



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS**

MARINES SALVIANO ALVES

**O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Um estudo de caso com os professores na rede municipal de Cabedelo - PB**

**JOÃO PESSOA
2016**

MARINES SALVIANO ALVES

**O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Um estudo de caso com os professores na rede municipal de Cabedelo - PB**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Linha de Pesquisa: Ensino das Artes Visuais no Brasil.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betânia e Silva

JOÃO PESSOA

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

MARINES SALVIANO ALVES

**O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO COM OS
PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE CABEDELO – PB**

Aprovado em: 21 / 11 / 2016

Comissão Examinadora:

Maria Betânia e Silva

Prof. Dr.^a Maria Betânia e Silva - UFPE – Orientadora/Presidente

Robson Xavier da Costa

Prof. Dr. Robson Xavier da Costa - UFPB - Examinador Titular Interno

Valdiney Veloso Gouveia

Prof. Dr. Valdiney Veloso Gouveia - Examinador Titular Externo

*Dedico aos meus filhos, Larissa Alves e
Pedro Alves, pela compreensão da
minha dedicação à vida acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, todo maravilhoso, por ter me conduzido nessa empreitada acadêmica, com dignidade e motivação.

À minha família pelo apoio e carinho durante todo o tempo que cursei o mestrado, principalmente ao meu marido, meu filho e minha filha.

Aos meus professores e colegas de turma, muito obrigada. E, em especial, agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Maria Betânia e Silva, por ter me apoiado e incentivado a realizar essa pesquisa, orientando-me no decorrer dos estudos e construção da Dissertação.

*Caminhante, são teus passos
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho,
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se voltará a pisar.
Caminhante, não há caminho,
mas sulcos de espuma ao mar.*

(Antonio Machado, Poema XXIX de Provérbios y Cantares)

RESUMO

Esse Estudo de Caso surgiu da necessidade de compreender como o professor de Artes Visuais desenvolve suas práticas pedagógicas inclusivas com os estudantes com deficiência, regularmente matriculados nas escolas municipais de Cabedelo - PB. Objetivando investigar se existem dificuldades relatadas pelos professores de Artes Visuais e, consequentemente, como as práticas de Educação Inclusiva desses educadores estão sendo realizadas nas escolas municipais do Ensino Fundamental. O campo empírico foi determinado pela Diretoria de Educação Inclusiva (DEI), Coordenação de Artes e por duas escolas da rede municipal de Cabedelo – PB que possuem Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio da observação direta, aplicação de questionários semiestruturados, com os gestores e professores das instituições selecionadas. A etapa metodológica da pesquisa documental foi realizada por meio da análise da legislação específica para a área, tais como: a *Declaração de Salamanca* (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a própria Constituição Brasileira (1988), por serem documentos oficiais que tratam de políticas educacionais. O marco teórico envolveu saberes do campo da Arte, da formação do professor de Artes Visuais e da Educação Inclusiva, aproximando autores como Morin (2011), Barbosa (2005), Costa (2010), Fonseca da Silva (2000, 2013), Coll et al (2004) e Bauman (2000, 2013). Os resultados obtidos destacam que os professores de Artes Visuais começaram a se envolver mais com os conteúdos relativos à Inclusão Escolar por meio das ações promovidas pela Secretaria de Educação e Cultura e pela DEI; o professor de Artes Visuais não recebe, na sua formação acadêmica, subsídios que o torne apto a atender a demanda de turmas de estudantes nas quais estão presentes também estudantes com os mais diversos tipos de deficiência; as SRM disponibilizadas nas escolas pesquisadas não são padronizadas, pois existem diferenças relevantes que comprometem a eficácia dessa complementação pedagógica. Vale destacar que essas diferenças observadas nas SRM incluem o mobiliário e os recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Artes Visuais. Educação Inclusiva. Ensino Fundamental. Escolas Municipais de Cabedelo - PB. Formação do Professor.

ABSTRACT

This case study arose from the need to understand how the teacher of Visual Arts develops its inclusive teaching practices with students with disabilities enrolled in public schools in Cabedelo - PB. Aiming to investigate whether there are difficulties reported by teachers of Visual Arts and, consequently, how the practices of inclusive education of these educators are being held in the municipal schools of elementary school. The empirical field was determined by Board of Inclusive Education (BIE), Arts Coordination and two municipal schools in Cabedelo - PB that have Multifunctional Resource Room (MRR). Data from this study were obtained through direct observation, application of semi-structured questionnaires, with managers and Visual Arts teachers of the selected schools; with the BIE and the Arts Coordination. The methodological phase of documentary research was conducted by analyzing the specific legislation for the area, such as the Declaration of Salamanca (1994), the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996) and the very Brazilian Constitution (1988) to be official documents dealing with educational policies. The theoretical framework involved art field of knowledge, training of the teacher of Visual Arts and Inclusive Education, approaching authors as Morin (2011), Barbosa (2005), Costa (2010), Fonseca da Silva (2000, 2013), Coll et al (2004), Bauman (2000, 2013). The results show that teachers of Visual Arts started to become more involved with the content on the School Inclusion through the actions promoted by the Department of Education and Culture and the BIE; the teacher of Visual Arts does not get in their education, subsidies that makes it able to meet the demand of students in classes which are present students with various types of disabilities; SRM available in the surveyed schools are not standardized because there are significant differences that undermine the effectiveness of this pedagogical complementation. It is worth noting that these differences in SRM include the furniture and technological resources.

Keywords: Elementary School. Inclusive education. Municipal schools. Training Teacher. Visual Arts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	
1 INTEGRAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	26
3 DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	32
CAPÍTULO II	
1 FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	45
2 MAPEAMENTO DOS PROFESSORES DE ARTES	46
3 FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE	49
4 SABERES DOCENTES	54
CAPÍTULO III	
1 O ENSINO DE ARTE	67
2 INCLUSÃO EDUCACIONAL: da teoria à prática	73
3 RESPEITO À DIVERSIDADE	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	89

No atual cenário da Educação Básica brasileira, a legitimidade da Educação inclusiva representa um avanço no processo educacional e no respeito à legislação vigente. Representa a importância das escolas inclusivas à educação por proporcionar a democratização do ensino e permitir que os sistemas educacionais funcionem em prol da inclusão das pessoas com deficiência. A implementação da Educação Inclusiva de qualidade, no contexto educacional brasileiro, demanda cada vez mais estudos científicos sobre o tema por apresentar diversas nuances e possibilidades de abordagem.

As políticas públicas de inclusão e a municipalização do Ensino Fundamental favoreceram o aumento considerável do número de matrículas de estudantes com deficiência na escola regular. Como hipótese, esse estudo considera que, geralmente, as escolas não estão preparadas, nem os professores capacitados para receberem essa parcela da população. Esses aspectos, conseqüentemente, comprometem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a permanência desses estudantes dentro da escola. A partir desta nova realidade que se configura no ambiente escolar, abrem-se oportunidades de novas aprendizagens não somente aos estudantes, mas também aos professores que precisam se especializar, desenvolvendo novas habilidades, em virtude da demanda pedagógica.

O Ensino de Artes¹, assim como as demais disciplinas curriculares, precisa inserir os estudantes com deficiência no cenário escolar. Assim, esse estudo dissertativo buscou nas bases teóricas relatos para questionar o processo de legitimação da Educação Inclusiva, cujo campo de investigação foi o Ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental nas escolas municipais de Cabedelo. Principia-se a presente reflexão, que sugere conhecer a prática docente inclusiva de Artes Visuais, em sala de aula, e se os professores recebem algum tipo de formação que os habilita a atender as demandas de um público tão específico quanto os estudantes com algum tipo de deficiência.

Essa pesquisa de cunho qualitativo visa contribuir para a ampliação da participação do professor de Artes na Educação Inclusiva dentro das escolas que recebem estudantes com diversas deficiências, tais como: física, intelectual e auditiva. Cabendo a este profissional desenvolver atividades que contemplem a todos de maneira a incluir o estudante que apresente um determinado tipo de necessidade específica decorrente da deficiência apresentada.

¹ Nos PCN a área de conhecimento da Arte é nomeada pelas áreas específicas de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música (BRASIL, 1997).

Cabe destacar que a Educação Inclusiva se faz presente como orientação dominante na totalidade de países que subscreveram a *Declaração de Salamanca*, em 1994. Na ocasião, definiu-se que a Educação Inclusiva "para todos e para cada um" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) deve ser implementada procurando desenvolver modelos educativos que promovam uma aprendizagem significativa, livre de barreiras e que rejeite a exclusão.

A presente proposta de estudo observa práticas educativas que efetivem a inclusão, tomando em conta o Ensino de Artes Visuais, que representa em muitos aspectos um desafio para o professor. Faz-se necessário pensar esta disciplina escolar, do ponto de vista da inclusão, em virtude da demanda inclusiva apresentar-se como um paradigma que evidencia uma perspectiva inovadora na área educacional.

Essa pesquisa relaciona-se diretamente com a minha trajetória profissional, iniciada com a formação acadêmica em Artes Plásticas, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ao longo dos últimos 14 anos atuei no Ensino de Artes Visuais, dos quais, em seis desses anos realizei um trabalho que entrelaça a Arte com a inclusão social. Vale destacar que nesse tempo atuei de modo efetivo junto à Diretoria de Educação Inclusiva (DEI) do município de Cabedelo², no Estado da Paraíba (PB). Atualmente encontro-me lecionando a disciplina de Arte, no Ensino Fundamental da rede municipal de João Pessoa e Cabedelo.

Esse estudo concentrou-se no município de Cabedelo, pertencente à região metropolitana da cidade de João Pessoa. O universo dessa pesquisa é formado pelas instituições diretamente envolvidas no processo de Educação Inclusiva municipal, composto por 22 escolas da rede municipal de ensino, ofertando as modalidades de Ensino Infantil, Fundamental e EJA - destas, apenas oito escolas possuem uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em suas dependências físicas, subordinadas a DEI; a própria DEI; uma Associação conhecida por Frei Gregório, onde atualmente funciona uma escola de ensino Infantil; um centro de Inclusão Escolar; nove Creches; um Centro de Artes e a Coordenação de Artes. Totalizando um universo de 36 instituições.

Diante deste mapeamento da rede municipal de ensino de Cabedelo, a amostra desse Estudo de Caso foi composta por quatro instituições, a DEI, Coordenação de Artes e por duas escolas da rede municipal de Cabedelo – PB, respectivamente a Elizabeth Ferreira da Silva e Vereador Pedro Américo. Além disso, participaram da pesquisa a Coordenadora de Artes, a

² A cidade faz parte da região metropolitana de João Pessoa, localizada no litoral norte paraibano. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), possui aproximadamente 66 mil habitantes.

Diretora da DEI, gestores e professores de Artes Visuais das duas escolas participantes, totalizando seis sujeitos participantes.

A sede da DEI localiza-se na rua Siqueira Campos, s/n, no bairro de Camalaú, Cabedelo - PB. Na sede existe o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Rafael Henrick França dos Santos, que desenvolve um trabalho de apoio às escolas, em relação às demandas dos estudantes com deficiência, que de alguma maneira não estão conseguindo se inserir, satisfatoriamente, no processo de ensino-aprendizagem nas escolas municipais de Cabedelo. Nessa pesquisa, o campo empírico foi determinado pela DEI, Coordenação de Artes e por duas escolas da rede municipal de Cabedelo – PB, Elizabeth Ferreira da Silva e Vereador Pedro Américo, com as respectivas SRM. A Coordenação de Artes não tem uma sede fixa, pois nos últimos dois anos ocupou três espaços distintos, funcionando provisoriamente na Escola Municipal Damásio França de Macedo.

A Escola Municipal Elizabeth Ferreira da Silva, denominada de Escola A está localizada na rua Quadra 02 – Lote 27, s/nº, Renascer II em Cabedelo - PB. Atende o Ensino Fundamental e a EJA, perfazendo um total de 650 estudantes, distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno). Atualmente, a escola possui cinco estudantes com algum tipo de deficiência e dispõe de uma SRM. O corpo docente da escola é constituído por 34 professores e 30 funcionários.

A Escola Municipal Vereador Pedro Américo, denominada de Escola B está localizada na rua General José Arakem Rodrigues, s/nº, Praia do Jacaré, Cabedelo - PB. Atende o Ensino Fundamental e a EJA, perfazendo um total de 630 estudantes, distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno). Atualmente, a escola possui dez estudantes com algum tipo de deficiência e dispõe de uma SRM. O corpo docente da escola é constituído por 45 professores e 19 funcionários.

De acordo com Appolinário (2014), entendemos por população ou universo em uma pesquisa de natureza teórico-empírica, um grupo de pessoas, objetos e eventos que possui um conjunto de características comuns que o definem. Enfim, a totalidade de pessoas, objetos ou eventos que se deseja estudar e realizar sobre o qual se efetivarão generalizações.

Dessa maneira, compreende-se que a amostra foi definida como uma parcela do universo selecionado para fins de análise. Segundo Gonçalves (2009), percebe-se a relevância da representatividade e da imparcialidade para definir a amostra pesquisada, devendo ser representativa e, também, deve conter, em proporção, tudo o que a população possui. Como

também, os elementos da população devem ter igual oportunidade de fazer parte da amostra, ou seja, também deve ser imparcial.

Para Gil (2007) a amostra deve ser rigorosamente selecionada para favorecer que os resultados obtidos se assemelhem aos que seriam obtidos, caso todos os elementos do universo fossem pesquisados. Cabe destacar que os critérios de inclusão da amostra foram: as Escolas Municipais da rede de ensino de Cabedelo - PB, com SRM atendendo estudantes regularmente matriculados que apresentem algum tipo de deficiência; professores de Artes Visuais que lecionem nas escolas selecionadas; os gestores das instituições escolares selecionadas; as instituições municipais da rede ensino de Cabedelo - PB, que representem a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e que estejam diretamente envolvidas com o processo de Inclusão Escolar; as instituições municipais que representem a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e que estejam diretamente envolvidas com a coordenação dos professores de Artes Visuais.

A pesquisa tem uma relevância social em virtude de estar atenta ao desenvolvimento de estudos acadêmicos que deem visibilidade à reflexão, por meio da observação do processo de implementação da educação inclusiva, no intuito de rever e ampliar estas práticas inclusivas. A formação acadêmica deve proporcionar aos professores da Educação Básica, inclusive de Arte, mais subsídios didáticos que os auxiliem a desenvolverem e experimentarem atividades pedagógicas que colaborem, de maneira relevante, para a inclusão do estudante com deficiência na escola pública. É necessário considerar a necessidade de fomentar a produção de conhecimento para embasar o trabalho docente com arte na perspectiva de inclusão.

Esta reflexão considera que os componentes curriculares artísticos envolvem dinâmicas aplicadas pelo professor em sala de aula, integrando a sensibilidade, a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem de Artes. Nesta perspectiva, o professor se prepara para as especificidades da natureza das deficiências no contexto escolar e, conseqüentemente, no modo de efetivar a participação plena de seus educandos, sem exclusão.

O Ensino de Artes Visuais, no contexto da inclusão social, pode ser um caminho para trazer à realidade práticas que incluem e democratizam a educação, favorecendo a reelaboração do que está posto, de modo a evitar segregar o diferente pela única condição de sê-lo. A passagem da teoria à prática da educação inclusiva no Ensino Fundamental

apresenta-se como um desafio para encontrar um caminho para a construção de um espaço escolar que a todos recebam e respeitem as diferenças.

As escolas municipais de Cabedelo são assistidas por uma equipe multidisciplinar de inclusão social, cuja Secretaria Municipal de Educação disponibiliza cursos de formação aos professores do Ensino Fundamental, voltados à inclusão dos estudantes com algum tipo de deficiência. Mas, será que esse trabalho exerce uma influência positiva na prática pedagógica dos professores de Artes Visuais das escolas da rede municipal? Ou se permite aproximar a leitura de mundo dos profissionais da equipe multidisciplinar à realidade dos professores e sua respectiva atuação dentro de sala de aula? Nessa perspectiva, essa pesquisa busca favorecer a compreensão do impacto dessas capacitações voltadas à formação de professores para elevar o nível da qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Um número crescente de pessoas com deficiência tem se envolvido em atividades relacionadas aos diversos componentes curriculares artísticos, tais como: teatro, cinema, dança, música, entre outras. Para o professor de Artes, as suas alunas devem representar uma possibilidade que se abre para que possa conciliar os conteúdos desenvolvidos em sala com o aprendizado que esses estudantes trazem. Com isso pode-se favorecer a inserção dos mesmos na escola, trabalhando a aceitação das diferenças e valorizando, ao mesmo tempo, a individualidade de cada estudante.

A política de inclusão se apresenta em vários documentos e vem sendo debatida por pesquisadores, estudiosos do ensino e educadores no sentido de buscar caminhos para que a mesma se efetive no dia a dia escolar. É neste momento que surge a arte educação como possibilidade de favorecer caminhos enriquecedores para o processo de ensino-aprendizagem. O Ensino de Artes Visuais possibilita que o educando se relacione com os acontecimentos do mundo no momento em que, ao criar, o mesmo se posiciona de maneira ativa, numa experiência complexa que transforma não só o sujeito, mas o contexto a sua volta.

Para Ana Mae Barbosa, “a arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica” (BARBOSA, 2005, p. 99). Assim, o Ensino de Artes Visuais possibilita um meio para se expressar tanto de maneira simbólica, por meio dos seus conteúdos, quanto ao nível de conhecimento. Quando alguém se comunica, ou se manifesta artisticamente, deixa no seu fazer artístico sua identidade e características. Este fazer subjetivo se torna um registro das manifestações do sujeito. Trabalhar com conceitos de arte

traz inúmeras possibilidades de ampliação das vivências que os estudantes carregam a título de conhecimentos prévios.

[...] quando um estudante realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico [...] delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc., o que lhe cerca e também a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2000, p. 42).

Assim como no ensino inclusivo, o fazer em Arte não aceita fórmulas prontas ou aprendizagem pré-estabelecida. Os professores de Arte estão inseridos neste espaço formal de ensino que é a escola e vêm contribuindo de maneira significativa para a efetivação da escola inclusiva, sendo que assim como os demais, ainda carecem de formação que lhes dê subsídios para enriquecer sua docência.

Dentro do contexto exposto surge o seguinte problema de pesquisa: Como o professor de Artes Visuais desenvolve suas práticas pedagógicas inclusivas com os estudantes com deficiência, regularmente matriculados nas escolas municipais de Cabedelo - PB?

O objetivo geral desse estudo foi investigar se existem dificuldades relatadas pelos professores de Artes Visuais e, conseqüentemente, como as práticas de Educação Inclusiva desses educadores são realizadas nas escolas municipais do Ensino Fundamental de Cabedelo. Os objetivos específicos foram respectivamente: identificar se a formação acadêmica do professor de Artes Visuais continha conteúdos relacionados à inclusão dos estudantes com deficiência; conhecer mais profundamente o trabalho que os professores de Artes Visuais do Ensino Fundamental de Cabedelo desenvolvem dentro de sala de aula para legitimar as práticas pedagógicas da Educação Inclusiva; verificar se os professores de Artes Visuais participam de capacitações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cabedelo e se recebem suporte pedagógico da DEI; especificar as principais dificuldades vivenciadas pelos professores de Artes Visuais, caso existam, que atuam no Ensino Fundamental nas escolas de Cabedelo.

Para tanto, os instrumentos de coleta dos dados utilizados foram: observação direta e aplicação de quatro questionários semiestruturados (Cf. Apêndices A e B): sendo um com oito questões abertas respondidas pelos gestores das duas escolas municipais (Cf. Apêndice A); um com dez questões abertas, aplicado aos professores de Artes Visuais das duas escolas participantes (Cf. Apêndice A); um com nove questões abertas, aplicado na DEI (Cf. Apêndice A); e um com seis questões abertas, aplicado à Coordenação de Artes (Cf. Apêndice B).

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário pode ser definido como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Por questionário entende-se também “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2002, p. 115). Mas, vale ressaltar que não existe uma metodologia padrão para a elaboração de questionários, porém existem recomendações com relação a esta importante tarefa no processo de pesquisa científica.

Para analisar, compreender e interpretar os dados dessa pesquisa qualitativa utilizou-se os estudos de Bardin (2006), através da análise de conteúdo. Essa técnica de pesquisa tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência. Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo iniciou-se pela leitura das respostas dos questionários e a leitura dos documentos. Existem várias modalidades de análise de conteúdo, dentre as quais se destaca: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação.

No entanto, definimos pela análise temática porque é considerada apropriada para as investigações qualitativas. A análise temática trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; "comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo" (BARDIN, 2006, p. 46). Portanto, esta pesquisa pautou-se nos critérios de organização de uma análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A função primordial da análise do conteúdo foi o desvendar crítico, uma análise de conteúdo por meio de uma leitura profunda, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema lingüístico e objetivando a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Ademais, a técnica permitiu a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo.

Em relação aos aspectos metodológicos dessa pesquisa, a pesquisa realizada representa um Estudo de Caso, caracterizada com sendo descritiva, bibliográfica, documental e exploratória, de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa é conceituada por Oliveira (2008) como sendo um processo de análise reflexiva da realidade, por meio de métodos e técnicas que contribuam à compreensão pormenorizada do objeto pesquisado. Portanto, essa abordagem necessita da realização de um corte epistemológico do estudo, por meio da delimitação precisa do tempo/espaço de investigação do objeto. De acordo com Diehl e Tatim (2004, p. 52), os estudos qualitativos visam “contribuir no processo de mudança de dado

grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades de comportamento dos indivíduos”.

Compreendemos que o Estudo de Caso é bastante recorrente às ciências biomédicas e sociais, por ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, tal como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Objetiva compreender, em profundidade, os pormenores de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, na busca por descobrir o que há nela de mais essencial e característico (FONSECA, 2002).

Nesse contexto, o pesquisador não costuma intervir sobre o objeto estudado, devendo revelá-lo igualmente como é percebido. O Estudo de Caso geralmente é utilizado em uma perspectiva interpretativa, a partir da compreensão do ponto de vista dos participantes, ou em uma perspectiva pragmática, apresentando uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigado.

Vale ressaltar que segundo Gil (2007), as pesquisas descritivas objetivam, principalmente, a descrição das características de determinada população/fenômeno, também pode estabelecer relações entre variáveis. Segundo Oliveira (2008, p. 117) esse tipo de pesquisa favorece “ao pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno”.

Enquanto a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las, a pesquisa bibliográfica recorre às fontes secundárias de materiais publicados e disponibilizado à comunidade acadêmica, em virtude de ser composta basicamente por livros e artigos científicos.

