

Prof-Artes

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)

The background of the cover features a large, semi-transparent watermark of the coat of arms of the Universidade Federal da Paraíba. It consists of a blue shield with a gold fleur-de-lis in the center, white wavy lines on the sides, and a field of white stars. Above the shield are three golden torches with red and orange flames. A blue ribbon at the bottom contains the Latin motto 'SAPIENTIA AEDIFICAT' in gold capital letters.

CLAUDIA GARCIA DE SOUSA

**O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TECENDO ENTRE FIOS DE POSSIBILIDADES E
DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE**

JOÃO PESSOA/2026

CLAUDIA GARCIA DE SOUSA

**O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TECENDO ENTRE FIOS DE POSSIBILIDADES E
DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, área de Ensino de Artes, sob a orientação do Prof. Dr. José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira e coorientação do Prof. Dr. Robson Xavier da Costa.

JOÃO PESSOA/2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725e Sousa, Claudia Garcia de.

O ensino de arte e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva : tecendo entre fios de possibilidades e desafios da prática docente / Claudia Garcia de Sousa. - João Pessoa, 2026.

173 f. : il.

Orientação: José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira.

Coorientação: Robson Xavier da Costa.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Ensino de arte. 4. Formação docente. 5. Prática docente. 6. Inclusão escolar. 7. Ensino Fundamental. 8. Público-alvo da educação especial. 9. Sequência didática. I. Pereira, José Amâncio Tonezzi Rodrigues. II. Costa, Robson Xavier da. III. Título.

UFPB/BC

CDU 376:7(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL

ATA DA SESSÃO PÚBLICA – DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO

Área de Concentração: Ensino de Artes

Linha de Pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes

Aos vinte e cinco dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e seis, às 14h00min, por meio de videoconferência, instalou-se a banca examinadora de dissertação de Mestrado da aluna CLAUDIA GARCIA DE SOUSA, intitulada “O ensino de arte e a educação especial na perspectiva da Educação inclusiva: tecendo entre fios de possibilidades e Desafios da prática docente”. A banca examinadora foi composta pelas professoras Dra. SICÍLIA CALADO FREITAS, UFPB, examinadora externa ao Programa, Dra. MICHELLE APARECIDA GABRIELLI BOAVENTURA, UFPB, examinadora interna, e pelo professor Dr. JOSE AMANCIO TONEZZI RODRIGUES PEREIRA, UFPB, presidente. Dando início, o presidente solicitou à candidata que, na forma regimental, iniciasse a apresentação de sua dissertação. Concluída a exposição, o presidente passou a palavra à professora Dra. SICÍLIA CALADO FREITAS, para arguir a candidata, e, em seguida, à professora Dra. MICHELLE APARECIDA GABRIELLI BOAVENTURA, para que fizesse o mesmo. Em seguida, o presidente fez suas considerações em conjunto com o professor Dr. ROBSON XAVIER DA COSTA, coorientador da pesquisa, sobre o trabalho em julgamento. Em discussão isolada, a banca de avaliação considerou a candidata APROVADA conforme as normas vigentes na Universidade Federal da Paraíba. Destaca-se: a atualidade e importância do trabalho como arte-educação, com questões pedagógicas e políticas bastante efetivas no estudo. Recomenda-se: considerar as questões pontuais expostas pelos avaliadores para melhor entendimento de termos e abordagens; a partir dos preceitos da ABNT, fazer revisão ortográfica e gramatical da dissertação. Levadas a cabo tais indicações, a banca recomenda a publicação deste trabalho. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao Programa no prazo vigente, contendo os acertos sugeridos pela banca examinadora.

Documento assinado digitalmente



MICHELLE APARECIDA GABRIELLI BOAVENTURA

Data: 27/05/2026 09:19:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura
Examinador Interno

João Pessoa – PB, 25 de maio de 2026.

Documento assinado digitalmente



SICÍLIA CALADO FREITAS

Data: 02/06/2026 17:19:40-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Sicília Calado Freitas
Examinador Externo ao Programa

Documento assinado digitalmente



JOSE AMANCIO TONEZZI RODRIGUES PEREIRA

Data: 25/05/2026 23:22:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Jose Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira
Presidente

Documento assinado digitalmente



CLAUDIA GARCIA DE SOUSA

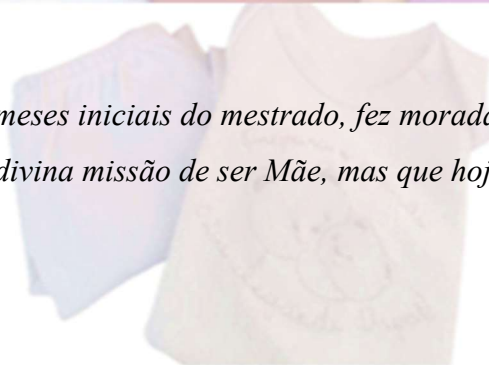
Data: 26/05/2026 11:51:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Claudia Garcia de Sousa
Mestrando



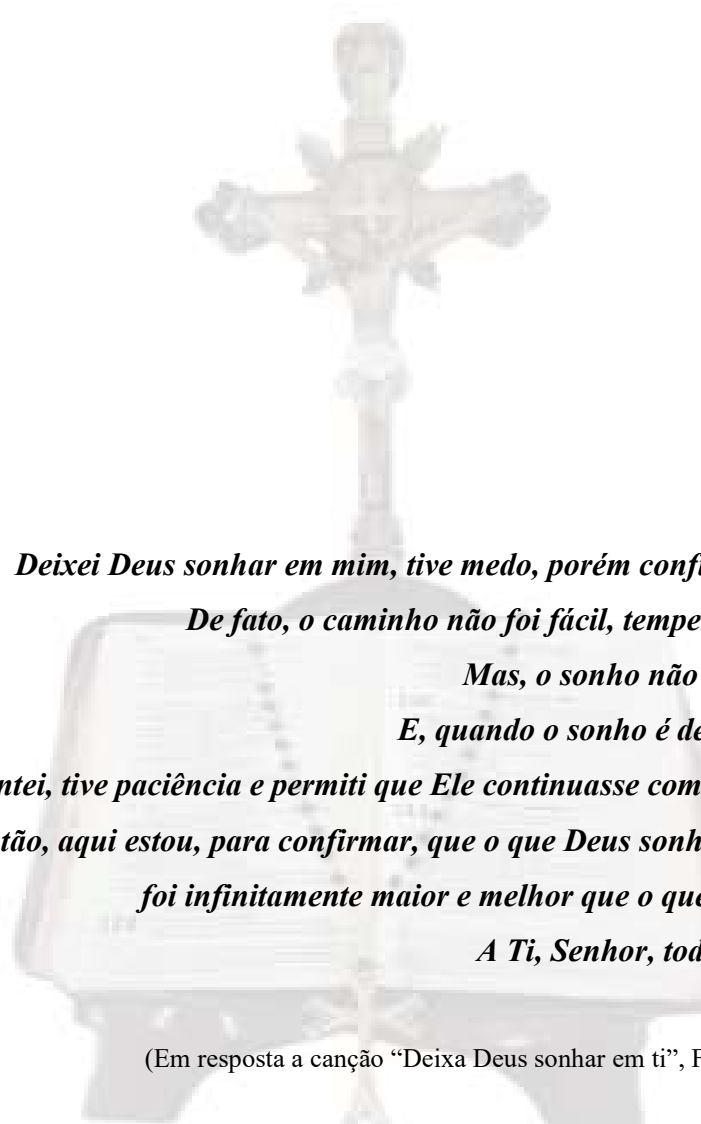
*Aos meus pais,
Por toda uma trajetória de lutas e renúncias pela família.*



