

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Karina Garcia Padilha

**A DISCIPLINA DE ARTE PARA O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: RELATO
DE PROFESSORES**

São Carlos, SP
2022

Karina Garcia Padilha

**A DISCIPLINA DE ARTE PARA O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: RELATO
DE PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso,
do curso Licenciatura em Educação Especial,
da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Karina Garcia Padilha
Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

São Carlos, SP
2022

Padilha, Karina Garcia

A disciplina de Arte para o Público Alvo da Educação Especial: relato de professores / Karina Garcia Padilha -- 2022.
77f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Banca Examinadora: Adriana Fernandes Barroso, Otávio Santos Costa
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Professores. 3. Arte. I. Padilha, Karina Garcia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo de estudo a análise da percepção do trabalho de três professores acerca da disciplina 'Arte', com adolescentes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) da educação básica. O trabalho pautou-se inicialmente no levantamento bibliográfico presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na base da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), usando os termos “arte and educação especial”, e “arte and deficiência”, sem restrição de ano de publicação, e eventualmente buscado palavras relacionadas, mas sem êxito de encontrar um grande volume de pesquisas dentro da temática. Foram somente treze trabalhos acadêmicos, entre teses e artigos, outrossim. Assim, foram selecionados participantes para a pesquisa, fazendo uso da técnica metodológica “Snowball Sampling”, de modo que a escolha dos participantes foi realizada de acordo com indicações um do outro, formando uma cadeia de informações. Destaca-se que os três professores tiveram atuações com alunos com deficiência com faixa etária dos 12 aos 18 anos de idade. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista realizada por via virtual, apoiada em um roteiro de entrevista semiestruturada. Os dados das falas dos professores foram transcritos e analisados de modo qualitativo, amparados pela fundamentação da abordagem histórico-cultural de Vigotski. As categorias de análise focalizadas foram: a Caracterização dos Professores Participantes; a Formação dos Professores de Arte; as Ajudas Humanas, Tecnológicas e Materiais que estes professores entrevistados utilizam; e a Cultura Organizacional. Espera-se que o presente estudo possa mobilizar mais discussões sobre como está sendo abordado o trabalho da disciplina Arte com adolescentes PAEE na educação básica.

Palavras-chave: Educação Especial. Professores. Arte. Inclusão.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
1.1 Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	11
1.2 Ensino de Arte no Contexto da Educação Inclusiva	12
2. METODOLOGIA	17
2.1 Aspectos Éticos	17
2.2 Seleção dos Participantes	17
2.3 Local de Coleta de Dados	18
2.4 Instrumento	18
2.5 Procedimentos de Análise dos Dados	19
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	19
3.1 Caracterização dos Professores Participantes	19
3.1.1 A participante P1	21
3.1.2 O participante P2	21
3.1.3 A participante P3	22
3.1.4 O Norte da pesquisa	23
3.2 Formação dos Professores de Arte	23
3.3 Ajudas Humanas, Tecnológicas e Materiais	26
3.3.1 Ajudas Humanas	26
3.3.2 Tecnológicas	28
3.3.3 Materiais	29
3.4 Cultura Organizacional	31
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35

1. INTRODUÇÃO

A Arte desde os primórdios está presente na vida dos seres humanos, é uma linguagem que transita e dá sentido à vida por meio de percepções e interpretações do externo e interno de si, assim sendo, a Arte é fundamental para o relacionamento do indivíduo consigo mesmo, com o outro, com seu entorno e com o mundo. Entretanto, somente com o passar do tempo tomou-se conhecimento que esta linguagem possui elementos fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens pessoais, escolares e da sociedade como um todo (ARGAN, 1996; BRASIL, 2018).

Por sua vez, a criatividade e a imaginação fazem parte na vida do indivíduo “nos mundos da cultura, artes, técnica e ciência” (VIGOTSKI, 2012, p.12). A criatividade é tudo aquilo que o homem dá origem a algo inovador, independentemente da criação, podendo ser um objeto do mundo exterior (a partir da realidade e experiência anterior do indivíduo), e também uma construção da mente que cria e combina imagens e ações. Portanto,

(...) o cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar e reproduzir a nossa experiência passada, ele é igualmente um órgão combinatório, que modifica criativamente e cria, a partir dos elementos da experiência passada, novas situações e novos comportamentos (VIGOTSKI, 2012, p. 23-24).

Assim, Vigotski (2012) discorre a Arte como sendo a construção necessária para a expressão e para o diálogo com o outro e consigo mesmo; é a maneira que o indivíduo encontra para simbolizar o seu meio social. Por esse motivo, “A arte é quase tão antiga quanto o homem.” (FISCHER, 1987, p.20).

A Arte é importante para que o ser humano reconheça e modifique sua realidade social, mas ao mesmo tempo, que este homem também crie a magia do que lhe é intrínseco, ou seja, que utilize de sua imaginação para fazer o novo e entender seu significado no mundo (BIESDORF, WANDSCHEER, 2011; FISCHER, 1987).

Em relação aos aspectos históricos referentes aos âmbitos legais da temática, o componente curricular da disciplina Arte passou por vários percalços e

modificações até o modelo atual disponibilizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2018. Nessa trajetória, considerando informações que interferiram diretamente nas medidas escolares de ensino, em 1971, a Lei nº 5692/71 prevê o ensino de expressão artística nos cursos de 1º e 2º graus e, apesar de não ter sido considerada uma disciplina, passou a ser determinada como uma atividade educativa. Nesse período, o ensino de educação artística não teve, predominantemente, um enfoque em sua amplitude de valores sociais, culturais e potencial educativo, visto que a Lei não especificou as linguagens artísticas e tampouco como os professores deveriam abordar essa atividade educativa. Não obstante, essa iniciativa foi importante para fomentar a temática na realidade das escolas e conseqüentemente, estimular próximas implementações educacionais.

Assim sendo, em 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), incluindo a Arte como disciplina obrigatória na área de conhecimento da educação básica, ação que impulsionou a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, em 1997, direcionando a ampliação da Arte na educação dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, frente a sensibilidade, reflexão, imaginação e percepção do mundo, bem como, a Arte como manifestação humana. Este documento foi dividido em duas partes, a primeira fez uma contextualização histórica para o professor ter contato com a área artística relacionada à educação; e na segunda descreveu a Arte para o ensino fundamental, especificamente nas quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, contendo os objetivos, orientações, critérios de avaliação, e entre outros elementos com a finalidade de contribuir para as atuações dos professores no ensino da disciplina Arte nos anos iniciais (BRASIL, 1997b).

Em suma, seguindo a data de publicação dos documentos e legislação, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997b) descreve que até a década de 60 havia poucos cursos de formação de professores no campo da Arte, possibilitando a qualquer pessoa com conhecimento e habilidade artística assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música. Estes PCNs¹ de Arte sinalizaram que nas décadas de 70 e 80, esses mesmos professores e os recém formados, foram responsabilizados por atuarem nas escolas em todas as linguagens artísticas; o ambiente era totalmente diferente da realidade vivenciada

¹ abreviatura de Parâmetros Curriculares Nacionais.

por eles até o momento, portanto, por ser algo novo, sucedeu à realização do trabalho adaptado sem muitas certezas de como organizar os conhecimentos teóricos e práticos das disciplinas mencionadas. Conseqüentemente, na década de 80 foi criado o movimento Arte-Educação, responsável por permitir a ampliação de discussões na valorização dos professores, relatando também a dificuldade e insuficiência de conhecimentos para trabalhar na área. A temática foi levada para outros ambientes fora da escola, com o intuito de propor novos segmentos à educação artística. Por fim, foi nesse contexto que a disciplina chegou no final da década de 90, incluída como área de estudo no contexto curricular e com conteúdos culturais próprios de estudo (BRASIL, 1997b).

Assim, no ano de 1998 foi disponibilizado os Parâmetros Curriculares Nacionais aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de ampliar o debate do sistema educacional brasileiro, envolvendo as escolas, pais, governos e sociedade, servindo de orientações principalmente para o trabalho dos professores. O material foi dividido em 5 partes. A primeira abrangeu a “Educação e cidadania”, “Alguns dados recentes sobre a educação brasileira” e “Ensino fundamental”; a segunda sobre “Parâmetros Curriculares Nacionais” e a “Constituição de uma referência curricular”; a terceira abordou os “Parâmetros Curriculares Nacionais e o projeto educativo da escola”; a quarta relatou informações sobre “Escola, adolescência e juventude”; e a última parte pontuou sobre as “Tecnologias da comunicação e informação” (BRASIL, 1998).

Em 2000, foi liberado o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com o propósito de definir a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dentro das propostas para esse nível de ensino. Esse documento foi pensado para contribuir positivamente com as ações educacionais dos professores, com reflexões no processo de ensino e aprendizagem para a formação dos alunos no mundo contemporâneo (BRASIL, 2000).

