2000) no sexto encontro, devido à participação de integrantes do grupo de pesquisa APE IPE na formação, momento em que o foi discutido o texto “O corpo na educação: um olhar sensível corporal para formação de professores”, de Dora Andrade Silva e Gabriela Di Donato Salvador Santinho (2016), escolhido com o intuito de maximizar as discussões sobre as possibilidades de inclusão de atividades corporais nas aulas de arte tal texto traz a ideia da não separação entre corpo e mente e da importância das questões racionais aliadas as sensíveis corporais. As autoras, a primeira participante e a segunda coordenadora do grupo de pesquisa APE IPE, questionam:

Mas seria possível de outra forma? Como falar do corpo senão partindo dessa amplitude do sensível? A experiência do corpo (e por que não, nossa existência) não estaria ligada exatamente à experiência dos nossos sentidos, os quais dirigem nossa percepção e interação com o mundo? Mas se é nessa dimensão que compreendemos o corpo, como também pensá-lo quando este se encontra alienado a seus estados sensíveis? (SILVA; SALVADOR, 2016, p. 2).

No décimo encontro, a partir das discussões do texto “A crítica à experiência estética feita na escola no âmbito da indústria cultural” de Keyla Andrea S. Oliveira

(2014), foi possível observar que o conceito de estética, comum no mundo da Arte, ainda não está totalmente consolidado no conhecimento das professoras pesquisadas. Essa constatação não significa considerar as professoras falhas ou que propositadamente desconhecem o conceito, mas aponta as limitações muitas vezes impostas por um currículo superficial que faz com que os conteúdos trabalhados também o sejam.

Um exemplo disso deu-se na última alteração realizada no Referencial Curricular para a disciplina de arte, ocorrida em 2015 e que contou com a participação da pesquisadora, na qual, do total dos professores que discutiam as possíveis alterações no currículo da disciplina, apenas 3 professores possuíam formação em nível superior na área de arte, especificamente “artes visuais”, o restante eram professores formados em outras áreas, mas que lecionavam a disciplina. Essa situação exemplifica o que afirma a autora do texto estudado:

Na educação infantil, esses discursos circulam de maneira muito natural e a Arte oscila entre a ilustração, um elemento decorativo de outras disciplinas e a exaltação dos discursos que mostram as obras de Arte como produtos da genialidade, distantes da apreciação de todos os pobres mortais, que, no máximo, podem colorir ou reproduzir, copiar o que já foi criado (OLIVEIRA, 2014, p. 72).

Esse tratamento dado ao ensino de Arte contribui para privar as crianças da possibilidade de uma criação estética genuína, a qual elas têm a capacidade de fazer.

No décimo primeiro encontro foram escolhidos dois textos sendo um relacionado à inclusão e outro sobre a função da Arte, quais sejam: “Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho” de Apolônio do Carmo (2001) e “A função da arte” de Enerst Fischer (2002). Essas escolhas intencionaram provocar nas professoras uma reflexão sobre a necessidade da Arte e sua função em uma sociedade excludente e capitalista, bem como fazer um paralelo desta questão com os discursos dos inclusivistas, que atribuem à legalidade, e somente a ela, a possibilidade da inclusão. Nesse sentido,

Os inclusivistas, ao defenderem, baseados unicamente na legalidade, a garantia da igualdade entre os homens como sendo a grande solução para o problema, desconsideram, dentre outras coisas, que as Leis e normas emanadas do Estado expressam o poder e o interesse de uma minoria, e nem sempre existe concordância entre o ato jurídico e sua operacionalização (CARMO, 2001, p. 1).

Já no décimo segundo, décimo terceiro, décimo quarto e décimo quinto encontros os textos tiveram as discussões pautadas em torno da inclusão escolar, sendo respectivamente utilizados os textos: “As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?”, de José Geraldo Bueno (2008); “A inclusão escolar e seus sentidos: entre edifícios e tendas” Claudio Roberto Baptista (2004); “O que fazer para não excluir Davi, Hilda e Diogo...” de Ana Maria Lunardi Padilha (2013); Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico” de Rosalba Maria Cardoso Garcia (2006); e “Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?” de Adriana Marcondes Machado (2006).

No último encontro foram tecidas discussões sobre as experiências vivenciadas na prática formativa e como essas experiências podem ser efetivadas no exercício profissional.

4.5 Desdobramentos da formação docente na prática pedagógica dos professores de arte na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil

Após a execução do projeto de intervenção foram também aplicados como instrumento de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas com as devidas autorizações das três professoras participantes; e observações em sala de aula, com registro em diário de campo, sendo que o período de visita da pesquisadora às respectivas salas foi acordado com cada professora.

O uso do diário de campo como registro fidedigno das observações é destacado por Minayo (1994):

Dentro da ideia de registro dos dados, destacamos o uso do diário de campo. Como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. (MINAYO, 1994, p. 63).

Foi solicitada também a cópia dos planejamentos das professoras relativos ao período em que as visitas foram ajustadas, sendo que duas das três professoras as entregaram à pesquisadora. O Anexo A traz a reprodução desses planos de aula.

A metodologia utilizada nas para esse fim foi a observação participante ou ativa, que, para Gil (1999, p. 113), “[...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada.”

Alguns imprevistos ocorridos nos dias em que foram acordadas as visitas, como, por exemplo, atestado médico da professora, levou à necessidade de algumas datas serem remarcadas.

Foram feitas observações em oito aulas de cada professora participante, sendo que as impressões foram registradas em diário de bordo, para posterior análise, comparação e seleção dos dados a serem referenciados na pesquisa.

Aponta-se, de antemão, algumas regularidades observadas nas aulas das três professoras: todas demonstraram certa dificuldade em trabalhar arte com crianças com deficiência, e todas fizeram interferências significativas com essas crianças.

Cita-se, como exemplo, a situação em que uma das professoras, após explicar para a turma a atividade, sentou-se ao lado da criança com deficiência e a auxiliou em toda a elaboração, desde a escrita do nome, pegando em sua mão, ajudando-a a pintar e explicando cada detalhe. Essa mediação significativa fez com que a criança demonstrasse sua alegria com a ação da professora, por meio de gestos e balbuciando dizeres de forma não convencional, em função de sua condição de deficiência.

4.6 Análise dos dados - observações registradas em diário de campo e entrevistas

Foram realizadas 8 observações em cada sala das três professoras participantes, sendo 4 aulas anteriores à formação e 4 posteriores, a fim de se verificar, por meio da comparação dos dados, em que medida a utilização dos conceitos da educação sensível havia contribuído para o processo formativo das professoras, no que se refere ao ensino de arte para crianças com deficiência em inclusão escolar.

A análise dos planejamentos que foram disponibilizados permitiu observar que ainda existe certa resistência em priorizar o ensino de Arte, uma vez que se percebeu que em alguns planejamentos a ênfase maior aos processos de alfabetização, em detrimento do ensino das artes. Associando os planejamentos à prática das docentes participantes, foi possível observar o caráter de reprodução, quer seja de pinturas com desenhos prontos xerocopiados quer seja na mínima construção e criação em arte apresentada.

Duarte Junior (2010, p. 16) chama a atenção para a necessidade de se confrontar, em favor do progresso do conhecimento, "[...] algumas concepções acerca do lugar e do papel dessa expressão humana nos processos educacionais, concepções essas que passaram a fazer parte do elenco de ideias prontas difundido entre os arte-educadores

brasileiros", dentre as quais se inclui a persistência de atividades reprodutivas, e não com ênfase na criatividade, no interior das práticas de professores de Arte.

Isso demonstra a importância de se incluir nas pesquisas a discussão sobre quais conhecimentos foram acessíveis a esses professores em seus processos de formação inicial e continuada, uma vez que

O professor de arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte. Encontrar uma maneira de organizar o trabalho de educação escolar que contribua nesse rumo é um desafio para o coletivo dos professores comprometidos em conseguir escolas de melhor qualidade para toda a população (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 51).

Parte do trabalho pedagógico do professor deve ser destinado ao planejamento e à seleção dos procedimentos metodológicos que contribuam para maximizar o alcance dos objetivos de aprendizagem. No entanto, é necessário salientar que nem todos os planejamentos foram entregues à pesquisadora, o que de certa forma fez com que a observação e posterior análise das aulas ficassem prejudicadas neste quesito.

A elaboração do planejamento ainda é motivo de insegurança para muitos professores, e isso pode se dar tanto pelo fato de se associar o ato de planejar a uma atividade burocrática, técnica e desprovida de significação prática como pela insegurança sobre os seus próprios saberes, diante da ênfase das instituições em um tipo de conhecimento totalmente racional e técnico.

A análise dos planejamentos apontou um distanciamento entre o que foi registrado no plano de aula e o que foi realmente colocado em prática pelas professoras. Na prática, as professoras não demonstraram em suas ações que compreendem a importância histórica da Arte e do ensino dos conhecimentos relativos a essa disciplina.

A arte é fundamental dentro da escola, principalmente porque é fundamental fora dela, é conhecimento historicamente construído pelo homem ao longo de toda a sua trajetória. Tratá-la como conhecimento é preceito fundante que vem sendo desenvolvido por muito tempo pelos professores de arte. Um dos requisitos para qualquer nação que tenha pretensões de obter valores culturais seria a criação de um sistema educacional com capacidade de oferecer a todos uma ampla educação estética (AGUENA, 2014, p. 51).

Sem a compreensão sobre a importância do ensino de Arte para a formação e desenvolvimento humano, torna-se um desafio ao professor criar situações didáticas que despertem nas crianças uma visão sensível de si e de seu próprio conhecimento.

Ressalta-se, nesse sentido, que apesar de o mundo moderno ter propiciado uma gama de possibilidades de desenvolvimento dos seres humanos, junto com os avanços da modernidade vieram as condições dilacerantes de uma vida pautada no imediatismo, o que fez com os profissionais, incluindo os professores, utilizassem o tempo como uma ferramenta contra eles próprios.

Pode-se observar muitas das falhas decorrentes de tal fato sendo externadas no trabalho pedagógico do professor de arte:

Essa não educação das sensibilidades, primordial das novas gerações, agrava-se com o fato de as condições de vida que enfrentamos na modernidade em crise estarem contribuindo ainda para a sua deseducação, isto é, para o embrutecimento da capacidade de aprender sensivelmente a realidade ao redor. (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 26).

Importante refletir e problematizar a questão de como o tempo é percebido na educação em geral e, principalmente, nas aulas de Arte. O tempo é algo que deve ser planejado, pois, caso não se compreenda a importância de práticas pedagógicas pensadas a partir do sensível, será comum continuar encontrando ações efêmeras no ensino de Arte. Andrade (2009, p. 67) aponta, nesse sentido, que há professores de arte que enfatizam "[...] o *fazer arte* desvinculado de uma teoria, de uma epistemologia e, dessa forma, reduzem o planejamento a uma prática ineficaz e burocrática em detrimento da experiência construída ao longo dos anos."

Em relação às quatro aulas observadas antes da realização do projeto de formação, foi possível perceber algumas regularidades e também algumas diferenças na atuação das professoras participantes, conforme apresentado a seguir.

Em um dos dias de observação a professora Lua passou um vídeo sobre indígenas, intitulado "Pajerama", pois, segundo ela, estavam trabalhando arte indígena. Nessa aula, "D.", uma criança de 5 anos de idade, com deficiência intelectual e morador da zona rural, não se fixou em nenhum momento na exposição do vídeo, uma vez que pediu para se sentar ao lado da pesquisadora, o que foi autorizado pela professora Lua, e durante o vídeo ficou olhando para a pesquisadora quase que todo o tempo. Após a finalização do vídeo, a professora fez alguns questionamentos às crianças em geral e, em alguns momentos, diretamente a D. Suas respostas sempre se iniciavam com a repetição, duas vezes, da expressão "hã?", como se não tivesse compreendendo o que a professora estava perguntando, e mesmo diante de questionamentos considerados muitos simples, ele não respondia. A criança, que apresenta dificuldades na fala, em um

dado momento pediu para ir ao banheiro, e a professora aproveitou sua ausência para relatar que ele teve duas paradas cardíacas ao nascer.

A professora disse que, mesmo morando na zona rural, D. não faltava às aulas. Mostrou também, nesse momento, o caderno de Arte da criança, no qual foi possível observar boa regularidade no uso das cores e pinturas dentro dos limites do desenho impresso. Segundo a professora, as atividades só estavam feitas adequadamente porque ela as havia conduzido. Após o retorno de D., a professora o chamou e mostrou alguns lápis de cor, questionando sobre quais eram as cores. Para um lápis laranja, ele respondeu vermelho; para um azul, afirmou que era roxo; no preto, respondeu que era marrom; e, por fim, diante do lápis marrom, respondeu que era azul. A professora tratou o aluno com paciência e cuidado, dando atenção à criança durante toda a aula e incentivando sua participação.

As demais atividades mostradas no caderno da criança atestam que a professora Lua, provavelmente, realizava uma mediação individual com D. nas aulas em que não havia a presença de uma pesquisadora, ou seja, não se pode inferir que a atenção demonstrada naquele dia se devesse apenas ao fato de estar sendo observada. No entanto, ressalta-se que a mediação não se dava no sentido de promover a autonomia da criança e permitir que realizasse as atividades o melhor possível dentro de suas limitações, mas na perspectiva de conferir às produções da criança uma aparência de adequação.

O "pegar na mão", dessa forma, pode ser observado, a depender do contexto, tanto como um cuidado especial e carinhoso quanto como um direcionamento para reproduzir um modelo único e inflexível. Os limites entre uma situação e outra são tênues, e passam pelo conhecimento, por parte dos professores de Arte que atuam na educação infantil, especialmente com crianças com deficiência, dos processos de aprendizagem infantil e dos conceitos de Arte e estética.

Assim, como já foi mencionado nesse trabalho, questiona-se o aspecto qualitativo do trabalho pedagógico realizado com as crianças incluídas no ensino comum, uma vez que a garantia de acesso, por meio da matrícula, não tem sido garantia de que seus direitos de aprendizagem, visando ao desenvolvimento integral, estejam sendo realmente respeitados.

Sob essa ótica, Pletsch (2014) aponta que, apesar dos avanços e de todo o suporte advindo da legislação educacional,

[...] a educação inclusiva está longe de ser uma realidade no cotidiano das escolas brasileiras, sobretudo na rede pública de ensino. De fato, com raras exceções, nossas escolas não estão preparadas para receber em suas classes lotadas, com seus professores mal remunerados e precariamente formados, alunos que apresentam diferenças significativas na aprendizagem e/ou no comportamento (PLETSCH, 2014, p. 15).

Nas aulas da professora Sol, que se encontra em início de carreira, com apenas dois anos de atuação, observou-se sua atuação junto a E., uma criança com síndrome de West e que apresenta um nível de comprometimento elevado.