*À Maria Clarice,
Que, por quase quatro meses iniciais do mestrado, fez morada em meu ventre, revelando-me
o amor e a divina missão de ser Mãe, mas que hoje, é a minha estrelinha no céu.*

AGRADECIMENTOS

- ❖ **A Deus**, princípio e fim de todas coisas.
- ❖ **A minha família**, que sempre foi meu amparo, meu refúgio e a minha fortaleza.
- ❖ **Ao meu esposo**, pela compreensão nos momentos difíceis e por acolher as minhas decisões.
- ❖ **À Luciana, Bráulio e Livinha**, que me acolheram carinhosamente em sua residência, em João Pessoa.
- ❖ **Aos meus mestres**, que ao longo da constituição do meu ser docente me deixaram um pouco de si e, de maneira especial, aos professores do Prof-Artes por me proporcionar um espaço de vivência de novas experiências e a construção de sentidos da prática artística como campo relacional de possibilidades na escola.
- ❖ **Aos meus orientadores, Arthur Marques, José Amâncio Tonezzi e Robson Xavier**, pela partilha de saberes, por indicar caminhos que contribuíram para a elaboração e conclusão desse trabalho.
- ❖ **Aos meus colegas do mestrado**, pelos bons momentos vividos no percurso dessa formação, em especial, à **Micalene Gabrielle**, pelos laços de amizade que construímos.
- ❖ **Aos meus colegas de profissão**, pela vivência compartilhada de desafios e possibilidades da prática educativa.
- ❖ **À Direção e Coordenação da escola-campo de pesquisa**, pela concordância com o trabalho desenvolvido.
- ❖ **À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)**, pelo incentivo e garantia de recursos à pesquisa no país, contribuindo para o seu desenvolvimento científico.



Deixei Deus sonhar em mim, tive medo, porém confiei e Ele me sustentou.

De fato, o caminho não foi fácil, tempestades me assustaram.

Mas, o sonho não era meu, era de Deus.

E, quando o sonho é de Deus, nada o destrói.

Caí, levantei, tive paciência e permiti que Ele continuasse com o Seu sonho em mim.

*Então, aqui estou, para confirmar, que o que Deus sonhou para mim até aqui,
foi infinitamente maior e melhor que o que eu poderia imaginar.*

A Ti, Senhor, toda honra e toda glória!

(Em resposta a canção “Deixa Deus sonhar em ti”, Frei Gilson/Som do Monte).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Abordagem exploratória da pesquisa	25
Figura 2: Ramificações do pensamento de Freire	26
Figura 3: O olhar de Ana Mae sobre a Arte e a Abordagem Triangular	28
Figura 4: O alicerce para o trabalho e a formação dos professores segundo Tardif	29
Figura 5: Evolução da educação para pessoas com deficiência	44
Figura 6: Dispositivos legais da política de Educação Especial no Brasil	48
Figura 7: Manchete da GloboNews	51
Figura 8: Tendências teóricas da educação escolar	56
Figura 9: Considerações sobre o currículo de acordo com o DUA	60
Figura 10: Princípios do DUA	61
Figura 11: Município de Patos – PB	68
Figura 12: Allyrio Meira Wanderley	69
Figura 13: Anexo da escola Alírio Meira Wanderley	69
Figura 14: Estrutura física da escola	71
Figura 15: Mapeamento das turmas	72
Figura 16: Perfil dos estudantes da Educação Especial	73
Figura 17: Sinais principais e secundários do Transtorno do Espectro Autista	74
Figura 18: Obstáculos à Educação Inclusiva	75
Figura 19: Requisitos para o planejamento	77
Figura 20: Interrogações sobre a Educação Especial no Ensino Regular	84
Figura 21: Hora do recreio no refeitório	85
Figura 22: Sobre recursos didático-pedagógicos	86
Figura 23: Competências da BNCC para a proposição pedagógica	91
Figura 24: Leitura de imagem	94
Figura 25: Exibição de slides sobre Henri Matisse	96
Figura 26: Atividade – O que eu vejo através da janela	97
Figura 27: A janela de Rabne	98
Figura 28: Cartaz – A minha janela aberta	100
Figura 29: Slides da exposição do conteúdo projetados na sala de aula	102
Figura 30: Atividade prática – Compondo cores	103
Figura 31: Obra “Janela aberta”	107

Figura 32: Experimentação em Monocromia	108
Figura 33: Pintura em Monocromia	109
Figura 34: Síntese do vídeo em slides	112
Figura 35: Formas de Matisse	114
Figura 36: Estudantes fazendo o esboço da composição	115
Figura 37: Recursos disponibilizados em sala de aula	116
Figura 38: Produção artística compositiva com recorte e colagem	116
Figura 39: Culminância da Sequência Didática	117
Figura 40: Apreciação das produções artísticas	118
Figura 41: Exposição do conteúdo em slides	122
Figura 42: A linha e sua expressividade	123
Figura 43: Atividade adaptada para o estudante PAEE	124
Figura 44: Composição expressiva com linha do estudante PAEE	125
Figura 45: Obra “O pescador”	127
Figura 46: Atividade adaptada de composição de imagens com formas geométricas	128
Figura 47: Produções dos estudantes	130
Figura 48: Elaboração e adaptação de atividade para o estudante PAEE	131
Figura 49: Atividade adaptada com formas geométricas para composição própria	131
Figura 50: Obra “Abaporu”	134
Figura 51: Exposição do conteúdo em slides	134
Figura 52: Atividade teórica	135
Figura 53: Explicação da atividade com rasgos de papel crepom	136
Figura 54: Atividade com rasgos realizada pelo estudante PAEE	137
Figura 55: Obra “Autorretrato (Manteu Rouge)”	138
Figura 56: Autorretratos produzidos pelos estudantes	140
Figura 57: Atividade do autorretrato adaptada para o estudante PAEE	141
Figura 58: Equipes no refeitório para iniciar o trabalho	144
Figura 59: Estudante PAEE pintando a caixa	145
Figura 60: Equipes na produção dos trabalhos	146
Figura 61: Reprodução tridimensional da obra “Urutu”	147
Figura 62: Culminância da Sequência Didática	148
Figura 63: Apreciação das produções artísticas	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos acadêmicos selecionados da BDTD	31
Quadro 2: Trabalhos acadêmicos selecionados da CAPES	34
Quadro 3: Marcos legais e políticos que influenciaram a Educação Especial no Brasil	47
Quadro 4: Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento	62
Quadro 5: Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação	63
Quadro 6: Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão	65
Quadro 7: Estrutura do Plano de Curso de Arte	79
Quadro 8: Estrutura do Plano Educacional Individualizado para os estudantes PAEE	81
Quadro 9: Habilidades da BNCC para a proposição pedagógica	91
Quadro 10: Cronograma do 1º encontro	93
Quadro 11: Cronograma do 2º encontro	101
Quadro 12: Cronograma do 3º encontro	106
Quadro 13: Cronograma do 4º encontro	110
Quadro 14: Cronograma do 1º encontro	120
Quadro 15: Cronograma do 2º encontro	126
Quadro 16: Cronograma do 3º encontro	132
Quadro 17: Cronograma do 4º encontro	137
Quadro 18: Cronograma do 5º encontro	142

LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1: Chegança: Sou verso da vida escrito no tempo	15
Vídeo 2: Hospedar o aluno: dar acesso, permanência e participação	27
Vídeo 3: Henri Matisse – Pintando com a tesoura	111
Vídeo 4: Música “All of Me”	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – Análise do Comportamento Aplicada
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APA – Associação Americana de Psiquiatria
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAA – Comunicação Ampliada e Alternativa
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST – Centro de Tecnologia Aplicada
CFN – Currículo Funcional Natural
COLUN – Colégio Universitário
DSM -5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição
DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem
EAB – Escolinha de Arte do Brasil
EAD – Educação à Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ES – Espírito Santo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IRM – Instituto Rodrigo Mendes
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
PB – Paraíba
PEI – Plano Educacional Individualizado
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROF-ARTES – Programa de Mestrado Profissional em Artes
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH – Educação e Tratamento para Autistas e crianças com problemas relacionados à comunicação

TFD – Teoria da Fundamentação nos Dados

TIS – Terapia da Integração Sensorial

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

O presente trabalho explora o ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no contexto das demandas da Educação Inclusiva, considerando os estudantes da Educação Especial, a partir da experiência da autora. O estudo pressupõe que, apesar dos avanços legais e das intensas discussões teóricas sobre inclusão, ainda persistem grandes desafios no cotidiano do processo educativo quanto ao atendimento dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Nesse sentido, torna-se relevante discutir, a partir da prática docente, o ensino de Arte na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando os estudantes PAEE nos Anos Finais do Ensino Fundamental, buscando, especificamente, contextualizar fundamentos teóricos e marcos normativos; descrever o planejamento de uma proposição pedagógica na perspectiva inclusiva e analisar a prática docente, por meio do relato de experiência à luz da teoria e da legislação. O referencial teórico apoia-se em Freire (2013, 2014, 2018), pela centralidade da prática educativa como ação crítica e emancipadora; Mantoan (2011, 2015), ao abordar a necessidade de ruptura de paradigmas para efetivar a inclusão; Barbosa (2014), que sustenta a abordagem triangular cujas ideias desvelam uma visão contemporânea do ensino de Arte que pressupõe uma superação de modelos técnicos e conteudistas e Tardif (2010), por meio da sua reflexão sobre os saberes docentes. A pesquisa se inclui numa abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com análise documental, observação participante, diário de campo e registros de imagens. Desenvolveu-se em uma escola pública da rede municipal de Patos/PB, por meio da elaboração e aplicação de sequências didáticas em turmas do 6º e 7º anos que incluem estudantes PAEE. Foi identificado que o planejamento intencional e reflexivo amplia as possibilidades de participação e aprendizagem, porém os desafios estruturais, formativos e organizacionais ainda consolidados na escola são barreiras que dificultam a inclusão. Contudo, o estudo reafirma a prática docente como campo legítimo de produção de saberes e contribui para o fortalecimento de reflexões e ações pedagógicas inclusivas no ensino de Arte.

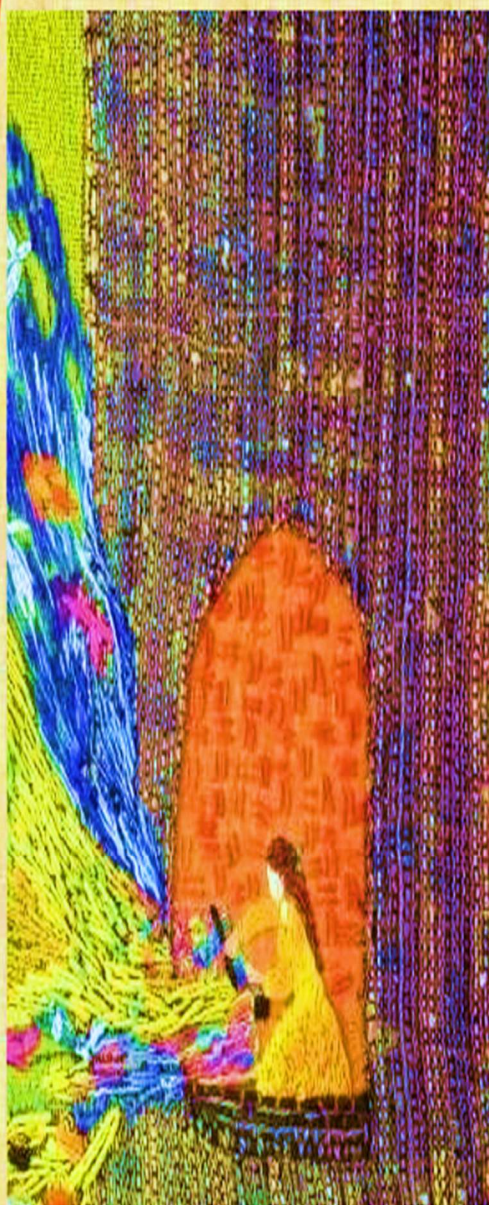
PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte; Educação Especial; Educação Inclusiva; Público-Alvo da Educação Especial; Prática Docente.