Todos os documentos e leis pontuados nos parágrafos anteriores foram conquistados principalmente por debates e ações de professores e apoio de órgãos públicos, cujo pontapé inicial foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que definiu os princípios, os direitos e as organizações da educação pública nacional. Posteriormente, em 2013 esta Lei teve algumas alterações, com a Lei nº 12.796, para “dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”. Desta maneira, estas medidas favoreceram e

deram apoio aos discentes para que o ensino da disciplina Arte na educação básica fosse fomentada em todas as dimensões educacionais do ensino fundamental I e II, e do ensino médio, que a posteriori, foi cada vez mais aperfeiçoado.

Portanto, surgiram novas vertentes que orientaram os docentes no planejamento curricular para melhorar a qualidade da educação básica brasileira, assim como o Plano Nacional de Educação, com a Lei nº 13.005/2014, com vigência de 10 anos, que também apontou metas a serem alcançadas no campo da educação como um todo. No PNE², foram apresentadas 20 metas e estratégias com o intuito de favorecer o desenvolvimento/aprimoramento de todas as etapas de ensino, explicitando fases e modalidades. A Lei abordou, principalmente, a necessidade da erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a promoção da cidadania dentro do espaço educacional; o fim das discriminações; expôs a necessidade da melhora da educação; os manejos da gestão democrática; e a maior valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014).

Subsequentemente, a partir de 2015 começou a mobilização de uma comissão de especialistas para a elaboração do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com sugestões e contribuições da sociedade civil e entidades científicas. Foram criadas três versões, com a homologação das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em 2017, e do Ensino Médio em 2018. Assim, a Portaria nº 331/2018 foi promulgada e, em 2019, foi criado o programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC para orientar as escolas e docentes (BRASIL, 2018; BRASIL, 2019).

O recorrido apresentado ao longo dos parágrafos foram importantes para pontuar a construção da disciplina Arte, como se tornou o que é atualmente. A priori eram diversos documentos “isolados” por etapas de ensino, e sem assimilação com as demais disciplinas (cada um ficava no seu “quadrado”), o que mudou totalmente com a implementação da BNCC.

Abordando a complexidade da atuação dos professores na disciplina Arte, segundo Ferraz e Fusari (1993), eles

(...) são os profissionais situados em um contexto sócio-cultural e sujeitos responsáveis pelo processo prático e teórico da educação escolar em arte. Incorporam uma história individual e social tanto em saber arte quanto em saber

² abreviatura de Plano Nacional de Educação.

educação escolar em arte. Apresentam compromissos, necessidades e possibilidades de melhoria - e de avaliação - de suas práticas e teorias sobre arte e também sobre educação escolar em arte junto aos alunos (FERRAZ, FUSARI, 1993, p. 102)

Ou seja, a disciplina Arte é um conjunto de elementos que deve levar em consideração o contexto social e cultural de cada escola, tais professores são responsáveis por articular os saberes, os quais competem a cada contexto inserido, favorecendo o desenvolvimento da cidadania dos alunos. Ferraz e Fusari (1993) apontam que o docente precisa encontrar meios para se aperfeiçoar constantemente com informações e práticas dos componentes artísticos, como também a organização, metodologia e o desenvolvimento da atividade na educação escolar em arte. Nesse sentido, Libâneo (2006, p. 54) diz que “não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos; é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos”. Posteriormente, o autor complementa que a aprendizagem somente é efetiva quando o objetivo do professor coincide com o objetivo do aluno, considerando o desenvolvimento da esfera intelectual de ambos.

Ao mesmo tempo, a condução do trabalho docente sofre interferência de várias circunstâncias de sua vida pessoal e profissional que modificam a ação didática em sala de aula, entre elas, como aponta Libâneo (2006): fatores econômico-sociais (recursos financeiros da escola, da família do aluno e do professor); sócio-culturais (relações sociais entre a escola, professores e pais); inter-relação entre professor e aluno; gestão escolar; teorias e práticas pedagógicas (objetivos, conteúdos, comunicação); situações particulares dos professores (preparo profissional, salário, e outros contextos pessoais).

Ao mencionar a heterogeneidade do trabalho docente e as relações escolares, há de se acrescentar também as mudanças que acontecem principalmente com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, a adolescência. No que diz respeito à legislação brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) “considera-se (...) adolescente [aquele] entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990) e, principalmente nesse período, o indivíduo está passando por alteração física, emocional, transformação moral, cognitiva e sexual. Essas questões, acopladas à puberdade, instigam o descobrimento do próprio corpo

e o papel desse indivíduo na sociedade em que vive (ROEHRS, MAFTUM, ZAGONEL, 2010).

Outrossim, as informações descritas até o momento são importantes para salientar que a didática, o ensino e a aprendizagem não são estáveis, por conseguinte, os fatores que envolvem a docência estão sujeitos a constantes mudanças, e uma vez que alguma das condições sejam alteradas, refletirá no âmbito educacional. Portanto, a BNCC menciona que o clima escolar positivo é fundamental para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando um ambiente de confiança e apoio aos professores, aos demais da instituição e da comunidade escolar.

O documento acentua, ainda, que ele não substitui o currículo, mas que ambos estão fortemente conectados, pois o currículo deve ser elaborado pensando nas aprendizagens essenciais da educação básica prevista pela BNCC. Sendo assim, este deve, também, ser adequado “à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 16). A adoção dessas estratégias busca melhorar a qualidade da educação brasileira, pois pontua a direção a ser seguida, mas ao mesmo tempo, cada escola possui liberdade para planejar o caminho a ser traçado.

1.1 Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Na BNCC o componente curricular Arte está na área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Inglesa, e Educação Física. Desta forma, há a oportunidade de diversificar e explorar as expressões linguísticas, corporais, artísticas e culturais. A área artística contribui para que o aluno, principalmente na fase da adolescência, tenha conhecimento de si mesmo e de seu entorno, como sendo um sujeito parte da sociedade contemporânea.

A disciplina Arte é composta pelas seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada temática possui objeto de conhecimento e habilidade específicas, mas quando articuladas, são denominadas como Artes Integradas. A seguir, serão ressaltados alguns pontos da BNCC (2018) sobre essas linguagens:

- As Artes visuais abordam as culturas e expressões artísticas, por meio da história e contextos sociais, dando margem para trabalhar com a imaginação do concreto e simbólico, já que a comunicação é a expressão visual.
- A Dança explora a relação da expressão corporal e dos sentimentos, pois os movimentos cognitivos articulados às experiências internas, ressignificam a relação estética com a percepção de si e do mundo.
- A Música explora e induz a sensibilidade auditiva para perceber a subjetividade humana, ao reproduzir, experimentar e criar novos materiais sonoros.
- O Teatro desperta a experiência multissensorial, pois aborda ramos teatrais diversificados na ação física. O trabalho de criação e atuação pode ser individual ou com outros alunos, induzindo-os a refletir sobre maneiras de se expressar e lidar com o outro. Possibilita aprimorar a percepção estética, explorar a imaginação e utilizar de linguagens verbais e não verbais.

1.2 Ensino de Arte no Contexto da Educação Inclusiva

Referente a temática da educação inclusiva, um dos eventos contribuintes para impulsionar as discussões e conquistas foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que aconteceu no ano de 1994 na cidade espanhola de Salamanca, criando a Declaração de Salamanca, que aborda os princípios, políticas e práticas para fomentar a educação básica de crianças, jovens e adultos na área das necessidades educativas especiais (BRASIL, 1997a).

Assim como aponta Mendes (2006), a princípio a proposta de inclusão escolar foi vista como inclusão social, pois havia a bilateralidade da sociedade: as pessoas excluídas e o restante da sociedade; para tanto, a consolidação da sociedade inclusiva foi fundamental para exercer o estado democrático, e que futuramente, refletiu nas teorias e práticas escolares.

Trazendo a temática da disciplina Arte para os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) da educação básica, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015b) foi crucial para garantir e proporcionar condições de igualdade, ao expor os direitos e liberdades a esse público, assegurando o

(...) sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, art. 27).

Desta maneira, assim como aborda a LBI (Lei nº 13.146/2015), o acesso à educação das pessoas com deficiência foi garantido como sendo preferencialmente em escolas regulares de ensino e que, por conseguinte, favoreceu a diversidade de alunos nesse espaço. Mendes (2006) pontuou que o sistema escolar precisa pensar em reformas internas para atender todo seu público de alunos, fazendo-os refletir e alterar o currículo, as maneiras de avaliação e a estrutura física da escola.

Concomitantemente, conclui-se que os meios a serem reformulados são as concepções e práticas: na gestão, na sala de aula, na formação do professor de sala regular e do professor de Educação Especial. Nesse mesmo sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com oferta do Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar aos estudantes PAEE (MEC, 2008).

Assim, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 assegura que o AEE deve ser

realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art. 5º, p. 2)

A sala de recurso é o único serviço de apoio para o público-alvo, afirmando, assim, que cabe à escola se organizar para atender a demanda. Em âmbitos pedagógicos, o professor de sala regular fazendo os ajustes metodológicos, e o professor de Educação Especial dando suporte no contraturno. Ambos profissionais devem apoiar-se mutuamente, visando o pleno desenvolvimento do aluno PAEE.

