

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

ANA PAULA NOGUEIRA

**ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS ESPECIAIS: REVISITANDO
PROPOSTAS E PRÁTICAS**

CAMPO GRANDE/MS

2021

ANA PAULA NOGUEIRA

**ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS ESPECIAIS: REVISITANDO
PROPOSTAS E PRÁTICAS**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Celi Corrêa Neres.

CAMPO GRANDE/MS

2021

N71e Nogueira, Ana Paula

Ensino de arte nas escolas especiais : revisitando propostas e práticas /Ana Paula Nogueira. – Campo Grande, MS: UEMS, 2021.

130 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.
Orientadora: Prof.^a Dra. Celi Corrêa Neres.

1. Arte e educação 2. Educação especial 3. Escolas especiais I. Neres, Celi Corrêa II. Título

CDD 23. ed. - 371.9

ANA PAULA NOGUEIRA

**ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS ESPECIAIS: REVISITANDO
PROPOSTAS E PRÁTICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande- MS, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores. Linha de pesquisa Formação de Professores e Diversidade. Resultado: em: /..... /..... Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Celi Correa Neres (Orientadora).

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

“A arte por si só não pode humanizar a vida; porém, quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e a dos demais também em outros níveis – políticos, moral etc. –, a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação.”

HELLER, Agnes.

AGRADECIMENTOS

Sou grata, antes de tudo, a Deus, por permitir e me guiar nesta jornada de professora pesquisadora, mantendo junto a mim mentores que iluminam meus pensamentos. Gratidão à Santíssima Mãe Maria, que sempre me acolhe e me cobre com seu manto sagrado.

Aos que lutam em busca de uma sociedade melhor, mais justa, e que foram minha inspiração para essa caminhada.

À Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, pelo acolhimento, orientação e grandes aprendizados, que vão além dos domínios acadêmicos.

Às professoras doutoras Gabriela Salvador e Alexandra Ayache, membros da banca de avaliação, por acolherem minha pesquisa e apresentarem valiosas contribuições para a conclusão desta dissertação.

Às instituições e às professoras que se dispuseram a participar da realização desta pesquisa, pela disposição demonstrada. À presidente da Escola Especial Juliano Varela - JV, Maria Lúcia Fernandes, que acreditou em meu trabalho, à diretora Cleone Rodrigues Ferreira e à coordenadora Regina Gauna de Oliveira Rodrigues, por me apoiarem e auxiliarem no que foi possível para realização desta pesquisa, e a toda a equipe de profissionais e colegas da JV, que foram parceiros nesta jornada, pois a vivência neste espaço de ensino que motivou minha caminhada pelos campos da educação especial.

À minha família e amigos, por quem tenho eterna gratidão pelo apoio, paciência e compreensão demonstrados durante o processo de pesquisa. Em especial, ao meu companheiro José Luiz, por sua paciência diante do meu isolamento (mesmo estando juntos), e pelas trocas de ideias que foram tão importantes para a reorganização mental e as reflexões necessárias para minha escrita.

Não me furto de agradecer a existência do meu cachorro Jorge, que, apesar de alguns reboliços próprios da vivência com animais, ajudou a arejar minha rotina, principalmente no momento de isolamento social.

NOGUEIRA, Ana Paula. **Ensino De Arte Nas Escolas Especiais**: revisitando propostas e práticas. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação, Campo Grande, 2020.

RESUMO

A pesquisa que se apresenta tem como objetivo analisar o ensino de Arte na educação especial, no contexto das escolas especiais. Dessa forma, importa saber como ocorre o ensino de Arte neste espaço de ensino, considerando que a arte, segundo Duarte (2016, 2010), Vigotski (1999) e Fisher (1979), é tão essencial para a formação humana quanto para o desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, realizou-se uma pesquisa ancorada na abordagem sócio-histórica, norteadas pelo levantamento e análise de produções científicas, como forma de verificar o que se tem discutido, na última década, no campo do ensino de Arte na educação especial. Foi realizada, ainda, uma retomada histórica sobre as relações entre o ensino de Arte e a educação especial, formando subsídios para a análise crítica dos dados da pesquisa, que foram coletados por meio de entrevista semiestruturada a cinco professoras de Arte, atuantes em três escolas especiais na cidade de Campo Grande, MS. A pesquisa revelou que houve mudanças na forma de atuação das escolas especiais, impulsionadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Apontou também os esforços empreendidos pelas professoras para que as escolas especiais ofereçam um ensino de Arte embasado no currículo da escola comum, demonstrando que em alguns pontos houve a superação de práticas de ensino que não atendem as necessidades educacionais dos alunos. Ainda que se apontem essas superações, são necessárias reflexões aprofundadas sobre as práticas pedagógicas em Arte nas escolas especiais. Nesse caminho, a ação de intervenção, por meio de um canal de comunicação virtual, na plataforma do *Youtube*, se apresentou como uma ferramenta para somar no processo de reflexão sobre as práticas no ensino de Arte para pessoas com deficiência, bem como para a divulgação de informações sobre o ensino de Arte nas escolas especiais. Considera-se relevante dar publicidade a tais informações, como forma da sociedade tomar conhecimento sobre os avanços identificados nas práticas pedagógicas em Arte nestes espaços de ensino.

Palavras-chaves: Ensino de Arte; Educação Especial; Escolas Especiais.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the teaching of Art in special education, in the context of special schools. Having that in mind, it is important to know how the teaching of Art occurs in those teaching spaces, considering that art, according to Duarte (2016, 2010), Vigotski (1999) and Fisher (1979), is as essential for human development as for development of learning. In order to achieve the goals of this study, a research was carried out supported in the socio-historical approach, guided by the survey and analysis of scientific productions, as a way of verifying what has been discussed, in the last decade, in the field of Art teaching in special education. In addition, a historical review of the relationship between teaching of Art and special education was carried out, becoming solid bases for the critical analysis of the research data, which were collected through semi-structured interviews with five art teachers, working in three schools in the city of Campo Grande, MS. When dealing with the way in which special schools operate, the survey revealed that there were changes in those operations systems, driven by the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education. It also pointed out the efforts made by the teachers in order that the special schools are able to offer Art teaching based on the curriculum of the ordinary school, demonstrating that in some points there was an overcoming of teaching practices that do not meet the educational needs of the students. Even with these overruns, in-depth reflections on pedagogical practices in Art in special schools are necessary. In this purpose, the intervention action, through a virtual communication channel, on the YouTube platform, presented itself as a tool to aggregate value to the process of reflecting on the practices of teaching Art to people with disabilities, as well as for the spreading of information on teaching Art in special schools. It is considered relevant to publicize such information, as a way for society to become aware of the advances identified in the pedagogical practices in Art in these teaching spaces.

Keywords: Art teaching; Special education; Special Schools.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Filtro para pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	18
Quadro 2 - Relação das produções selecionadas	19
Quadro 3 – Portal de Periódicos da Capes (artigos em português)	31
Quadro 4 - SciELO (artigos em português).....	31
Quadro 5 - Relação de artigos selecionados	32
Quadro 6 - Síntese do perfil das professoras participantes.....	66
Quadro 7 - Relação de vídeos publicados.....	95
Quadro 8 - Respostas à questão sobre o quanto o canal atendeu os objetivos propostos.....	101
Quadro 9 - Respostas à questão aberta: "Você utilizou as dicas ou propostas de atividades divulgadas no Canal?"	101
Quadro 10 - Sugestões de conteúdos a serem produzidos a partir do ano letivo de 2021	102

SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	–	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAE	–	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
BDTD	–	Banco de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional
CAEE	–	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEN	–	Conselho Nacional de Educação
CENESP	–	Centro Nacional de Educação Especial
CESH	–	Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
COVID-19	–	<i>Corona Virus Disease</i> (Doença do Coronavírus)
CTDC	–	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
FPS	–	Funções Psicológicas Superiores
IBC	–	Instituto Benjamin Constant
INES	–	Instituto Nacional de Educação do Surdo
ISMAC	–	Instituto Sul Mato Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
PCN	–	Parâmetro Curricular Nacional
PEI	–	Plano Educacional Individualizado
SciELO	–	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEMED	–	Secretaria Municipal de Educação
SED	–	Secretaria Estadual de Educação
TCI	–	Teoria da Cognição Imaginativa
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	–	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA ÚLTIMA DÉCADA?	17
1.1 As contribuições das produções científicas para a pesquisa sobre o Ensino de Arte na educação especial.....	18
1.1.1 Arte e inclusão.....	20
1.1.2 Formação em Arte e sua implicação na prática docente	23
1.1.3 Estratégias pedagógicas em Arte para alunos com deficiência.....	26
1.2 Outras contribuições para a reflexão sobre o ensino de Arte.....	30
1.3 A relação entre as publicações analisadas e as pesquisas no contexto das escolas especiais	37
2 O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	39
2.1. O ensino de Arte no Brasil e a educação de alunos com deficiência.....	41
2.2 Mudanças legais e o reflexo no ensino de Arte nas escolas especiais	50
3 ENSINO DE ARTE EM ESCOLAS ESPECIAIS	60
3.1 Procedimentos da pesquisa	61
3.2 <i>Lócus</i> da pesquisa	64
3.3. Participantes da pesquisa	64
3.4 Análise dos relatos	66
3.4.1 Formação docente em Arte e o reflexo na atuação nas escolas especiais	66
3.4.2 O ensino de Arte no atual contexto das escolas especiais.....	69
3.4.3 Referencial teórico para uma abordagem metodológica em Arte	76
3.4.4 Organização metodológica.....	84
3.5 O que os relatos das professoras revelam sobre o ensino de Arte nas escolas especiais?	87

3.6 Intervenção prática.....	90
3.6.1. Contexto da intervenção prática.....	90
3.6.2 Nota sobre o canal APN- Arte Educação.....	94
3.6.3 Relato sobre intervenção prática.....	96
3.6.4 Avaliação.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	114
Apêndice A – Projeto de Intervenção.....	115
Apêndice B – Formulário de Avaliação da Intervenção.....	119
Apêndice C – Carta de Apresentação.....	128
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	122
Apêndice E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	124
ANEXOS.....	125
Anexo A - Parecer de aprovação pelo Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos (CESH/UEMS), nº 3.857.471.....	126

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu da atuação desta pesquisadora como professora de Arte, desde o ano de 2016, em uma escola especializada que atende a pessoas com Síndrome de Down. A rotina pedagógica dessa instituição e a realidade diferente ali vivenciada despertou o interesse em compreender mais profundamente sobre o ensino de Arte ofertado nas escolas especiais.

Dentre as inquietações que motivaram a realização desta pesquisa, cita-se a rotatividade dos professores de Arte. Observou-se, durante o período em que se tem atuado na referida escola especial, que houve movimentação de professores, uns saíam, outros chegavam, sendo que alguns vinham de outras escolas especiais. Essa situação despertou o interesse em compreender quais razões levariam esses profissionais a não se adaptarem à escola ou se adequarem à função. Em conversa com alguns desses professores, percebeu-se uma desconexão entre a concepção de ensino de Arte e a prática realizada com os alunos com deficiência, revelando a necessidade de conhecer em que cenário social as escolas especiais estão inseridas e o impacto desse contexto e das mudanças legais em andamento sobre a disciplina de arte.

Ainda por meio das experiências desta pesquisadora, observou-se que naquele espaço se reproduzia o entendimento que a sociedade tem sobre a finalidade do ensino, em geral, e, mais especificamente, do ensino de Arte para as pessoas com deficiência, usualmente voltado para a inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, ora são reforçados os estereótipos de um ensino de Arte nos moldes do início do século XX, ora a Arte é ofertada em forma de oficinas, gerando uma ansiedade nos pais que desejam que seus filhos venham adquirir algum conhecimento profissional. Espera-se que o professor de Arte ensine a pintar tela, pano de prato, que transformem os alunos em atores, fotógrafos, artistas ou artesões, ou seja, a expectativa é que sejam desenvolvidas habilidades desta natureza.

É notória a complexidade que envolve a docência em Arte para pessoas com deficiência, principalmente no que tange ao currículo, conteúdos e práticas a serem adotadas em sala de aula, considerando as questões relativas às demandas provenientes das especificidades próprias das deficiências. No que se refere ao ensino realizado nas escolas especiais, essas complexidades se ampliam, uma vez que o professor precisa lidar com as mudanças, tanto sociais quanto as ocorridas nas legislações, se adequando às determinações de uma educação numa perspectiva inclusiva.

Ainda que as atuais políticas públicas e a legislação voltada para a educação especial priorizem a matrícula de todos os alunos com deficiência na rede de ensino comum, as escolas especiais constituem-se, também, como espaços de escolarização, o que infere que esses espaços de ensino precisam atender de forma assertiva às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Nesse sentido, conforme Fernandes (2016), é indispensável pensar um projeto de ensino de Arte que se afaste das metodologias já superadas e que não atendem as atuais demandas educacionais.

Salienta-se aqui, que esta pesquisa versa sobre as escolas especiais. Devido às mudanças legais, em especial as ocorridas após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), importa destacar a diferença entre instituição de atendimento especializado e escola especial. A primeira integra os serviços na área da educação, por meio das escolas especiais, e nas áreas da assistência social e saúde. A escola especial, conforme o Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019, que traz orientações sobre o atendimento educacional nas escolas especiais em Mato Grosso do Sul, é assim definida:

Art. 33. A escola especial, instituição de oferta, em caráter extraordinário, da educação escolar, na modalidade educação especial, será organizada por natureza de deficiência e destina-se aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, que requerem recursos, apoios intensos e contínuos, com organização curricular diferenciada, a fim de eliminar barreiras que possam obstruir o acesso ao conhecimento. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 17).

O referido documento dispõe ainda:

Parágrafo único. Será assegurada, mediante ato próprio, a oferta da educação escolar na modalidade educação especial, em escolas especiais públicas ou privadas.

Art. 34. A escola especial oferecerá a educação básica nas etapas educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade educação especial.

Art. 35. A oferta da educação infantil, com ênfase para a intervenção precoce, terá o caráter de promover o desenvolvimento dos aspectos motor, afetivo, cognitivo, dentre outros, como condição indispensável à apropriação do currículo educacional.

Art. 36. O ensino fundamental será ofertado nos anos iniciais, inclusive, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendidas as disposições desta deliberação e de regulamentação específica. § 1º A EJA constituir-se-á em um dos instrumentos para a educação e a aprendizagem ao longo da vida; (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 18).

Postas estas considerações, a pesquisa apresentada nesta dissertação tem por objetivo analisar o ensino de Arte realizado no contexto das escolas especiais e, para sustentar a análise social, tem-se a psicologia sócio-histórica como instrumento para compreender as relações contidas na docência em Arte, particularmente o ensino de Arte para alunos com deficiência. Observa-se que as questões são apresentadas nesta dissertação pelo viés das Artes Visuais, pois, além de ser o campo de atuação desta pesquisadora, é uma possibilidade de justificar os atores históricos apresentados. Observa-se também, que o termo arte ora é apresentado com inicial maiúscula, como forma de identificar a grande área do conhecimento, e ora com inicial minúscula, como substantivo referente à disciplina escolar.

Dito isso, essa dissertação foi organizada de maneira a apresentar no primeiro capítulo a análise de produções científicas que relacionam ao ensino de Arte e à educação especial. Tal levantamento refere-se às pesquisas dos últimos dez anos, apontando qual é o tratamento dado atualmente ao ensino de Arte na educação especial.

As análises das informações foram estruturadas de forma que na primeira parte fossem analisadas somente produções em nível de mestrado e doutorado, coletadas nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (BTD-UEMS) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As produções foram divididas nas seguintes orientações temáticas: Arte e inclusão, Estratégias pedagógicas em Arte para alunos com deficiência, Formação e sua implicação na prática docente.

A orientação temática Arte e Inclusão dedica-se a observar as pesquisas que tratam o ensino de Arte como promotor do processo inclusivo, estando, desse modo, relacionado tanto ao contexto das escolas comuns quanto a outros espaços de ensino. Já as produções com a temática Estratégias pedagógicas em Arte apresentam em seus estudos possibilidades metodológicas para serem trabalhadas no contexto da escola comum e da escola especial. Por fim, as investigações relacionadas à temática Formação e sua implicação na prática docente trazem à luz os impactos da oferta ou ausência de formação docente para a promoção do ensino de Arte na perspectiva da educação inclusiva.

Ainda no primeiro capítulo, faz-se a análise de artigos disponibilizados nos anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (Capes); e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). As publicações em revistas ou anais de eventos são consideradas como uma contribuição para a reflexão sobre o ensino de Arte na atualidade.

O levantamento e a análise das produções mostraram que nos últimos dez anos os pesquisadores têm se ocupado em olhar mais para o ensino comum, um claro reflexo do movimento de inclusão. No entanto, é importante que ainda se tenha um olhar para o ensino ofertado nas escolas especiais, considerando toda a mudança histórica pela qual esses espaços de ensino têm passado.

Para dimensionar o que se defende nesta dissertação, no segundo capítulo apresenta-se uma retomada histórica do ensino de Arte no Brasil, no sentido de analisar em que medida as mudanças do ensino de Arte incidiram na educação dos alunos com deficiência. O capítulo traz, assim, uma breve retrospectiva das políticas relacionadas ao fomento dos movimentos de integração e de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns, acrescidos de informações a respeito das mudanças legais para a educação especial, pós ano de 2008, culminando no atual modelo das escolas especiais.

Após a contextualização histórica, ainda neste segundo capítulo, problematiza-se o papel do ensino de Arte na educação especial, fundamentado na psicologia sócio-histórica, sobretudo nas proposições de Vigotski¹ (2011, 2009, 1999), autor que ressalta a importância do ensino da Arte no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS). Para esta problematização utilizou-se, também, teóricos histórico-críticos, com forma de endossar o entendimento que o ensino de Arte ofertado nas escolas especiais precisa estar em consonância com as atuais diretrizes da educação e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O terceiro capítulo dedica-se à análise dos dados coletados na pesquisa de campo realizada em três escolas especiais na cidade de Campo Grande, MS, nas quais foram entrevistadas cinco professoras de Arte. As informações foram catalogadas e analisadas, trazendo à luz o cenário em que essas escolas especiais se encontram no atual contexto.

¹ Adota-se esta grafia para o nome de Vigotski, considerando a forma utilizada pelos pesquisadores, cujas publicações fundamentam esta dissertação. Duarte (2011, p.1) aponta que “em decorrência do idioma russo utilizar um alfabeto distinto do nosso, têm sido adotadas distintas formas de escrever o nome desse autor com o alfabeto ocidental. Os trabalhos escritos em língua inglesa adotam a grafia Vygotsky. [...] A grafia Vigotski foi adotada em obras de e sobre a psicologia soviética, publicadas pela então editora estatal soviética, a Editora Progresso, de Moscou, traduzidas diretamente do russo para o espanhol como, por exemplo, Davídov e Shuare (1987). A mesma grafia tem sido adotada em publicações recentes, no Brasil, de partes da obra desse autor”.

A análise dos dados, proveniente das entrevistas, foi embasada no arcabouço teórico exposto nos dois primeiros capítulos desta dissertação, revelando, por um lado, mudanças significativas quanto ao modelo do ensino de Arte ofertado nas escolas especiais, e por outro, a permanência nesses espaços de problemáticas em grande parte já superadas no contexto das escolas comuns. Tais problemáticas perpassam pelo déficit de professores habilitados em Arte, ensino de Arte como complemento pedagógico, bem como ações voltadas para celebração de datas comemorativas ou desenvolvimento de habilidades centradas na lógica do mundo do trabalho.

Ao final do terceiro capítulo apresentam-se os resultados obtidos por meio da intervenção prática realizada durante o ano de 2020 como parte desta pesquisa, atendendo às exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/UEMS). Desta forma, as informações apresentadas nesta dissertação foram base para a criação de um canal de comunicação digital na plataforma *Youtube*, intitulado APN – Arte Educação.

A opção por realizar a intervenção por meio virtual se deu pelo momento histórico vivenciado no ano de 2020 com a pandemia da COVID-19, que levou a uma mudança abrupta na forma de ensino e na rotina pedagógica, por meio da adoção da modalidade de ensino remoto emergencial nas instituições de ensino públicas e privadas da educação básica e do ensino superior.

Nesse contexto, a criação e o desenvolvimento dos conteúdos apresentados no canal APN – Arte Educação orientou-se pelos seguintes objetivos: democratizar o acesso às informações provenientes de pesquisas científicas na área do ensino de Artes Visuais na educação especial, com ênfase nas escolas especiais; oportunizar reflexões sobre as práticas pedagógicas de Artes Visuais para alunos com deficiência intelectual que frequentam escolas especiais; compartilhar atividades e videoaulas realizadas no período de adoção das aulas remotas, voltadas para alunos com deficiência intelectual matriculados em uma escola especial; tornar o canal um espaço de trocas de ideias com profissionais e familiares dos alunos com deficiência, como forma de auxiliar nas ações pedagógicas durante a vigência das aulas remotas.

Por fim, a pesquisa que se apresenta nesta dissertação traz à luz pontos importantes sobre o ensino de Arte ofertado nas escolas especiais, com vistas ao desenvolvimento do ensino e aprendizado da pessoa com deficiência, considerando o cenário das políticas e práticas para a educação especial no âmbito da sociedade contemporânea.

É no âmago deste processo que se desvelam as contradições presentes nas concepções pedagógicas, as motivações, as inquietações e as fragilidades que permeiam as práticas pedagógicas em Arte. Dessa forma, coloca-se esta pesquisa como um instrumento para o desdobramento de pesquisas posteriores.

1 ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA ÚLTIMA DÉCADA?

Este capítulo resulta de um levantamento de produções acadêmicas sobre o ensino de Arte na educação especial. Destaca-se que, ainda que a presente pesquisa esteja inserida no contexto das escolas especiais, é importante compreender o que se tem discutido de maneira mais ampla nessa área, a fim de averiguar como o ensino de Arte tem sido desenvolvido no atual cenário da educação especial e quais os impactos dessas ações e entendimentos nas escolas especiais.

A relação entre o ensino de Arte e a educação especial tem sido constantemente debatida nos meios acadêmicos. De certa forma, está consolidado entre os profissionais da Arte Educação o entendimento de que as múltiplas dimensões do ensino de Arte são importantes para o aprendizado das pessoas com deficiência. E, conforme será exposto próximo capítulo, as ações no campo do ensino de Arte reverberam também no ensino ofertado nas escolas especiais. Desse modo, importa saber o que dizem os estudos sobre o assunto em questão.

De acordo com Simó (2010), que realizou um levantamento das teses e dissertações nessa área, com o recorte temporal entre 1998 e 2008, há uma escassez de produções que abordam simultaneamente o ensino de Arte e a educação especial, bem como de temas relacionados à pessoa com deficiência, sem relação direta com a Arte. Sendo assim, a reunião de produções que se apresenta adiante visa investigar o que se modificou nesse cenário, uma década após a pesquisa de Simó (2010), levantando o que foi produzido sobre o tema entre os anos de 2009 e 2019.

O levantamento foi realizado tomando como fontes de pesquisa: os anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente nos Grupos de Trabalho (GTs) 15 e 24, referentes à educação especial e ao ensino de Arte, respectivamente; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); o Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (BTD-UEMS); o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); e a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Foram utilizados os descritores: ensino de Arte e educação especial.

A análise das produções foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, fez-se a síntese das teses e dissertações, apontando as contribuições científicas para a pesquisa aqui proposta. No segundo momento, foram analisados os artigos, com foco nas discussões tecidas sobre o ensino de Arte na educação especial, considerando a necessidade da divulgação democrática dos resultados das pesquisas acadêmicas, e tornando-as mais acessíveis aos professores atuantes na sala de aula.

1.1 As contribuições das produções científicas para a pesquisa sobre o Ensino de Arte na educação especial

O mapeamento das teses e dissertações sobre o ensino de Arte na educação especial gerou um grande volume de produções, porém poucas publicações eram sobre o referido tema. As publicações, em sua grande maioria, eram dissertações de mestrado, indicando que o cenário apresentado por Simó (2010) sofreu mudanças, mas não tão expressivas, uma vez que há um número baixo de teses de doutorado a respeito do tema.

O mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes ocorreu durante o mês de janeiro de 2020, considerando todas as teses e dissertações do período de 2009 a 2019, seguindo uma filtragem específica da plataforma, conforme apresentado no Quadro 1.

Conforme será exposto no Quadro 2, foram destacadas somente as cinco produções mais relevantes: Micheleto (2009), Batista (2015) e Sene (2016), por tratarem pontualmente no campo da formação do professor de Arte para atuação na educação especial, Oliveira Neto (2015), que traz contribuições para se pensar em proposições práticas, e Veras (2012), selecionada por ser uma pesquisa realizada no contexto de uma instituição de atendimento especializado.

Quadro 1- Filtro para pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Grande área do conhecimento:	Ciências humanas;
Área do conhecimento:	Educação especial;
Área de avaliação:	Educação;
Área de concentração:	Educação do indivíduo especial;
Descritores:	Ensino de Arte; Educação especial.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações, disponível em <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) acessado em janeiro de 2020

O mapeamento na BDTD e BTD-UEMS ocorreu em março de 2020, sem a necessidade de um filtro específico para busca, utilizando os descritores: ensino de Arte e educação especial. A pesquisa na BDTD também gerou um volume considerável de indicações e, assim como no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram selecionadas as setes pesquisas mais relevantes para a reflexão que se propôs aqui. As pesquisas selecionadas versam sobre o campo da inclusão no ensino de Arte, bem como apresentam contribuições para se pensar em práticas no ensino de artes visuais para pessoa com deficiência. Também em março de 2020 houve uma busca na BTD-UEMS, e foram encontradas somente duas pesquisas, as quais estão indicadas no Quadro 2.

Em uma análise preliminar do mapeamento foi possível delimitar três orientações temáticas nos quais estão inseridos os objetivos das pesquisas: Arte e inclusão; formação e sua implicação na prática docente; estratégias pedagógicas em Arte para alunos com deficiência.

Quadro 2 - Relação das produções selecionadas

Identificação	Título	Autor(a)	Orientação temática
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes			
UNESP (Marília)/ Mestrado/ 2009	Ensino de Arte para alunos com deficiência: Relato dos professores	Franciane Sonni Martins Micheletto	Formação e sua implicação na prática docente
UNAMA/ Mestrado/2012	A Arte-Down, a educação especial e a cultura amazônica	Carlos Alberto Araújo Veras	Estratégias pedagógicas em Arte, para alunos com deficiência
UNESP (Marília)/ Mestrado/ 2015	Concepções do professor de arte sobre aspectos de sua formação para atuar com alunos surdos	Floida Moura Rocha Carlesso Batista	Formação e sua implicação na prática docente
UFRN/Mestrado/ 2015	Desenho e Deficiência Visual: uma experiência no ensino de Artes Visuais na perspectiva da educação inclusiva	Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto	Estratégias pedagógicas em Arte, para alunos com deficiência
UNESP (Araraquara)/ Doutorado/ 2016	Aulas de arte: reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva	Marta Regina Sene	Formação e sua implicação na prática docente
BDTD/UEMS			
UEMS (Campo Grande) / Mestrado/ 2014	O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências	Patrícia Nogueira Aguena	Arte e inclusão
UEMS (Campo Grande) / Mestrado/ 2019	O professor de arte e a educação sensível na inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil	Alexandra Ferreira	Formação e sua implicação na prática docente

Continua

Continuação do Quadro 2

Identificação	Título	Autor(a)	Orientação temática
BTD			
ECA - USP/ Mestrado/ 2009	Oficina de cerâmica: ensino de arte para alunos com necessidades educacionais especiais	Alessandra Rachel Antonielli Palaila	Estratégias pedagógicas em Arte, para alunos com deficiência
UFG/ Mestrado/2010	Educação musical inclusiva- um estudo dos dados do Projeto Arte Inclusão, do Centro de Educação Profissional em Artes Baliseu França (CEPABF)	Viviane Cristina Drogomirecki	Arte e inclusão
Universidade de Taubaté/Mestrado / 2015	Desenvolvimento humano, Arte-educação: as contribuições do Teatro no Desenvolvimento e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência	Eliana de Cássia Vieira de Carvalho Salgado	Arte e inclusão
UERJ/ Mestrado/ 2016	Processos de criações em Artes Visuais: o tempo tecendo encontros	Ivana de Souza Soares	Arte e inclusão
UNB/ Mestrado/ 2016	Vi(ver) Arte: por uma educação em artes visuais inclusiva	Taís de Magalhães Santiago	Estratégias pedagógicas em Arte, para alunos com deficiência
UNESP (Rio Claro) / Mestrado/ 2016	Inteligências múltiplas e a educação especial: um debate sobre cinema e educação.	Karoline Gessiane Persegueiro	Estratégias pedagógicas em Arte, para alunos com deficiência
UFPB/ Mestrado/ 2017	Artes Visuais e educação inclusiva: uma abordagem relacional	José Getúlio Martins Junior	Estratégias pedagógicas em Arte, para alunos com deficiência

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como exposto inicialmente, as pesquisas destacadas no Quadro 2 não estabelecem uma relação específica com o ensino de Arte realizado no âmbito da escola especial, ainda assim, através de uma visão geral, estes estudos se somam às questões que circundam o universo da Arte e da Educação Especial, tecendo uma rede de saberes. Ao abordarem as temáticas da arte e inclusão, da percepção do professor sobre a docência em Arte e as estratégias pedagógicas para o ensino de Arte para alunos com deficiência, aprimoram-se os subsídios para se pensar o ensino de Arte no contexto das escolas especiais, possivelmente numa perspectiva inclusiva. Dessa forma, nos próximos subtítulos são apresentadas as análises dessas produções, conforme a orientação temática.

1.1.1 Arte e inclusão

Para iniciar as reflexões sobre as produções publicadas na última década, propõe-se saber, de maneira mais genérica, o que se tem pesquisado acerca das questões que orbitam o universo da arte e inclusão. A busca desse entendimento faz-se necessária frente às pontuações

mais específicas que serão feitas adiante sobre o ensino de Arte na educação especial. Assim, destacaram-se quatro dissertações que tratam do uso da arte nos processos de inclusão, sejam esses processos escolares ou sociais.

A dissertação de Agüena (2014) buscou identificar, por meio de depoimentos, como se desenhou o cenário do ensino de Artes Visuais para pessoas cegas na escola comum. Para isso, a autora convidou seis pessoas cegas para revisitarem suas histórias, visando compreender como se deu o processo de inclusão nas aulas de Artes Visuais.

Importa explicitar o fato de a pesquisadora mencionar Artes Visuais, até porque, considerando a idade dos participantes, muitos tiveram em seu tempo escolar a chamada educação artística, que difere em parte do ensino de Arte ofertado no atual modelo de ensino. As razões decorrem, primeiramente, por Agüena (2014) ser graduada em Artes Visuais e as atividades trabalhadas em sala de aula serem deste campo de saber, apartado do ensino de Música, Teatro e Dança. Outro ponto de destaque é justamente pela maneira de se trabalhar as Artes Visuais com pessoas cegas, considerando que toda prática realizada neste campo de saber traz uma carga de adaptações e formas de repensar as estratégias em Artes Visuais.

A partir dos dados coletados nas entrevistas, a pesquisadora conclui que “[...] o ensino de arte para o aluno cego na escola comum ainda carece de pesquisas que venham subsidiar o trabalho pedagógico desse profissional em sala [...]” (AGÜENA, 2014, p. 79). Para a autora, portanto, a inclusão da pessoa cega na escola comum ainda é uma realidade distante, sobretudo em uma sociedade alheia aos compromissos com a educação especial.