ABSTRACT

This study examines the teaching of Art in the final years of Elementary Education within the framework of Inclusive Education, with particular attention to students in Special Education, based on the author's professional experience. The research assumes that, despite significant legal advancements and extensive theoretical debate on inclusion, substantial challenges persist in the day-to-day dynamics of the educational process, particularly in providing adequate support for students who constitute the Target Population of Special Education (PAEE). In this regard, it becomes pertinent to discuss Art education through an inclusive lens in the final years of Elementary Education from the standpoint of teaching practice, with a focus on PAEE students. Specifically, the study seeks to contextualize theoretical foundations and normative frameworks; to describe the planning of a pedagogical proposal grounded in inclusive principles; and to analyze teaching practice through an experience report interpreted in light of theory and legislation. The theoretical framework draws upon Freire (2013, 2014, 2018), emphasizing the centrality of educational practice as a critical and emancipatory endeavor; Mantoan (2011, 2015), who highlights the necessity of paradigm shifts to achieve effective inclusion; Barbosa (2014), who advocates the triangular approach, offering a contemporary perspective on Art education that transcends technical and content-driven models; and Tardif (2010), through his reflections on teachers' knowledge. Methodologically, the study adopts a qualitative approach of an exploratory and descriptive nature, incorporating document analysis, participant observation, field notes, and image records. It was conducted in a public municipal school in Patos, Paraíba, through the design and implementation of didactic sequences in 6th and 7th grade classes that include PAEE students. The findings indicate that intentional and reflective planning enhances opportunities for participation and learning; however, structural, formative, and organizational challenges entrenched within the school context remain significant barriers to inclusion. Nevertheless, the study reaffirms teaching practice as a legitimate locus for the production of knowledge and contributes to the advancement of reflective and inclusive pedagogical actions in Art education.

KEYWORDS: Art Education; Special Education; Inclusive Education; Target Population of Special Education; Teaching Practice.

NOTA INTRODUTÓRIA AO SUMÁRIO



A moça tecelã

Marina Colasanti

Por vezes, no cotidiano do exercício de ensinar, estudar, pesquisar, ler, nos deparamos com histórias que, de forma silenciosa, nos costuram por dentro, que tecem, a partir da delicadeza da escrita na dimensão poética, reflexões densas sobre experiências, sentidos, condições humanas, procura, encontros, desencontros, subjetividades, resistências.

A Moça Tecelã, de Marina Colasanti, livro que faz parte do acervo literário de uma das escolas que leciono, me possibilitou olhar para a narrativa de outra maneira, como uma metáfora atravessada pelo tecer e destecer de um trabalho científico entrelaçado, antes de tudo, ao ser pessoa nas múltiplas dimensões. Iniciamos com uma pretensão ampla de possibilidades sobre a escrita, que logo é desvelada pela necessidade de delineamento de uma produção que deve atender critérios coordenados, demarcados, substantiados por uma forma, ou seja, pela expressão visível e formatada daquilo que está sendo criado, credibilizando assim, o processo de tecitura. Nesse contexto, somos encorajados a ações de buscar, escolher, revisitar, reavaliar, fazer, desfazer, refazer, residindo nesses entrelaçamentos a esperança de, enfim, concluir a narrativa, o produto, o meio pelo qual o(a) pesquisador(a)/tecelão(ã) se revela ao mundo acadêmico.

Portanto, sob essa inspiração metafórica e ancorada em traços de sentidos literais desse texto, alinhado à busca por uma linguagem que acolhesse a poética das experiências vividas e a indissociabilidade entre teoria e prática, o saber e o sentir, o acadêmico e o cotidiano da escola, foram tecidos os títulos dos diálogos e discussões que serão estabelecidos, compondo um sumário que...

É índice e é trilha. É mapa e é travessia.

SUMÁRIO

A MOÇA QUE TECE A DOCÊNCIA ENTRE A PEDAGOGIA E A ARTE.....	15
1 TECENDO NO TEAR DO SENSÍVEL: EDUCAÇÃO, ARTE, INCLUSÃO E O FAZER DOCENTE.....	24
1.1 O fio da história: Educação, Arte e Inclusão – Conceitos que se entrelaçam.....	37
1.2 As marcas do tempo: Da exclusão à inclusão – Uma travessia histórica e legislativa.....	43
1.3 Entre a teoria e a sala de aula: Concepções de ensino e os saberes docentes.....	52
1.3.1 A linha de um novo horizonte: Desenho Universal para a Aprendizagem.....	58
2 ENTRE PAREDES E VOZES: A ESCOLA QUE TECE E RESISTE	67
2.1 Contextualização da escola-campo.....	67
2.2 Conhecendo as turmas da proposição pedagógica.....	71
2.3 Planejamento Escolar.....	76
2.3.1 Instrumentos do Planejamento Escolar - Plano de Curso e Plano de Aula.....	79
2.4 A Sequência Didática como proposição pedagógica.....	83
3 ENTRELACANDO SENTIDOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	89
3.1 Relatando a experiência da proposição pedagógica.....	90
3.1.1 Sequência Didática – 6º Ano.....	92
3.1.2 Sequência Didática – 7º Ano.....	119
3.2 A tecitura do vivido: Síntese provisória e novas perguntas	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	162
ANEXO	172

A MOÇA QUE TECE A DOCÊNCIA ENTRE A PEDAGOGIA E A ARTE

🎥 Vídeo 1 – Chegança: Sou verso da vida escrito no tempo



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mWtZrgFqiNs>. Acesso em: 09 dez. 2025¹.

Ao iniciar este trabalho compartilho² uma percepção pessoal de que a construção de uma trajetória profissional, seja ela exitosa ou não, ocorre por meio de cada experiência vivenciada, estabelecendo conexões e relações com repertórios teóricos e práticos que nos são apresentados, transversalizando com os saberes que nos possuem ou que por nós foram construídos, consolidando assim, um processo permanente de construção e reconstrução do sujeito profissional no âmbito da sua área de atuação e/ou formação. Sob este olhar, acredito ser pertinente contar um pouco da minha história, enquanto sujeito constituído na educação e sobre como o Ensino de Arte fez travessia na minha formação inicial, em Pedagogia, me proporcionando novas experiências da prática docente.

Refletindo sobre a constituição do meu ser docente, revisito minhas memórias relativas às primeiras experiências no contexto educacional/escolar e percebo que o seu início se deu na constituição do meu ser estudante. Recordo-me do encantamento que foram os meus primeiros anos na escola, a curiosidade que me movia, a doçura da minha primeira professora, dos momentos que mais me agradavam durante suas aulas, quando a turma era colocada em círculo no chão da sala de aula para a contação de histórias e do quanto eu gostava de, ao término daquele momento, pedir o livro para folheá-lo, olhar as imagens que me enchiam os olhos, algumas até me faziam sonhar com cenários que me colocavam ali inserida.

¹ Atividade desenvolvida para a disciplina "Fundamentos Teóricos da Arte na Educação", 2025.1. ProfArtes/UFPB.

² O texto em primeira pessoa do singular se justifica por se tratar de um relato pessoal da pesquisadora.