As reformas são de extrema relevância, e para executá-las, é de suma importância levar em consideração as especificidades do aluno público-alvo nesta escola, já que a deficiência pode se apresentar de maneira variável e com diferentes gravidades. O que estipula a maneira que ela é caracterizada e processada são as

dimensões do acolhimento da sociedade com a pessoa com deficiência e sua inserção social no ambiente.

Marchesi (2004, p. 20) afirma que “os problemas de aprendizagem dos alunos são determinados, em grande medida, por seu ambiente familiar e social e pelas características da própria escola”. Em seguida, o autor alega que o tipo de desenvolvimento da aprendizagem na escola é um fator que pode melhorar as condições do aluno ou intensificar as dificuldades, isto é, a instituição e toda sua equipe são fundamentais, e estas têm o poder de guiar o desenvolvimento do aluno com deficiência.

O desenvolvimento humano perpassa por todos ciclos da vida, assim sendo, segundo Silva (2015), baseando-se em Vigotski (1991), aponta que a princípio a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares, que são naturais e essenciais à vida, mas que, a partir da articulação com o meio social e o uso de instrumentos e signos, são transformadas em funções superiores, e estas são de extrema importância para adquirir novos conhecimentos, por meio do pensamento e da linguagem, por exemplo.

No mesmo estudo, Silva (2015) pontua que para Vigotski (1997), a maior falha da escola especial foi focar em compensar a falta da característica biológica, e não repensar outras maneiras metodológicas a serem ensinadas para desenvolver outras áreas. O meio social e cultural são determinantes para possibilitar ou limitar o desenvolvimento das pessoas com deficiência, portanto, a escola não deve fazer o cego ver por outros sentidos, pois o que realmente importa é entender as palavras e não somente olhá-las. Por fim, a escola precisa de recursos facilitadores para compensar a limitação, superando-a com outros meios técnicos-metodológicos elaborados, resultando, assim, a inserção deste indivíduo na vida em colaboração com seus pares e a comunidade no geral.

Entretanto, o ambiente escolar como favorecedor do desenvolvimento cultural “deve propor condições pedagógicas que estimulem e provoquem seus alunos, oferecendo estratégias e recursos que contemplem suas habilidades” (SILVA, 2015, p. 81). Isto é, cumprir aspectos do capítulo IV dos direitos à educação previsto pela LBI,

“(…) para (...) garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (BRASIL, 2015b, art. 28).

Para além, espera-se que o docente tenha a formação inicial e continuada para trabalhar com o PAEE, ademais de haver a possibilidade de atuar junto aos professores disponíveis para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tal como disserta a LBI (BRASIL, 2015b). Por sua vez, os profissionais da Educação Especial atuam com os “(...) educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013).

Assim, visando melhor compreender aspectos da educação inclusiva, foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de conhecer a esfera da produção científica sobre o assunto. Foram buscados trabalhos presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na base da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), com os termos “arte and educação especial” e “arte and deficiência” sem restrição de ano de publicação, e eventualmente buscado palavras relacionadas, mas sem êxito de encontrar pesquisas dentro da temática. Os resultados obtidos foram somente treze trabalhos acadêmicos, entre teses e artigos, demonstrando que há poucas pesquisas na área.

Verificou-se que os trabalhos abordaram com mais enfoque o ensino de Arte para alunos do ensino fundamental de anos iniciais, e houve poucos estudos discorrendo sobre a teoria e prática do professor, formado em Arte, que atua com alunos adolescentes com deficiência em ensino regular. Trazendo esse parâmetro, uma busca “curiosa” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras “arte and infância”, encontrou-se 348 resultados com os temas perpassando, principalmente, sobre o desenvolvimento infantil de qualidade e a importância da Arte nesse processo. No entanto, ao buscar “arte and adolescência” foram encontrados somente 71 resultados, perpassando por temas diversos e abrangentes, como a experiência de professores com a área artística; a arte como atividade cultural para adolescentes; a vulnerabilidade de alunos de periferia e a experiência com a arte; a arte como educacional e prevenção de gravidez na adolescência; e projetos sociais que envolvem a arte e o tema de tráfico de drogas.

Portanto, foi reforçado que há diversas explorações importantes ao falar da Arte e adolescência, mas infelizmente há poucas teses e dissertações (VIEIRA, 2016, VASQUES, 2014; SANTOS, 2011; OLTRAMARI, 2009; GIL, 2007) que discorreram sobre a importância da junção da disciplina Arte na adolescência, considerando principalmente que há inúmeras possibilidades e fatores pertinentes ao público desta faixa etária. Além disso, o resultado desta nova busca não foi mencionado em nenhum momento o aluno adolescente PAEE, por tal motivo, salienta-se que estes dados não foram utilizados na presente pesquisa pois não condizem com o tema pesquisado, mas deixa-se como indicativo uma área relevante de estudo e aprofundamento.

Portanto, notou-se que a temática da disciplina Arte junto às fases do desenvolvimento humano da infância e adolescência não são tão difundidas e exploradas na mesma intensidade que elas são exigidas pelos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Fundamental de anos finais e Ensino Médio (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000), e pela BNCC (BRASIL, 2018).

Perante estes levantamentos, foi possível visualizar a necessidade da elaboração de mais pesquisas que retratem os adolescentes com deficiência no processo de ensino e aprendizagem da disciplina Arte no contexto da Educação Inclusiva, sob a vertente do professor, uma vez que esse conteúdo é importante para o aluno ter conhecimento de si, do outro e do mundo. Para compreender essas questões, foi usada a pergunta norteadora: Qual a percepção e como os professores entrevistados da disciplina de Arte abordam o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência, no contexto da Educação Inclusiva da educação básica? A partir dessa questão os propósitos da pesquisa se pautaram em um objetivo geral, sendo ele: descrever o trabalho realizado pelo professor da disciplina Arte com adolescentes PAEE da educação básica; e, em objetivos específicos quais sejam: descrever a percepção do professor de Arte em relação à atuação ao PAEE; quais ajudas humanas, tecnológicas e materiais o professor de Arte busca para sua atuação.

2. METODOLOGIA

2.1 Aspectos Éticos

A fim de cumprir com as exigências éticas da resolução CNS 510/2016 de pesquisas científicas envolvendo seres humanos, a presente pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para análise. Após aprovação pelo mesmo, obtive o Número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 40039520.7.0000.5504.

2.2 Seleção dos Participantes

Foi escolhido a utilização da técnica metodológica “Snowball Sampling”, conhecida no Brasil comumente como “Bola de Neve”. A escolha dos participantes foi realizada de acordo com indicações, formando uma cadeia de informações, de modo que esta foi realizada de acordo com indicações um do outro, formando uma cadeia de informações. Alguns estudos que usaram essa metodologia são Pederneiras et al. (2011) e Albuquerque (2009), demonstram que tal técnica é utilizada no país e suas vantagens são favoráveis para a escolha dos participantes para a entrevista do presente estudo.

Assim, foram convidados pelas redes sociais professores de Arte que tivessem atuado com alunos PAEE adolescentes (critério de inclusão). Para tal, buscou-se com professores e especialistas da área de Educação Especial indicações. Estas pessoas foram contatadas e foi solicitado a elas que indicassem outros possíveis participantes que atendessem aos critérios da pesquisa.

Após o convite aceito, foi enviado o *link* do formulário do *Google Forms* contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 1), com as mesmas informações presentes no Apêndice A, pontuando que os dados de pesquisa seriam utilizados para produção de conhecimento científico e que a identificação dos mesmos será preservada e mantida em sigilo, os deixando ciente de que poderiam interromper a pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Ressalta-se que os participantes poderiam receber uma cópia do formulário

no seu *e-mail* pessoal, além de ficar arquivado nos registros pessoais da pesquisadora. Da mesma maneira, foi encaminhado por *e-mail* este mesmo termo, em arquivo *pdf* depois de impresso, assinado e rubricado pela pesquisadora e orientadora. Além disso, os participantes tiveram disponível outros meios eletrônicos para contatar a pesquisadora para esclarecer demais dúvidas se necessário.

2.3 Local de Coleta de Dados

A entrevista parte da presente pesquisa foi realizada por *internet* de maneira síncrona, com a utilização da plataforma de chamada de vídeo do *Google*, denominada *Google Meet*. Por este motivo, ela pôde envolver participantes de um ou mais municípios dos estados brasileiros, sem envolver custos ou questões de deslocamento.

2.4 Instrumento

Para alcançar os objetivos do projeto, optou-se utilizar como fonte de dados uma entrevista orientada por um roteiro semiestruturado adaptado de Micheletto (2009, p. 87-88), (APÊNDICE B). Já que,

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 84).

Deste modo, o roteiro de entrevista conteve a caracterização e informação sobre a atuação do professor, dispondo de oito perguntas que perpassaram as seguintes temáticas: modos de comunicação do aluno PAEE; elaboração de atividades frente às modalidades artísticas; percepção do ensino e da aprendizagem; presença ou não de adaptações; auxílio de outros profissionais; recursos utilizados; considerações do docente e comentários adicionais, se houvesse.