Drogomirecki (2010) realizou em sua pesquisa de mestrado um estudo detalhado de *corpus* documental, coletando os dados nas informações já levantadas na realização do Projeto de Pesquisa Arte e Inclusão do Centro de Educação Profissional em Artes Baliseu França (CEPABF), que teve a sua execução no período entre fevereiro e dezembro de 2008.

A autora aponta que o interesse por analisar o projeto realizado pelo CEPABF se deu pela proposta pedagógica da instituição que define a educação inclusiva como um processo em que se deva “promover a inclusão de sujeitos com necessidades especiais, distúrbios de aprendizagem, em todos os níveis, onde a educação é quem deve adequar-se aos seus alunos, visando, sempre a inserção destes na sociedade” (DROGOMIRECKI, 2010, p. 22).

Drogomirecki (2010) reafirma a importância do ensino de música para a inclusão social e considera também que há uma “carência de propostas e de realizações, não só na rede pública, como em todas as instituições de ensino particular” (DROGOMIRECKI, 2010, p. 22). Para a

pesquisadora, esse projeto serve de referência, com a valorização do educador musical como agente da inclusão social.

A dissertação de Salgado (2015) buscou identificar e descrever como a arte, em específico o teatro, tem ação sobre o desenvolvimento humano e a inclusão social. A investigação ocorreu a partir do ponto de vista dos próprios alunos, sendo realizada em uma instituição de caráter filantrópico no interior do Vale do Paraíba Paulista, tendo como bases teóricas os estudos de Bronfenbrenner, Vigotski e Bardin. Salgado (2015) aponta que “trabalhar com atividades teatrais, proporcionar esta experiência tão especial, implicou mobilizar capacidades e habilidades para a vida do aluno, seja no espaço de aprendizado ou fora dele” (SALGADO, 2015. P. 114).

Compreende-se, pelas considerações de Salgado (2015), que por meio do teatro ocorre a inclusão escolar, pelo caráter lúdico-pedagógico da arte do teatro, bem como a influência nos aspectos psicológicos, motores, cognitivos e sociais, bem como a inclusão social, por diversos fatores, dentre eles as experiências que envolvem a relação com as emoções: tristezas, raiva, medo, angústia, entre outras.

Por fim, Soares (2016) apresenta em sua dissertação uma investigação do processo de criação artística a partir de um grupo de seis jovens com diferentes deficiências, frequentadoras da rede pública de ensino. Segundo a pesquisadora, optou-se por realizar uma oficina que oportunizasse a esse grupo de jovens participarem de atividades com diferentes linguagens artísticas.

A análise descrita sobre a oficina, os fatos e os diálogos apresentados abre uma janela importante na discussão sobre o papel da Arte na educação e nos processos inclusivos das pessoas com deficiência. Para Soares (2016), a oficina proporcionou reflexões sobre as questões das desigualdades do campo social e sobre como a arte é vista pela sociedade, especialmente pelas falas das mães dos alunos participantes. Em entrevistas, essas mães pontuaram melhoras no campo da socialização e na coordenação motora. Tais percepções estão imbricadas em um senso comum. E, para elas, não é mensurável o desenvolvimento dos processos criativos, até mesmo por desconhecerem de fato o conceito de criatividade, mesmo que o senso comum faça a ligação direta entre a arte e a criatividade.

As publicações analisadas neste tópico desvelam que as diferentes abordagens, que tem como finalidade promover a inclusão dos alunos com deficiência, permitem dimensionar o protagonismo da Arte, reafirmando a necessidade da Arte para a vida do ser humano.

No que tange às práticas pedagógicas em arte, sejam elas ofertadas em forma de oficina ou seguindo um currículo escolar, Fernandes (2016, p. 107) alerta “[...] que o ensino de arte não tem intenção de formar artistas, mas sim criar condições para o acesso às diversas linguagens artísticas, ao conhecimento estético e artístico [...]”. O objetivo das práticas pedagógicas em Arte é propor experiências artísticas e vivências estéticas contextualizadas no que já foi produzido ao longo da história, bem como no que foi e ainda é produzido em seu entorno, permitindo que ao grupo de alunos seja assegurado o direito de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, e que haja, da mesma maneira, o cumprimento da inclusão social.

1.1.2 Formação em Arte e sua implicação na prática docente

Micheletto (2009) apresenta uma pesquisa visando compreender, por meio de relatos de professores, o andamento do ensino de Arte para alunos com deficiência, matriculados em escola comum. A pesquisa, realizada em três escolas públicas de uma cidade do estado do Paraná, levantou dados importantes sobre a percepção do professor em relação à importância do ensino de Arte para o desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência, bem como as limitações para o desenvolvimento das atividades com este grupo de alunos.

Para Micheletto (2009), essas limitações ocorrem em parte pela formação do professor, pois, conforme os relatos, as participantes da pesquisa não eram habilitadas para dar aulas de arte, tampouco possuíam pós-graduação nas áreas de Arte ou da educação especial.

A problemática apresentada por Micheletto (2009) é de suma importância por empreender estudos voltados à formação dos professores, já que eles pertencem ao grupo dos atores do desenvolvimento da aprendizagem. Ao apontar os déficits na formação, a autora traz à luz um dos fatores limitantes que devem ser superados.

Assim como a pesquisa realizada por Micheletto (2009), a dissertação de Batista (2015) apresenta um estudo voltado à percepção do professor sobre o ensino de Arte no contexto da educação inclusiva, tendo como objetivo:

[...] investigar os seguintes aspectos: a) o que o professor de arte pensa a respeito do aluno surdo na sua sala de aula? b) Como o professor prepara seu planejamento pensando no aluno surdo? c) Que dificuldades podem surgir nas interações aluno-professor e aluno-aluno? d) O professor de artes tem formação inicial e continuado para trabalhar com o aluno surdo? Dentro desse contexto, o objetivo deste estudo foi o de investigar aspectos da formação do professor atuante na disciplina de Arte, que podem auxiliá-lo, diante do processo de ensino do aluno surdo (BATISTA, 2015, p. 15).

Para isso, foi realizada uma pesquisa quantitativa/qualitativa, com entrevista a oito professoras da rede estadual de ensino como coleta de dados, cuja análise foi circundada na temática da surdez, sendo dividida em três categorias: formação inicial e continuada como suporte para a prática na educação inclusiva; apoios para trabalhar em sala de aula; disciplina de arte e a participação dos alunos surdos.

Das respostas analisadas, a pesquisadora sinaliza “a preocupação com a falta de políticas públicas em oferecer formação continuada ao professor que lida com o aluno surdo, especialmente no que diz respeito à Língua de Sinais” (BATISTA, 2015, p. 64). Ainda sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), as professoras entrevistadas relataram a desistência da formação em Libras, pois, por conta da complexidade, jugaram ser difícil aprendê-la. Outro ponto a se destacar é acerca das desinformações dos professores sobre o processo de inclusão, um desafio intensificado principalmente pela falta de formação continuada e de orientações por parte da equipe pedagógica no auxílio da elaboração de um planejamento diferenciado.

No que diz respeito ao item da pesquisa referente à disciplina de arte e a participação dos alunos surdos, Batista (2015) relata que, com relação ao ensino de Artes Visuais, os alunos conseguem realizar normalmente. Já, sobre as práticas pedagógicas com teatro e música, as professoras entrevistadas buscam propor situações que se utilizem da mímica, por exemplo, o que leva a inferir que apesar das limitações relacionadas à formação, principalmente sobre o uso da Libras, as professoras entrevistadas sentem-se satisfeitas, mesmo considerando que desejam fazer mais pelo grupo de alunos.

Ainda sobre a orientação temática das questões em torno da formação e sua implicação na prática docente, a tese de doutorado defendida por Sene (2016) apresenta percepções dos professores de Arte da Rede Estadual de Ensino de uma cidade do interior paulista, bem como uma análise sobre o currículo de Arte da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Segundo Sene (2016), o referido currículo de Arte não apresenta orientações para o ensino dos alunos com deficiência, dificultando a prática pedagógica com a diversidade. Somado a isso, a pesquisadora aponta para a falta de uma metodologia que facilite o acesso dos alunos à aprendizagem de Arte, as lacunas na formação inicial e a ausência na formação permanente do(a) professor(a), sendo necessário rever paradigmas de formação acadêmica, especialmente sobre a modalidade de ensino a distância.

Outro ponto relevante apresentado por Sene (2016) é como a escassez de produções acadêmicas sobre a relação entre o ensino de Arte e a educação especial, na perspectiva da

educação inclusiva, implica uma limitação nas práticas docentes em Arte, sobretudo em relação à elaboração de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Dado o exposto, a pesquisadora Ferreira (2019) dá um passo à frente sobre as questões apontadas. Em sua pesquisa de mestrado buscou perceber como ocorre o trabalho do professor de Arte no processo de inclusão da criança com deficiência no ensino regular, colocando a formação de professores como elemento central da discussão.

A autora tratou da formação de professores de Arte a partir da concepção da fenomenologia, associada aos pressupostos da educação sensível, como um caminho para a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil, na rede de ensino regular. Durante o período da pesquisa empreendida por Ferreira (2019) foi realizada uma intervenção com as professoras participantes por meio de um grupo de estudo sobre a educação do sensível, que foi precedido e sucedido por observações de aula, a fim de compreender a influência do grupo de estudo na rotina pedagógica dos participantes.

Considerando os dados observados, Ferreira aponta que a “[...] formação em si pode ser facilitadora para que a prática pedagógica de professores de arte que atuam com crianças com deficiência se torne mais inclusiva”, porém complementa 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” (FERREIRA, 2019, p. 92). Em linhas gerais, o resultado da pesquisa aponta o grupo de estudo como uma possibilidade de se pensar práticas inclusivas.

Os resultados apresentados por Micheletto (2009), Batista (2015) e Sene (2016) apontam, segundo a percepção dos professores entrevistados, que as limitações no fazer pedagógico estão ligadas à ausência de orientações curriculares específicas para o ensino de Arte para pessoas com deficiência, além de faltar formação continuada e apoio por parte da gestão pedagógica na elaboração de estratégias pedagógicas. O resultado apresentado por Ferreira (2019) não foge dessas percepções e, em acréscimo, apresenta a possibilidade de grupos de estudo, cujos aprendizados só farão sentido se forem incorporados na rotina pedagógica.

No geral, mesmo com as adversidades, esses profissionais consideram valorosos todos os esforços empenhados na elaboração de estratégias pedagógicas, julgando frutífera toda pesquisa que possa auxiliá-los no processo.

1.1.3 Estratégias pedagógicas em Arte para alunos com deficiência

Tendo ciência da importância das pesquisas voltadas à temática da formação do professor, cabe agora refletir como as dissertações destacadas podem contribuir para se pensar em diferentes estratégias pedagógicas em Arte, quer sejam no âmbito das escolas regulares, quer sejam nas escolas especiais, avançando os passos no caminho percorrido pelo ensino de Arte na educação especial.

Observa-se primeiramente a dissertação de Palaila (2009), cuja finalidade foi realizar um estudo sobre a aprendizagem da Arte para pessoas com deficiência com base na teoria psicogenética de Henry Wallon. O estudo ocorreu a partir das experiências vivenciadas em uma oficina de cerâmica, oferecida entre os anos de 2005 e 2009, em uma escola especial particular localizada em São Paulo, atendendo cinco alunos com deficiência intelectual na faixa etária de 20 a 30 anos.

Como justificativa para a pesquisa, a autora aponta que “os conhecimentos dos processos psicológicos presentes nas situações de aprendizagem artísticas [...] não estão disponíveis para grande parte dos professores de Arte que atuam, não apenas no ensino especial, mas também nos estabelecimentos regulares [...]” (PALAILA, 2009. p. 70), enfatizando que esses conhecimentos são fundamentais para a ação pedagógica em Arte para pessoas com deficiência.

Segundo a autora, a escolha pela abordagem psicogenética levou em consideração, a partir dos objetivos traçados, que em uma oficina de cerâmica podem ser investigados tanto os aspectos relacionados a questões motoras quanto “os conjuntos funcionais e a ação educativa em Arte” (PALAILA, 2009. p. 76). Contudo, a pesquisadora reitera que o foco da oficina era o processo criativo para afirmação de identidade

A dissertação de mestrado de Veras (2012) apresenta um estudo com um grupo de alunos com Síndrome de Down, tendo como foco a comunicação, a linguagem e a cultura no contexto social da Amazônia. No que diz respeito às contribuições para pesquisas no campo educacional, o autor não se aprofundou no tratamento das relações entre o ensino de Arte e o desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência, dado a sua linha de pesquisa, “Comunicação, Linguagem e Arte”, vinculada ao programa de Mestrado em Comunicações, Linguagem e Cultura, e o objetivo de seu estudo, que foi “[...] saber se há facilitação no processo comunicacional do aluno com síndrome de Down usando a cultura regional amazônica como suporte no processo expressivo destes alunos” (VERAS, 2012; p. 177).

Nesse sentido, o pesquisador considera que:

[...] a Arte com toda a sua essência é dentre as diversas disciplinas uma das únicas que traz em seu bojo a subjetividade latente no processo de construção do conhecimento o que facilita consideravelmente a construção do desenvolvimento mental das crianças, o que conseqüentemente a torna uma disciplina muito ESPECIAL, e a sua aplicação torna-se uma ARTE, no desenvolvimento psicológico do DOWN. (VERAS, 2012; p. 177)

Ainda que Veras (2012) tenha um distanciamento das relações entre o ensino de Arte e o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas com deficiência, a importância da sua dissertação se justifica, uma vez que a pesquisa etnográfica apresentada se refere a uma oficina de Artes Visuais realizada em uma instituição especializada no atendimento escolar de pessoas com síndrome de Down, na região central de Belém. No decorrer da análise dos dados, expõe as criações dos alunos, explicando cada etapa desenvolvida, demonstrando as características presentes nessas criações. Mesmo considerando que o objetivo estava ligado à facilitação comunicacional, a pesquisa apresenta uma relevante contribuição para refletir sobre estratégias a serem executadas no dia a dia em sala de aula, tanto na escola comum quanto na escola especial.

Seguindo a reflexão sobre as publicações que apresentam estratégias pedagógicas para o ensino de Arte na Educação Especial, a dissertação de Oliveira Neto (2015) trouxe contribuições no que se refere a propor ações práticas em sala de aula, abordando uma experiência de ensinar desenho para um aluno com deficiência visual.

O referido estudo emergiu do questionamento: “é possível construir uma abordagem de ensino de desenho envolvendo alunos videntes e não videntes, no contexto da classe comum de ensino regular?” (OLIVEIRA NETO, 2015, p. 20), problematizando assim a relação entre desenho e deficiência visual. O autor também analisa produções acadêmicas a respeito do tema, concluindo que “existe uma lacuna entre a prática no ensino de Arte e educação especial e a literatura sobre o assunto, indicando que ainda são poucos os estudos na área e que se faz necessário investigar mais sobre o ensino de Arte no contexto da inclusão” (REILY, 2010 *apud* OLIVEIRA NETO, 2015, p. 13).

A proposta que se apresenta na dissertação está fundamentada nas proposições bakhtinianas sobre as dimensões da dialogia e da alteridade, estabelecendo as diretrizes para uma oficina artística que indicava como objetivo geral “construir uma proposta de intervenção pedagógica em ensino de Artes Visuais, tendo como referência a produção e a leitura do

desenho em contexto escolar que contemplem alunos videntes e com deficiência visual” (NETO, 2015, p.23). Conforme descrição do pesquisador, a oficina foi realizada com uma turma de 7º ano, que tinha um aluno com deficiência visual. Foi realizada uma entrevista em grupo para identificar o caminho que as atividades deveriam ser conduzidas. Então, foram propostos: experiências sensoriais tátil-visual, exercícios de representação corporal, exercícios de desenhos tátil-visual e, num momento mais avançado, estudos de linhas, movimentos e desenhos abstratos.

É notório na pesquisa de Oliveira Neto (2015) a possibilidade de se ofertar experiências pedagógicas significativas no ensino de Arte para alunos com deficiência, porém isso demanda empenho e estudo, com amparo das produções acadêmicas. Em suas considerações finais, o pesquisador destaca que “[...] não se tem como pretensão apresentar conclusões estanques, mas sim apontar possíveis estratégias de ensino de desenho no contexto da inclusão escolar [...]” (NETO, 2015, p. 109).

Também abordando a temática do ensino de Arte para pessoa com deficiência visual, a dissertação de mestrado de Santiago (2016) apresenta, de maneira geral, estratégias para o ensino e aprendizagem da pessoa cega. Santiago (2016) traz os contextos sócio-históricos e um aprofundamento teórico sobre o tema da cegueira, destacando as aparições das pinturas ao longo da história e relatos de artistas com deficiência visual. A pesquisadora apresenta também obras de arte produzidas para abranger todos os públicos, citando o exemplo dos brasileiros Ligia Clark e Hélio Oiticica.

No segundo momento, a autora relata o percurso, as experiências e os aprendizados, por meio da apresentação das atividades realizadas, como forma de expor as vivências aplicadas em sala de aula. Das atividades, cita-se o relevo com massa de modelar, mosaicos, dentre outras experiências sensoriais que envolvem o tato, olfato, visão e audição, que subsidiam as ações na prática docente, ampliando o horizonte do ensino de Arte, na perspectiva inclusiva.

Somando com as pesquisas de Oliveira Neto (2015) e Santiago (2016), Martins Junior (2016) traz uma reflexão sobre as estratégias para utilização de imagens no ensino de Artes Visuais para um grupo de alunos com e sem deficiência visual. A pesquisa foi guiada pela abordagem relacional, tendo as bases teóricas fundamentadas na Estética Relacional de Nicolas Bourriaud, na pesquisa educacional de Rita Irwin e nos estudos de Edgar Morin.

No geral, o pesquisador disserta sobre a sua experiência enquanto arte educador e as estratégias que tem utilizado em suas aulas. No campo teórico, destaca que o ensino de Artes Visuais no contexto da Educação Inclusiva foi possível “[...] a partir de uma abordagem

relacional, em que a sala de aula é um espaço de criação do Artista/ Educador, pensada complexadamente à luz da a/r/tografia e da teoria Estética Relacional, cuja estratégias e práticas se apoiam em explorações de uma estética cotidiana, [...]” (MARTINS JUNIOR, 2017, p. 102).

Para compreender a proposição de Junior (2017) é preciso ter clara a definição de a/r/tografia:

A proposta da professora e pesquisadora Rita Irwin da Universidade da Columbia Britânica em Vancouver, entende a ligação e o entrecruzamento dessas três condições, sendo possível assumir-se como artista-pesquisador-professor já que teoria e prática dos três elementos se relacionam já na sua essência. O fragmento do termo A/R/T diz respeito metaforicamente à soma da representação dos três conceitos em inglês – Artist, Reseacher, Teacher, em conjunto com “grafia”, enfocando a representação em si. Dessa forma, o “artógrafo” é o termo utilizado para a designação do artista-pesquisador-professor, como protagonista de um processo, capaz de mesclar teoria, prática, poética, criação, expressão, registro e sistematização. (ALVES, 2015, p. 11).

Dessa forma, o autor compreende que a arte relacional apresenta-se como uma pesquisa viva, que “lida com a relação entre o a/r/tografo e a forma da arte entre ideias visuais (ou ideias musicais, ideias dramáticas, etc.) e interpretações, e entre artefatos e espectadores” (IRWIN, 2013 *apud* MARTINS JUNIOR, 2017, p. 74). Nessas palavras, o autor explicita a importância do professor ser também um artista pesquisador, no sentido de vivenciar a arte em alguma das suas expressões e transformar essa vivência em estratégia pedagógica.

Por fim, a dissertação de Persegueiro (2016) busca discutir o uso do cinema no desenvolvimento das múltiplas inteligências em pessoas com deficiência intelectual, tendo como base teórica os estudos do psicólogo Howard Gardner e do cineasta Alain Bergala, visando perceber como a linguagem do cinema atua no desenvolvimento das inteligências múltiplas.

A pesquisadora, que é psicóloga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, de Rio Claro/SP, identificou a necessidade de utilizar o cinema, mais do que um mero passatempo, como um recurso pedagógico para discussões de ideias, uma vez que, segundo a autora, os filmes eram usados pelos pedagogos como uma forma entretenimento, sem compreender que a arte cinematográfica pode ser uma ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento do senso crítico. Salienta-se que a utilização de uma linguagem artística como recurso pedagógico não deve ser confundida com o ensino de Arte. Entretanto, a maneira como foi exposto por Persegueiro (2016) reforça a percepção da importância da Arte na vida das pessoas com deficiência.

A análise dessas dissertações desperta para o uso de diferentes abordagens epistemológicas, remetendo ao pluralismo teórico, posto por Gatti (2017) ao tratar do cenário da educação brasileira como um dos fatores que determinam a heterogeneidade de ideias, que por um lado é bom, pois expõe as múltiplas facetas que a arte pode assumir. Por outro lado, aciona um alerta sobre os paradigmas do ensino de Arte, revelando a importância de atentar para que não se reproduza práticas pedagógicas já superadas. Nesse sentido, cabe aos professores de Arte ter um olhar crítico sobre o que está posto e não tomar as proposições com literalidade.

Um ponto importante a se destacar é a influência no meio social que se almeja através dessas pesquisas. Os pesquisadores aqui apresentados coadunam com a percepção dos impactos das produções acadêmicas sobre o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no ensino de Arte na educação especial. No entanto, ainda que no meio acadêmico venha sendo tratado sobre esses assuntos, conforme se apresentará adiante no próximo item deste capítulo, essas informações não têm alcançado amplamente as salas de aulas, revelando a necessidade de democratizar cada vez mais as pesquisas no campo de desenvolvimento de estratégias pedagógicas, fazendo com que os resultados cheguem aos professores e às salas de aula, tanto nas escolas comuns, quanto nas escolas especiais.

1.2 Outras contribuições para a reflexão sobre o ensino de Arte

Ao considerar a importância dos resultados das pesquisas estarem ao alcance dos professores atuantes, e compreender que eventos, seminários e congressos são maneiras de tornar o conhecimento mais acessível a todos, bem como oportunizar trocas de experiências, nesta etapa do levantamento de produções é possível vislumbrar, por meio dos artigos publicados em revistas e anais de eventos, o que se tem discutido a respeito da relação entre o ensino de Arte e a educação especial.

A busca na plataforma da ANPEd foi realizada em de março de 2020, considerando o recorte temporal de 2009 a 2019. Para acessar artigos que relacionam Arte, ensino de Arte e a educação especial, buscou-se por publicações pertencentes aos GT15 e GT24, educação especial e ensino de Arte, respectivamente, utilizando os descritores ensino de Arte e educação especial. Das poucas publicações apresentadas sobre o tema, destaca-se, no Quadro 5, as três selecionadas que mais se aproximaram do proposto neste capítulo: Fisher e Silveira (2009), por apresentarem a relação do ensino de Arte na escola inclusiva, e as produções de Alves (2011)

e Vilaronga (2011), que apresentam estratégias para acessibilidades da pessoa com deficiência visual ao universo da arte

Quanto às pesquisas realizadas no Portal de Periódicos da Capes, foi utilizado um filtro específico, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Portal de Periódicos da Capes (artigos em português)

Revistas:	Educar em Revista; Educação em Revista; Educação e Pesquisa; Educação & Realidade; Cadernos CEDES
Data	11/01/2020
Período	2009 a 2019
Tipo	Artigos
Grande área do conhecimento	ciências humanas
tópico:	Educação Especial
Descritores	Ensino de Arte e Educação Especial
Resultados:	103 artigos
Artigos selecionados	03

Fonte: elaboração própria.

Na base SciELO, assim como no levantamento realizado na Capes, o mapeamento também considerou o filtro específico para a plataforma acessada, conforme expostos no Quadro 4.

Quadro 4 - SciELO (artigos em português)

Revistas:	Todas; educação em Revista
Data	11/01/2020
Período	2009 a 2019
Tipo	Artigos
Descritores	Ensino de Arte e Educação Especial
Resultados:	1120 artigos
Artigos selecionados	03

Fonte: elaboração própria.

Apesar do retorno de 103 artigos na plataforma da ANPEd, a maioria das produções se afastava dos propósitos deste levantamento, sendo, então, selecionados três, indicados no Quadro 5: Beltrami e Mori (2019) por abordarem o processo de criação na educação especial, e Martins *et al* (2019) e Rely (2010) por terem pesquisas voltadas ao ensino de Arte em escolas especiais.

Igualmente, dentre os 1.120 artigos encontrados na plataforma SciELO, a maioria das produções abordava unicamente a educação especial, sem relação com o ensino de Arte. Portanto, foram selecionados três artigos que, mesmo apontando práticas que relacionam arte e

educação especial de maneira afastada ao que se compreende como ensino de Arte, fornecem subsídios para verificar as dimensões do ensino de Arte no interior da educação especial e lançar um olhar crítico sobre as diferentes abordagens. Neves (2017) trata do ensino de Arte como apoio pedagógico, Nascimento *et al* (2015) apresentam a educação musical como terapia e Montezuma *et al* (2011) relacionam o ensino de Dança mais ao desenvolvimento motor.

Quadro 5 - Relação de artigos selecionados

Identificação	Título	Autor(a)
ANPED		
Anais ANPED, GT-15: Educação Especial/2009	Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha pra desenhar: inclusão escolar de educandos cegos em artes	Tatiana dos Santos da Silveira; Juliana Fisher
Anais ANPED, GT-15: Educação Especial/2011	Formação, cinema e áudio descrição: pode a sétima arte influenciar no processo construtivo de pessoas visualmente limitadas?	Iracema Vilaronga,
Anais ANPED, GT-24: Educação Especial/2011	Por um olhar para além da visão: fotografia e cegueira	Jefferson Fernandes Alves
Periódicos CAPES		
Revista Educação Especial / 2019	Arte e Educação Especial: narrativas e criações artísticas	Flávia Gurniski Beltrami; Nerli Nonato Ribeiro Mori
Revista Educação Especial / 2019	Práticas artísticas e musicais com crianças e jovens com deficiência: possibilidades e desafios	Denise Andrade de Freitas Martins; Pâmela Silva Rocha; Flávia Delago Fabrício
Caderno Cedes/ 2010	O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão	Lucia Reily
SCIELO		
Revista Educação Especial/ 2017	Contribuições da arte ao atendimento educacional especializado e à inclusão escolar	Libéria Rodrigues Neves
Revista Educação Especial/ 2015	Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical	Paulyane Silva do Nascimento <i>et al.</i>
Revista Educação Especial/ 2011	Adolescentes com deficiência auditiva: a aprendizagem da dança e a coordenação motora	Maria Augusta L. Montezuma <i>et al.</i>

Fonte: produção própria.

Ocupando-se em investigar as pesquisas acadêmicas, Reily (2010), em seu artigo “O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão”, apresenta uma análise das publicações que versam sobre os temas relacionados ao ensino de Arte na escola em um contexto inclusivo e o ensino de Arte nas escolas especiais,

A autora aponta para a preocupação já expressa anteriormente sobre os cuidados quanto aos direcionamentos que são dados ao ensino de Arte no contexto das escolas especiais.

[...] consideramos que é possível afirmar que muitos dos programas de arte desenvolvidos em contextos institucionais sofrem de um viés terapêutico. [...] Não pretendemos, com isso, criticar tais pesquisas, que, certamente, poderão subsidiar questões técnicas, inclusive para o trabalho do professor de arte. Entretanto, é preciso incentivar a produção de conhecimento que traga suporte para o professor de arte que atua com um alunado altamente heterogêneo, de modo a servir de apoio para a escola no seu processo de aprendizagem, sem o viés clínico. (REILY, 2010, p. 90).

Esse pensamento de Reily (2010) condiz com a análise de algumas publicações levantadas, que revelam as diversas possibilidades de aplicação do processo artístico com pessoas com deficiência, sendo identificado um número expressivo de produções realizadas por profissionais da saúde, que não apresentam uma relação com estratégias pedagógicas para o ensino de Arte. Cita-se a publicação “Adolescentes com deficiência auditiva: a aprendizagem da dança e a coordenação motora”, escrita por Montezuma *et al* (2011). Por mais que esse artigo tenha sido publicado em um periódico específico sobre educação especial, pouco contribui com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o ensino de Arte, dado o fato de ter sido escrito por uma equipe de profissionais da área da saúde, mais especificamente da área da fisioterapia.

O objetivo da pesquisa, cujos resultados foram apresentados no referido artigo, foi “verificar a ocorrência de modificação na coordenação motora, atenção, participação, interação, auto estima [...]” (MONTEZUM *et al*, 2011, p. 321). Infere-se que essa pesquisa traz maiores contribuições no desenvolvimento de estratégias pedagógicas em Educação Física, salientando que o ensino de dança perpassa tanto o universo da Arte Educação quanto o da Educação Física.

Ainda sobre a utilização da Arte por profissionais da saúde, o artigo “Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical” foi escrito por um grupo de psicólogos que focaram os estudos na análise comportamental de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com idades de cinco e seis anos.

O propósito da pesquisa realizada por Nascimento *et al* (2015) é compreender os benefícios da educação musical no desenvolvimento da interação social das pessoas com TEA, o que apresenta uma contribuição no sentido de pensar como a vivência estética modifica o sujeito, que no caso aqui são crianças com TEA.

Diante dos resultados apresentados, os autores apontaram

A diminuição de iniciativas e respostas não funcionais, bem como o aumento de iniciativas e respostas funcionais com pares, no correr das aulas de educação musical, revela que a participação em uma tarefa estruturada, que

permite o trabalho com parceiros de mesma faixa etária, pode contribuir para a aquisição, manutenção e aprimoramento de comportamentos já apresentados pela criança, sendo necessária, entretanto, uma frequência contínua, a fim de que os aprendizados sejam explorados e mantidos. (NASCIMENTO *et al*, 2015, p. 105).

Enfim, por mais que a atividade realizada seja de educação musical, o objetivo não está ligado ao desenvolvimento pedagógico das crianças com TEA.

Assim como as diferentes possibilidades do uso da expressão artística com pessoas com deficiência, identifica-se também diferentes abordagens dentro do desenvolvimento das estratégias pedagógicas, como no caso do artigo “Contribuições da arte ao atendimento educacional especializado e à inclusão escolar”, que tem como objetivo destacar a importância das atividades artísticas nos espaços de Atendimento Educacional Especializado – AEE, tendo como abordagem a Teoria da Cognição Imaginativa (TCI). No texto, Neves (2017) relata e analisa, com fundamentos em Arthur Efland, atividades realizadas em duas Organizações Não Governamentais (ONGs).

Segundo a autora, Efland “[...] propõe uma concepção de Arte como uma produção oriunda do que se pode chamar de cognição imaginativa, significando o termo ‘imaginativo’ como uma classe de específicas das operações cognitivas” (NEVES, 2017, p. 493).

No que diz respeito ao ensino de Arte realizado em escolas especiais, a autora compreende que “a atividade criadora poder ser estimulada em espaços distintos daqueles onde se trabalha socialmente com arte” (NEVES, 2017, p. 493), ou seja, em outros termos, entende que todos os espaços de escolarização são ambientes propícios para o desenvolvimento criativo.

Seguindo na linha de proposição de Neves (2017) sobre o desenvolvimento criativo nos diversos espaços de escolarização, Martins *et al* (2019), no artigo “Práticas artísticas e musicais com crianças e jovens com deficiência: possibilidades e desafios”, apresenta resultados de intervenção prática realizada em uma unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), situada em Ituiutaba, MG.