Por outro lado, a pesquisa documental recorre às fontes primárias, geralmente mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002).

Nesse sentido, segundo Gil (2007) a pesquisa busca proporcionar maior familiaridade entre o pesquisador e o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Para uma melhor visualização das etapas percorridas nessa dissertação de mestrado, faz-se necessário especificar que no ano de 2015 esse estudo se deteve à pesquisa

bibliográfica, buscando dados acadêmicos para embasar o conhecimento adquirido por meio da prática docente da disciplina de Artes Visuais no Ensino Fundamental do município de Cabedelo, junto a Secretaria Municipal de Educação, a DEI em Cabedelo e coordenação de Arte.

Simultaneamente, buscamos coletar os dados mais gerais que possibilitassem apreender um quadro panorâmico da Educação Inclusiva e da Coordenação de Arte do Município pesquisado, por meio do quantitativo da Educação Inclusiva em Cabedelo, em prol da análise desses dados para traçar um mapa da realidade escolar em que a pesquisa se insere.

As entrevistas foram iniciadas com a coordenação, ainda no ano de 2015, assim como com os profissionais da DEI e o professor de Artes da mesma. Nessa segunda fase da pesquisa, no início do ano letivo de 2016, focamos especificamente nos professores e suas práticas em sala de aula, no intuito de entender como a Educação Inclusiva tem se efetivado nas práticas docentes desses profissionais da educação, por meio da realização de entrevistas, observação de aulas, acompanhamento de planejamentos e dos encontros realizados com a DEI.

Outros dados dessa pesquisa foram obtidos através da aplicação de um questionário semiestruturado com os professores das escolas selecionadas, a DEI e a Coordenação de Artes do município. A metodologia empregada segue preceitos qualitativos, pois tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, dentro do processo de pesquisa. Esse tipo de investigação apresenta características descritivas valorizando mais a subjetividade do que a exatidão dos números (GIL, 2007).

Deste modo, os dados foram coletados e descritos, valorizando o processo, em detrimento de um produto final. É característica desse tipo de pesquisa o caráter indutivo ao analisar e interpretar os dados, valorizando o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Na visão de Flick (2009, p. 8), “essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a maneira como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica”.

A revisão bibliográfica embasa todo o corpo da pesquisa e contribui para a definição dos conceitos e categorias de análises dos dados coletados, favorecendo um maior aprofundamento e melhor compreensão do tema. A Análise de Conteúdo ocorreu por meio de um conjunto de técnicas empregadas no processo analítico das informações coletadas. De acordo com Bardin (2006, p. 42), a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Os instrumentos de coleta de dados foram as visitas à Coordenação de Arte e Cultura de Cabedelo, às respectivas EMEF subordinadas à Secretaria Municipal de Educação, reuniões, observações *in loco*, entrevistas semi-estruturadas com os professores, a coordenação pedagógica e a direção das escolas participantes, além da equipe da DEI de Cabedelo. Realizamos consultas ao banco de dados junto às instituições escolares e a Secretaria Municipal de Educação, bem como à Secretaria de Educação Especial (SEEsp) do Ministério da Educação (MEC) e o acervo de teses de doutorado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

O levantamento de pesquisas foi realizado a partir da consulta em *sites* de busca como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e em publicações específicas da área de Arte, tais como os anais dos encontros dos Congressos da Federação dos Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), da SEEsp do MEC e o acervo de teses de doutorado em Educação Especial da UFSCAR. Desse modo foi possível identificar a preocupação da área de conhecimento de Arte com o trabalho que vem sendo desenvolvido por professores, dentro das escolas regulares, em prol da Educação Inclusiva.

Observamos que existem algumas publicações que apresentam resultados obtidos por grupos de pesquisa como, por exemplo, o trabalho intitulado *Educação Inclusiva e Arte: a Construção de uma Trajetória GT03: Métodos e Teorias Metodológicas* (2012) da pesquisadora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva professora da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), no qual se aponta que são encontradas dificuldades, tais como: falta de adaptação de materiais, de formação dos professores, somadas às dificuldades estruturais nas escolas. Outras publicações buscam compreender como está sendo a formação dos professores nas licenciaturas e como essa tem se estruturado para atender a formação de conceitos de inclusão para fundamentar a prática docente dos mesmos.

Segundo essa mesma autora em um texto intitulado *O que dizem os Professores de Arte sobre as Políticas Públicas Inclusivas* (2009), que foi elaborado a partir das constatações dos dados obtidos por meio de entrevistas e na observação do contexto das aulas de Arte, pode-se perceber que a formação do professor não acompanha o processo de inclusão.

Observa-se que, de um modo geral, as escolas públicas apresentam dificuldades em aplicar as políticas públicas, o mesmo tem ocorrido no contexto da inclusão.

Em uma pesquisa realizada por Fonseca da Silva, intitulada *Objeto Pedagógico: Relatando o Ensino de Arte em Classes Inclusivas* (2008), evidenciou-se que os estudantes aguçam e desafiam o processo criador dos professores de artes. Estes, por sua vez, apresentam com clareza a problemática que atravessam para uma inclusão de qualidade.

Essa pesquisa, portanto, soma-se aos vários estudos que vem sendo desenvolvidos sobre a temática específica da Educação Inclusiva no Brasil e contribui de modo significativo, para compreender, de maneira mais ampla, o papel fundamental da formação do professor para que o mesmo tenha condições mínimas de aprimorar suas práticas pedagógicas com a diversidade do público que cada vez mais chega à escola. Além disso, a pesquisa ressalta o imprescindível lugar que as políticas públicas precisam ocupar para a efetivação com qualidade, contínua e sistemática, da Educação Inclusiva.

O texto está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo trata da integração e educação inclusiva, as políticas públicas de educação inclusiva e a Diretoria de Educação Inclusiva (DEI) do Município de Cabedelo – PB. O segundo capítulo explana a relação entre a formação docente e a educação inclusiva, apresenta um mapeamento dos professores da rede municipal e suas formações e discute sobre os saberes docentes. O terceiro capítulo aborda o ensino, a inclusão e o respeito à diversidade evidenciando o processo da teoria à prática.

1 INTEGRAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O histórico da Educação Especial no Brasil possui marcos fundamentais como a criação do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857 e do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant) em 1854, ambos por iniciativa do governo Imperial, na cidade do Rio de Janeiro. (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996). Esses dois institutos abriram espaço para a discussão sobre a educação da pessoa com deficiência, mesmo o atendimento sendo feito a partir de duas vertentes: médico-pedagógica e a psicopedagógica.

O surgimento de escolas ou classes especiais em escolas da rede pública surgiu em meados do século XX. Essas escolas ofereciam um ensino à parte as pessoas com deficiência, essa fase se estendeu até meados da década de 1950, quando se começou a pensar em integração das pessoas com deficiência.

No ano de 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, que foi fundada em 1945, possuía 16 instituições em todo o país. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954, contava com 16 instituições em 1962. Foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que realizou seu primeiro congresso em 1963 (MENDES, 1995). Vale destacar que, atualmente, dentre os estados brasileiros e o Distrito Federal, apenas Roraima não tem APAE.

A necessidade de pensar o tema surge com a busca de maior igualdade de direitos entre os estudantes e a busca de que a inserção dos estudantes com deficiência ocorresse de forma não-segregadora. Nesse sentido, objetiva-se que a integração não seja entendida apenas “como um movimento que procura unicamente incorporar os estudantes das escolas especiais à escola regular, juntamente com seus professores e os recursos materiais e técnicos que existem nelas” (COLL; MARCHESI; PALÁCIO, 2004).

Portanto, podemos associar a integração ao conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e a mesma propõe inserir nas escolas regulares de ensino não só estudantes com deficiência, mas também aqueles com quaisquer outros tipos de dificuldade de aprendizagem e os que possuem altas habilidades. Na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, ficou estabelecido que a integração escolar seria um preceito constitucional, possibilitando o atendimento as pessoas que apresentassem deficiência, de preferência na rede regular de ensino.

Na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a integração representa um princípio ao se referir aos valores de igualdade, respeito, deveres e direitos estabelecidos. Sousa e Silva argumentam que:

[...] o “princípio da integração”, ao pressupor que todos somos iguais e por isso podemos estar juntos, desconsidera que somos todos diferentes, únicos, singulares. Mesmo defendendo a inserção da pessoa com deficiência no âmbito escolar e social, ignora sua história cultural e é capaz de reforçar uma ideia de deficiência vinculada à doença, à anormalidade. A realidade mostra que esses mesmos estudantes com deficiência, por não conseguirem se adaptar à escola regular, são encaminhados de volta à escola especial, que acaba por segregá-los novamente (SOUSA; SILVA, 2005, p. 10).

Nesse sentido, ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, com garantia de atendimento educacional as pessoas que apresentassem algum tipo de necessidade educacional especial. A proposta de integração se assemelha bastante a da inclusão, pois ambas propõem caminhos para uma sociedade mais inclusiva.

No entanto, enquanto a integração ainda traz propostas de que o estudante é que deve se adequar a escola, na inclusão existe a preocupação de que a escola crie meios que possibilitem a aprendizagem do estudante dentro de suas possibilidades. Que cada estudante seja visto de forma individual e que além do convívio social, tenha direito a aprendizagem dos conteúdos trabalhados com todos os estudantes em sala de aula.

É necessário que a escola amplie as maneiras de adaptação às condições do estudante e que não se limite a atender somente os indivíduos que apresentem necessidades educativas especiais, mas que proporcione atendimento educacional a todos que fazem parte do ambiente escolar, estudante, professores e pessoal de apoio.

Assim, a integração se resume a inserção da pessoa com deficiência para conviver na sociedade e a inclusão suscita uma modificação mais profunda onde a sociedade receba a pessoa com deficiência para que possa se desenvolver e exercer sua cidadania. Esse direito abrange as instâncias educativas sociais com prioridade para o respeito às diferenças de todos os estudantes.

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o

conjunto de necessidades especiais dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11).

Esse processo histórico de luta pelos direitos da pessoa com deficiência já teve diversos avanços e conquistas. O mesmo pode ser analisado em diferentes fases, tendo início com a exclusão, onde não havia basicamente atenção às necessidades das pessoas com deficiência, onde as mesmas também eram vítimas de inúmeros preconceitos e cerceamento dos direitos básicos; passando pela segregação onde as mesmas eram excluídas não só da sociedade, mas também da própria família, sendo atendidas em instituições filantrópicas ou religiosas (aqui surgem as escolas especiais).

Posteriormente, a demanda das necessidades das pessoas com deficiência, inclusive educacionais, foi discutida e evidenciou-se a integração e o surgimento das classes especiais dentro de escolas regulares e o atendimento especializado por tipo de deficiência; e finalmente, após muitas lutas e conquistas uma reflexão que amadureceu a ideia de integração e que foi levando, aos poucos, a inserção da pessoa com deficiência na família, no lazer, no trabalho e na escola.

[...] tem-se utilizado a palavra *integração* para descrever processos mediante os quais as crianças recebem apoio com o propósito de poder participar dos programas existentes, programas esses em grande parte sem modificações nos colégios; ao contrário, a *inclusão* sugere um desejo de reestruturação do programa para que possa responder à diversidade dos alunos (AINSCOW, 1999, p. 25, *apud* SOARES, 2009).

Surge a inclusão, fruto de mudanças na sociedade, onde as famílias assim como os próprios deficientes passaram a exigir os seus direitos, entre eles o direito à escola. Sassaki (1997, p. 41), afirma que o movimento de inclusão como aquele em que “a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. A inclusão escolar está inserida em um movimento que procura preocupar-se com as questões pertinentes a inclusão social de grupos que foram historicamente segregados, discriminados e excluídos do convívio com outras pessoas por não serem considerados normais. Começou-se a falar em normalização no Brasil na década de 1970 onde se defendia a possibilidade das pessoas que apresentavam deficiência terem uma vida o mais normal possível.

Os princípios da normalização e da integração nortearam as propostas das políticas públicas da educação especial, em torno dos anos de 1980. O conceito de normalização

consta na política Nacional de Educação Especial (1994, p. 22) como “Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem”.

O princípio da normalização não se aplica especificamente a escola, mas também a outros aspectos da vida de pessoas com deficiência, como formação profissional, a família e o trabalho. Mas, de acordo com esse princípio, os estudantes com deficiência devem ter acesso a recursos humanos, materiais e ambientais o mais próximo possível dos outros estudantes para que não ocorra a segregação.

Esse modelo de integração fazia com que o estudante, a partir da educação especial se tornasse competente o suficiente para acompanhar o ensino regular. A escola se apresentava de forma individualista, não considerando as diferenças culturais, individuais e sociais dos estudantes, transferindo para estes a adaptação ao modelo escolar existente, sem oportunidade de questionamento das estruturas das instituições educacionais.

A inclusão caminha numa direção oposta, primando pelo respeito à diversidade e por uma escola que não rotule e nem classifique seus estudantes. É o reconhecimento da necessidade de uma educação para todos e não com a segregação em classes especiais, independente de condições físicas, sociais, emocionais, intelectuais, entre outras.

A luta pela integração social da pessoa com deficiência trouxe avanços sociais de grande relevância ao fomentar a necessidade de inserir tais indivíduos na sociedade e deixar cada vez mais distante um passado de exclusão e segregação. Ao mesmo tempo em que trouxe para o campo da educação a discussão sobre a necessidade de considerar os direitos desses estudantes. A escola é um espaço onde se pode estruturar os alicerces para uma sociedade mais justa com ações que contribuam para a supressão das injustiças sociais e desigualdades. No Brasil, em meados da década de 1990, começaram as discussões em torno da inclusão escolar. É um novo paradigma que se apresenta como uma reação contrária ao processo de integração. No entanto, efetivar essa prática tem sido um motivo de grandes controvérsias e discussões.

Para Correia (1997) a escola inclusiva deve voltar seu olhar para a criança de maneira integral e respeitando os três níveis de desenvolvimento, tanto o pessoal, o sócio-emocional e o acadêmico, com o objetivo de proporcionar a criança um ensino de qualidade. Vale ressaltar que dois acontecimentos internacionais foram relevantes e, dessa forma, representam marcos da proposta da Educação Inclusiva, pois abordam temáticas educacionais referentes à implantação da educação para todos, sem distinção ou diferenciação dos

estudantes. Esses dois acontecimentos foram, respectivamente, '*A Conferência Mundial sobre Educação para Todos*' realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990, em prol da democratização do acesso à educação das pessoas com qualquer tipo de deficiência. E '*A Conferência Mundial sobre Educação Especial*' realizada na cidade espanhola de Salamanca, em 1994.

Essa conferência resultou na elaboração do documento intitulado *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* (1994) que, “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (CARVALHO; MACHADO, 1998, p. 146). Em cuja ocasião o Brasil assinou, repercutindo na LDBEN (BRASIL, 1996). Na *Declaração de Salamanca* (1994) a concepção de educação inclusiva evidencia um paradigma que não pode ser protelado em uma sociedade pautada na equidade de direitos, inclusive à Educação. Assim, podemos afirmar que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

A *Declaração de Salamanca* (1994) apresenta a inclusão como medida, estabelece o direito a uma educação para todos, não apenas àqueles que apresentem algum tipo de dificuldade ou necessidade especial e, também, representa um avanço relevante para a legitimidade da Educação Inclusiva. Dá visibilidade para a importância do investimento, por parte dos gestores, em políticas públicas que viabilizem as mudanças necessárias nas escolas regulares, no intuito de atender, com qualidade e eficácia, aos estudantes da Educação Básica, independentemente de suas dificuldades ou necessidades especiais.

Com as políticas públicas educacionais, muitas conquistas foram alcançadas, no entanto é necessário garantir que as conquistas, expressas nas leis, efetivem-se no cotidiano dos estudantes regularmente matriculados na rede de ensino brasileira. O governo brasileiro tem conseguido muitos avanços em dar acesso ao ensino, agora é necessário conseguir também a permanência e o aprendizado de qualidade dos mesmos. Todas as conquistas citadas representam avanços em uma sociedade ainda povoada pela cultura do preconceito.

A Educação Especial passa a ser definida

como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Como diretrizes, propõe-se

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

O movimento de inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais (SASSAKI, 1997, p. 41), ficando aptas para assumirem seus papéis na sociedade. Essa prática da inclusão ainda é recente e encontra barreiras, sendo uma delas o medo do novo por parte dos educadores, o que faz com que a inclusão não ocorra de maneira plena. Mas, será que estão preparados para a inclusão escolar?

De acordo com Bueno (1999, p. 9), não se pode deixar de considerar que a implementação da "educação inclusiva demanda ousadia e coragem, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial". Nessa perspectiva, vale ressaltar que ainda existem muitos desafios a serem transpostos em prol da Educação Inclusiva, tais como: a capacitação de professores, a necessidade de gestores engajados e que preparem as escolas em seus diversos níveis de funcionamento como os recursos materiais, físicos e humanos, a acessibilidade e pais que se sensibilizem, independente de terem filhos deficientes ou não.

Conscientes de que os mesmos se desenvolverão no ambiente escolar, diante dos desafios que se apresentam, ainda que cada um vá responder a tais estímulos de acordo com as limitações específicas de cada deficiência. Desse modo, consideramos relevante apresentar de maneira mais detalhada as políticas públicas direcionadas à Educação Inclusiva,

evidenciando a relevância do professor para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, inclusive aos estudantes com algum tipo de deficiência.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Um ponto crucial na reforma educacional é o profissional que faz o elo da escola com a sociedade, ou seja, o professor. Uma preocupação que vigora em documentos internacionais é a falta de preparo do professor brasileiro para corresponder às demandas que lhes são atribuídas. A formação do professor representa um ponto relevante em toda essa problemática. As Instituições de Ensino Superior (IES) que formam esses profissionais buscam melhorar suas bases curriculares para atender a demanda em relação à inclusão social.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Artes Visuais com Licenciatura, da UFPB, assegurou que as questões ligadas à área de educação especial, educação inclusiva e Arteterapia estivessem garantidas na formação inicial do futuro professor de Artes Visuais na Paraíba, por meio da inclusão da disciplina “Ensino de Artes Visuais e Educação Inclusiva” como conteúdo básico e profissional obrigatório e das disciplinas: Arte, Educação e Psicologia; Arte/Educação e o Aluno Especial; Introdução à Arteterapia; Arteterapia e Saúde Mental, Arteterapia em Organizações, Comunidades e Instituições; Metodologia de Projetos em Arteterapia, como conteúdos complementares optativos (COSTA, 2010, p. 62).

Vale ressaltar que, enquanto o Brasil não tiver um planejamento de Estado a ser executado à risca em médio e longo prazo para uma educação efetiva e centrada nos sujeitos, não haverá um desenvolvimento, em larga escala, efetivo. Leis existem e muitas, principalmente, no Brasil, mas a efetivação e concretização delas é outra coisa.

A formação docente no Brasil ganha destaque na política educacional, a partir da promulgação da nova LDBEN, que no seu Artigo 62 preconiza que deva ocorrer:

[...] em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

O Artigo 62 da LDBEN, diz que poderá ocorrer tanto nas universidades (em cursos de licenciatura plena) como nos institutos superiores de educação.

Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Após a promulgação da mencionada Lei, o Governo Federal divulgou em 1999 o Decreto Presidencial nº 3.276, que confere, em seu Artigo 3º, Parágrafo II, aos cursos normais superiores, dos institutos superiores de educação, exclusividade na formação de professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com o Decreto Presidencial nº 3.554, no ano de 2000 e, em 2001, por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 133, o Governo brasileiro recomenda que a formação dos professores poderá ocorrer nos cursos normais superiores e nas universidades. Essa substituição advém das pressões das universidades, especificamente, dos cursos de pedagogia.

No final da década de 1990, aumentou a procura pelos cursos de Pedagogia. Essa procura está associada à promulgação da nova LDBEN, que nas disposições transitórias, indicava que a partir de 2007 todos os professores necessitariam ter curso superior ou ser formados em serviço. No Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999, os parágrafos 61 e 63, da atual LDBEN, norteiam os princípios referentes à formação acadêmica do professor. Ao estabelecerem que:

I - Comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; II - Compreensão do papel social da escola; III-domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; IV-domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos; V- Conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI- Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

Enquanto a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena no seu Artigo 2, os elementos norteadores da formação de professores, estabelecem que:

I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; II- o acolhimento e o trato da diversidade, III- o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV- o aprimoramento em práticas investigativas; V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares; VI- o uso de tecnologias de informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, VII- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002).

Portanto, a análise da legislação foi realizada a partir dos três documentos oficiais mencionados, os quais abordam a formação de professores de artes visuais, os PCN, a Lei nº 10639/2003 e a nº 11645/2008. No entanto, essa resolução abrange o Ensino Inclusivo de uma maneira geral, inclusive para o Ensino de Arte, percebemos que existem na proposição da Resolução nº1 do CNE argumentos plausíveis que fomentam a reflexão a concepção de inclusão na formação dos professores de Artes, principalmente, no componente curricular de Artes Visuais.

Esse cenário conduz os professores das redes públicas, principalmente, aqueles profissionais do Ensino Fundamental, a buscar formação em instituições que afirmam formá-los com menos gastos e em menos tempo, entre outros pontos, o que favorece uma maior rapidez na formação docente. Essa afirmativa gera o seguinte questionamento, será que a formação do professor poderia ser pensada de igual maneira a um técnico que lida com equipamentos, por exemplo? É possível formar um professor com rapidez? Qual qualidade se espera na formação desse professor para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem? E como esse educador irá lidar com a demanda oriunda da Educação Inclusiva?

A formação de professores para a Educação Inclusiva implica em mudanças relacionadas às Políticas Públicas direcionadas à Educação Básica, inclusive ao Ensino Fundamental. Anteriormente, os estudantes com deficiência recebiam uma educação diferenciada, conhecida como Educação Especial. Mas, atualmente, a reforma educacional preconiza que esses estudantes devem ser inseridos nas escolas regulares. Nessa perspectiva, todos os professores devem ser capacitados para lecionarem a todos os estudantes. Mas, nem todos os professores se especializaram em lecionar aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Esses modelos são definidos, respectivamente, nos parágrafos 1, 2 e 3, do Artigo 18. No parágrafo 1 estão as competências dos professores capacitados:

§ 1o São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram

incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II– flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

A resolução do CNE n. 02/2001 decide as competências necessárias aos professores denominados capacitados e especialistas. Aos capacitados cabe a tarefa de identificar quais os possíveis estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais e realizar com eles ações pedagógicas em sala de aula. Professores especializados devem identificar esses estudantes para definir as estratégias que serão utilizadas pelos professores capacitados.