Sem dúvida, hoje percebo que os primeiros anos do meu processo de estar e fazer parte da escola foram me conduzindo a, mais tarde, optar pela docência, porque enquanto estudante fui sendo tocada pelas experiências que diferentes professores me proporcionavam, umas prazerosas, outras, ainda que em menor número, desafiadoras, mas que me deixaram importantes lições.

Contudo, gosto mesmo é de me encontrar com as experiências que, de alguma forma, me inspiraram. Lembro de professores gentis, que acolhiem e percebiam as necessidades da turma procurando, mesmo que com o quadro, o giz e o livro apenas, subsidiá-las. Lembro também dos que exigiam uma rigorosidade em relação às atividades, ao comportamento e até ao nosso jeito de falar, não perdiam a oportunidade de fazer correções, mas, ao mesmo tempo, estavam nos mostrando a importância de termos cuidado, critério e porque não dizer capricho, com o conhecimento, com a forma como nós deixávamos que ele nos pertencesse.

Ouvia dos meus pais que “a única herança que eles podiam me deixar, que ninguém podia me tirar e que por meio dele eu poderia crescer como pessoa e ter uma profissão de reconhecimento, era o conhecimento”. Apesar de muito pouco terem estudado, eles expressavam, na simplicidade de suas palavras, a importância da educação para a constituição do sujeito que dialoga com o meio, que é ativo, que se lança na busca por sua autonomia de SER, de ser pessoa, de ser autor da sua história.

Foi nesse contexto, que tenho orgulho de revisitar e expressar com estas palavras iniciais, que fui traçando o meu percurso, mesmo que por muito tempo sem perceber, para a decisão de ter uma formação para o exercício da docência. E assim, tem-se início uma nova etapa dessa história que, fazendo um recorte para chegar ao início da docência em Arte, me direcionou para o Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes).

Em 2011, com a formação em Pedagogia e atuando como professora polivalente na rede pública municipal de Patos-PB, me submeti a um novo concurso público para Professor de Arte dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois na época, quem tivesse a formação em Pedagogia poderia se submeter a esse certame. Com a aprovação, assumi a função em 2012.



Apesar do entusiasmo e do compromisso em pesquisar, adentrar ao contexto do ensino de Arte, logo senti a necessidade de buscar uma formação superior na área. No entanto, devido a não oferta do curso na minha cidade, Patos-PB, continuei utilizando da pesquisa e do estudo de materiais diversos para poder ministrar aulas que estivessem alinhadas às propostas contemporâneas para o ensino deste componente curricular na escola, contemplando conhecimentos teóricos e ações práticas.

Mas, com o passar dos anos e as novas propostas que surgiam para o Ensino de Arte, percebia ser cada vez mais necessário buscar uma qualificação específica e, com o objetivo de melhor atuar enquanto docente nessa área, em 2019 decidi ingressar no curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD (Educação à Distância), pela Universidade Cruzeiro do Sul, concluindo em 2022.

Enquanto docente do Ensino de Arte busco promover, em colaboração com os estudantes, uma prática que possibilite o desenvolvimento de competências e habilidades que estimulem o pensamento crítico e reflexivo por meio do estudo das linguagens artísticas, viabilizando a construção de caminhos que possam ampliar o repertório teórico e a experimentação. Assim, considero que, a partir do conhecimento específico adquirido, houve uma ampliação de possibilidades para se promover aulas mais dinâmicas, com atividades que oportunizam o fazer artístico dos estudantes, contextualizando-o.

No entanto, novas demandas surgem no ambiente escolar, como é o caso das discussões sobre a Educação Especial, enquanto “modalidade de ensino escolar” que transita pelos “níveis de ensino sem constituir-se um deles”, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, e que, nesse contexto, tem-se a necessidade de um contínuo processo de formação e aperfeiçoamento, através de estudos e pesquisas que possam instrumentalizar a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos necessários para a construção de caminhos que fomentem o desenvolvimento de uma prática docente fluida, segura, inclusiva e que faça travessia, de forma dinâmica e significativa, entre as fronteiras da teoria e da prática, oportunizando que todos possam fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem de forma exitosa, pois, “[...] Cada aluno é um sujeito cuja complexidade não se mede de fora e que precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade [...]” (Mantoan, 2011, p. 11).



E, no que diz respeito ao trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que corresponde aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento³ e altas habilidades/superdotação, se estabelece o desafio de compreender as necessidades específicas desses estudantes, buscando meios eficazes que possibilitem o êxito no desenvolvimento dos seus processos de ensino e aprendizagem fomentando ainda a criatividade, a socialização e a autonomia, sendo necessário “[...] conceber uma escola de todos, para todos e com todos os alunos [...]” (Mantoan, 2011, p. 11).

Contudo, diante dessas primeiras reflexões são inerentes alguns questionamentos que surgem: A escola está preparada para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas? Como se dá a permanência dos indivíduos e/ou grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola? Quais os desafios do ensino na perspectiva da Educação Inclusiva? São questões que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem em todos os componentes curriculares, inclusive no ensino de Arte que costumeiramente é considerado de fácil acesso para o trabalho no contexto da inclusão. Pensamento este, que diante de uma análise mais aprofundada e específica iria reverberar discussões voltadas para concepções de caráter epistemológico do referido componente curricular em contraponto com a política educacional do nosso sistema de ensino e que, no momento, não se faz oportuno.

Assim, o presente trabalho está vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) articulado com a linha de pesquisa das “Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes”, visando estabelecer uma reflexão discursiva sobre o Ensino de Arte na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando os estudantes público-alvo da Educação Especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, busco estabelecer um diálogo, a partir da minha prática, considerando a minha formação acadêmica, inicial e continuada, por meio do seguinte questionamento: **Entre possibilidades e desafios do ensino de Arte na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando o público-alvo da Educação Especial, como o(a) professor(a) de Arte dos Anos Finais do Ensino Fundamental desenvolve sua prática pedagógica para atender a todos os estudantes?**

Enquanto docente, percebo que são muitos os desafios que se apresentam na escola: lidamos com a escassez de recursos pedagógicos para viabilizar práticas que possam atender a

³ Termo utilizado de acordo com o documento que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, divulgada pelo governo federal brasileiro. De acordo com Oliveira (2023, p. 36), “essa nomenclatura sofreu alterações em 2013, quando foi substituída pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), na publicação da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)”. Contudo, como estamos referenciando o documento da PNEEPEI, justificamos o seu uso.

todos os estudantes, a falta de estrutura física que não disponibiliza uma sala de práticas em Arte, que seria muito importante para diversificar as atividades referentes às linguagens artísticas, um currículo que prioriza determinadas áreas do conhecimento em detrimento dos índices educacionais que devem ser alcançados para que a escola seja considerada de sucesso. E, nesse contexto, a justa proposição de constituir uma “[...] escola inclusiva, que em função do ensino que ministra, não discrimina, nem mesmo quando diferencia pela deficiência, ao oferecer um atendimento especializado complementar para os que dele necessitam.” (Mantoan, 2011, p. 35).