A proposta dos autores, por meio deste relato de experiência, era apresentar como se dá o desenvolvimento artístico do grupo de alunos em questão, no qual “[...] revelaram-se como sendo uma força potente, tendo em vista os processos educativos que delas emergiram e a oportunidade de protagonização de cada pessoa envolvida, enriquecendo as potencialidades de cada uma. (MARTINS *et al*, 2019, p.14)

Conforme apontado pelos autores a respeito da intervenção prática: “era preciso construir com a APAE ao invés de simplesmente oferecer atividades artísticas e musicais, cujos

protagonistas eram os/a professores/as e estudantes da escola de música [...]” (MARTINS *et al*, 2019, p.3). Esta proposição refere-se ao cuidado ao pensar em uma intervenção dentro de um espaço escolar diferente ao encontrado nas escolas comuns, o que contribui para se pensar nas peculiaridades inerentes ao contexto das escolas especiais.

Os artigos citados, em sua maioria, corroboram com a percepção da Arte como agente humanizador, independentemente do referencial teórico adotado pelos pesquisadores, e são legitimados pela pesquisa de Beltrami e Mori (2019), que dissertam sobre o ensino de Arte na educação especial como fonte de humanização. O artigo “Arte e Educação Especial: narrativas e criações artísticas” resulta de uma pesquisa de mestrado realizada pela perspectiva histórico-cultural, na qual se investigou a arte como forma de conhecimento e sensibilidade no processo de criação artística na educação especial, em um contexto de inclusão.

De forma contributiva, Beltrami e Mori (2019) apresentam uma breve análise sobre o ensino de Arte a educação especial no Brasil, bem como uma reflexão sobre a arte popular e sua abordagem em sala de aula, contextualizando assim o desenvolvimento da pesquisa.

Os resultados foram apresentados no referido artigo como um relato de experiência, no qual as autoras reforçam a importância de se realizar pesquisas que “contribuam com a percepção de mundo, de modo que o processo de criação artística seja concebido como fonte de humanização” (BELTRAMI E MORI, 2019, p. 19), evidenciando a Arte como um meio possível de transformar o olhar para a realidade ao propor novas experiências, tanto teóricas como práticas, durante o processo de ensino e aprendizado.

Nessa seara, assim como Persegueiro (2016), Vilaronga (2011), no artigo “Formação, cinema e áudio descrição: pode a sétima arte influenciar no processo construtivo de pessoas visualmente limitadas?”, buscou “identificar as contribuições do cinema para o processo formativo dos indivíduos cegos” (VILARONGA, 2011, p. 3).

Na pesquisa citada investigou-se a áudio descrição (AD) como um recurso de acessibilidade para que a pessoa cega tenha experiências mais significativas com a arte cinematográfica, destacando a preocupação de como a família da pessoa cega oportuniza o acesso ao cinema. Vilaronga (2011) aponta que os avanços conquistados com AD reforçam o caráter formativo e humanizador da Arte.

Considera-se que, mesmo que não tenha relação direta com o ensino de Arte, pesquisas como essa possibilitam a ampliação do conhecimento sobre as tecnologias assistivas, abrindo outras portas para elaboração de estratégias pedagógicas. Nesse sentido, o artigo “Por um olhar

para além da visão: fotografia e cegueira”, de Alves (2011), também apresenta uma proposição para se pensar sobre a relação do ensino de Arte para pessoa cega.

Nesse artigo, o autor traz o relato de uma oficina de fotografia para pessoas cegas, realizado no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos em Natal no Rio Grande do Norte, “desenvolvida com o propósito de refletir sobre o estatuto da imagem fotográfica e a sua condição de artefato cultural e educativo, a partir da perspectiva da não vidência, mas sem restringir-se a ela [...]” (ALVES, 2011, p.01).

O conteúdo apresentado por Alves (2011) traz um peso teórico importante que ressalta os processos estéticos educacionais da apropriação da imagem, e traz proposições do fotógrafo cego Evgen Bavcar, que trata a fotografia para além do olhar e considera a imagem como uma construção histórica e cultural. Segundo o pesquisador, Bavcar propunha que o olhar é engendrado por meio das subjetividades e das experiências sensoriais do mundo, tais como tato, olfato e outras manifestações que sintetizam a totalidade corpórea.

Pode-se considerar que o material apresentado por Vilaronga (2011) e Alves (2011) vem como um subsídio para a elaboração de um projeto de ensino de Arte com caráter inclusivo para pessoa cega. Esta também foi a preocupação que motivou Fisher e Silveira (2009) a realizarem a pesquisa apresentada no artigo “Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha pra desenhar: inclusão escolar de educandos cegos em artes”, que faz uma análise da concepção de escola inclusiva e práticas pedagógicas em Artes Visuais.

Com base nos relatos dos professores e dos alunos cegos, Fisher e Silveira (2009) identificaram uma defasagem na participação dos alunos cegos nas atividades de Artes Visuais, pois não realizavam plenamente o que era proposto. Essa percepção das pesquisadoras dialoga com o conceito de inclusão marginal, apontado por Patto (2008), que se refere à precariedade na forma da realização da inclusão, em que o aluno está integrado ao grupo, mas não incluso nas atividades.

A análise realizada dá voz a esses atores e, embora essa pesquisa tenha sido realizada há onze anos, permite compreender uma situação ainda recorrente, que, no entanto, Fisher e Silveira (2009) consideram passível de mudanças. A afirmação é validada por pesquisas realizadas posteriormente, tais como as apresentados ao longo deste capítulo.

Compreende-se, então, que as produções mencionadas agregam saberes necessários para a ampliação das possibilidades inerentes ao ensino de Arte para pessoas com deficiência. Importa reiterar que o que se constrói neste campo é extensivo tanto para aplicação na sala de aula comum quanto nas escolas especiais.

1.3 A relação entre as publicações analisadas e as pesquisas no contexto das escolas especiais

O que se buscou neste levantamento foi compreender os mais atuais encaminhamentos das pesquisas no campo do ensino de Arte, na educação especial, criando subsídios para compreender a realidade dos estudos nesse contexto, bem como os impactos nessas pesquisas do movimento para educação inclusiva e do estabelecimento Plano Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). De imediato, identificou-se uma ausência de produções voltadas às escolas especiais.

Observa-se aqui um ponto que merece destaque e que pode gerar imprecisão para quem tem acesso a essas pesquisas. As pesquisas de Palaila (2009), Alves (2011), Montezuna *et al* (2011), Veras (2012), Nascimento *et al* (2015), Salgado (2015), Persegueiro (2016) e Martins *et al* (2019) foram realizadas em instituição especializada, não em escola especial, que é um setor dentro da instituição especializada, que por sua vez abrange em seu corpo técnico a área da saúde e de assistência social.

As informações apresentadas apontam que as práticas pedagógicas em Arte realizadas no contexto das instituições especializadas mantêm a preocupação em oportunizar ao aluno com deficiência o acesso à arte e às experimentações artísticas. Todavia, em alguns casos não se identifica um efetivo acesso ao ensino de Arte, haja vista que para sua ocorrência demanda-se uma outra sistemática de organização metodológica.

Considerando o que foi apresentado sobre as produções científicas, percebe-se legitimada a preocupação posta por Reily (2010) sobre os encaminhamentos das aulas de Arte na educação especial. Em uma observação mais ampla sobre as questões apontadas neste mapeamento, verifica-se os diversos caminhos que são percorridos nas pesquisas que relacionam a ensino da Arte e a educação especial, sendo notórias as diferenças entre as pesquisas destinadas à escola comum e às instituições especializadas.

Para a escola comum, as pesquisas versam sobre a formação de professores, construção de currículo e estratégias de inclusão de alunos com deficiência na aula de Arte. Quanto às pesquisas realizadas no contexto das instituições especializadas, toma-se os mais diversos caminhos. Identifica-se um consenso sobre o papel fundamental da arte, principalmente no que se refere à ação humanizadora. No entanto, nesses espaços as ações estão além do campo educacional, há também o viés terapêutico, conforme evidenciados nas pesquisas supracitadas.

O conteúdo deste capítulo apresentou uma emergência em abordar os projetos de estudos voltados para a realidade do ensino de Arte nas escolas especiais. Adiante, nos capítulos que seguem, busca-se identificar especificamente as mudanças nas escolas especiais, apresentando o que há de atualizado neste cenário a fim de estabelecer uma visão crítica sobre as questões levantadas ao longo da pesquisa.

2 O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A análise sobre o que tem se produzido cientificamente no campo do ensino de Arte na educação especial, apresentada no capítulo anterior, permitiu identificar uma ausência de pesquisas sobre o ensino de Arte nas escolas especiais. Dessa forma, neste capítulo objetiva-se estabelecer as relações necessárias para dimensionar a importância e a função do ensino de Arte, voltando-se a atenção especificamente para as escolas especiais.

Compreende-se que, para além do reconhecimento do papel do ensino de Arte para o cumprimento dos direitos fundamentais de aprendizagem, no qual se prevê “a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p.16), faz-se necessário analisar essa questão a partir do reconhecimento da função da arte, a qual, para Vigotski (1999), está ligada à humanização do ser.

Sob essa ótica da humanização do ser, Pessotti (2012) lembra que houve um momento em que as pessoas com deficiência eram consideradas subumanas, citando como exemplo a cultura espartana, na qual era permitido abandonar ou eliminar aqueles que não atendessem aos ideais atléticos e clássicos. Somente após o estabelecimento do cristianismo que as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas humanas e dignas de acolhimento e cuidados caritativos.

Fischer (1979), discorrendo sobre a função da arte, pontua que ela se origina da necessidade coletiva, na qual os povos primitivos se apropriavam das técnicas artísticas para a sobrevivência, atribuindo características místicas que elevavam o homem acima da natureza, do mundo animal. No decorrer do tempo, a arte passa a atender a necessidades individuais. O autor acrescenta que “a arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para humanidade” (FISCHER, 1979, p. 57).

Na abordagem sócio-histórica, a arte é mais que manifestação de ideias e sentimentos, não possui uma preocupação exclusiva com a emoção. Sobre isto, Vigotski (1999) faz uma crítica a teoria do contágio, com base nas concepções de Tolstói², na qual se admite que a arte tem o poder de contagiar com o sentimento do artista. Para a psicologia soviética

² O escritor russo Liev Nikoláievich Tolstói foi mencionado por Vygotsky, no capítulo 11 da obra psicologia da arte. Na menção, Tolstói relata sentir diferentes emoções ao ouvir músicas em diferentes situações, uma executada por um coro feminino, em celebração ao casamento de sua filha e outra em uma sonata de Beethoven. Com base nestas vivências, Tolstói entendeu a arte instrumento de contágio das emoções, suscitando diferentes estados de ânimo na pessoa que contempla

[...] esse ponto de vista reduz a arte a mais comum das emoções e afirma que não há nenhuma diferença essencial entre o sentimento comum e o sentimento suscitado pela arte e que, conseqüentemente, a arte é um simples ressoador, um amplificador e um aparelho transmissor do contágio do sentimento. (VIGOTISKI, 1999, p. 304).

Com base nessa proposição, Duarte (2016) analisa que, se a teoria do contágio fosse de fato coerente, a arte se limitaria a contagiar com o sentimento do artista, sem que houvesse uma modificação qualitativa no psiquismo do receptor, desconsiderando as relações socioculturais envolvidas. Desta forma, Vigotski (1999) propõe a tese do homem como um ser social e a arte como um fenômeno que, historicamente, se modifica, fortalecendo a coletividade humana. Reitera que, uma vez que a arte surge como instrumento de luta pela existência, não se admite que seja reduzida ao papel de comunicar sentimentos sem que haja nenhuma implicação de poder sobre este sentimento.

Reafirma-se, então, que a arte extrai o material do cotidiano para assim produzir nos indivíduos sentimentos não vivenciados no cotidiano, gerando transformações no ser. Duarte (2010) pontua que, para Vigotski (1999), a arte é uma criação humana que dá existência social ao sentimento de maneira objetiva, por meio da relação entre os indivíduos e os sentimentos, como algo externo que é interiorizado pela catarse, sendo essa uma categoria de análise do processo formativo da arte dentro da relação social entre o indivíduo e a obra de arte. Desta forma “a catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana” (DUARTE, 2010, p. 152). Observa-se que, nesta perspectiva, a catarse não é tratada como a mobilização dos sentimentos individuais, mas sim como a superação destes sentimentos, modificando-os, fazendo com que o indivíduo veja o mundo para além da vida cotidiana.

Trazendo estas considerações para o campo da educação escolar, adiante neste capítulo apresenta-se uma breve retomada histórica do ensino de Arte no Brasil, para assim situar o momento em que a arte passa a ser vista como um importante instrumento para o desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência e, posteriormente, tecer uma discussão sobre o ensino de Arte no contexto das escolas especiais. Importa, portanto, perpassar os marcos legais que fundamentam as políticas públicas para a educação especial, bem como compreender os aspectos pedagógicos específicos inerentes à prática de ensino de Arte nas escolas especiais.

2.1. O ensino de Arte no Brasil e a educação de alunos com deficiência

A prática de ensinar arte nasce junto com a própria história da arte, considerando a necessidade humana de transferir o conhecimento e os preceitos estéticos, ainda que, como pontua Fischer (1979), em cada momento histórico essa prática possuísse uma função específica. De tal modo, os registros arqueológicos de atividade humana em terras latino-americanas, bem como todo conhecimento estético produzido pelos povos indígenas e transferidos aos seus descendentes, permitem inferir que o ensino de Arte no Brasil surge muito antes da chegada dos Jesuítas, que, segundo Araújo e Silva (2007), introduziram a ideia do ensino de arte como técnica, no século XVI.

Conforme Araújo e Silva (2007), com a intenção de catequizar os indígenas, os Jesuítas iniciaram processos informais do ensino de Arte por meio de oficinas de artesões, o que influenciou a criação do estilo Barroco brasileiro, cuja manifestação se deu tanto na arquitetura quanto nas esculturas e pinturas voltadas à natureza religiosa.

O Brasil do século XIX também sofreu outra influência cultural europeia, que foi determinante para mudanças na forma pensar o ensino de Arte. “Na educação formal, o ensino de arte tem a sua gênese marcada pela criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, com a chega da Missão Artística Francesa, formada por grandes nomes da arte da Europa” (ARAÚJO; SILVA, 2007, p. 4).

Os membros da Missão Artística Francesa eram formados nas academias de arte, de acordo com os preceitos neoclássicos. “No texto legal, o ensino da arte nos moldes neoclássico era caracterizado como acessório; um instrumento de modernização de outros setores, e não como uma atividade com importância em si mesmo” (ARAÚJO; SILVA, 2007, p. 4).

Nessa perspectiva, Ferraz e Fuzari (1993, p. 29) apontam que “A maior parte das academias de arte da Europa procurava atender à demanda de preparação e habilidades técnicas e gráficas, consideradas fundamentais à expansão industrial”. As autoras complementam que na Academia Imperial de Belas Artes o ensino de desenho era matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo, uma vez que o desenho era considerado a base da arte.

Isso promoveu uma ruptura entre o que se define ser artesão e ser artista – o reconhecimento do artesão como sendo artista retorna a partir da década de 1900, por meio de iniciativas dentro da escola de designer da Bauhaus, na Alemanha.

No transcorrer do início do século XX foi instituído o modelo tradicional de ensino. Nas palavras de Barbosa (2012), neste período o ensino de Arte era fundamentalmente pautado no

desenho geométrico, no qual também se incluíam cópias de modelos naturais, que, no entanto, limitava-se à observação de sólidos geométricos. Rejeitavam-se as cópias de imagens impressas.

No que se refere às demais linguagens, de acordo com o modelo tradicional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pontuam que a dança e o teatro estavam limitados às apresentações em datas comemorativas religiosas, como Natal e Páscoa, entre outras festividades tradicionais. Sobre a música, cita-se o “Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30. [...]. O Canto Orfeônico difundia ideias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então” (BRASIL, 1997, p. 22).

Aos poucos, as concepções liberais ganharam espaço, transferindo o ensino prático de geometria para a área de desenho, havendo uma simplificação nas propostas, com a introdução de noções básicas de geometria nas aulas de Arte. Mais adiante, foi inserido o desenho de ornatos, inspirados no movimento Art Nouveau, também sob a justificativa do utilitarismo na formação de mão de obra para a indústria.

Em caminho diferenciado do que estava posto até então, o sistema educacional passou a sofrer influência dos estudos da Psicologia. Barbosa (2012) atribui esta influência à flexibilização do ensino primário, durante a Constituição Republicana de 24 de fevereiro de 1891. A autora aponta, ainda, que a entrada dos modelos norte-americano e europeu se deu pela necessidade de se manter os imigrantes no país, cujo trabalho impulsionava a economia brasileira da época.

Sobre as novas perspectivas pedagógicas com base na Psicologia, surge no Brasil, por volta de 1930, a chamada Pedagogia Nova, também conhecida Movimento da Escola Nova, que impactou a concepção do ensino de Arte e apontou para a necessidade de se balizar o ensino na ciência, a partir da compreensão da natureza da criança como um ser com características próprias, o que resultou na “convicção de que antes da determinação de objetivos e métodos, a investigação acerca das potencialidades orgânicas e funcionais da criança se fazia necessário” (BARBOSA, 2012, p. 102).

Nesse novo cenário a criança passou a ser o centro de estudos da Pedagogia, com a introdução dos conceitos de desenvolvimento de aprendizagem e estudos concentrados nas construções gráficas infantis, estabelecendo um outro olhar para o desenho, em antagonismo ao que era regido no modelo tradicional.

Registra-se também neste momento as primeiras iniciativas de introduzir a arte no

processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, sendo Helena Antipoff a pioneira em introduzir a arte no currículo escolar. A arte, nessa perspectiva, passou a ser utilizada:

[...] com o objetivo de ampliar perspectivas e oportunidades educativas para os “excepcionais”, onde, a “pedagogia ativa” desenvolvida pelos educadores deveria propor o desenvolvimento das habilidades dos alunos para o trabalho manual em diálogo com o trabalho intelectual, despertando-lhes o exercício da criatividade e propondo-lhes novos caminhos para a autonomia na vida adulta. (ALMEIDA, 2013, p.79).

As ações realizadas por Helena Antipoff na Fazenda Rosário baseavam-se no modelo adotado pela Sociedade Pestalozzi, que tinha como concepção uma educação cooperativa e democrática. A instituição inovou com a implantação de “oficinas de sapataria, carpintaria, encadernação e outros trabalhos artesanais, e uma horta” (ALMEIDA, 2013, p.79). Helena Antipoff dispunha de um olhar especial para as atividades manuais, considerando haver um senso de educação estética, daí a adoção das atividades artísticas no desenvolvimento educacional. Observa-se que, mesmo inserido num contexto em que já havia se estabelecido o conceito de livre expressão e valorização estética, nessas instituições de atendimento especializado o ensino de Arte ainda permeava a formação de mão de obra para possível inserção no mundo do trabalho.

Na década de 1940, motivada pelo Movimento Escolinhas de Arte, Noemia Varela inaugura em Recife um ateliê de arte para o atendimento de crianças com deficiência, na Escola de Educação Especial Ulisses Pernambucano (BARBOSA, 2012).

Nesse momento, o reconhecimento estético do desenho infantil foi reflexo das ações dos artistas modernistas brasileiros Anita Malfatti e Mário de Andrade, que desenvolveram “atividades de grande importância para a valorização estética da arte infantil e para a introdução de novos métodos de ensino de Arte baseados no deixar fazer que explorava e valorizava a espontaneidade da criança” (BARBOSA, 2012, p 111).

Assim como a valorização da estética infantil, os artistas modernistas também se preocupavam em realizar aulas de arte para pessoas com deficiência, conforme apontado por Reily (2008). Segundo a pesquisadora, Anita Malfatti apresentava uma deficiência congênita de significativa atrofia do braço direito, que a mobilizou a dedicar-se em realizar adaptações na forma de produzir artisticamente. Nesse sentido, a pesquisadora sugere que é possível que a pintora tenha recebido uma grande quantidade de alunos, até mesmo os com deficiência.

Outra figura importante foi Viktor Lowenfeld, um grande influenciador do modelo do ensino de Arte no Brasil numa perspectiva escolanovista, na década de 1940. Segundo os PCN (BRASIL, 1997), Lowenfeld defendia a arte como manifestação espontânea e voltada à autoexpressão, com princípios da educação estética, em especial as proposições do filósofo inglês Herbert Read e do educador John Dewey, que tinham ideais escolanovistas e influenciaram o Movimento da educação pela Arte.

Surge, então, o Movimento Escolinhas de Arte que articulou arte como processo educativo e terapêutico, e teve à frente nomes como da médica e educadora Helena Antipoff e da pedagoga Noemia Varela. Segundo Azevedo (2002), o caminho de Noemia Varela pelo ensino de Arte ocorreu após ter contato com Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, fundada pelos artistas plásticos Augusto Rodrigues, Lucia Valentin e Margaret Spencer.

Destaca-se que Viktor Lowenfeld desenvolveu práticas pedagógicas com Arte na educação especial, no Instituto de Cegos de Viena, Áustria. O educador desafiou “o pensamento científico da época, que considerava o portador de deficiência visual incapaz de construir e pensar esteticamente. Ao contrário, Lowenfeld, apostou na capacidade criadora do portador de deficiência visual” (AZEVEDO, 2002, p. 105).

No que diz respeito ao ensino de Arte para alunos com deficiência, as iniciativas apontadas marcaram o percurso histórico no âmbito das instituições de atendimento especializado e posteriormente nas escolas especiais. No entanto, Reily (2008) expõe a necessidade de pesquisas que façam uma retomada histórica, visando alinhar os muitos registros dispersos sobre questões relacionadas à arte e a deficiência. A pesquisadora acrescenta que

Para construir um histórico brasileiro na intersecção entre arte e educação especial (ou estudos das deficiências, numa abordagem mais abrangente) seria preciso adentrar nos escritos e documentações diversos que registram as iniciativas de alguns pioneiros das primeiras décadas do século XX [...]. (REILY, 2008, p. 221).

Passando da metade do século XX, a Escola Nova entra em declínio. Segundo Saviani (2012), houve uma onda de desilusão nos meios educacionais, dado o alto custo e baixa efetividade para a implantação do modelo, sobretudo no que diz respeito a resolver o problema da marginalidade no sistema educacional, uma das bandeiras defendidas neste movimento. Esse enfraquecimento foi dando margem à inserção do modelo Tecnicista, “que aparece no exato momento que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais tanto de nível

médio quanto superior, para atender o mundo tecnológico em expansão” (FUZARI; FERRAZ, 2001, p. 41).

O ensino tecnicista foi pensado “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2012, p. 11). Observa-se, desse modo, que o professor e o aluno deixam de ser o centro do processo educacional, dando protagonismo à organização racional dos meios e deslocando o professor ao papel de ser um mero executor.

Nesse contexto, o ensino de Arte é inserido no currículo escolar com a denominação de Educação Artística, pautado na Lei n. 5692/1971, a chamada Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Fusari e Ferraz (2001) apontam que os professores que trabalhavam com suas linguagens específicas – desenhos, músicas, artes aplicadas etc. – foram obrigados a converter suas práticas em meras atividades artísticas.

Aqui já se vislumbra um modelo polivalente, em que o professor de arte deveria dar conta de todas as linguagens: “muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas)” (BRASIL, 1997, p. 24). Nesse panorama, muitos professores deixaram suas áreas específicas da arte para aprender superficialmente as demais áreas, em uma expectativa de dominar todas as linguagens.

A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança etc. (BRASIL, 1997, p. 24).

Com as mudanças legais, urgiu que instituições de ensino superior criassem cursos de formação na nesta área. Godoi (2020) lembra que neste momento as universidades se estruturaram para oferecer a formação de Educação Artística, de maneira aligeirada, com um curso de 2 anos, no período noturno, para professores que já atuavam nesta área. No entanto, no cenário sul-mato-grossense, a autora aponta que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), de início, já ofertava um curso de Educação Artística mais completo, com uma licenciatura cursada em 4 anos, no início dos anos 1980, e em 2000 o curso mudou a nomenclatura para Artes Visuais. Segundo a pesquisadora:

É oportuno esclarecer que essa transição na nomenclatura do Curso ocorreu alguns anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de n. 9.394/96. Além disso, é importante registrar que no entendimento sobre os cursos de formação de professores de arte, ocorreram, nesse período, não só mudanças na nomenclatura do curso, como também na representação dessa área de conhecimento e dos sujeitos envolvidos. (GODÓI, 2020, p. 25)

Godói (2020) expõe, ainda, que em 40 anos o curso da UFMS, relacionado às Artes Visuais, é o que ainda perdura. Vale lembrar que neste período houve a criação de cursos para de outras linguagens: “[...] sendo, Licenciatura em Música (UFMS), implantado em agosto de 2002; Licenciatura e bacharelado em Artes Cênicas (UFGD), oferecido desde o ano de 2009; e Licenciatura em Artes Cênicas (UEMS), criado em julho de 2009” (GODÓI, 2020, p.64).

Ainda no cenário da LDB 5692/1971, Ana Mae Barbosa, atenta aos rumos que o ensino de Arte passava a seguir, empreendeu um estudo que culminou na sistematização da chamada Proposta Triangular, no início dos anos 1990. Ana Mae Barbosa difundiu esta proposta no país “por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe” (BRASIL, 1997, p.25). A saber, a Proposta triangular apresenta-se como uma dupla triangulação:

A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes de ensino/ aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas del Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (BARBOSA, 1998, p. 33)

Inicialmente, Ana Mae Barbosa sofreu influência do Movimento Escola Nova. No entanto, mais adiante, por adesão a uma perspectiva progressista, dispõe um outro olhar para o ensino de Arte, principalmente em consideração ao pensamento de Paulo Freire, como forma de superação ao tecnicismo. “A pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire objetiva a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento é conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos” (FUZARI; FERRAZ, 2001, p. 44). Essa consciência dos fatos está relacionada ao desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a realidade. Nesse caminho, Barbosa (2001) aponta para a criação de um currículo que integrasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte, respeitando o tempo, os interesses

e as necessidades da criança.

Essa perspectiva posta por Barbosa (2001), compreendida como Metodologia³ Triangular, ainda reverbera nas práticas pedagógicas de ensino de Arte, sobretudo devido à promulgação da LDB 9394/1996, em que o ensino de Arte passar ser componente curricular obrigatório nas escolas. Para o desenvolvimento das práticas, os professores contaram com um importante documento: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apresenta a Metodologia Triangular, fundamentada na Proposta de Ana Mae Barbosa.

Pontua-se, também, que Ana Mae Barbosa, ao propor a Proposta Triangular, dispunha um olhar sobre o ensino de Arte como bases coloniais, tendo como influência as ações realizadas na Argentina, Uruguai e México. Barbosa (1998) conta que se entusiasmou com as *Escuelas al Aire Libre no México*.

[...] surgidas depois da Revolução Mexicana de 1910, estas escolas se constituíram num frutífero movimento educacional, cuja idéia era a recuperação dos padrões de arte e artesanía Mexicana, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo apreciação da arte local e o incentivo a expressão individual. (BARBOSA, 1998, p. 34)

A preocupação apresentada por Barbosa (1998, 2001) causa inquietação até os dias atuais, no que se refere em repensar o ensino de Arte. Entende-se que “o ponto de partida de tais inquietações está na ‘colonialidade do poder’, do saber e do ser na América Latina [...]” (MOURA, 2019, p. 313). Dentro da perspectiva decolonial⁴, propõe-se a desobediência docente, uma vez que o currículo de Arte ainda “privilegia uma matriz de conhecimentos eurocêntrica/ estadunidense e deslegitima outros saberes e outras artes, especialmente as latinoamericanas” (MOURA, 2019, p. 314).

A respeito da desobediência docente, pesquisador acrescenta que:

Não se trata de excluir uma forma de pensar e substituí-la por outra. Trata-se de incluir outras formas de pensar. Não se trata de criar novas periferias e novos centros. Trata-se de (re)pensar criticamente a colonialidade intelectual

³ Observa-se aqui que a mudança de nomenclatura de Proposta para Metodologia decorreu da apropriação do conceito, pelo PCN/Arte, o que desagradou a própria Ana Mae: “Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro *A imagem no Ensino da Arte*. [...] Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação”. (BARBOSA, 1998, p.33)

⁴ O vocábulo “decolonial” é utilizado no lugar de “descolonial” em virtude da indicação de Walter Mignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p. 191).

que opera sobre as epistemes latino-americanas. (MOURA, 2019, p. 316).

Em suma, o que esta abordagem propõe é que os conteúdos de Arte possuam uma maior valorização dos saberes locais, respeitando a cultura dos povos originários.

Dentro deste cenário de mudanças, no presente momento o ensino de Arte está passando por modificações no que diz respeito ao seu lugar no currículo escolar, uma vez que a política educacional determinou que o currículo escolar se constituísse de uma base nacional.

Os debates em torno de um currículo nacional se iniciaram na Constituição Federal de 1988, com prosseguimento na LDB 9394/1996 e posteriormente na criação dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), os quais são entendidos como “[...] documento de consulta, não deliberativo. [...] não são tomados como documentos obrigatórios para a implementação de currículos em escolas básicas” (FERNANDES, 2019, p. 99). O entendimento da importância de uma base nacional, para um ensino equitativo também apareceu em outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Diferentemente dos PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador de caráter obrigatório para a construção dos novos currículos estaduais e municipais. A BNCC foi homologada em 2018 e implantada em 2020, após implementação das propostas curriculares por parte dos estados e municípios.

Pereira e Loponte (2019) lembram que foram redigidas três versões do documento, sendo que a primeira versão foi aberta para consulta pública no ano de 2015. No entanto, a terceira e última versão sofreu mudanças substanciais, por questões políticas:

Para a 3ª versão, previu-se a realização de 27 seminários nos diferentes estados da federação e no Distrito Federal, com a presença de assessores e especialistas, de modo a começar a sistematização daquela que seria a versão a ser entregue ao CNE. Como já mencionado, esse processo foi interrompido pelo golpe sofrido pelo governo, e boa parte da tarefa foi concluída por uma nova equipe, da qual não faz parte nenhum profissional ligado as linguagens constitutivas do componente curricular Arte. (PEREIRA; LOPONTE, 2019, p.178)

Com relação organização do currículo de Arte, Pereira e Loponte (2019), apontam que nas propostas expressas nas primeiras versões da BNCC os redatores se apoiaram nos PCN, nos currículos estaduais e municipais, assim como nos relatórios elaborados por entidades associativas e universidades. Neste documento, o grupo propôs que a aprendizagem em Arte

“não se dá por acúmulo de conteúdos, mas por diferentes níveis de complexidades” (PEREIRA; LOPONTE, 2019, p. 179).

Outro ponto prezado pelo grupo de redatores estava ligado em “dissipar qualquer traço de receita pronta ou fórmula mágica. Mesmo devendo operar como uma orientação geral, o texto deveria escapar da armadilha de indução a padronização.” (PEREIRA; LOPONTE, 2019, p. 182). Sobre a chamada fórmula mágica, avalia-se como uma possível crítica à já citada Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, difundida por meio dos PCN/Arte.

Conforme apontado, a homologação da terceira versão da BNCC gerou críticas quanto a sua composição final. O documento está organizado em cinco áreas do conhecimento, nos quais a disciplina de Arte está expressa como componente curricular vinculado à área de Linguagem. Outra novidade apresentada é a classificação das linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como unidades temáticas. Além das linguagens citadas, a BNCC inaugura outra unidade temática: a de Artes Integradas “que explora as relações e articulações entre diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2018, p. 197).