Segundo Gil (2008), a entrevista é uma maneira de interação social entre o

entrevistador e o entrevistado, isto é, formulam-se perguntas com o objetivo de que se obtenha informações referente ao determinado problema de pesquisa. Para Gil (1999, p.117), “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados, que lhe interessam à investigação”. Portanto, o roteiro de entrevista semiestruturado foi utilizado a fim de obter informações frente ao problema de pesquisa, de forma qualitativa e direcionada.

2.5 Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados foram analisados de modo qualitativo, pois

ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (GODOY, 1995, p. 21).

Desta maneira, por meio da análise das entrevistas semiestruturadas, o contexto e todos os pontos de vistas relevantes foram compreendidos, para que obtivesse respostas ao tema aqui pesquisado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos resultados e discussões, terá o agrupamento dos aspectos mais presentes nas falas dos docentes entrevistados. Assim, estará organizado por categorias de análise, focalizando os seguintes temas: a Caracterização dos Professores Participantes; a Formação dos Professores de Arte; as Ajudas Humanas, Tecnológicas e Materiais que estes professores entrevistados utilizam; e a Cultura Organizacional.

3.1 Caracterização dos Professores Participantes



Foram realizadas entrevistas individuais com os três professores participantes da pesquisa. Eles atualmente lecionam ou já lecionaram na disciplina de Arte em escolas estaduais e/ou escola privada do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Para a discussão dos dados, os professores serão identificados pela letra P (professor) e por números de acordo com a ordem da realização da entrevista, definindo-os como professor P1, P2, e P3, portanto. Os três professores

entrevistados tiveram autonomia para escolher um aluno PAEE adolescente que já acompanharam na aula de Arte, sobre o qual fizeram referência durante a entrevista (no caso de terem tido mais de um aluno PAEE, foi sugerido que respondessem focalizando apenas um sujeito, que eles achassem mais interessante de trazer para o contexto da pesquisa). Tal assertiva deixou em aberto se escolheriam trazer casos que consideravam de sucesso ou de dificuldade ao decorrer do processo escolar.


Ainda que o foco tenha sido nos professores, serão citados, em alguns momentos, as turmas e os alunos PAEE acompanhados por esses professores, nomeados como A1, A2 e A3, para melhor compreensão das narrativas dos professores

Nas dissertações os participantes, estarão identificadas com as cores demonstradas no Quadro 1, a fim de facilitar a visualização dos dados. Sendo, P1 a cor “ciano”, P2 a cor “amarelo”, e P3 a cor “verde”.

Quadro 1: Identificação dos Participantes

Identificação	Região brasileira	Idade	Sexo	Formação	Tempo de atuação	Aluno PAEE
P1 	Sudeste	39 anos	Feminino	Música com habilitação em Educação Musical	Atuação com os alunos surdos por 2 anos.	<u>A1</u> : 4 alunos surdos, 13 anos, matriculados no 8º ano do Fund. II
P2 	Centro-oeste	43 anos	Masculino	Pedagogia e Artes Visuais	Atua na área de Arte e Educação há quase 20 anos, na rede privada e pública	<u>A2</u> : 1 aluno com Síndrome de Down, 13 anos, matriculado no 7º ano do Fund. II
P3	Sudeste	38 anos	Feminino	Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas ou Artes Visuais ³	Atuação com a aluna por 5 anos.	<u>A3</u> : 1 aluna com Deficiência Física, acompanhada do 7º

³ Essa professora comentou que enquanto estava cursando a graduação, houve alteração da nomenclatura do curso, de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas para Educação Artística com habilitação em Artes Visuais.

						ano do Fund. II ao 3º ano do Ensino Médio.
---	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

3.1.1 A participante P1

Essa profissional mora no Sudeste brasileiro, é do sexo feminino, tem 39 anos, é formada em Música com habilitação em Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Além dessa formação inicial, fez mestrado profissional em Educação, e cursos de formação livre. Atualmente, não leciona mais na disciplina de Arte. O relato com os alunos surdos se remete a um período entre 2015 a 2018.

Dentro dessa classificação de A1, refere-se a 4 alunos surdos atendidos conjuntamente pela professora. A professora P1 não deu muitos detalhes sobre eles; ela os acompanhou enquanto eles estavam no 7º até o 8º ano do Ensino Fundamental II. A comunicação e relação dela com os alunos eram perpassadas pelas tradutoras intérpretes de Libras (língua brasileira de sinais) e língua portuguesa (TILSP) que atuavam em sala de aula com a função de conferir acessibilidade às aulas ministradas em língua portuguesa. Os quatro alunos eram usuários de Libras.

3.1.2 O participante P2

Mora no Centro-Oeste brasileiro, é do sexo masculino, tem 43 anos, é formado em Pedagogia e Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás. Além dessas formações iniciais, continuou estudando e fez especialização em Métodos e Técnicas de Ensino (especialista em Educação), é pós-graduado em Gestão Educacional, além de ter participado de cursos, congressos e apresentação em seminários. Até o momento da entrevista com esse professor, ele estava lecionando na classe do A2, por isso os verbos podem estar no presente com esse participante, em algum momento de fala do docente.

O professor P2 comentou sobre o caso de um aluno com Síndrome de Down, matriculado no 7º ano do ensino fundamental. Ele disse ter acompanhado o

desenvolvimento do aluno A2 desde pequeno. Relatou não ter precisado fazer muitas adaptações de conteúdo, sendo estas de caráter mais estético por conta da dificuldade na coordenação motora fina pelo aluno. Além disso, precisou pensar em estratégias no aspecto da comunicação do aluno, já que ele tinha dificuldade para falar e ser compreendido.

3.1.3 A participante P3

Essa professora mora no Sudeste brasileiro, é do sexo feminino, tem 38 anos, é formada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas ou Artes Visuais, sobre o nome do curso ela relatou que enquanto estava na faculdade a nomenclatura modificou de Artes Plásticas para Artes Visuais por conta do viés de cada um (não havendo alteração no currículo, no entanto).

Acrescentou também que hoje em dia há mais possibilidades de escolhas de cursos na área artística. Além disso, disse que precisou continuar se especializando pois saiu muito “crua” da formação inicial. Houve continuidade no estudo da Arte com os cursos de: Paisagismo; Artes Cênicas; Aquisição de Linguagens (as quais comentou não ter visto na faculdade); e também participou de uma Oficina Cultural, um projeto voltado para Música e Dança. Além disso, também cursou especializações na área da Psicopedagogia e Educação Especial, que puderam complementar sua formação e didática. O relato se remeteu a um período em que na escola não havia muitos discursos sobre inclusão escolar, a aluna era a única com deficiência física e/ou mobilidade reduzida na escola naquele ano letivo.

A professora P3 relatou sua experiência com uma aluna com deficiência física, que foi do 7º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, sendo a experiência transcorrida de 2009 a 2014. Ela acompanhou de perto o momento da evolução da doença degenerativa e a mudança comportamental no ambiente escolar dessa aluna. Isso aconteceu no decorrer de sua adolescência e de sua descoberta do próprio corpo. A3 foi se modificando e ficando mais reclusa. Por mais que os demais alunos a respeitassem, ela se sentia diferente dos demais, segundo a professora. Em vários pontos, P3 comentou que essa aluna era a única com deficiência física na escola, não havia cuidador e/ou qualquer funcionário que tinha a função de auxiliar essa estudante, por mais que ela sempre precisasse desse suporte.

3.1.4 O Norte da pesquisa

Assim, retomando o norte da pesquisa, a partir da classificação descrita anteriormente, será tomado o curso das categorias: a Formação dos Professores de Arte; as Ajudas Humanas, Tecnológicas e Materiais que estes professores entrevistados utilizam; e a Cultura Organizacional.

Foi pensado desta maneira pois notou-se a presença ou a ausência desses segmentos ao decorrer das falas dos professores entrevistados. Anterior a decisão das categorias, foram realizados diálogos construtivos ao decorrer dos encontros com a professora orientadora, buscando caminhos e estratégias para chegar ao resultado da presente pesquisa.

3.2 Formação dos Professores de Arte

As informações sobre os professores entrevistados retratam que os três continuaram em formação após terem saído da universidade, ação que pode ter auxiliado no desenvolvimento pessoal e profissional deles, pois além da formação inicial, todos frequentaram cursos e especializações em busca da formação continuada em diferentes áreas de interesses.

Portanto, a formação dos três profissionais foi voltada para alguma área artística em específico, sendo que P2 e P3 o fizeram com enfoque em Artes Visuais e P1 em Música. Desta maneira, foi necessário que buscassem maiores conhecimentos externos à graduação, se especializando e/ou aprofundando os conhecimentos em alguma outra habilidade artística que atualmente abrange o currículo de Arte, seja no Teatro, na Música, na Dança ou nas Artes Visuais. Tais informações indicam que a formação continuada é importante para melhorar conhecimentos teóricos e práticos que norteiam a disciplina Arte em sala de aula, favorecendo o ensino e aprendizagem dos alunos de maneira ampla às necessidades socioculturais.