Tal proposição, conseqüentemente nos leva a refletir sobre a formação inicial e continuada de professores para atender a essa nova realidade, pois, de acordo com Glat (2018, p. 14) “Quando se discutem as dificuldades de implementação da Educação Inclusiva, o foco, geralmente, recai sobre o despreparo técnico e emocional dos professores em receber alunos com deficiências e outras condições atípicas em suas classes”.

A partir do questionamento proposto como problema da pesquisa infiro como pressuposto que a prática pedagógica, ao ser planejada e desenvolvida com intencionalidade inclusiva e acompanhada da análise e reflexão crítica do(a) docente, mesmo que revele possibilidades de ampliar o acesso e a participação nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, não supera os desafios que ainda estão consolidados no ambiente escolar, para que assim seja considerada, de fato, inclusiva.

Penso que a diversidade que constitui o espaço escolar implica em uma proposta de redimensionamento de suas práticas, de seus aspectos formativos, organizacionais e estruturais, bem como “[...] trata-se de um processo interno de desconstrução das representações sociais sobre o papel do professor e sobre o que significa ensinar em uma escola inclusiva” (Glat, 2018, p. 16). E essa percepção conduz à necessidade de estudo, pesquisa, diálogos que sejam capazes de gerar conhecimentos teóricos e práticos que possam responder a essa realidade, a partir de contextos locais, por exemplo.

Nesse sentido, para conduzir metodologicamente esse estudo, foram delimitados os seguintes objetivos:

- **Geral:**

Discutir, a partir da prática docente, o ensino de Arte na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando os estudantes público-alvo da Educação Especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por meio da elaboração, aplicação e análise de uma proposição pedagógica.

- **Específicos:**

- Contextualizar o ensino de Arte e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a partir de fundamentos teóricos e marcos normativos, considerando os Anos Finais do Ensino Fundamental e o atendimento aos estudantes da Educação Especial;

- Caracterizar o contexto da escola-campo e descrever o planejamento de uma proposição pedagógica na perspectiva inclusiva, por meio de sequências didáticas, em turmas de 6º e 7º anos que incluem estudantes da Educação Especial, da rede pública municipal de Patos/PB.

- Analisar a prática docente, por meio do relato de experiência decorrente da aplicação da proposição pedagógica, à luz dos referenciais teóricos e marcos normativos da pesquisa.

Diante do exposto, compreendo que a relevância acadêmica dessa pesquisa reside na necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o ensino de Arte na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente no que se refere aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Trata-se de um campo que exige constante reflexão, visto que, conforme observou Severino (2016, p. 28), “a legitimidade da educação nasce exatamente de seu vínculo íntimo com o conhecimento”. Ao considerar a prática docente nesse contexto, o estudo confere o cotidiano escolar como campo de produção de saberes.

Nas dimensões pessoal e profissional, que considero mutuamente conectadas, reconheço a ligação direta desse estudo ao meu próprio percurso enquanto docente e pesquisadora, o que possibilita me colocar como sujeito em constante formação, estabelecendo um processo de reflexão sobre as escolhas pedagógicas que realizo, reconhecendo limites e possibilidades, além de direcionar para a construção de caminhos que melhor dialoguem com as necessidades reais dos estudantes.

E, quanto à relevância social desse trabalho, entendo que ela se encontra ancorada no compromisso com o fortalecimento da educação para todos, consolidando o caráter democrático da instituição escolar. Nesse sentido, como assinalou Severino (2016, p. 35), “a pesquisa é fundamental, uma vez que é através dela que podemos gerar o conhecimento, a ser necessariamente entendido como construção dos objetos de que se precisa apropriar humanamente [...]”.

Dada a sua relevância, nas dimensões apresentadas, observo que a pesquisa científica exige tanto uma compreensão ampla e aprofundada em relação à teoria quanto à capacidade de aplicar métodos específicos para cada área, constituindo assim, o conhecimento em diferentes campos. Nesse sentido, Severino (2016, p. 226) evidenciou que “A ciência se faz através de

trabalhos de pesquisa especializada, própria dos vários campos de conhecimento; pesquisa que, além do instrumental epistemológico de alto nível, exige ciências”.

Assim, partindo da compreensão de que o caminho a ser percorrido para atingir os objetivos propostos em uma pesquisa, corroborando para uma compreensão aprofundada e colaborativa dos fenômenos estudados, bem como a coerência entre as questões formuladas, os procedimentos adotados e os resultados obtidos, temos a metodologia como um eixo central e articulador para a organização e a sistematização das etapas do trabalho a ser desenvolvido.

Nesse sentido, foi adotada uma abordagem qualitativa da pesquisa, de natureza exploratória e descritiva. Para Gil (2008, p. 28), “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Sob essa premissa, a natureza exploratória da pesquisa se justifica porque buscou aprofundar a compreensão sobre o ensino de Arte na perspectiva da Educação Inclusiva a partir de uma realidade concreta da prática docente, permitindo explorar desafios e possibilidades desse contexto

Além disso, a pesquisa assume também o caráter descritivo porque procurou caracterizar a escola-campo, os estudantes participantes, o planejamento das sequências didáticas e as experiências vividas durante sua aplicação. Nesse percurso, o relato de experiência constituiu o principal procedimento metodológico de registro e análise da prática, possibilitando refletir sobre as vivências à luz dos referenciais teóricos e normativos que sustentam o estudo.

Contudo, os instrumentos de produção de dados podem ser compreendidos como meios pelos quais é possível se obter as informações necessárias e relevantes para a análise do objeto de estudo. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 165) “O rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa é fator fundamental para evitar erros e defeitos [...]”. No entanto, é importante ressaltar que a escolha e a aplicação criteriosa destes, contribuem para a validação dos resultados, permitindo que as evidências sustentem as discussões e reflexões propostas. Portanto, foram adotados para a produção de dados da presente pesquisa: a análise documental, o diário de campo, o registro de imagens e a observação participante.