Quando a criança foi matriculada, o laudo inicial trazido pelos pais era de paralisia cerebral, sendo posteriormente apresentado novo laudo com a referida síndrome. A criança não anda, não fala convencionalmente, somente balbucia, tem dificuldade de movimento nos membros superiores, faz uso de fraldas, pois não tem controle dos esfíncteres, e não sinaliza outras necessidades fisiológicas, como fome ou sede, sendo necessário que as professoras, principalmente a professora de apoio, constantemente pergunte se ele está com sede. E. usa uma cadeira adaptada e conta com uma professora de apoio que é formada em pedagogia e cursa uma especialização em educação especial.

Durante as observações foi possível evidenciar que somente a professora de apoio fez as intervenções com a criança. No primeiro dia de observação, as crianças vieram todas ao redor da pesquisadora, querendo saber quem era e o que estava fazendo ali, e a professora prontamente explicou, pedindo para que eles se sentassem para começar a aula. Após a chamada, a professora avisou que continuaria a atividade da aula anterior, distribuiu massinhas para as crianças e as alertou para não colocarem na boca.

E. recebeu a massinha e a professora seguiu de mesa em mesa aplicando a atividade para as outras crianças. A professora de apoio ajudou E. no manuseio da massinha, mas a professora Sol não fez nenhuma intervenção na mesa de E. A professora de apoio, por sua vez, incentivou a criança em todo o tempo, questionando-o sobre o que queria ou precisava fazer, carregando-o para andar pela sala e segurando-o em seus braços para que ele fosse até o fundo da sala beber água, local em que ficam os copos garrafinhas das crianças.

A atuação da professora de apoio remete ao que Mendes (2010) apregoa como ações que podem contribuir para desenvolver maior autonomia nas crianças, especialmente as com deficiência:

Isto pode incluir desde decisões do tipo: quando usar o banheiro, o que vestir o que e quando comer no almoço ou de quem quer se sentar na hora de ouvir histórias, etc. É importante que os apoios desde a primeira infância sejam fornecidos de um modo que as oportunidades estejam disponíveis para as crianças poderem expressar suas preferências e suas aversões, participando em tomadas de decisões importantes e exercendo controle sobre seu ambiente imediato (MENDES, 2010, p. 178-179).

No entanto, observa-se, em relação à professora de Arte, que existem lacunas em sua formação, o que demonstra a necessidade de investimentos nos processos formativos dos professores, a fim de que possam realizar escolhas metodológicas e intervenções significativas ao atuarem com crianças em inclusão escolar.

De fato,

Um dos pontos chaves da reestruturação escolar seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não (MENDES, 2010, p. 39).

A sala em que acompanhamos o trabalho da professora Sol é bem agitada, e não é somente E. que demanda cuidados e atenção especiais, o que demonstra que o conceito de inclusão não é restrito a crianças ou pessoas com deficiência, mas está ligado ao respeito às diferenças e à singularidade de todos.

Ao mencionar, em sua entrevista, que “ele é totalmente dependente” (PROFESSORA SOL, ENTREVISTA, 2018), questiona-se: qual criança de 3 a 5 anos que não depende, em certa medida, dos cuidados de um adulto? É preciso, portanto, refletir sobre até que ponto se avalia a criança em função de sua deficiência, desconsiderando sua condição de criança.

Em sua pesquisa, Mendes (2010) argumenta:

O modo como prover apoios a crianças com necessidades educacionais especiais cuja idade esteja entre zero a seis anos é sempre um grande desafio. Primeiro porque é difícil saber como balancear entre as necessidades que são próprias de assistência para qualquer criança nessa faixa etária, de modo a assegurar cada vez mais sua autonomia, e as necessidades de assistência para assegurar a sua participação (MENDES, 2010, p. 177, 178).

Havia, por exemplo, uma criança de 5 anos que urinava na roupa e uma outra que saía o tempo todo da sala sem avisar, o que fazia com que a professora precisasse

manter a porta fechada e, mesmo assim, essa criança, algumas vezes, abria a porta e saía correndo. Foi possível perceber a angústia e o incômodo por parte da professora.

Essa angústia, conforme Padilha (2013), é experienciada por diversos professores e professoras no exercício de sua profissão, quando precisam lidar em seu cotidiano com situações que demandam ações e conhecimentos que, não raro, fogem ao seu controle, pois possuem causas diversas e complexas:

Sinto a angústia dos professores e professoras (angústia que também é minha), que se vêm ora obrigados a realizar uma proeza pedagógica sem sequer saberem como; ora culpados por não estarem sendo solidários, caridosos, pacientes com aqueles que aprendem diferente, em tempos diferentes, de modos diferentes; ora se sentem incompetentes por não estarem conseguindo que todos os seus alunos aprendam o que programaram para ser aprendido (PADILHA, 2013, p. 110).

A diferença percebida entre a forma de mediação da atividade da professora Sol e da professora de apoio, no que se refere ao atendimento individualizado de E., remete a questões que passam pela falta de condições físicas e estruturais da escola, formação do professor de disciplinas específicas e definição da função dos professores de apoio e sua relação com o professor regente no planejamento e atendimento conjunto das crianças com deficiência.

Esses e outros fatores que interferem na qualidade do ensino são mencionados por Padilha (2013), quando argumenta sobre a questão do acesso e garantia de aprendizagem das crianças e jovens com deficiência:

Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas, sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número de suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; sala de recurso em pleno funcionamento; estrutura física dos prédios adequada; possibilidade de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativos compatíveis como projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de criança e jovens. (PADILHA, 2013, p. 97).

Na sala em que atua a professora Estrela, que possui doze anos de profissão, havia duas crianças em que as observações foram pautadas: S., 5 anos, que apresenta dificuldade na fala; e R., 5 anos, com autismo. Em uma das observações, a professora Estrela seguiu a mesma temática da professora Lua, uma vez que, segundo ela, as

professoras de arte da escola trabalham o mesmo planejamento e as crianças possuíam a mesma faixa etária.

Assim, na primeira aula observada, a professora Estrela também reproduziu o vídeo "Pajerama", que trata da questão indígena. Durante a exibição do vídeo, fez várias pausas para dirigir questionamentos às crianças, em alguns momentos com perguntas individuais a vários deles. Percebeu-se, em relação à mediação com S., que a professora a incluiu nas perguntas sobre vídeo. No entanto, sua intenção foi a de, segundo ela mencionou sem que a criança ouvisse, mostrar à pesquisadora "*a dificuldade da criança*" (PROFESSORA ESTRELA, DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Nos questionamentos sobre quais eram alguns animais, S. respondeu que todos eram bois. A professora estimulou o aluno em diversos momentos a falar, mostrando objetos dos quais ele gosta e pedindo para repetir os nomes. Em vários momentos da aula a professora Estrela se dirigiu a S., comemorando sua participação e o parabenizando pelas respostas, ainda que ele não se expressasse convencionalmente na oralidade, o que deixou S. muito entusiasmado. Segundo a professora, a criança "*faz todas as atividades propostas, claro que dentro de suas limitações, mas ele não se recusa a fazer nada*" (PROFESSORA ESTRELA, DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A professora explicou a atividade a ser desenvolvida primeiramente de forma coletiva, indo em seguida até a mesa de S. para auxiliá-lo individualmente. Após ele gesticular demonstrando que não havia entendido a explicação, a professora novamente entrevistou e explicou mais uma vez com bastante paciência.

Foi possível observar que, apesar de utilizarem o mesmo planejamento, as professoras Estrela e Sol trabalharam com perspectivas diferentes, o que pode ser justificado pelo fato de terem formações, vivências pessoais e experiências profissionais únicas, bem como em razão de cada escola, sala ou criança possuírem também suas especificidades. O planejamento em conjunto, no entanto, é uma ação colaborativa que beneficia o trabalho pedagógico em uma instituição, afinal,

O pequeno, o cotidiano, cada dia, cada aluno, cada aula, cada escola, cada professor, cada professora não estão sozinhos em suas ações e não podem estar. Somos parte de um planeta que é construído e desconstruído por ações de cada um de nós todos juntos. Somos agora, mas outros já foram e estão incorporados em nós. Outros virão para se apropriarem de nossas ideias e ações (PADILHA, 2013, p. 118).

Já em relação ao relacionamento e mediação da professora Estrela com R., criança com autismo, foi possível observar uma maior dificuldade e também maior distanciamento. A criança tem uma professora de apoio, que fica com ele a maior parte do tempo. Ele se recusa a permanecer na sala durante toda a aula, fica agitado, belisca e morde a professora de apoio. Assim, em diversos tanto a professora Estrela quanto a professora de apoio deixam que ele saia, e a professora de apoio corre atrás dele o tempo todo.

Segundo a professora “*ele é uma autista clássico*” (PROFESSORA ESTRELA, DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Em diversos momentos desta aula, a professora reclamou sobre a dificuldade de trabalhar com a criança e sobre como ela se acha despreparada, principalmente por ele não parar na sala e por conta de ter que respeitar o tempo dele. Mesmo a pesquisadora não tecendo nenhum comentário e nenhum questionamento, foi possível observar a necessidade da professora em se explicar, fato diferente da observação da mesma professora com a criança com dificuldade na fala.

De fato, em sua entrevista, a professora demonstrou seus sentimentos em relação ao trabalho com a criança autista:

*Até angustia em se deparar com uma criança autista principalmente, que é o meu caso, eu não sei até, sempre estou indagando, questionando, pedindo ajuda, auxílio, pra eu... pra que minha prática seja diversificada, **mas eu não consigo fazer isso**, realmente lá dentro da sala de aula, eu não consigo fazer diferente. **A maioria das vezes eu acho que esse menino é mais excluído do que incluído.** (PROFESSORA ESTRELA, ENTREVISTA, 2018, grifo nosso).*

Para Machado (2006, p. 133), “Muitas vezes, as dificuldades apresentadas pelas crianças produzem nos professores a sensação de eles não estarem preparados para trabalhar com a presença dessas crianças na sala de aula[...].”

Foi possível observar, no pouco tempo que aluno ficou na sala, que a professora tentou envolvê-lo na atividade proposta, seja falando com ele, bem devagar, ou pedindo para as demais crianças diminuírem o barulho das conversas. Mesmo com a intervenção das duas professoras, a criança pouco participou da aula, gritou bastante, de maneira peculiar, como que se pedisse socorro, deixando de certa evidente o quanto é necessário desenvolver práticas pedagógicas em Arte que sejam, de fato, inclusivas.

Machado (2006), nesse sentido, aponta que nas instituições escolares são encontradas

[...] práticas que desconsideram que a inclusão não se dá “incluindo” os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito. O grito que se ouve e que surge da boca da criança com transtornos, ecoa e atravessa a todos produzindo efeitos diversificados em relação à produção do gritar (MACHADO, 2006, p. 128).

Em relação às aulas observadas após as formações, foi possível perceber algumas mudanças nas ações metodológicas das professoras. Um exemplo disso foi a aproximação das três professoras com as referidas crianças, uma vez que todas estiveram mais presentes nas mesas das crianças, fazendo intervenções e pedindo, inclusive, que as professoras de apoio atendessem as demais crianças da sala enquanto elas trabalhavam com as crianças com deficiência. Eles passaram a observar que é preciso primeiro saber a experiência do saber toca nessas crianças e muitas vezes o viés não será o técnico, pois, conforme Duarte Junior (2000, p. 192), “[...] tais experiências precisam ser estimuladas e desenvolvidas, num modo sobretudo sensível, antes do intelectual.”

Em uma das observações na sala da professora Lua, foi dado início à aula com uma oração, acompanhada por todas as outras crianças, menos por D., que ficou no centro do círculo feito pela professora, mexendo com as outras crianças e puxando a mão. A professora entrevistou em diversos momentos com muita paciência, mas também com seriedade, pedindo e incentivando-o a participar da ação coletiva.

Neste dia, o trabalho foi com uma atividade envolvendo cores quentes e frias, a professora fez perguntas coletivas e também direcionadas. Ela incentivou D. a falar as cores, oferecendo dicas que o ajudassem, mas D. não falou. Após a explicação oral, a professora Lua entregou uma atividade impressa para que as crianças pintassem. Tratava-se de dois desenhos iguais, um para pintar com cores quentes e outro para pintar com cores frias. Nesse momento, ela se sentou ao lado de D., entregou a ela a folha com a atividade dobrada, separou os lápis de cores quentes e disse para ele pintar aquele lado do desenho.

Foi possível perceber que, de certa forma, a professora adaptou a atividade para que D. pudesse pintar conforme orientado. Logo que começou a pintar, D. perguntou à professora se estava ficando bonito e repetiu esse mesmo questionamento por inúmeras vezes, sendo que em todas as vezes a professora respondeu com paciência que sim.

Nesse dia, D. estava falando muito alto e foi necessário que a professora o corrigisse algumas vezes, sendo significativa a forma como ela fez isso: ao invés de

repreendê-lo em voz alta, a professora chegou bem perto da criança e sussurrou pedindo que ele conversasse mais baixo, ou seja, ensinou a ele o comportamento esperado por meio do exemplo.

A professora precisou fazer várias intervenções com D., pois ele sempre pegava lápis de cor diferente do que ela havia orientado, fazendo com que fossem necessárias novas explicações sobre o conteúdo da aula, que era cores quentes e frias.

Neste dia, chamou bastante a atenção um acontecimento. Após o término da atividade, quando a professora estava recolhendo, uma criança chegou perto da pesquisadora e falou bem baixinho, não sendo ouvida pela professora Lua: “*Prô, o D. não sabe fazer nada*” (CRIANÇA DA SALA, DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Percebe-se, assim, que a inclusão envolve também um trabalho colaborativo de incentivo a que as crianças compreendam e respeitem as diferenças.

Em relação às aulas da professora Sol observadas após a realização do projeto de formação, foi possível evidenciar um maior envolvimento e proximidade da professora com E., pois ela passou a ir mais vezes à sua mesa para fazer as devidas intervenções, mesmo com a professora de apoio ao lado.

Em um desses dias, a professora Sol pediu que a professora de apoio atendesse às outras crianças para que ela fizesse a atividade junto com E. Sentando-se ao seu lado, mostrou a atividade para E., aproximou-a dos olhos dele e calmamente explicou cada etapa, pegando em sua mão e fazendo-o colar e construindo com ele toda a atividade. Durante toda a elaboração da atividade proposta, a professora Sol auxiliou e incentivou E. a participar. No final, quando ela e a professora de apoio mostraram a E. a atividade concluída, E. demonstrou muita euforia, parecendo estar bem alegre. No entanto, quando a professora recolheu a atividade para colar no mural, E. demonstrou tristeza, e as duas professoras, sem desconsiderar seus sentimentos, explicaram que era necessário. A professora de apoio o incentivou a ajudar a guardar as peças de montar que as outras crianças estavam brincando, sendo que as duas professoras colocavam as peças em suas mãos e traziam o recipiente para que E. pudesse guardá-la, e assim a criança demonstrou novamente euforia.

As ações da professora Sol e da professora de apoio remetem ao que afirma Mendes (2010) sobre os ambientes inclusivos:

[...] contata-se que ocorrem aprendizagens e desenvolvimento por meio da participação em ambientes mais desenvolvidos e esse tem sido um dos principais argumentos utilizados para apoiar programas na educação infantil.

Ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitivamente, socialmente e linguisticamente) do que ambientes segregados (MENDES, 2010, p. 58).

Ainda que não seja o ideal de atendimento, as ações das professoras propiciaram, naquele momento, um ambiente inclusivo. Em uma sala com 19 crianças, não se pode esperar que seja possível a professora de Arte fazer todas as intervenções necessárias com a criança com deficiência, nem mesmo com todas as outras crianças, mas, conforme Mendes (2010, p. 58), os estudos indicam que, “[...] com suporte necessário e apropriado, as crianças pequenas com necessidades especiais podem adquirir habilidades complexas e participar com sucesso de ambientes inclusivos.”

No que se refere à professora Estrela, que atendia em sua sala duas crianças com deficiência, observou-se que mesmo nas aulas anteriores ao projeto de formação ela apresentava uma postura inclusiva com a criança com deficiência na fala, porém, mostrava-se insegura em atuar como mediadora com a criança com autismo. Ainda que ela tenha feito tentativas de também se aproximar mais da criança com autismo, fazendo intervenções mais individuais, foi possível perceber em algumas de suas falas que ela sentia dificuldades em atuar com crianças, segundo ela, “nessas condições” (PROFESSORA ESTRELA, DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Em uma das aulas acompanhadas após o projeto de formação, pode-se notar que, desde o primeiro dia de observações, pela primeira vez houve o estabelecimento de uma relação mútua entre professora e criança, pois foi o dia em que a professora mais direcionou sua atenção a R., que, em contrapartida, também desprendeu maior atenção ao que a professora dizia. A professora percebeu que ele se fixou em um pássaro que estava pendurado no teto da sala e partiu disso para explicar as cores para R., que em dados momentos tentou sair da sala, mas a professora Estrela pediu que a professora de apoio não o deixasse sair a não ser que ele ficasse nervoso. A professora então falou para a pesquisadora *“eu deixo ele sair, para ele não ficar nervoso, mas eu tento ao máximo que ele fique na sala para tentar fazer com que ele faça as atividades”* (PROFESSORA ESTRELA, DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Percebeu-se, portanto, que a professora olhou a criança com maior sensibilidade, mais atenta ao que ele sentia e observava.

Nesse sentido, Duarte Junior (2000) exemplifica que:

A sensibilidade (auditiva, visual, gustativa, tátil e olfativa) aos detalhes e particularidades, ocultas aos insensíveis, afigura-se, portanto, como deflagradora de alguns processos mentais, dentre eles o pensamento e esse seu desenvolvimento mais rigoroso na forma de um raciocínio lógico-conceitual (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 192).

Ainda que fosse, dentre as três professoras, a que tinha maior tempo de experiência docente, a professora Estrela demonstrou inicialmente que se sentia insegura para ensinar R. Porém, ao começar a interagir mais com R., conseguiu atentar-se ao que poderia ser significativo para ele, por meio de um olhar mais sensível e aberto às suas possibilidades de aprendizagem.

Em outro momento dessa mesma aula, ele fixou seu olhar em um baú azul, e a professora Estrela, percebendo a direção do seu olhar, também utilizou o objeto para chamar a atenção dele com relação a cor. Quando as crianças da sala começaram a falar muito alto e R. reagiu, colocando as mãos nas orelhas, abaixando e levantando a cabeça em movimentos frenéticos, a professora Estrela, em conjunto com a professora de apoio, procurou acalmá-lo, parando a aula e explicando para as crianças a importância de não falar muito alto para que R. não ficasse nervoso.

Ressalta-se, no entanto, que ao término da aula a professora Estrela chamou a pesquisadora e falou que sente muito angustiada, pois considera que mesmo após os cursos - a especialização em educação especial e a formação em educação sensível - ainda se sente incapacitada para trabalhar com R.

Nesse sentido, percebe-se, assim como Mendes (2010, p. 176), que “[...] a necessidade de formação continuada permanente e a oferta de suporte para o pessoal envolvido nunca devem ser menosprezadas porque irão determinar o sucesso ou fracasso dos programas inclusivos.”

Porém, ainda que a professora tenha expressado que não se sentia capacitada para a função, ficou evidente que após a formação ela passou a utilizar práticas que mostravam o despertar de um olhar sensível para o outro, para como esse outro aprende e principalmente como aprende. Isso foi manifestado em ações relativamente simples no trato com a criança, como o fato de perceber em quais objetos R. fixava seu olhar, detalhes que podem fazer diferença em seu processo de aprendizado.

Nesse sentido, Duarte Junior (2010) evidencia que;

[...], um verdadeiro desenvolvimento da sensibilidade, que precisar ser estimulada por experiências sensíveis (que envolvam os cinco sentidos) e não apenas discursos teóricos. Desse modo, tais elucubrações ganhariam muito

mais significações se se dessem baseadas em experiências sensíveis efetivamente vividas pelos educandos. [...]. Elas devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser frequentado com os sentidos atentos [...] (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 30).

Pensar em como uma criança aprende, tentando ensiná-la a partir do que e de como ela precisa, consiste, na prática, na introdução de uma educação voltada às sensibilidades, ao olhar para outro dentro de sua condição de ser que aprende.

Levando-se em consideração que tal professora teve uma postura bem preocupada com o ensino das crianças para as quais ela leciona, pensa-se que mesmo aquelas que já possuem formação na área e que trabalham em uma perspectiva inclusiva podem ter, por vezes, a sensação de que não estão preparadas para tal função.

Mendes (2010) cita um exemplo semelhante a esse:

Quando precisa de mais informações sobre como lidar com crianças diferentes, ela disse buscar informações com a diretora da creche, mas considera que deveria receber *“orientação por parte de um profissional”*. Considerou que depois das informações que obteve no curso, *“passou a observar mais as crianças, assim como seu desenvolvimento dia a dia”* (MENDES, 2010, p. 202).

Foi possível evidenciar, após todas as observações, que as professores de arte não detinham os mesmos subsídios teóricos dos professores de apoio para o atendimento às crianças com deficiência, o que demonstra que as políticas públicas deveriam ser pensadas e elaboradas neste viés, principalmente no que tange os processos de ensino na educação infantil.

Porém, mesmo diante das dificuldades encontradas, observou-se algumas mudanças, ainda que tímidas, na prática das professoras participantes, e isso pode ser associado à utilização dos pressupostos da educação sensível nos processos de ensino. É preciso ponderar que a professora Estrela, que demonstrou sentir mais dificuldades em planejar práticas inclusivas, não foi assídua no período em que a formação foi ministrada, o que pode ter interferido negativamente na implantação em suas aulas processos de ensino em que o sensível fosse utilizado como meio para elaboração e aplicação das aulas.

Outra ressalva refere-se ao tempo necessário para que a formação tenha efeitos mais duradouros e significativos nas práticas, uma que não se espera que haja uma súbita mudança em práticas consolidadas ao longo da vida, em uma sociedade que tem,

cada vez mais, negligenciado as questões relativas à sensibilidade. Conforme Duarte Junior (2000, p. 192), “É preciso despertar e treinar a sensibilidade, a atuação dos sentidos, na vida que se vive”, o que envolve um processo contínuo de mudança de perspectivas.

Existem inúmeras possibilidades para que haja inclusão de fato na educação infantil, mas, na prática, ela ainda está um pouco distante de acontecer. Seria necessário, portanto, maior incentivo do poder público neste setor, o que significa financiamento e liberação de mais recursos, nem sempre prioritários na esfera pública.

Machado (2006) atenta para um outro desafio inerente à questão da inclusão:

Essa discussão sobre educação inclusiva apresenta desafios e perigos. O desafio de podermos, ao afirmar o fracasso da educação pública em nosso país, produzir reinvenções, aproveitando práticas diferenciadas que hoje existem. O perigo de palavras novas que escondem aquilo que se repete criando uma ilusão de mudança. Vejamos: inicialmente falávamos de “crianças com distúrbios de aprendizagem”, depois de “crianças especiais”, depois de “portadores de necessidades educacionais especiais”. Hoje escutamos falas do tipo “estou com duas crianças de inclusão” em minha sala (MACHADO, 2006, p. 132).

É preciso, assim, prover recursos para que a inclusão aconteça, isso em todos os níveis e modalidades da educação. É preciso que os gastos com inclusão sejam vistos como investimentos e não como custos, e esse um dever de quem organiza, promove e distribui os recursos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Associando o objetivo geral da corrente pesquisa, que foi “analisar a eficácia de uma proposta de formação com os pressupostos da educação sensível para a constituição entre os participantes de disposições para instituir aulas de arte mais inclusivas”, às discussões tecidas na análise dos dados, chegou-se à conclusão de que a formação em si pode ser facilitadora para que a prática pedagógica de professores de arte que atuam com crianças com deficiência se tornem mais inclusivas, porém, é necessário se questionar se essas práticas se tornaram de fato algo consolidado na atuação das professoras participantes ou se essa atuação foi potencializada somente pelo fato de estarem sendo observadas.

Podem-se ser observados como resultados que a percepção do saber sensível e o envolvimento substancial das professoras pode tornar as práticas pedagógicas mais inclusivas, favorecendo assim a aprendizagem das crianças, com e sem deficiência.

As observações realizadas nas aulas anteriores à formação apontaram que as dificuldades supostamente apresentadas pelas professoras como sendo impedimentos para o ensino das crianças foram as de não saber lidar ou não estarem preparadas para trabalhar com crianças com deficiência, o que pode comprometer o processo de inclusão e o desenvolvimento dessas crianças dentro de suas possibilidades e limites.

A partir da retomada dos objetivos específicos da corrente pesquisa evidencia-se que é possível contextualizar e problematizar as relações entre educação sensível e inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, que essa relação sendo feita de maneira reflexiva pode auxiliar na adoção de práticas de ensino mais inclusiva. Com relação ao projeto de formação propiciado, observou-se mudança na prática nas aulas de arte das professoras observadas.

Evidencia-se ao final deste texto que o ambiente da educação infantil, a depender das práticas instituídas pelos professores, pode ou não propiciar melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças com deficiência.

Foi possível concluir também que o desconhecimento por parte das professoras com a relação à inclusão de crianças com deficiência é um fator que acaba impedindo que necessidades básicas de aprendizagem sejam contempladas.

Nessa perspectiva, aponta-se que nas 4 primeiras aulas observadas todas as professoras tinham um discurso parecido e práticas relativamente diferentes em função

das diversas condições das crianças para as quais lecionam. Mesmo com a relação a atuação de uma das professoras que já realizava um trabalho em uma perspectiva inclusiva, foi possível perceber as dificuldades, dificuldades estas, observadas, em função do desconhecimento sobre como crianças com deficiência aprendem.

Após a formação, foi possível observar uma mudança nessa postura, uma aproximação maior das professoras de arte com as crianças e intervenções mais individualizadas.

Conclui-se, portanto, que é preciso descobrir e conhecer as diversas maneiras, interesses e práticas das quais sejam necessárias para que as crianças aprendam. Todas elas trazem uma relação, uma constituição enquanto sujeito participante de um contexto escolar e isso percebe-se ao final ser a necessidade mais urgente.

Um outro achado importante da pesquisa, em relação aos planejamentos, foi o de que os professores de arte ainda possuem dificuldade em estruturar um planejamento voltado para o ensino de arte na educação infantil, utilizando muitas vezes em sua prática um planejamento baseado somente em conteúdos gerais, tais como projetos escolares, esquecendo-se da importância do ensino de conteúdos de sua disciplina.

A professora Sol, que possuía menos tempo de atuação, tendo se formado com mais de 50 anos de idade, foi a que apresentou maiores dificuldades. A entrada tardia no campo profissional, aliada às suas vivências pessoais em um período que a inclusão não era uma questão debatida, pode ter contribuído para a apresentação dessas dificuldades, que somente poderão ser superadas por meio do acesso à formação continuada em serviço e apoio dos seus pares, da coordenação pedagógica e da gestão da instituição, bem como da secretaria municipal de educação.

As práticas das professoras após o processo formativo ofertado, apresentaram mudanças significativas, principalmente no que tange à observação e ao olhar sensível para como as crianças com deficiência aprendem nas aulas de arte.

A inclusão em contextos de sala de aula comum trata-se de uma prática possível de ser alcançada, porém, a estrutura precisa ser modificada. Seria necessário que fossem criadas políticas educacionais pautadas nas políticas de inclusão e não o contrário.

O sucesso ou não da inclusão escolar não depende somente do profissional que atua com esses estudantes, mas também do suporte e de recursos do poder público, responsável por realizar uma reforma estrutural e assistir às escolas comuns, oferecendo às que não estão preparadas os subsídios necessários para sua adequação.

Estar em uma sala de aula não como professora, mas como pesquisadora, fazendo observações, fez com que a autora deste texto pudesse refletir sobre alguns questionamentos que se tornam urgentes de problematizações, principalmente no que tange à própria prática pedagógica.

Alguns questionamentos permanecem ao final desta pesquisa: as práticas de quem está sendo observado são as mesmas quando não se está sendo observado? Minhas práticas, enquanto professora, são diferentes das práticas dos sujeitos participantes?

É possível, então, integrar uma postura sensível ao conhecimento teórico, e isso traz à prática pedagógica um sentido muito mais amplo do que se tem por hora apresentado.

Também se observa possível associar o conhecimento inteligível racional ao conhecimento sensível, sem que para isso um substitua ou ocupe uma função mais primordial do que o outro, uma vez que não deve se deve tratar estes dois conhecimentos de forma dicotômica, um deve complementar o outro.

A corrente pesquisa teve a pretensão de expor situações que envolveram itens distintos, mas que, na prática, precisam de estudos associados: 1) a inclusão de crianças na educação infantil; 2) o ensino de Arte para crianças em inclusão escolar; 3) e a instituição de práticas às crianças em inclusão que sejam voltadas para a educação das sensibilidades.

A pesquisa mostrou que muitas vezes os professores de Arte sentem-se menos preparados que os professores regentes. Porém, isso se apresenta associado a uma série de fatores, tais como o tempo menor que eles ficam com as crianças e o fato de as formações para disciplinas específicas não serem voltadas à prática destas disciplinas e sim aos processos de ensino de forma mais generalizada.

A pesquisa demonstrou também que a utilização dos pressupostos da educação sensível nas formações para professores pode trazer, na prática, o desenvolvimento de ações mais inclusivas nas aulas de Arte na educação infantil com crianças em inclusão escolar.

É preciso salientar que após a aplicação do projeto de formação inicial foi criado um grupo de estudos, que se reúne mensalmente para discussão, aprofundamento e acompanhamento da prática das professoras participantes da formação e envolvidas diretamente com a pesquisa, no caso, as três professoras que foram sujeitos dos estudos

com fins da escrita deste texto. Tal fato pode ter contribuído para que se pudesse observar uma mudança de postura de tais professoras.