Para ilustrar um exemplo da formação de professores capacitados, existe o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, onde o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial, oferece a formação de gestores e educadores para a Educação Inclusiva. Esse programa é oferecido pelos chamados municípios-pólo, que operam como multiplicadores e formam tanto os gestores, quanto os educadores para serem agentes multiplicadores do processo que favorece as mudanças nos sistemas educacionais, transformando-os em sistemas educacionais inclusivos.

Os professores especializados organizam ações pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores capacitados. Estes têm sua formação em nível de especialização superior ou em nível superior. Conforme pode ser visualizado nos Parágrafos 2 e 3 do Artigo 18 da LDBEN.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas

de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 1996).

Em relação aos professores que estão em sala de aula, o Parágrafo 4, do Artigo 18, da LDBEN explicita a necessidade de “oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2001). O curso de especialização para professores, independente da área de atuação, poderá ser feito na linha de pesquisa direcionada a uma deficiência específica ou relacionada ao atendimento educacional, em geral, de educandos com deficiência, por exemplo, o curso de especialização em Educação Inclusiva.

A partir dos resultados da pesquisa documental oficial compreendemos que na LDBEN e na Resolução CNE n. 02/2001 ocorrem dúvidas sobre a formação dos professores. Os argumentos evidenciados nesses dois documentos educacionais geram uma ambiguidade em relação à formação dos docentes que desenvolvem trabalhos com estudantes com deficiências. Em resumo, percebemos que a proposta de formação atual de professores especializados, não se distancia do modelo de formação tradicionalmente proposto à área, considerado defasado.

Atualmente, a proposta de formação dos professores tem como prerrogativa a Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, a formação especializada dos docentes para lecionarem aos estudantes com deficiências, nas escolas regulares, provoca o seguinte questionamento: até que ponto a formação especializada do docente pode restringir o olhar desse profissional, por direcionar o foco apenas aos estudantes com deficiência?

Com as diretrizes da Educação Inclusiva, um novo capítulo na escola brasileira é escrito com direito ao acesso irrestrito a escola e à igualdade e à diferença, onde se reorganizam os profissionais da escola, os conceitos e os serviços.

Segundo Michels, (2006, p. 13),

É no decorrer da década de 1990 que ocorre no Brasil a apropriação do discurso internacional relacionado à inclusão. Alguns pontos passaram a fazer parte desta discussão, dos quais se destacam a questão da política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da escola regular para receber os alunos considerados deficientes, técnicas e recursos que auxiliam nessa ação, e ganharam ênfase o professor, como o agente principal desse processo de inclusão, e a sua formação.

A partir dessas considerações, a escola regular necessita repensar estratégias pedagógicas para receber todas as crianças, inclusive com deficiência. As diferenças entre os

estudantes podem ser percebidas também por questões sociais, de gênero, etnia, orientação sexual, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, dentre outras. Segundo os relatos da comunidade acadêmica, as políticas públicas de Inclusão Educacional apresentam divergências.

O processo de inclusão educacional é o primeiro passo para a inclusão social da pessoa com deficiência, garantido por Lei. Pauta-se na acessibilidade à informação, proporcionando a democratização das condições que possibilitem a apreensão dos conteúdos informativos e pedagógicos, inclusive curriculares, fundamentais para a formação da cidadania do indivíduo – objetivo último da Educação (BRASIL, 1996).

De acordo com os "professores A e B", participantes desta pesquisa, no decorrer da formação acadêmica, o curso de graduação em Artes Visuais não disponibilizava "nenhuma disciplina relacionada à inclusão. A professora de orientação falou que na escola viríamos casos" (PROFESSOR A, 2016, Apêndice A). Porém, ressaltam que receberam habilidades para ministrar a disciplina de Artes Visuais aos estudantes com deficiência, por meio dos cursos de formação continuada disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Cabedelo.

No âmbito da Educação Inclusiva, os "professores A e B" demonstraram níveis de segurança distintos em lecionar aos estudantes com deficiência, pois o "professor B" aparentava ter mais desenvoltura e propriedade ao relatar suas práticas pedagógicas inclusivas, em virtude de já ter atuado "por cinco anos com o grupo da DEI" (PROFESSOR B, 2016, Apêndice A). Enquanto que o "professor A" relatou sentir-se inseguro e evidenciou que "procuro adequar as aulas, eu não deixo eles só com a cuidadora, adapto a atividade para esse estudante. É um desafio para que desperte nossa profissão, é a arte de lidar com as diferenças" (PROFESSOR A, 2016, Apêndice A).

Assim, torna-se evidente que os professores pesquisados buscam capacitar-se para lecionar aos estudantes com deficiência por meio de cursos de formação continuada, no intuito de sanar as dificuldades por não terem sido devidamente preparados para a realidade prática da educação Inclusiva durante a sua formação acadêmica. Mas, mesmo assim, não demonstram estarem devidamente capacitados para atuarem efetivamente em prol da inclusão educacional, pois "estou no município de Cabedelo há 23 anos e houve apenas um curso de LIBRAS que eu participei" (PROFESSOR A, 2016, Apêndice A).

A partir dos dados coletados nessa fase metodológica da pesquisa, constatamos que no decorrer da entrevista e das observações das aulas de Artes Visuais nas "Escolas A e B",

percebemos que os professores consideram que a política de Educação Inclusiva proporciona ganhos às escolas, pois "é um desafio para que desperte nossa profissão, é a arte de lidar com as diferenças" (PROFESSOR A, 2016, Apêndice A). Corroborando com essa opinião, o "professor B" argumentou que "a escola assumiu o papel que sempre se absteve: a formação do ser - independente de suas condições físicas".

Como também, esses mesmos professores percebem que a política de inclusão escolar é bastante relevante, pois inferem que "apesar dos limites se constrói uma convivência benéfica e contrária a segregação" (PROFESSOR B, 2016, Apêndice B), mas faz-se necessário "que (as escolas) tenham recursos para isso" (PROFESSOR A, 2016, Apêndice A). Nesta concepção, as gestoras escolares argumentam que a política de inclusão é "algo positivo, muito embora o trabalho não tem maior êxito pela ausência da própria família em acompanhar esse estudante aos devidos profissionais" (GESTORA A, 2016) e que é "uma forma de incluir pessoas com necessidades especiais educacionais na escola regular, tendo em vista a necessidade de uma grande reforma no sistema educacional" (GESTORA B, 2016).

Mas, nem sempre é fácil para o professor gerir este desafio. Especialmente no caso da Escola B, observei que o professor faz um “arranjo”, com o estudante, dentro das suas possibilidades, adaptando recursos para atingir o objetivo definido de acordo com o conteúdo que está trabalhando em determinada turma. Neste caso, existe uma flexibilidade que permite um leque maior de oportunidades para os estudantes com deficiência desenvolverem-se no ambiente escolar.

Outra diferença observada são as aulas geminadas, ou seja, na Escola A, as aulas de artes, na maioria das turmas ocorre de forma seguida, são duas aulas de quarenta e cinco minutos. A professora tem mais tempo para iniciar e concluir uma determinada atividade, o que não ocorre na escola B, onde observei que o professor interrompeu algumas atividades inconclusas em decorrência do tempo de aula ter acabado e ter outra turma esperando.

Mas, vale destacar que no Município de Cabedelo, as políticas públicas da prefeitura, em prol da Educação Inclusiva, perpassam pela atuação da Diretoria de Educação Inclusiva, vinculada à Secretaria Municipal de Educação.

3 DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE CABEDELLO

A Educação Inclusiva está atrelada aos direitos do cidadão. O verbo incluir, que vem do latim *includere* significa conter, compreender, fazer parte, participar. Esta proposta busca

atender a todos, principalmente aqueles estudantes que apresentam algum tipo de problema ao longo de sua escolaridade, exigindo uma atenção específica assim como recursos educacionais diferenciados daqueles oferecidos aos demais na mesma faixa etária. Estes estudantes, no entanto, não devem ser segregados e compete à escola recebê-los e respeitá-los.

Neste sentido a cidade de Cabedelo, localizada no litoral paraibano, por meio da Secretaria de Educação e Cultura, disponibiliza tanto para educandos quanto para educadores, o suporte da Diretoria de Educação Inclusiva (DEI). A sede desta Diretoria encontra-se localizada na rua Siqueira Campos, S/N, no bairro de Camalaú, Cabedelo - PB. Vale ressaltar que dentro do espaço físico da sede existe o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Rafael Henrick França dos Santos que desenvolve um trabalho de apoio às escolas, em relação às demandas dos estudantes com deficiência, que de alguma maneira não estão conseguindo se inserir, satisfatoriamente, no processo de ensino-aprendizagem nas escolas municipais de Cabedelo.

Nessa perspectiva algumas EMEF³ possuem uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)⁴, que são subordinadas a DEI e definidas por meio da regulamentação do MEC, com base no "Decreto nº 7611/2011, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2012).

Através do qual obriga as Secretarias Municipais de Educação a suprirem as respectivas especificidades pedagógicas dos estudantes com algum tipo de deficiência, regularmente matriculados na rede municipal de ensino. Os estudantes que não estudam numa escola equipada com a SRM podem ser atendidos em outra escola que possua esse recurso didático inclusivo.

O município de Cabedelo possui exatamente 22 EMEF registradas na Secretaria Municipal de Educação (PARAIBA, 2015), cuja relação está distribuída de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1 - Relação das EMEF de Cabedelo

	EMEF	ENDEREÇO/CONTATO	DEFICIÊNCIA	QUANT
1	Hildebrando da Silva	Rua Salina Ribamar, s/nº, Salina Ribamar Tel.: (83) 3214-7390	Intelectual	2

³ O município de Cabedelo possui 22 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, apenas oito escolas são equipadas com SRM, das quais duas foram objeto de pesquisa desse estudo.

⁴ "O presente Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais objetiva informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado – AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular" (BRASIL, 2012, p. 3).

2	Plácido de Almeida	Rua Projetada, s/nº, Renascer III Tel.:(83) 3268-0092	Intellectual	6
			Autismo	1
			Visual	1
3	Vereador Pedro Américo	Rua General José Arakem Rodrigues, s/nº Praia do Jacaré, (83) 3250-3170 / 3248-2649	Intellectual	7
			Auditiva	2
			Física	1
			TDAH ⁵	2
4	Maria José de Miranda Burity	Rua Carolina Cardoso, s/nº. Praia do Poço . Tel.: (83) 3250-3150 / 3250-1658	Intellectual	3
			Síndrome de Down	1
			Física	1
			Autismo	1
5	Adjuto Carlos de Moraes	Rua Honório Patrício dos Santos, s/nº Recanto do Poço, (83) 3250-3152	Intellectual	4
			Autismo	3
			Síndrome de Down	2
			Hidrocefalia	1
6	Edézio Rezende Pereira	Rua Conjunto Julita Almeida, s/nº Jardim Manguinhos, (83) 3228-6087	Intellectual	2
			Autismo	2
7	Aripino José de Moraes	Rua Antônio Paulino Serrano, s/n, Jardim Manguinhos, (83) 3250-3140 / 3228-2519	Intellectual	8
			Autismo	1
			Esquizofrenia	2
8	João Roberto Borges de Souza	Rua São Pedro, s/nº .Camalaú .Tel.: (83) 3250-3182	Intellectual	8
			Autismo	4
			Síndrome de Down	1
			Auditiva	1
9	Paulino Siqueira	Rua, São João s/nº .Camalaú .(83) 3228-2621	Física	1
			Intellectual	10
			Autismo	7
			Auditiva	4
			Síndrome de Down	1
			Dislexia	1
			Esquizofrenia	1
			Hidrocefalia	1
			TDAH	1
			Visual	1
			Mielomeningocele	1
10	Rosa Figueiredo de Lima	Rua Siqueira Campos, s/nº, Centro. (83) 3228-4116	Intellectual	2
11	Maria Pessoa Cavalcante	Rua Aderbal Piragibe, s/nº, Centro, (83) 3250-3143	-	-
12	Antônio Viana da Silva	Rua Nova, s/nº, Centro. Tel.: (83) 3250-3235	Intellectual	5
			Autismo	2
			TDAH	1
13	Damásio França de Macedo	Rua Olivan Teles Bezerra, s/nº, Centro. (83) 3250-6240	Intellectual	2
			TDAH	2
14	Major Adolfo Pereira Maia	Rua Monte Castelo, s/nº, Monte Castelo, 3250-3248	Intellectual	6
15	Maria das Graças Carlos Rezende	Rua Jardim Beta, s/nº .Jardim Beta .Tel.: (83) 3268-1134 / 3214-9516	-	-
16	Elizabeth Ferreira da Silva	Rua Quadra 02 – Lote 27, s/nº, Renascer II Tel.: (83) 3226-1862 / 3269-9015 / 3246-5027	Intellectual	4
17	Centro Integrado Imaculada Conceição	Rua Pastor José Alves de Oliveira, S/N. Camalaú	Intellectual	1
			Auditiva	2
18	Silvana Oliveira Pontes	Rua Presidente João Pessoa, 29 .Centro, (83)32283609	Intellectual	2

⁵ Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH).

19	Maria José Veríssimo de Andrade	Rua Projetada, s/nº. Conjunto Renascer IV, (83) 3269-9002	Intelectual	9
			Síndrome de Down	2
20	Marizelda Lira da Silva	Rua Ernani Siqueira, S/N. Jardim Manguinhos – (83) 3250-3337	Intelectual	3
21	Altimar de Alencar Pimentel	Jacaré – Cabedelo/PB – 58310-000	Intelectual	6
			Autismo	5
			Dislexia	1
			TDAH	2
			Dificuldade na fala	1
22	Edlene de Oliveira Barbosa	Rua Siqueira Campos, S/N. Camalaú, Fone: (83) 3228-6098	Intelectual	2
			Física	2

Fonte: Paraíba, 2015.

De acordo com o Quadro1, referente às EMEF de Cabedelo, no ano de 2015, identificamos a existência de 158 crianças e adolescentes, regularmente matriculadas nas 22 unidades de ensino, que possuem algum tipo de deficiência. Dos 12 tipos de deficiência apresentados, o maior quantitativo se concentra no Déficit Intelectual com 92 crianças e adolescentes e, em seguida, o Autismo com 26 estudantes. Seguem-se nove com deficiência Auditiva, oito com Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH), sete com Síndrome de Down, cinco com Deficiência Física, três diagnosticadas com Esquizofrenia, dois com Deficiência Visual, Hidrocefalia e Dislexia. Por fim, apenas um com Mielomeningocele e Dificuldade na Fala.

No ano de 2015, a rede municipal de ensino de Cabedelo possuía 22 Escolas Municipais, apenas três não tinham estudantes com algum tipo de deficiência, regularmente matriculados, pois nas outras 19 instituições a comunidade interna convivia diretamente com os estudantes com deficiências, exposto no Quadro 1. Dessa maneira, o Apêndice C apresenta a distribuição dos estudantes com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino de Cabedelo, evidenciando os respectivos ano/ciclo, especificando os que são atendidos por cuidadores/intérpretes, o recebimento de Benefício de Prestação Continuada (BPC) e se recebem atendimento extracurricular.

De acordo com o Apêndice C, nem todas as escolas disponibilizam cuidadores ou intérpretes aos estudantes com deficiência, como também nem todos recebem atendimento externo. A EMEF Altimar Pimentel é a que mais possui estudantes acompanhados em sala de aula com cuidadores/intérpretes, totalizando sete discentes. Vale ressaltar que as 22 EMEF (Cf. Quadro 1) recebem o apoio da equipe da DEI de Cabedelo para desenvolverem seus trabalhos pedagógicos e educativos, dividindo-as em grupos.

A equipe é composta por profissionais multidisciplinares, dentre eles: Pedagogos, Psicólogos, Psicopedagogos, Arte/Educadores, Fonoaudiólogos e Assistentes Sociais. Esses profissionais deslocam-se até as escolas e fazem a princípio, reuniões com gestores, supervisores e professores para explanarem as vivências cotidianas, no intuito de elaborar os encaminhamentos das demandas relatadas em prol da qualidade do atendimento. Para uma melhor visualização, a disponibilidade da equipe técnica da DEI encontra-se distribuída no Quadro 2:

Quadro 2 - Histórico quantitativo Equipe técnica da DEI de Cabedelo

Quadro 1 - Histórico quantitativo Equipe técnica da DSI de Cubatão														
Ano	Profissional	Arte /educador	Assistente Social	Coordenador	Cuidador	Fonoaudiólogo	Intérprete de LIBRAS	Instrutores	Pedagogo	Professores de SRM	Professores de LIBRAS	Psicólogo	Psicólogo em SRM	Secretária
2005	01	-	02	-	02	02	-	04	-	-	01	-	01	
2006	02	02	01	-	03	03	-	07	-	-	03	-	-	
2007	02	02	01	-	04	09	-	07	01	01	03	-	-	
2008	03	02	02	-	04	09	-	07	05	01	03	01	01	
2009	03	02	01	01	03	10	-	08	06	02	03	01	01	
2010	03	02	01	08	03	11	01	08	07	02	03	01	01	
2011	03	02	01	15	03	12	01	08	09	02	03	01	-	
2012	02	02	01	23	03	14	01	11	12	02	03	01	01	

Fonte: Paraíba, 2012.

De acordo com o Quadro 2, percebe-se que, paulatinamente, a DEI vem aumentando o número de profissionais da sua equipe técnica, bem como expandindo as especialidades contempladas. Pois, no ano de 2005 a equipe era formada por apenas 13 profissionais, enquanto que no ano de 2012 era formada por 76 profissionais. Como também evidenciamos que no ano de 2005 a DEI não possuía Assistente social, cuidador, instrutor, professor de LIBRAS e psicólogo em SRM. As SRM vinculadas a DEI, estruturadas nas EMEF de Cabedelo foram implantadas no intuito de,

atender a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes, público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2012, p. 3).

Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, determina as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, no seu Art. 5º dispõe que:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2001).

Em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que "institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial" (BRASIL, 2009), a Secretaria Municipal de Educação de Cabedelo divulgou o mapeamento das EMEF que possuem a SRM para atender aos estudantes com deficiência, público alvo do AEE. A distribuição das SRM pode ser visualizada no Quadro 3:

Quadro 3 - Quantitativo dos estudantes atendidos nas SRM de Cabedelo

	ESCOLA MUNICIPAL	ALUNO	DEFICIÊNCIA
1	Paulino Siqueira	5	Intelectual (2)
			Autismo
			Física
			Surdez
2	Hildebrando das Silva	-	-
3	Edézio Rezende	9	Autismo (2)
			Intelectual (6)
			Física, Intelectual e Motora
4	Pedro Américo	-	-
5	Maria José Veríssimo Andrade	10	Intelectual (10)
6	Adjuto Carlos de Moraes	6	Intelectual (2)
			Autismo (4)
7	João Roberto Borges de Souza	14	Intelectual (10)
			Autismo (2)
			Surdez
			Física
8	Elizabeth Ferreira da Silva	-	-

Fonte: Centro de Artes e Cultura Escolar da Secretária Municipal de Educação de Cabedelo, 2015.

De acordo com o Quadro 3, percebemos que das 22 EMEF de Cabedelo, apenas oito escolas são equipadas com SRM para atender aos estudantes com deficiência/dificuldade de aprendizagem regularmente matriculados na rede municipal de ensino. Mas, vale destacar que a Educação Infantil de Cabedelo também recebe estudantes com algum tipo de deficiência. Assim, o Quadro 4 apresenta o quantitativo dos discentes atendidos.

Quadro 4 - Quantitativo dos estudantes com deficiência na Educação Infantil de Cabedelo

	INSTITUIÇÃO	QNT	DEFICIÊNCIA	CUIDADOR	BPC	ATEN. EXTRA
1	Creche Alexia Luana	2	Auditiva (1); Física (1)	-	-	-
2	Creche Santa Catarina	2	Atraso no DNPM ⁶ e Física	-	-	-
3	Creche Pequena Princesa	1	Autismo	-	-	-
4	Creche Josefa de Medeiros Regis	1	Síndrome de Asperger	-	-	-
5	CIE	1	Atraso DNPM e Intelectual	-	-	-
6	Creche Silvana de Oliveira	2	Intelectual (2)	-	-	-
7	Associação Frei Gregório	6	Autismo (3)	-	-	-
			Intelectual	-	-	-
			DMU, Autismo e Física	-	-	-
			DNPM e Física	-	-	-
8	Creche Tarik Anthony Mais Azevedo	3	Paralisia Cerebral (3)	-	-	-

Fonte: Centro de Artes e Cultura Escolar da Secretária Municipal de Educação de Cabedelo, 2015

De acordo com o Quadro 4, percebemos que a Educação Infantil de Cabedelo atende cerca de 18 crianças em oito unidades educacionais. Mas, nenhuma é acompanhada por cuidador ou intérprete, bem como não recebe nenhum tipo de atendimento externo, extracurricular.

Na concepção da Educação Inclusiva o processo educacional é compreendido como um todo, pressupondo a implementação da política pública como estruturante no sistema de ensino. Por vezes, modificando a organização das escolas, superando os modelos de integração em classes especiais, além de cumprir sua função social, construir uma proposta pedagógica que valorize as diferenças, ofertando a escolarização em classes comuns do ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais específicas dos seus educandos. Essa concepção pode ser verificada nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, segundo disposto no seu Parágrafo 1º do Art. 29:

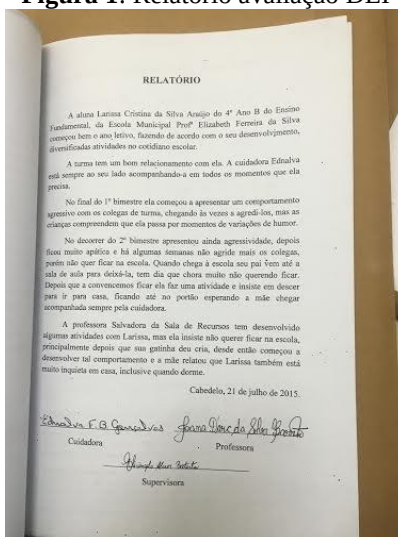
§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2012).

⁶ Desenvolvimento Neuropsicomotor (DNPM)

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo deste atendimento é identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo.

A DEI busca observar em sala de aula comum, e quando há oportunidade em SRM, o comportamento dos estudantes encaminhados e, a partir de então, começam as avaliações individuais. Estas avaliações ocorrem durante o período em que os estudantes estão na escola e são feitos em comum acordo com professores, sendo agendado previamente para que o professor tenha tempo para planejar a aula de modo que o estudante não se prejudique por estar fora de sala. A Figura 1 apresenta um relatório da avaliação individual da DEI.