Ainda sobre o pensamento de Marconi e Lakatos, (2003, p. 167) “Uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”. Essa percepção evidencia que a pesquisa não está sob o limite da coleta de informações, mas requer um esforço crítico e reflexivo para transformar esses dados levantados, analisados e interpretados, em conhecimento e à luz do campo teórico que a fundamenta.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, participaram deste estudo, estudantes de duas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 6º e 7º anos. Entretanto, a análise concentrou-se na prática docente desenvolvida, tomando como referência as experiências vivenciadas durante a elaboração e a aplicação da proposição pedagógica. A escolha dessas turmas esteve diretamente relacionada ao contexto de atuação da pesquisadora e à presença de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para responder a todo o contexto exposto, esse estudo encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro, intitulado **TECENDO NO TEAR DO SENSÍVEL: EDUCAÇÃO, ARTE, INCLUSÃO E O FAZER DOCENTE** contextualiza a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Ensino de Arte, a partir de fundamentos teóricos e documentos normativos. O texto se desdobra em tópicos que contemplam: uma abordagem introdutória da base teórica que constitui a pesquisa, a análise de pesquisas acadêmicas que dialogam com a temática citada, o entrelaçamento entre educação, arte e inclusão a partir de conceitos e fundamentos históricos e legislativos, um breve percurso da educação de pessoas com deficiência e as transformações ocorridas ao longo do tempo e, por fim, uma reflexão sobre as concepções de ensino e os saberes docentes, incluindo o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma nova perspectiva pedagógica para subsidiar a prática educativa no contexto inclusivo.

No segundo capítulo, sob o título **ENTRE PAREDES E VOZES: A ESCOLA QUE TECE E RESISTE** desvela-se o cenário no qual a pesquisa se desenvolve, detalhando o contexto da escola-campo por meio da caracterização da estrutura física, da organização pedagógica e demais especificidades do ambiente. Em seguida, apresenta-se o perfil das turmas que integram o estudo, constituídas pela presença de estudantes público-alvo da Educação Especial. A partir dessa configuração, se descrevem os aspectos relacionados ao planejamento e desenvolvimento de uma proposição pedagógica formulada a partir de duas sequências didáticas concebidas para o ensino de Arte com o intuito de dialogar com a diversidade e promover a participação de todos os estudantes.

O terceiro capítulo, que tem como título **ENTRELAÇANDO SENTIDOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA** dedica-se ao relato da experiência de desenvolver e aplicar a proposição pedagógica compartilhando os desafios enfrentados e as possibilidades desse processo, como fios que se unem para formar o tecido que dará margem para a discussão sobre o entrelaçamento entre teoria e prática. Por fim, a discussão do relato de experiência, transformando a prática docente em objeto de reflexão e análise crítica, no qual a vivência em sala de aula será examinada sob o olhar da teoria, sendo passível de ser lida nas entrelinhas das

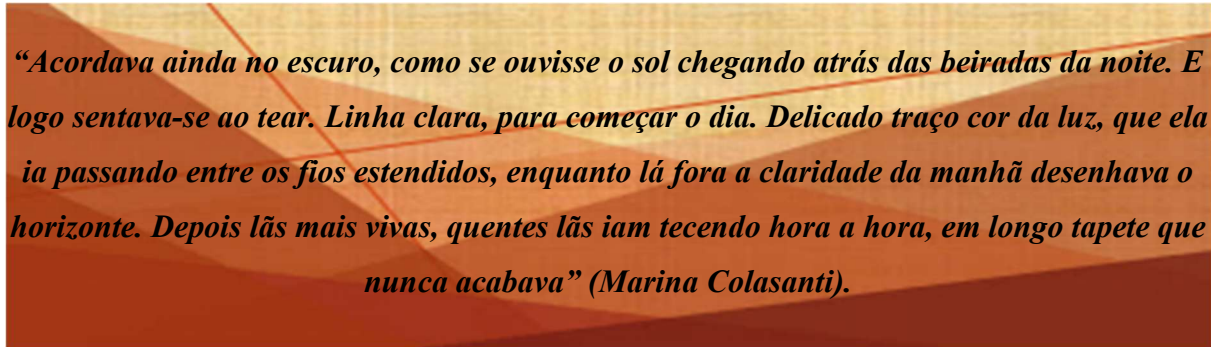
ações, nas estratégias elencadas e nas possibilidades e desafios que podem emanar da prática desenvolvida.

Nesse contexto, compreende-se que é o momento de averiguar onde se obteve alinhamento com as ideias que lhe serviram de inspiração e onde surgiram lacunas que demandam por ajustes, inferindo a perspectiva de que a narrativa não se encerra no que foi vivenciado e nos resultados que surgiram, mas se projeta no que ainda pode vir a ser.

Destaco que, para mim, esse trabalho se apresenta como um lançar-se em busca do desconhecido, uma expedição por descobertas que aguardam serem reveladas, cujas indagações, questionamentos e inquietações pessoais alimentam a ação de mover-me, de ir ao encontro de respostas, o que me permito atribuir por meio das palavras de Freire (2013, p. 29) como uma das “condições necessárias a pensar certo e assim, não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. Sob essa premissa, dediquei-me a tecer cada fase desse estudo com zelo e cuidado, buscando extrair fluidez e boniteza diante do rigor científico, para tornar essa construção sensível à temática abordada, sem abrir mão da seriedade, da dimensão estética e ao mesmo tempo da simplicidade que reside na consciência do seu inacabamento.

Por fim, é importante ressaltar, com estima, que esse estudo tem subvenção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão cuja atuação pressupõe o fortalecimento e o fomento à pesquisa científica nas diversas áreas do conhecimento.

1 TECENDO NO TEAR DO SENSÍVEL: EDUCAÇÃO, ARTE, INCLUSÃO E O FAZER DOCENTE



“Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava” (Marina Colasanti).

Semelhante ao trabalho no tear, assim também o é na construção de um estudo acadêmico, onde passamos longos períodos do dia e da noite tecendo leituras, trocando ideias, entrelaçando diálogos – ora mais leves, ora mais densos – para a construção de um produto pedagógico que viabilize a consolidação de um processo formativo que demanda por compreensão sobre a prática, questionar estruturas naturalizadas e que seja capaz de promover a produção de novos conhecimentos a partir de sua inserção concreta na realidade no qual foi respaldado.

A partir dessa proposição é imprescindível pensarmos os fundamentos teóricos que irão possibilitar a tecitura das discussões aqui estabelecidas, corporificando, ou seja, dando materialidade ao entrelaçamento de ideias e concepções que possam tornar atingíveis os objetivos propostos para, assim, chegar aos resultados esperados. Ou não, pois o avesso, também faz parte da tecitura. Um outro item importante de se evidenciar nesse início é que, ao longo do trabalho, alguns recursos visuais e/ou audiovisuais serão utilizados como meio de constituir maior acessibilidade à leitura e entendimento do texto considerando que somos seres de vias múltiplas para a aprendizagem, reflexão, expressão e compreensão do que lemos, vemos, ouvimos e/ou sentimos.

Evidenciamos que os estudos desenvolvidos nesse capítulo constituem uma abordagem exploratória da pesquisa, visto que apresentam as considerações documentais e bibliográficas realizadas em torno dos seus eixos centrais: Ensino de Arte, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Prática Docente.