Sobre a organização em unidades temáticas, Fernandes (2019) avalia que houve um reducionismo nos campos específicos, além da criação de uma quinta unidade temática. Para o pesquisador, sobre a criação das artes integradas, “não se tem literatura que justifique a implementação dela, o que fere a própria Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 26, e retoma a ideia da já superada Educação Artística, com vistas para a polivalência e para o mercado” (FERNANDES, 2019, p. 108).

Pereira e Loponte (2019) endossam a crítica ao observarem que o documento se apresenta de modo genérico, o que esvazia a área da dimensão de conhecimento tão importante. “a diluição dos saberes do componente na área de linguagem e suas Tecnologias pode induzir a sua instrumentalização e o uso para fins ilustrativos ou recreativos, diminuindo a sua importância no currículo” (PEREIRA; LOPONTE, 2019, p. 186).

As questões em torno da BNCC aqui apresentadas têm como base a análise dos documentos por parte dos pesquisadores citados, bem como a vivência destes no processo de criação do currículo. Fernandes (2019) cita em sua pesquisa que participou de parte do processo de construção do currículo no Mato Grosso do Sul. Dito isso, entende-se que uma avaliação aprofundada dos impactos das mudanças curriculares depende de um distanciamento histórico, o que leva a compreender, então, que o que está exposto nas linhas acima configura-se como discussões preliminares.

No que concerne ao contexto do ensino de Arte na educação especial, vale atentar sobre este novo currículo, uma vez que as propostas apresentadas podem acarretar pontos de fragilidades, sobretudo no ensino ofertado nas escolas especiais. Considerando as ponderações feitas por Fernandes (2019) e Pereira e Loponte (2019), percebe-se a preocupação dos pesquisadores sobre o risco do retorno a práticas polivalentes, ou um de um ensino de Arte com fins recreativos. Em outras palavras, este é um momento de se manter as reflexões sobre as práticas pedagógicas em Arte ofertadas aos alunos com deficiência, ficando aqui um objeto para se desdobrar em pesquisas futuras.

Por fim, o processo histórico apontado neste texto revela que a atenção dada ao ensino de Arte está constantemente submissa aos interesses políticos, com o propósito de forjar diferentes modelos de sociedade, a partir da modificação dos pressupostos metodológicos de ensino. Tais mudanças refletiram também no campo da educação especial, conforme apontado, no qual houve importantes iniciativas por parte de profissionais das áreas da saúde, educação e artes plásticas. Para adentrar nas questões sobre o ensino de Arte nas escolas especiais, apresenta-se a seguir o panorama das políticas públicas para educação especial, principalmente após o ano de 2008, bem com e as perspectivas de ensino de Arte.

2.2 Mudanças legais e o reflexo no ensino de Arte nas escolas especiais

Antes de tratar sobre o ensino de Arte na educação especial no contexto escolas especiais, é necessário perpassar pelas questões legais que tiveram influência sobre o atual papel destes espaços de ensino, em especial após o marco histórico/político de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Januzzi (2004) aponta que no Brasil a criação de instituições para educação de crianças com deficiência ocorreu de maneira tímida. Segundo a pesquisadora, a educação da criança com deficiência não acompanhou o desenrolar da educação fundamental; houve poucas manifestações na passagem dos séculos XVIII e XIX.

Conforme Jannuzzi (2004), as Santas Casas de Misericórdia exerceram um importante papel nesse período. Jannuzzi (2004) e Mazzota (1996) apontam que, ainda no século XIX, foram criadas instituições, partindo de iniciativas oficiais, como: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos que, posteriormente, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), fundado por Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1854; o Instituto dos Surdos-mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), criado em 1857, no Rio de Janeiro; e, após

este período, outras instituições que foram criadas com propósitos médico-pedagógicos, como a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE).

Por volta de 1923, a partir da declaração de Genebra, que preceituava em seu artigo IV que “A criança defeituosa física ou mentalmente deve ser ajudada” (JANNUZZI, 2004, p. 109), e, ainda, devido à reforma do ensino primário, foram instituídas as escolas de aperfeiçoamento, voltadas à formação de professores que, depois, deveriam trabalhar por cinco anos em setores do sistema estadual de ensino. Segundo a pesquisadora, já foram identificadas escolas de aperfeiçoamento em outros momentos da história, mas foi a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais, fundada por Helena Antipoff, a “que exerceu real influência na educação do deficiente, principalmente do deficiente mental [...]” (JANNUZZI, 2004, p. 110).

Helena Antipoff foi considerada a “pioneira na difusão da abordagem interacionista na formação da inteligência ao demonstrar, já em 1931, o papel do meio ambiente sociocultural no desenvolvimento da cognição” (CAMPOS, 1992, p. 4). Após a fundação da Sociedade Pestalozzi e seguindo os preceitos desta instituição, Helena Antipoff fundou a Fazenda Rosário, em 1939, com orientações vindas do Bureau de Genebra para estabelecimento da Escola Nova.

Em 1954 foi fundada em São Paulo a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada como uma entidade particular e sem fins lucrativos para o atendimento de demandas relacionadas ao deficiente intelectual. Segundo Mazzotta (1996), com o tempo, foram criados na APAE diferentes setores de atendimentos, como: a Clínica de Diagnóstico e Terapia dos Distúrbios do Desenvolvimento Mental, em 1967; o Centro de Habilitação dos Excepcionais, em 1971; e o Núcleo de Aprendizagem e Atividades Profissionais, em 1972, que preparava os deficientes treináveis e educáveis para o mundo do trabalho.

Com base nas pesquisas de Januzzi (2004), Mazzotta (1996) e Campos (1992), observa-se que, no contexto histórico apresentado, havia um interesse sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência. Nessa perspectiva, Neres (1999) lembra que a visão medieval sobre a deficiência se modificou por conta das demandas sociais, principalmente pelas mudanças nos modos de produção, apontando que a pessoa com deficiência passa a ser uma força de trabalho para o capital e que a preocupação com a inserção no mundo do trabalho já estava presente desde as primeiras iniciativas de atendimento educacional das pessoas com deficiência.

Adiante, no tocante aos movimentos de integração e posteriormente de inclusão, a promulgação da LDB 4.024/1961 reforçou legalmente a preocupação com a educação especial, indicando que a matrícula deveria ser feita, quando possível, na rede regular de ensino, ou, em

outro caso, o Estado subsidiaria instituições privadas para o atendimento destes alunos.

O movimento de integração permitiu o acesso dos alunos com deficiência nas escolas comuns, surgindo do entendimento de que o papel da escola é atender a todos os alunos, com ou sem deficiência. “A defesa da integração vai ao encontro da proposta da democratização do ensino, da escola universal e gratuita para todos” (NERES, 2010, p. 23). Mesmo sendo alvo de muitas críticas, no que diz respeito ao papel da escola comum na escolarização da pessoa com deficiência, o movimento de integração, conforme Neres (2010), ganhou força no interior da educação especial, avançando no posterior movimento de inclusão.

A LDB 4.024/1961 foi substituída pela LDB 5.692/1971 que, segundo Kassar (2011), foi decisiva para a educação especial com a obrigatoriedade da criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial. No documento, a orientação centra-se na integração desses alunos no ensino comum, cabendo às instituições de educação especial o preparo para tal processo. Tal proposta foi ratificada no § 2º, do Artigo 58 da LDB 9394/1996, no qual determina-se que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 19).

No final dos anos de 1990, viu-se o início do movimento em prol da inclusão escolar, que, diferentemente da proposta de integração que oportunizava o acesso do aluno com deficiência nas escolas comuns, o movimento de inclusão se dedicou, também, conforme pontuado por Garcia (2004), a garantir o acesso aos conteúdos e a escolarização. A pesquisadora complementa que as propostas políticas recomendam que sejam realizadas aprendizagens adequadas à sociedade atual.

Em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no qual prevê que esta modalidade de ensino deve integrar as propostas pedagógicas das escolas comuns para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando atender às necessidades educacionais destes alunos. “Para a efetivação das propostas demarcadas pela Política Nacional em referência, o governo federal publicou o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado” (NERES, 2010, p. 45).

Com efeito, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva dispõe que o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

[...] 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. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, 2008, p.11).

Nota-se que, após instituído o movimento de inclusão escolar de alunos com deficiência na escola comum, as práticas pedagógicas das escolas especiais foi, em certa medida, alvo de muitas críticas no meio acadêmico. Entretanto, Neres (2010), ao estudar o lugar das instituições especializadas nas políticas de inclusão escolar, mostra que, ainda que a atual orientação das políticas de inclusão escolar em curso recomende a inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum, as instituições especializadas se mantêm como espaços de escolarização, no caso das escolas especiais, e de atendimento educacional especializado.

Segundo o art. 13 da Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019, “A educação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação básica, far-se-á em escolas comuns ou especiais.” Dadas as mudanças legais, as instituições especializadas tiveram de reorganizar as práticas e serviços prestados e, com a implantação da Lei nº 13.146/2015, a chamada lei da inclusão, passaram a ser um dos espaços para a oferta do AEE.

No entanto, ainda que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva oriente que as escolas especiais sejam um espaço para oferta do AEE, é sob a égide da LDB 9394/1996 que estes espaços de ensino têm ofertado, também, a escolarização dos alunos com deficiência.

No que diz respeito à escolarização da pessoa com deficiência ofertada pelas escolas especiais, o Conselho Estadual de Educação/MS indica, em parágrafo único do Art. 33, da Deliberação nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019, que “Será assegurada, mediante ato próprio, a oferta da educação escolar na modalidade educação especial, em escolas especiais públicas

ou privadas” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 13).

A referida deliberação traz, ainda, orientações para o funcionamento das escolas especiais, das quais faz-se o destaque para os artigos:

Art. 34. A escola especial oferecerá a educação básica nas etapas educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade educação especial.

Art. 39. A Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar, documentos obrigatórios para a instituição de ensino, deverá ter por base as diretrizes curriculares referentes a cada etapa e modalidade da educação básica e demais normas vigentes no país.

Art. 42. Na oferta da educação básica, a escola especial deverá prever uma organização curricular diferenciada, considerando as necessidades educacionais dos alunos e a flexibilização da definição dos objetivos, conteúdos, métodos, estratégias, o tempo e o espaço escolar para aprendizagem e o desenvolvimento de todos [...].

Art. 45. O currículo a ser desenvolvido na escola especial deverá ser constituído de uma base nacional comum e por uma parte diversificada, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

Art. 46. No desenvolvimento das atividades curriculares, deverá ser previsto plano educacional individualizado para os alunos.

Art. 47. A escola especial poderá prever, na proposta pedagógica e regimento escolar, a oferta de programas e ou projetos educacionais, na forma de atividades complementares, com vistas à educação e à aprendizagem ao longo da vida, por meio de ações e estratégias variadas e criativas, com foco na aprendizagem, no desenvolvimento e êxito na vida pessoal dos alunos. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 13-15).

Considerando o inciso V do Art. 42, no qual se prevê “currículo funcional, de modo a desenvolver competências e habilidades para o acesso ao conhecimento sistematizado e a aquisição de ferramentas para otimizar práticas e interações sociais” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 14), depreende-se a utilização de um currículo adequado para as escolas especiais. No que tange ao ensino de Arte, na ausência de um currículo específico para educação especial, muitas vezes há a opção por utilizar o referencial curricular das redes de ensino, tal como disposto no art. 39 desta mesma deliberação. Posto isso, e levando em conta o percurso histórico do ensino de Arte na educação especial, tem-se fundamentado o motivo pelo qual se dispõe uma atenção em relação às práticas de ensino de Arte realizadas nas escolas especiais.

Conforme tratado no primeiro item deste capítulo, as mudanças no ensino de Arte a partir da década de 1930 influenciaram o ensino realizado pelas instituições de atendimento especializado, em que se introduziu a arte e o artesanato no currículo. Com as últimas mudanças legais e com as instituições passando a ofertar a escolarização, mudaram-se também a

perspectiva de ensino de Arte nas, agora, escolas especiais.

Definido o ensino de Arte como disciplina escolar, a valorização da estética e da livre expressão, diretrizes conceituais do início do século XX, já não são mais o centro das propostas pedagógicas, cabendo agora, no conjunto curricular, investir no processo de ensino e aprendizagem escolar com uma organização metodológica que vise desenvolvimento emancipatório dos alunos, uma vez que o ensino de Arte é dotado de conteúdos “em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformações” (SAVIANI, 2011, p.09).

Entretanto, desvela-se aqui uma contradição. Houve um ganho qualitativo no que diz respeito à sistematização das aulas de Arte para alunos com deficiência. No entanto, permanecem algumas problemáticas na organização pedagógica, tais como a maneira de abordar e contextualizar historicamente as produções e/ou manifestações artísticas e culturais em estudo e como organizar as práticas de modo que não fiquem no campo do complemento pedagógico, da reprodução de estereótipos ou até mesmo no modelo do fazer por fazer.

Sobre as metodologias a serem adotadas, Reily (2008, p. 222), pontuando algumas questões do ensino de Arte para alunos com deficiência, faz-se o seguinte destaque: “Parece haver pouco investimento na formação curricular em arte na escolarização do aluno com deficiência, em comparação com as propostas de trabalhos em artesanatos e atividades manuais em geral”. Observa-se que a pesquisa realizada na primeira década dos anos 2000 identificou práticas que recorrem aos modelos utilizados na década de 1930.

No levantamento e análise das produções científicas da última década identifica-se que ainda há casos em que o ensino de Arte, no contexto das escolas especiais, é tratado como complemento pedagógico, conforme as pesquisas realizadas por Vilaronga (2011), Persegueiro (2016) e Neves (2017). Percebe-se, também, iniciativas alheias a proposições pedagógicas, como citado por Reily (2010). Para a pesquisadora,

Muitos programas de arte desenvolvidos em contextos institucionais sofrem um viés terapêutico. Nessa perspectiva, o desenho e a pintura são utilizados como técnicas expressivas, como instrumentos de diagnósticos, como meio de desenvolvimento de coordenação manual, voltados para trabalhar a autoestima e socialização (REILY, 2010, p. 90).

A respeito da utilização da arte no desenvolvimento motor e como técnica de socialização, há os registros apresentados nas produções de Montezuma *et al* (2011) e

Nascimento *et al* (2015).

Em contraponto ao que foi expresso por Reily (2008, 2010), os estudos realizados por Duarte (2010, 2011, 2016) permitem o entendimento de que de que é possível trabalhar sem um referencial curricular de Arte específico para ensinar o aluno com deficiência, pode-se elaborar os planos de aulas com base nos documentos⁵ oficiais das escolas comuns. Sobre esta concepção, observa-se que o planejamento das atividades não depende de um currículo especial, mas sim da forma como são realizadas as intervenções.

Neste sentido, a abordagem sócio-histórica traz subsídios para se pensar em um plano de ensino voltado ao desenvolvimento da aprendizagem e a humanização do ser, uma preocupação que vai de encontro com os modelos de atendimento ao aluno com deficiência, antes do movimento de inclusão.

Paes (2020, p. 225) afirma que na perspectiva vigotskiniana o ensino de Arte “tem o caráter objetivo de proporcionar a apropriação, pelas novas gerações, do aspecto estético da cultura humana, produzido historicamente”. Sobre a apropriação do aspecto estético, importa ressaltar aqui a relação com a educação estética, que segundo as palavras do autor, aparece na obra vigotskiniana com o sentido de estudar os clássicos da produção artística humana universal:

Todo pressuposto pedagógico contido na obra vigotskiniana aponta para a historicização da percepção e da cultura humana. O indivíduo somente se humaniza na medida em que se apropria da humanidade produzida historicamente, e existem formas culturais que servem de fundamento para gerações vindouras que são mais significativas do seu momento histórico, sendo de maior relevância a apropriação destas formas culturais. (PAES, 2020, p. 226)

Para refletir sobre a relação entre as formas culturais e os processos pedagógicos no ensino de Arte, o autor faz um destaque para o que Vigotski (2009) chama de atividade criadora, a qual, para a psicologia sócio-histórica, é entendida como criar algo novo, seja na externalização e objetivação de uma ideia, ou algo que está na mente do indivíduo, e somente ele tem conhecimento.

Saccomani (2016) reitera que a criação não parte do nada e, por isso, torna-se necessário compreender o processo dialético no qual o indivíduo se apropria dos instrumentos culturais e os incorpora à sua atividade, criando algo a partir de então. Em outras palavras, primeiramente

⁵ No caso da rede de ensino de Mato Grosso do Sul, o Referencial Municipal para Educação Infantil e Ens. Fundamental I e II; Referencial Estadual para o Ens. Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

o indivíduo se apropria do conhecimento, para depois reelaborar as ideias por meio do movimento de incorporação dessas ideias aos conhecimentos anteriores.

O acervo da humanidade existe como memória do gênero humano e, no momento que o indivíduo se apropria dele, passa a ser memória individual. O uso desses instrumentos culturais gera novas possibilidades na atividade do aluno, que passa a fazer coisas que antes não fazia. Por um lado, o instrumento reproduz normas e impõe certos padrões à sua utilização, mas, por outro, abre potencialidades. (SACCOMANI, 2016, p. 61)

Vigotski (2011) considera ainda que, como o desenvolvimento da aprendizagem se dá por meio cultural, é possível a construção de caminhos alternativos especialmente constituídos para o ensino da pessoa com deficiência.

[...] as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos. A língua escrita para cegos e a escrita no ar para os surdos-mudos são os tais caminhos psicofisiológicos alternativos de desenvolvimento cultural. (VIGOTISKI, 2011, p. 868)

Sobre o desenvolvimento da aprendizagem, o psicólogo soviético acrescenta:

[...] O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ela pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente neste aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica. (VIGOTISKI, 2011, p.869)

Vigotski (2011) propõe, ainda, que o ensino de Arte se apresenta como uma prática fundamental para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), aqui entendidas como: “[...] funções que dizem respeito aos processos psicológicos relacionados à apropriação de conceitos teóricos: a percepção, a memória, a linguagem e o pensamento, a generalização e a abstração, a atenção e a imaginação” (BERNARDES; ASBAHR, 2007, p. 322). Assim, compreende-se que as experiências realizadas por meio das produções artísticas ressaltam os processos mentais reais, contribuindo para que o aluno possa desenvolver suas

potencialidades. Nessa perspectiva, Fernandes (2016) lembra que o ensino de Arte deve ser realizado de maneira a atender às especificidades dos alunos com deficiência e, conforme proposição de Vigotski (2011), ao elaborar as estratégias pedagógicas, há que se considerar o que o aluno já apresenta de potencialidade.

Quanto à elaboração das estratégias pedagógicas, considera-se uma demanda a ser tratada no âmbito da formação continuada do profissional. Em geral, os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em educação especial não apresentam um direcionamento específico para cada disciplina, de maneira que cabe ao professor apropriar-se do conhecimento geral e aplicá-lo em sua prática. Nesse sentido, tal como apontado por Fernandes (2016), se o professor não tiver clareza do papel do ensino de Arte no desenvolvimento da pessoa com deficiência, corre o risco de reproduzir metodologias já defasadas e que não atendam, de forma integral, as necessidades educacionais em Arte dos alunos com deficiência.

A produção artística é uma necessidade social que envolve o aspecto do fazer, da elaboração estética, do produzir atividades com base no conhecimento dos elementos das linguagens e das suas formas expressivas. Não pode ser restrita a um fazer técnico, estereotipado ou padronizado, mais sim contribuir para que a criança elabore continuamente nas suas possibilidades expressivas e criadoras e aprimore a compreensão estética (CAMPO GRANDE, 2008, p.162).

Além da necessidade social, o ensino de Arte busca atender às necessidades que, como dito anteriormente, perpassam o campo do desenvolvimento das FPS, e no caso dos alunos com deficiência são necessários maiores estímulos no processo educativo.

Nesta seara, acrescenta-se, com base na vivência desta pesquisadora, que o ensino realizado no contexto das escolas especiais não exige o professor de lidar com uma diversidade de sujeitos, levando-se em consideração que cada indivíduo apresenta a personalidade desenvolvida por sua vivência social, atrelada às características inerentes à singularidade própria da deficiência. Dessa forma, cada indivíduo tem seu tempo para se organizar psiquicamente e realizar operações mentais mais complexas, entre elas o ato de criar.

Feitas essas ponderações, observa-se a complexidade envolvida no ensino de Arte e o seu papel na formação humana, de modo que a escola é um local em que essas questões devem ser trabalhadas com responsabilidade. Ademais, as informações apresentadas pelos autores abordados, relacionadas com o movimento da história, em que se verificou o caminho percorrido pelo ensino de Arte dentro da educação especial, permite depreender que é incoerente que hoje o ensino de Arte realizado nas escolas especiais ocorra de maneira

desconectada com a atual proposta curricular – cita-se o exposto na BNCC/Arte. Com efeito, no capítulo que segue busca-se analisar, por meio de relatos de professores atuantes nas escolas especiais, o andamento do ensino de Arte nesses espaços de ensino.

3 ENSINO DE ARTE EM ESCOLAS ESPECIAIS

Os registros sobre o ensino de Arte na educação especial e a sua realização no contexto das escolas especiais apresentados nos capítulos anteriores desta dissertação permitiram uma visão mais ampla sobre a temática abordada na pesquisa. Foi possível observar que, ao longo da história, a preocupação em se trabalhar o ensino de Arte para pessoa com deficiência esteve entrelaçada com o próprio desenvolvimento da educação especial.

A partir das questões apontadas no capítulo 2, o presente capítulo se dedica a analisar o ensino de Arte ofertado em três escolas especiais, situadas na cidade de Campo Grande, MS. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores atuantes nestes espaços de ensino, os quais expuseram em seus relatos suas rotinas pedagógicas, abordagens metodológicas, momentos em que obtiveram êxito, enfim, as demandas que permeiam o fazer pedagógico. A opção de focar na fala do professor decorreu da consideração da importância do papel desempenhado por este profissional, haja vista que “o ensino é fonte do desenvolvimento, portanto o professor deve dirigir o trabalho educativo, objetivando que todas as crianças tenham suas potencialidades desveladas e trabalhadas” (SACCOMANI, 2016, p. 64).

No que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa, convém que o pesquisador interessado em analisar o trabalho pedagógico de um determinado espaço de ensino, numa perspectiva sócio-histórica, trace um percurso que passe por questões que envolvam a formação, a relação do professor com o fazer docente e os pressupostos teóricos que fundamentam suas práticas, para, assim, compreender o encadeamento entre o que se ensina, a quem se ensina e as circunstâncias em que esse processo ocorre, conforme Duarte (2016) expõe em suas proposições. Sendo assim, para a análise do ensino de Arte nas escolas especiais, determinou-se três eixos temáticos: Formação docente, Ensino da arte, Referencial teórico e metodologia.

No caso específico desta dissertação, o entrelaçamento dos dados obtidos por meio dos eixos temáticos citados possibilitou identificar mudanças significativas na forma de se trabalhar o ensino de Arte nas escolas especiais, vislumbrando possíveis avanços nesse cenário.

Adiante, ao fim deste capítulo, discorre-se sobre a intervenção prática realizada no decorrer desta pesquisa como forma de atender às normativas do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, cuja premissa é o pesquisador desenvolver uma proposta de intervenção que, conforme Nogueira, Neres e Brito (2016) explicitam, é uma forma de refletir/ intervir sobre o objeto em estudo, articulando a teoria e a prática.

A intervenção prática foi realizada por meio de um canal de comunicação, via plataforma virtual *Youtube*, intitulado APN – Arte Educação. Com este canal de comunicação objetivou-se auxiliar professores de Arte atuantes na educação especial que no ano de 2020 tiveram suas rotinas de aulas modificadas para o formato de ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia da COVID-19. Além dos profissionais, o canal visou a interação um público externo à pesquisa, porém que possui ligação com o ensino de Arte e com a educação especial, com a possibilidade de trocas de ideias, criação de conteúdo e fomento de reflexões sobre as práticas pedagógicas em Artes Visuais, no contexto das escolas especiais.

A disponibilização dos conteúdos no canal seguiu até o final do mês de novembro de 2020, uma vez que na primeira quinzena de dezembro os professores estavam em fase de encerramento das atividades pedagógicas, elaboração de relatórios de avaliação, entre outras rotinas de fechamento de ano letivo. Por fim, almeja-se que este canal de comunicação siga ativo nos próximos ano letivos e, deste modo, fomente mais reflexões sobre o ensino de Arte na educação especial.

3.1 Procedimentos da pesquisa

Para atender ao objetivo de analisar o ensino de Arte nas escolas especiais, optou-se por investigar três escolas especiais, como forma de obter diferentes visões sobre o mesmo objeto pesquisado.

Os procedimentos para realização desta pesquisa foram definidos após o contato preliminar com as escolas especiais e as professoras de Artes nelas atuantes. Desse modo, foi apresentada uma síntese do projeto de pesquisa sobre o ensino de Arte nessas escolas. Esse contato preliminar compreendeu a fase exploratória, o que permitiu definir a estratégia para coleta dos dados.

Para o levantamento das informações optou-se por uma entrevista semiestruturada, pois, dessa forma, conforme Minayo (2009b, p. 65), se “combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”, permitindo coletar dados subjetivos, adquiridos por meio do “diálogo construído com o indivíduo entrevistado e a reflexão do sujeito sobre sua própria realidade”. Nesse sentido, a autora destaca que “constitui uma representação da realidade: ideias; crenças; maneiras de pensar; opiniões; sentimentos; maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes e inconscientes, determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2009b, p. 65).

Por mais que a entrevista na categoria semiestruturada dê maior liberdade ao entrevistado, faz-se necessária a elaboração de um roteiro que delimite o objetivo proposto para investigação. O roteiro construído para a presente pesquisa discorreu sobre a formação, a concepção sobre a docência em Arte nas escolas especiais, currículo e concepções teóricas, como pode ser conferido no Apêndice D.

O registro das entrevistas ocorreu por meio de gravação de áudio, com a devida permissão das entrevistadas, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - apresentado no Apêndice C - após a aprovação pelo Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos (CESH/UEMS), Parecer nº 3.857.471 – disponível no Anexo A. As entrevistas ocorreram nos dias 02, 04, 09 e 10 de março de 2020, nas referidas escolas, durante o momento de planejamento das professoras, com o máximo de uma hora de duração. A última entrevista ocorreu no dia 02 de junho de 2020, por meio virtual, com os recursos do *WhatsApp*.

Importa ressaltar a diferença de tempo entre as entrevistas. O contato com a última professora ocorreu no dia 13 de março de 2020, com agendamento da entrevista para a semana seguinte. No entanto, três dias depois, o governo do estado, por meio do Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, dispôs medidas temporárias para a prevenção do contágio da doença COVID-19, decorrente do corona vírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense. Dessa forma, os profissionais da educação passaram a realizar as aulas remotamente. A princípio, foram decretados quinze dias, que posteriormente foram sendo repetidamente prorrogados.

O decreto fez com que os professores se mobilizassem para organizar os atendimentos educacionais de maneira virtual, sendo este momento marcante na vida destes profissionais, que tiveram que lidar com uma situação atípica, principalmente na educação especial, preparando atividades remotas e orientações aos pais sobre como realizar essas atividades em casa. Dadas estas circunstâncias, entre outras questões de cunho pessoal, mas também ligadas ao momento de isolamento social, a referida professora apresentou-se disponível para realizar entrevista no início de junho de 2020, por meio virtual.

Realizadas as entrevistas, passou-se para etapa de transcrição de áudio e organização das informações em grupos, tendo como base os eixos temáticos citados inicialmente. Foram definidos os grupos: formação docente e o reflexo na atuação nas escolas especiais; o ensino de arte realizado no atual contexto das escolas especiais; referencial teórico para uma abordagem metodológica em Arte; organização metodológica.

No grupo “Formação docente e o reflexo na atuação nas escolas especiais” buscou-se o relato de carreira – se este profissional é da área de Arte – para assim compreender como o

nível de formação influencia o modo como o professor entende a sua prática pedagógica. Observa-se, aqui, que Micheletto (2009), Batista (2015), Sene (2016) apontaram que a formação do professor para a área da educação especial implica no fazer pedagógico e, dependendo do profissional, pode limitar ou ampliar as possibilidades.

No grupo “O ensino de Arte realizado no atual contexto das escolas especiais” o foco foi a visão dos professores sobre suas práticas, de maneira a identificar a organização das propostas, com apontamento de momentos de êxitos e de frustrações. Importa analisar este eixo, pois, como Duarte (2016) expôs, é no trabalho docente que os conteúdos ganham vida, significado, e os conteúdos propostos com caráter científico são objetivados, transformando-se, assim, em conhecimento mais desenvolvido. Conforme o autor pontua, pela perspectiva histórico-crítica, considera-se conhecimento mais desenvolvido:

Aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, a plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo. (DUARTE, 2016, p. 67)

O próximo grupo, “Bases teóricas para uma abordagem metodológica em Arte”, também segue essa concepção, uma vez que a base teórica é um elemento fundamental para a organização do processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, o grupo “Organização metodológica” buscou levantar informações sobre como são realizadas as atuais práticas de ensino de Arte nas escolas especiais envolvidas na pesquisa, com foco em como as orientações curriculares guiam o ensino de Arte e como ocorrem os processos avaliativos. Observa-se que Reily (2008, 2010), em suas pesquisas, sempre expressou preocupações quanto à organização curricular para o ensino de Arte na educação especial, o que sinaliza a necessidade de se desdobrar um olhar sobre esses itens.

Analisado os dados das entrevistas, reuniu-se os elementos que integraram e nortearam a ação prática, cujo propósito é oportunizar a reflexão sobre a prática pedagógica em Arte realizada no contexto das escolas especiais, bem como as relações estabelecidas no cenário de aulas remotas, de caráter emergencial.

3.2 Locus da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foram selecionadas três escolas especiais, que doravante serão referidas como escolas A, B e C. Os critérios de seleção dessas escolas consistiram em: 1) atenderem a alunos com deficiência intelectual e/ou Síndrome de Down - uma vez que estes são objetos de estudos e de especialização desta pesquisadora; 2) serem de acesso gratuito e com vínculo com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

A escola A está localizada próxima à região central da cidade. Desde 1994, atende pessoas com Síndrome de Down (desde a estimulação precoce), alunos com deficiência intelectual e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Atualmente, atende em torno de 250 alunos, entre a educação infantil, ensino fundamental I, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a modalidade de Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Oferece também oficinas de arte e diversas modalidades esportivas. Possui convênio com a SED e com a Secretaria de Assistência Social (SAS). É financiada por emendas parlamentares e doações da sociedade civil, em geral.

A escola B localiza-se afastada da região central da cidade. Desde 1990 atendente alunos com deficiência intelectual ou múltiplas, Síndrome de Down, paralisia cerebral, distúrbio de comportamento e TEA. Não houve a informação do quantitativo de alunos atendidos atualmente, sendo as atividades divididas entre educação infantil, EJA e CAEE. Possui convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) e SED. É financiada também por emendas parlamentares.

A escola C está localizada na região central da cidade, foi fundada no ano de 1979, atendendo alunos com deficiência intelectual ou múltiplas, Síndrome de Down, paralisia cerebral, distúrbio de comportamento e TEA. Atualmente atende 178 alunos divididos entre ensino fundamental I e EJA. No total dos projetos oferecidos pela mantenedora da escola, o atendimento chega a 635 alunos. Possui vínculo com a SED.

3.3. Participantes da pesquisa

A presente pesquisa envolveu a participação de cinco professoras que atuam nas três escolas especiais citadas. Cada profissional recebeu como pseudônimo o nome de uma artista visual brasileira, como forma de preservar a identidade das participantes. As artistas

homenageadas para assumirem o pseudônimo das professoras são: Lúcia Koch, Regina Silveira, Rosângela Rennó, Sandra Cinto e Valeska Soares.