Figura 1: Relatório avaliação DEI

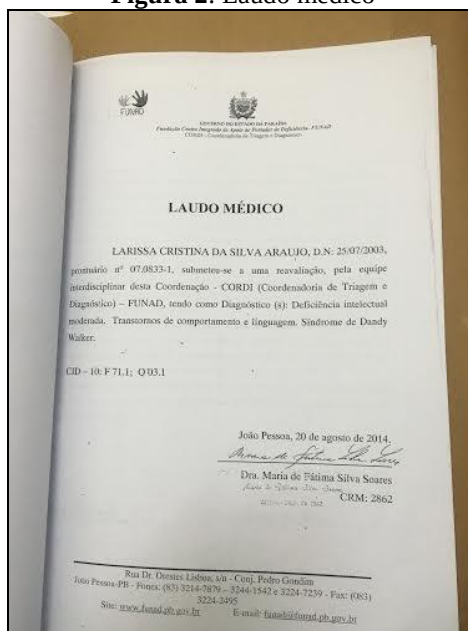


Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Após a avaliação feita pelos profissionais da equipe, os mesmos se reúnem e chegam a um consenso a respeito de quais atendimentos especializados o estudante necessita. Verificamos que a equipe conta com o apoio da Secretaria de Educação para os encaminhamentos externos - disponibiliza transporte para o estudante acompanhado por um responsável, para as consultas agendadas previamente, bem como possibilita as assistentes sociais se locomoverem para marcar consultas, de acordo com as necessidades, na cidade de João Pessoa, não se restringindo só ao âmbito do município de Cabelado.

Segundo a coordenadora da equipe, a pedagoga Socorro Feitosa⁷, entrevistada no dia 26 de novembro de 2015, os estudantes encaminhados são acompanhados pela assistente social da equipe, e toda a documentação levantada sobre o estudante, desde o seu encaminhamento pelo professor até a identificação da sua dificuldade fica arquivada na sede da DEI. Os profissionais que fazem as avaliações escrevem relatórios e cada estudante tem uma pasta que é disponibilizada para futuras consultas. A Figura 2 exemplifica um laudo médico.

Figura 2: Laudo médico



Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Ainda segundo relatos da coordenadora, vários estudantes conseguiram laudo médico, através da DEI, para diagnosticar alguma deficiência que a família, por motivos variados, não havia identificado, possibilitando acessar o benefício a que têm direito - BPC, melhorando com isso sua qualidade de vida, o que reflete diretamente na escola.

Além de todo esse suporte aos estudantes, a equipe procura dar um apoio também aos professores, com conversas para troca de experiências, durante aproximadamente dois meses, tempo em que a escola está sendo atendida pela equipe da DEI e em dois encontros de formação, realizados no auditório localizado na Secretaria de Educação.

No primeiro encontro são trabalhadas questões de cunho psicológico e, por isso, recebe o nome de sensibilização e conta com a participação de todo o corpo escolar. O

⁷ O uso dos nomes utilizados na pesquisa foi autorizado pelos próprios sujeitos.

segundo encontro trabalha com propostas de ensino-aprendizagem às pessoas com deficiência. Apesar do pouco tempo, segundo Socorro Feitosa, os professores tiram dúvidas e recebem sugestões de atividades e práticas que podem favorecer o dia a dia dos estudantes atendidos.

Além da formação específica, verificamos que vários profissionais da DEI, a exemplo da coordenadora, possuem formação especializada em inclusão social. Também conta com alguns especialistas em AEE, porém, estes estão sendo aproveitados para atendimento em SRM, nas escolas. De acordo com os dados levantados a partir da aplicação dos questionários semiestruturados (Cf. Apêndices A e B), a equipe tem passado por reformulações ao longo dos anos. Cada coordenador imprimiu algo novo ao trabalho. No entanto, a atual coordenação atua ao longo de uma década.

Portanto, na análise dos relatos por meio das falas e documentos, mantém-se uma coerência no trabalho desenvolvido e na observância dos objetivos da DEI, tais como:

- * Minimizar as desigualdades existentes entre os alunos e promover a Inclusão Educacional de forma abrangente, ou seja, aceitar o aluno como ele é, respeitando suas peculiaridades e estimulando suas potencialidades;
- * Identificar alunos com necessidades educacionais especiais, para em seguida, prestar atendimentos internos (acompanhados pela equipe multiprofissional do projeto) e externos (instituições especializadas parceiras) de forma que minimizem os danos causados por determinadas dificuldades e/ou deficiências;
- * Assegurar a permanência do aluno na escola, prestando um serviço de qualidade, livre de qualquer tipo de exclusão;
- * Promover formações e sensibilizações para os profissionais das escolas atendidas, na área de educação especial/inclusiva (ARRUDA, 2012, p. 18)

Outro ponto importante destacado refere-se às mudanças que ocorreram nos últimos três anos, no tangente a estrutura física da DEI. Depois de funcionar por vários anos dentro da própria Secretaria de Educação Municipal de Cabedelo, atualmente a mesma possui uma sede própria, o que possibilitou o atendimento aos estudantes, que antes contava apenas com avaliação e encaminhamento. O atendimento é realizado no horário oposto ao que o estudante estuda na escola regular, agendado previamente e abrange também as entrevistas da equipe com os familiares.

A família, aliás, é outro ponto central, observado durante todo o processo. A equipe marca horário para entrevistas individuais com familiares ou responsáveis pelas crianças encaminhadas. Essas entrevistas são feitas, geralmente pelo psicólogo da equipe acompanhado por outro profissional. Procuram, primordialmente, colher dados para melhor

conhecer o histórico de vida da criança. Em um segundo momento, dependendo da avaliação, a equipe procura orientar a família, de modo a ajudar no melhor entendimento da necessidade que a criança apresenta.

Também é realizada pela DEI na escola uma reunião de pais no intuito de abordar temas relevantes, tais como: direitos e benefícios da criança com deficiência, a importância dos cuidados básicos, acompanhamento da vida escolar, entre outros. A equipe de inclusão, após sair da escola, segundo a coordenadora, coloca-se a inteira disposição para atender aquelas situações emergenciais e que fogem do entendimento escolar.

Por vezes, crianças vítimas de violência ou envolvidas em situações de risco suscitam a necessidade de uma intervenção. Nesses casos, alguns membros da equipe fazem uma reunião para ouvir a queixa e decidir em conjunto as medidas a serem adotadas na situação específica.

Os resultados obtidos nessa pesquisa de mestrado ocorreram em etapas. Inicialmente, no ano de 2015, esse estudo se deteve à pesquisa bibliográfica, buscando dados acadêmicos para embasar o conhecimento adquirido através da prática docente da disciplina de Artes Visuais, no Ensino Fundamental do município de Cabedelo - PB, junto à Secretaria Municipal de Educação, a DEI e a Coordenação Municipal de Arte.

Simultaneamente, buscamos coletar os dados mais gerais que possibilitassem apreender um quadro panorâmico da Educação Inclusiva e da Coordenação de Arte do Município pesquisado, por meio do quantitativo da Educação Inclusiva em Cabedelo.

As entrevistas foram realizadas no final do ano letivo de 2015 e início de 2016, com a Coordenação Municipal de Arte (Cf. Apêndice B), os profissionais da DEI e o respectivo professor de Artes (Cf. Apêndice A).

Enquanto que na segunda fase da pesquisa as entrevistas foram realizadas com os professores de Artes Visuais das EMEF Elizabeth Ferreira da Silva (Escola A) e Vereador Pedro Américo (Escola B), (Cf. Apêndice A). Evidenciando suas práticas inclusivas em sala de aula, no intuito de entender como a Educação Inclusiva tem se efetivado nas práticas docentes desses profissionais da Educação.

As vistas frontais das escolas pesquisadas estão dispostas nas Figuras 3 e 4:

Figura 3: Escola Elizabeth Ferreira da Silva (A)

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Figura 4: Escola Vereador Pedro Américo (B)

Fonte: Site da prefeitura de Cabedelo, 2016.

Portanto, os dados foram coletados por meio da realização de entrevistas, observação de aulas, acompanhamento de planejamentos e dos encontros realizados com a DEI. Cabe evidenciar que as descrições das duas escolas pesquisadas de Cabedelo - PB estão dispostas no Quadro 5:

Quadro 5 - Panorama geral das escolas pesquisadas

EMEF	TURNOS	NÍVEIS	ALUNOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	PROFESSORES	FUNCIONÁRIOS
Elizabeth Ferreira da Silva	Manhã, Tarde e Noite	Fundamental, EJA	650	5	34	30
Vereador Pedro Américo	Manhã, Tarde e Noite	Fundamental, EJA	630	10	45	19
			1280	15	79	49

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Portanto, dentre um universo de 1280 estudantes, apenas 15 possuem algum tipo de deficiência e que dentre 79 professores, esse estudo se deteve aos de Artes Visuais do Ensino Fundamental, respectivamente um de cada escola, denominados de Professor A e B. Segundo informações obtidas em entrevista realizada no dia nove de dezembro de 2015, com a fonoaudióloga da equipe, Adriana Duarte L. Melo, os profissionais se reúnem semanalmente para discutir e planejar suas ações. Durante os meses de fevereiro e dezembro os respectivos profissionais permanecem atuando na sede da DEI para planejar e avaliar, respectivamente todo o trabalho desenvolvido.

Vale salientar que, em prol do atendimento integral da população de Cabedelo, a DEI trabalha em parceria com outros órgãos públicos, tais como: Secretaria de Ação Social, que

viabiliza cestas básicas, óculos, moradia entre outros; Secretaria de Saúde de Cabedelo - Policlínica, Programa de Saúde da Família (PSF) e, atendimento médico em João Pessoa, no Hospital Universitário Lauro Wanderley, Hospital Estadual Edson Ramalho, Hospital Arlinda Marques; Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência - reabilitação de estudantes com deficiência; Centro Universitário de João Pessoa - psicoterapias; Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), Projeto Sentinela e Conselhos Tutelares - proteção à criança e adolescente; Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) – Aquisição de Benefício de Prestação Continuada para estudantes com deficiência que tem direito ao benefício.

São observados vários avanços e conquistas no decorrer do histórico de atuação da DEI a exemplo da Política Municipal de Educação Inclusiva de Cabedelo; as Diretrizes Municipais para a Educação de estudantes, Público Alvo da Educação Especial, na Educação Regular de Ensino; o Centro de Audiometria na Policlínica; a implantação do CAEE.

De acordo com o que se observa nos trabalhos arquivados e registros fotográficos disponibilizados na sede da DEI, o professor de Arte tem contribuído de forma significativa com o trabalho da equipe. O mesmo desenvolve projetos interdisciplinares, participa das formações ativamente e faz um trabalho conjunto com os demais profissionais. A inclusão educacional aparece neste cenário com possibilidades de beneficiar a todos com e sem necessidades educativas especiais.

Nessa perspectiva, observamos um ensino no qual o conhecimento tem se constituído mais justo e construído na perspectiva de gerar oportunidade para todos. Esta visão de uma educação mais cidadã, onde a proposta inclusiva procura se apoiar mantém seu foco na relação conhecer, conviver e ser. O ambiente desafiador da escola é muito enriquecedor para os estudantes com deficiência, e ficou claro durante as observações, que as aulas de artes potencializam esse crescimento. Mas, consideramos que para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da qualidade da Educação aos estudantes com algum tipo de deficiência, não basta apenas as políticas públicas direcionadas à Educação Inclusiva, pois faz-se necessário que o professor esteja adequadamente preparado, formado e capacitado para atender as demandas recorrentes ao processo educacional inclusivo.

1 FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Discutir sobre o direito à educação da pessoa com deficiência no país, significa pensar sobre a proposta de inclusão escolar e a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Esse movimento objetivando a inclusão escolar teve início a partir da reflexão sobre o imperativo de se questionar o funcionamento das escolas para acolher o público alvo da Educação Especial.

Nos Estados Unidos da América, na década de 1980, a inclusão escolar passou a ser defendida como “uma proposta de aplicação prática no campo da educação, de um movimento mundial denominado inclusão social” (MENDES, 2006, p. 395), passou-se a defender a estruturação de um sistema único e de qualidade para todos, com e sem deficiência.

A partir de reformas educacionais que ocorreram no ensino nos anos de 1990, observa-se que a proposição política atual dos EUA para a educação está sustentada no tripé: formação de professores, gestão e inclusão, que se articulam entre si. Um dos marcos dessa reforma foi a elaboração do Plano Decenal de Educação. Esse plano derivou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que foi realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que recomendou no seu Artigo 3, intitulado de 'Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade', que se deem “especial atenção às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência e a adoção de medidas para assegurar igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educacional” (UNESCO, 1998, p. 4).

A escola deve se organizar tendo a flexibilização como diretriz. Esta deve estar expressa na avaliação, na arrecadação de recursos, na formação de professores, no currículo, entre outros, o que desenha novos contornos à organização da escola. A base da proposta com seus três eixos principais: formação de professores, gestão e inclusão, procura consolidar crenças e valores que comprovarão as mudanças em curso.

As mudanças elaboradas atingem a organização da educação brasileira, especialmente a partir da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), intitulada de *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN). No seu Artigo 21, dispõe que “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 1996). Compõem ainda a educação básica, a educação de jovens e adultos e a educação profissional. A Educação Especial está citada no Artigo 58

como “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Vale salientar que a LDBEN, cujas origens datam em 1996, vem sendo implantada há 19 anos no Brasil. No decorrer desse tempo, será que possibilitou a concretização e, conseqüentemente, a efetivação da Educação Inclusiva nas Escolas do Município de Cabedelo? Visto que faz parte das diretrizes da Educação Básica a inserção do alunado com deficiência na escola regular, essa legitimação deveria ocorrer paulatinamente, no decorrer dos anos, com o amparo das alterações legais ocorridas em prol da efetivação da política educacional inclusiva. Portanto, consideramos importante a realização e apresentação do mapeamento dos professores de Artes da rede municipal ensino de Cabedelo para delinear as nuances da Educação Inclusiva e ressaltar os desafios observados no cotidiano da escola regular, principalmente em relação ao professor de Artes Visuais.

2 MAPEAMENTO DOS PROFESSORES DE ARTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CABEDELLO

A rede municipal de ensino de Cabedelo é composta por 22 escolas municipais ofertando as modalidades de Ensino Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vale destacar que o processo de Educação Inclusiva municipal também disponibiliza uma Associação conhecida por Frei Gregório, onde atualmente funciona uma escola de ensino Infantil; um centro de Inclusão Escolar; nove Creches e um Centro de Artes. Os dados quantitativos da rede municipal de ensino de Cabedelo estão descritos na Tabela 1:

Tabela 1 - Quantitativos da rede municipal de educação de Cabedelo

INST. EDUC.	QNT	ENSINO	TURNO	PROF. ARTES	HABILIDADE	QNT
Escolas Municipais	22	Infantil; Fundamental I e II; EJA	Manhã; Tarde; Noite	32	Música	6
					Teatro	9
					Visuais	17
Associação	1	Infantil	Manhã; Tarde	1	Música	1
Inclusão Escolar	1	-	Manhã; Tarde	1	Teatro	1
Creche	9	Infantil	Manhã; Tarde	4	Dança	1
					Teatro	1
					Visuais	2
Centro de Artes	1	-	Manhã, Tarde	17	Dança	2
					Visuais	2
					Teatro	4
					Música	9

Fonte: Centro de Artes e Cultura Escolar da Secretária Municipal de Educação de Cabedelo, 2015.

A Tabela 1 evidencia que a rede municipal de ensino de Cabedelo é formada por 55 professores de Artes, sendo 32 atuando nas Escolas Municipais, um na Associação Frei Gregório, um na Inclusão Escolar; quatro nas Creches; e 17 no Centro de Artes. Dentre os 55 profissionais, vale destacar que 21 são habilitados em Artes Visuais (representando aproximadamente 38% da amostra), 16 em Música, 12 em Teatro, 3 em Dança. Enquanto a minoria é da Dança, cerca de 5,5%. Vale destacar que apenas 14 escolas municipais de Cabedelo possuem professor de Artes Visuais lecionando, cerca de 64% da amostra.

Enquanto no Centro de Artes, dos 17 professores, a minoria é habilitado em Artes Visuais, cerca de 11,7%, e a maioria é de Música, representando cerca de 53% dos professores. Vale destacar que as duas instituições educacionais da rede municipal de Cabedelo, que mais dispõem de professores de Artes, respectivamente as Escolas Municipais e o Centro de Artes, disponibilizam profissionais com habilitações distintas em Artes, em sua maioria.

De acordo com os relatos da Coordenação de Artes de Cabedelo (Cf. Apêndice B), a maioria dos professores de Artes da rede municipal de Cabedelo são efetivos e apenas um não possui formação acadêmica na área de Arte. A Coordenadora de Arte ressaltou que disponibiliza cursos de formação continuada aos professores, ao afirmar que:

É ministrada pelos próprios professores da rede com cerca de 80% prática e 20% teórica. Este ano de 2015 essa formação quase não aconteceu devido o Centro de Artes (quem ministra essa Formação) sofrer mudança de local de funcionamento e pelo local instalado não oferecer espaço (COORDENADORA DE ARTE, 2015, Apêndice B).

Continuou afirmando que a Coordenação de Artes busca instruir e apoiar a todos, inclusive os professores contratados que são os profissionais que mais procuram capacitações. A coordenação também faz visitas nas instituições de forma periódica com o objetivo de acompanhar os trabalhos do professor junto às instituições, fazer o acompanhamento do rendimento dos estudantes, através das notas e frequência, além dos registros diários.

Quanto à Coordenadoria de Inclusão, apenas o profissional que atua nesta coordenação é quem recebe alguma instrução e ou formação. "Os demais profissionais não recebem nenhum tipo de apoio ou qualquer outra assistência pela equipe de inclusão, mesmo tendo em suas salas, estudantes que necessitem de cuidados especiais" (COORDENADORA DE ARTE, 2015, Apêndice B).

Por outro lado, os dois professores pesquisados, ao serem questionados se conheciam a DEI do município de Cabedelo, responderam com argumentos contrários, pois enquanto um respondeu que conhecia, evidenciando que "sim, já atuei por cinco anos com o grupo, observando que fazem um trabalho diferencial para o município" (PROFESSOR B, 2016, Apêndice A), o outro afirmou que - "já ouvi falar, mas não conheço" (PROFESSOR A, 2016, Apêndice A).

Porém, ao serem questionados se participaram de cursos de formação continuada, oferecidos pelo município de Cabedelo, em prol dos estudantes com deficiência, relataram que: "houve um curso de LIBRAS que participei" (PROFESSOR A, 2016, Apêndice A); "sim, há formações e acompanhamentos" (PROFESSOR B, 2016, Apêndice A). Dessa maneira, percebemos que a DEI disponibiliza cursos de formação continuada, porém, nem todos os professores conhecem a nomenclatura, pois generalizam que as ações são realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cabedelo, sem singularizar a DEI.

A DEI reconhece a importância da formação continuada em prol da Educação Inclusiva, pois a ausência de informação ou formação nesta especificidade dificulta o trabalho do professor de Arte. De acordo com os relatos da Coordenadora de Arte, as políticas de inclusão escolar determinam que,

as instituições devem estar preparadas para incluir a todos, independente do tipo de deficiência que o aluno possui, deve oferecer também sala de recurso e sala de interatividade, professores qualificados e cuidadores que venham acompanhar e trabalhar no desenvolvimento da criança (COORDENADORA DE ARTE, 2015, Apêndice B).

Porém, ela destaca que "até o presente momento não recebi nenhum tipo de formação oferecida pelo setor de Inclusão Escolar do nosso município" (COORDENADORA DE ARTE, 2015). E evidencia que todos os professores de Artes da rede municipal de ensino de Cabedelo lecionam a estudantes com deficiência, ao afirmar que "não há uma estimativa concreta, mas tenho conhecimento que quase todos, pois nas nossas escolas já é realidade a presença de um grande número de estudantes com tipos de deficiências e graus diversificados" (COORDENADORA DE ARTE, 2015, Apêndice B).

Vale ressaltar que a coordenadora de Artes do Município de Cabedelo e os profissionais da DEI foram entrevistados no intuito de coletar dados para esse estudo. Bem como os demais dados evidenciados foram coletados em pesquisa direta na Secretaria

Municipal de Educação de Cabedelo, por meio da coordenação pedagógica, e na Coordenação de Arte e Cultura de Cabedelo.

Procuramos observar, nas inúmeras conversas com os profissionais citados, até que ponto existia a real atenção ao fato de que todos os estudantes têm direito a estudar todos os conteúdos trabalhados em sala de aula, mas principalmente a disponibilidade dos profissionais em considerar as respostas dos estudantes dentro de suas potencialidades de desenvolvimento. Estas concepções foram buscadas, especialmente, nos professores de Artes, das duas escolas pesquisadas.

Todavia, para uma melhor compreensão do contexto educacional vivenciado pelos professores de Artes Visuais da rede municipal de Educação de Cabedelo, consideramos relevante debruçarmos sobre a formação docente do professor, para compreendermos as dificuldades encontradas por estes profissionais em sala de aula.

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES

Pensar a formação do professor de Artes numa perspectiva crítica. É com esse objetivo que buscamos dados nessa pesquisa que possibilitassem enriquecer e aprofundar as discussões que levassem a analisar como está essa formação no cenário da escola inclusiva. A proposta inclusiva está ancorada em uma educação cidadã a qual relaciona-se com a tríade conhecer, conviver e ser. O Ensino de Artes apresenta-se como um espaço aberto para todos, o que favorece o cenário da educação inclusiva na escola.

O Ensino de Artes passou a ser obrigatório com a promulgação da Lei nº 5692/71, no entanto poucos estudos têm se debruçado sobre a formação desses profissionais no âmbito da inclusão. O estudo realizado por Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, intitulado de *Formação Docente em Arte: da formação nas licenciaturas à formação continuada* (2013), apresenta uma análise das pesquisas que levantam dados quantitativos acerca da formação do professor de artes visuais.

Segundo Silva (2013), esses mapeamentos ajudam a dar consistência e amplitude à área, que carece de pesquisas que favoreçam um conhecimento mais profundo e representativo da sua realidade. Seu estudo também fomenta e embasa novas temáticas e linhas de pesquisa sobre a formação continuada,

A formação continuada é um espaço de grande interlocução da universidade com os professores de Artes Visuais. É também um campo que possibilita a existência de projetos diferenciados e inovadores, pois o formato não é tão

engessado como as matrizes curriculares e, deste modo, os professores formadores e os professores participantes podem dialogar, construindo, juntos, possibilidades de avanço da prática pedagógica e das condições de trabalho (SILVA, 2013, p. 10).