No entanto, os cursos de graduação dos três entrevistados são diferentes (considerando principalmente P2 e P3 que teoricamente formaram na mesma área), podendo ser sugestivo de que estes também tiveram trajetórias acadêmicas ímpar. Ainda que a construção da grade curricular em Educação Artística tenha passado por modificações de nomenclatura (assim como o caso da P3), a realidade é que as formações iniciais e continuadas para atender os professores de Arte não estão

estruturadas de maneira padronizada, pois cada um teve uma formação específica e, no geral, buscou trabalhar com o que tem mais experiência e vontade pessoal (Música, Gestão Educacional, Educação Artística). Felizmente, a implantação da BNCC nas escolas possibilitaram melhorias na base legal para o cumprimento de perspectivas teóricas e práticas a serem favorecidas aos alunos da educação básica, além de deixar explícito as condutas esperadas dos docentes em sala de aula. Para tanto, também deve ser considerada a disparidade cultural e o clima educacional e familiar do contexto abordado; e atitudes que possibilitam uma educação mais harmônica de oportunidades educacionais (GLÓRIA, 2001).

No entanto, ao falar sobre as linguagens do componente curricular da disciplina Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), a princípio P2 diz ter focado somente uma área pois,

“a minha atuação é muito nas artes visuais, como sou formado em artes visuais (...). Então durante muito tempo eu trabalhei basicamente artes visuais. Eu tenho trabalhado as outras linguagens não visuais, como por exemplo a música, a dança (na parte teórica), é... basicamente no ano passado e nesse ano (risos). Que foi quando a BNCC foi de fato cobrada” (P2).

Isto é, a partir do momento em que começou a ser exigido o trabalho em outras modalidades artísticas é que esse docente começou a trabalhar com elas em sala de aula.

Em contrapartida, a P1, que é formada em música, comentou que não focava somente no ensino da música pois “até tinha um pouco de dificuldade de dar aula de música porque historicamente a aula de Arte é Artes Visuais na escola”, resgatando a concepção da disciplina de Arte com o foco em desenhos.

Concomitantemente, um grande empecilho para o docente atender as modalidades artísticas da disciplina é a própria formação, que o limita (ainda) a somente uma área de estudo. Além disso, a não padronização de uma formação pode resultar em experiências não iguais aos alunos, pois cada professor terá seu próprio repertório e condições para buscar formações continuadas, a fim de atender o que está sendo cobrado como pré-requisito na disciplina de Arte. No mais, acrescenta-se que esse

(...) componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o

reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas” (BRASIL, 2018, p. 193)

Naturalmente, em decorrência da atenção legal conquistada, a Arte passou a ser mais conhecida com seu potencial educativo. No entanto, ao relatar sobre o componente curricular Arte e a Educação Especial, observou-se na Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015a) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O capítulo que refere-se à Formação Inicial, os cursos

(...) deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015a, § 2º, p. 11, grifo meu).

No entanto, neste mesmo documento, o capítulo que refere-se à Formação Continuada não menciona a Educação Especial explicitamente, assim como faz com a Formação Inicial. Tal informação demonstra que os docentes já formados não possuem o incentivo legal para aprimorar-se às demandas dos alunos público-alvo. No entanto, ainda sim, a P3 relatou que fez especialização em Educação Especial pois sentiu a necessidade de formação.

Logo, ainda que haja essa lacuna na descrição da Formação Continuada da Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015a), a P3 identificou a importância de ampliar o seu conhecimento na área da Educação Especial, dado que “a Arte pode possibilitar muitas coisas, a perspectiva, o olhar do outro (...), então facilita também esse processo do ensino dentro da Educação Especial”. De tal modo, a iniciativa da docente não anula a necessidade de ampliar a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015b, art. 28, X, *online*).

3.3 Ajudas Humanas, Tecnológicas e Materiais

3.3.1 Ajudas Humanas

Tratando-se especificamente do Público Alvo da Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Brasil, 2001), e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), prevê o Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Para tanto, a Lei dá respaldo para que haja o apoio do profissional “para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015b, *online*). Esse profissional, assim como Vilaronga e Mendes (2014) pontuam, tem como objetivo trabalhar no ensino colaborativo (coensino) com o professor de sala regular, discutindo os conteúdos do currículo, planejando adaptações, distribuindo as tarefas entre si e pensando em possibilidades para a efetivação do ensino e aprendizagem de todos os alunos da sala de aula. Dessarte, o ensino colaborativo é um apoio pedagógico que articula metodologias dinâmicas, considerando suas necessidades e possibilidades, pois:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público alvo da educação especial [...] (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 45).

Por sua vez, suprir as necessidades educacionais especiais é um trabalho contínuo a fim de atingir a verdadeira inclusão escolar (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014). Referente ao apoio de outro profissional, P1, P2, e P3 responderam que:

“Diretamente na sala de aula eram os intérpretes” (P1).

Assim como discorre Martins et al. (2016) na formação do vínculo com outro profissional, a princípio a P1 não era usuária de Libras. No entanto, em contato com os alunos surdos, ela buscou cursos para desenvolver a língua de sinais; fomentou que aprendeu bastante, mas que por fim, aprendeu muito mais na escola com a prática. Ou seja, “o aprendizado construído na parceria e cumplicidade do caminhar, tanto do aluno quanto do professor, que ao ensinar está em constante aprendizado” (MARTINS et al., 2016, p. 80). Além de lecionar, aprendeu com os alunos por ser algo significativo a ela.

Já no caso do professor 2, ele diz que não precisa do apoio de um profissional a mais, pois

“eu sou o professor que sou referência da inclusão. Porque eu trabalho na inclusão também (instituição), então na verdade eu sou a referência da escola. A parte de inclusão eu que dou consultoria para todas as turmas, então, não é necessário porque eu que sou o professor referência” (P2).

Ou seja, além de ministrar aulas de Arte, esse professor também dá suporte aos demais professores da escola, pois se sente bem formado para ajudar e pensar em ações para o público-alvo em situações de sala de aula. Além disso, esse docente é pós-graduado em gestão educacional e especialista em métodos e técnicas de ensino, observou-se que estes conhecimentos podem ter ajudado nessa parceria com os demais colegas de profissão. Em contrapartida, notou-se a necessidade de fomentar estudos abordando as possíveis diferenciações de acesso à formação dos docentes de Arte de acordo com as regiões brasileiras, já que o P2, que foi o único participante da região centro-oeste brasileira, comentou não conhecer o curso de licenciatura em Educação Especial, e se intitula como o professor referência da inclusão.

Por fim, a professora 3 relatou:

“Olha tirando, né, a coordenação pedagógica, nós não tínhamos nenhum outro profissional” (P3).

Os três professores não mencionaram em suas falas o suporte de um educador especial, seja no modelo de Ensino Colaborativo (Coensino) ou o

Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Dessa maneira, apesar da LDB (BRASIL, 1996) garantir a disponibilização de professores para essa demanda, demonstrou-se ainda pontos a serem aperfeiçoados nesse processo, pois há alunos sem atendimento estipulado pela Lei.

3.3.2 Tecnológicas

Na parte tecnológica, os docentes comentaram:

“as salas tinham até o telão, e aí você tinha que pegar o datashow numa caixa, instalar antes, daí às vezes não dava certo no notebook, aquela confusão, e a aula correndo” (P1).

“basicamente celular, computador” (P2).

“Recursos tecnológicos sempre, a escola sempre teve a disponibilidade do laboratório de informática, que era ali na frente inclusive da sala dela” (P3).

A P1 relatou uma realidade ainda presente nas escolas, em que os professores têm dificuldades de acesso às ferramentas tecnológicas na sala de aula. Em contrapartida, no mundo contemporâneo, é de suma importância a escola acompanhar as evoluções tecnológicas, já que isso também significa melhorar as possibilidades de mão de obra dos docentes, além de ser compatível com a realidade dos alunos; portanto, a tecnologia tem sido uma aliada à cidadania, pois ela democratiza os saberes e dá acesso às informações (VIDAL, MIGUEL, 2020).

Paralelamente, durante o período de pandemia pelo acometimento da Covid 19, as aulas aconteceram de maneira remota, forçando, de maneira involuntária, a utilização de recursos tecnológicos. Em consequência, notou-se o aumento da necessidade de tais recursos, ampliando seu potencial meio para estudo, não excluindo as dificuldades apresentadas (LUNARDI et al., 2021).

Em outro cenário, bem antes do período de pandemia, P3 comentou:

“O que nós não tínhamos ainda era *notebook* que ela podia ficar no mesmo ambiente, né, isso depois a escola adquiriu os carrinhos com *notebook*, a gente faz uso dos carrinhos. E aí eu

lembro que ela ia e acabava ficando longe aí às vezes o grupo dela ia lá para sentar próximo, mas os outros estavam no pátio. E aí ela ia, quando a sala estava sendo usada, ela ia com a inspetora e ficava em um computador a mais, sempre tinha lá no fundo e o restante ficava fora, então ela ficava distante do seu grupo e isso não é legal, mas a gente já conseguia trazer alguma adaptação” (P3).