Destaca-se que a escolha das referidas artistas se deu pela sensibilidade empregada nas produções estéticas desenvolvidas, em que, por meio de fotografias, esculturas, desenhos e outras intervenções, estimulam a percepção do espectador, convidando à reflexão estética e à ressignificação do cotidiano. As premissas estéticas empregadas pelas artistas vêm ao encontro do que se propõe nas práticas pedagógicas em Arte, que no caso desta dissertação, refere-se ao ensino de Arte para alunos com deficiência. Para dar fluidez nos relatos, doravante, cada professora será tratada pelo sobrenome de cada uma das artistas.

Koch atua na escola A desde 2018, inicialmente como auxiliar de sala. Somente em 2019 assumiu as aulas de Arte, no período vespertino. Possui graduação em Artes Visuais pela UFMS e especialização em educação especial e gestão escolar. A sua atuação em escolas especiais iniciou-se em 2005, em outra instituição de atendimento especializado, no qual realizava a função de professora de Arte em uma brinquedoteca. Atuou nesta escola por volta de 05 ou 06 meses.

Silveira atua na educação especial desde 2009, e na escola B desde 2016. É graduada em Artes Visuais, pela Universidade Unigran, unidade de Dourados. Também possui graduação em pedagogia, especialização em arte educação, habilitação para educação especial, e em educação especial, sala de recursos e psicopedagogia.

Rennó atua na escola B desde 2017. Possui graduação em Geografia e especialização em deficiência intelectual, pelas UEMS. Possui 24 anos de experiência em sala de aula, sendo 06 anos dedicados à educação especial. O contato com as artes se deu por meio de trabalhos artesanais e de reciclagem. A entrada na educação especial se deu pela necessidade de profissionais. Há dois anos atua como professora de Arte na escola B como regente.

Cinto atua na escola B. Graduada em Letras/Espanhol, atualmente cursa uma especialização em educação especial/deficiência intelectual. O contato com as artes se deu por meio do teatro, da música e desenho de caricaturas. Possui três anos de atuação nas escolas especiais, sendo um ano e meio em uma grande escola de Campo Grande, mais um ano e meio na atual, a escola B.

Soares atua na escola C. Graduada em educação artística (Licenciatura em artes plásticas), concluída em 1997, pela UFMS. Atua como professora desde antes da conclusão do curso. A partir de 1997 atuou na formação de mão de obra, diretamente com artesanato e designer, além da sala de aula. Desde 2013 está atuando quase exclusivamente em sala de aula.

Começou a docência em uma grande escola especial de Campo Grande, no ano de 2016, e desde 2019 está atuando na escola C.

O Quadro 6 sintetiza as informações sobre as professoras participantes da pesquisa:

Quadro 6 - Síntese do perfil das professoras participantes

Participante	Local atual de atuação	Tempo de experiência na educação especial	Possui graduação específica na área de Arte?	Possui especialização na área de Educação Especial
Lúcia Koch	Escola A	2,6 anos	Sim	Sim
Regina Silveira	Escola B	12 anos	Sim	Sim
Rosângela Rennó	Escola B	6 anos	Não	Sim
Sandra Cinto	Escola B	3 anos	Não	Em curso
Valeska Soares	Escola C	6 anos	Sim	Não

Fonte: produção própria.

3.4 Análise dos relatos

3.4.1 Formação docente em Arte e o reflexo na atuação nas escolas especiais

Este primeiro tópico trata da influência da formação docente nas práticas pedagógicas das professoras de Arte atuantes nas escolas especiais. Essa reflexão sobre a formação funda bases para a análise da relação entre o professor e a prática docente, que será tratada nos tópicos subsequentes, pois, além do conhecimento específico do ensino de Arte, observou-se os conhecimentos das professoras sobre a educação especial, adquiridos ao longo da formação acadêmica, uma vez que:

Se o professor de arte não tiver um embasamento sobre a natureza das deficiências que seus alunos apresentam e sobre o modo de promover a sua participação plena e o aprendizado dos conteúdos específicos da sua área, ele vai trazer para a sua prática o senso comum e, provavelmente, também os estereótipos sobre o deficiente que circulam na sociedade. (REILY, 2010, p. 87)

Esta citação pertence a uma análise crítica que Reily (2010) faz sobre os cursos de licenciatura. Conforme a pesquisa, esses cursos pouco têm investido nos estudos e estágios de docência no ensino básico, voltados à educação especial. Embora no atual cenário possam ser vislumbradas mudanças nesse sentido, no período em que as participantes da pesquisa cursaram

sua graduação esse tipo de estudo não era aprofundado, conforme aponta a Professora Soares em sua entrevista, quando comenta sobre seu início na educação especial: “[...] era algo novo, foi um desafio bem grande [...] até porque na universidade, quando eu fiz nem se falava em educação especial, embora eu veja que a arte faz parte de toda a educação especial.” (Professora Soares, entrevista, 2020).

Das participantes que têm formação em Artes Visuais, a mais recente formou-se em 2009, momento de ebulição do movimento de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns. Dessa forma, cada professora buscou cursos e especializações na área da educação especial, a fim de ampliarem os conhecimentos que pudessem embasar suas práticas.

Em relato, a Professora Silveira comenta que houve momentos de dificuldades, que a levou a buscar uma formação em Pedagogia para compreender melhor o processo de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos:

Logo que eu vim para Campo Grande, me deparei com essa realidade, parecia que eu não estava me adequando aos alunos, porque, a tarde aqui, são os mais comprometidos, você vai ver. E eu peguei uma turma bastante comprometida. Tem as dificuldades deles, mas também tem bastantes habilidades. Eu tive que me reconstruir, no que podia trabalhar com eles, aquilo que eu trazia, eu tive que me adequar com eles para uma outra realidade [...] eu senti a necessidade de ter uma pedagogia, de eu ter uma base pedagógica mais profunda que o curso de arte não te dá uma base para você. (Professora Silveira, entrevista, 2020).

Ainda sobre a decisão da Professora Silveira em buscar o curso de Pedagogia, perguntou-se na entrevista se ela não receava, com essa segunda graduação, descaracterizar o ensino de Arte, direcionando-o mais para o lado pedagógico. Segundo a professora:

[...] temos que ter esta consciência... eu fiz mais a Pedagogia, não em forma de exercer, mas em forma de conhecimento... um conhecimento a mais para a minha profissão. Tem coisas na Pedagogia que não são trabalhados nas outras licenciaturas. E quando você, principalmente nós que fazemos artes, trabalhamos com crianças pequenas e às vezes esse conhecimento nos falta e a gente aprende na prática, às vezes a gente tem a prática, mas não tem a teoria. Então eu sentia falta da teoria, porque a prática eu tinha, eu trabalhava com crianças pequenas, eu trabalho aqui com eles, então faltava a teoria, mas existe esta linha, que tem que ter conhecimento. (Professora Silveira, entrevista, 2020).

A resposta da professora aponta para a complexidade desse cenário quando a formação não é a específica da área de atuação, pois, como identificado nas produções científicas

apresentadas no capítulo 1 desta dissertação, até mesmo o professor habilitado em alguma linguagem artística precisa lidar com demandas, que devem ser resolvidas pelo profissional específico da área. Batista (2015), por exemplo, relata o caso de um professor que atendia um aluno com deficiência auditiva e que realizava as atividades de artes visuais, segundo esse profissional, sem dificuldade, sendo que somente nas atividades de teatro e música eram necessárias adaptações, recorrendo à expressão de mímicas. Observa-se, dessa forma, que um profissional específico na área do teatro e da música poderia propor a este aluno experiências para além da mímica, o que vai ao encontro do que aponta Sene (2016), ao propor que um currículo de Arte com orientações para o atendimento do aluno com deficiência facilitaria o trabalho com a diversidade.

A pesquisa de campo identificou que, mesmo com a legislação determinando que o ensino de Arte seja ministrado por profissionais habilitados, nas escolas especiais ainda é possível encontrar professores de outra área de conhecimento atuando com a disciplina de Arte, devido à falta de professores com formação específica que se disponibilizem a atuar nessas escolas, como pode ser observado nos relatos das professoras Cinto e Rennó:

Sou formada em Letras e Espanhol, mas Letras e Espanhol⁶ não têm mais nas escolas e fui cedida então para escolas especiais. Estou fazendo pós em educação especial, estou fazendo em deficiência intelectual. [...] é que assim, quando fiquei sem aula, eu fiquei sem lotação, fiquei sem escola nenhuma, estava só aguardando a SED me enviar para algum lugar, e aí, tipo assim, eu ligava lá: “e aí, para onde eu vou?” foi quando me passaram aqui, acho que foi final de abril, mais ou menos. (Professora Cinto, entrevista, 2020).

Aqui na escola B, tem uns dois anos que passou a trabalhar por disciplinas, e então foi assim [...] Dois anos, trabalhando a disciplina exclusivamente de artes, quando vim para cá, eu vim para trabalhar em oficinas artesanais, fui artesã, eu e ele [referindo-se ao esposo], já tivemos uma banca lá na praça dos imigrantes. Nossa linha de trabalho é na linha da sustentabilidade, de pegar e dar novo significado para materiais descartados. (Professora Rennó, entrevista, 2020).

No que diz respeito à falta de professores que se dispõem a atuarem nas escolas especiais, Oliveira (2008) considera que uma das barreiras para o desenvolvimento das atividades de Arte está relacionada com a representação que ainda circula na sociedade sobre a incapacidade que as pessoas com deficiência possuem de realizar atividades mais complexas, até mesmo de criar, embora pesquisas atuais e relatos de experiências, como os apresentados

⁶ Professora se refere a extinção de seu objeto de concurso: professor habilitado em língua espanhola.

por Soares (2016), Oliveira Neto (2015), Veras (2012), Alves (2011) e Micheletto (2009) desfaçam esses equívocos historicamente constituídos. Os autores citados, trazem em suas produções científicas situações em que professores, dentro de diversas perspectivas teóricas, superaram o estigma da incapacidade. Faz-se o destaque para a pesquisa de Oliveira Neto (2015), que realizou uma experiência de trabalhar técnicas de desenho para um aluno com deficiência visual, tendo êxito em sua proposta.

Nesse espectro, ainda que haja déficit na formação inicial voltada à educação especial, o que vem sendo reparado pelas profissionais, salienta-se a importância do professor(a) ter formação na área de Arte e dominar os conteúdos relativos ao ensino de Arte, pois, de outro modo, podem ocorrer equívocos na organização metodológica, muitas vezes se utilizando de abordagens não mais aplicáveis, defasadas.

Neste sentido, Reily (2008, p. 232) lembra que, no Brasil, em meados do século XX o ensino de Arte realizado nas instituições especializadas ainda sofria influência dos reformadores ingleses, sendo o ensino de arte enfatizado “[...] como recreação e treinamento de habilidades de coordenação manual: pouco se propõe e pouco se espera quanto a expressão e inserção cultural dos alunos com deficiência”. Dito isso, os próximos tópicos desvelam se ainda há a permanência dessas práticas e o quanto já se avançou neste quesito.

3.4.2 O ensino de Arte no atual contexto das escolas especiais

No ensejo da proposição anterior, versa-se agora sobre como as professoras desenvolvem suas atividades pedagógicas. Conforme apresentado inicialmente, houve um processo de adaptação e reaprendizado, no sentido de lidar com um público com características diferentes daquelas abordadas em sua formação inicial.

Em relato, a Professora Koch faz uma relação entre o ensino realizado com alunos com deficiência na escola comum e o realizado na escola especial. Referindo-se à atuação na escola A, a professora afirma:

Consigo trabalhar legal com eles. Consigo já fundamentar. Como demora para você se acostumar com os alunos, agora consigo trabalhar a parte da história da arte. no começo eu tinha dúvidas se eu podia passar, como podia passar [...] aqui já comecei pintando tela, que é o meu forte, que eu gosto. Técnica de desenho. Já falo em técnica de desenho e falo um pouquinho de história da arte... de leve...para eles compreenderem que a técnica nasce de alguma coisa...é que alguém fez uma experiência, surgiu em que ano, o contexto histórico... (Professora Koch, entrevista, 2020).

Ao comparar sua prática na escola especial com sua atuação na escola comum, a professora aponta:

[...] agora quando eu trabalhei com cegos, na rede regular, eu tive que me adaptar [...]eu tive que fazer em relevo. Eu precisava dos alunos do regular para me ajudar, eles faziam relevo das obras em massinha. Ai a gente colocava cola tenaz pra preservar, como você sabe, a massinha embolora, e pingava umas gotinhas de vinagre. E foi assim que eles conheceram obras de alguns artistas que é ...já é do currículo da escola...Tarsila, Van Gogh...pelo menos para eles saberem quem é. Eles pegarem e dizer: “é o girassol do Van Gogh”. (Professora Koch, entrevista, 2020).

A fala da professora demonstra que o domínio da linguagem de arte foi uma facilitadora para elaboração de estratégias pedagógicas para os alunos com deficiência no ensino comum. Destaca-se, também, que no relato sobre a ação na escola A, a professora apontou que inicialmente houve uma insegurança quanto à organização didática, mas com o decorrer do tempo, conhecendo mais os alunos, conseguiu realizar o ensino dentro das atuais diretrizes da educação. O referido relato reitera a proposição de Oliveira (2008) a respeito dos estigmas sociais sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência, retomando a reflexão sobre a formação inicial e a formação continuada, pois somente por meio ao acesso às informações, conhecimentos, que as limitações na ação pedagógica são superadas.

Com relação ao ensino realizado na escola B, ao serem questionadas sobre “qual a sua percepção do trabalho com pessoas com deficiência no âmbito das escolas especiais?”, as três profissionais atuantes nessa escola apresentaram depoimentos diversificados. Inicialmente, destaca-se o relato da Professora Silveira:

Quando você vem de uma realidade, você sempre trabalhando com o regular, acaba que você meio que se frustra, não com os alunos, mas com o próprio trabalho, porque aqui na escola... por mais que eu trabalhei com educação especial, eu trabalhei um tempo sempre aquela união, com crianças pequenas, eu trabalhava na educação infantil com a arte e educação especial... mas quando eu assumi o concurso no estado, eu já fui para o ensino médio e daí não trabalhar mais com a educação especial, ai fiquei no ensino médio, dois períodos. (Professora Silveira, entrevista, 2020).

Aqui, a Professora Silveira faz referência a sua mudança de cidade, por motivo de concurso, o que influenciou na organização metodológica. Antes trabalhava com a educação infantil em uma escola especial, em uma cidade do interior. Ao vir para Campo Grande, teve que trabalhar na escola comum, para depois voltar para a escola especial, mas agora atuando

com a EJA. Observa-se, então, que os profissionais cedidos pela SED não podem atuar na Educação Infantil das escolas especiais, uma vez que a rede estadual não contempla essa etapa ensino.

Para a referida professora, o ensino de Arte ajuda os alunos em diferentes aspectos:

[...] acho assim, que tudo é pouquinho, são mínimas coisas, então assim, hoje eu tenho um aluno que a irmão vem falar que ele está mais sociável em casa. Então foi um trabalho pequenininho que a gente começou a fazer. A gente levou os alunos, eu e a professora Rennó, levamos os alunos para uma apresentação da mostra cultural que teve no estado (da rede estadual de ensino), no ano retrasado. Para ele isso foi tão grandioso, ele se sentiu tão importante, que ele passou a participar de tudo aqui na escola, antes ele não gostava, ele se recusava. Então a partir deste momento e passou a participar de tudo e começou a fazer as atividades, tanto que ele mudou de sala, ele avançou de fase. A própria cunhada falou que ele está mais sociável, agora começou a sair, que antes ele se recusava. Então são as pequenas coisas. [...] tem outro aluno que não participavam das apresentações, aí foi um trabalho mais de diálogos, de conversas... e conversas... no primeiro ano ele não participou. Agora ele está participando das apresentações de final ano, mas o resto das coisas ele se recusa a fazer, não faz nada... assim, ele se recusa, mas algumas coisas você vai vendo que aos poucos vai conquistando. Vai trabalhando. Tinha uma menina que fazia as festas dela, e era sempre infantil, de tanto a gente ir conversando...conversando..., a festa dela é no fim do ano, mas de tanto ficarmos conversando, este ano ela já falou assim: “este ano quero tema de mocinha. sabia professora?” falei: “que bom!”. então são assim coisas tão pequeninhas, como o pegar do lápis, a coordenação motora, você vê que aqui valoriza as pequenas coisas, não é a produção final. (Professora Silveira, entrevista, 2020).

Ao se questionar se a professora acreditava que seu trabalho com a produção e o fazer artísticos teria influência nas transformações apresentadas nesses alunos, obteve-se a seguinte resposta:

Sim! Com certeza. [...] eu vejo assim, como, por exemplo, este menino, a partir do momento que este menino participou da dança, ele passou a participar do artesanato aqui da escola, passou a produzir aqui, então você vê aqui, esse menino, passou a criar outras percepções, começou a criar outros mundos... aí que vai a questão que você tem que aprender isso muito aqui na nossa realidade. Não é um trabalho que você vai ver o resultado daqui dois ou três dias, é daqui um ano... dois anos... três anos... quatro anos... trabalho formiguinha. (Professora Silveira, entrevista, 2020).

Ainda sobre a visão das professoras sobre o trabalho nas escolas especiais, a Professora Rennó relata que:

Eu sou muito autodidata nos estudos da educação especial, das deficiências intelectuais, e eficiências como altas habilidades, eu sou muito estudiosa, eu e meu esposo, tanto que temos um projeto para as deficiências intelectuais, principalmente autismo e altas habilidades em que a gente acredita muito na nossa linha matriz de pensamento se baseia na plasticidade cerebral... eu não acredito... dentro de várias instituições inclusive, eu comecei a perceber que eu era isso naturalmente, quando ouvia várias coordenadoras dizendo que fulano não aprende, ou via um TO [terapeuta ocupacional] dizendo: “isso não vai acontecer.”... quando eu via que com estímulos eles davam resultados, davam respostas diferentes. Então falei: “não! Alguma coisa está errada!”, ou eu estou fora da ordem, desconexa deste processo. Aí comecei estudar. (Professora Rennó, entrevista, 2020).

A Professora Rennó aponta que os estudos que ela realiza, a partir da abordagem de Reuven Feuerstein, têm sido facilitadores dos processos pedagógicos que desenvolve dentro da aula de Arte:

[...] então vou dando estímulos e eu quero que ele pule de grau, então eu estou usando a arte como instrumentos para estimular, pode ser o cunho verbal, pode ser de comparação de cor e de forma. Por exemplo, eu trabalhei o conceito de simetria com nome [referindo-se a um exemplo de atividade]: “aí quando você pega o papel, vamos fazer simetria, esse aqui é o papel...” aí eles estão observando... e tudo isso num curso que acabei de fazer, que eu saí fresquinha de lá... você dobra... você vai trabalhando estas habilidades, você está forçando o cérebro a fazer uma série de conexão, que ele tem que prestar atenção, ele tem que dobrar, tem que fazer, tem que construir... então é isso que Feuerstein fala, eu nunca vi nada como tão surreal como abordagem dele. Então de uns dois anos para cá que estou trazendo este tipo de trabalho. (Professora, Rennó, entrevista, 2020).

No terceiro relato sobre a sua visão sobre o trabalho com pessoas com deficiência no âmbito das escolas especiais, a professora Cinto, que também atua na escola B, expressa entusiasmo com relação ao que vem realizando, embora destaque alguns comportamentos de alunos com síndrome de Down, autismo ou outra deficiência intelectual que acabam sendo desafiadores ou uma fonte de frustração no cotidiano de sua atuação docente:

[...] então, é... acho muito rico todo o trabalho, principalmente na questão que trabalhamos no ano passado, vou falar mais do ano passado, pois, este ano apenas começou. Assim, de certa forma acabou fugindo um pouco da questão do currículo, por exemplo, lá dizia “valorizar o autor” uma das questões, então “o autor” foram eles, então eu descobri formas de trabalhar e fazer que eles conseguissem fazer, apenas limitando algumas coisas para que a gente conseguisse fazer uma obra. [...] A parte não muito legal, que é que tem alunos que você não consegue atingir, assim... é... tem alunos que você tem que estar segurando para eles não irem no banheiro porque o interesse é ir no banheiro,

aí se lambuzam com o “como nº 2” nele inteiro, nas paredes e aí vai... entendeu? Então não há uma comunicação. Outros, nada desperta o interesse. Entendeu? Tipo assim, é mais frustrante, no sentido de que, eu enquanto professora, não atingindo, acaba por sentir como se fosse uma “babá” ... uma cuidadora... então, assim, isso é muito ruim. (Professora Cinto, entrevista, 2020).

A Professora Cinto comenta, ainda, uma experiência que a fez perceber a importância de se atentar aos ganhos pedagógicos mais sutis:

[...] tem um aluno aqui da manhã, que ele é muito agressivo, bate em todo mundo e tem que ficar em uma cadeira de contenção. Não tem comunicação também, ele tem uma dificuldade muito grande, porém, eu consegui, e até gravei, um vídeo dele pintando, eu queria que ele pintasse uma folha, que ele rabiscasse uma folha, mas foi aquela coisa assim de dois minutinhos, aí de repente ele pode jogar... mas, o fato de conseguir colocar uma folha, um caderno na mesa dele, eu tenho até um vídeo dele assim, muito, muito legal. Assim, de vez em quando a gente consegue atingir, e isso assim, nossa! Dá uma felicidade tão grande, porque não é nada, assim... em termos... é pequeno para quem não conhece, isso não é nada. Mas para a gente que conhece o histórico, para quem nunca viu ele pintar, ver ele pintando assim, sozinho... então, nossa! É uma alegria muito grande. (Professora Cinto, entrevista, 2020).

Observa-se nas informações relativas ao ensino de Arte na escola B que as profissionais têm autonomia em propor as estratégias pedagógicas, o que, em certa medida, abre espaço para o que Gatti (2017) aponta como rompimento epistemológico devido ao pluralismo teórico. Segundo a pesquisadora, na ciência surge cada vez mais o conceito da interdisciplinaridade.

Nas ciências, há rupturas em modelos epistemológicos, induzidas pelas ideias de indeterminações, instabilidade, descontinuidade. O pluralismo teórico mostra-se rompendo com as pretensões de uma cultura e uma ciência hegemônica. Há abandono de determinismos de diferentes inspirações e há surgimento de novas visões sobre os movimentos da natureza e sua constituição de mudanças. (GATTI, 2017, p. 724)

Em contraponto ao exposto, encontra-se um universo formativo, com currículo fragmentado, herança histórica do século XIX. Tal incongruência permite compreender, em parte, a criação de pontos fragilizados, principalmente no que diz respeito à consciência sobre o seu papel social, gerando desta forma um ensino alienado.

Ainda referente à questão “qual a sua percepção do trabalho com pessoas com deficiência no âmbito das escolas especiais?”, a Professora Soares aponta suas frustrações e realizações relacionadas à rotina docente na escola C:

[...] então as maiores frustrações foram maiores comigo, a questão de desacelerar e houve toda esta superação de me sentir capaz, pois, vem aquela coisa do “eu não dou conta, eu não sei fazer isso...” aí a gente chega num ponto que a gente começa a perceber que a gente pode sim dar conta, aí quando você começa a perceber que dá conta, os ganhos são muito grandes, os resultados começam aparecer, os grandes resultados, as grandes respostas... as pequenas respostas que são maiores ainda, quanto mais inacessível o aluno, quando ele dá aquela pequena resposta para você, é um tsunami de alegria. O maior êxito é principalmente na questão prática, como na educação especial a abstração é algo complicado, você parte muito para prática, e é onde você mais percebe esse resultado, que a coisa acontece ali, ao vivo e a cores. Eles te dão a resposta, aí quando você chega em uma outra aula, um vem com aquela prática, que conseguiu fixar um pouco daquela prática é uma alegria muito grande. (Professora Soares, entrevista, 2020).

O relato da referida professora se aproxima do que foi expresso anteriormente pela Professora Cinto, pois ambas levam em consideração as sutilezas do processo, no qual cada ganho dos alunos é entendido com muita significância. Tal postura condiz com o que aponta Duarte (2010) a respeito dos efeitos da catarse estética e a sua relação com o desenvolvimento pedagógico.

Para o autor, “a arte possui como função social de produzir a desfetichização da realidade social e fazer o receptor da obra artística deparar-se com o questionamento do próprio núcleo humano de sua individualidade” (DUARTE, 2010, p. 149). Nessa perspectiva, questiona-se, a partir dos depoimentos das professoras: ainda que haja devolutiva de aprendizagem, e sabendo-se que as objetivações estéticas não são uma obra de Arte em si, não seria essa devolutiva uma forma de desfetichizar o que se tem concebido a respeito do trabalho pedagógico em Arte para alunos com deficiência?

Duarte (2011) explica que o fetichismo se constitui de uma relação alienada e alienante, na qual o homem estabelece a objetivação humana como mercadoria, devido ao processo social gerado pelo capitalismo. O autor complementa que a “reprodução ideológica do fetichismo se realiza por meio de muitas formas de naturalização dos fenômenos humanos que, em vez de serem analisados como fenômenos históricos e sociais, são encarados como fenômenos naturais” (DUATE, 2011, p. 153).

Portanto, ao retomar as falas das professoras Koch, Cinto e Soares, identifica-se uma superação de conceitos historicamente concebidos a respeito da formação de habilidades do aluno com deficiência para inserção no mundo de trabalho. Identifica-se também a superação da ideologia inatista, o que traz a responsabilidade do aprendizado para as relações estabelecidas no processo pedagógico, retomando as proposições de Vigotski (2009, 2011) e o entendimento como prática social (SAVIANI, 2011, 2012).

Nesse sentido, supera-se o entendimento de que o aprendizado em Arte do aluno só pode ser mensurado a partir da apresentação de uma “produção artística” que atenda os critérios técnicos, como pintura dentro das linhas, desenhar uma linha reta, copiar uma imagem de obra etc. Passa-se, então, a ter um outro olhar sobre o processo pedagógico do ensino de Arte para alunos com deficiência.

A Professora Silveira também comenta sobre a realização de uma prática pedagógica desvinculada da ideia da necessidade de uma “produção final”:

[...] eu não gosto, até mesmo no regular, aqui também às vezes, nos trabalhos dos alunos, às vezes eu vou em alguns lugares, até mesmo em exposições vejo que tem o ponto final do professor. Eu não gosto, isso me dói o coração, como professora. Não sei se você sente isso com professora de arte. O professor, ele praticamente deu acabamento do trabalho, para o trabalho, na visão dele, ficar bonito. Para mim o bonito é aquilo que o aluno produziu, então, a partir do museu imaginário dele. Aquilo eu trouxe para ele fazer o museu imaginário e se chegar em um momento ele não produziu nada, tudo bem, ele vai produzir ano que vem, daqui dois... três anos, algum momento ele vai produzir, e ele vai produzir até onde ele pode. Eu vou fazer uma intervenção sim, no trabalho, mas durante a produção, eu trazendo esse material para construir esse museu imaginário..., mas o trabalho final, precisa ser dele, não meu. (Professora Silveira, entrevista, 2020).

Quando a professora fala sobre o “museu imaginário”, ela está tratando da formação de repertório dos alunos, um conceito dentro da teoria de desenvolvimento da criatividade. Nessa perspectiva, as experiências são convertidas em informações que compõem o repertório do indivíduo e, “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

A Professora tece ainda uma crítica a professores que fazem retoques nas produções dos alunos para apresentar um produto “bonito”. Essa crítica tem relação com a objetivação humana como mercadoria, proposta por Duarte (2011), que está ligada à ideia de que tudo que é objetivado pelo aluno na aula de Arte deve ser exposto para “consumo público”. Salienta-se que a Professora Silveira não faz críticas a exposições das criações dos alunos com deficiência,

tão recorrente nos espaços escolares, a crítica é para a realidade manipulada em detrimento a uma “satisfação estética” e de propaganda institucional.

Adiante as participantes relatam como são planejadas as aulas. Na análise desses excertos, levou-se em consideração a presença ou não de uma base teórica para fundamentar os planos de ensino.

3.4.3 Referencial teórico para uma abordagem metodológica em Arte

Quando questionadas sobre as bases teóricas que fundamentam as práticas de ensino, as respostas foram diversificadas. Em geral, as professoras dizem que não se identificam com uma teoria, sob a alegação de que cada aluno tem o desenvolvimento diferente, sendo necessárias abordagens diferentes.

Sobre esse ponto, quando a Professora Koch (entrevista, 2020) respondeu que não sabia mencionar qual a sua base teórica, pois, segundo ela, “agora que estamos voltando e tentando me adaptar”. A pesquisadora a lembrou que anteriormente ela havia citado o uso do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, mas, ainda assim, a Professora Koch não soube precisar as bases teóricas.

Já a resposta da Professora Silveira, que possui duas graduações - Arte e Pedagogia - revelou conhecimentos sobre referenciais teóricos das duas áreas, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de repensá-los para o contexto da educação especial:

Assim, por exemplo, está em Piaget, Vigotski... na minha área de arte mesmo é Ana Mae, só que assim, quando você chega na educação especial, o seu conhecimento precisa reconstruir. [...] dos estudos de Ana Mae, na faculdade eu tinha uma professora que era apaixonada, então acabou por nos fazer apaixonar e acabou por nos fazer ler muita coisa sobre ela. (Professora Silveira, entrevista, 2020).

Em relação às demais participantes, obteve-se as seguintes respostas:

Como falei para você, eu estudo muito, eu estudo, não sei se você já ouviu falar de Reuven Feuerstein? Ele é um psicólogo judeu que ele junto com Piaget... veio somar com a observação do Piaget. (Professora Rennó, entrevista, 2020).

Então, na verdade, na escola como a gente sempre teve, tanto na escola comum, ou na especial, uma diversidade de alunos, uma diversidade de entendimento, então a gente não pode seguir uma só, eu acho que ela permeia

por todas elas, e a gente vai descobrindo qual é a melhor, qual eles se encaixam, e vamos descobrindo. (Professora Cinto, entrevista, 2020).

Eu sou uma pessoa que não tenho uma base teórica que eu sigo, entendeu? Eu acredito muito na prática, no olho no olho, de ter informações. [...] Eu vou pegando informações, já li textos de neurologistas, de psiquiatras, de tudo. Desde ano passado na [escola C], o antigo diretor, ele mesmo organizava as formações e por influência dele passamos a ver muita coisa sobre Vigotski, muitos textos, muita literatura em cima dele, muita coisa que acho interessante, coisas que eu comecei a perceber e me organizar, não levo à risca, 100%, pois, acredito que o ser humano não é 100% de nada, é a união de muitas coisas. (Professora Soares, entrevista, 2020).

Os relatos das professoras ilustram o que seriam os pontos de fragilidade apontados por Gatti (2017), principalmente no que diz respeito à consciência da função social do ensino de Arte, devido à heterogeneidade de conceitos de ensino:

Novas perspectivas do humano-social enfocam as diferenciações, construindo-se conhecimentos e saberes que destacam as heterogeneidades culturais, e não as unicidades e homogeneidades, estas consideradas como fatores de obscurecimento quanto à compreensão da condição humana, seja ela social, educacional ou cultural. (GATTI, 2017, p. 724)

Identifica-se também uma imprecisão sobre o entendimento do que é base teórica e o que é abordagem metodológica, o que se pode entender como um reflexo do choque entre a formação acadêmica e as demandas sociais. Quando Gatti (2017) aponta que as licenciaturas têm suas dinâmicas formativas alienadas da realidade social, a autora permite compreender, segundo os relatos, o porquê de as profissionais renunciarem a uma abordagem teórica ou se apropriam de maneira equivocada, em detrimento a adaptação individual.