Em seu estudo, Silva (2013) reflete sobre os problemas advindos desse tipo de formação, a falta de coerência entre o aumento de investimentos na formação continuada e a melhoria no desempenho discente, a falta de apoio e de condições de trabalho aos professores entre outras questões.

Desde as transformações ocorridas na área com a mudança da nomenclatura de Educação Artística para Ensino de Artes, por meio do Parecer nº 22, de 4 out 2005, a legislação que direciona e normatiza os cursos de formação de professores de Artes Visuais, atualmente conta com um conjunto considerável de leis, diretrizes e resoluções, que ampliaram a Lei 5692/71, que regia o curso de Educação Artística.

A Resolução 18/02 CNE/CP 1/2002 define as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Já a Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, implementa a carga horária obrigatória de estágio e define a prática pedagógica como componente curricular com mais de 800 horas de ação e reflexão na escola. Em 2009 foi aprovada a resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Também influenciam este modelo formativo a Lei nº 11.645, de 10 de março 2008, a Resolução CNE nº 4, de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Lei 10639/2013 (SILVA, 2013, p. 17).

O questionamento que cabe levantar agora seria: será que essa legislação corresponde à formação de professores de Artes Visuais pretendida numa perspectiva crítica? E que saberes o professor que é o proponente no ato de ensinar, deve abordar em sala de aula? Que metodologias de ensino poderão favorecer um ensino pretendido crítico que estimule a pesquisa e a reflexão do estudante? Qual o papel da Arte nas classes inclusivas?

A interação social na escola, com educação inclusiva, implica na oportunidade de considerar contextos referenciais que envolvem a sociedade, a família e a cultura.

O currículo necessita considerar aspectos significativos do saber local em arte, daquilo que está mais próximo e que ao mesmo tempo aproxima os estudantes do desejo de conhecer e refletir acerca das contribuições das artes visuais para desvelar o entorno social. Por isso a caracterização da arte necessita ser ampla, incluir diferentes contribuições, de artistas de diversificados tempos e espaços sociais, com diferentes propostas de produção, que dialoguem entre si e se contraponham. Que incentivem um

pensamento conceitual, filosófico, histórico e que ao mesmo tempo alimentem formas de pensar e produzir objetos artísticos ou ao menos experimentá-los (SILVA, 2013, p. 20).

Além dos desafios citados, ainda podemos acrescentar o surgimento das novas tecnologias nas escolas, que traz mais desafios e as experiências de práticas inclusivas, com o atendimento das pessoas com deficiência nas escolas regulares, sendo que nos cursos de graduação, muitas vezes, apenas uma única disciplina é responsável pela formação inclusiva.

Assim, podemos fazer os seguintes questionamentos: qual a disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura? Em qual Universidade? Na UFPB, o curso de Artes Visuais é o único que tem a disciplina obrigatória de Educação Inclusiva. Dessa maneira, destacamos que:

Acreditamos que há a necessidade premente de revisão de noções, categorias e concepções significativas para o campo de formação docente em artes, buscando compreender as contradições entre teoria e prática, superando-as na direção de uma praxis criadora (SILVA, 2013, p.23).

Vygotsky (2001) reflete que as Artes estão vinculadas às possibilidades expressivas, aos vínculos com a vida. Nesse sentido, as artes constroem pontes na comunicação entre processos psíquicos e processos sócio-comunitários, reveladores de múltiplas aprendizagens. A articulação do Ensino de Artes e Educação Especial possuem em seu marco histórico, segundo Azevedo (2002) as experiências descritas por Viktor Lowenfeld⁸ com cegos na Áustria e Noêmia Varela⁹, com a Escolinha de Artes do Brasil.

Um pequeno número de pesquisas na área de Artes toma como tema a inclusão. Dentre as quais, vale destacar a pesquisa da Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, intitulada de *A inclusão na formação do professor de Arte* (2008) onde constata que os professores de Arte se sentem despreparados diante do modelo de inclusão vigente atualmente. Ainda segundo a autora

Constatamos também que a formação específica para inclusão é pouco expressiva, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada no âmbito do trabalho. Ocorre que na maioria das licenciaturas de artes não são

⁸ Viktor Lowenfeld pesquisou o processo do desenvolvimento das crianças, evidenciando a relevância das produções artísticas para o crescimento, o desenvolvimento, a criação e na estruturação da personalidade do sujeito. (LOWENFELD, 1977)

⁹ "Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife e posteriormente diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, através dos Cursos Intensivos de Arte Educação que organizava no Rio, foi a grande influenciadora do Ensino da Arte em direção ao desenvolvimento da Criatividade, que caracterizou o Modernismo em Arte Educação" (BARBOSA, 2003, p. 4)

contempladas nas matrizes curriculares a disciplina de educação especial ou correlata (SILVA, 2008, p. 1265).

Os professores de Artes além de todos os desafios inerentes à área de conhecimento defrontam-se, também, com a Educação Inclusiva nas escolas regulares, ficando evidenciada nas pesquisas a necessidade de capacitação para enfrentar estas demandas. No entanto, o que observamos é que, atualmente, no Ensino de Arte a participação das crianças com deficiência é vista como elemento de terapia (SILVA, 2008), porém este não é o papel da escola. A escola deveria estar focada em:

[...] ampliar as relações do indivíduo com seu contexto a partir do acesso ao conhecimento, sua ampliação significativa e a construção de novos processos de interação social. Nas aulas de artes o professor precisa incluir a criança com necessidades especiais, afim de que possa ampliar seu acesso ao conhecimento da realidade social a partir das aprendizagens em arte (SILVA, 2008, p. 1267).

Ainda em relação à formação continuada dos professores de Artes Visuais que atuam em prol da Educação Inclusiva, disponibilizada através de cursos da DEI de Cabedelo, constatamos que ocorreu em dezembro de 2015, no Auditório da Secretaria Municipal de Educação de Cabedelo, para todos os professores da rede municipal de ensino, a capacitação sobre o processo de avaliação escolar do estudante com deficiência.

Vale destacar que o público alvo foram os professores do Ensino Fundamental da rede municipal de Cabedelo, ou seja, não foi específico aos professores de Arte. O encontro teve como ministrante a Coordenadora da DEI, Socorro Feitosa, e houve a participação expressiva por parte dos professores que demonstraram bastante dúvida quanto ao tema da Avaliação aos estudantes com deficiência.

Por outro lado, as gestoras escolares ressaltam que a escola não ofereceu para os professores algum tipo de formação que auxiliasse no trabalho da Educação Inclusiva, mas que a DEI "em 2015 fez um trabalho não só com os estudantes e familiares, mas também com os docentes através de palestras e oficinas" (GESTORA B, 2016).

Nessa perspectiva, a DEI divulgou o cronograma das capacitações e encontros sobre Educação Inclusiva para o ano letivo de 2016. Esse fato corrobora com as respostas dadas pelos dois professores entrevistados, pois afirmam que: "há formações e acompanhamento" (PROFESSOR B, 2016), e que "houve um curso de LIBRAS que eu participei"

(PROFESSOR A, 2016). Para uma melhor visualização das múltiplas deficiências dos estudantes do Ensino Fundamental de Cabedelo, elaboramos o Quadro 6:

Quadro 6 - Quantitativo dos estudantes com deficiência das escolas pesquisadas

	ESCOLA MUNICIPAL	ALUNO	DEFICIÊNCIA
A	Elizabeth Ferreira da Silva	5	Intelectual (2)
			Síndrome Dandy Walker
			Física
			Esquizofrenia
B	Vereador Pedro Américo	10	Intelectual (3)
			TDAH
			Síndrome Genética
			DNPM
			Física
			Surdez (2)

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Desse modo, percebemos que os professores são obrigados a lidarem com estudantes que possuem as mais variadas NEE. De acordo com o Quadro 6, o "professor A" tem que lidar com estudantes que possuem deficiência intelectual, síndrome Dandy Walker, física e esquizofrenia. Enquanto que o "professor B" leciona para estudantes com deficiência intelectual, TDAH, síndrome genética, DNPM e auditiva.

Cabe enfatizar que o conceito de inclusão sinaliza para a necessidade do debate sobre a diversidade. Isto provoca e demanda compreensão das diferenças coletivas e individuais das especificidades do humano, das diferentes situações vividas no cotidiano escolar e na sociedade. Um estudante com deficiência além de sujeito da aprendizagem é também aquele que aprende na interação com o outro (VYGOTSKI, 2001), junto com o seu grupo. Ele emprega e produz aprendizagens, valores e linguagens.

Nessa interação é que se devem construir as relações morais e éticas da sociedade e, conseqüentemente, nas classes das escolas inclusivas. Como parte do processo, amplia-se o universo inicial dos estudantes que passam a conviver com outras crianças de hábitos e valores diferentes aprendendo, assim sobre a diversidade e outras realidades.

De acordo com essas premissas a formação de professores não pode ser dissociada da realidade da sociedade, assim como o conhecimento sobre as especificidades no tocante a diversidade é indispensável ao professor, particularmente, em educação inclusiva. Corroborando com essas premissas, Morin (2011) coloca como uma trama complexa a aceitação das diferenças.

Um dos princípios basilares da escola inclusiva consiste na aprendizagem baseada na cooperação em que todas as pessoas devem aprender juntas, independente das diferenças.

Nesse sentido, cabe ao professor “o papel de tornar o ato pedagógico um espaço de construção de crítica consciente, contribuindo para a formação de uma sociedade com justiça social” (SILVA, 2008, p. 1269).

Portanto, a realidade vivenciada pelos professores de Artes Visuais de Cabedelo - PB, vai muito além dos cursos e encontros de formação continuada da DEI, pois seriam necessárias capacitações específicas para ter condições de desenvolver recursos pedagógicos que atendam às especificidades da diversidade das deficiências dos estudantes e, principalmente, que existam cuidadores que auxiliem os professores, em prol da legitimação, em sala de aula, da Educação Inclusiva. Confirmando-se o que já vem sendo debatido por teóricos ao longo dos últimos anos: a necessidade do apoio da educação especial, fornecendo os recursos que auxiliam estudantes e professores durante as aulas das disciplinas curriculares.

Portanto, compreendemos que a formação docente do professor de Artes Visuais é essencial para a construção dos saberes docentes específicos. Sobretudo, principalmente, em sala de aula, essa formação e saber específicos são relevantes ao processo de ensino-aprendizagem em arte de todos os estudantes e em especial os que possuem dos estudantes com algum tipo de deficiência nas escolas municipais de Cabedelo.

4 SABERES DOCENTES

Em consequência dessas demandas os saberes docentes em artes visuais carecem cada vez mais de estudos que apoiem e aproximem as práticas dos professores para atender estudantes que apresentam alterações sejam elas de natureza neurológicas ou físicas. “Alguns docentes vivem essa distância como um choque (o choque da “dura realidade” das turmas e das salas de aula) quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos” (TARDIF, 2002, p. 51).

Estes “saberes experienciais” que são o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2002, p. 48;49), necessita de tempo, prática e convívio dentro do universo escolar para que se desenvolvam e sedimentem na prática dos docentes. Nesse sentido não há um único saber ou um único sentido e o professor não tem como tudo conhecer, saber e interpretar, o que permite contrapor as leituras por vezes ingênuas que carregam com relação à diversidade e a diferença presente no ambiente escolar. A interação com outras pessoas, a começar pelos estudantes exige dos professores “não um

saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas” (TARDIF, 2002, p. 50).

Assim, o docente vai adquirindo certezas particulares e segurança em relação ao seu desempenho na prática da profissão. Nas palavras de Arroyo (2010), uma nova perspectiva se constitui: o diferente não mais é visto como desigual, mas como excluído, independentemente de sua condição cultural, comportamental e social. Corroborando com essa argumentação, o sociólogo Zygmunt Bauman (2000; 2013), que possui várias obras refletindo sobre a vida contemporânea e suas peculiaridades, aponta na obra intitulada de *Sobre Educação e Juventude* (2013) que as diferenças entre seres humanos e a ausência de um modelo universal vieram para ficar.

Ao refletir sobre a educação contemporânea o autor diz “E, para ser “prático”, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental” (BAUMAN, 2013, p. 25). O seu discurso é esperançoso em relação às mudanças que podem ser provocadas na sociedade a partir da escola e cita que não devemos esquecer que toda maioria começou como uma pequenina, invisível e imperceptível minoria. E que mesmo carvalhos centenários desenvolveram-se a partir de bolotas ridiculamente minúsculas. (BAUMAN, 2013, p. 28).

Ao abordar o tema específico da inclusão escolar de pessoas com dificuldade, Bauman (2013) faz reflexões que contribuem para adensar e aprofundar a construção de um olhar crítico a respeito do tema. Na sua concepção a palavra “normalidade” é um nome ideologicamente forjado para designar a maioria.

Que mais significa ser “normal” além de pertencer à maioria estatística? E que mais significa “anormalidade” senão pertencer a uma minoria estatística? Falo de maiorias e minorias porque a ideia de normalidade presume que algumas unidades de um agregado não se ajustam à “norma”; se 100% das unidades portassem as mesmas características, dificilmente surgiria a ideia de “norma”. Portanto, as ideias de “norma” e “normalidade” presumem uma dessemelhança: a divisão do agregado numa maioria e numa minoria, em “a maior parte” e “alguns” (BAUMAN, 2013, p. 70).

Ao associar “deficiência” e “invalidez” a “anormalidade” e, conseqüentemente, tratar essas minorias como inferiores tem relação com uma questão mais ampla, a da “maioria versus a minoria”, Bauman (2013, p. 71) percebe que “esse problema concentra-se na defesa dos direitos das minorias, que os atuais mecanismos democráticos [...] parecem incapazes de confrontar, administrar e resolver de modo definitivo”. Dessa maneira o autor nos conduz a

uma reflexão de como o mundo está estruturado para se tornar hospitaleiro, conveniente e confortável para as pessoas que compõem a maioria.

E vai mais além, ao mostrar como ele próprio em sua idade avançada e com pouca audição sofre com as deficiências de acessibilidade que prejudicam a todos que possuem algum tipo de limitação física. Limitações essas que, segundo o autor, poderiam ser eliminadas ou aliviadas por tecnologias que funcionassem como “extensões” do corpo ou substitutos das faculdades corporais perdidas. No livro *Modernidade Líquida* (2000), em que trata da diferença entre a modernidade sólida que segundo o autor foi suplantada pela modernidade líquida e como essas mudanças afetaram a vida humana o autor discorre sobre a diferença:

Não que “nós” sejamos idênticos em tudo; há diferenças entre “nós”, ao lado das características comuns, mas as semelhanças diminuem, tornam difuso e neutralizam seu impacto. O aspecto em que somos semelhantes é decididamente mais significativo que o que nos separa; significativo bastante para superar o impacto das diferenças quando se trata de tomar posição (BAUMAN, 2000, p. 220).

Ao nos determos na análise das políticas de inclusão escolar, que o Brasil vem implementando juntamente com leis e programas voltados para a redução da desigualdade, fica claro que se procura reverter uma prática escolar voltada para os “iguais”. Na história recente da educação brasileira o estudante com deficiência, com sua desigualdade e diferença desqualificava a aprendizagem em sala de aula comum, em virtude dessa diferença se apresentar como anormalidade. Desse modo observamos que:

[...] muitas dificuldades relacionadas à aceitação pelos colegas, ao entrosamento e ao relacionamento no grupo, ao preconceito, à rejeição e à discriminação. As pessoas com deficiência têm medo de se expor, de errar, de participar, sentem timidez, vergonha, ansiedade (SOUSA; SILVA, 2005, p. 15).

Cabe ainda em toda essa reflexão buscar respostas para perguntas como: o que a escola tem a oferecer a esses meninos e meninas com deficiência? Quem são esses estudantes e como eles podem aprender de forma significativa nas aulas de artes visuais? Nessa perspectiva, Geovana Lunardi (2005), em uma pesquisa com turmas nas séries iniciais, averiguou que:

[...] a forma como uma diferença tem sido considerada na escola pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão escolar. Desigualdade e exclusão muitas vezes já anteriores e exteriores à escola e que a mesma ajuda a ratificar (LUNARDI, 2005, p. 5).

Essa reflexão também perpassa o fato de que para o professor há uma ilusão de que sobre o estudante dito normal já se conhece a trajetória e processo de aprendizagem. Ou seja, para Arroyo (2010), essa perspectiva está presente na cultura da escola no Brasil. Tardif (2002) faz uma reflexão sobre os saberes docentes, apontando que os saberes não são produzidos pelos professores por não definirem nem selecionarem esses saberes, estes já se encontram determinados em sua forma e conteúdo. “Seu saber específico estaria relacionado com os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares. Em resumo, seria um saber pedagógico ou da pedagogia” (TARDIF, 2002, p. 41).

Entre os fenômenos que levaram a essa condição o autor cita “o enraizamento progressivo da pedagogia moderna nos saberes psicológicos e psicopedagógicos”, (TARDIF, 2002, p. 44) e o fato de “o saber que o educador deve transmitir deixa de ser o centro de gravidade do ato pedagógico; é o educando, a criança, essencialmente, que se torna o modelo e princípio da aprendizagem” (TARDIF, 2002, p. 45). O autor usa o termo “corpo executor” (TARDIF, 2002, p. 46), para se referir aos professores no tocante a essa característica em relação ao saber, e se refere às instituições escolares modernas como “escolas-fábricas”. E continua afirmando que “no interior da escola-fábrica, esse corpo de executores parece evoluir, nos últimos trinta anos, rumo a uma diferenciação técnica e pedagógica de suas tarefas e funções” (TARDIF, 2002, p. 46).

Essa restrição no campo de atuação não foi uma coisa positiva, pois,

Seu saber, sua competência, sua pedagogia, no interior da instituição escolar, foram por isso mesmo restringidos e contestados no tocante a sua capacidade de atenderem às necessidades de clientela diversificadas. Seu campo de intervenção se restringiu e sua competência diminuiu (TARDIF, 2002, p. 46).

No que se refere aos saberes experienciais entende-se que para os professores estes saberes ainda não estão totalmente desenvolvidos, devido a pouca experiência que os professores relatam com estudantes com deficiência nas escolas regulares, sendo que esses saberes se manifestam “através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 49).

Enquanto na temática da diferença e desigualdade, o professor é levado a necessidade de reflexão sobre as bases que sustentam a sua prática como docente para passar a incluir esses estudantes tradicionalmente excluídos dos processos escolares. Nesse sentido,

Só se torna formativo e educativo o processo em que as cadeias de ações pessoais se conectam, a cada elo, com as cadeias de ações de todos os outros parceiros. Dispositivos e estratégias de constante avaliação e planejamento coletivo e pessoal são essenciais para alimentar a conectividade e a interação evolutiva do processo educativo (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 12).

A implementação das políticas inclusivas atualiza os impasses perante o diferente. E para se efetivarem, essas políticas precisam estar inseridas em um contexto com escolas, estudantes e professores refletindo sobre o tema e buscando produções acadêmicas, com especial atenção para as que procuram focar em um viés contemporâneo acerca da diversidade e das diferenças.

Josiane DalForno e Valeska Oliveira afirmam que “a competência individual se confunde com a sedimentação temporal e progressiva de crenças, de representações, de hábitos práticos e de rotinas de ação” (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 6). Observamos que o tema diversidade tem sido central nos debates não só nacionais, mas internacionais quando se trata das políticas públicas na área da educação. A escola abarca indivíduos com particularidades raciais, culturais, religiosas e locais, entre outros. Portanto, podemos afirmar que:

sobretudo, a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático (MORIN, 2011, p. 99).

Assim, a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana, onde essas reflexões se aplicam perfeitamente quando buscamos compreender como a sociedade se posiciona em relação às pessoas com deficiência e sua condição.

Estamos abertos para determinadas pessoas próximas privilegiadas, mas permanecemos, na maioria do tempo, fechados para as demais. O cinema, ao favorecer o pleno uso da nossa subjetividade pela projeção e pela identificação, faz-nos simpatizar e compreender os que nos seriam estranhos ou antipáticos em tempos normais. Enquanto na vida cotidiana ficamos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos paixão e

comiseração na leitura de um romance ou na projeção de um filme (MORIN, 2011, p. 88).

Nesse sentido, buscamos encontrar caminhos que levem a amadurecer as interrogações no que concerne ao ensino de artes visuais na perspectiva inclusiva, assim como dialogar com autores como Morin (2011) e Tardif (2002) que refletem sobre a formação docente. A conscientização e a preparação profissional são fundamentais para o professor e ajudam a enfrentar a insegurança e o próprio medo da desestabilização que a presença do novo instaura.

[...] a presença de um estudante com deficiência na sala de aula pode ser vista por colegas e educadores como um desafio à comunicação e à interação, ou com tolerância, indiferença ou rejeição. A diferença do outro é passível de ser percebida como incapacidade, doença, anormalidade ou simplesmente diferença, de acordo com as atitudes assumidas diante do novo e do desconhecido (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 9).

No pensamento de Morin (2001) encontram-se reflexões que estimulam a sociedade a pensar sobre a importância do convívio com a diversidade na fase escolar. Para esse autor "é necessário que se eduque para a compreensão, pois "o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro" (MORIN, 2011, p. 81). Educar para compreensão é a missão espiritual da educação. Essa educação traria garantia de solidariedade intelectual e moral. Enfatizando que o problema da compreensão é duplamente polarizado:

- O pólo, agora planetário, é o da compreensão entre humanos, os encontros e as relações que se multiplicam entre pessoas, culturas, povos de diferentes origens culturais.
- Outro pólo, individual, é o das relações particulares entre próximos. Estas estão, cada vez mais, ameaçadas pela incompreensão (MORIN, 2011, p. 81).

Muitos são os obstáculos, segundo o autor que dificultam a compreensão essencial,

- Existe a ignorância de ritos e costumes do outro, especialmente dos ritos de cortesia, o que pode levar a ofender inconscientemente ou a desqualificar a si mesmo perante o outro.
- Existe a incompreensão dos Valores imperativos propagados no seio de outra cultura, como o são, nas sociedades tradicionais, o respeito aos idosos, a obediência incondicional das crianças, a crença religiosa ou, ao contrário, em nossas sociedades democráticas contemporâneas, o culto ao indivíduo e o respeito às liberdades.
- Existe, enfim, e, sobretudo, a impossibilidade de compreensão de uma estrutura mental em relação à outra (MORIN, 2011, p. 83).