Outra questão importante é o fato de que o projeto de intervenção aqui apresentado será aplicado em escolas da rede municipal de Campo Grande e em uma escola particular em função de um convite feito pelas diretoras destas instituições após terem acesso ao projeto e se interessarem por ele. Tal ação acontecerá ainda neste ano de 2019.

As (in) conclusões apresentadas neste item apontam que, por mais inteligível que um conhecimento possa parecer, ele carrega consigo a dimensão do sensível, do primordial, do inelutável do conhecimento primeiro ao qual se assentam todos os demais, dimensão essa que se pode atingir sobremaneira quando se passa a educar os sentidos, principalmente educando-os para uma prática de fato inclusiva.

Espera-se, ao final desta pesquisa, que outros pesquisadores sejam tocados pela e para a educação das sensibilidades, e que novas propostas, com novos (outros) olhares para as problematizações do sensível, apresentem-se como temas de futuras pesquisas. Que a educação sensível os inquiete a cada leitura do corrente texto. Que se possa resistir a um mundo de extrema racionalidade e que a razão utilizada seja a apregoada por Maffesoli (1998), qual seja, a razão sensível.

REFERÊNCIAS

AGUENA, P. N. **O ensino de arte visual para alunos cegos na escola comum:** retratando trajetórias e experiências. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

ALMEIDA, E. C. V. **Ludicidade e saber sensível:** caminhos possíveis para a construção de um aprendizado significativo nas aulas de literatura do ensino médio. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei, 2015.

ALMEIDA, T. S. A música na linguagem dos portadores de necessidades especiais. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 21, Florianópolis, 2011. **Anais...**, Florianópolis, 2011.

ALVES, D.; FREZTTI, L.P. N.; OLIVEIRA, M. J. S. Sobre afeto e sensibilidade: uma reflexão a respeito das relações construídas no ambiente virtual de aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 25, Boa Vista, 2016. **Anais...**, Boa Vista, 2016.

ALVES, J. F. Por um olhar para além da visão: fotografia e cegueira. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, Natal, 02 a 05 de outubro de 2011. **Anais...**, Natal, 2011.

ALVES, M. S. Diálogo entre o ensino de arte e educação inclusiva. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 25, Boa Vista, 2015. **Anais...**, Boa Vista, 2015.

ALVES, R. A caixa de brinquedos. In: **Folha de São Paulo**, 27 de julho de 2004. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/08_08_2013_15.30.10.1a58e993ea4c2ea1e08b4b7a371dd64a.pdf. Acesso em 23 fev. 2018.

_____. **Educação dos sentido e mais.** Campinas: Verus Editora, 2005.

AMARAL, M. V. N.; FREITAS, A. M. M.; Educação e Artes aliadas para inclusão de educandos surdos. CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 18, Florianópolis, 2007. **Anais...**, Florianópolis, 2007.

ANDRADE, E. B. F. A arte e a capacidade mágica de pintar, desenhar, criar e sonhar! In: ANGOTTI, M. (Org.) **Educação infantil:** da condição de direito à condição de qualidade no atendimento, Campinas: editora Alínea, 2009

ANDRADE, E. C. S.; SILVA, I. S. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de artes visuais de uma escola da rede pública estadual de Boa Vista-RR. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 25, Boa Vista, 2016. **Anais...**, Boa Vista, 2016.

ANDREOLI, A. A. Arte/educação, inclusão social, e a pessoas com Deficiência intelectual. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 23, Recife, 2013. **Anais...**, Recife, 2013.

ARAÚJO, D. S. A. et al. Educação especial: atuação do Pibid artes para ensinar e aprender artes visuais na escola. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 25, Boa Vista, 2015. **Anais...**, Boa Vista, 2015.

ARAÚJO, H. Experiência com deficientes visuais, em projeto de pesquisa e extensão: Despertou a paixão pela busca de um ensino de artes acessível a todos. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 18, Florianópolis, 2007. **Anais...**, Florianópolis, 2007.

ARAÚJO, M. A. L. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno de educar. Salvador: EDUFABA, 2008.

ASSIS, M. S. S. Ama, guardiã, pajem, auxiliar ... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009. p. 37-50.

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, Curitiba, 2004. **Anais...**, Curitiba, 2004.

BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BARBOSA, A, A. O meu, o vosso e o nosso sonho. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 22, São Paulo, 2012. **Anais...**, São Paulo, 2012.

BATISTA, F. M. R. C. **Concepções do professor de Arte sobre aspectos de sua formação para atuar com alunos surdos**. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília 2015.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: DIÓGENES, B. et al. **Inclusão e escolarização**: múltiplas Perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades**: Ribas do Rio Pardo. Rio e Janeiro. IBGE, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo educacional 2016**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>. Acesso em 23 fev. 2018.

_____. **QEdu**. 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em 14 abr. 2018.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

_____. As Políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CARDOSO, A. A. B.; COSTA, F. J. R. **Sensibilidade e arte: um caminho de superação no processo de aprendizagem**. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 24, Ponta Grossa, 2014. **Anais...**, Ponta Grossa, 2014.

CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, Brasília, n. 23, p. 43-48, 2001.

CHAGAS, K. K. N. **Por uma educação ambiental corporalizada**: a emoção em trilhas interpretativas. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

COLI, J. **O que é arte**. São Paulo, SP. Brasiliense, 12 ed., 1991.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez.2014.

COSTA, R. X. Ensino de Arte e Educação Inclusiva. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 17, Florianópolis, 2007. **Anais...**, Florianópolis, 2007.

CRUZ, S. V. Mala dos sentidos: mediação inclusiva e objetos mediadores no Sobrado Dr. José Lourenço. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 23, Recife, 2013. **Anais...**, Recife, 2013.

CUNHA, N. R. C. Memórias e narrativas fotográficas: sensibilidades docentes (trans)formadas pelo olhar (do) outro. In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 7, Campinas, 2010. **Anais...**, Campinas, 2015.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DEMARCHI, R. **Rumo à construção do saber sensível: reflexões sobre a docência de disciplinas de arte em um curso superior de Publicidade**. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO E CARIBENHO DE ARTE/EDUCAÇÃO, CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 19, Belo Horizonte, 2009. **Anais...**, Belo Horizonte, 2009.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

_____. **A montanha e o vídeo game**: escritos sobre educação. Campinas: Papyrus, 2010.

FARCETTA, M. C. **Olhar de quem atua**: diálogos entre ensino de arte e educação inclusiva. 2013. 80 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FARIAS, E. F. et al. “Tatoescultura” – métodos modeláveis para crianças portadoras de cegueira. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 23, Recife, 2013. **Anais...**, Recife, 2013.

FARINA, C. As sensibilidades dos saberes. Ou, as condições do sensível na formulação e expressão de nossos saberes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, Goiânia, 2013. **Anais...**, Goiânia, 2013.

FERNANDES, L. B. **Ensino de arte no universo autista**: um relato de extensão da faculdade de artes do Paraná. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

FERNANDES, V. L. P. Criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais e a questão da inclusão. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 23, Recife, 2013. **Anais...**, Recife, 2013.

FERNANDES, V. L. P. Criatividade e Educação Inclusiva no Ensino de Artes Visuais. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO E CARIBENHO DE ARTE/EDUCAÇÃO,

CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 19, Belo Horizonte, 2009. **Anais...**, Belo Horizonte, 2009.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, L. H. Narrativas e sensibilidade: aproximações a partir do conceito de talento artístico. In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 7, Campinas, 2010. **Anais...**, Campinas, 2015a.

_____. Experiência estética e prática docente: O exercício de sensibilidade e formação. In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 7, Campinas, 2010. **Anais...**, Campinas, 2015b.

FISCHER, D. A. **Educação e sensibilidade**: tensões e desafios. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro, RJ., 9. Ed. Guanabara Koogan, 2002

FREITAS, A. C. O.; TEIXEIRA, N. L. Tocar para ver: Relato de experiência – Artes Visuais, com foco na pessoa com deficiência. CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 22, São Paulo, 2012. **Anais...**, São Paulo, 2012.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006

_____. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação Docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

GRIMALDI, L. C. **Na sensibilidade da memória estudantil**: prédios e espaços escolares nas narrativas dos estudantes de Porto Alegre/RS (1920-1980). 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GROSS, L. **Arte e inclusão**: o ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II. 2015. 355f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HOLANDA, M. L.; CUNHA, R. C. O. B. Desafios e possibilidades de inclusão da pessoa com deficiência visual no ensino superior. In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 5, Campinas, 2010. **Anais...**, Campinas, 2010.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

KAMIYAMA, Marina Aya; YOSHINAGA, Lúcia; TONHOLO-SILVA, Edward R. Síndrome de West: a propósito de nove casos. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 352-357, Set. 1993.

KIRST, A. C.; SILVA, M. C. R. F. Educação inclusiva e arte: A construção de uma trajetória. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 21, Florianópolis, 2011. **Anais...**, Florianópolis, 2011.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, abr. 2002.

LEANDRO, R. S.; LOPES, I. M. N. A sensibilidade e os alunos de artes visuais: requisito ou aprendizagem? In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 18, Florianópolis, 2007. **Anais...**, Florianópolis, 2007.

LEDUR, R. R. A produção de sentidos dos alunos na experiência estética com a arte contemporânea na 8ª Bienal do Mercosul. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 24, Ponta Grossa, 2014. **Anais...**, Ponta Grossa, 2014.

LIMA, M. D.; ROCHA, D. D. Dançando a corporeidade da pessoa com deficiência visual: um relato de experiência a partir da pesquisa ação. In: SEMINÁRIO DO ENSINO DE ARTE DO ESTADO DE GOIÁS, 7. CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 20, Goiânia, 2010. **Anais...**, Goiânia, 2010.

LIMA, W.Q.; PELEGRIN NETO, A. L.; VIANA, M.R. Experiências sensíveis de estágio em artes visuais e as redes de comunicação de alunos surdos e ouvintes. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 27, Roraima, 2016. **Anais...**, Roraima, 2016.

MACHADO, A. M. Educação Inclusiva: de quem e quase práticas estamos falando. In BAPTISTA, C. R.; BEYER, H. O. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

MACIEL, P. G. É um mendigo e é um cachorro: a escola como mediadora da experiência sensível e estética em artes. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 23, Recife, 2013. **Anais...**, Recife, 2013.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível.** Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAIA, N. D. S.; SALES, J. A. M. O método de ensino de desenho de artus-perrelet: a pedagogia dos sentidos e do gesto. SEMINÁRIO DO ENSINO DE ARTE DO

- ESTADO DE GOIÁS, 7. CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 20, Goiânia, 2010. **Anais...**, Goiânia, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARQUES, H. R. **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico**. 3 ed. Campo Grande: UCDB, 2008.
- MARIN RAMIREZ, E. D. Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault. **Rev. colomb. educ.**, Bogotá, n. 63, p. 235-253, june 2012.
- MASINI, E. F. S. O despontar da educação especial na ANPED. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. esp., p. 3-16, Ago. 2011
- MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Institui o Plano Estadual de Educação. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.
- MENDES, E. G. **Inclusão Marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.
- MENDES, F. OLEQUES, L. C.; MARQUES, M. O ensino da arte no contexto da educação especial: reconhecendo os elementos artísticos da cultura circundante. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO E CARIBENHO DE ARTE/EDUCAÇÃO, CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 19, Belo Horizonte, 2009. **Anais...**, Belo Horizonte, 2009.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Conversas - 1948**, São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- MICHELETTO, F. S. M. **Ensino de Arte para alunos com deficiência**: relato dos professores. 2009. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MORARI, A. **Educação e sentidos**: do lugar da escola à escola-lugar. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2016.
- MOTA, M. A. O ensino da dança para o deficiente visual. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 22, São Paulo, 2012. **Anais...**, São Paulo, 2012.

NANEZ-RODRIGUEZ, J. J.; CASTRO-TURRIAGO, H. M. Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. **Entramado**, Cali, v. 12, n. 2, p. 154-165, dec. 2016.

NASCIMENTO, J. A; ZANIN, L. F. Marcas do cotidiano de um CMEI pelo o olhar das crianças: experiências sensíveis na interação entre fotografia e o brincar. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 25, Boa Vista, 2015. **Anais...**, Boa Vista, 2015.

NERES, C. C.; CESCO, E. E.; GOMES, M. S. Reflexões sobre professores iniciantes: formação e inclusão na educação infantil. In: NERES, C. C.; NOGUEIRA, E. G. D. **Itinerários/Diálogos sobre formação de professores e diversidade**. Dourados, MS: Seriema, 2016. p. 157-174.

NÓBREGA, A. Mediação Inclusiva: a áudio-descrição abre as cortinas do teatro para pessoa com deficiência visual. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 22, São Paulo, 2012. **Anais...**, São Paulo, 2012.

OLEQUES, L. C. Uma possibilidade de ensino de desenho a crianças com deficiência intelectual. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 23, Recife, 2013. **Anais...**, Recife, 2013.

OLIVEIRA, F. B. Educação em Descartes: que educação racionalista é essa? Aprender - **Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, a. IV, n. 6, p. 55-78, 2006.

OLIVEIRA. K. A. S. **Possibilidades da experiência estética na educação da infância: uma proposta com leitura de imagens**. Curitiba, PR., Appris, 2014.

OLIVEIRA, U. T. **A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais** - deficiência intelectual. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

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

_____. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R. D.; LAPLANE, A. L. F. D. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

PACITTI, K. C. B.; PONTES, R. F. B. In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 5, Campinas, 2010. A pertinência da função de “cuidador” dentro da proposta inclusiva **Anais...**, Campinas, 2010.

PIMENTEL, L, G; PEREIRA, R. G. Ensino/aprendizagem de artes visuais para o portador de síndrome de Crouzon. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 25, Boa Vista, 2015. **Anais...**, Boa Vista, 2015.

PINHEIRO, A. P. Patrimônio cultural e museus: por uma educação dos sentidos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 58, p. 55-67, dez. 2015.

PITOMBO, P. **Prática Artística para todos**: as artes plásticas no cenário da inclusão social na cidade de São Paulo. 145f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 234f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: EDUR/NAU, 2010. (Serie Docência.doc).

_____. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 7-26, jul. 2014.

PUC CETI, R. SELLA, L.; FONTANINNI, T. H. O ensino de arte e inclusão: metáforas de uma produção. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 25, Boa Vista, 2015. **Anais...**, Boa Vista, 2015.

RABÊLLO, R. S. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma educação inclusiva. In: DÍAS, F., et al (Org.). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 347-355.

RABELLO, R. S. O teatro e desenvolvimento de alunos com deficiência visual. In: SEMINÁRIO DO ENSINO DE ARTE DO ESTADO DE GOIÁS, 7. CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 20, Goiânia, 2010. **Anais...**, Goiânia, 2010.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n.80, p. 84-102, jan./abr. 2010.

REIS, G. E. S. MORAES, D, R. De lagarta à borboleta: desdobramentos do processo criativo na educação especial. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 23, Recife, 2013. **Anais...**, Recife, 2013.