Pontua-se que adaptar está relacionado à abordagem metodológica, que por sua vez traz em seu bojo uma base teórica. Vale salientar que a metodologia é “o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2009a, p. 14). Em outras palavras, a metodologia inclui a abordagem teórica, os instrumentos e as técnicas que serão aplicadas com vistas a atender os objetivos propostos. Para Minayo (2009a), a teoria refere-se aos conhecimentos que foram construídos cientificamente por outros estudiosos sobre determinado assunto.

A análise dos relatos permite observar que a Professora Rennó é quem de fato constrói um plano de ensino dentro de uma base teórica, ainda que a abordagem se afaste do que está posto nos documentos oficiais, em especial a BNCC. Conforme registros históricos, o

desenvolvimento de habilidades motoras e de assimilação, entre outras técnicas hoje atribuídas aos estudos da neurociência, como pontuado pela professora, deixaram de ser o foco da aula de Arte desde a promulgação da LDB 9394/1996.

Mesmo sem uma efetiva base teórica, as professoras se dispõem a elaborar planos de ensino que venham a atender às necessidades educacionais individuais dos alunos com deficiência, lembrando que nas escolas especiais também é utilizado o Plano Educacional Individualizado (PEI). No caso específico da escola A, não é solicitado ao professor de Arte o uso do PEI.

Ainda no campo de embasamento teórico, a fim de compreender a estrutura que compõe o plano de aula das participantes, foi lançada a seguinte questão: “Sobre os aspectos elencados: contextualização, mediação, livre expressão, exercícios motores, fazer artístico, experiências estéticas, catarse, formação de repertório. Sinalize o que tem maior e menor relevância para sua prática docente.”

Os conceitos elencados levam em consideração as orientações da BNCC, que prevê:

As manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BRASIL, 2018, p. 193)

A BNCC orienta ainda que o ensino de Arte deva articular as “seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2018, p. 194), quais sejam:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais.

Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor. (BRASIL, 2018, p. 194).

Os itens elencados são componentes que permeiam as ações do professor de Arte, quer seja na forma intencional, na prática pedagógica, como a contextualização, mediação, livre expressão, exercícios motores, fazer artístico; quer seja como consequência das proposições didáticas, nas quais temos as experiências estéticas, catarse, formação de repertório. Ao compreender e articular esses elementos nos planejamentos, o professor caminha para atender à necessidade educacional em Arte, conforme previsto no documento oficial.

Dito isso, a Professora Koch respondendo ao questionamento mencionado anteriormente, afirmou: “ah... a contextualização, o fazer artístico, livre expressão... exercício motor... como vou te explicar? Depende da turma... o nível de exercício motor..”.(Professora Koch, entrevista, 2020). Questionada se ela priorizava um exercício motor específico, a professora respondeu que “sim, para determinada turma. A experiência estética é a consequência”. Indagou-se, então, se para ela a experiência estética não era o objetivo central, ao que afirmou: “não... ela vai ficar depois que eu vir que eles fizeram todos os trabalhos.”

No que se refere à livre expressão, a Professora Koch relatou que havia momentos que ela deixava os alunos criarem livremente, mas, no geral, era guiada pela história da arte, o que entra no campo da contextualização. Aponta ainda que explora o repertório dos alunos, aqueles que apresentam mais desenvoltura e conhecimento auxiliam os outros colegas.

Sobre os exercícios motores, a professora relata que os utiliza em uma turma específica:

[...] é o motor... tem uma turma específica, que você sabe qual é, lá em cima (a prof.^a aponta umas peças de tecelagem em cima do armário) tem aqueles trabalhos de tecelagem, para essa turma que tem muita dificuldade motora foi

interessante, porque eles precisam movimentar a mão de maneira diferente, pois, eles não controlam a mão com lápis, nem se você adaptar. Por questão da idade deles, alguns demoraram para vir para escola, outros são faltosos... é uma turma específica, tem dificuldade, então eu vi que a tecelagem foi o caminho. Mexer com linhas. (Professora Koch, entrevista, 2020).

Ademais, a referida professora não se aprofundou sobre a catarse, relatando que percebe alguns momentos catárticos nos alunos, o que a leva compreender que a atividade proposta teve algum sentido para eles.

Já a Professora Silveira, de modo geral, comentou que valoriza mais a livre expressão do aluno, ressaltando que segue situações do cotidiano ou conceitos que precisam ser reforçados, para contextualização:

Aqui não é nada imposto para nós, existe no início do ano que a gente discute. A gente tem um projeto da escola, então, dentro daquele projeto eu vou me adequando, desde o começo do ano, [...]...agora, não foi colocado, mas sentimos a necessidade de falar da corona vírus, então, a gente teve que sentar. Sentar, digo assim, parar uns momentinhos e discutir, perguntar para a prof. de ciência que ia trabalhar, ela “vamos orientar os alunos assim... assim... vamos ali...” então, dentro do nosso trabalho, também fazer essa orientação junto com a prof. De ciência. Não fica só uma prof. Não fica preso só naquilo. A gente só vai reforçando o trabalho de um professor específico. Teve um ano que a gente trabalhou aqui o projeto da higiene. A gente teve vários momentos, nós trabalhamos o ano inteiro, aí dá para ir encaixando sem ter que a cada momento ter que parar tudo para fazer aquele trabalho... e a gente já sabe que, por exemplo, na páscoa tem que falar um pouquinho com eles, porque eles também precisam como... como tem dificuldades com datas, precisam se localizar com as questões de datas. Daí a gente faz uns pequenos trabalhos com eles. (Professora Silveira, entrevista, 2020).

A Professora Rennó, por sua vez, apresenta uma outra visão sobre as questões elencadas. Sobre a contextualização e livre expressão, relata:

Na verdade, é só uma porta, a contextualização é uma porta para entrar o mundo deles... se o mundo dele é vertical eu preciso colocar na horizontal. Então a contextualização é uma porta para daí a gente ir aumentando, como Piaget fala “é a zona proximal” para a gente ir aumentando e aumentando as informações. [...] [A livre expressão] é base, é fundamental... é só assim, como estamos lidando com pessoas especiais, tem que chamar um pouco para a realidade, entendeu. Igual o sol que tinha pedido para desenhar... como tinha falado... eu pergunto: “você só viu o sol?” “não tinha outro elemento?” então eu pego um elemento e observo, no caso, pode ver o caderno deles, e aí eu estava questionando: “o sol ta no vazio?” “não tem nada?”, nesse sentido que eu faço a minha intervenção..., mas respeito, mas eu faço perguntas...ta entendendo (Professora Rennó, entrevista, 2020).

Observa-se que, na parte final de seu relato, apesar de estar se referindo à livre expressão, a professora continua tratando da contextualização. Sobre o fazer artístico, a Professora Rennó assim se manifesta: “[...] não. Se você pegar a profa. Rennó, pela finalidade, pelo viés da arte, eu estou fora. Eu uso dela. Ela é ótimo instrumento, poderosíssimo para o desenvolvimento cognitivo ou potencializar.” Diante dessa fala, questionou-se se, então, a professora possuía uma visão terapêutica, ao que respondeu:

Não! Comportamental cognitivo. Não espere isso para as outras profissionais. Eu uso minha intenção, como estou na área, eu estou usando, e ela é uma ferramenta fenomenal. [...] Neste momento eu quero usar a arte como um meio para eles desenvolverem, então as ferramentas quando uso as comparações de cores, quando eu uso textura eu estou desenvolvendo estas habilidades, eu estou estimulando o cognitivo dele, to possibilitando ele fazer suas conexões neurais e suas associações. À medida que ele faz isso, ele amplia o seu... sua zona proximal, que Piaget tanto fala. Seria um funcional se o profissional de arte se aprofundasse neste campo realmente... vai sair coisas maravilhosas do cérebro... porque eu to apaixonada. Neste curso que eu fiz, eu disse: “não acredito que temos o cérebro reptiliano...” (Professora Rennó, entrevista, 2020).

Na continuidade de sua resposta, a Professora Rennó passou a discorrer sobre a evolução do cérebro, demonstrando que esse é um tema que tem cativado sua atenção.

Com relação ao relato da Professora Cinto, observou-se que toda a entrevista foi permeada por citações sobre os itens elencados, desvelando que, mesmo de forma inconsciente – devido à limitação proveniente da não habilitação em Arte, ela consegue articular todos os conceitos em seu fazer pedagógico.

A professora Cinto faz destaque para o fazer artístico, prática pela qual ela expressa orgulho, visto que sua prática gerou uma produção artística que culminou em uma exposição de Arte, no ano de 2019, no espaço chamado Galeria de Vidro, na cidade de Campo Grande, MS. A professora revela que essa experiência foi uma conquista.

Sobre o desenvolvimento dessas pinturas que foram para exposição, explica como conseguiu articular o fazer artístico com a diversidade dos alunos:

[...] Se eu fosse fazer uma lua, por exemplo, tinha que pintar em volta, então, às vezes, tem turmas que não consegue o entendimento de, por exemplo, é... de não pintar nesta região. Não consegue! Tipo, você fala: “não pinta aqui!” [...] é ...você vai ter que colocar alguma coisa que impeça que ele pinta a região, então eles pintam tudo em volta. Então, através disto, parte por parte,

então foi descobrindo formas de trabalhar, eu também descobri e eles também descobriram que também conseguem pintar neste direcionamento, aí a gente vai descobrindo quem tem coordenação motora fina, quem tem a grossa e vai distribuindo o trabalho, eles vão fazendo. Isso é a parte legal. (Professora Cinto, entrevista, 2020).

Ainda referente ao mesmo questionamento, a Professora Soares destaca em sua entrevista a valorização do fazer artístico:

De todos, na minha prática, independente da necessidade de cada uma, que são bem diferenciados, é o fazer artístico. Quando o aluno faz, quando os alunos simplesmente derramam uma tinta em um pedaço de papel, e ele passa um pincel, um palito ou o próprio dedo, é aquilo se transforma na mão dele, cria um desenho, um volume, uma mudança de cor, tudo causa um encantamento. [...] O fazer artístico ele traz muito isso, ele faz com que vai se interagindo aquele grupo, que você percebe que o grupo se tornou em um grupo, não são alunos cada um com sua necessidade, no seu mundinho, de repente estão todos ligados no mesmo mundo, e isso é impagável, não tem preço. Eu falo que o meu maior pagamento é este. (Professora Soares, entrevista, 2020).

Nesse subitem que versava sobre a estrutura para plano de aula, a Professora Soares explicitou que, em geral, não havia um aprofundamento conceitual nos itens elencados, principalmente sobre a experiência estética, uma prática essencial que articula todas as dimensões de conhecimento expresso na BNCC.

No entanto, observa-se que algumas situações relatadas pelas professoras permitem identificar que a vivência estética existe na prática, embora possivelmente não percebidas por elas, que podem acabar minimizando o valor dessas experiências. Cita-se, como exemplos, dentre algumas que puderam ser identificadas nas entrevistas: produzir imagens em relevo, usando massa de modelar, para que um aluno cego pudesse ter contato com as reproduções das obras de Arte, mencionado pela Professora Koch; levar os alunos para assistir uma mostra cultural, citado pela Professora Silveira; realizar uma mostra cultural e levar os alunos para verem suas produções expostas, relatado pela Professora Cinto.

Com relação aos estigmas gerados em torno das bases teóricas, faz-se necessário primeiro desmistificar a ideia de que o que está posto na academia não é exequível no cotidiano escolar, e que as tais teorias, pouco contribuem com aquele que está no “chão da fábrica”⁷. Por mais que Gatti (2017) trate em sua pesquisa do choque entre o universo acadêmico e a realidade

⁷ Expressão popular, muito utilizada atualmente para se referir ao profissional que está ativo, vivenciando toda a dinâmica inerente à sua função laboral.

da educação básica, não se pode cercear a relação entre a teoria e prática. Basso (1998) propõe que sejam criadas relações entre a prática e a teoria pautada no aprofundamento teórico-metodológico, de maneira a valorizar a experiência dos professores e se tornar uma importante forma de superar o ensino alienado, que, segundo a autora, com base no pensamento marxista, é aquele em que o homem não se reconhece em sua prática.

No contexto das abordagens metodológicas, atenta-se também para os recursos materiais necessários para a objetivação dos planos de aula. Sobre esse ponto, as professoras apontam que além dos tradicionais recursos materiais adaptados, como o engrossador de cabo de pincel e de lápis, impressões de atividades com fontes aumentadas, são utilizados outros recursos como forma de ampliar as possibilidades de trabalhar os conteúdos, dentre eles a utilização de multimídias e materiais alternativos, que permitem explorar a criatividade dos alunos:

Uso muito multimídia, muito pelo celular, pois, é mais práticos que pegar a televisão ou trazer para cá (anfiteatro), é mais fácil, já coloco a multimídia para eles já ta vendo visualmente, até mesmo no regular, o visual é muito mais atrativo, eles têm uma percepção muito maior que eu ficar horas falando com ele. Chama mais atenção. Não resolve ficar falando. Eu tive uma experiência com uma atividade, que primeiro eu falei, eu mostrei e não tive resultado. Aí busquei na internet o professor explicando e mostrando. Assim eu tinha feito, tinha mostrado tudo, então parei um pouquinho, expliquei. Gente! Eles produziram muito mais, aí começou aparecer outras coisas, tem aluna que ficava mostrando para mim, aí eu dizia: “pode ir colocando”, então, além do que eu pedi, ele produziu muito mais, porque foi achando coisas no meu celular, foi vendo e foi gostando. (Professora Silveira, entrevista, 2020).

Nosso Datashow não funciona, não tem onde projetar, é mais material impresso. De vez em quando pesquiso no celular e me sento em roda para mostrar a imagem de algumas obras, vamos passando o celular de mão em mão, como são poucos, dá certo. (Professora Cinto, entrevista, 2020).

[...] então eu trabalho com todo tipo de material, principalmente, o que os outros chamam de sucata, de lixo, eu vejo possibilidades. Trabalhamos com absolutamente tudo, não há produto ou tipo de material que... “ah! Esse não se tem...” todo material é possível, é necessário. (Professora Soares, entrevista, 2020).

No geral, as questões em torno dos recursos materiais pouco se diferem da realidade presente nas escolas comuns, pois da mesma maneira as professoras utilizam tudo que é possível, sempre recorrendo a estratégias que superem as limitações.

Salienta-se que cada instituição possui uma logística própria de captação de recursos financeiros e critérios para a aplicação nos recursos materiais. Dessa forma, um aprofundamento desse ponto, mesmo que faça parte do fazer pedagógico, se afastaria do propósito desta pesquisa.

3.4.4 Organização metodológica

Conforme tratado em vários momentos nesta pesquisa, não existe um currículo de Arte específico para a educação especial, o que gera diferentes opiniões entre pesquisadores no que diz respeito aos impactos dessa ausência sobre a educação dos alunos com deficiência. Reilly (2008, 2010) defende a necessidade de rever essas situações, já Duarte (2016) considera que é o professor que dará vida ao currículo, uma vez consciente da função dos conteúdos escolares enquanto prática social.

Nesse sentido, dada a referida ausência, a Professora Koch, afirma que se utiliza do referencial curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, embora a escola A, em que atua, seja conveniada à SED. A professora alega maior domínio do documento da rede municipal, além do referencial das duas redes terem proximidades, já que ambos foram elaborados a partir da BNCC.

Sobre a organização curricular da escola B, Cinto relata que “tem um currículo da 1ª fase, da 2ª fase...” (Professora Cinto, entrevista, 2020). Questionada se o currículo era próprio da escola, responde que sim, “é da escola, mas é aprovado pela SED”. Indagou-se, então, como era apresentado o conteúdo de arte nesse currículo, se era aberto a projetos e recomendava a utilização das quatro linguagens, assim como a BNCC. Conforme a professora:

[...] a escola, na verdade é aberta a projetos, ela abraça que é projeto assim, inclusive esta questão das pinturas trabalhadas, ano passado, foi um projeto... “vamos fazer... isso, vamos fazer...” e eles abraçaram. Então, ela é muito aberta a isso, tem algumas... eu assim... eu nem posso dizer muito, porque minha formação não é arte. Eu não consigo comparar... [a outros currículos] não tenho [parâmetros], pois, o que eu vim trabalhando foi aquilo ali, ele é dividido por módulos, e alguns módulos trabalham a dança, trabalha a música, trabalha teatro, eu vi que trabalha estas linguagens... é... eu sei que algumas coisas não estão muito ligadas em que eu acho a arte normal, eu dei uma olhada, mas por cima, mas não lembro especificamente. (Professora Cinto, entrevista, 2020).

A Professora Soares, da escola C, comenta que trabalha com base no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, uma vez que a escola está conveniada à SED, apontando um dado interessante sobre a organização metodológica da escola:

Na [Escola C] o projeto pedagógico é norteado em cima da arte, então todo este processo, todas as disciplinas passam pela arte, tanto que ano passado eu dei muito suporte para construção de atividades, construção de objetos, construção até mesmo do produto final, que pudesse ser exposto dentro de cada trabalho de cada um, desde de maquete, painéis, relógio, móbile e toda a parafernália, possível e imaginável, [...] apesar de não ser o currículo mais pesado, em questão de quantidade de hora, que lá é matemática e português, mas a arte é o que norteia todas as disciplinas. (Professora Soares, entrevista, 2020).

A escola C está vinculada a uma instituição especializada famosa, fundada no Brasil em 1932, cuja fundadora privilegiava o uso da arte em tudo que era produzido de pedagógico, tudo tinha que ter um caráter estético. Nesta fala, a Professora Soares revela que o projeto pedagógico da escola C ainda segue o modelo proposto para a instituição, do início do século XX.

A professora complementa:

Assim, lá na primeira escola especial que atuei, era uma relação assim, eu ainda trabalhava as questões pedagógicas do currículo comum, porque eu estava vindo da escola comum, e fui introduzindo isso, então a gente fazia muita coisa neste processo de aprendizagem mesmo, onde gerou alguns atritos, pois, eles queriam coisas, objetos, eles queriam produção, e ai dentro deste fazer, eu comecei a trabalhar dentro de um sistema que é a aprendizagem do conteúdo, e este conteúdo, no final do processo, virar um objeto plástico, então eu comecei a trabalhar desta forma e quando cheguei na [Escola C], se tornou mais forte ainda isso, de trabalhar realmente, “... nós vamos trabalhar cor ... vamos estar as misturas das cores... e depois vamos aplicar este conhecimento em um quadro, em uma escultura, numa colagem...” então é algo que sempre faço com eles, eles sabem que todo final de processo algo vai surgir e depois vamos colocar lá na frente. [...] Esta questão do cunho pedagógico, era uma coisa que... quando cheguei nesta mudança, no início deste processo, era muito claro isso, o aluno estava ali no fazer, mas apenas como terapia para ocupar tempo, no máximo que se tinha era um aprendizado ligado ao dia a dia, coisas mais básicas. Mas não tinha esta preocupação se o aluno tinha que aprender a escrever ou não, com esta mudança, se tem esta preocupação. (Professora Soares, entrevista, 2020).

Dado os relatos, infere-se que as atuações das políticas públicas e as mudanças legais tiveram impactos significativos na organização curricular das escolas especiais, tendo que atuarem seguindo as normativas da SED.

Sobre a organização metodológica foi levantada a questão dos processos avaliativos adotados pelas escolas, visto que a avaliação da aprendizagem em arte é por natureza uma parte delicada do processo educacional e, no que se trata do ensino de Arte na educação especial, torna-se mais complexo.

No ensino comum, além da produção prática do aluno, os professores têm que considerar o desenvolvimento teórico, no qual são orientados a realizar uma avaliação por meio de provas e estabelecer conceitos numéricos a esta avaliação. Como tal prática não é compatível com a realidade das escolas especiais, torna-se relevante o professor alicerçar a avaliação nas experiências, prezando a subjetividade do aluno, pois “o sujeito expressa a sua capacidade nas relações concretas da vida e, portanto, carregada de sentidos necessários para manter o curso do seu desenvolvimento” (ANACHE, 2012, p. 234).

No que diz respeito aos processos subjetivos na aprendizagem, Martinez e Rey (2017) trazem à luz o entendimento, numa perspectiva sócio-histórica, das formas complexas de organização psicológica nos indivíduos em suas relações históricas e culturais, nos espaços sociais, envolvendo os processos simbólicos, vinculados a afetividade, interesses. Para os pesquisadores, “os sentidos subjetivos implicam qualquer função e atividade humana na qual aspectos diversos da condição social e dos sistemas de relação da pessoa aparecem como parte da configuração subjetiva atual desses processos” (MARTINEZ; REY, 2017, p. 50).

De forma unânime, as professoras relataram realizar uma avaliação individual durante o processo pedagógico, com o intuito de observar o desenvolvimento da aprendizagem, sempre retomando o conteúdo quando necessário.

Sobre o caráter formal, a Professora Koch aponta que se utiliza de um formulário para avaliar habilidades dos alunos, embora considere mais valorosa a avaliação processual. Esse documento tem valor de relatório e é entregue semestralmente. Observa-se que, por estar vinculada à SED, a escola A também faz registros em diário de classe de avaliação com nota.

No que se refere à escola B, a Professora Cinto pontua que a escola está em processo de mudança, pois “até o ano passado era nota, agora será relatório de seis em seis meses” (Professora Cinto, entrevista, 2020). Indagada sobre a natureza desse relatório, se seria descritivo ou em formato de formulário, a professora relata:

Não sei, ainda não tive contato com ele. Ano passado a escola passou por bastante mudanças, os professores também estão mudando. Eu ano passado dava aula para todos os alunos da escola, então não tinha como fazer o relatório descritivo. (Professora Cinto, entrevista, 2020).

A Professora Soares se limitou a tratar da avaliação processual e não relatou a forma de registro da avaliação adotada pela escola C.

3.5 O que os relatos das professoras revelam sobre o ensino de Arte nas escolas especiais?

Ao se debruçar sobre os relatos das professoras participantes da pesquisa acerca do ensino de Arte realizado nas escolas especiais, desvela-se de imediato a superação do estigma advindo de um contexto histórico em que nas instituições especializadas o atendimento ocorria no modelo médico-pedagógico, tal como apontado por Pessotti (2012), Jannuzzi (2004) e Mazzota (1996).

Com as mudanças de paradigmas da educação da pessoa com deficiência, as instituições passaram a criar em seus domínios as escolas especiais, que por sua vez passaram a atender as normas vigentes no contexto da educação geral, o que contribuiu com a mudança de postura frente ao ensino de Arte para alunos com deficiência matriculados nestes espaços de ensino, fazendo com que as questões presentes no campo teórico fossem, gradativamente, executadas na prática.

A análise dos relatos revelou, em destaque a fala da Professora Soares, que há o empenho em realizar um ensino de Arte voltado a atender às orientações curriculares, principalmente as previstas na BNCC/Arte. Infere-se que, assim como as mudanças legais no campo da educação especial - sobretudo a parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SED), que oportunizou aos professores de Arte atuantes na escola comum ocuparem as salas de aulas na escola especial - as novas orientações curriculares para o ensino de Arte também resultaram nas transformações presente nas escolas especiais. Dessa forma, identifica-se que houve avanços no sentido de se ter uma outra perspectiva para o ensino de Arte para pessoa com deficiência, desvinculada de um caráter terapêutico ou de reforço escolar. Compreende-se que a ocorrência de práticas desvinculadas do caráter pedagógico do ensino de Arte decorre do déficit de profissionais habilitados nesses espaços de ensino.

Reitera-se aqui a necessidade da presença de um profissional habilitado e ciente das atribuições inerentes ao ensino de Arte, para além do exercício técnico, e que possua

conhecimento das passagens históricas corridas no cenário do ensino de Arte para pessoas com deficiência.

Cabe aqui observar que, quando Helena Antipoff introduziu a arte na educação da pessoa com deficiência, na década de 1930, foi um marco que impulsionou novas iniciativas desta natureza. No entanto, é importante atentar que, mesmo que a proposta de Helena Antipoff estivesse fundamentada nos preceitos da Escola Nova, a arte era aplicada como uma facilitadora do processo de aprendizagem e da inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, sobretudo com a produção de trabalhos manuais. Para o contexto da época foi um progresso, mas, não mais para sociedade contemporânea, que já avançou deste patamar, principalmente no que diz respeito ao conteúdo do currículo escolar, conforme exposto nos capítulos anteriores desta dissertação.

No que tange às pesquisas sobre o tema tratado nesta dissertação, é possível deparar-se, ainda, com produções científicas sobre práticas pedagógicas em arte realizados de maneira a afastar-se dos conteúdos curriculares para o ensino de Arte, porém, há que se atentar ao contexto em que tais pesquisas foram realizadas. A exemplo, cita-se a pesquisa de Palaila (2009), apresentada no capítulo 1 desta dissertação, e que coaduna com a proposta de Helena Antipoff. Na referida pesquisa, abordou-se as ações efetuadas em uma oficina de cerâmica, tendo como objetivo relacionar o conjunto funcional e as ações educadoras da Arte, compreendendo-a como estímulo motor e com foco no processo criativo na formação identitária.

No caso específico de Palaila (2009), considera-se que a pesquisa foi realizada momentos antes da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008. Neste cenário, com já mencionado em outro momento nesta dissertação, as instituições de atendimento especializadas estavam passando por readequações em seus serviços.

Paradoxalmente ao que se tem identificado de avanços no campo do ensino de Arte, a pesquisa empírica revelou também que permanece nas escolas especiais a cultura escolar de práticas que contemplam datas comemorativas, ensaios de dança para eventos, como recital natalino, festas folclóricas, entre outras características que marcaram o ensino de Arte vigente nos meados do século XX.

No que diz respeito à celebração de datas comemorativas, Saviani (2011), Duarte (2011, 2016) e Paes (2020) postulam que a pedagogia histórico-crítica traz o entendimento de que é necessário se apropriar da riqueza cultural produzida pela humanidade, convertendo em conhecimento científico. Não se trata, então, de negar o que está historicamente posto, trata-se

de entender que a mudança de postura frente a estas práticas é um caminho para superação da reprodução de estereótipos, que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem.

Por mais que as referências históricas se façam presentes nas escolas especiais, como é possível perceber nas falas das participantes Koch, Silveira e Soares, é possível identificar o empenho para superar os padrões ainda existentes, o que ratifica a proposição de Duarte (2016), que confere ao professor a capacidade de apresentar os conteúdos escolares com particularidades para além das questões cotidianas do aluno.

Importa destacar que, mesmo com o empenho por parte das professoras, a inexistência de um currículo de Arte específico para a educação especial ainda gera alguns pontos de fragilidades, conforme os relatos expostos nos item 3.4.3 e 3.4.4 deste capítulo. No entanto, pontua-se que, conforme se defende em alguns momentos nesta dissertação, com base na abordagem sócio-histórica e na pedagogia histórico-crítica, não há necessidade de um currículo de Arte específico para educação especial, dada a possibilidade de orientação de um fazer pedagógico consoante com as atuais diretrizes educacionais.

Depreende-se, então, que mesmo que o professor se identifique com outras abordagens, estas devem estar articuladas com os documentos oficiais para educação em vigência, de forma que o ensino de Arte ofertado nas escolas especiais se alinhe progressivamente como o ensino realizado no contexto das escolas comuns.

Nessa perspectiva, Ferreira (2019) apresentou para um grupo de professores a educação dos sentidos como uma possibilidade para a inclusão de alunos com autismo na educação infantil, na escola comum. A ação da pesquisadora vem ao encontro do que se defende sobre o professor ter uma base teórica articulada com as diretrizes curriculares vigentes.

Por fim, a análise dos relatos evidenciou a ocorrência de mudanças no tratamento dado ao ensino de Arte nas escolas especiais, ligadas, sobretudo, às demandas legais após o ano de 2008. Tais transformações ocorrem de forma progressiva, tendo como elemento fundamental as práticas pedagógicas das professoras⁸, cujas experiências adquiridas na escola comum aos poucos são introduzidas na rotina pedagógica da escola especial. Ainda assim, é preciso que se transponham as problemáticas apontadas ao longo desta pesquisa, principalmente sobre a presença do professor não habilitado em Arte nestes espaços de ensino.

Quanto a esta última questão, entende-se que é cada vez mais é preciso que os profissionais habilitados em Arte tenham conhecimento sobre o ensino realizado nas escolas

⁸ O termo está no feminino em referência às participantes da pesquisa.

especiais, a fim de que entendam a importância de sua atuação nestes espaços de ensino e, assim, se disponham a ocupar estas salas de aulas, permitindo que os alunos ali matriculados, tenha nas aulas de Arte as mesmas oportunidades dos alunos com deficiência matriculados nas escolas comuns.

3.6 Intervenção prática

3.6.1. Contexto da intervenção prática

Para expor o caminho percorrido nesta fase da pesquisa, observa-se, antes de tudo, que o projeto de intervenção prática previa, inicialmente, uma etapa de levantamento de informações por meio de observação participante, a fim de identificar pontos de fragilidades da rotina pedagógica de Arte nas escolas especiais, levando estas questões a serem refletidas durante a realização de um grupo de estudo.

Durante a pesquisa, os professores seriam convidados a realizarem um projeto artístico com seus alunos que, posteriormente, seria exposto à apreciação pública. Almejava-se com a análise dos dados coletados construir uma compreensão mais ampla das práticas desenvolvidas no ensino de Arte ofertado nas escolas especiais e a sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Com a emergência decorrente da pandemia da COVID-19, houve a necessidade de rever as estratégias. Em geral, as ações de intervenções, previstas nos programas de mestrado profissional, ocorrem *in loco*, com contato direto e presencial entre os atores da pesquisa, mas, em função da citada pandemia, foi necessário lançar mão de ferramentas virtuais para a realização das ações. Considerou-se que um grupo de estudo virtual seria uma opção, porém, com a mudança da rotina dos professores, agora envolvidos nas aulas remotas, gravação de videoaulas, entre tantas outras adaptações e sobrecarga de tarefas, optou-se por propor uma intervenção diferenciada, utilizando-se de vídeos com curta duração, por meio de um canal de comunicação, via plataforma do *youtube*, como forma de apoiar estes profissionais neste momento atípico no cenário educacional. A emenda do projeto de intervenção prática foi submetida ao Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos (CESH) da UEMS, sendo aprovado por meio do Parecer nº 4.329.564.

Para a reelaboração do projeto de ação prática, foi necessário retomar o contato com as professoras participantes, a fim de atualizar dados sobre a situação nas escolas especiais

envolvidas na pesquisa e, assim, elaborar uma intervenção prática mais adequada ao contexto das aulas remotas, conforme o exposto no Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020).

Com a devolutiva de contato por parte de duas das participantes, já foi possível vislumbrar o cenário que se construía e que seria levado adiante até o final do ano letivo de 2020, ainda que as incertezas se tenham feito presentes na rotina pedagógica.

A Professora Koch relatou que na escola A foram adotadas aulas virtuais, via aplicativo *WhatsApp*. Nesse caso, para cada sala de aula foi criado um grupo. As atividades de Arte e de Educação Física foram ministradas somente por videoaulas, as demais disciplinas ocorreram por meio de videoaula, apostilas e outros materiais impressos. As aulas de Arte foram gravadas e dispostas semanalmente, respeitando o horário de aula, estando a professora à disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

Já a Professora Cinto apontou dificuldades de acesso ao ambiente virtual por parte da maioria das famílias. Dessa forma, foi necessário imprimir material didático, no formato de caderno de orientações e atividades, o que acabou por limitar, inicialmente, a atividade de Arte em pinturas de desenhos prontos. Dada a circunstância, relata que houve um certo desânimo, mas que posteriormente foi compreendido que mudar o cronograma faz parte das adaptações urgentes, constituindo-se num desafio frente à transposição do modelo de ensino presencial para o remoto.