Ao discorrer sobre as consequências das incompreensões tanto intelectuais quanto humanas, de forma geral, o autor enfatiza que:

A conjunção das incompreensões, a intelectual e a humana, a individual e a coletiva, constitui obstáculos maiores para a melhoria das relações entre indivíduos, grupos, povos, nações. Não são somente as vias econômicas, jurídicas, sociais, culturais que facilitarão as vias da compreensão; é preciso também recorrer a vias intelectuais e éticas, que poderão desenvolver a dupla compreensão, intelectual e humana (MORIN, 2011, p. 86).

Estes estudos foram servindo de base para uma compreensão fundamental: de que todo processo está fortemente ancorado na formação do professor e de sua atuação na prática docente. Na tese da professora Maria Betânia e Silva, intitulada de *Escolarizações da Arte: dos anos 60 aos 80 do Século XX (Recife – Pernambuco)* (2010) encontramos uma contribuição nos estudos e pesquisas que adensam estas reflexões,

Variados são os estudos que têm se debruçado sobre o processo de construção do saber docente e eles têm evidenciado que essa construção extrapola a formação acadêmica e se estrutura no percurso de uma vida com as diferentes experiências que os indivíduos vão adquirindo e vivenciando em suas trajetórias de formação pessoal e profissional (SILVA, 2010, p. 34).

Esta reflexão aponta para o fato de que a prática docente envolve saberes não só acadêmicos.

O aluno que não vê sentido na atividade escolar logo acaba se desinteressando de segui-la, primeiro, porque não compreende, depois, porque já não se importa mais em acompanhá-la. A escola, ao centrar-se no ensino de “conteúdos” e no treinamento de habilidades sem significado para os educandos, estabelecendo para isso uma relação coercitiva entre professor e aluno, demarca que o sucesso é restrito àqueles que se sujeitam ativamente a essa estrutura (LUNARDI, 2005, p. 12).

Portanto, torna-se pertinente ao se observar a formação docente na perspectiva inclusiva devido ao fato de que ficam explicitadas as dificuldades que o professor percebe ao se deparar com a realidade escolar e quando encontra na sala de aula, estudantes com deficiência. Segundo Mantoan, (2003), as políticas nacionais de atendimento educacional especializado, propõem a reformulação do ensino e a oferta de recursos didáticos e físicos adaptados as Necessidades Educativas Especiais. Com isso, tocamos mais uma vez no ponto

em que existe uma necessidade de contemplar a diversidade e que professor é o principal facilitador nesse processo. As mudanças que as escolas de Ensino Fundamental e Médio têm implementado, são difíceis, no entanto as mesmas não podem continuar a funcionar da mesma maneira que funcionavam antes do debate e políticas em prol da inclusão. Nessa perspectiva, Casanova (1998) assinala algumas exigências necessárias para que se efetive a educação para a diversidade como marco inclusivo. Em relação à escola, podemos inferir que:

1- Estabelecer projeto educativo e curricular que assuma a atenção à diversidade como princípio de funcionamento e que gere as mudanças necessárias na sala de aula, nos horários comuns e na coordenação do corpo docente. 2- Distribuir os espaços em função dos objetivos da escola. 3- Agrupamentos flexíveis do corpo discente dentro dos ciclos, responsabilidade do corpo docente em função dos agrupamentos realizados e utilização eficaz e criativa dos recursos disponíveis. 4- Equipes de coordenação que garantam o acompanhamento contínuo do progresso do corpo discente, especialmente quando se coloca em prática a adaptação curricular. 5- Estilo dinâmico de gestão que oriente, avalie e tome decisões para o desenvolvimento da escola de forma rápida (CASANOVA, 1998, *apud* FÁVERO *et al*, 2009, p. 91).

As escolas precisam manter suas práticas e nesse sentido, buscar um equilíbrio entre o antigo e o novo, avançando assim, com segurança mesmo que de início se apresente uma situação conflituosa. Lunardi (2005) apresenta em três grupos as diferenças dos estudantes, reconhecidas por professores em uma escola:

1. algumas crianças são identificadas como portadoras de “dificuldades de aprendizagem” no que diz respeito ao seu processo de alfabetização, de entendimento da matemática, da leitura e da interpretação de texto, assim como no que se refere às suas capacidades de autonomia; 2. outras ainda por suas dificuldades de adaptação ao tempo e ao espaço da sala de aula e da escola, ou seja, de compreensão do que se espera delas e, conseqüentemente, de assunção do comportamento considerado adequado ao espaço escolar; 3. outras ainda são diferenciadas por deficiências legitimadas, isto é, por deficiências evidentes e visivelmente identificadas ou diagnosticadas como tal (LUNARDI, 2005, p. 9).

Ao assumirem estratégias inovadoras sem uma visão reflexiva da aprendizagem, será mais difícil promover mudanças nas escolas. Dessa maneira, torna-se essencial os processos de formação que favoreçam reflexões e segurança para se experimentar novas práticas, voltadas para as características dos estudantes, confrontando-as com outras. “Se os alunos chegam de maneira diferente e são tratados de forma igual, as diferenças de rendimento escolar são constituídas nesse processo” (LUNARDI, 2005, p. 6).

Nessa medida, a escola vai se organizando e melhorando sua proposta educativa para todos os educandos, inclusive para os estudantes com dificuldade de aprendizagem. Faz-se necessário eliminar do cenário escolar a ideia de que um estudante por ser diferente, não pode vivenciar as mesmas experiências que os outros e fugir de uma estrutura padronizada de conhecimento e ensino. Pelo contrário, necessita-se estimular os professores a observar a sala de aula pelos olhos do estudante e relacionar suas experiências e práticas, numa perspectiva variada de enfoques da aprendizagem. Sobre as escolas inclusivas a *Declaração de Salamanca* (1994) manifesta que:

O meio mais eficaz de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e estendendo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz à maioria das crianças, melhoram a eficácia e, em última análise, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. ix).

Para que as escolas brasileiras se tornem de fato inclusivas é necessário pensá-las levando-se em conta as necessidades e participação de todos os estudantes procurando equalizar desigualdades e efetivar o princípio de igualdade de oportunidades. As propostas didáticas devem fomentar e estimular a educação inclusiva, opondo-se a qualquer segregação dos estudantes, sem distinção socioeconômica, de procedência, de limitações físicas ou psíquicas, de religião, de gênero ou grupo cultural.

De acordo com as observações realizadas no decorrer da pesquisa, inclusive por meio da aplicação dos questionários semiestruturados, (Cf. Apêndice A e B), percebemos que os professores de Artes Visuais buscam soluções práticas para as lacunas existentes no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. Em alguns casos, sem um amparo acadêmico ou de capacitação profissional, pois executam ações que visam amenizar o distanciamento gerado pela deficiência. Dentre algumas situações observadas em sala de aula, na disciplina de Artes Visuais, das escolas pesquisadas, vale destacar algumas ações que demonstram a disponibilidade dos professores em buscar ações que contemplem a efetivação da inclusão educacional. Ao trabalhar o conteúdo "cores", com uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, o "professor A" utilizou como recurso didático a massa de modelar, permitindo que a estudante com deficiência intelectual participasse de forma lúdica da aula. De acordo com o "professor A", trata-se de uma estratégia pedagógica que apresenta melhores resultados com os estudantes com deficiência. Verificamos, então, que sua prática condiz com as respostas que foram obtidas na entrevista, (Cf. Apêndice A).

O "professor B" relatou que apesar de não possuir recursos adequados, improvisa e que os resultados são satisfatórios. No trabalho com estudante cego, por exemplo, ele relata que utiliza papel plástico emborrachado para que o estudante com deficiência desenhe em relevo. O mesmo afirmou que procura usar, em suas atividades, o "material de arte convencional e disponível na escola" (PROFESSOR B, 2016, Apêndice A), tais como: papel crepom, giz de cera, lápis de cor, cola e massa de modelar, dentre outros. Assim, nesta pesquisa, por meio dos questionários semiestruturados, (Cf. Apêndice A), aplicados e acompanhamento em sala de aula, que os professores de Artes Visuais têm procurado atender às necessidades dos seus estudantes com deficiência, numa postura que evidencia que os mesmos, apesar de não estarem preparados do ponto de vista da formação acolhem e concordam com as mudanças que advêm com a inclusão escolar. E, concordam que o apoio das SRM torna-se relevante ao processo de ensino-aprendizagem e à inclusão do estudante com deficiência.

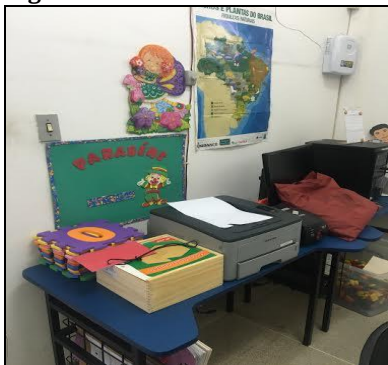
Outro ponto observado durante a pesquisa, é que seria mais enriquecedor tanto para o estudante quanto para o professor, estreitar os laços com o professor da SRM, podendo utilizar recursos que são usados nestes ambientes, o que foi observado que não tem ocorrido com frequência. Reforço o conceito de escola inclusiva, segundo o qual, todas as crianças aprendem e se desenvolvem plenamente, dentro de suas capacidades. Pois, no decorrer dessa pesquisa constatamos que os estudantes das duas escolas pesquisadas têm cuidadores que os acompanham em sala de aula e são atendidos, em horário oposto, por pedagogos especialistas nas SRM. Por exemplo, os estudantes que estudam no turno da manhã são atendidos na SRM à tarde e os que são estudantes do turno da tarde são atendidos na parte da manhã.

De acordo com os relatos dos "professores A e B" tanto os cuidadores quanto o atendimento na SRM contribuem significativamente no processo de ensino-aprendizagem, mas os professores interagem ativamente com os cuidadores em virtude da proximidade, pois trabalham em conjunto na mesma sala de aula. Nessa perspectiva, observamos que o "professor A" assume a responsabilidade pedagógica de conversar frequentemente com a cuidadora, compartilhando o planejamento educacional e as práticas inclusivas. Essa interação repercute positivamente no processo de ensino-aprendizagem do estudante e, consequentemente, na sua inclusão educacional.

Mas, as gestoras ressaltam que os professores de Artes Visuais não aplicam com os estudantes com deficiência "técnicas diferenciadas voltadas para uma melhor aprendizagem,

pois a mesma não recebeu nenhuma orientação ou formação com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento do seu trabalho" (GESTORA, A, 2016). Em relação às SRM das escolas pesquisadas, percebemos que a "escola A" encontra-se com a SRM melhor estruturada do que a "escola B", pois possui uma brinquedoteca com vários jogos educativos, computador com impressora, um quadro branco e mobílias adequadas à sua função pedagógica, conforme podem ser visualizados nas Figuras 5 e 6:

Figura 5 - SRM da "escola A"



Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Figura 6: Brinquedoteca SRM "escola A"



Fonte: Pesquisa direta, 2016.

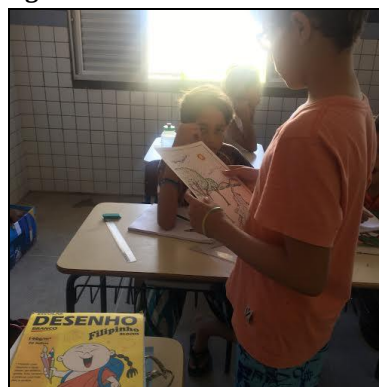
A professora que atende na SRM da "Escola A" possui formação acadêmica em pedagogia e especialização em Educação Inclusiva, demonstrando estar preparada e apta a desenvolver as atividades pedagógicas que contribuam ao processo de ensino-aprendizagem do estudante atendido e devidamente matriculado na "escola A". Por outro lado, a SRM da "escola B" não é tão bem equipada quanto a SRM da "escola A", pois observamos que não possui computador com impressora, nem brinquedoteca (apenas poucos jogos educativos, conforme Figura 7) e a mobília é inadequada (Cf. Figura 8).

Figura 7 - Jogos SEM da "escola B"



Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Figura 8: Mobília SRM "escola B"



Fonte: Pesquisa direta, 2016.

A professora que atende na SRM da "Escola B" possui formação acadêmica em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Escolar e Clínica. Segundo relatos da mesma, ela foi transferida no início do ano letivo de 2016, da SRM da "escola A" para a da "escola B", e sente dificuldade em atender a demanda dos estudantes com deficiência em virtude da falta de recursos. Mas, ressaltou que a direção tem interesse em equipar adequadamente a SRM.

Observamos, no decorrer dessa pesquisa, que a Secretaria Municipal de Educação de Cabedelo determina que os estudantes das EMEF que não estão equipadas com SRM podem receber atendimento na escola mais próxima, daquela que está regularmente matriculado, que esteja equipada com SRM. E que as escolas também são assistidas pela DEI, pois de acordo com a gestão escolar:

Há praticamente dois anos a escola recebeu uma equipe da inclusão, onde foi desenvolvido um trabalho mais voltado às visitas e observações nas salas de aula em busca de novos diagnósticos e encaminhamentos de alguns alunos para profissionais específicos (GESTORA A, 2016).

Vale ressaltar que as SRM vinculadas a DEI e estruturadas nas EMEF de Cabedelo, foram implantadas em conformidade com o *Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (2012, p. 3), "por promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes". E, bem como, as especificações do CNE, através da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que "institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial" (BRASIL, 2009). E ao determinar as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, enfatizando que deve ser "realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns" (BRASIL, 2001).

Em relação aos conteúdos da Educação Inclusiva na formação acadêmica, observamos que os "professores A e B" não receberam nenhum tipo capacitação, nos respectivos cursos de Licenciatura, que lhes possibilitassem ter habilidades para ministrar a disciplina de Artes Visuais para estudantes com deficiência, pois alegaram que "não tinha nenhuma disciplina relacionada à inclusão" (PROFESSOR A, 2016). Essa constatação da falta de formação acadêmica, em prol da Educação Inclusiva, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPB, onde ambos se formaram, decorre da época da conclusão do curso, sendo anterior a implantação do Projeto Político Pedagógico, por assegurar "que as questões ligadas à área de

educação especial, educação inclusiva e Arteterapia estivessem garantidas na formação inicial do futuro professor de Artes Visuais na Paraíba" (COSTA, 2010, p. 62). Pois as instituições de IES buscam melhorar suas bases curriculares para atender a demanda em relação à inclusão social.

Apesar disso ambos consideram que não encontram dificuldade em lecionar aos estudantes com deficiência, pois argumentam que "procuro adequar, eu não deixo eles só com a cuidadora, procuro adaptar a atividade para esses alunos" (PROFESSORA A, 2016) e "sempre houve parceria com os não deficientes. Só os surdos que reclamaram que eu mexia muito as mãos" (PROFESSOR B, 2016). Essas afirmações corroboram com os argumentos de Lunardi (2005, p. 6) por considerar que "se os alunos chegam de maneira diferente e são tratados de forma igual, as diferenças de rendimento escolar são constituídas nesse processo". Nesse sentido os professores pesquisados evidenciam que existem recursos pedagógicos que proporcionam melhores respostas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares de Artes Visuais, tais como: "a massa de modelar, jogos, figuras, imagens e música" (PROFESSOR A, 2016).

Por outro lado, os conteúdos que exigem coordenação motora fina são mais difíceis, "a maior dificuldade é o recorte" (PROFESSOR B, 2016). Esse posicionamento dos professores pesquisados alia-se às considerações de Silva (2010, p. 34) por considerar que "o processo de construção do saber docente [...] extrapola a formação acadêmica e se estrutura no percurso de uma vida com as diferentes experiências que os indivíduos vão adquirindo e vivenciando em suas trajetórias de formação pessoal e profissional".

As gestoras escolares buscam realizar anualmente o levantamento dos estudantes com deficiência para traçar uma estratégia de trabalho eficaz, "pois mesmo os estudantes que não tem laudo médico são atendidos pela pedagoga da sala AEE" (GESTORA B, 2016). Aulas mais interessantes resultam também em melhores resultados, segundo o professor B, que ao planejar suas aulas leva em consideração que os estudantes aprenderão também com as respostas dos colegas, na interação com o outro, por isso toma o cuidado de deixar claro que a melhor resposta é sempre aquela que o estudante consegue dar, considerando estas respostas, ele consegue fazer com que o estudante progrida, sem a necessidade de reproduzir uma resposta considerada como a melhor. Consideramos importante debatermos o ensino de Artes, evidenciando os conceitos e definições, desde a nomenclatura utilizada de Educação Artística e, principalmente, em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais específicos ao Ensino de Artes na Educação Básica brasileira.

1 O ENSINO DE ARTES: conceitos e definições

Inicialmente conhecida como Educação Artística, a partir da década de 1980 começou a se discutir em simpósios, seminários e congressos nacionais e internacionais, as implicações do ensino e da história da arte com propostas de inovação e renovação desta área do conhecimento. O termo “Educação Artística” passou a não ser mais empregado como disciplina, sendo substituído por Ensino de Arte e considerado como componente curricular. Este “constituirá ensino curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Quando surgiu a proposta de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o Ensino de Artes, houve muita crítica no âmbito acadêmico, no sentido de uma possível padronização desse ensino (BARBOSA, 1997). A pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP), Rosa Iavelberg, levantou alguns questionamentos, dos quais destacamos o seguinte: “como escrever um documento governamental crítico e atualizado para um profissional de educação que se quer participativo e livre, competente e responsável para edificar seus projetos educativos e curriculares?” (IAVELBERG, 2003, p. 33).

Com seus erros e acertos, o documento foi elaborado e disponibilizado para o professorado em âmbito nacional. Percebemos que para trabalhar com o *PCN – Arte* (BRASIL, 1997), o professor necessita experienciar as visualidades, mas também adquirir conhecimentos técnicos e de saberes outros do campo de conhecimento para abranger um Ensino de Arte qualificado que segue preceitos contemporâneos que abrangem a experimentação, a acessibilidade, a inclusão das diferenças, a diluição de fronteiras disciplinares e, conseqüentemente, a abertura de espaços de criação e produção artística. Esse argumento sustenta que o ensino esteja em estreita sintonia com a vida do estudante, ocorrendo por meio da relação professor/estudante, ao mesmo tempo em que considere o estudante de maneira global e não fragmentada e desvinculada do todo, como querem algumas propostas neoliberais de ensino.

É oportuno salientar aqui que os PCN foram elaborados com propostas curriculares para estados e municípios. As propostas seguem princípios éticos e de cidadania, de participação política e orientam a educação nos primeiros passos de introdução das diferenças no currículo e no conteúdo de ensino, com intenção de promover e ampliar a visão de diversidade. Apesar de não tratar da Educação Inclusiva diretamente, representa uma

contribuição fundamental ao trazer à tona os temas transversais, sendo eles: ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo e pluralidade cultural.

A disciplina de Arte, na matriz curricular da Educação Básica nacional, situa-se na área de "linguagens, códigos e suas tecnologias" (BRASIL, 1997). Os PCN elencam alguns critérios para selecionar conteúdos de ensino e de aprendizagem, observando-se que:

- Conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;
- Conteúdos que valorizem as manifestações artísticas de povos e de culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;
- Conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem (produzir, contextualizar e apreciar) possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento (BRASIL, 1997).

Percebemos que o *PCN – arte* (BRASIL, 1997), mesmo sem explicitar, utiliza os mesmos eixos que sustentam a abordagem triangular (BARBOSA, 1997). Evidenciando uma questão política por trás desse argumento. Pois, evidencia-se o uso da abordagem triangular, cuja autora é Ana Mae Barbosa, mas o documento não cita o nome da autora da proposta/abordagem.

Esta abordagem foi gestada e experienciada no Brasil a partir dos estudos da pesquisadora Ana Mae Barbosa, que na década de 1980 defendeu um currículo que integrasse a análise de obras de arte, o fazer artístico e a história da arte (estética). Esse currículo trouxe para o professor de Arte uma postura renovada, tratando a Arte como área de conhecimento, pesquisa e ensino. Na voz da estudiosa, o Ensino de Artes “afirma a eficiência da arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas” (BARBOSA, 2005, p. 66). Avançando nos encadeamentos do seu pensamento, percebemos que:

Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2005, p. 100).

É possível aproximar essa fala dos PCN, pois nestes constam como um ponto em comum entre a ciência e a manifestação artística, o caráter de criação e inovação.

Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura (BRASIL, 2001, p. 33).

Toda essa reflexão sobre o Ensino de Artes como gerador de conhecimento é recente no Brasil, o que tem suscitado novas teorias que vêm sendo constantemente aplicadas e ampliadas. No seu caráter histórico, social e transformador, a Arte se relaciona com o processo educacional, dentro de um posicionamento dinâmico e crítico, abrindo-se as questões que visam atingir aos estudantes de modo indistinto.

Grande parte do conhecimento atual sobre o trabalho em Artes com estudantes com deficiência provém da Educação Especial. O Ensino de Artes na perspectiva inclusiva possibilita encontrar relevantes estudos sobre o tema. Godoy (1998, p. 198) aponta que:

1. Os professores desconhecem a existência de uma proposta curricular de Educação Artística que possa direcionar e fundamentar o trabalho realizado com deficientes auditivos.
2. Os programas desenvolvidos em Educação Artística são, na maioria das vezes, realizados sem fundamentação teórica e/ou bases metodológicas.
3. O desenvolvimento do programa e os trabalhos realizados com essa clientela ficam a critério da competência e responsabilidade de cada professor.

A contribuição de Mantoan (2001) adensa a discussão, uma vez que ela acredita que o processo inclusivo antecipa o uso de formas e técnicas de ensino que atendam a singularidade de cada estudante deficiente. É importante que os estudantes compreendam quais são seus limites e que o ensino se volte para um contexto que envolva desafios e possibilidades pedagógicas para eles. A pesquisadora segue no sentido de propor atividades abertas, de modo a favorecer que o estudante, dentro de sua singularidade, tenha condições de ser inserido nas propostas. Seus interesses e necessidades devem ser respeitados, de modo que eles possam tanto elaborar suas ideias, quanto resolver problemas ou realizar tarefas.

Fazem-se necessárias investigações que problematizem as relações entre o Ensino de Arte e a inclusão. Trabalhar com conceitos de Arte traz inúmeras possibilidades de ampliação das vivências que os estudantes carregam.

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano (BARBOSA, 2005, p. 100).

A Constituição Brasileira de 1988 trata do assunto da inclusão, no capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, no seu Artigo 205, ao prescrever que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família” (BRASIL, 1988). No artigo 208, se torna ainda mais específico: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No Brasil, ocorreram várias mudanças ao longo dos anos, a começar pela troca do uso da nomenclatura *alunos excepcionais* para *alunos com necessidades educacionais especiais*. Esse fato ocorreu em 1986, por meio da Portaria CENESP/MEC, n. 69. Sobre essa problemática os estudiosos evidenciam que “O conceito Necessidades Educacionais Especiais, segundo Coll, Marchesi e Palácios começou a ser utilizado no final dos anos 1960, mas não foi capaz de modificar a concepção dominante” (CARDOSO, 2003, p. 19).