RIBAS DO RIO PARDO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação (2014-2024)**. Ribas do Rio Pardo, MS, 2015.

RICIERI, J. G. B. P.; SANTOS, M. M. A arte inclusiva e a inclusão da arte: alguns apontamentos. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 24, Ponta Grossa, 2014. **Anais...**, Ponta Grossa, 2014.

ROCHA, S. R. P. **A formação dos licenciandos em artes visuais no projeto Pibid interdisciplinar UDESC**: um estudo da produção de materiais para pessoas com deficiência. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RODRIGUES, M. C. S. **Cartografias do sensível**: o corpo deficiente feminino nas aulas de educação física. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

RODRIGUES, M. R.; CIRILLO, A. J. A cidade e seus fluxos: artes e cultura na educação especial. In: SEMINÁRIO DO ENSINO DE ARTE DO ESTADO DE GOIÁS, 7. CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 20, Goiânia, 2010. **Anais...**, Goiânia, 2010.

SANTOS, C. A. **As tecnologias digitais da informação e comunicação no trabalho docente**: práticas no ensino médio de uma escola pública. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

SANTOS, R. Registros sensíveis: o uso de protocolos como estímulo à participação. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO E CARIBENHO DE ARTE/EDUCAÇÃO, CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 19, Belo Horizonte, 2009. **Anais...**, Belo Horizonte, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 148-167, jan./abr.2009.

SILVA, A. N. A. Áudio-descrição: Tecnologia assistiva e educacional no teatro. In: SEMINÁRIO DO ENSINO DE ARTE DO ESTADO DE GOIÁS, 7. CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 20, Goiânia, 2010. **Anais...**, Goiânia, 2010.

SILVA, C. A. F. O diálogo entre arte e educação no ensino especializado: o papel da arte no processo de ensino das APAES. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 22, São Paulo, 2012. **Anais...**, São Paulo, 2012.

SILVA, D. A.; SALVADOR, G. D. D. O corpo na educação: um olhar sensível corporal para a formação de professores. In: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO: **Saberes e fazeres educacionais**: reflexões e experiências em torno da formação de professores, diversidade e organização do trabalho didático, Campo Grande: SED, 2016.

SILVA, G. M. D.; REIS, H. M. M. S. Lygia/ Pimentel/ Clark: uma pesquisa historiográfica sobre arte e educação no Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, Natal, 2011. **Anais...**, Natal, 2011. p. 315-315.

SILVEIRA, T. S.; FISHER, J. “Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha para desenhar”: inclusão escolar de educandos em Artes Visuais. In: Reunião Anual da Anped, Caxambu, 32, 04 a 07 Out. 2009. **Anais...**, Caxambu, 2009.

SOUSA, L. A. A prática do teatro na escola pública: uma experiência inclusiva para surdos. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 25, Boa Vista, 2015. **Anais...**, Boa Vista, 2015.

SOUZA, J. A. C.; MOURA, S. O. Auto do círio, uma experiência de inclusão por meio da arte na Escola Vera Simplício. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 25, Boa Vista, 2015. **Anais...**, Boa Vista, 2015.

ULKUNIEMI, S. Intentamos fomentar la sensibilidad; Pero ¿hasta qué punto somos consecuentes? In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO E CARIBENHO DE ARTE/EDUCAÇÃO, CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 19, Belo Horizonte, 2009. **Anais...**, Belo Horizonte, 2009.

VILARONGA, I. Formação, cinema e audiodescrição: pode a sétima arte influenciar no processo construtivo de pessoas visualmente limitadas? In: Reunião Anual da Anped, Porto de Galinhas, 34, 04 a 07 Out. 2011. **Anais...**, Porto de Galinhas, 2011.

VISO, C. G. P. Percepção, experiências, corpo e arte: educando os sentidos. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 25, Boa Vista, 2015. **Anais...**, Boa Vista, 2015.

ZANELLATO, D. **Ensino de Arte, educação de surdos e museus: interconexões possíveis.** 2016. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

APÊNDICES

Apêndice A. Proposta de intervenção

PROJETO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SENSÍVEL

1 Apresentação

O presente trabalho faz parte da pesquisa "**O professor de arte e a educação sensível: uma proposta para a inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil**", desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

O projeto de formação aqui apresentado foi aplicado durante a realização da referida pesquisa, sendo uma das formas de coleta de dados utilizada pela pesquisadora, e trata-se de uma proposta de intervenção relacionada à formação de professores de Arte que atuam na educação infantil com crianças com deficiência.

A pesquisa apontou como resultados que foram observadas mudanças significativas nas práticas, observadas antes e após a aplicação do projeto de formação, das 3 professoras de Arte que atuavam em classes da educação infantil e atendiam crianças com deficiência.

A presente proposta de intervenção, portanto, apresenta o projeto utilizado nos encontros formativos, visando contribuir com as políticas de formação continuada de professores de Arte no município de Ribas do Rio Pardo/MS e em outras redes de ensino.

2 Introdução

O trabalho com alunos público alvo da educação especial é um tema amplamente discutido na área acadêmica, porém, quando associado ao ensino da Arte, no contexto da inclusão, tornam-se escassas as produções no campo da pesquisa educacional. Assim, propõe-se no presente projeto contribuir para a discussão de práticas que alcancem o pleno desenvolvimento destes alunos nas salas comuns de ensino, especificamente na disciplina de Arte, na etapa da educação infantil.

Nessa perspectiva, percebe-se a relevância de se investir na formação dos profissionais da educação em todas as áreas de ensino, a fim de esclarecer pontos que a legislação não aborda explicitamente no que diz respeito ao ensino de estudantes com

deficiência. Por isso, apresenta-se aqui possibilidades de discussão quanto à abordagem sensível com relação aos professores de Arte no atendimento a esses alunos.

A Arte influencia positivamente o desenvolvimento integral das pessoas e essa influência não pode ser colocada em um patamar de disciplina complementar. As linguagens artísticas ajudam a transformar a realidade de aprendizado dos alunos com deficiência, pois, por meio delas, os estudantes podem se constituir como sujeitos pertencentes a um espaço que é, de fato, coletivo.

Os pressupostos da educação sensível⁶ mostram possibilidades de um ensino que pode ser ministrado de forma em que todos, com ou sem deficiência, possam se apropriar dele. Nos estudos realizados sobre o estado da questão⁷, pode-se observar a escassa produção de dissertações e teses relacionadas ao estudo da disciplina de Arte aliada ao ensino de crianças com deficiência em sala de aula comum, o que demonstra a necessidade de se fomentar mais discussões sobre o tema.

Porém, para discorrer sobre a temática da educação sensível é necessário conceituá-la. A educação sensível é a educação dos sentidos, a possibilidade de uma educação estético-corporal em que se possa retornar ao saber experiencial, por meio da utilização dos sentidos do corpo no processo de apreensão do conhecimento, da superação da anestesia que se vive na atual sociedade, sem que para isso se incorra na superficialidade. É a possibilidade da associação do conhecimento racional com o sensível, com o sentir das coisas, assim como elas são e isso não somente partindo dos pressupostos do saber científico em detrimento de outros saberes, mas, associando-os aos saberes das sensibilidades.

Duarte Junior (2000) exemplifica a questão do sensível:

Começa aí, portanto, nesse “corpo-a-corpo” primeiro mantido com o mundo que nos rodeia, a aventura do saber e do conhecer humanos. Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 14).

⁶ Educação sensível é uma abordagem teórica apresentada pelo autor Francisco Duarte Junior em sua pesquisa de doutorado publicada no ano 2000, intitulada “O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível”

⁷ O estado da questão foi um estudo realizado na disciplina de Educação Especial e Processos de escolarização, do mestrado profissional em educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que deu origem a um artigo intitulado “**Ensino de Arte e educação especial: análise das produções acadêmicas (2006-2016)**”.

Pelo viés da educação sensível, esse projeto traz uma proposta de intervenção que pode auxiliar o professor de Arte a questionar sua postura metodológica relacionada ao estudante com deficiência, pois pode proporcionar uma mudança de concepções e tomada de consciência sobre a importância do seu papel enquanto profissional da escolarização de estudantes público alvo da educação especial.

Para Duarte Junior (2000), ao longo da vida:

[...] aprendemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentarmos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 14).

Assim, parte-se da possibilidade de uma mudança de postura na prática pedagógica em que o ensino seja pautado na educação dos sentidos, uma prática mais humanizante no sentido de observação do ser humano integral dotado de possibilidades e não de limitações. Muitas vezes, os estudantes com deficiência são mais observados por aquilo que não conseguem ou não podem fazer, deixando em segundo plano aquilo que podem.

Para Alves (2005), a educação dos sentidos precede a educação puramente racional, embora não se tenha a pretensão de afirmar que uma seja melhor que a outra, uma vez que as duas são muito importantes e se complementam:

A ciência é, ao mesmo tempo, uma enorme caixa de ferramentas e, mais importante que suas ferramentas, um saber de como se faz ferramentas. O uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de construir ferramentas novas, para isso há de se saber pensar. A arte de pensar é a ponte para o desconhecido. Assim, tão importante quanto a aprendizagem do uso das ferramentas existentes – coisas que se pode aprender mecanicamente – é a arte de construir ferramentas novas (ALVES, 2005, p. 11).

É nesse sentido que se abordará, nesse projeto, a atuação do professor de Arte com estudantes com deficiência em contexto de inclusão escolar.

2 Objetivos

2.1 Objetivo geral

- Incentivar a introdução dos pressupostos da educação sensível no ensino de arte no contexto da inclusão.

2.2 Objetivos específicos

- Compreender os pressupostos da educação sensível;
- Problematizar práticas para o ensino de arte no contexto da inclusão;
- Promover discussões acerca do ensino de arte para crianças no contexto de inclusão;
- Incentivar formas outras para o ensino de arte, utilizando para isso os pressupostos da educação sensível.

3 Justificativa

A necessidade de processos formativos para professores de educação básica é uma constante na sociedade contemporânea. No entanto, quando se trata de disciplinas específicas, como o caso de Arte, e quando se associa o ensino de arte para crianças em contexto de inclusão, observa-se uma necessidade muito maior.

Dessa forma, a relevância do presente projeto de pesquisa dá-se em função de problematizar propostas metodológicas dos professores de Arte que atuam em salas comuns, com estudantes público alvo da educação especial, bem como os conhecimentos que esses professores expressam em seu fazer pedagógico na busca pela possibilidade de garantir-lhes ensino em igualdade de condições, uma vez que têm garantido na legislação vigente o direito de frequentar a sala de aula comum.

O professor que atua em contexto de inclusão deve ter a possibilidade de desenvolver um trabalho de maneira coerente para que possa diminuir a distância entre ter o estudante com deficiência em sua aula de aula e de fato, ensiná-lo, cumprindo assim o papel da escola que é promover ensino e aprendizagem, o que muitas vezes se torna um desafio:

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretenso) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta e desafia os professores em geral (BEYER, 2015, p. 81).

Partindo deste pressuposto, entende-se a necessidade de se estruturar um trabalho voltado à reflexão contínua deste professor, formação essa voltada para a prática metodológica.

Com essa reflexão, torna-se necessário superar alguns modelos de educação que estão sendo postos e seguidos por professores na educação do estudante com deficiência, a fim de buscar uma nova possibilidade de educação desses estudantes e, pode-se encontrar como via de possibilidade a educação sensível, defendida por Duarte Junior (2000).

Conhecer e propor aulas em que as bases sejam o sensível, o olhar o outro como ele é, ou como ele precisa ser enxergado, defendendo seu direito de ser enquanto é, é de extrema relevância para a devida escolarização do estudante com deficiência.

4 Fundamentação teórica

O Brasil, no que se refere à legislação para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tem acompanhado as modificações e estudos amplamente divulgados internacionalmente.

A educação especial em salas de recursos multifuncionais também acontece de maneira satisfatória e percebe-se que isso se dá em grande parte pela formação continuada dos professores especialistas que atendem ao seu público alvo, uma formação em que o debate e a problematização são constantes.

É necessário que também nas formações dos professores que atendem a crianças com deficiência na sala comum sejam discutidas temáticas ligadas aos estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e jovens com deficiência, para que de fato haja inclusão.

É possível constatar que, entre os problemas no atendimento do estudante com deficiência em sala de aula comum, estão a falta de conhecimento sobre a legislação e suas implicações, a falta de formação e/ou preparação destes profissionais ou, até mesmo, a oferta de formações em que a teoria e a prática não estão articuladas, não se promove a reflexão ou que são ministradas somente para cumprir com exigências de órgão superiores ou planos de educação.

Isso denota a necessidade de uma mudança de pensamento e postura do professor de Arte diante do estudante com deficiência e de como a educação sensível pode ser facilitadora nesse processo. Para Duarte Junior (2000), a educação do sensível:

[...] nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15)

Nesse sentido, propõe-se o viés da educação sensível para o estudo dessa temática. Toma-se de empréstimo as palavras de Duarte Junior (2000) sobre a intencionalidade de utilizar os pressupostos dessa abordagem em uma pesquisa educacional. Para o autor:

Em síntese, o que se pretende discutir por essa via é o quanto uma educação voltada para o sensível pode, pela recuperação de velhas técnicas populares, contribuir para um melhor aproveitamento daquilo que se tem à volta, com a consequente diminuição desse desmedido desperdício tão corriqueiro em nossa sociedade contemporânea. Saber perceber o mundo ao redor, em termos dos materiais e substâncias que o compõem, coletando-as e as trabalhando artesanalmente consiste, com efeito, numa maneira de estabelecer vínculos mais sensíveis com a natureza. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 34).

Os pressupostos da educação sensível foram priorizados no presente projeto de formação devido à crise vivenciada na sociedade contemporânea no que se refere às formas com que as pessoas se relacionam com o mundo e com o outro. Nessa sociedade, os indivíduos que não se enquadram nos padrões por ela exigidos são excluídos e o papel do educador torna-se essencial para minimizar estes impactos no âmbito educacional, mesmo que para isso seja necessário a retomada de alguns conceitos.

Duarte Junior (2000), na obra “O sentido dos sentidos: a educação (dos) sensível, uma discussão pontual sobre como educar pelos sentidos”, aponta a justificativa da necessidade de uma educação do sensível:

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia bem denominar educação estética. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se antes, de um projeto radical: o de um retorno a raiz grega da palavra “estética”- *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15).

Dada a expansão do acesso de estudantes atendidos pela educação especial nas classes comuns, torna-se urgente fomentar pesquisas que incentivem práticas que propiciem sua aprendizagem. É preciso refletir sobre o comprometimento do professor com uma educação de qualidade, e isso deve fazer parte dos planos de governo no âmbito das políticas de formação, a fim de que de fato a inclusão possa acontecer. Para Baptista (2004), é preciso superar a ideia de que os estudantes não são parte do processo educativo, ou seja, de que são sujeitos receptores e não atuantes:

A história da educação mostra, com facilidade, como lugares de quem ensina e de quem aprende são identificadas por meio de diferenças hierárquicas que fizeram com que o educador não devesse pressupor o outro (aluno) como um interlocutor, no sentido pleno da palavra. (BAPTISTA, 2004, p. 1).