Ou seja, o tempo e o espaço poderiam dificultar o desenvolvimento das atividades da aluna com deficiência física, pois não havia disponibilidade de computadores para a estudante acompanhar próximo de seu grupo. A P3 reconhece que excluir a estudante de seu grupo não era legal, portanto, fazia a adaptação dentro das possibilidades. Por fim, com o passar do tempo, a escola investiu em carrinhos com *notebooks*, pois no período em que dava aula para a aluna com deficiência física (de 2009 a 2014) a escola não tinha esse recurso tecnológico de fácil acesso.

3.3.3 Materiais

Sobre o livro didático, P1 e P2 relataram que não se prendiam às metodologias tradicionais com o recurso oferecido pela escola, já que “um ano só teve livro didático de Arte, os outros anos não tinha, eu achava até bom sabe, porque aí podia ir planejando” (P1). O outro professor comentou que sempre teve um *blog*, e no período de pandemia utilizou ainda mais para alimentar esse ambiente virtual com quase todas as atividades, “tudo está no *pdf* interativo que vai semanalmente para eles, como se fosse planilha de leitura. Como se fosse o livro didático” (P2).

A disciplina Arte possibilita explorar diversos recursos de papelaria e itens recicláveis, com o intuito de articular as seis dimensões de conhecimento, que são: a criação (construir ideias/representações); a estesia (sensibilização e percepção); a expressão (manifestar a criação subjetiva); a fruição (sensibilizar às artes e períodos culturais); e a reflexão (analisar e interpretar). Ou seja, a depender da atividade planejada pelo professor, pode-se utilizar diversos materiais para o fazer artístico a fim da subjetividade do aluno, já que os produtos finais “são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras” (BRASIL, 2018, p.195). No mais, apenas P1 e P2 mencionaram materiais

de papelaria e similares, pois a P3 focou principalmente na tecnologia pois era o que melhor atendia a aluna público-alvo, como demonstrado nos excertos abaixo:

“eu usava muito recurso de escola, de papelaria lá do almoxarifado, tudo o que dá para pegar, massinha, arame” (P1).

“Papéis diversos, aí é material de desenho, material de pintura. Basicamente isso. E quando necessário, assim, corantes naturais... aí materiais alternativos para uso de arte mesmo, bem material de arte, bem assim dizer (...)” (P2).

“Recursos tecnológicos sempre, a escola sempre teve a disponibilidade do laboratório de informática, que era ali na frente inclusive da sala dela. (...) Tinha também a possibilidade de nós disponibilizarmos para ela fazer as coisas pelo computador e a gente imprimia e corrigia porque depois ela também começou a perder os movimentos dos braços. (...) A escrita começou a ficar muito alterada e a gente já não conseguia compreender direito a forma como ela escrevia. Ela também já não tinha mais condição de fazer no mesmo tempo que os outros alunos, porque ela tinha dificuldade. Então ela ia para o computador, no laboratório ela fazia, o que os alunos faziam manualmente ela podia ter a possibilidade de fazer no laboratório” (P3).

Por sua vez, a Arte tem o poder de ser significativa para quem a cultiva, com o objetivo de explorar a subjetividade, a construção do interno para o externo. O aprender com a Arte será determinado a partir do vínculo construído com o outro no cotidiano (MARTINS, et al, 2016; VIGOTSKI, 2012).

Na fase da adolescência há modificações na forma de desenhar, as cores e o desenho ganham um novo sentido, nesse período há alterações que “aprofunda os sentimentos e lhe transmite na linguagem das imagens o que através de um outro modo não poderia ter sido trazido à sua consciência” (VIGOTSKI, 2012, p. 137). Portanto, a transição anuncia que o adolescente tem a necessidade de aprimorar as técnicas próximas a artistas profissionais, pois agora não basta mais o quesito criativo, ele “deve aprender a dominar o material, método específico de expressão providenciado pela pintura” (VIGOTSKI, 2012, p. 137).

Conclui-se que a Arte, na adolescência, evidencia novas oportunidades para o aprimoramento dos conhecimentos técnicos, a fim de utilizá-la como meio para

entender as próprias evoluções internas. Pois “é no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal” (BRASIL, 2018, p. 193).

Essa importância fica clara pela fala da professora P3, pois, dizendo que a aluna utilizou a possibilidade da aula de Arte para questionar sobre si:

“a gente teve o lance da escrita da humanidade que eu acho que foi uma das experiências mais interessantes, que ela postou essa foto na capa do *Facebook* dela, então a Arte foi significativa e a aula foi significativa ao ponto de mexer com a vida dela de fato, e ela colocar isso no perfil de uma rede social, e aquilo ficou por muito tempo” (P3).

Em seguida, essa professora acrescentou:

“a gente teve essa atividade de poesia concreta que trabalha com esse conceito da liberdade (...) então nessa condição de mudar e alterar e de você ter a liberdade de criar, então ali ela sentiu algo significativo na vida dela e isso foi uma experiência muito positiva” (P3).

A disciplina proporcionou a condição de explorar a subjetividade, o reconhecimento do próprio “eu”, e oportunizou meios para a aluna agir no mundo, resultando em experiências positivas. É perceptível a necessidade fomentar mais a literatura para o entendimento da Arte como crucial para o desenvolvimento humano, principalmente para adolescentes, nas relações consigo mesmo, com o seu entorno, e com o mundo.

3.4 Cultura Organizacional

A escola é construída por relações sociais da qual faz parte, permeada por valores, crenças, mitos e rituais, ou seja, a essência da instituição é definida pela realidade de pensamentos dos membros em conjunto. Assim dizendo, a mescla de tais elementos compõem a identidade própria de cada escola, tornando-a única.

Portanto, a cultura organizacional é o “(...) conjunto de hábitos e crenças estabelecidos por valores, atitudes e expectativas compartilhados por todos os membros da organização, ela se refere ao sistema de significados compartilhados

por todos os membros” (LÜCK, 2009, p. 116). Na sua construção, ela é formada pelas maneiras de pensar e agir em uma organização; preceitos dos assuntos (costumes, hábitos, comportamentos, valores, entre outros); práticas no cotidiano; história naquela comunidade; e o desempenho individual e coletivo de cada membro. A mescla dessas informações moldam a filosofia do ambiente.

Configura-se uma boa escola aquela que proporciona, com maestria, oportunidades de aprendizado e competências para a vida. Assim como Lück (2009, p. 94) aponta, “(...) a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo” é de responsabilidade do diretor, ainda que compartilhada com o coordenador ou supervisor pedagógico. Portanto, a gestão pedagógica é a articulação mais importante dentro da gestão escolar pois é ela que define os objetivos e a formação dos alunos.

No entanto, a mesma autora salienta que dentro das organizações é necessário o entendimento de que todos os profissionais e membros da comunidade escolar são partes e devem assumir o papel como seu. Isto é, a engrenagem, que é a gestão escolar, não iria funcionar com tanta excelência se alguma das partes dela não estiver cumprindo sua função corretamente.

Notou-se, na fala dos três professores, diferentes pontos sobre a gestão escolar. Durante a entrevista, houve uma pergunta sobre os profissionais que puderam ter auxiliado esse professor no planejamento e atuação, e somente a professora P3 mencionou a gestão escolar como suporte pedagógico nas tomadas de decisões:

“Olha tirando, né, a coordenação pedagógica, nós não tínhamos nenhum outro profissional” (P3).

Mencionar a gestão como parte de apoio para a construção do ensino e aprendizagem dos alunos, ou a ausência dessa concepção, foi um tema que demonstrou o que os professores participantes pensavam sobre quem são os responsáveis pelos alunos. Afinal, todos os envolvidos do ambiente escolar são responsáveis pelos estudantes. Pois, a gestão escolar é:

“(…) destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a

promoção da aprendizagem e formação dos alunos.” (LÜCK, 2009, p. 23).

A gestão escolar perpassa por diversos interesses mencionados na citação anterior, por isso, é relevante que os demais profissionais estejam envolvidos nesse processo, para além do professor de sala regular. Ainda que na prática dos participantes possam existir a troca com a gestão, P1 e P2 não a mencionaram, demonstrando que no primeiro pensamento a gestão, com seu papel formador, não está inserida intuitivamente no planejamento. No entanto, nessa mesma linha de pensamento, P1 comentou exclusivamente sobre o suporte direto que ela teve durante a atuação, sendo que:

“Diretamente na sala de aula eram os intérpretes, (...) mas a M., né, que era a coordenadora do projeto fonoaudióloga, também sempre muito solícita” (P1).

Ou seja, houve a percepção de que o suporte pedagógico não está ligado intrinsecamente às teorias e práticas dentro da sala de aula. Há outros profissionais que também fazem parte desse processo educacional. Esse pensamento conversa com o que expôs Lück (2009, p. 23), pois

(...) Não se recomenda, nem se justifica, a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. (...) Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos. (...)

Ou seja, o diretor é o líder que orienta e mobiliza os demais funcionários e a comunidade escolar. A responsabilidade deve ser compartilhada e a equipe motivada pelo objetivo da instituição de ensino.