Outros autores estão refletindo sobre outros conceitos numa tentativa de afinar o discurso à prática.

Os valores agregados às pessoas com deficiência são: 1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e 2) o da responsabilidade de CONTRIBUIR com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência (SASSAKI, 2013, p. 8).

A LDBEN traz conceituação e orientação inclusiva para os sistemas regulares de ensino, enfatizando, no Capítulo V, notadamente à Educação Especial. O seu Artigo 59, dispõe que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

A elucidação da importância da *Declaração de Salamanca* (1994) representa um marco na documentação em prol da Educação Inclusiva. Devido a todas as inquietações trazidas sobre essa problemática envolvendo os processos de exclusão das pessoas com deficiência, em 10 de junho de 1994 na cidade de Salamanca, Espanha, realizou-se uma assembleia com os delegados da Conferência Mundial de Educação. Estavam representados 92 países e 25 organizações internacionais com o patrocínio do governo espanhol e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

No encontro foi selado o compromisso com a Educação para todos e elaborada a declaração que ficou conhecida como a *Declaração de Salamanca* (1994) com metas de ação para se efetivar na sociedade a educação inclusiva.

Vale destacar que a concepção de Educação Inclusiva transpassou de um projeto para uma realidade possível, inserindo-se nas salas de aula das escolas do ensino regular. O conceito foi delineado em 1994, por meio da *Declaração de Salamanca* (1994), fomentando mudanças nas políticas públicas em prol da educação integradora.

Determinando que as escolas fossem capacitadas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. Inspirou-se na integração e no reconhecimento da necessidade de ação inclusiva nas escolas, respeitando as diferenças, promovendo a aprendizagem e o atendimento às necessidades individuais.

Essa proposta de universalização do ensino e à eficácia educativa foi legitimada por mais de 90 países, inclusive o Brasil. E, afirmou que:

O tema inclusão é controverso sendo um processo que levará muito tempo, mas começou a fazer parte de discussões a partir da Declaração de Jomtiem e culminando na Declaração de Salamanca, onde o Brasil participou e assinou a Declaração, surgindo assim dentro da LDB nº 9.394/96, vagas nas escolas regulares para PNEE. A Lei logicamente está aí para ser cumprida, mas o maior questionamento sobre isso é se realmente PPNE estão sendo incluídas verdadeiramente ou somente estão sendo colocadas "de corpo presente"? (SATO et al, 2002, p. 21)

Atualmente, no Brasil, inúmeras medidas legislativas atestam o direito de todas as crianças, inclusive com deficiência, de frequentarem as escolas regulares. Podendo destacar a LDBEN (1996), que insere assertiva da *Declaração de Salamanca* (1994) nos seus enunciados.

Nessa perspectiva, dados da UNESCO mostram que o Brasil está entre os países que mais inserem estudantes com essas características, seguido do México e Chile. “São pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, de ouvir, locomover-se ou com alguma deficiência física ou mental” (IBGE, 2012, p. 3).

Mas, vale salientar que a inserção dos estudantes deficientes na escola regular não configura a inclusão educacional de fato, pois necessita muito mais do que estar apenas presente em sala de aula. Faz-se necessário que a didática também seja inclusiva, permitindo que todos tenham o direito a aprender.

Nessa perspectiva, a inclusão educacional ainda esbarra nos desafios que permeiam a escola regular em inserir, de fato, os estudantes deficientes no processo de ensino-

aprendizagem. Pois, percebemos que tanto as escolas quanto os educadores ainda baseiam-se em um currículo muitas vezes engessado e defasado, que não favorece a diversidade. Por outro lado, levantamos o questionamento sobre quais políticas públicas, efetivamente, o Estado realiza para que as escolas e sua equipe educativa transformem o engessamento e a defasagem curricular? Há um planejamento para tal?

Portanto, podemos afirmar que:

[...] cabe a educação do futuro cuidar para que a espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a diversidade não apague a da unidade. [...] É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o ser humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (MORIN, 2000, p. 52).

Assim, faz-se necessário refletir sobre as demandas da inclusão dos estudantes com deficiência, inclusive nas aulas de Artes Visuais, cujo perfil do educando está presente dentro da escola, e o professor de Artes Visuais também se encontra inserido efetivamente nesse processo.

Nesse sentido, a arte propicia a inteiração dos deficientes, integrando-os num processo de desenvolvimento por meio do fazer, sem levar em conta os aspectos patológicos ou orgânicos. Não enfatiza os déficits, as deficiências, mas capacidades e possibilidades reais num processo mental e sensível de compreensão, abstração, planejamento, elaboração, relações e associações, que resulta na produção e criação artística (BUENO, 2005, p. 9).

O contato do professor de Artes Visuais com o cotidiano escolar dos estudantes com deficiência permite que ele perceba a necessidade de utilizar novos recursos no campo da motricidade, linguagem, mobilidade e produção artística, criando uma interlocução entre os campos da Educação Especial e do Ensino de Artes Visuais.

O professor da sala de recursos (SRM) está na escola para favorecer a aprendizagem e propiciar aos estudantes recursos que os auxiliarão nas disciplinas curriculares, ou seja, pode ser um grande aliado dos demais professores, inclusive o de Artes Visuais, pois recebeu qualificação específica para exercer esta função dentro da escola e ter especial atenção com os recursos das especificidades de cada deficiência, diferentemente dos demais professores que devem atender a todos, com foco em especial para a aprendizagem e eficácia da Educação inclusiva nas escolas regulares da rede municipal do Ensino Fundamental.

2 INCLUSÃO EDUCACIONAL: da teoria à prática

Após extensa pesquisa sobre a inclusão escolar, verificamos que o tema, apesar de ter sido bastante debatido, discutido e analisado não apresenta ainda uma unanimidade sobre o seu conceito. É certo, porém, que parte do princípio de que a educação constitui direito humano básico por ser um alicerce de uma sociedade mais justa e solidária, tanto para estudantes com deficiência ou outra condição de vulnerabilidade, tais como: ser jovem e estar grávida, ser negro, indígena, ser do campo e estudar na zona urbana, dentre outras.

Em um artigo intitulado *Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola* (2009), a professora Windyz B. Ferreira, faz uma reflexão sobre a discriminação, vivenciada por crianças e jovens com deficiência, nas escolas brasileiras. Segundo essa autora:

Experiências de discriminação constituem, com frequência, elemento comum na vida daqueles que pertencem a grupos sociais vulneráveis. No cotidiano de pessoas com deficiências, a vivência de situações ou comportamentos discriminatórios caracteriza-se como um evento comum. Apesar disso, persiste o vácuo das evidências científicas produzidas por estudos em contraposição ao vasto conhecimento empírico sobre tais experiências em geral e, em particular, no contexto da educação brasileira. Exatamente por isso é urgente dirigir nossos olhares para as experiências de discriminação vividas por crianças e jovens com deficiência no sistema educacional, visando iluminar tais práticas e, no mínimo, fomentar a reflexão sobre formas de combatê-las (FERREIRA, 2009, p. 25).

A autora ainda reflete o que a desigualdade de direitos que se vive, afeta não só pessoas com deficiência, mas também mulheres, negros e indígenas, mais recentemente pessoas portadoras do vírus da AIDS, entre outros, e que todos lutam por direitos e oportunidades.

Embora muitas barreiras para promover e ampliar tais direitos já tenham sido eliminadas em consequência da ação dos movimentos sociais, ainda persiste a desigualdade social traduzida na falta de oportunidades de acesso à educação de qualidade necessária para realizar o pleno desenvolvimento de cada indivíduo e sua cidadania (FERREIRA, 2001, p. 18).

É importante refletir sobre esses dados, pois, segundo Ferreira (2001), existe uma lacuna de conhecimentos sobre os direitos humanos e a sua, consequente, violação na formação dos educadores - uma das temáticas desta pesquisa. Seguindo a reflexão, a autora ainda aponta que essa falta de conhecimento “constitui sólida barreira para o desenvolvimento

de escolas inclusivas para todos(as) quando se trata especificamente do grupo social constituído por crianças, jovens e adultos com deficiência” (FERREIRA, 2001, p. 26).

Os estudos da autora só vêm confirmar o que já se observa ao longo dessa pesquisa, ou seja, “que o acesso ao saber sobre os direitos humanos, em particular, os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, conscientiza o professor e torna-se um elemento chave no combate à exclusão nos sistemas educacionais (FERREIRA, 2001, p. 26).

No seu artigo, a autora apresenta dados quantitativos que podem dimensionar o universo de pessoas com deficiência. Pois na sua concepção:

Relatórios internacionais estimam que existam em torno de 600 milhões de pessoas com deficiência no mundo, a maioria das quais vive em países economicamente pobres e em condições existenciais de extrema vulnerabilidade. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), nas economias em desenvolvimento – países do Sul – em torno de 10% da população possuem algum tipo de deficiência e, dessas, menos de 1% tem acesso a qualquer tipo de tratamento ou serviço educacional (FERREIRA, 2001, p. 30).

Para Ferreira (2001), os estudos e relatórios elucidam que os direitos do grupo social constituído pelas pessoas com deficiência têm sido sistematicamente violados. Corroborando com essa afirmativa, podemos acrescentar que:

a essas pessoas tem sido negado o direito a uma vida digna e produtiva, na qual possam participar de atividades regulares do cotidiano como qualquer outro ser humano. As pessoas que nascem com deficiências ou as adquirem ao longo da vida são continuamente privadas de oportunidades de convivência com a família e seus pares, de aprendizagem educacional formal (na escola) e informal (em casa, na rua etc.), de possibilidades de acesso ao trabalho e a atividades de lazer e cultura, entre outros (FERREIRA, 2001, p. 26).

O levantamento feito por Ferreira (2001) aponta outro dado corrente nas pesquisas sobre inclusão educacional: que embora as matrículas estejam aumentando na rede de ensino, ainda persiste a desigualdade para os estudantes com deficiência terem sucesso na escola. Uma das causas que justificam esse panorama educacional é justamente a discriminação, pois defende, como forma de minimizar tais questões, que:

Dessa forma, a promoção e a defesa dos direitos das crianças, assim como as medidas de proteção a elas, aos jovens e adultos com deficiência, devem constituir meta governamental e estar no centro da agenda das políticas

públicas (federal, estadual e municipal), dos projetos políticos pedagógicos e das missões de organizações do terceiro setor (FERREIRA, 2009, p. 32).

Neste sentido, vale destacar que as lacunas no que se refere aos recursos materiais, tais como SRM, recursos humanos e falta de profissionais especializados também contribuíram para as reflexões sobre o fato de professores e escolas se sentirem despreparados para atender as demandas da educação inclusiva. E, podemos afirmar que:

O estudo detectou que as escolas e os professores se consideram despreparados para receber alunos(as) com deficiência, para inseri-los no contexto e nas atividades escolares e para integrá-los na classe e com os colegas. Os professores parecem acreditar que se dispuserem de seu tempo na classe para apoiar este(a) educando(a), envolvê-lo(a) nas atividades propostas para a turma ou integrá-lo(a) às atividades com os colegas, isto se dará em detrimento dos outros estudantes. Na mesma linha, os pais de alunos(as) com deficiência também consideram que os(as) professores(as) não estão preparados para ensinar seus filhos (FERREIRA, 2009, p. 41).

No entanto, no decorrer do levantamento bibliográfico, percebemos que aumentou o acesso das pessoas com deficiência, juntamente com sua família, aos dispositivos legais, tornando-as mais preparadas para lutar por tais direitos. Porém, vale destacar que:

Recusar matrícula, matricular e isolar na sala de aula, impedir o contato com os colegas configuram-se atos discriminatórios e violações graves do direito de qualquer estudante à educação e à convivência em condição de igualdade, conforme já discutido na legislação. O mesmo vale, portanto, para a pessoa com deficiência. Então, a crença no “despreparo da escola e do(a) educador(a)” – já cristalizada no discurso e na cultura das escolas – não se justifica mais, pois “se” as escolas estão despreparadas, seus(suas) gestores(as) deveriam buscar efetivar a preparação docente necessária para “também” escolarizar esses estudantes (FERREIRA, 2009, p. 43)

A necessidade de incluir a todos nas atividades pedagógicas e na vida escolar, demanda dos educadores busca constante no sentido de ampliar o seu repertório pedagógico, melhorando a qualidade de ensino e favorecendo a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, podemos inferir que:

Se os(as) educadores(as), contudo, ainda não se sentem confiantes quanto ao seu repertório pedagógico para ensinar estudantes com deficiência, precisam buscar apoio nos colegas docentes, nos próprios estudantes com deficiência e nas suas famílias e também nos outros educandos, para juntos construírem um novo fazer pedagógico que inclua todos(as) nas atividades e na vida escolar (FERREIRA, 2009, p. 43).

Caso as escolas não aceitem os estudantes com NEE ou os isolem, caracteriza-se a exclusão. Vale destacar que existe uma crença infundada de que esses estudantes sejam incapazes de aprender e desenvolver suas potencialidades. Essa concepção errônea deve ser combatida com ações urgentes, através da promoção da conscientização nas organizações educacionais.

Nesse sentido, o papel do professor é central para legitimar a Inclusão educacional.

A discriminação é prática corrente na sociedade, nos relacionamentos humanos e reflete a relação de poder e subalternidade que envolve as classes e os grupos sociais. Vítimas de discriminação ao longo da história da humanidade e de suas vidas, as pessoas com deficiência – diferente do que se acredita – possuem clara visão acerca da discriminação, do preconceito e do tratamento desigual que sofrem nas organizações escolares em qualquer nível e modalidade educacional (FERREIRA, 2009 p. 47; 48).

Fica evidenciado, em toda a discussão, que o momento atual é de transição, caracterizado por “lentidão, emergência de dúvidas, conflitos e resistências nas comunidades escolares, às quais cabe a tarefa de materializar os princípios da inclusão e desenvolver escolas comprometidas com a educação e o sucesso escolar de todos (as) os (as) estudantes”. (FERREIRA, 2009, p. 48). Dessa maneira, a disseminação do debate sobre a Inclusão Educacional é pautado nos direitos assegurados por Lei.

Mas, infelizmente, não assegura que os educadores possuam clareza de conhecimento do significado prático da inclusão e os direitos das pessoas com deficiência na sua prática pedagógica. Sendo assim "o combate à discriminação de pessoas com deficiência no espaço escolar só será possível através de ações pedagógicas participativas que privilegiem as vozes daqueles que as experienciam: os próprios estudantes e suas famílias" (FÁVERO *et al*, 2009, p. 49). É necessário superar as barreiras, principalmente aquelas que encontramos no cotidiano para favorecer a Educação Inclusiva. Além disso, inclusive devemos observar as questões relevantes ao respeito à diversidade, dentro de sala de aula de Artes Visuais nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Cabedelo.

3 RESPEITO À DIVERSIDADE

No início do século XXI a diversidade dos estudantes que frequentam as escolas chama cada vez mais atenção e deveria ser um dos objetivos prioritários educacionais. Podemos pensar a inclusão do ponto de vista dos movimentos que defendem os direitos humanos. Nesse sentido, a inclusão é apontada como base das políticas públicas de diferentes áreas de conhecimento em diferentes setores tais como: gestão, currículo e formação de professores. Em uma sociedade onde se valoriza cada vez mais a diferença e os direitos humanos, deveria garantir, também, uma educação de acordo com as características individuais de cada educando.

O não cumprimento dos direitos das crianças e jovens à educação tem sido objeto de cuidado e denúncia de educadores, da sociedade civil e pesquisadores, entre outros. A publicação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948) estabeleceu um marco para resguardar e promover os direitos de grupos e indivíduos que sofrem discriminação de toda sorte. Nele o movimento das pessoas com deficiência tem conquistado espaços e adeptos cada vez mais expressivos.

O Parecer nº 17/2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), cita o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) com uma nova abordagem. Indica alargar o atendimento nas escolas, apoio específico a todo estudante que apresente algum tipo de necessidade educacional especial ao longo de sua aprendizagem. O parecer destaca três grupos de pessoas:

- 1) aquelas que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, tanto as não vinculadas a uma causa orgânica específica quanto as necessidades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; 2) aquelas pessoas que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, particularmente os portadores de surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem; 3) aquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação e que, recebendo apoio específico, podem concluir em menor tempo a série ou a etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 19).

Além de considerar as crianças com superdotação e com deficiência, a *Declaração de Salamanca* (1994) expandiu a concepção de necessidades especiais considerando também as crianças que trabalham, as crianças de populações distantes ou nômades, as crianças que vivem nas ruas e as crianças de minorias étnicas linguísticas ou culturais e as crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994).

Portanto, uma preocupação para além das altas habilidades, da deficiência e das condutas típicas, como classe e etnia, um conjunto representativo daqueles que vem sendo tratados como excluídos.

No tocante ao professor, no percurso das leituras que embasam esse trabalho, fica nítido o quanto foi afetado pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), pois desde então, esses profissionais passaram a lecionar para crianças e adolescentes que antes ficavam de fora dos processos de escolarização e fora das salas de aula do ensino regular. O conceito de NEE reconfigura possibilidades de reconhecer e integrar as crianças com deficiência, retirando-se assim o foco do diagnóstico e colocando-o na aprendizagem. Esses estudantes se apresentam como sujeitos com uma gama infinita de singularidades, tais como, falas descontextualizadas, comportamentos estereotipados, leitura e escrita com sentido errante, em decorrência da deficiência e da sua estrutura psíquica.

Nesse sentido, a inclusão desses estudantes busca enfatizar o ensino, assim como as condições de aprendizagem, definindo seu tipo de inserção nesse contexto pelos recursos e apoio que a escola proporciona para que obtenha sucesso em sua aprendizagem. Não se espera, nesse sentido que o estudante se ajuste a padrões para aprender. A organização escolar deve buscar reestruturar-se para que atenda à diversidade de seus educandos.

Portanto, a escola inclusiva é um ambiente aberto, e não deve ser diferenciada para alguns, mas acolher a todos dentro do seu limite, considerando suas respostas aos estímulos apresentados, mesmo que estas respostas não sejam exatamente a esperada. Observamos que existe respeito à diversidade nas escolas, e que a implementação das políticas educacionais de inclusão obteve efeitos inovadores e transformadores, mas que tanto a escola quanto o professor ainda não se consideram preparados para atender estudantes com necessidades educacionais especiais.

Após a realização desse estudo, surgiram muitas reflexões sobre o Ensino de Artes Visuais no contexto da Inclusão Escolar, representando um momento acadêmico enriquecedor para favorecer uma compreensão mais ampla, do complexo universo de atividades, que envolvem o cotidiano docente do professor de Artes Visuais, recorrente ao processo de Inclusão Escolar do sistema educacional de Cabedelo - PB. Estes desafios estão relacionados com tudo aquilo que envolve o processo de ensino-aprendizagem, desde a formação inicial do professor até a sua prática no ofício de sua profissão.

Esse trabalho dissertativo buscou descrever e analisar essas práticas docentes voltadas para Inclusão Escolar, suscitando uma melhor compreensão de como obter um desempenho mais rico nas ações educativas desenvolvidas nas escolas. Por meio da análise dos depoimentos registrados nesta pesquisa, observamos que o professor de Artes Visuais não recebe, na sua formação acadêmica, subsídios que o torne apto a atender a demanda de turmas nas quais estão presentes estudantes com os mais diversos tipos de deficiência. Inclusive, em relação às SRM disponibilizadas nas escolas pesquisadas, percebemos que elas não são padronizadas, pois existem diferenças relevantes que comprometem a eficácia dessa complementação pedagógica. Vale destacar que essas diferenças observadas nas SRM incluem o mobiliário e os recursos tecnológicos.

Portanto, conclui-se que os objetivos propostos para essa pesquisa foram atingidos, pois se investigou as dificuldades relatadas pelos professores de Artes Visuais das escolas municipais de Cabedelo em relação à prática docente inclusiva. Os professores participantes da amostra pesquisada evidenciaram que se sentiam despreparados para atenderem as demandas dos estudantes com deficiências, principalmente em virtude do déficit na formação acadêmica e de capacitação continuada em Educação Inclusiva. Os professores de Artes Visuais que receberam formação específica no curso da universidade foram os que se formaram após a inclusão das questões ligadas à área de Educação Especial, Educação Inclusiva e Arte/Terapia na grade curricular de licenciatura da UFPB. Inclusive os professores relataram que participam de capacitações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cabedelo e recebem suporte pedagógico da DEI, mas mesmo assim sentem que estão despreparados para lidarem com as demandas ordinárias da prática docente inclusiva.

Nesse estudo, problematizou-se foram problematizadas as questões que perpassam a formação de professores de Artes Visuais e sua respectiva atuação docente na inclusão escolar. A formação permanece ao longo dos anos em que o professor exerce seu ofício, seja através da formação continuada ou do aprendizado que ocorre no cotidiano escolar. No

entanto cabe às universidades reverem sua grade curricular e legitimar a diferença na formação inicial desses professores para que tenham autonomia em assegurar a qualidade e eficácia da educação inclusiva em prol da inserção dos estudantes com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

No caso em particular da cidade paraibana de Cabedelo, que é o campo empírico de investigação desse estudo, observou-se através das entrevistas com os professores e gestores, que existe um subsídio a mais para se apoiarem, a DEI. Alguns dos problemas que se apresentaram durante as observações, foram encaminhados a DEI e a mesma se disponibilizou a intervir no sentido de contribuir de forma positiva. Ficou clara, no decorrer do estudo, a necessidade de haver uma equipe de profissionais especializados que legitimem o suporte no planejamento e desenvolvimento de ações educativas voltadas para os estudantes com deficiência.

De acordo com os relatos dos professores, evidenciou-se uma abertura para a realização das atividades educativas que incluam e atendam a necessidade dos estudantes. Mas, cabe evidenciar que o objetivo nem sempre é alcançado, em alguns casos, em virtude da falta de conhecimento destes profissionais sobre os caminhos que levam ao resultado almejado. Este foi o grande diferencial apontado pelos professores no sentido de alcançarem um resultado mais compatível com os princípios inclusivos. Por outro lado, a Coordenação de Artes do Município de Cabedelo - PB, ainda precisa estabelecer uma parceria mais eficaz com as instituições envolvidas diretamente na Inclusão Escolar da rede municipal de ensino. Em virtude de ter-se observado que existem, também, falhas no processo de comunicação entre as instituições educacionais, pois as respostas dos entrevistados evidenciaram algumas contradições com as observações práticas.