Portanto essa formação também pautar-se-á nas discussões sobre o ensino de Arte para crianças em contexto de inclusão, pois, práticas excludentes precisam ser superadas.

Segundo Mendes (2010), a reestruturação escolar implica

[...] o aperfeiçoamento da prática escolar docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não. (MENDES, 2010, apud NERES; CESCO; GOMES, 2016, p. 161).

Pensar de maneira igualitária presume superar práticas arraigadas na postura do arte educador, analisando as dificuldades e as possibilidades de intervenções pedagógicas dentro de uma prática de formação contínua e que aconteça no decorrer de todo o processo de escolarização de alunos com deficiência.

Nesse sentido,

[...] há necessidade de desenvolver uma pedagogia que possa favorecer o processo de aprendizagem dos alunos inseridos nas escolas comuns. Essa realidade remete, necessariamente, à formação de professores no sentido de atender esse alunado. (NERES; CESCO; GOMES, 2016, p. 162).

A formação aqui proposta pode ajudar a repensar e a ressignificar o trabalho com alunos com deficiência, pois, sendo a educação sensível uma educação do corpo e pelo corpo, seus pressupostos podem contribuir para se alcançar êxito no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, principalmente alunos em contexto

de inclusão, uma vez que abordam o corpo como instrumento do aprendizado em si. Alunos que possuem determinadas deficiência, tais como física, de comunicação ou que afetem seu cognitivo, podem se expressar bem com linguagens corporais, desde que devidamente estimulados. Essa é proposta da abordagem sensível, utilização de todos os sentidos no processo de aquisição do conhecimento.

A base epistemológica e linha teórica do presente projeto é a fenomenologia, porém não será descartada a contribuição da ciência da história, principalmente no que tange à discussão em torno das bases históricas da educação especial, para que se possa conceituar os pressupostos que são recorrentes nos autores que serão utilizados nas reflexões acerca da inclusão de alunos com deficiência, portanto as duas linhas de pesquisas irão, neste sentido, dialogar.

A fenomenologia, para Merleau-Ponty (1994), consiste no:

[...] estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo vivido (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 5).

A escolha dos pressupostos da educação sensível pauta-se em uma necessidade apontada por Duarte Junior (2000, p. 14), quando afirma que a tarefa mais urgente no mundo contemporâneo, "que parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade" é desenvolver e refinar os sentidos.

5 Metodologia

Este projeto propõe uma atividade de formação continuada diretamente relacionada às possíveis abordagens da educação sensível no que tange à educação especial. Ele é direcionado para professores de Arte que atuam na educação infantil e que possuem alunos com deficiência em suas respectivas salas de aula e terá a duração de dois meses.

Propõe-se dois encontros semanais, com duração de duas horas cada e as atividades de estudos individuais. Nestes encontros serão tecidas discussões sobre educação sensível, ensino da Arte em geral e ensino da Arte para crianças com deficiência em contexto de inclusão. Em alguns dos encontros, conforme cronograma em anexo, serão feitas atividades práticas em que o corpo será tido como base para as mesmas.

Em todos os encontros serão tecidas discussões teóricas e a aplicabilidade prática dessas discussões para o ensino, os (as) professores (as) elaborarão um plano de aula abordando as questões trabalhadas e apresentarão aos demais como forma de aula, serão promovidas reflexões sobre o ensino de arte e a educação sensível no atendimento a crianças com deficiência em contexto de inclusão.

Os (as) professores (as) que ao final do curso obtiverem 75 % de presença na formação receberão certificado de participação de 60 horas, emitido pelo grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa APE IPE (Aliança de Pesquisa e Extensão Interdisciplinar em Percursos Criativos e Estéticas Cênicas).

Os eixos a serem trabalhados serão:

- * Educação sensível, pressupostos teóricos metodológicos;
- Ensino da Arte;
- *A criança com deficiência em contexto de inclusão.
- *Planejamento e organização de atividades práticas;
- *O corpo como instrumento de aprendizagem;
- *O corpo sensível.

6 Recursos necessários

- Cópias dos textos que serão utilizados na formação;
- Data Show
- Caixa de som amplificada;
- Papel sulfite;
- Canetas;
- Cartazes referentes as dinâmicas;
- Quebra cabeças de obras de arte;

6 Avaliação

Durante toda a formação os (as) professores (as) serão avaliados continuamente. Os instrumentos utilizados serão o planejamento dos (as) professores (as), a participação coletiva, a leitura e discussão do material encaminhado.

Referências

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

ALVES, R. **Educação dos sentido e mais**. Campinas: Verus Editora, 2005.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: DIÓGENES, B. et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, Curitiba, 2004. **Anais...**, Curitiba, 2004.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

NERES, C. C.; CESCO, E. E.; GOMES, M. S. Reflexões sobre professores iniciantes: formação e inclusão na educação infantil. In: NERES, C. C.; NOGUEIRA, E. G. D. **Itinerários/Diálogos sobre formação de professores e diversidade**. Dourados, MS: Seriema, 2016. p. 157-174.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Apêndice B. Cronograma de formação e Plano de ensino

PLANO DE ENSINO

CURSO: Educação Sensível – Formas outras para o ensino de Arte - 2018

Mestranda: Alexandra Ferreira

Orientação: Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho

Apoio: Grupo de pesquisa Ape Ipe (Aliança de Pesquisa e Extensão Interdisciplinar em Percursos Criativos e Estéticas Cênicas)

Público alvo: Professores de Arte do município de Ribas do Rio Pardo

Carga horária: 60 H (Com certificado de participação)

Ementa: Educação e cultura, educação sensível como pressuposto de ensino, ensino de arte na escola, olhares outros para alunos com deficiência no contexto escolar

Encontros: (Noturno) das 19h às 21h

DATA	Tema/texto	Atividade prática	Observações
15/02	Apresentação da formação, dos professores e ministrantes. Coleta dos e-mail e telefones para encaminhamentos de informações sobre o curso e dos textos a serem utilizados.	Prática imagens no chão.	Entrega, das seguintes questões respondidas em uma folha, pode ou não se identificar: O que é educação sensível? O que é educação especial?
21/02	Discussão do texto: ‘O que é Arte’ Jorge Coli	Prática: Atividade das fotos: ‘O que é arte e o que não é Arte’	
	Discussão do texto: Larrosa “Notas da experiência e saber de experiência” e Capítulo VI “A experiência” Maffesoli		Solicitar para próxima aula em trios apresentação de brincadeiras.
26/02	Apresentação do filme “Tarja Branca” e discussão	Prática: Brincadeiras	
28/02	Discussão do texto: Duarte Junior “O sentido da nossa crise”		
05/03	Discussão do texto: Duarte Junior A crise dos nossos sentidos”		
07/03	Discussão do texto: “O corpo na educação: um olhar sensível corporal para formação de professores” Dora Andrade e Gabriela Salvador Santinho	Prática: Grupo Ape Ipe	
12/03	Discussão do texto: Duarte Junior “O saber sensível”	Prática: Nomes e gestos	
14/03	Discussão do texto: Duarte Junior “A educação (do) sensível” p. 169 a 190. Plano de aula		Solicitação de um plano de aula, que envolva atividades com os pressupostos da educação sensível.
20/03	Discussão do texto: Duarte Junior “A educação (do)		

	sensível” p. 191 a 216 Apresentação dos planos de aula		
21/03	Discussão do texto: “A crítica à experiência estética feita na escola no âmbito da indústria cultural” Keyla Andrea S. Oliveira	Prática: Grupo Ape Ipe Vinda das profas. Dra. Keila Andrea Santiago e Gabriela Di Donato Salvador Santinho	Aprofundamento do texto: “O corpo na educação: um olhar sensível corporal para formação de professores” Dora Andrade e Gabriela Salvador
26/03	Discussão dos textos: “Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho” Apolônio do Carmo E “A função da Arte” de Ernest Fischer	Prática: Dinâmica das mãos e cachoeira	Apresentação dos planos de aula
28/03	Discussão dos textos: “As políticas de inclusão escolar: Uma prerrogativa da educação especial? José Geraldo Bueno e “A inclusão escolar e seus sentidos: entre edifícios e tendas” Claudio Roberto Baptista	Prática: Grupo Ape Ipe	
02/04	Discussão do texto: “O que fazer para não excluir Davi, Hilda e Diogo...” Ana Maria Lunardi Padilha		
04/04	“Discussão do texto: Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico”, Rosalba Maria Cardoso Garcia		
09/04	Discussão do texto: “Educação inclusiva: De quem e de quais práticas estamos falando?”, Adriana Marcondes Machado		
11/04	Finalização da formação: discussão sobre as experiências vividas e sobre como essas experiências podem ser efetivas nas práticas escolares.		Responder um pequeno questionário sobre as impressões com relação ao curso e entregar

Apêndice C. Roteiro de entrevista

Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Professor)

Dados do participante

Nome (fictício): Idade:

Profissão:

Escolaridade:

A presente entrevista será realizada com o intuito de coletar dados sobre o conhecimento expresso pelas professoras pesquisadas sobre a temática abordada, bem como observar com as seis primeiras questões, dados quantitativos gerais, que darão suporte as problematizações expressas no decorrer da pesquisa para auxiliar nas problematizações dos objetivos especificados no projeto de pesquisa em questão.

- 1- Qual sua formação profissional? Tem mais do que uma? Se sim, em quais áreas da educação?
- 2- Você possui pós-graduação? Se sim qual é pós que você possui?
- 3- Quantos anos você tem de atuação?
- 4- Em quais anos da educação infantil você atua? Qual a média de idade das crianças para as quais você leciona?
- 5- Quantas salas das que você atua, atendem alunos com deficiência? Quantos são esses alunos? Quais as deficiências destes alunos?
- 6- Em sua formação inicial, você teve disciplinas que contemplassem a educação especial? Se sim quais?
- 7- Em seu tempo de atuação já participou de alguma formação continuada em arte? E em educação especial?
- 8- Você acredita que formações continuadas, podem efetivamente auxiliar em mudanças de práticas metodológicas em sala de aula?
- 9- Já trabalhou em anos anteriores com crianças com deficiência em salas comuns de ensino?
- 10- Você utiliza em suas aulas metodologias de ensino diferenciadas para o atendimento a crianças com deficiência?
- 11- Quais as maiores dificuldades que você encontrou para trabalhar na disciplina de arte com crianças em contexto de inclusão?
- 12- Antes da formação em educação sensível, você já tinha algum conhecimento sobre tal temática? Se sim qual?
- 13- Quais relações você poderia estabelecer entre os pressupostos da educação sensível e o ensino da criança com deficiência em contexto de inclusão?
- 14- Você acredita que a educação sensível pode ajudar alunos com deficiência em seu aprendizado nas aulas de arte? Se sim por quê?

Apêndice D. Transcrição das entrevistas

ENTREVISTA PROFESSORA Estrela

Entrevista realizada no dia 27 de março de 2018

1 Qual sua formação profissional? Tem mais do que uma? Se sim, em quais áreas da educação?

Sim sou arte educadora e pedagoga.

2 Você possui pós-graduação? Se sim qual é pós que você possui?

Sim, possuo pós em diversidade e educação especial e curso uma pós em arte e cultura regional.

3 Quantos anos você tem de atuação?

12 anos.

4 Em quais anos da educação infantil você atua? Qual a média de idade das crianças para as quais você leciona?

Eu atuo do pré II, as crianças tem 4 ou 5 anos em média.

5 Quantas salas das que você atua, atendem alunos com deficiência? Quantos são esses alunos? Quais as deficiências destes alunos?

Sim, eu tenho três crianças duas com laudo e umacoutra não. Um é autista, um tem problemas na fala o outro eu não sei dizer porque ele não tem laudo, mas ele tem alguma deficiência.

6 Em sua formação inicial, você teve disciplinas que contemplassem a educação especial? Se sim quais?

Não, nunca tive, na última formação de arte educadora tive LIBRAS.

7 Em seu tempo de atuação já participou de alguma formação continuada em arte? E em educação especial?

Não, não me recordo, somente a pós mesmo.

8 Você acredita que formações continuadas, podem efetivamente auxiliar em mudanças de práticas metodológicas em sala de aula?

Com certeza, através das formações muda-se o olhar, necessita-se de mais estudo né, com isso temos auxilio das práticas metodológicas em sala de aula.

9 Já trabalhou em anos anteriores com crianças com deficiência em salas comuns de ensino?

Não, é a primeira vez que trabalho com criança com deficiência.

10 Você utiliza em suas aulas metodologias de ensino diferenciadas para o atendimento a crianças com deficiência?

No momento não, não uso, planejo muitas vezes, mas não consigo aplicar, tenho muita dificuldade.

11 Quais as maiores dificuldades que você encontrou para trabalhar na disciplina de arte com crianças em contexto de inclusão?

Tenho muitas dificuldades, na verdade a gente si, até angustia em se deparar com uma criança autista principalmente que é o meu caso, eu não sei até, sempre estou indagando questionando, pedindo ajuda, auxílio, pra eu pra que minha prática seja diversificada, mas eu não consigo fazer isso realmente lá dentro da sala de aula, eu não consigo fazer diferente. A maioria as das vezes eu acho que esse menino é mais excluído do que incluído.

12 Antes da formação em educação sensível, você já tinha algum conhecimento sobre tal temática? Se sim qual?

Não tinha ouvido falar, eu imaginava, mas não tinha ouvido falar.

13 Quais relações você poderia estabelecer entre os pressupostos da educação sensível e o ensino da criança com deficiência em contexto de inclusão?

A partir do momento que tive a formação, o conceito mudou sabe, o aluno, cada qual com suas especificidades, com a formação, da educação sensível, pudemos refletir sobre processo humano de viver em sociedade, sobre as experiências vividas por nossos alunos, levando-o a perceber através dos sentidos, das sensações, as coisas simples como o saber falar, tocar, sentir e compreender o outro e também suas diferenças.

14 Você acredita que a educação sensível pode ajudar alunos com deficiência em seu aprendizado nas aulas de arte? Se sim por quê?

Sim, pois a educação sensível parte do pressuposto de desenvolver sensações, os sentidos, saber falar, ouvir, possibilitando oportunidades de aprendizagem aos nossos alunos e respeitando suas particularidades.

7.3.3 ENTREVISTA PROFESSORA Sol

Entrevista realizada no dia 27 de março de 2018

01- Qual sua formação profissional? Tem mais do que uma? Se sim, em quais áreas da educação?

Eu sou formada em artes visuais e só tenho essa formação.

02- Você possui pós-graduação? Se sim qual é pós que você possui?

Ainda não possuo pós.

03- Quantos anos você tem de atuação?

Eu me formei em 2015 e então eu comecei a atuar a partir de 2016, então tem dois anos.

04- Em quais anos da educação infantil você atua? Qual a média de idade das crianças para as quais você leciona?

Educação infantil, de 4, de 3 a 5 anos.