Ainda sobre o compromisso da gestão, ao promover o funcionamento pleno da escola com o enfoque na aprendizagem e formação dos alunos, será, por consequência, promovida a oportunidade dos alunos serem autônomos e participativos na construção dos próprios saberes, em prol de cidadãos críticos e participativos. Sem muito esforço, esse ambiente estará propício a atitudes com diretrizes inclusivas, com equidade e apreço à diversidade.

Resolvendo questões que ainda podem ser vivenciadas dentro da escola, como foi o caso de P3, ao comentar:

“(…) a inclusão é complicada por isso, por esse contexto também, que é um viés a ser questionado e até que ponto se inclui né, quando se coloca um diferente no meio de todos iguais. Essa visão que a gente tem às vezes de inclusão, dependendo do quadro ela é equivocada, porque de fato para ela ali acabava sendo uma... ela chamava a atenção né, sei lá, uma analogia seria um feijão no meio de um monte de grão de arroz sabe? Você olha e você ressalta, então era isso que ela sentia, ela se sentia “gritando” e todo mundo iria olhar para ela por ser diferente.” (P3).

A diversidade sempre esteve presente no ambiente escolar, seja os alunos com deficiência ou não. As pessoas são diferentes, têm vivências ímpares e tudo isso importa. Portanto, os estudantes precisam sentir-se pertencentes ao local que a forma, porque se não, seria um espaço engessado onde somente o superior a ela teria voz, transformando o aluno a somente um receptor de informação. A participação conjunta de todos os envolvidos da comunidade interna faz-se presente na gestão democrática, promovendo os princípios da cidadania. Essa proposta promove a:

(...) i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. (...) (LÜCK, 2009, p. 70)

A gestão democrática tem o enfoque na promoção da educação de qualidade, oferecendo o acesso a seus alunos com perspectivas para o futuro. Concomitantemente, para a participação, segundo Lück (2009), cabe à escola abordar a visão do trabalho em conjunto, com orientações de cooperação e ação participativas; criar um clima que favoreça o ambiente colaborativo; favorecer a articulação de áreas de atuação, diminuindo atritos e disseminação às diferenças; valorizar as capacidades e competências individuais dos educandos; e desenvolver o compromisso ao compartilhar responsabilidades.

A cultura organizacional não é algo acabado. Há de ser trabalhado na construção e melhoria do ambiente no dia a dia. Olhar para essa questão é identificar quais caminhos aquela escola está buscando, no sentido de personalizar o atendimento para sua comunidade. Os resultados alcançados modificam relações,

e essa atitude terá o poder de viabilizar os principais objetivos da escola: promover o ensino de qualidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este presente estudo, que teve como objetivo compreender como os professores entrevistados da disciplina Arte estão trabalhando no ensino e aprendizagem dos alunos adolescentes Público Alvo da Educação Especial, considero pertinente articular considerações que foram levantadas durante a pesquisa, com discussões teóricas e dados referente à coleta de uma entrevista semiestruturada.

A Arte está presente na vida dos seres humanos há muito tempo, mas não da maneira que se apresenta à sociedade nos tempos atuais. Portanto, o contexto histórico demonstra a longa trajetória até ela ser reconhecida como disciplina, e por fim, ganhar seu espaço por meios legais. O que induziu a investigação sobre o assunto foi a falta de estudos para a disciplina Arte, para o adolescente, e ainda, para o Público Alvo da Educação Especial. Juntando essas três especificidades é que resultou esta pesquisa.

A construção das leis até chegar ao que se tem hoje em dia, que é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), resultou em diversos percalços até a medida em que a disciplina foi ganhando proporção para o investimento com todo seu potencial educativo. No mais, a Educação Especial também teve que lutar para ganhar seu espacinho dentro da escola, foi por meio da Lei nº 9.394/1996, que os alunos público alvo foram respaldados a frequentarem o ensino regular de ensino.

Os três professores entrevistados da presente pesquisa já tinham alguma bagagem com a atuação em sala de aula, P2 e P3 se formaram em Artes Visuais e P3 em Música. As falas evidenciaram a necessidade da busca por formação continuada, a fim de atender a amplitude da disciplina em suas quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Ainda que haja a Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015a) que prevê a formação e formação continuada, somente na formação inicial apresenta o diálogo sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Educação Especial; demonstrando a necessidade de evolução nesses aspectos,

pois deixou a desejar no que se refere à formação continuada. No entanto, demonstrou-se que os professores entrevistados tiveram iniciativa de buscarem capacitação, mas somente a P3 fez especialização em Educação Especial.

Durante as práticas desses professores de Arte, eles consideram que as ajudas humanas foram: intérprete de Libras (P1), a gestão pedagógica (P3) e, repentinamente, algum outro docente (P2). Nos mais, os três participantes não possuíam o suporte do profissional da Educação Especial, apesar da LDB (BRASIL, 1996) assegurar tal direito.

Esses professores relataram que os materiais variavam de acordo com o que se exigia para determinada atividade, mas eram principalmente itens de papelaria; já sobre o livro didático, eles não o utilizavam como método tradicional, P1 não teve esse recurso todos anos, P2 comentou elaborar os materiais de acordo com suas necessidades, e P3 comentou especificamente do computador como material, pois era o que melhor atendia às necessidades da aluna mencionada por ela.

Sobre recursos tecnológicos, foi possível observar a evolução de um período em que havia o acesso ao computador somente na sala de informática, depois quando o professor poderia fazer o uso de *datashow* em sala de aula, e por fim, a aquisição de carrinhos com notebook. Nesse sentido, foi possível evidenciar a presença das ferramentas tecnológicas para o uso dos alunos, com celulares e computadores em casa, principalmente no caso do P2 que relatou o período de aulas não presenciais mediante o acometimento da Covid 19.

Era inegável que relacionar as experiências particulares aos aspectos da cultura organizacional seria relevante, pois a escola é uma mescla de interações de hábitos e crenças que formam a identidade única da escola. No mais, a escola, acima de tudo, tem como objetivo formar cidadãos críticos. A disciplina de Arte é um espaço favorecedor para ampliar horizontes e perspectivas de vida, bem como, é o ambiente democrático para construir saberes e dialogar sobre a diversidade. Espera-se que a partir de aparatos legais seja possível ampliar e perdurar as possibilidades dos estudantes se beneficiarem da teoria e prática da disciplina Arte. Bem como, que os professores entrevistados, e os demais colegas de profissão, tenham estruturas para ampliar seus conhecimentos e entenderem a sua importância ao construir cidadãos pensantes e conscientes de seus direitos e deveres dentro de uma sociedade democrática, e com respeito às equidades em um país com uma cultura tão diversa quanto o Brasil.

Por fim, demonstrou-se que há poucos estudos agrupando a temática da Arte, adolescência e aluno PAEE de ensino regular. Tal fomento seria de extrema relevância, já que a disciplina é uma grande favorecedora para o desenvolvimento humano em sua totalidade, principalmente na fase da adolescência, que estes alunos questionam-se sobre seu entorno, suas ações internas e externas, e a expressão dos próprios sentimentos.

REFERÊNCIAS

ARGAN, G. A arte na história do homem. In: **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem de arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

BIESDORF, R. K.; WANDSCHEER, M. F. Arte, uma Necessidade Humana: Função Social e Educativa. **Itinerarius Reflectionis**, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, UFG, vol. 2, n. 11, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20333/11824>. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2001.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8069**, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 01 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 ag. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de Julho de 2015b. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015a**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** - versão final, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1. **Portaria nº 331**, de 5 de abril de 2018, edição 66, 10 páginas. Disponível em:

https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdff8.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio** - 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.

Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC: Documento Orientador 2019.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 7 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares**

Nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC /SEF, 1997b. 130p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

FERRAZ, M. H. C. de; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino de arte**. Cortez Editora. Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo, 1993. 135 p. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/34940985/ferraz-fusari-metodologia-do-ensino-de-arte> Acesso em: 02 mai. 2020.

FISCHER, E. A necessidade da arte. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6 ed. 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2020.

GIL, L. P. O sentido de adolescência numa perspectiva sócio-histórica: um estudo com um profissional que utiliza a arte-educação no trabalho com adolescentes. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_ffc7551a7d0d75d05e23e831c3388e19 . Acesso em: 03 mar. 2022.

GLÓRIA, D. M. A. A escola igualitária: sonho ou falácia?. Revista De Educação PUC-Campinas, (10), 2001, p. 63-68. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/398>. Acesso em: 8 fev. 2022.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas São Paulo, 1995, v. 35, n.3, p. 20-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

JUNIOR, S. V. da SILVA; MARQUES, M. do P. S. D. Atendimento Educacional Especializado: um estudo comparativo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém, PA, vol. 5, nº 1 p. 50 – 69 Jan./Jun.2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez Editora. 2006. 262 p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B1Cd9oH5xwRWRG5NdmZ2ck5JM3M/view>. Acesso em: 01 de mai. 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUNARDI, N. M. S. S. et al. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.; (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre : Artmed, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, V. R. de O. et al. Arte e Educação de Surdos: trajetórias interdisciplinares para uma educação bilíngue cotidiana. In: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Lara Ferreira dos Santos; Vanessa Regina de Oliveira Martins (Org.). **Escola e Diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos, EdUFSCar, 2016, 241p.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

MICHELETTO, F. S. M. **Ensino de arte para alunos com deficiência**: relato dos professores. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Faculdade De Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91203/micheletto_fsm_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 ago. 2020.