Observamos, ainda, que os professores de Artes Visuais começaram a se envolver mais com os conteúdos relativos à Inclusão Escolar por meio das ações promovidas pela Secretaria de Educação e Cultura e pela DEI. Com isso passaram a ter um novo olhar e uma nova postura como educadores, fomentada por uma formação que recebem enquanto atuam nas escolas. Os mesmos passaram a reconhecer a Inclusão Escolar como sendo um meio de aproximar os conteúdos específicos das Artes Visuais, de um universo amplamente heterogêneo como aquele que se apresenta em sala de aula, decorrente da diversidade que convivem.

Nesse sentido, professores, estudantes e gestores são sujeitos de reflexões sobre o processo de ensinar e aprender e do próprio contexto social em questão onde estão inseridos,

pois muitas vezes o convívio com estudantes com deficiência dentro da escola se apresenta como algo carregado de ineditismo. Dessa maneira, objetivou-se compreender se a formação do professor de Artes Visuais que atua na rede municipal de ensino de Cabedelo - PB tem sido satisfatória para atender a todos os desafios citados anteriormente. Provocamos reflexões sobre este percurso a fim de promover uma aproximação entre os pesquisadores do ensino de Artes Visuais, os arte/educadores e as instituições escolares numa perspectiva inclusiva.

Também, observamos que não é mais possível retroceder diante dos desafios da Inclusão Escolar, e que é preciso intensificar a parceria entre as instituições, os arte/educadores, as escolas e a Universidade para que juntos pensem em alternativas cabíveis para o desenvolvimento das práticas educativas de inclusão por parte do professor de Artes Visuais. Portanto, concluiu-se que não há mais como as instituições de ensino ignorarem as mudanças ocorridas decorrentes da legislação em vigor, sendo ela por si só impulsionadora de reflexões na concepção do Ensino de Artes Visuais.

Desse modo, como perspectiva futura, sugerimos que este estudo sirva como um incentivo para novos olhares docentes e acadêmicos, para novas pesquisas que possam trazer um melhor entendimento de como as práticas educativas inclusivas contribuem para o ensino de Artes Visuais, inclusive por meio de uma pesquisa em relação à acessibilidade as dependências físicas das instituições de ensino; da percepção dos familiares e dos estudantes em relação à Educação Inclusiva.

Observamos que na realidade das escolas de Cabedelo, é cada vez maior o número de estudantes com deficiência matriculados. Os professores, infelizmente, não se questionam se as escolas devem ou não aceitar a matrícula dos estudantes, mas estão conscientes que representa um direito constitucional, a problematização ocorre justamente em compreender como efetivar a inclusão no cotidiano de sala de aula.

Ressaltamos ainda, uma preocupação por parte do professor de Artes Visuais em oferecer melhores condições e qualidade em suas aulas com objetivo de atender a todos os estudantes, inclusive os que possuem algum tipo de deficiência. No entanto, ficou claro ao observarmos as escolas pesquisadas, que os docentes necessitam mais de conhecimentos técnicos para melhorar seu desempenho no trabalho com estudantes com problemas de aprendizagem, altas habilidades, condutas típicas e com toda a gama de necessidades educacionais especiais que envolvem a diversidade no ambiente escolar.

A formação docente é outro problema que foi gerado em meios às novas necessidades do ensino inclusivo, sendo revisto em diversas frentes, como no apoio que a DEI tem disponibilizado aos professores em geral, incluindo os de Artes Visuais, em Cabedelo. Evitando-se, assim, o que chamamos de “inclusão excludente”, em que todos estão na escola, mas os estudantes com deficiência ficam excluídos. Esse estudo evidenciou que os professores pesquisados entendem que a escola e o ensino da disciplina de Artes Visuais devem oferecer condições adequadas para o aprendizado, porém os mesmos não se sentem totalmente capacitados para atender esse objetivo da forma mais produtiva.

Cabe ressaltar a necessidade de medidas práticas e investimento na formação do professor, no que diz respeito à inclusão educacional, cujo fio condutor deverá ser a mudança cultural nas instituições, inclusive por meio da formação continuada dos docentes nas universidades. Essas ações tornam-se relevantes para que o professor efetive o desejo de incluir todos os seus estudantes nas práticas educativas. Nesse sentido, conclui-se que o esforço e desafio para compreender o papel da Inclusão Escolar e sua influência no ensino das Artes Visuais carecem de ser ampliados, por meio de pesquisas de Mestrado e Doutorado. Ora, isto é fundamental para uma melhor compreensão reflexiva e crítica sobre o modelo de formação vigente para os professores de Artes Visuais, bem como a influência na atuação docente desses professores para que possam sistematizar os processos educacionais inclusivos e melhor atuarem em seu meio social e profissional.

AINSCOW, M. Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. In: M. A. Verdugo Alonso y F. Jordán de Urríes Vega (Coord.): Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: Amarú Ediciones, 1999. *Apud* SOARES, Maria Rosana. **História e tendências da Educação Inclusiva**, 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/historia-e-tendencias-da-educacao-inclusiva/23748/>>, acessado em 30 de nov de 2015.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de Metodologia Científica**: Um guia para a Produção do Conhecimento Científico. São Paulo: Atlas, 2014.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

ARRUDA (org). **Educação Inclusiva**: do sonho à realidade. Cabedelo: Secretaria de Educação, 2012.

AZEVEDO, Fernando A. G. Multiculturalidade e um fragmento da História da Arte/Educação Especial. In.: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. Parâmetros Curriculares em Geral e para as Artes Plásticas em Particular. In: **Arte&Educação em Revista**. vol. 1 nº 1. Porto Alegre. Rede Arte na Escola, UFRS, 1995, Ano III, nº. Dezembro de 1997.

_____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&n**. 0, Out de 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>, acessado em 1 dez 2015.

_____. (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>, acessado em 20 mar 2016.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>, acessado em 25 mar 2016.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília: MEC/CBE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>, acessado em 20 mar 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CBE/CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>, acessado em 20 mar 2016.

_____. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192>, acessado em 22 dez 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 07-26, 2005.

CARVALHO, M. A. de; MACHADO, M. T. de C. **A inclusão do aluno portador de deficiência: obstáculos e facilitações.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

CASANOVA, M. A. **La organización escolar al servicio de la integración.** Cuadernos de Pedagogía, n. 269, [p. 50-54], 1998.

COLL, Cesar, MARCHESI, Álvaro, PALÁCIOS, Jesús, **Desenvolvimento psicológico e educação**, volume 3, 2a Ed, Porto Alegre, Artmed, 2004.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editora, 1997.

CARDOSO, M. **Aspectos históricos da educação especial:** Da Exclusão à Inclusão – Uma longa caminhada. IN: MOSQUERA, J. e STOBÄUS, C. (Orgs). Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

COSTA, Robson Xavier da. Ensino inclusivo de artes visuais ou arteterapia? Reflexões sobre a formação em educação inclusiva na estrutura curricular do curso de artes visuais da UFPB. In: COSTA, Robson Xavier da (Org.). **Arteterapia & Educação Inclusiva:** diálogo multidisciplinar. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. de. O professor na escola inclusiva: construindo saberes. In: **XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, Caxambu, 2005. Anais... Caxambu: ANPEd, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

DIEHL, Astor Antonio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas:** métodos e técnicas. São Paulo: Pretince Hall, 2014.

FÁVERO et al. **Tornar a Educação Inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683_por.pdf>, acessado em 28 mar 2016.

FERREIRA, W B. **Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular.** Brasília: MEC/SEEsp, 2006a. [p. 125-131].

_____. Desafios na educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. **Revista Alfabetização e Cidadania**, n. 19, 2006b.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA J.J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Universidade Estadual do Ceará. 2002.

GIL, A. C.. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, M.F.R. **Educação artística para deficientes auditivos:** uma leitura a partir da visão dos professores. 1998. 220f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GONÇALVES, J. B. **Amostragem:** conceitos básicos. 2009. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAVCsAA/amostragem>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 2000.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Artes: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IBGE. **Censo Demográfico - 2010**. Brasília: Ministério do Planejamento, 2012. Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br>, acessado em 2 dez 2015.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua Arte/Victor Lowenfeld**. 2ed. São Paulo: MESTRE JOU ED. 1977.

LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: **XXVIII REUNIÃO ANUAL da ANPED**, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.

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

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Revista Profissão Docente, Uniube, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**, ano 14, n. 24, p. 12-17, 2002.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/QpdfQrbeduQv11n33Qa02v1133.pdf> . Acesso em: set. 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 p. 13, set./dez. 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Solva e Jeanne Sawaya. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em, v. 16, 1948

PARAÍBA. **Senso escolar de 2015 da Prefeitura Municipal de Cabedelo**. Cabedelo: Secretaria Municipal de Educação. Cabedelo, PB, 2015.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, [p.8-11], 1º sem. 2013.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SATO *et al.* A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares: Receio ou Coragem? In: VENÂNCIO et al. **Pedagogia do movimento. Coletânea de Textos**. Campinas - SP: Unicamp/FEF/DEM, 2002

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação docente em arte: da formação nas Licenciaturas à formação continuada. **Revista Digital Arte &**. Ano XI, nº 14. São Paulo, dez 2013. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-14/maria-cristina-rosa.pdf>>, acessado em 2 dez 2015.

_____. Educação Inclusiva e Arte: a Construção de uma Trajetória Gt03 - Métodos e Teorias Metodológicas. **CONFAEB**, 2012. Disponível em: <http://www.faeb.com.br/livro/Comunicacao%20educacao%20inclusiva%20e%20arte_a%20construcao%20de%20uma%20trajetoria.pdf>, acessado em 20 dez 2015.

_____. O que dizem os Professores de Arte sobre as Políticas Públicas Inclusivas. **UDESC/CEAD**, 2009. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/067_Maria_Cristina_da_Rosa_Fonseca_da_Silva.pdf>, acessado em 20 dez 2015.

_____. Objeto Pedagógico: Relatando o Ensino de Arte em Classes Inclusivas. **UDESC/CEAD**, 2008. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/068_Maria_Cristina_da_Rosa_Fonseca_da_Silva.pdf>, acessado em 15 dez 2015.

_____. A inclusão na formação do professor de Arte. **ANPAP**. 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. Florianópolis, 19 a 23 de agosto de 2008.

SOUSA, S. B.; SILVA, R. V. de S. Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG. In: **Anais... XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, 2005..

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>, acessado em 1 dez 2015.

VYGOTSKY, L.S. **A Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Um estudo de caso com os professores na rede municipal de Cabedelo - PB

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS

(Para Professores)

- 1) Você recebeu formação durante a graduação que lhe auxiliasse a ministrar a disciplina de Artes Visuais para alunos com deficiência? Fale um pouco sobre isso.
- 2) Como você percebe a política de inclusão escolar?
- 3) Você já recebeu alunos com deficiência? Poderia dizer quais tipos?
- 4) Você encontra dificuldade para trabalhar com Arte em salas de aula com alunos com deficiência? Poderia dar exemplos?
- 5) Baseado na sua experiência, que tipo de aula oportuniza melhor aprendizado em Arte aos alunos com deficiência?
- 6) Com quais recursos você percebe que os alunos com dificuldade de aprendizagem desenvolvem melhor a aquisição dos conteúdos nas aulas de arte?
- 7) As inovações propostas em relação às mudanças no ensino e as políticas de inclusão proporcionaram ganhos para a escola? Dê exemplos.
- 8) Que tipo de recurso material poderia contribuir como facilitador para desenvolver melhor os conteúdos de arte para as crianças com deficiência?
- 9) Você conhece a Diretoria de Educação Inclusiva do município de Cabedelo?
- 10) O município de Cabedelo oferece algum tipo de formação continuada voltada para os alunos com deficiência que estão nas escolas da rede?

(Para Gestores)

- 1) Como a escola tem trabalhado a inclusão e a diversidade?
- 2) Como você percebe a política de inclusão escolar?
- 3) Você já recebeu algum tipo de formação sobre esse tema: Inclusão? Se sim, quem possibilitou essa formação?
- 4) A escola possui alunos com deficiência? Quais?
- 5) A direção ou supervisão escolar procura fazer um levantamento dos alunos com deficiência para traçar uma estratégia de trabalho que atenda os mesmos?

- 6) A escola já ofereceu para os professores algum tipo de formação com o objetivo de auxiliar no trabalho voltado para a inclusão? Como?
- 7) Como é o trabalho do professor de Arte nessa escola?
- 8) A escola já foi atendida pela Diretoria de Educação Inclusiva do município de Cabedelo? Como foi esse atendimento?

(Para a Diretoria de Educação Inclusiva de Cabedelo)

- 1) Qual a proposta de trabalho da Diretoria de Educação Inclusiva de Cabedelo?
- 2) Vocês contam com quantos profissionais? De que especialidades?
- 3) Quantos professores de Arte fazem parte da Diretoria de Educação Inclusiva e como este profissional desenvolve seu trabalho no grupo?
- 4) Vocês oferecem algum tipo de formação aos professores?
- 5) Que tipo de apoio esses profissionais recebem da Diretoria de Educação Inclusiva?
- 6) Quantos alunos já foram atendidos nas escolas de Cabedelo pela Diretoria de Educação Inclusiva?
- 7) Quantos estão em atendimento no momento?
- 8) Como acontece esse atendimento?
- 9) Os alunos acompanhados pela Diretoria de Educação Inclusiva possuem algum tipo de documentação ou relatório do trabalho desenvolvido pela Diretoria de Educação Inclusiva? Esse documento é compartilhado com a escola?

MARINES SALVIANO ALVES

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DE ARTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Identificação: Coordenação de Artes

- 1) Quantos professores de artes fazem parte do quadro do município de Cabedelo?
Efetivos: _____
Contratados: _____
- 2) Qual a área de formação desses professores? São todos formados em artes?
- 3) Os professores recebem algum tipo de formação oferecida pela coordenação de artes?
- 4) Como é o trabalho da coordenação de artes junto aos professores? Que tipo de apoio esses profissionais recebem da Coordenadoria de Inclusão?
- 5) Como você percebe a política de inclusão escolar? Você já recebeu algum tipo de formação sobre esse tema: Inclusão? Se sim, quem possibilitou essa formação?
- 6) Você tem conhecimento sobre os professores de artes que tem alunos com deficiência em sala de aula?

MARINES SALVIANO ALVES

**APÊNDICE C - QUANTITATIVO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA
REDE MUNICIPAL DE CABEDELO**

	ESCOLA	QNT	ANO	DEFICIÊNCIA	CUIDAD/ INTERPR	BPC	EXTRA
1	Agripino José de Morais	2	3º ano	Retardo Mental e Intelectual	-	-	-
				Atraso do Desenvolvimento, Epilepsia e Esquizofrenia	-	-	-
		4	4º ano	Intelectual (2)	-	-	-
				Esquizofrenia	-	-	-
				Intelectual Leve e Transtornos Emocionais	-	-	-
		5	5º ano	Mental e Autismo	Sim	Sim	Sim
				Intelectual	Sim	Sim	-
				Intelectual	-	-	-
				Mental (2)	-	-	-
2	Antônio Viana	3	Ciclo I	Intelectual (2)	-	-	-
				Sem diagnóstico	-	-	-
		1	Ciclo II	Intelectual	-	-	-
		1	1º ano	Autismo	Sim	-	-
		2	2º ano	Motora e Intelectual	-	-	-
				Autismo e Intelectual	Sim	-	-
		2	3º ano	Distrofia Muscular; Intelectual e Física	Sim	-	-
				Autismo	Sim	-	-
		1	4º ano	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	-	-	-
3	Edilene	3	1º ano	Intelectual			
				Retardo Mental e Epilepsia	Sim	-	-
		2	2º ano	Física	-	-	-
				Agitação e psicomotora	-	-	-
		1	3º ano	-	-	-	-
4	João Roberto Borges de Souza	1	Inf. V	Autismo	-	-	-
		2	1º ano	Intelectual (2)	-	-	-
		4	2º ano	Mental e Psicomotor	-	-	-
				Intelectual (2)	-	-	-
				Autismo	-	-	-
		1	3º ano	Síndrome de Down	Sim	-	-
		3	4º ano	Intelectual (2)	-	-	-
				Auditiva	Sim	-	-
		5	-	Síndrome de Down	-	-	-
				Autismo (2)	-	-	-
				Física	-	-	-
Intelectual e Hiperatividade	-			-	-		
5	Altimar Pimentel	7	Inf. V	Autismo	Sim	Sim	-
				-	-	Sim	-
				-	Sim	Sim	-
				Autismo	-	-	-
				TDAH e Hiperatividade	-	-	-
				Hiperatividade (2)	-	-	-
		2	1º ano	-	Sim	-	-
				-	-	-	-
		7	2º ano	Autismo	-	Sim	-
				Intelectual	-	Sim	-
Intelectual	Sim			Sim	-		

				Dificuldade na Fala	-	-	-
				Autismo	-	-	-
				Dislexia	-	-	-
				-	-	-	-
		3	3º ano	Baixa Visão	-	-	-
				Mental	-	-	-
				-	-	-	-
		3	4º ano	-	-	Sim	-
				-	-	-	-
				Mental	-	-	-
		4	-	Autismo	Sim	Sim	-
				-	Sim	-	-
-	Sim			Sim	-		
-	-			Sim	-		

6	Adjuto Carlos de Moraes	2	2º ano	Intelectual	-	-	-
		8	-	Motora e Autismo	Sim	Sim	-
			-	Autismo (2)	-	Sim	-
			-	Sem diagnóstico (2)	Sim	Sim	-
			-	Intelectual	-	-	-
			-	Motora e Intelectual	-	Sim	-
-	Motora, Hidrocefalia	Sim	Sim	-			

7	Damásio de França	2	Inf. V	Hiperatividade	-	-	-
		1	1º ano	Motora e Intelectual	Sim	Sim	-
		1	2º ano	Intelectual	-	-	-
		1	-	Hiperatividade	Sim	Sim	-

8	Maria Jose Veríssimo de Andrade	2	Inf. V	Intelectual (2)	-	Sim	-
		2	1º ano	Intelectual	-	-	-
		1	2º ano	Intelectual	-	-	-
		4	3º ano	Intelectual (3)	-	-	-
				Síndrome de Down (1)	Sim	Sim	-
		1	4º ano	Intelectual	-	Sim	-
		1	5º ano	Intelectual	-	-	-

9	Pedro Américo	3	2º ano	TDAH (2)	-	-	-
				Surdez	Sim	-	-
		2	3º ano	Relacionamento, emocional e Introspecção	-	-	-
				Intelectual	-	-	Sim
		4	4º ano	TDAH	-	-	-
				Motora e Intelectual (2)	-	-	-
				Física	-	-	-
		1	5º ano	Intelectual	-	-	-
		4	-	Intelectual	-	-	-
				Intelectual	-	-	Sim
Física	-			-	Sim		
Surdez	-			-	-		

10	Edézio Rezende	1	Inf. V	-	-	-	-
		3	1º ano	Autismo	-	Sim	Sim
				Intelectual	-	Sim	-
				Intelectual	-	Sim	Sim

11	Hildebrand o da Silva	1	Inf. V	Intelectual	-	Sim	Sim
		1	1º ano	Intelectual	-	-	-

12	Paulino Siqueira	2	3º ano	Autismo	-	-	-
				TDAH	-	-	-
		5	4º ano	Síndrome de Down	Sim	Sim	-
				Intelectual	Sim	Sim	-
				Intelectual (2)	-	-	-
				Autismo	-	-	-

		5	5º ano	Autismo	Sim	Sim	-
				Intelectual	-	Sim	-
				Intelectual	-	-	-
				Dislexia e Intelectual	Mãe recusou	-	-
				Esquizofrenia e Autismo	Sim	-	-
		6	6º ano	Intelectual	Sim	Sim	-
				Intelectual	-	Sim	-
				Intelectual	-	-	-
				Autismo	-	-	-
				Cirurgia na cabeça e visão monocular	-	-	-
				TDAH e Intelectual	-	-	-
		3	7º ano	Autismo	-	-	-
				Mielomenigocele, Hidrocefalia e Física	-	-	-
				Surdez	Sim	-	-
		6	8º ano	Hidrocefalia, DMU, Intelectual e Física	Sim	-	-
				DMU, Física, Surdez e Intelectual	-	-	-
				Física	-	-	-
				Autismo	-	-	-
				Autismo	Sim	-	-
				Surdez	Sim	-	-
		2	9º ano	Intelectual	Sim	Sim	-
				Surdez	-	-	-
13	Marizelda Lira da Silva	1	6º ano	Intelectual	-	Sim	-
		1	7º ano	Intelectual	-	-	-
		1	9º ano	Intelectual	Sim	-	-
14	Adolfo Pereira Maia	2	8º ano	Intelectual	-	-	-
				Intelectual	-	Sim	-
		4	-	Intelectual	-	-	-
				Intelectual e TDAH	-	-	-
15	Elizabeth Ferreira da Silva	1	1º ano	DNPM	-	-	-
		2	2º ano	Intelectual	-	-	-
				Atraso Global do Desenvolvimento e Hiperatividade	-	-	-
		1	3º ano	Intelectual	-	-	-
		2	5º ano	Física e Intelectual	-	-	-
				Intelectual, Déficit de Aprendizagem, Linguagem e Comportamental	-	-	-
		2	6º ano	Transtorno Desintegrativo da Infância	-	-	-
				Intelectual	-	-	-
		1	7º ano	-	-	-	-
16	Rosa Figueiredo de Lima	2	-	Intelectual (2)	-	-	-
		1	6º ano	Intelectual	-	-	-
17	Centro Integrado Imaculada Conceição	1	6º ano	Intelectual	-	-	-
		2	EJA	Auditiva	-	-	-
18	Plácido de Almeida	1	1º ano	-	-	-	-
		2	5º ano	Transtornos Emocionais e Comportamentais, Epilepsia e Nistagmo	-	-	-
				Motora e Autismo	-	-	-
		1	6º ano	Mental	-	-	-

		4	8º ano	Motora e Autismo (4)	-	-	-
19	Maria Jose de Miranda Burity	1	2º ano	Intelectual	-	-	-
		1	3º ano	Sem diagnóstico	-	-	-
		1	5º ano	Física	-	-	-
		1	6º ano	Intelectual	-	-	-
		1	8º ano	Intelectual	-	-	-
		1	-	Autismo	-	-	-

Fonte: Centro de Artes e Cultura Escolar da Secretária Municipal de Educação de Cabedelo, 2015.