Considerando que, conforme apontado nesta dissertação, as referidas professoras possuem um histórico de transposição aos modelos de ensino Arte já defasados (a aula de Arte como complemento escolar e de lazer, pautados na livre expressão), este momento é encarado como mais um desafio, um tempo de reinventar estratégias, buscando, da melhor maneira atender os alunos.

As informações apontadas pelas professoras Koch e Cinto, bem como questões próprias da rotina pedagógica desta pesquisadora, que também atua como professora de Arte em uma escola especial na cidade de Campo Grande, foram base para a definição das novas estratégias para o prosseguimento do plano de ação prática. Entendeu-se que seria mais apropriado trabalhar com questões mais objetivas, que atendessem de forma direta ao professor em suas aulas remotas, sobretudo na elaboração de videoaulas, quando fosse o caso, sem deixar de lado as considerações teóricas que permeiam o fazer pedagógico em Artes Visuais no contexto da educação especial.

Outro ponto a se destacar na idealização desta ação prática por meio virtual foi a

oportunidade de trazer a público informações a respeito do ensino de Arte no contexto das escolas especiais, haja vista as modificações históricas e políticas nesse cenário de atuação, conforme foi identificado na pesquisa que culminou na presente dissertação. Da mesma maneira, o ensino de Arte ofertado para alunos com deficiência também passou por novas caracterizações, cabendo agora às escolas especiais ofertarem o ensino de Arte como componente curricular obrigatório.

Observa-se que esta ação vem ao encontro das proposições de Micheletto (2009), Batista (2015) e Sene (2016) sobre a necessidade de os professores terem acesso facilitado a informações provenientes de pesquisas científicas, como forma de suprir os possíveis déficits na formação inicial, principalmente no que diz respeito à elaboração de estratégias pedagógicas para alunos com deficiência intelectual. Desta forma, a utilização do canal de comunicação é uma maneira de democratizar o acesso às informações levantadas, uma vez que, ao ser disponibilizado para o público em geral, permite que outros profissionais tenham acesso aos conteúdos desenvolvidos, com base nesta pesquisa.

No que diz respeito à divulgação de conteúdos resultantes de pesquisas científicas, Velho (2019) afirma que a utilização de plataformas virtuais para este fim ganhou maior popularidade após a década de 2010, devido à maior difusão por meio do *YouTube*. Para investigar o papel dos vídeos de ciência na divulgação científica, o pesquisador realizou entrevistas a alguns divulgadores, aqui identificados por meio das iniciais de seus nomes. Sintetizando as motivações desses atores para a criação dos canais, o pesquisador aponta:

A maior parte dos divulgadores apontou a necessidade de difusão do conhecimento científico entre a população leiga; [...] Vários ressaltaram que a DC⁹ tem o efeito de tornar o público mais “cidadão” (R.B.). [...] “A motivação para eu continuar divulgando ciência é a certeza de que somente através de análises embasadas em evidências conseguiremos empoderar pessoas para transformar nossa sociedade para melhor” (G.X.). [...] Alguns divulgadores expressaram-se por meio do verbo “compartilhar”, distanciando-se, portanto, do papel de professores ou mestres. Alguns exemplos são “O prazer de educar e compartilhar conhecimento ainda é o motivo maior pelo qual eu divulgo ciência” (P.P.) e “[A motivação é] Dar continuidade aos meus estudos, e poder compartilhar isso em comunidade” (V.A.). (VELHO, 2019, p. 93)

Seguindo a concepção da fala dos divulgadores científicos, o canal APN – Arte Educação também tem o propósito de compartilhar conhecimento e propor reflexões sobre o tema proposto. No entanto, diferentemente da pesquisa de Velho (2019), que trata da divulgação

⁹ O pesquisador utiliza em sua dissertação a sigla DC para identificar o termo Divulgação Científica.

científica para o público leigo, em sua maioria vídeos voltados aos mais jovens, o APN – Arte Educação foi criado para um público específico – Arte educadores, profissionais ligados à educação especial e familiares dos alunos com deficiência. Ainda que o conteúdo apresentado no Canal tenha um público restrito, isso não é impeditivo para que o público em geral possa acessar e adquirir conhecimentos sobre os assuntos tratados.

No que diz respeito a trocas de experiências e democratização de informações, a mudança metodológica de intervenção prática permitiu identificar um aumento de publicações de videoaulas e propostas de atividades, produto das rotinas pedagógicas de diversos professores no contexto das aulas remotas. Tal fenômeno sinaliza para um cenário em que esta socialização de conteúdos escolares tenda a perdurar num contexto educacional pós pandemia. No entanto, cabe aqui uma provocação sobre o que se tem produzido nas aulas remotas, tendo em mente que esta estratégia emergencial no ensino básico não se caracteriza como a educação a distância, tal como a modalidade de ensino prevista no artigo 80 da LDB 9394/1996.

Segundo o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, na Educação a Distância (EaD) é necessário que se tenha uma estrutura técnica, com estratégias metodológicas e um currículo específico, conforme indicação no parágrafo único, do Art. 5º do decreto citado: “Os polos de educação a distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso” (BRASIL, 2017, p. 7). Contudo, ainda que a realidade apresentada não se configure como Educação a Distância, o que tem ocorrido, no contexto da pandemia da COVID-19, é a necessidade premente de mudanças abruptas, sem tempo hábil para elaboração de estratégias de ação, cabendo a cada instituição de ensino, sob a égide das suas respectivas secretarias de educação, elaborar planos emergenciais.

Dito isso, avalia-se que mesmo que num cenário pós pandemia possa ser vislumbrado novos pontos de vistas sobre as estratégias metodológicas para o ensino básico, é mister ter claro as diferenças entre EaD e aulas remotas. Portanto, assim como nas intervenções práticas realizadas *in loco*, previstas pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação, o conteúdo apresentado no canal APN - Arte Educação traz contribuições e prestação de suporte aos interessados, que podem acessar os conteúdos e incorporá-los, de alguma forma, ao fazer docente, quer seja nos momentos de atividades remotas, quer seja no retorno das atividades presenciais. Ademais, familiares dos alunos com deficiência podem também usufruir dos conteúdos publicados, dimensionando a relevância do ensino de Arte no processo de aprendizagem e, se assim desejarem, implementar o uso das propostas.

3.6.2 Nota sobre o canal APN- Arte Educação

O conteúdo do canal de comunicação, APN – Arte Educação foi organizado em quatro seções, que na plataforma do *YouTube* são chamadas de *Playlists*. Cada seção possui uma especificidade quanto ao tipo de conteúdo publicado.

A seção “Dicas e Sugestões” é um espaço dedicado para sugerir materiais e técnicas, bem como apresentar resenha de livros que possam auxiliar nas práticas do ensino de Artes Visuais.

Em “Reflexões Teóricas” os vídeos têm como objetivo trazer estudos teóricos relacionados a esta pesquisa. Nesta seção contém também, vídeos intitulados “nota de rodapé”, que tem a finalidade de fazer uma explicação pontual ou de responder questionamentos provenientes de outros vídeos do canal.

Na *playlist* “Propostas de Atividades”, são publicadas propostas de atividades, principalmente para serem realizadas nas aulas remotas. Além de sugestões, são divulgadas nesta seção as videoaulas realizadas para os alunos de uma escola especial, na cidade de Campo Grande/MS.

Por fim, a seção “Portifólio” é um espaço destinado aos portfólios digitais, resultantes das ações realizadas em cada ano letivo. Observa-se que estes portfólios já existem desde o ano de 2018, quando foram produzidos e disponibilizados para as famílias dos alunos de uma escola especial situada na cidade de Campo Grande, MS.

As publicações no canal APN – Arte Educação iniciaram em março de 2020, com o intuito de criar videoaulas para o grupo de estudo virtual. No entanto, com a já citada modificação no plano de ação, foi necessário cessar as atividades, sendo retomadas no mês de junho de 2020. Com o novo formato, os conteúdos passaram a ser disponibilizados conforme demanda, em alguns casos houve publicações semanais, em outros, a divulgação ocorreu a cada 15 dias, sem prejuízo aos propósitos da intervenção.

No período de atividade do canal, que teve uma pausa ao final de novembro¹⁰ de 2020, foram divulgados 25 vídeos, além de 4 vídeos pertencentes às ações realizadas no ano de 2018. O Quadro 7 apresenta a lista completa dos 29 vídeos publicados.

¹⁰ Esta suspensão se deu em decorrência a finalização do ano letivo de 2020. Pretende-se dar continuidade as publicações a partir do início do ano letivo de 2021.

Quadro 7 - Relação de vídeos publicados

PLAYLIST	VÍDEO
Dicas e Sugestões	Arte brasileira para crianças: 100 artistas e atividades para você brincar.
	Dica de material: Papel Mágico.
	Planejamento de aula.
Reflexões Teóricas	Aula 1 para grupo de estudo virtual.
	O trabalho pedagógico nas Escolas Especiais [parte 1]: Legislação.
	O trabalho pedagógico nas Escolas Especiais [parte 2]: Papel do ensino de Arte.
	O trabalho pedagógico nas Escolas Especiais [parte 3]: Relato de Experiência.
	Refletindo sobre proposta de atividade para alunos com Síndrome de Down.
	Reflexão sobre a leitura de imagem para alunos com deficiência.
Propostas de Atividades	Reflexão: Atividades a distância na educação especial.
	Atividade de Arte para aulas a distância: composição abstrata.
	Atividade de Arte para aulas à distância: Fotografia para alunos com Autismo [vídeos: 1, 2,3].
	Atividades de Arte para aulas a distância: Desenho de observação para alunos com Síndrome de Down: Natureza morta.
	Atividades de Arte para aulas a distância: Desenho de observação para alunos com Síndrome de Down: paisagem.
	Atividades para aulas a distância: Criação de Mandala utilizando ferramentas circulares.
	Atividades para aulas a distância: Textura Gráfica.
	Aula sobre temperatura de cores [vídeos: 1, 2,3 e 4].
	Composição com folhas [vídeos: 1, 2].
Projeto de pintura.	
Portifólio	Aula de Arte _ Associação Juliano Varela_ E. Infantil nível I / nível II e nível III
	Projeto pintura fora do quadro.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quanto à divulgação do canal, este foi realizado por meio de redes sociais, principalmente em grupos específicos do *Facebook* para professores de Arte. Foi divulgado também em grupos voltados a trocas de materiais e conteúdos relacionados à educação especial.

A respeito do alcance, este se tornou moderado¹¹, primeiramente por ser um canal recente e por não utilizar impulsionadores ou promoção de conteúdos em rede sociais, mediante a um plano de divulgação paga. Muitos canais têm seus conteúdos amplamente divulgados em plataformas como *Facebook*, por meio de investimento financeiro. Ainda que o alcance de inscrito no canal seja baixo, se comparado com canais análogos ao APN – Arte Educação, é possível considerar que a ação atendeu ao que se pretendia, no contexto da pesquisa apresentada nesta dissertação.

¹¹ Até o momento da escrita desta dissertação, o Canal contava com 306 inscritos, sendo que o vídeo com maior número de visualizações alcançou 220 pessoas. O Canal APN - Arte Educação pode ser acessado por meio do endereço <https://www.youtube.com/channel/UC8NHIj2R3pwdYOhVXJBRKyg>.

3.6.3 Relato sobre intervenção prática

Conforme contextualizado inicialmente, as professoras participantes da pesquisa estavam envolvidas com as demandas das aulas remotas, o que gerou uma sobrecarga de tarefas, principalmente por questões ligadas a adaptações das atividades. Portanto, os primeiros vídeos divulgados pertencem às seções “Propostas de atividades” e “Dicas e sugestões”.

Estes primeiros vídeos deram início à elaboração dos vídeos posteriores, dando abertura para que as participantes da pesquisa contribuíssem com a criação dos conteúdos subsequentes. Cita-se o exemplo da Professora Soares, da escola C, que ao assistir o vídeo “Projeto de pintura”, publicado no dia 5 de abril de 2020, alegou que tal atividade não era exequível nas turmas que ela atendia.

[...]O que me chamou atenção, os meus alunos teriam bastante dificuldades em sua aula, na questão que você dava várias opções para realizar a aula. Os meus alunos... não sei se talvez... eu nunca trabalhei só com Síndrome de Down, então sei que a deficiência intelectual deles, na maioria das vezes não é tão grande, quanto aos alunos que eu trabalho, ali na [escola C], que trabalho com alunos com deficiência intelectual bastante severa. [...] eu tenho que direcionar bem o que tem que ser feito, entendeu? Se eu der opções: “olha você pode fazer assim, mas talvez você pode fazer assim...” eles ficam confusos. Nesta confusão eles travam, e não consigo fazer nem uma coisa nem outra. (Professora Soares, entrevista, 2020).

Nesta fala da participante, percebe-se que ela relacionou o vídeo para atividade remota às suas experiências nas aulas presenciais, e, de fato, há uma significativa diferença entre as duas formas de atuação. Nas aulas presenciais, as atividades são realizadas de maneira aprofundada, uma vez que o professor, durante o processo, avalia se o aluno compreendeu a proposta e determina se haverá avanço no conteúdo ou se a retomada se faz necessária.

Posta esta questão, o depoimento da Professora Soares gerou o conteúdo do vídeo “Reflexão: atividades a distância na educação especial”, publicado no dia 22 de agosto de 2020. Este vídeo, pertencente a *playlist* “Reflexões teóricas”, oportunizou tratar das relações estabelecidas no contexto das aulas remotas, com propostas de atividades com orientações para que os responsáveis pelos alunos façam a mediação.

No contexto da pandemia da COVID-19, mesmo que o papel do professor não seja transferido aos responsáveis pelos alunos, a família apresenta-se como uma figura importante para que o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares ocorram de forma

mais efetiva. Vigotski (2011), como já dito anteriormente, propõe que a aprendizagem ocorre por meio cultural, ou seja, nas relações sociais estabelecidas, fazendo-se necessário, então, a presença de um mediador ou um par mais experiente (no caso do ensino remoto emergencial, geralmente um adulto) para realizar a mediação dos conteúdos e das atividades propostas e, quando necessário, utilizando-se de diferentes caminhos para o acesso ao conhecimento. Desta forma, entende-se, em muitos casos, a necessidade da presença do responsável pelo aluno, o qual exercerá o papel de mediador das atividades planejadas, elaboradas e orientadas pelos professores.

Outro ponto apresentado no vídeo trata-se da diversidade de sujeitos, dentro de um grupo de alunos com deficiência. A rotina pedagógica na escola especial permite compreender a heterogeneidade, com base em um espectro de diferentes níveis de desenvolvimento, decorrentes tanto de fatores socioculturais quanto de fatores biológicos, como, por exemplo, a recorrência de distúrbios endócrinos na pessoa com Síndrome de Down, que afetam, em certa medida, a performance do aluno no processo de aprendizagem.

A experiência da Professora Soares na escola C foi contributiva para trazer a público o tema apontado. Assim como a contribuição da participante da pesquisa, houve também outras contribuições, vindas a partir de questionamentos do público externo. Cita-se aqui o vídeo “Desenho de observação para alunos com Síndrome de Down”, publicado no dia 09 de julho de 2020, em que se apresenta uma proposta de atividade direcionada aos alunos com Síndrome de Down do ensino fundamental I e da EJA. Após a divulgação da proposta de atividade, surgiu a necessidade de fazer um outro vídeo explicativo intitulado “Nota de rodapé: refletindo sobre proposta de atividade para alunos com Síndrome de Down”, publicado no dia 10 de julho de 2020, com o intuito de trazer algumas observações a respeito de como compreender e desenvolver o exercício de desenho de observação por parte do aluno com deficiência intelectual.

Assim como para a proposta de atividade sobre desenho de observação, para o vídeo “Sugestão para atividades a distância: leitura de imagem”, publicado no dia 25 de julho de 2020, também foi necessário fazer um vídeo de nota de rodapé, intitulado “Reflexão sobre a leitura de imagem para alunos com deficiência”, publicado no dia 27 de julho de 2020. Outra participação externa a destacar refere-se a uma solicitação de uma mãe de aluno com autismo, que solicitou recomendação de um material de Arte diferente para oferecer ao filho, que gosta muito de desenhar. Desta conversa, criou-se o conteúdo apresentado no vídeo “Dica de material: Papel Mágico”, publicado no dia 02 de agosto de 2020.

Observa-se aqui a importância do canal aberto ao público. Durante o ano de 2020, houve a procura por parte de profissionais e acadêmicos, solicitando auxílio na elaboração de atividades, como o caso de uma acadêmica de Artes Visuais, que realizava especialização em educação especial concomitantemente com a graduação. Na ocasião, MRP¹² solicitou orientação sobre como elaborar um Plano Educacional Especializado (PEI), a ser aplicado em seu estágio obrigatório para a conclusão do curso. Em oportuno, a solicitação de MRP gerou o vídeo “Planejamento de aula”, publicado dia 06 setembro de 2020, cujo conteúdo foi dividido em dois momentos. Primeiramente, foi apresentado como construir um planejamento de aula de Arte para aluno com deficiência, com base no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. No segundo momento do vídeo, foi realizada uma simulação de um PEI de Arte.

Salienta-se também que a participação do público externo vem ao encontro da proposição de Nogueira, Neres e Brito (2016), que apontam que intervenção prática realizada no programa de Mestrado Profissional em Educação gera impactos também sobre o pesquisador:

No âmbito de um mestrado dessa natureza, o professor/ pós-graduando/pesquisador tem a possibilidade de desenvolver uma pesquisa com o sentido localizado nas situações de sua vida profissional, na sala de aula, nos diversos espaços educativos e, portanto, tem condições de ser protagonista de sua formação e transformação profissional. (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016, p. 65).

Ao se divulgar os vídeos nas redes sociais, houve a possibilidade de compartilhar ideias e questionamentos, que fizeram com que a pesquisadora e criadora do canal repensasse as próprias atividades propostas em sua rotina pedagógica. Importa lembrar que durante o ano de 2020 esta pesquisadora também teve uma rotina com aulas remotas em uma escola especial, com a carga horária de 20h. Foi necessário dispor uma atenção aos questionamentos do público externo, uma vez que nos vídeos de propostas de atividades os conteúdos apresentados estavam adaptados para o entendimento por parte dos responsáveis pelos alunos, e tais propostas poderiam demandar, no retorno das aulas presenciais, uma retomada e aprofundamento dos conteúdos por parte dos professores. O ato de repensar os procedimentos orientativos, tanto nos vídeos quanto sobre a rotina pedagógica, reitera a importância da ação prática das pesquisas de pós graduação em nível de mestrado profissional.

¹² Siglas do nome, utilizado para preservar a identidade.

A finalização das atividades do APN – Arte Educação, no ano de 2020, ocorreu com divulgação de uma série com três vídeos, que apresentam reflexões a partir dos resultados alcançados na pesquisa contida nesta dissertação, bem como a experiência desta pesquisadora enquanto professora de Arte em uma escola especial.

O primeiro vídeo da série “O trabalho pedagógico nas Escolas Especiais – parte1/ legislação”, publicado no dia 03 de novembro de 2020, trata das questões legais pós 2008, que implicaram na criação e readequação dos serviços ofertados pelas escolas especiais. Buscou-se, por meio deste vídeo, trazer a público algumas informações a respeito de como a SED/MS tem orientado as práticas pedagógicas nestes espaços de ensino.

O segundo vídeo, intitulado “O trabalho pedagógico nas Escolas Especiais – parte 2/ o papel do ensino de Arte”, publicado no dia 08 de novembro de 2020, traz em seu conteúdo reflexões sobre o papel do ensino de Arte realizado no contexto das escolas especiais, como possibilidade de inclusão. O conteúdo apresentado tem como base o artigo apresentado no VIII Encontro dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul: “Perspectivas para a política educacional e a formação docente”, realizado em Dourados, MS, entre os dias 18 e 20 de novembro 2019.

O último vídeo da série, intitulado “O trabalho pedagógico nas Escolas Especiais – parte 3/ relato de experiência”, publicado dia 22 de novembro de 2020, discorre sobre um projeto executado com alunos da Escola Especial Juliano Varela, especialista no atendimento de pessoas com Síndrome de Down e pessoas com Autismo, na cidade Campo Grande, MS. O projeto, intitulado “Pintura fora do quadro – partes abstratas”, foi selecionado e chegou às etapas finais da 20ª edição do Prêmio Arte na Escola Cidadã¹³, no ano de 2019. Manifesta-se aqui a importância do referido projeto, no que se refere a mensurar o valor social do ensino de Arte realizado no contexto das escolas especiais.

As ações apresentadas neste relato têm a intencionalidade de ilustrar o movimento ocorrido desde o início das atividades no *Youtube*, considerando o hiato temporal, cujo retorno se deu com a configuração do canal APN – Arte Educação. Ainda que se tenha ciência da dinâmica envolvida no processo, foi necessário realizar uma avaliação, com o propósito de mensurar a relevância dos conteúdos, no sentido de atender aos objetivos da criação do Canal, sobretudo nas questões que envolvam o ensino de Arte nas escolas especiais. As informações

¹³ O Prêmio Arte na Escola Cidadã tem a missão de ampliar a voz desses professores, valorizando projetos que despertam novos olhares e inspiram alunos, cidadãos e comunidades. O evento é destinado aos professores que desenvolveram projetos em Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro, em escolas de ensino regular, públicas ou particulares, de todo o território nacional. Fonte: <http://artenaescola.org.br/>

coletadas por meio desta avaliação visam também, o aprimoramento dos conteúdos a serem produzidos para o ano letivo de 2021.

3.6.4 Avaliação

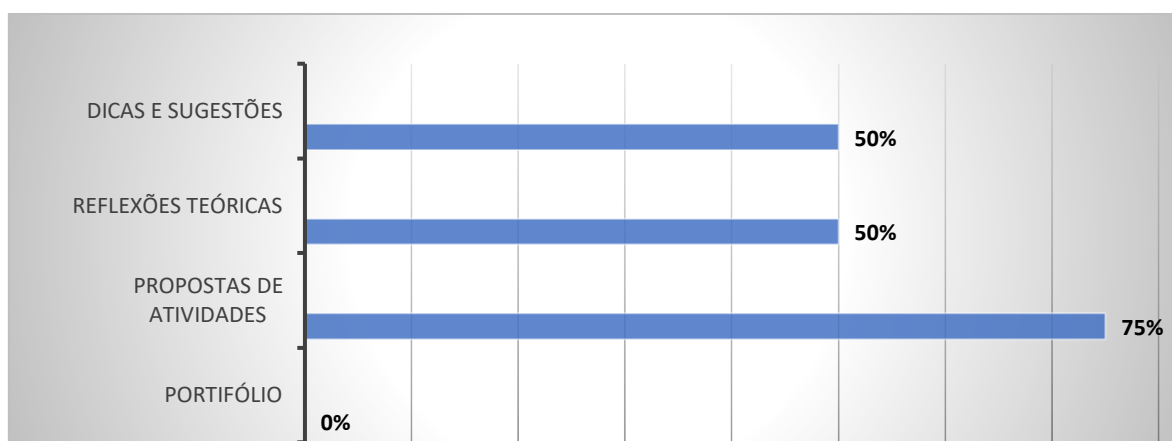
Para avaliar a relevância e os impactos gerado pelos conteúdos do canal APN – Arte Educação, foi criado um questionário via plataforma *google* formulários, contendo onze questões (conforme pode ser observado no Apêndice B), sendo disposto aos envolvidos na construção do canal – três professoras e uma mãe de aluno. Optou-se por considerar a opinião dos participantes citados, uma vez que os *feedbacks* seriam contributivos e permitiram que a intervenção prática pudesse, em certa medida, atender às necessidades dos profissionais de Arte atuantes na educação especial, especialmente os envolvidos com as aulas remotas.

As questões constantes no formulário de avaliação versaram sobre: 1º) o uso da internet como forma de divulgação de resultados de pesquisas científicas; 2º) contribuição do conteúdo para aulas de Arte, seja no contexto das aulas remotas ou das presenciais.

No que diz respeito ao primeiro item a ser avaliado, resposta foi unânime. Todas apontaram que o *youtube* pode sim ser uma importante ferramenta para a democratização dos conteúdos gerados a partir de pesquisas científicas. Quanto ao segundo item, 75% das respostas apontaram que houve o acompanhamento dos vídeos, e algumas sugestões foram incorporadas em suas rotinas pedagógicas ou em atividades complementares às ofertadas pela escola.

Ainda sobre os conteúdos, as respostas apontaram que as *playlists*, com exceção da “Portifólio”, são adequadas para promover reflexões sobre o ensino de Arte para alunos com deficiência. Houve uma abstenção de resposta. O Gráfico 1 apresenta esses resultados:

Gráfico 1 - Playlists consideradas relevantes para auxiliar outros professores de Arte a planejarem aulas para alunos com deficiência intelectual



Fonte: dados de pesquisa.

Sobre o alcance dos objetivos para a ação prática, 25% das respostas apontaram que o canal alcançou em parte os propósitos determinados. O Quadro 8 traz as respostas descritivas à questão: “Se na sua opinião o canal não atendeu ou atendeu parcialmente os objetivos propostos, indique os pontos que merecem aprimoramento”:

Quadro 8 - Respostas à questão sobre o quanto o canal atendeu os objetivos propostos

Acho que atendeu aos objetivos propostos.
Pensar em atividades tanto específicas quanto gerais para que possam atender as mais diversas necessidades dos alunos

Fonte: dados de pesquisa.

No que diz respeito à indicação do APN – Arte Educação para que outros profissionais da área tenham conhecimento sobre o ensino de Arte realizado no contexto das escolas especiais, bem como para a utilização dos conteúdos publicados em suas rotinas pedagógicas, foi proposto a avaliação em uma escala de 0 a 10. 25% das respostas avaliaram com o índice 8 e 75% com índice 10.

Debruçando sobre as respostas das questões abertas, revela-se que houve a utilização de algumas das propostas, embora a resposta para atividade não fora efetiva, como pode ser observado no Quadro 9:

Quadro 9 - Respostas à questão aberta: "Você utilizou as dicas ou propostas de atividades divulgadas no Canal?"

Um pouco. Alguns alunos fizeram e tiveram boa criatividade, mas outros não tiveram auxílio dos responsáveis.
Sim. Utilizei principalmente as técnicas de desenhos, fotografia e a observação e percepção de cores, tons, sombras e texturas.
Utilizei algumas dicas no meu planejamento para as aulas nesse período de pandemia, mas acredito que quando voltarmos as aulas presenciais o rendimento será bem maior.
Aprendendo muito sobre ed. especial, planejamento etc.

Fonte: dados de pesquisa.

Uma das professoras apontou a ausência do auxílio por parte dos responsáveis como uma problemática a ser lidada. Desta forma, as ações pedagógicas realizadas no contexto das aulas remotas tornaram-se limitadas, uma vez que há a dependência da ação do responsável

pelo aluno. A partir deste fato, entende-se a necessidade de uma retomada dos conteúdos ao retorno das aulas presenciais, tal como expresso por outra professora, neste mesmo questionamento.

Outra resposta a se destacar diz respeito a pensar em atividades específicas que possam atender as diversas necessidades do aluno com deficiência. A resposta para esta questão já foi apresentada em um dos vídeos, conforme explicitado no relato sobre o processo de ação prática. De acordo com que foi abordado, o ensino de Arte realizado nas escolas especiais torna evidente a diversidade de sujeitos, dentro do grupo de alunos com deficiência, bem como a pertinência em se planejar as propostas de maneira personalizada. O uso do PEI, quando solicitado pela instituição de ensino, reforça essa necessidade.

No caso específico dos conteúdos do APN-Arte Educação, as sugestões são postas em um aspecto geral, no entanto, há que se adequar ao nível de compreensão e possibilidade de execução por parte do aluno. Com relação à criação de conteúdos mais específicos, é possível, por exemplo, propor atividades de coordenação motora, no entanto, não é intenção do canal divulgar receitas prontas, mas sim propostas com possibilidades às adaptações necessárias.

Por fim, foi disposta uma pergunta aberta e de resposta não obrigatória, em que se solicitou sugestões para criação de conteúdo para o ano letivo de 2021. As respostas são apresentadas no Quadro 10:

Quadro 10 - Sugestões de conteúdo a serem produzidos a partir do ano letivo de 2021

Sim. Sugiro a introdução de conteúdos que desenvolvam a compreensão e a exploração da arte musical.
Trazer mais atividades de arte que auxiliem na alfabetização dos alunos.
Continue, seu conteúdo é ótimo.

Fonte: dados de pesquisa.

Este último item do formulário avaliativo evidenciou que ainda permanece a concepção de um ensino de Arte como complemento para se trabalhar conteúdos específicos de outras campos de aprendizagem - nesse caso a alfabetização - uma questão que foi problematizada nos capítulos anteriores desta dissertação. Desta forma, avaliou-se que na próxima etapa de criação de conteúdo o foco deverá voltar-se para as reflexões teóricas, embasadas na psicologia sócio-histórica e na pedagogia histórico-crítica, como forma de ampliar o campo de visão para além das ações imediatista da rotina pedagógica, enfatizando o papel do ensino de Arte como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, que refletirá nos mais diversos

campos de aprendizagem.

Ainda sobre as sugestões, identificou-se a necessidade de criar conteúdos que tragam ao público geral, sobretudo aos familiares dos alunos com deficiência, as diferentes linguagens artísticas e como cada professor (a) de Arte vai atuar especificamente em sua área de formação, e desta forma, permitir que familiares ou responsáveis pelos alunos possam ter mais clareza sobre as práticas pedagógicas em Arte.

Em uma análise geral, as informações coletadas apontaram que as atividades do canal APN – Arte Educação foram consideradas relevantes, ainda que alguns ajustes se façam necessários para se atender ao público que se pretende alcançar. Levando em consideração a dinâmica do canal, exposta no tópico 3.6.3 deste capítulo, assim como as informações levantadas pelo questionário avaliativo, é possível inferir que a intervenção prática realizada alcançou o objetivo de prestar apoio, em algum nível, às professoras envolvidas na pesquisa, bem como compartilhar com o público geral informações sobre o ensino de Arte para alunos com deficiência das escolas especiais.

A ação realizada no ano de 2020 demonstrou que é possível a realização de um projeto de intervenção prática, requisito para as pesquisas de pós-graduação em nível de mestrado profissional, mesmo em situações adversas, tal como o momento histórico vivenciado no ano de 2020 com a pandemia da COVID-19. Evidenciou-se também que com o uso das mídias e redes sociais é possível agir sobre o objeto de pesquisado, bem como ampliar esta ação para um maior número de pessoas interessadas no assunto tratado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O delineamento desta pesquisa evidenciou o tratamento dado ao ensino de Arte no contexto da educação especial, sobretudo o ensino realizado nas escolas especiais, objeto central desta dissertação. O levantamento de produções científicas revelou a mudança nas pesquisas realizadas entre os anos que antecederam e sucederam a promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o que reiterou as impressões iniciais sobre a desatenção às mudanças no ensino de Arte ofertado nas escolas especiais.