OLTRAMARI, D. C. A disciplina de Arte na escola pública: a constituição dos sujeitos professores de Artes Visuais. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009, 173 páginas. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92714/269684.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 jan. 2022.

PEDERNEIRAS, M. M. M. et al. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes na visão de líderes formais. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 381-400, abr./jun. 2011.

ROEHRS, H.; MAFTUM, M. A.; ZAGONEL, I. P S. Adolescência na percepção de professores do ensino fundamental. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 421-428, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000200026&

Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2020.

SANTOS, M. L. Arte-educação, adolescência e identidade : reflexões a partir do registro imagético. 2011. 333 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_2afbd42f9fcc1a3a1576ee42085bbf67. Acesso em: 03 mar. 2022.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru. UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, I. G. da. **Vigotski, Defectologia e Processo Educativo**. Pleiade, p. 77-82, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7c88/b9ac1f6f91560724ee59b16b94e75fd2edf4.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

VASQUES, Fabiane Oliveira Gomes. Arte, vulnerabilidade e resiliência: um estudo com adolescentes na cidade de Manaus. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3930>. Acesso em: 03 mar. 2022.

VIEIRA, L. A. G. O ensino de Arte nas escolas públicas paulistas: contraponto crítico sobre a discrepância entre o que se aspira e o que se ensina. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016. 115 páginas. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8554/DissLAGV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jan. 2022.

VIDAL, A. S.; MIGUEL, J. R. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea. *Id on Line Rev. Mult. Psic.* V.14, N. 50 p. 366-379, Maio/2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2443/3877>. Acesso em 19 fev. 2022.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**: Ensaio de Psicologia. Dinalivro. Coleções Razões de Sobra, n. 3, 2012. 162 p.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar**: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?lang=pt&format=pdf>.
Acesso em: 19 fev. 2022.

APÊNDICE A - CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA: PROFESSORES

_____, ____ de _____ de 2020.

A graduanda em Licenciatura em Educação Especial, Karina Garcia Padilha, vinculada ao Departamento de Psicologia (DPsi) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da UFSCar, têm a satisfação de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “A disciplina de Arte para o público alvo da educação especial: relato de professores”, desenvolvida sob a supervisão da professora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

A Arte sempre esteve presente na sociedade desde os primórdios, entretanto, não era sabido a potencialidade dela para o desenvolvimento das aprendizagens pessoais, escolares e da sociedade como um todo. Sendo assim, o histórico de implementação de ensino da disciplina Arte acentua que houve todo um processo, e que em todos deles destaca a importância do professor, como principal agente, já que este é o que conduz o ensino e a aprendizagem das modalidades artísticas, ademais, atualmente este encontra possíveis desafios que vão ao encontro à diversidade do público escolar. Sendo assim, o objetivo da pesquisa é entender como está sendo realizado o processo de ensino e aprendizagem da disciplina Arte no contexto da Educação Inclusiva, com os adolescentes do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), visando contribuir às práticas docentes de professores de Arte e Educadores Especiais.

A entrevista será realizada individual e virtualmente, será manuseada apenas pela pesquisadora e a orientadora. O resultado será divulgado aos participantes da pesquisa a fins acadêmicos, portanto a identidade dos participantes será preservada, com o sigilo das respostas garantido. Ao participar da entrevista, de maneira síncrona, será enviado por e-mail um arquivo em *pdf* com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que tem como função esclarecer as dúvidas sobre a pesquisa e assegurar o sigilo dos participantes. A posteriori, será necessário preencher o formulário, que irá conter as mesmas informações do termo,

para deixar registrado que você, participante, leu e concordou em participar da pesquisa. Desde já agradecemos a compreensão.

Atenciosamente,

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Orientadora e docente no curso de
Licenciatura em Educação Especial

Contato telefônico: xx xxxxx-xxxx
e-mail: xxxxxx@gmail.com

Karina Garcia Padilha

Graduanda em Educação Especial

Contato telefônico: xx xxxxx-xxxx
e-mail: xxxxxx@estudante.ufscar.br

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação do professor:

Nome (sigla ou nome fictício):

Sexo:

Idade:

Formação:

Especialização (se houver):

Tempo de atuação com o aluno com deficiência:

Você á teve alunos com deficiência, quantos, idade, quanto tempo

Caracterização do aluno:

Tipo de deficiência do aluno:

Sexo:

Idade:

- 1) Como é a comunicação do aluno? E a interação dele com os demais colegas da sala e/ou da escola?
- 2) Como são elaboradas as atividades de arte?
- 3) Como é trabalhado as modalidades da disciplina com o aluno PAEE (Artes Visuais; Dança; Música; Teatro)?
- 4) Como você percebe a aprendizagem do aluno PAEE nessas modalidades? Há adaptações?
- 5) Como ocorre a participação dos alunos?
- 6) É considerado as habilidades descritas na BNCC?
- 7) Há outro profissional que auxilia ou auxiliou no planejamento e atuação? Como ocorre ou ocorreu? Há Educador Especial?
- 8) Sobre a prática, quais recursos é utilizado? (tecnológico, materiais extras, etc.)
- 9) Você acredita que o conteúdo da disciplina de Arte pode contribuir para a inclusão escolar do aluno com deficiência? Por quê?
- 10) Me conte uma experiência positiva com o PAEE

Outros comentários:

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 510/2016 do CNS)

A graduanda em Licenciatura em Educação Especial, Karina Garcia Padilha, vinculada ao Departamento de Psicologia (DPsi) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), têm a satisfação de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “A disciplina de Arte para o público alvo da educação especial: relato de professores”, desenvolvida sob a supervisão da professora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

A pesquisa tem como objetivo entender o seu trabalho realizado na disciplina Arte com adolescentes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) da Educação Básica, bem como retratar a sua percepção em relação a atuação com esses alunos, trazendo quais ajudas humanas, tecnológicas e materiais, você, professor de Arte, utiliza na prática, seja em ambiente virtual ou presencial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi sendo criada ao decorrer do tempo até chegar na versão final, pensando na melhor maneira para atender a Educação Básica em todas as áreas e níveis de ensino, sendo assim, sua implementação é recente, nos fazendo refletir como está sendo desenvolvido o ensino e a aprendizagem da disciplina Arte com o Público Alvo da Educação Especial na fase da adolescência. Por esse motivo, será de extrema relevância a sua participação, ao colaborar com informações da sua atuação com esse público de alunos.

Você foi indicado (a) por ser professor (a) de um adolescente com deficiência no ensino público ou privado, em quaisquer cidades dos estados brasileiro, já que a coleta de dados será realizada pela internet. Assim, você está sendo convidado (a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos que envolvem as atividades desenvolvidas com seu aluno com deficiência no ambiente virtual ou presencial, em contexto de educação inclusiva.

A entrevista será realizada de maneira individual em um encontro síncrono pela plataforma de chamada de vídeo do *Google*, nomeada *Google Meet*. O dia e horário será estipulado com você, participante. As perguntas não serão invasivas à

sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar constrangimento ao expor sua atuação no cotidiano escolar com o aluno com deficiência, podendo se sentir desconfortável com a realização da entrevista de modo síncrono, como também, pode estar com o emocional afetado diante do contexto de pandemia. Diante dessas situações, você, participante, terá garantido pausas na entrevista, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerar constrangedora, podendo interromper a entrevista a qualquer momento, e havendo a possibilidade de não abrir a câmera. Serão retomados, nessa situação, os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento dos adolescentes com deficiência.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento da pesquisa. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo pessoal, seja em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Informamos que você, participante, terá acesso ao resultado da pesquisa assim que esta estiver finalizada.

Solicito sua autorização para gravação da entrevista, caso aceite, será informado o momento exato do início e fim dela. Essa gravação realizada será transcrita pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível.

A pesquisadora garante o ressarcimento de despesas decorrentes da presente pesquisa se houver. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Sobre os recebimento do termo

para assinatura virtual, primeiramente, você o receberá por e-mail, em arquivo *pdf* (depois de impresso, assinado e rubricado pela pesquisadora e orientadora), a posteriori, receberá o *link* de acesso a este termo por via eletrônica, que será o formulário do *Google Forms*, o qual este deverá ser lido e clicado onde consta que você leu e concorda com a sua participação na pesquisa, caso não concorde, poderá clicar onde consta que leu e não concorda em participar. Como também, poderá contatar a pesquisadora a qualquer momento caso você desejar tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação quando achar necessário. Por fim, as pesquisadoras salientam que você, participante, terá acesso aos resultados da pesquisa assim que a mesma estiver concluída.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. As pesquisadoras me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Orientadora e docente no curso de
Licenciatura em Educação Especial

Contato telefônico: xx xxxxx-xxxx
e-mail: xxxxxx@gmail.com

Karina Garcia Padilha
Graduanda em Educação Especial

Contato telefônico: xx xxxxx-xxxx
e-mail: xxxxxx@estudante.ufscar.br