05- Quantas salas das que você atua, atendem alunos com deficiência? Quantos são esses alunos? Quais as deficiências destes alunos?

Atuo em 4 sala, sim eu tenho um com laudo e tenho mais dois que não possuem laudo, na mesma sala o que tem laudo a deficiência dele é física, ele fica na cadeira de rodas

eu nunca procurei saber certinho qual que é deficiência dele, , mas ele não fala, ele é totalmente dependente, ele compreende o que você fala com ele, ele responde com alguns gestos, mas, assim ele é bem dependente, assim o aprendizado dele também não acompanha, um dos dois que não tem laudo, um é uma menina, ela assim, ela não compreende o que você fala com ela, você tem que levar ela ao banheiro se não ela faz na roupa, você dá alguma coisa, um papel um lápis, ela destrói, ela come e engole, ela assim ela é, tudo o que você dá para ela, você tem que ta acompanhando, você tem que ta em cima, se não ela destrói tudo, tudo, tudo o que você dá para ela, e o outro é um menino, e ele assim ela não para um minuto, já tem uns dois meses que gente ta, que começou as aulas, e para conseguir uma atividade com ele, nada prende ele, nada, nada, ele quer ficar andando, quer ficar pra fora, ele não para um minuto desde o primeiro tempo até o último, eu acredito que ele tenha hiperatividade e mais algumas coisinhas assim, porque ele é muito nervoso também, eu estudei sobre na faculdade da uma passadinha sobre deficiência né, e eu também já procurei saber alguns tipos quando eu tava estudando e eu assim pelas características que eu vi, aparenta ser sim.

06- Em sua formação inicial, você teve disciplinas que contemplassem a educação especial? Se sim quais?

Curso complementar na área da educação especial eu nunca fiz, mas assim na faculdade, a gente passa por alguns, a gente alguns tipos de deficiência, principalmente intelectual, se não me engano, foi educação especial, eu não lembro direito, mas tinha bastante tipo de transtornos assim na disciplina da faculdade, tive LIBRAS também, eram disciplinas separadas.

07- Em seu tempo de atuação já participou de alguma formação continuada em arte? E em educação especial?

Pós ou não? Em educação especial não, mas já fiz alguns cursinhos por fora, já, particulares de formação em arte.

08- Você acredita que formações continuadas, podem efetivamente auxiliar em mudanças de práticas metodológicas em sala de aula?

Eu acredito que sim, porque eu acho que depende mais do interesse da gente, eu tento aproveitar o curso, então assim eu, eu os cursinhos que eu já participei, tanto on line, quanto presencial, mais on line, porque presencial voltado pra arte e educação infantil presencial é muito difícil achar, e eu também procuro ler bastante, eu procuro absorver eles pra colocar em prática em sala de aula.

09- Já trabalhou em anos anteriores com crianças com deficiência em salas comuns de ensino?

Já o ano passado, quando eu tava atuando no ensino fundamental do primeiro ao quinto na, eu lidei com alguns tipos de deficiência, é eu tinha criança que ela era baixa visão, ela não enxergava na lousa e ela precisava de uma pessoa de uma professora auxiliar e do terceiro ano, eu tinha uma do segundo ano que ela era surda, ela, ela precisava da intérprete de LIBRAS dela, ela já sabia bastante coisa de LIBRAS e apesar dela estar no segundo ano, ela já se comunicava muito bem e ela tinha uma leitura labial muito bem também e também do segundo ano eu tinha um aluno que ela era, ele tinha uma dificuldade de aprendizagem muito grande, o que ele aprendia hoje, amanhã ou mais tarde eleja não sabia mais e ele lia um coisinha que era pouca hoje ele sabia o A, amanhã já falava que o A era um número e assim ele ia chutando e ele tinha um pouquinho de preguicinha também e ele também tinha uma visão curta, ele

não enxergava muito bem e também tinha no primeiro ano um aluninho com down, na parte da tarde eu lidava com um aluninho com down, ele entrou no segundo semestre se eu não estou, não me engano, no primeiro aninho e só esses que eu lidava que tinha deficiência em sala de aula.

10- Você utiliza em suas aulas metodologias de ensino diferenciadas para o atendimento a crianças com deficiência?

Bom esse ano, eu tenho um aluninho que ele é especial né do pré I, que ele, que ele é cadeirante e ele é totalmente dependente, não fala né, mas ele esboça reações, então assim, com ele eu procuro, ele tem a professora auxiliar dele, e assim coisas que é mais tranquila eu deixo pra ela fazer, coisas assim mais destinadas, assim que possa ser que ela tenha um pouquinho mais de dificuldade eu faço com ele então eu sempre to com ele, e, eu procuro fazer coisas que facilita na aprendizagem, aprendizado dele, para que ele possa interagir com as outras crianças é eu sento mais com ele, eu procuro fazer algum algumas coisinhas que ajuda ele também.

11- Quais as maiores dificuldades que você encontrou para trabalhar na disciplina de arte com crianças em contexto de inclusão?

Igual assim, o que tem laudo eu encontro um pouquinho de dificuldade, bastante dificuldade, pra falar a verdade, eu fico bem dependente da pro dele, assim sabe da professora auxiliar dele, eu encontro bastante dificuldade, porque assim, como eu nunca eu é, eu nunca tive contato com crianças com a deficiência que ele tem, então assim pra mim desenvolver um atividade, assim eu, eu, encontro grande dificuldade, mesmo assim bastante dificuldade assim com ele e com os outros também, um não para, tem vez que eu tenho que largar todo mundo pra ficar só com ele e ainda por cima não dá, porque ele quer andar ela quer sair para fora e com a menina também um pouquinho de dificuldade porque eu tenho que se desdobrar em dois né, fora o que tem a professora auxiliar eu tenho que ficar por ali, isso, porque a turminha deles é bem ativa, eles são 19, 20, 19, 20, é bastante, então assim e as vezes eu tento procurar dar atenção pra eles, mas, nem sempre é possível, infelizmente, eu tenho uma dificuldade bem grande.

12- Antes da formação em educação sensível, você já tinha algum conhecimento sobre tal temática? Se sim qual?

Não, eu não tinha, então assim quando eu comecei, quando falou educação sensível, eu, eu tinha uma visão totalmente diferente né, eu não imaginava que, qual seria o contexto, eu achei interessante, mas eu nem me passou pela minha cabeça o que poderia ser.

13- Quais relações você poderia estabelecer entre os pressupostos da educação sensível e o ensino da criança com deficiência em contexto de inclusão?

Bom a educação sensível assim, eu achei um curso assim, uma coisa muito que agrega muito, principalmente na educação infantil, muito interessante e assim tem várias coisas é que pode estar levando da educação sensível para o contexto de inclusão, principalmente assim, algumas coisas que eu aprendi é a brincadeira, eu já tinha dado aula na educação infantil, logo quando eu me formei e pra mim assim eu tratava o ensino infantil igual o ensino fundamental, atividade em cima de atividade, aquela coisa toda, aquele que tinha que dar resultado, que tinha que dar resultado, que brincadeira era coisa praticamente nula nas minhas aulas e hoje em dia eu já tenho uma visão totalmente diferente né, como que eles aprendem com as brincadeiras e

como eu aprendo com eles através das brincadeiras, eu deixo eles brincarem e fico observando eles e assim eu não tenho muito contato com crianças né, assim na minha família, não tem quase crianças ,praticamente que eu tenha contato, então assim, muitas coisas eu nem sabia que eles eram capazes de fazer e através das brincadeiras eu aprendo a lidar com eles, então a educação sensível me ensinou muito isso, ter essa sensibilidade de tar olhando a criança com outros olhos e assim e essa, o que mais me chamou a atenção lá da brincadeira, como é importante a brincadeira e não só atividade porque a gente muitas vezes só tratava eles como mini adultos, mini fundamentais é bem assim.

14- Você acredita que a educação sensível pode ajudar alunos com deficiência em seu aprendizado nas aulas de arte? Se sim por quê?

Sim, muito, é, igual eu falei, é, eu tinha uma ideia diferente né antes e agora através da educação sensível eu tive outras, uma outra visão, como igual eu, e esse aluninho meu que eu lido com ele e outros também, eu procuro sempre é coisas que eu não fazia, como conversar com eles, sentar, brincar com eles né, ter essa sensibilidade de não ficar longe da criança, mas, assim perto, ter aquela afetividade, não aquela relação só de professor, mas também aquela relação mais amorosa com o aluno né, de ter, estar sentando olhando nos olhos, coisas que eu não observava neles, hoje eu posso estar observando, assim é igual esse aluno meu, tinha coisinhas que ele fazia que eu não percebia, apesar de na educação infantil a gente tem cinco dias na semana eu dou quatro com eles e tem coisas que eu não repara neles e a frequência da professora quase a mesma da minha , eu estou ali quase todos os dias e eu não prestava atenção neles por falta de estar sentando, conversando com eles, assim mostrando aquele amor que muitas vezes a gente no ensino fundamental a gente não tem, que é tudo tão corrido né, então as vezes a gente não tem, então assim a educação sensível me ajudou muito com essa relação, principalmente com esse aluno meu é de ta ali conversando, pegando nele, vendo a evolução dele, ele vendo que você se porta, e que através daquele comportamento dele, através das situações que eu possa tar, é, desenvolvendo metodologias para ta auxiliando ensinando ele mesmo e assim a gente prepara uma aula para ele, alguma atividade diferenciada e pensa que ele não é capaz de fazer que ele não sabe fazer, porque eu não tenho aquela observação que a educação sensível me mostrou, então é através desse curso né, que a gente fez eu aprendi muitas coisas e eu posso ver a diferença de quando eu entrei na sala de aula em 2015 na educação infantil, inclusive até na mesma escola e depois esse ano como está sendo, então assim, dá pra ver a diferença e assim eu sou muito grata por isso.

7.3.4 ENTREVISTA PROFESSORA Lua

Entrevista realizada no dia 03/04/2018

01- Qual sua formação profissional? Tem mais do que uma? Se sim, em quais áreas da educação?

Eu tenho duas formações, eu sou formada em arte e em pedagogia.

02- Você possui pós-graduação? Se sim qual é pós que você possui?

Tenho, tenho sim, em arte mesmo, “A importância da arte na educação infantil”.

03- Quantos anos você tem de atuação?

Três anos.

04- Em quais anos da educação infantil você atua? Qual a média de idade das crianças para as quais você leciona?

Educação infantil, 5 aninhos.

05- Quantas salas das que você atua, atendem alunos com deficiência? Quantos são esses alunos? Quais as deficiências destes alunos?

Atuo em 4 salas, do pré II, dois possui distúrbio, um tem deficiência intelectual, falo isso, porque o desenvolvimento dos dois, cada um com seu nível, um mais e um menos, eles têm o desenrolar dos, das atividades, o aspecto, como eles aceitam as atividades é bem inferior a qualquer outra criança das suas idades é com isso que eu vejo que eles têm problema, já até conversei com a professora da sala de um deles de outro ainda não falei,

06- Em sua formação inicial, você teve disciplinas que contemplassem a educação especial? Se sim quais?

Não, não tive.

07- Em seu tempo de atuação já participou de alguma formação continuada em arte? E em educação especial?

Não, nunca em nenhuma das duas.

08- Você acredita que formações continuadas, podem efetivamente auxiliar em mudanças de práticas metodológicas em sala de aula?

Sim, eu acredito, porque somente com formações nós professores, podemos avançar nas experiências trocadas, nas salas, juntos com os professores, junto com os próprios alunos, essa formação eu acredito que vai de boa, de boa de bom proveito e o êxito com certeza se tiver essas formações professora Alexandra acho que vai ser muito bom pra nós.

09- Já trabalhou em anos anteriores com crianças com deficiência em salas comuns de ensino?

Não. Não é primeira que estou tendo.

10- Você utiliza em suas aulas metodologias de ensino diferenciadas para o atendimento a crianças com deficiência?

Sim. Eu procuro dar uma atenção assim, ver de perto o que está acontecendo, a falta de desinteresse deles nas atividades, eu procuro estar mais próxima, eu procuro, eu procuro, ver o que dá pra fazer, mas alguma coisa específica metodologicamente falando não.

11- Quais as maiores dificuldades que você encontrou para trabalhar na disciplina de arte com crianças em contexto de inclusão?

Como algumas das crianças não tem laudo, não ter esse laudo nas mãos.

12- Antes da formação em educação sensível, você já tinha algum conhecimento sobre tal temática? Se sim qual?

Não.

13- Quais relações você poderia estabelecer entre os pressupostos da educação sensível e o ensino da criança com deficiência em contexto de inclusão?

Após participar das aulas, do aprendizado, posso dizer que hoje percebo melhor um aluno que precisa de uma atenção e um olhar diferenciado.

14- Você acredita que a educação sensível pode ajudar alunos com deficiência em seu aprendizado nas aulas de arte? Se sim por quê?

Sim, com um olhar diferenciado, ao observar um aluno e ver suas dificuldades e fazer um trabalho que realmente lhe chame a atenção e que possa ter algum rendimento e se desenvolver na sala de aula.

ANEXOS

Anexo A. Planejamentos**PROFESSORA ESTRELA****ESCOLA MUNICIPAL XXXXXXXXXXXX.****Professoras:****Coordenação:****Duração: 1 semestre de 2018****Público alvo: pré I, pré II****Período: Matutino e Vespertino****PROJETO CONTOS E ENCANTOS: A ARTE DO APRENDER ATRAVÉS DA
MAGIA DAS HISTÓRIAS.****Justificativa:**

Os contos de fadas estão envolvidos no imaginário das crianças e partem de uma situação real e concreta, para proporcionar emoções e vivências significativas. Nos contos aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, onde todas as crianças se encantam. Por meio desta linguagem simbólica, a criança constrói um elo de significação entre seu mundo exterior e o seu mundo interior, aprendendo valores, refletindo sobre suas ações, desenvolvendo seu senso crítico, sua criatividade, sua expressão e linguagem.

Segundo Bettelheim, os contos de fadas ajudam as crianças a dar um sentido para a vida por tratarem de questões humanas universais, como a solidão e a necessidade de se enfrentar a vida por si só, mas de uma maneira simbólica, ao sugerirem soluções simples para problemas internos, colaboram para o desenvolvimento da personalidade e dos recursos interiores para que as crianças aprendam a enfrentar as dificuldades do mundo que a cerca. (“A psicanálise dos contos de fadas”, ed. Paz e terra) Autor Bruno Bettelheim.

Objetivo Geral:

Despertar nas crianças o prazer em ouvir histórias proporcionando meios divertidos e atividades atraentes para contá-las, estabelecendo a ligação entre o que é real e o imaginário, formando seus próprios conceitos através das descobertas e vivências.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver apreciação pela leitura;
- Desenvolver a linguagem oral;
- Ler, ainda que de forma não convencional;
- Ampliação do vocabulário;
- Ampliar as possibilidades de movimento;
- Expressar-se por meio de desenho, pinturas e colagens;
- Identificar os personagens dos contos de fadas;
- Desenvolver o pensamento reflexivo e crítico;
- Reconhecimento das características boas e más dos personagens;
- Desenvolver conceitos e valores;
- Identificar as marcas temporais presente nos contos;
- Cuidados e zelos pelos livros;
- Áreas de aprendizagens: linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, artes e educação física.