Antes do ano de 2008 havia pouca preocupação em se empreender pesquisas sobre o ensino de Arte na educação especial, tal como apontado por Simó (2010), principalmente no que se refere às instituições de atendimento especializado. Após esta data, identificou-se um aumento de pesquisas que relacionam ensino de Arte e educação especial, no entanto, os estudos estavam voltados à inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Neste cenário, é possível dizer que o ensino de Arte ofertado nas escolas especiais se manteve à margem dos interesses acadêmicos.

O estudo da legislação vigente, bem como o levantamento de informações por meio de entrevistas com as professoras atuantes nas escolas especiais, explicitaram não só a mudança na forma de escolarização nestes espaços de ensino, mas também a forma como é realizado o ensino de Arte, agora como conteúdo escolar, dado que este passa a ser componente curricular obrigatório. Este movimento desperta para a importância de um aprofundamento sobre as estratégias que oportunizem ao aluno com deficiência vivenciar o ensino de Arte enquanto área de conhecimento, tal como exposto ao longo desta dissertação, em que se apresentou a psicologia sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica como um caminho a seguir, sem que as ações pedagógicas se desvinculem das atuais diretrizes da educação.

Avalia-se que os avanços se dão, principalmente, por meio da formação docente, seja ela inicial ou continuada. Conforme exposto nas entrevistas, as participantes da pesquisa, dado o contexto histórico de sua formação, não tiveram estudos voltados à educação especial durante a graduação, recorrendo assim aos cursos de pós-graduação *lato sensu*. No entanto, observa-se que nos cursos de especialização em educação especial os estudos sobre o ensino e aprendizado são dados de maneira geral, o que é uma problemática a se considerar, pois existem especificidades no ensino de Arte que necessitam de uma atenção maior quanto à forma de adequar os conteúdos para os alunos com deficiência.

Cita-se aqui, como exemplo, nas Artes Visuais: como realizar a leitura de imagem com alunos com deficiência intelectual? Por mais que o professor de Arte tenha domínio da técnica da leitura de imagem, muitas vezes surgem dúvidas quanto à adequação e se de fato os alunos estão compreendendo as propostas de atividades. Neste caso, caberia cursos específicos voltados a estratégias pedagógicas em Arte, no contexto da educação especial.

Outro ponto de avanço sobre o ensino de Arte nas escolas especiais perpassa, no caso do estado de Mato Grosso do Sul, pelo acordo de cooperação entre a SED e as escolas especiais. Este convênio oportuniza que profissionais atuantes nas escolas comuns passassem a ocupar as salas de aulas nas escolas especiais, cuja experiência com a rotina pedagógica apresenta-se como um diferencial na forma de pensar o ensino de Arte enquanto escolarização nestes espaços de ensino.

Diante do cenário delineado, é possível vislumbrar caminhos para a superação das noções de um ensino de Arte com caráter lúdico, como livre expressão, dentre outros conceitos apontados ao longo desta dissertação. Ainda assim, faz-se necessário atentar para as questões relacionadas à formação docente, apontadas anteriormente, e que tangenciam, também, o déficit de profissionais habilitados. Dado o exposto no item 3.4.1 do capítulo 3 desta dissertação, ainda há um déficit de professores habilitados em Arte que se propõem a atuarem nestas escolas. É possível compreender tal fato como um desconhecimento sobre as relações que envolvem o ensino nas escolas especiais, como, por exemplo, as mudanças legais, o papel do professor de Arte e como se relacionar com um grupo de alunos com deficiências e suas especificidades. Nesse sentido, a ação de intervenção presente nesta dissertação apresentou-se como uma possibilidade de trazer a público tais conhecimentos.

O canal de comunicação APN-Arte Educação, dentre seus objetivos, se propôs a divulgar os resultados obtidos ao longo desta pesquisa, como forma de dar publicidade às mudanças ocorridas e um melhor entendimento sobre a atuação do(a) professor(a) de Arte nas escolas especiais. Entende-se que, mesmo utilizando redes sociais para divulgação destas informações, é mister que este tipo de conhecimento ganhe mais espaço dentro dos círculos acadêmicos, como em colóquios, palestras, entre outros eventos de cunho científico.

Em síntese, avalia-se que, mesmo havendo pontos de fragilidades que necessitam de reflexões aprofundadas, o ensino de Arte nas escolas especiais vem avançando de patamar em relação às práticas pedagógicas adotadas no passado, dado os esforços empreendidos pelos profissionais para que haja um ensino de Arte consoante com o currículo da escola comum, contudo o processo é moroso.

Por fim, observa-se que a problemática debatida nesta pesquisa é parte de um espectro de possibilidades de investigação sobre o ensino de Arte nas escolas especiais. Como um possível desdobramento para pesquisas futuras, destaca-se a emergência em se discutir os impactos da BNCC/Arte no currículo da educação especial, sobretudo nas escolas especiais. Conforme foi exposto no 2º capítulo desta dissertação, houve modificações nos currículos das redes de ensino a partir das orientações da BNCC, o que suscitou discussões sobre os rumos do ensino de Arte na escola comum e, por conseguinte, nas escolas especiais. Recorda-se que, conforme a letra da lei, o currículo da educação especial deve seguir o da escola comum, guardadas as devidas adequações. Desta forma, entende-se que dispor uma atenção sobre como as orientações dispostas na BNCC/Arte são recebidas pela equipe técnica pedagógica e os docentes das escolas especiais é uma forma de conter o retrocesso no currículo de Arte, historicamente presente nestes espaços de ensino, mas que vinha passando por um movimento de superação.

Antes de concluir, científica-se que esta dissertação não tem pretensão de ser instrumento para o fomento da matrícula de alunos com deficiência nas escolas especiais, uma vez que esta pesquisadora defende a inclusão nas escolas comuns. No entanto, defende-se que, enquanto as escolas especiais ofertarem a escolarização, esta deverá ser feita consoante ao que há de mais atualizado no campo de ensino e aprendizagem, em especial, o ensino de Arte, que conforme apresentado, é o componente curricular que traz em seu bojo o movimento de superação das metodologias historicamente concebidas e que não atendem mais necessidades educacionais da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- AGUENA, P. N. **O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências.** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.
- ALMEIDA, M. O. **O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- ALVES, D. S. **A/R/Tografia: uma metodologia de pesquisa educacional baseada em Arte na busca pela formação do artista-pesquisador-professor.** 2015. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) - Programa de Pós-graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015
- ALVES, J. F. Por um olhar para além da visão: fotografia e cegueira. In: Reunião Anual da ANPED, 34, Natal, RN, 2011. **Anais..**, Natal/RN: Anped, 2011.
- ANACHE, A. A. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In: MARTINÉZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco.** Brasília: Liber Livros, 2012.
- ARAUJO, C. M.; SILVA, E. M. A. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio epistemológico da Arte/Educação. In: Reunião Anual da ANPED, 30, Caxambu, 2007. **Anais...**, Caxambu: ANPED, 2007.
- AZEVEDO, F. A G. Multiculturalidade e um fragmento da história da arte: educação especial. in BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** 7. ed. São Paulo. Cortez, 2002. p. 100-116.
- BARBOSA, A. M. **Arte educação no Brasil.** 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, A. M. **A Imagem no ensino de Arte.** São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BARBOSA, A. M. **Tópico Utópicos.** Belo Horizonte: C/Artes, 1998.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.
- BATISTA, F. M. R. C. **Concepções do professor de arte sobre aspectos de sua formação para atuar com alunos surdos.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2015.
- BELTRAMI, F. G.; MORI, N. N. R. Arte e educação especial: narrativas e criações artísticas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e81, p. 1-23, 2019.

BERNARDES M. E.; ASBAHR F. F. S. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 315-342, jul./dez. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 9396 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, Brasília, 2010.

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

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-1. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino 1º e 2º do Fundamental**. Campo grande/MS: SEMED, 2008.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em psicologia a uma concepção democrática de Educação. **Revista psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 4-13, 1992.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE/MS nº11.883 de 05 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, n. 10.056, p. 10-25, 23 dez. 2019.

DROGOMIRECKI, V. C. **Educação musical inclusiva: um estudo dos dados do Projeto Arte Inclusão**, do Centro de Educação Profissional em Artes Baliseu França (CEPABF). 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010

DUARTE, N. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, N.; FONTE, S. S. D. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 150-167.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas as apropriações neoliberais e pós moderna da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNADES, V. L. P. **A criatividade no ensino das artes visuais: da reprodução a inclusão**. Curitiba: Appris, 2016.

FERNANDES, M. V. S. **Para além do trágico? Desafios para pensar a perspectiva Histórico-cultural na base nacional comum curricular no campo do teatro no ensino fundamental I**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, A. **O professor de Arte e a educação sensível na inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

GARCIA, R.M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: Reunião Anual da Anped, 27, Caxambu, 2004. **Anais...**, Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/discursos-politicos-sobre-inclusao-questoes-para-politicas-publicas-de-educacao>. Acesso em: 18 jul. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GODOI, R. V. F. V. **O curso de educação artística na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1980-2000): histórias e memórias**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2020.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. esp., p. 41-58, 2011.

MARTINEZ, A. M.; REY, F. G. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural histórica.** São Paulo: Cortez, 2017.

MARTINS JUNIOR, J. G. **Artes Visuais e educação inclusiva: uma abordagem relacional.** 2017. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MARTINS, D. A. F. M.; ROCHA, P. S.; FABRÍCIO, F. D. Práticas artísticas e musicais com crianças e jovens com deficiência: possibilidades e desafios. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e37, p. 1-17, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 [...] no território sul-mato-grossense. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, 16 mar. 2020

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MICHELETTO, F. S. M. **Ensino de Arte para alunos com deficiência: relato dos professores.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2009.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b. p. 61-77

MONTEZUMA, M. A. L. *et al.* Adolescentes com deficiência auditiva: a aprendizagem da dança e a coordenação motora. **Rev. bras. ed. esp.**, Marília, v.17, n.2, p.321-334, mai.-ago. 2011.

MOURA, E. J. S. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019.

NASCIMENTO, P. S. *et al.* Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical. **Rev. bras. ed. esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, jan./mar. 2015

NERES, C.C. **Educação profissional do portador de necessidades especiais para quê? O caso de Campo Grande – MS.** 1999. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1999

NERES, C.C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar**: intenções e práticas. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NEVES, L. R. Contribuições da arte ao atendimento educacional especializado e à inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.4, p.489-504, out./ dez. 2017.

NOGUEIRA, E. G. D.; NERES, C. C.; BRITO, V. M. Mestrado profissional em educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, 2 abr. 2018.

OLIVEIRA, I. M. Imaginação, processo criativo e educação especial. *In: In: BAPTISTA, C. B.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Educação especial: diálogos e pluralidade.* Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 239-254.

OLIVEIRA NETO, R. B. **Desenho e deficiência visual**: uma experiência no ensino de Artes Visuais na perspectiva da educação inclusiva. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

PAES, P. C. D. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino**: críticas às pedagogias dominantes. Curitiba: Appris, 2020.

PALAILA, A. R. A. **Oficina de cerâmica**: ensino de arte para alunos com necessidades educacionais especiais. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Arte) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. *In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.* Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2008; Brasília, DF: CAPES, 2008.

PEREIRA, M; LOPONTE, L. Formação da sensibilidade na educação básica: gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. *In: SILVA, F.; XAVIER FILHA, C. (Org.). Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular.* Campo Grande: Oeste, 2019. p. 173-188.

PERSEGUEIRO, K. G. **Inteligências múltiplas e a educação especial**: um debate sobre cinema e educação. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. Marília, SP: ABPEE, 2012.

REILY, L. História, arte, educação: reflexões para a prática da arte na educação especial. *In: BAPTISTA, C. B.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Educação especial: diálogos e pluralidade.* Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 221-239.

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.

ROSEVICS, L. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, G.; ROSEVICS, L. (Org.). **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017. p. 187-193.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição a pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SALGADO, C. V. C. **Desenvolvimento humano, Arte-educação**: as contribuições do Teatro no Desenvolvimento e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

SANTIAGO, T. M. **Vi(ver) Arte**: por uma educação em artes visuais inclusiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SENE, M. R. **Aulas de arte**: reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

SILVEIRA, T. S.; FISHER, J. Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha pra desenhar: inclusão escolar de educandos cegos em artes visuais. In: Reunião Anual da ANPED, 32, Caxambu, 2009. **Anais...**, Caxambu: ANPED, 2009.

SIMÓ, C. H. **O estado da arte nas teses acadêmicas que abordam arte e inclusão**: um recorte de 1998 a 2008 no Brasil. 2010. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOARES, I. S. **Processos de criações em Artes Visuais**: o tempo tecendo encontros. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

VELHO, R. M. G. A. **O papel dos vídeos de ciência na divulgação científica**: o caso do projeto ScienceVlogs Brasil. 2019. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

VERAS, C. A. A. **A Arte-Down, a educação especial e a cultura amazônica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Amazônia, Manaus, 2012.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, p. 863-869, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaios pedagógicos**; apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka; tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VILARONGA, I. Formação, cinema e áudio-descrição: pode a Sétima Arte influenciar no processo construtivo de pessoas visualmente limitadas? In: Reunião Anual da ANPED, 34, Natal, 2011. **Anais...**, Natal: ANPED, 2011

APÊNDICES

Apêndice A – Projeto de Intervenção

CANAL APN – ARTE EDUCAÇÃO

1 Apresentação

O projeto de intervenção é uma das normativas do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação, cuja premissa é o pesquisador desenvolver um trabalho de intervenção, articulando a teoria e a prática. Desta forma, propõe-se uma intervenção prática com base na pesquisa **Ensino de arte na educação especial: revisitando propostas e práticas**.

Para elaboração deste projeto, levou-se em consideração, decorrência da pandemia da Covid-19, a mudança da rotina dos professores, que no ano de 2020 viram-se envolvidos nas aulas remotas, gravação de videoaulas, entre tantas outras adaptações e sobrecarga de trabalho. Portanto, optou-se por propor uma intervenção por meio virtual, utilizando-se de vídeos com curta duração, por meio de um canal de comunicação, intitulado APN – Arte Educação, via plataforma do *youtube*, como forma de amparar estes profissionais neste momento atípico no cenário educacional.

Outro ponto a se destacar na idealização desta intervenção prática, por meio virtual, foi a oportunidade trazer a público informações a respeito do ensino de Arte no contexto das escolas especiais, haja vista que o cenário de atuação destes espaços de ensino se modificou devido às mudanças históricas e modificações das políticas públicas para educação especial na perspectiva inclusiva, conforme foi identificado na pesquisa que culminou na presente dissertação. Da mesma maneira, o ensino de Arte ofertado para alunos com deficiência também passou por novas caracterizações, cabendo agora às escolas especiais ofertarem o ensino de Arte como componente curricular obrigatório.

O canal APN – Arte Educação visa estruturar a divulgação dos conteúdos em três frentes de ação: reflexão teórica; proposta de atividade no contexto das aulas remotas; sugestões gerais. Observa-se que os conteúdos serão direcionados aos professores de Arte, no entanto, poderá abranger os familiares ou responsáveis pelos alunos com deficiência, como forma de auxiliar nas atividades remotas.

2 Objetivos

2.1 Objetivo Geral

- Criar um canal de comunicação para divulgação de conteúdos relacionados ao ensino de Arte nas escolas especiais, no contexto das aulas remotas.

2.2 Objetivos específicos

- Democratizar o acesso às informações provenientes de pesquisas científicas na área do ensino de Artes Visuais na educação especial, bem como o ensino de Arte realizado no contexto das escolas especiais;
- Oportunizar reflexões sobre as práticas pedagógicas de Artes Visuais para alunos com deficiência intelectual, no contexto das escolas especiais;
- Compartilhar atividades e videoaulas realizadas para alunos com deficiência intelectual, matriculados em uma escola especial;
- Constituir um canal de trocas de ideias com profissionais e a família dos alunos com deficiência.

3 JUSTIFICATIVA

Com a emergência decorrente da pandemia da COVID-19, houve a necessidade de elaborar estratégias de ação diferenciadas. Em geral, as ações de intervenções, previstas nos programas de mestrado profissional, ocorrem *in loco*, com contato direto e presencial entre os atores da pesquisa, mas, em função da citada pandemia, faz-se necessário lançar mão de ferramentas virtuais para a realização das ações. Considerando-se que, durante o ano de letivo de 2020, as aulas ocorreram de forma remota, a intervenção prática pensada como auxílio a estes profissionais também poderia se beneficiar da utilização das mídias sociais.

A criação do canal será oportuno para a divulgação dos resultados da pesquisa **O ensino de arte na educação especial: uma análise sobre as escolas especiais**, vindo ao encontro como as proposições de Micheletto (2009), Batista (2015) e Sene (2016), que alertam sobre a necessidade de os professores terem acesso facilitado a informações provenientes de pesquisas científicas, como forma de suprir os possíveis déficits na formação inicial, principalmente no que diz respeito à elaboração de estratégias pedagógicas para alunos com deficiência intelectual. Desta forma, a utilização do canal de comunicação é uma maneira de democratizar o acesso a informações levantadas, uma vez que, ao ser disponibilizado para o público em geral, permite que outros profissionais tenham acesso aos conteúdos desenvolvidos, com base nesta pesquisa.

No que diz respeito à divulgação de conteúdos resultantes de pesquisas científicas, Velho (2019) afirma que a utilização de plataformas virtuais para este fim ganhou maior

popularidade após a década de 2010, devido a maior difusão do *YouTube*. Destaca-se que em sua pesquisa Velho (2019) trata da divulgação científica para o público leigo, em sua maioria vídeos voltados aos mais jovens. No entanto, o APN – Arte Educação será criado para um público específico – Arte educadores, profissionais ligados à educação especial e familiares dos alunos com deficiência. Ainda assim, mesmo que o conteúdo apresentado no Canal possa ter um público restrito, não é impeditivo que o público em geral possa acessar e adquirir conhecimentos sobre os assuntos tratados.

4 METODOLOGIA

O conteúdo do canal de comunicação, APN – Arte Educação, será organizado em quatro seções, que na plataforma do *YouTube* são chamados de *Playlists*. Cada seção possuirá uma especificidade quanto ao tipo de conteúdo publicado: A seção Dicas e Sugestões será um espaço dedicado para sugerir materiais e técnicas, bem como apresentar resenhas de livros que possam auxiliar nas práticas do ensino de Artes Visuais. Em Reflexões Teóricas os vídeos terão como objetivo trazer estudos teóricos relacionados a esta pesquisa. Em Propostas de Atividades, serão publicadas propostas de atividades, principalmente para serem realizadas nas aulas remotas. Além de sugestões, serão divulgadas nesta seção as videoaulas realizadas para os alunos de uma escola especial, localizada na cidade de Campo Grande/MS.

As publicações no canal APN – Arte Educação ocorrerão ao longo do ano letivo de 2020, cujos conteúdos serão disponibilizados semanalmente ou quinzenalmente, conforme demanda. Pretende-se encerrar as atividades de final de novembro¹⁴ de 2020, com possibilidade de retorno no ano letivo de 2021. Quanto à divulgação do canal, este será realizado por meio de redes sociais, principalmente em grupos específicos, no *Facebook*, para professores de Arte. Será divulgado também em grupos voltados a trocas de materiais e conteúdos relacionados a educação especial.

Para a criação dos conteúdos, será necessário retomar o contato com as professoras atuantes nas escolas especiais envolvidas na pesquisa, para levantar informações sobre como estão ocorrendo as aulas no contexto da pandemia da COVID-19. Será considerada também a rotina de aulas remotas da pesquisadora, uma vez que esta também é atuante uma escola especial na cidade de Campo Grande – MS.

No que diz respeito à avaliação da relevância e dos impactos gerado pelos conteúdos do

¹⁴ Esta suspensão se deu em decorrência da finalização do ano letivo de 2020.

canal APN – Arte Educação, será criado um questionário via plataforma *google* formulários, contendo onze questões, que será disposto aos envolvidos na construção do canal – professoras e público em geral que contribuirão de alguma forma na criação dos conteúdos.

Optou-se por considerar a opinião dos participantes citados, uma vez que os *feedbacks* serão contributivos e permitirão que a intervenção prática possa, em certa medida, atender às necessidades dos profissionais de Arte atuantes na educação especial, especialmente aos envolvidos com as aulas remotas. As questões constantes no formulário de avaliação versarão sobre: 1º) o uso da internet como forma de divulgação de resultados de pesquisas científicas; 2º) contribuição do conteúdo para aulas de Arte, seja no contexto das aulas remotas ou das presenciais.

5 CRONOGRAMA

Ano: 2020													
ACÇÕES/ETAPAS	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
Elaboração do projeto			X										
Contato com as professoras				X	X								
Criação e divulgação dos conteúdos				X	X	X	X	X	X	X	X		
Avaliação											X	X	

6 REFERÊNCIAS

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

MICHELETTO, F.S.M. **Ensino de Arte para alunos com deficiência:** relato dos professores. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2009.

SENE, M. R. **Aulas de arte: reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

VELHO, R. M. G. A. **O papel dos vídeos de ciência na divulgação científica:** o caso do projeto ScienceVlogs Brasil. 2019. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

Apêndice B – Formulário de Avaliação da Intervenção



Avaliação do Canal: APN – Arte e Educação

Atendendo as normativas do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação, cuja premissa é o pesquisador desenvolver um trabalho de intervenção, a pesquisa intitulada ensino de Arte na educação especial: uma análise sobre as escolas especiais, conta com a etapa de elaboração e execução de uma ação prática, realizada através de um canal de comunicação, na plataforma do Youtube, intitulado: APN – Arte e Educação.

Para a criação e o desenvolvimento dos conteúdos apresentados no Canal APN – Arte e Educação, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- Democratizar o acesso às informações provenientes de pesquisas científicas na área do ensino de Artes Visuais na educação especial, bem como, o ensino de Arte realizado no contexto das escolas especiais;
- Oportunizar reflexões sobre as práticas pedagógicas de Artes Visuais para alunos com deficiência intelectual, no contexto das escolas especiais;
- Compartilhar atividades e videoaulas realizadas para alunos com deficiência intelectual, matriculados em uma escola especial;
- Tornar um canal de trocas de ideias com profissionais e a família dos alunos com deficiência.

Desta forma, busca-se, por meio deste questionário:

- Avaliar a relevância dos conteúdos apresentados, no sentido de atender os objetivos propostos para o canal, em especial as questões que envolvam o trabalho realizado nas escolas especiais;
- Avaliar o possível aprimoramento dos conteúdos, visando a manutenção do canal para o ano letivo de 2021.

...

1. Na sua opinião, um canal de comunicação no Youtube pode ser uma ferramenta eficaz para a democratização de resultados alcançados em pesquisas científicas? *

- Sim
- Não
- Talvez

2. Você acompanhou os vídeos publicados no canal APN-Arte e Educação? *

- Sim
- Não
- Às vezes

3. Você utilizou as dicas ou propostas de atividades divulgado no canal? Conte-nos a sua experiência com este conteúdo. *

Texto de resposta longa

.....

4. Na sua opinião, o conteúdo apresentado no canal atendeu os objetivos propostos? *

⋮

7. Qual (ou quais) das playlists você considera relevante para auxiliar outros professores de Arte a planejar aulas para alunos com deficiência intelectual? *

- Dicas e sugestões
- Reflexões teóricas
- Propostas de atividades
- Portfólio

8. Os conteúdos apresentados na série intitulada: Trabalho Pedagógico nas Escolas Especiais, sintetizam a ideia do canal, de trazer a público, informações sobre o ensino de Arte realizado no contexto das escolas especiais? *

- Sim
- Não
- Parcialmente

Portfólio

⋮

9. Na escala abaixo, o quanto você indicaria o canal para que outros profissionais conhecessem mais sobre o ensino de Arte na educação especial, bem como o trabalho realizado no contexto das escolas especiais? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Não indicaria Indico a todos os profissionais da educação

10. Na escala abaixo, o quanto você indica o canal para que outros profissionais utilizem os conteúdos em seus planejamentos de aulas? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Não indicaria Indico a todos envolvidos na área do ensino de Artes Visuais

11. Há alguma sugestão sobre os conteúdos a serem produzidos a partir do ano letivo de 2021?

Texto de resposta longa

.....

Apêndice C – Carta de apresentação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos por meio desta, apresentar à acadêmica **Ana Paula Nogueira**, regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação, da Unidade Universitária de Campo Grande.

A referida acadêmica está desenvolvendo pesquisa para fins de trabalho de Dissertação do Mestrado com o seguinte tema: **Ensino de Arte no âmbito das escolas especiais**, sob orientação da Profa. Dra. Celi Corrêa Neres. O Objetivo da pesquisa é: **Analisar as práticas e as estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos professores de Arte atuante nas escolas especiais.**

Desta forma, agradecemos toda colaboração que puder ser oferecida à acadêmica apresentada, no sentido de permitir o acesso às dependências físicas da escola e acesso ao corpo docente que forem necessários para o desenvolvimento de sua pesquisa nesta Escola.

Esperando contar com a colaboração de Vossa Senhoria colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Atenciosamente,

Campo Grande – MS, 28 de outubro de 2019.



Cleonice R. S. Ferreira
Diretora
Portaria nº 001/2019



Coordenadora Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ao responsável pela Associação Juliano Varela



Av. Dom Antônio Barbosa, 4155-Cep: 79115-090- Santo Antônio- Campo Grande / MS
Tel. (0xx) 67-3901-4518

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Sr(a) _____ para participar da Pesquisa sobre a “**Ensino de Arte no âmbito das escolas especiais**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Ana Paula Nogueira** a qual pretende analisar o **ensino de Arte**, no âmbito das escolas especiais.

- **Sobre o consentimento:**

Sua participação é voluntária e se dará por meio de **entrevista com gravação de áudio, bem como observação da rotina de trabalho na escola especial. Haverá também um momento de estudo direcionado e de elaboração de um projeto artístico com os respectivos alunos**. Se o (a) Sr(a) aceitar participar da presente pesquisa permitirá que se evidencie o desenvolvimento pedagógico do ensino de Arte nas escolas especiais, concebendo o **benefício**, conforme o item III, do art. 2º, no capítulo I da Resolução 510/16, de contribuir para as atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Portanto, sua participação contribuirá, para a produção científica a respeito dos temas que envolvem o ensino de Arte no contexto das escolas especiais, visando avanços no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência.

Não será divulgado a terceiros qualquer informação quanto à identidade do entrevistado, o sigilo sobre as informações coletadas será respeitado. Quando terminarmos a pesquisa, ela será divulgada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, principalmente, por meio da elaboração de uma dissertação.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

O pesquisador durante os procedimentos fará as devidas anotações, em caderno próprio, dos fatos que observar relevante para a pesquisa. As anotações servirão apenas para o mestrando como fonte de produção para posterior análise dos dados. Essas anotações poderão ser solicitadas pelos senhores, bem como quaisquer dados relativos ao procedimento, a qualquer momento durante a pesquisa, até a data de apresentação da dissertação do pesquisador, que está prevista para março de 2021.

- **Sobre riscos em potencial:**

Conforme previsto no art.18 da Resolução CNS nº 510 de 2016, nos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, entende-se que os procedimentos metodológicos podem causar danos maiores ao participante do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialogal dessas pesquisas. Assim sendo, entende-se que na presente pesquisa corre-se o risco do participante sentir cansaço ou constrangimento, estando o pesquisador à disposição para interromper a pesquisa e retomar em um melhor momento

- **Demais considerações:**

Conforme o item V, art. 2º, no capítulo I, da Resolução 510/16, que versa sobre **consentimento livre e esclarecido**, entende a anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre

a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. Assim sendo, **antes de assinar este termo**, o (a) Senhor (a) deve realizar todas as perguntas que achar necessário para que não haja dúvidas sobre qualquer aspecto da pesquisa.

Este termo será impresso em duas vias, o (a) senhor (a) receberá uma cópia assinada pelo mestrando pesquisador.

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br.

Eu, _____, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma e aceito participar da pesquisa “**Ensino de Arte no âmbito das escolas especiais**”, onde a pesquisadora **Ana Paula Nogueira** me explicou como ocorrerá toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, MS _____ de _____ 2020.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: **Ana Paula Nogueira**

Telefone para contato: **(67) 99123-6104**

E-mail:

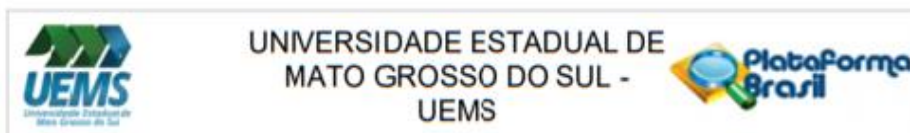
ananogueira_arte@hotmail.com Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

Apêndice E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1. Fale sobre a formação profissional.
 - ✓ Possui Graduação e pós-graduação? Em qual modalidade (presencial/ EAD)?
 - ✓ Possui formação em qual linguagem artística (Artes visuais, dança, música ou teatro)? Há quantos anos?
2. Fale sobre a atuação na escola especial.
 - ✓ Qual o tempo de atuação nas escolas especiais?
 - ✓ Fale a sua percepção sobre trabalho realizado com as pessoas com deficiência, no âmbito das escolas especiais. (trate dos momentos em que ocorreram frustrações, as superações e as práticas em que se obtiveram resultados exitosos).
3. Como ocorrem as práticas pedagógicas?
 - ✓ A instituição de ensino oferece um currículo específico para o ensino de Arte? Existe algum documento norteador?
 - ✓ O que é privilegiado no planejamento de aula? (experiências estéticas, fazer artístico, contextualização, livre expressão, exercícios motores)
 - ✓ Quais materiais de apoio são utilizados nas aulas? Há necessidade de adaptação de materiais?
 - ✓ Como é realizada a avaliação?
4. Qual o seu entendimento sobre a contribuição do ensino de Arte para o desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência?
 - ✓ Qual a base teórica que embasa a prática docente?
 - ✓ sobre os aspectos elencados: contextualização, mediação, livre expressão, exercícios motores, fazer artístico, experiências estéticas, catarse, formação de repertório. Sinalize o que tem maior e menor relevância para sua prática docente.

ANEXOS

Anexo A - Parecer de aprovação pelo Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos (CESH/UEMS), nº 3.857.471



Continuação do Parecer: 3.857.471

Assentimento / Justificativa de Ausência	S_fev_2020.pdf	19:30:31	NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_fev_2020.pdf	17/02/2020 19:30:10	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ANAPAU LANOGUEIRAprojeto completo.pdf	13/11/2019 19:50:48	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	12/11/2019 20:43:31	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito
Outros	OBSERVACAO.pdf	12/11/2019 20:42:41	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	12/11/2019 20:42:11	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	12/11/2019 20:32:43	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 27 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Márcia Maria de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)392-2699 E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 4.329.584

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1593270_E1.pdf	23/09/2020 16:27:21		Aceito
Outros	emendaprojeto.docx	23/09/2020 16:24:50	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito
Outros	entrevistaETAPA2.docx	23/09/2020 16:21:20	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REGISTROdeASSENTIMENTOparaALUNO_fev_2020.pdf	17/02/2020 19:31:06	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REGISTROdeCONCENTIMENTOdosPAlS_fev_2020.pdf	17/02/2020 19:30:31	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_fev_2020.pdf	17/02/2020 19:30:10	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ANAPAULANOGUEIRAprojetoCompleto.pdf	13/11/2019 19:50:48	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	12/11/2019 20:43:31	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito
Outros	OBSERVACAO.pdf	12/11/2019 20:42:41	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970

UF: MS Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 4.329.564

Outros	ENTREVISTA.pdf	12/11/2019 20:42:11	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	12/11/2019 20:32:43	ANA PAULA NOGUEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 08 de Outubro de 2020

Assinado por:
Márcia Maria de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br