CONTEÚDOS:

Contos a serem trabalhados:

- Bela e a fera;
- Chapeuzinho vermelho;
- Três porquinhos;
- Cinderela;
- Joao e Maria;
- Pequena sereia;
- Branca de neve;
- Alice no pais das maravilhas;
- Rapunzel.

Linguagem oral/escrita e literatura:

- Expressão verbal;
- Reconto de histórias;
- Noções temporais;
- Restruturação da linguagem;
- Produção livre de desenho;
- Narração de fatos orais;
- Produção textual individual e coletiva;
- Leitura oral de gêneros textuais instrucionais;
- Pseudo-leitura e pseudo-escrita;
- Interpretações pessoais;
- Alfabeto (identificação, traçado e escrita espontânea);
- Nomes.

Matemática:

- Cores;
- Formas geométricas;
- Contagem oral e sequência numérica;
- Noção de tempo espaço e forma;
- Sistema de numeração; (identificação, traçado);
- Agrupamentos;
- Situações problemas;
- Sieriação;
- Semelhança e diferença.
- Gráfico e tabela

Natureza e sociedade:

- Datas comemorativas do mês de março, abril, maio e junho;
- Família: Regras e princípios sociais;
- Moradia;
- Zona rural e urbana;
- Transportes;
- Trabalho e profissão;
- Alimentação;
- Corpo humano: 5 sentidos;

- Saúde: higiene pessoal;
- Meio ambiente;
- Animais e seu habitat;
- Plantas.

Arte:

- Linguagem visual;
- Música;
- Pinturas e desenhos;
- Filmes;
- Caracterização;
- Encenação;
- Dramatização;
- Leitura de imagem;
- Arte rupestre;
- Cores.

Educação física:

- Linguagem corporal;
- Música;
- Coordenação motora fina e grossa;
- Noção de espaço;
- Lateralidade.

METODOLOGIA:

Roda de conversa; Vídeos e leitura dos contos; reconto; desenho e pintura; encenação e dramatização das histórias; rodízio de livros; caixa surpresa; recorte; colagem; dobradura e modelagem; alfabeto móvel; confecção dos personagens com diversos materiais; produção de cartazes e listas; atividades xerocopiadas; produção de receitas; manuseio de diversos objetos para a comparação de suas formas, espaço e cores; utilização de imagens, relatos e outros registros para observação de mudanças ocorridas na paisagem (ambiente poluído x saudável); quebra cabeça; bingo; jogo da memória, criação de novos finais para os contos; manifestação dos valores trabalhados

nas histórias, nas atitudes do dia a dia, criação do tapete dos contos, desfile das princesas e príncipes.

RECURSOS:

- Computador;
- Data show;
- Televisão;
- DVD;
- Caixa de som;
- Fantasia;
- Lápis de cor e giz de cera;
- Tintas;
- Tecidos;
- E V A;
- Color set;
- Carolina;
- Papel cartão;
- Massinha de modelar.
- Passeio
- Foto
- Livros dos contos

CULMINÂNCIA:

Será realizada uma feira científica e cultural referente aos contos trabalhados, onde as crianças farão uma exposição dos trabalhos realizados durante o período do projeto e farão também uma apresentação cultural.

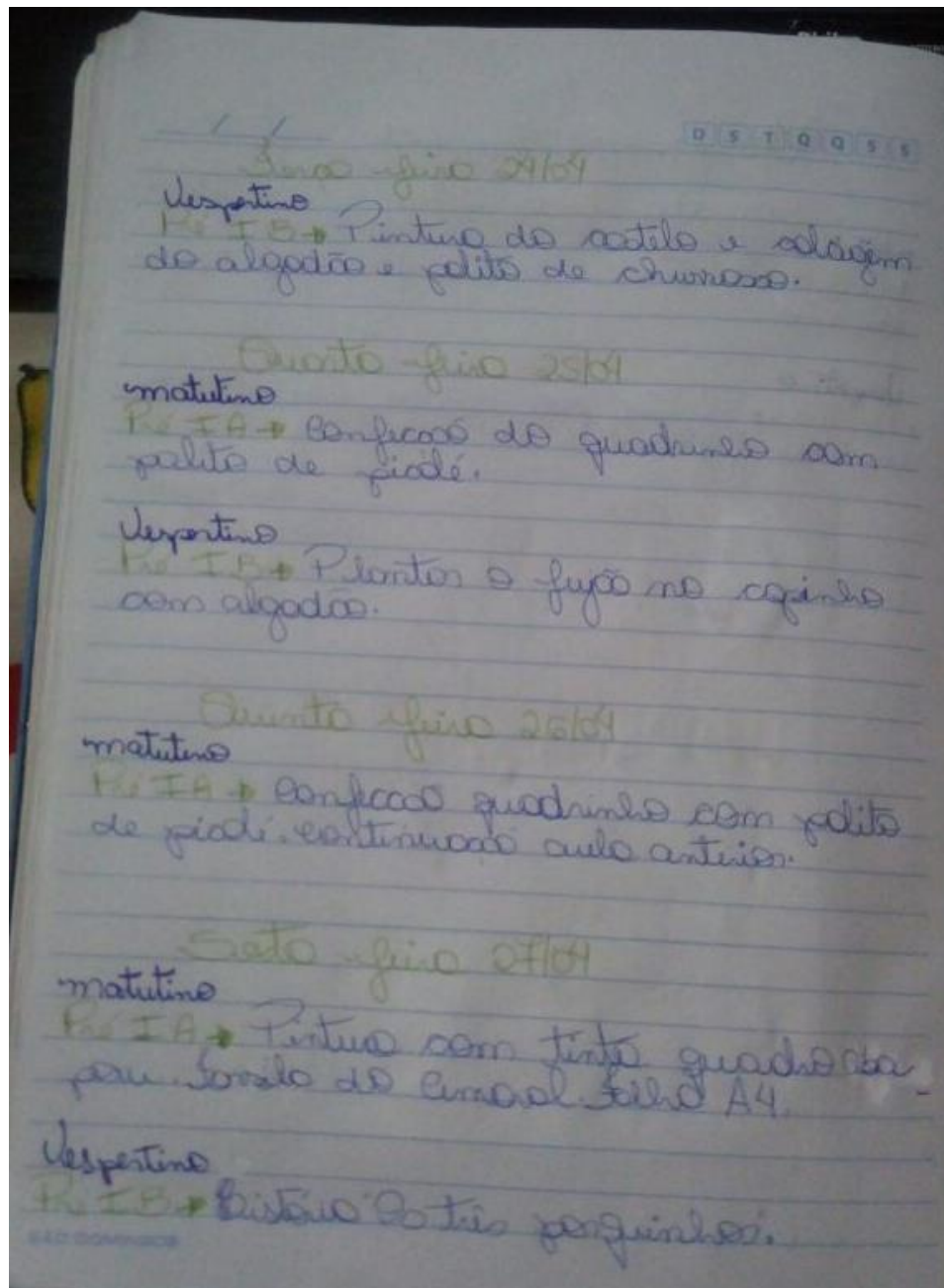
AVALIAÇÃO:

A avaliação dar-se á através de observação diária, registro das atividades produzidas pelo aluno, participação e interesse da criança pelas atividades propostas, bem como seu desenvolvimento durante o projeto.

AULAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	6ª FEIRA
1ª	VAGA	VAGA	VAGA	VAGA
2ª	PRÉ II G AULA 1 IDEM A AULA 1 DO PRÉ II E MATUTINO	PRÉ II I AULA 2 - Produzir com as crianças pirâmides em massinha de modelar, deixar que levem para suas casas. As pirâmides serão construídas com base em modelo apresentados pelas professoras e pela visualização das mesmas citadas do vídeo do item anterior.	PRÉ: II I AULA 3 - Apresentar a imagem abaixo, feita pelas professoras e tirar fotos dos alunos com o rosto no espaço em vão, imprimir as fotos (mesmo que em preto e branco para colagem no caderno de arte como registro. (Imagem em anexo, abaixo deste planejamento)	PRÉ: II H AULA 4 - Apresentar a imagem abaixo, feita pelas professoras e tirar fotos dos alunos com o rosto no espaço em vão, imprimir as fotos (mesmo que em preto e branco para colagem no caderno de arte como registro. (Imagem em anexo, abaixo deste planejamento)
3ª	VAGA	PRÉ II G Aula 2 Rotina Lanche: historinha, musiquinha e escovar os dentes	VAGA	PRÉ: II I Aula 4 Rotina Lanche: historinha, musiquinha e escovar os dentes
4ª	PRÉ II H AULA 1. IDEM A AULA 1 DO PRÉ II E MATUTINO	PRÉ II H: AULA 2 - 1- Produzir com as crianças pirâmides em massinha de modelar, deixar que levem para suas casas. As pirâmides serão construídas com base em modelo apresentados pelas professoras e pela visualização das mesmas citadas do vídeo do item anterior.	PRÉ II G AULA 3 - 1- Produzir com as crianças pirâmides em massinha de modelar, deixar que levem para suas casas. As pirâmides serão construídas com base em modelo apresentados pelas professoras e pela visualização das mesmas citadas do vídeo do item anterior.	PRÉ II G AULA 4 - 1- Apresentar a imagem abaixo, feita pelas professoras e tirar fotos dos alunos com o rosto no espaço em vão, imprimir as fotos (mesmo que em preto e branco para colagem no caderno de arte como registro. (Imagem em anexo, abaixo deste planejamento)
5ª	PRÉ II I AULA 1. IDEM A AULA 1 DO PRÉ II E MATUTINO	VAGA	PRÉ II H - AULA 3 - Apresentar a imagem abaixo, feita pelas professoras e tirar fotos dos alunos com o rosto no espaço em vão, imprimir as fotos (mesmo que em preto e branco para colagem no caderno de arte como registro. (Imagem em anexo, abaixo deste planejamento)	

PROFESSORA SOL





Uruguiano

INF - Pingo de Gente Turma: ^{1ª} / ^{2ª} / ^{3ª} / ^{4ª} / ^{5ª} / ^{6ª} / ^{7ª} / ^{8ª} / ^{9ª} / ^{10ª} Professor: [redacted] Data: 21/05 à 23/05

	Segunda-Feira 21/05	Terça-Feira 22/05	Quarta-Feira 23/05	Quinta-Feira 24/05	Sexta-Feira 25/05
1ª Aula	Revisão do dia da Escrita.	Revisão do dia da Escrita.	Revisão do dia da Escrita.	PL	PL
2ª Aula		Revisão do dia da Escrita.	Revisão do dia da Escrita.	PL	Revisão do dia da Escrita.
3ª Aula	Revisão do dia da Escrita.	Revisão do dia da Escrita.	Revisão do dia da Escrita.	Revisão do dia da Escrita.	Revisão do dia da Escrita.
4ª Aula	Revisão do dia da Escrita.	Revisão do dia da Escrita.	Revisão do dia da Escrita.	Revisão do dia da Escrita.	Revisão do dia da Escrita.
5ª Aula					

CEINF - Pingo de Gente

Turma: 5^o IB, IIIA e IIIB Projeto IB e IIIB Argentina

Professor: [REDACTED]

	Segunda-feira	Tercer-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Observaço
1 ^a Aula	5 ^o IB -	Projeto IB -	Projeto IB -			
2 ^a Aula		Projeto IB - Pingo de Gente com o projeto IB em todas as partes do projeto (Projeto IB em todas as partes)	Projeto IB - Pingo de Gente com o projeto IB em todas as partes do projeto (Projeto IB em todas as partes)		5 ^o IB -	
3 ^a Aula	Projeto IB -	5 ^o IB -	5 ^o IB -	5 ^o IB -	Projeto IB -	
4 ^a Aula	Projeto IB - Pingo de Gente com o projeto IB em todas as partes do projeto (Projeto IB em todas as partes)	5 ^o IB -	5 ^o IB -	5 ^o IB -	Projeto IB - Pingo de Gente com o projeto IB em todas as partes do projeto (Projeto IB em todas as partes)	
5 ^a Aula						

4ª	<p>PRÉ II H AULA 1. 1ª Cores primárias: Apresentar o texto: "Cores quentes e cores frias", mostrar as duas imagens de pinturas com cores quentes e frias e discutir com os alunos sobre as cores. Passar o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=xI2BSmyqNIs e também slides sobre cores quentes e frias. SERÁ TRABALHADA AS OBRAS DE IVAN CRUZ https://www.youtube.com/watch?v=dhcbxx0nSc, para que observem as cores quentes e posteriormente ser trabalhada cores primárias.</p>	<p>PRÉ II H: AULA 2 - Dar uma volta com os alunos pela escola e pedir para que as crianças apontem as cores quentes e frias que encontrarem. Entregar metade de uma sulfite para as crianças e entregar tintas com cores quentes e frias e primeiro pedir que pintem com as cores quentes, porém deixar junto todas as tintas (tanta de cores quentes como de frias) depois entregar outro papel e pedir que pintem com cores frias. Pegar duas atividades uma pintada corretamente e outra de forma equivocada e discutir em conjunto com eles qual está feita como foi solicitado. (Esta atividade será feita em duas aulas) Aula 1</p>	<p>PRÉ II G AULA 3 - Dar uma volta com os alunos pela escola e pedir para que as crianças apontem as cores quentes e frias que encontrarem. Entregar metade de uma sulfite para as crianças e entregar tintas com cores quentes e frias e primeiro pedir que pintem com as cores quentes, porém deixar junto todas as tintas (tanta de cores quentes como de frias) depois entregar outro papel e pedir que pintem com cores frias. Pegar duas atividades uma pintada corretamente e outra de forma equivocada e discutir em conjunto com eles qual está feita como foi solicitado. (Esta atividade será feita em duas aulas) Aula 1</p>	<p>PRE II G AULA 4 - Entregar metade de uma sulfite para as crianças e entregar tintas com cores quentes e frias e primeiro pedir que pintem com as cores quentes, porém deixar junto todas as tintas (tanta de cores quentes como de frias) depois entregar outro papel e pedir que pintem com cores frias. Pegar duas atividades uma pintada corretamente e outra de forma equivocada e discutir em conjunto com eles qual está feita como foi solicitado. (Esta atividade será feita em duas aulas) Aula 2</p>
5ª	<p>PRÉ II I AULA 1. 1ª Cores primárias: Apresentar o texto: "Cores quentes e cores frias", mostrar as duas imagens de pinturas com cores quentes e frias e discutir com os alunos sobre as cores.</p>	VAGA	<p>PRÉ II H - AULA 3 - Entregar metade de uma sulfite para as crianças e entregar tintas com cores quentes e frias e primeiro pedir que pintem com as cores quentes, porém deixar junto todas as tintas (tanta de cores quentes como de frias)</p>	

Anexo B. Fotos da Formação