Nesse sentido, para fins de organização lógica, sequencial e contextualizada de sua escrita, o estruturamos de forma a contemplar:

Figura 1: Abordagem exploratória da pesquisa



Fonte: Elaboração própria com a utilização do recurso de edição app.napkin.ai (2025).

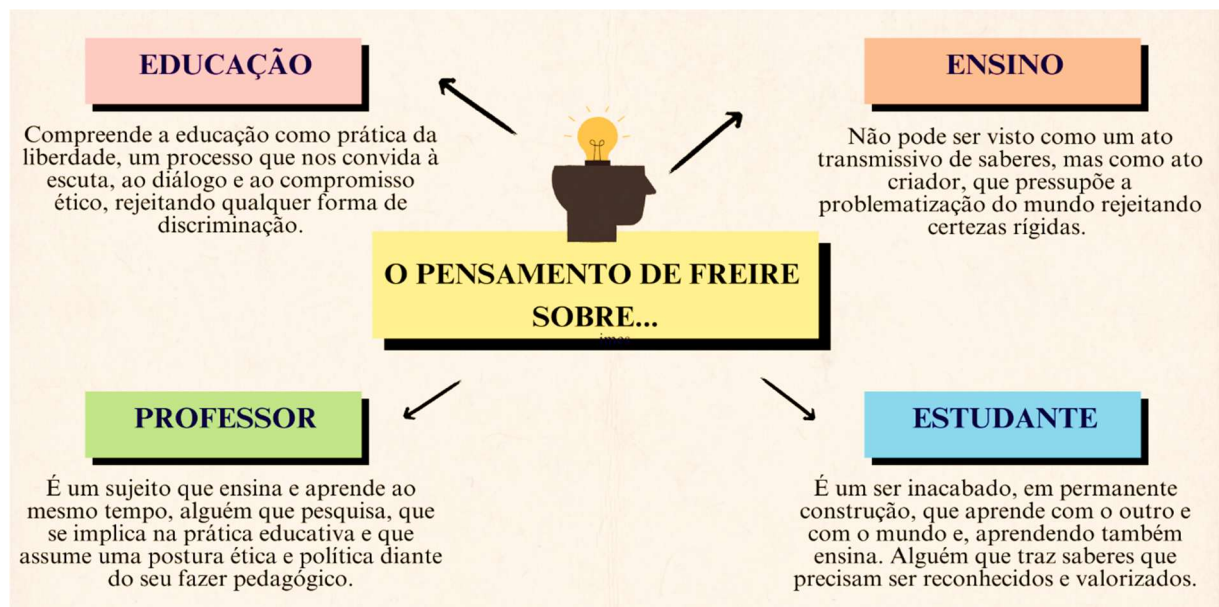
Prodanov e Freitas (2013) ao se referirem à revisão de literatura destacaram o seu relevante papel na perspectiva do trabalho acadêmico, uma vez que ela vai possibilitar situá-lo dentro da sua grande área de pesquisa de forma contextualizada.

Situar seu trabalho é muito importante tanto para você quanto para o leitor do seu texto: para quem escreve, porque precisará definir os autores pertinentes a fim de fundamentar seu trabalho, o que demandará uma leitura vasta, constante e repetida; e, para quem lê, porque pode identificar a linha teórica em que o trabalho se insere com base nos autores selecionados para a revisão de literatura (Prodanov; Freitas, 2013, p. 78).

Em consonância com os referidos autores, ressaltamos que a revisão de literatura não deve se limitar a uma simples sistematização de fontes. Ao se constituir como uma etapa que configura a estrutura da pesquisa, ela torna visível o percurso teórico dos pesquisadores permitindo aos leitores reconhecerem as bases que a sustentam e os diálogos que a fundamentam. Desse modo, nos apoiamos em alguns pilares teóricos pela relevância de suas contribuições para a formulação desse estudo, conforme mencionados a seguir.

A escolha de dialogar com Freire (2013, 2014, 2018) se respalda no fato de suas ideias atravessarem diferentes dimensões da educação e dialogarem diretamente com os desafios e possibilidades de se constituir uma escola que verdadeiramente seja promotora, não só da igualdade de acesso, mas especialmente da igualdade de permanência, rompendo com práticas excludentes. Conjuntamente, nos convoca a assumir uma postura pedagógica comprometida com a formação e a autonomia dos sujeitos, valorizando as diferenças e inspirando uma perspectiva inclusiva da prática, que deve reconhecer cada estudante como sujeito de direitos, com saberes e histórias singulares.

Figura 2: Ramificações do pensamento de Freire



Fonte: Elaboração própria com base em Freire (2013), com a utilização do recurso de edição Canva (2025).

Corroborando com as ideias de Freire (2018) quando ele evidenciou que na educação não se pode temer o debate, a análise da realidade e a discussão criadora, e refletindo sobre a pesquisa nesse campo de demandas múltiplas, mais especificamente alinhado ao espaço da instituição escolar, compreendemos que é preciso pensar e discutir sobre esse contexto e os seus pressupostos teóricos com nitidez e criticidade observando a complexidade e a diversidade – características da sociedade atual – dentro dos parâmetros de suas singularidades, estabelecendo uma articulação necessária entre ensino e pesquisa, uma vez que são processos que se relacionam intimamente com a prática pedagógica e que, mediante as constatações desveladas de suas buscas e indagações, possibilitam meios para intervir na realidade.

Sob o olhar de Freire, essa etapa ganha ainda mais profundidade visto que o ato de pesquisar não é neutro, implica em uma ação ética, política e pedagógica que parte de uma curiosidade epistemológica – “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta” – diante do mundo e que se concretiza no diálogo com os saberes historicamente produzidos (Freire, 2013, p. 33).

Procurar entender o que acontece no meio no qual se está inserido e atuando profissionalmente, considerando os acontecimentos que surgem na prática cotidiana, se configura como uma fonte de oportunidades para a construção de conhecimentos necessários para se formular meios de intervenções, o que exige disponibilidade e comprometimento com os propósitos de ser parte colaborativa de um processo de constituição de uma educação que atenda a todos nas suas múltiplas dimensões.

Sobre às discussões relacionadas à Educação Inclusiva alinhada ao contexto da Educação Especial no que se refere ao seu público-alvo, partimos das ideias e concepções de autores que dialogam diretamente com essa temática dentre eles, evidenciamos Mantoan (2011, 2015).

Vídeo 2: Hospedar o aluno: dar acesso, permanência e participação



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C_soyoRgilo. Acesso em: 11 abr. 2025⁴.

A referida autora propõe uma abordagem em relação à educação na perspectiva inclusiva pautada pela necessidade de rupturas de paradigmas tradicionais de ensino que possam estabelecer uma configuração de escola como lugar legítimo de todos e para todos,

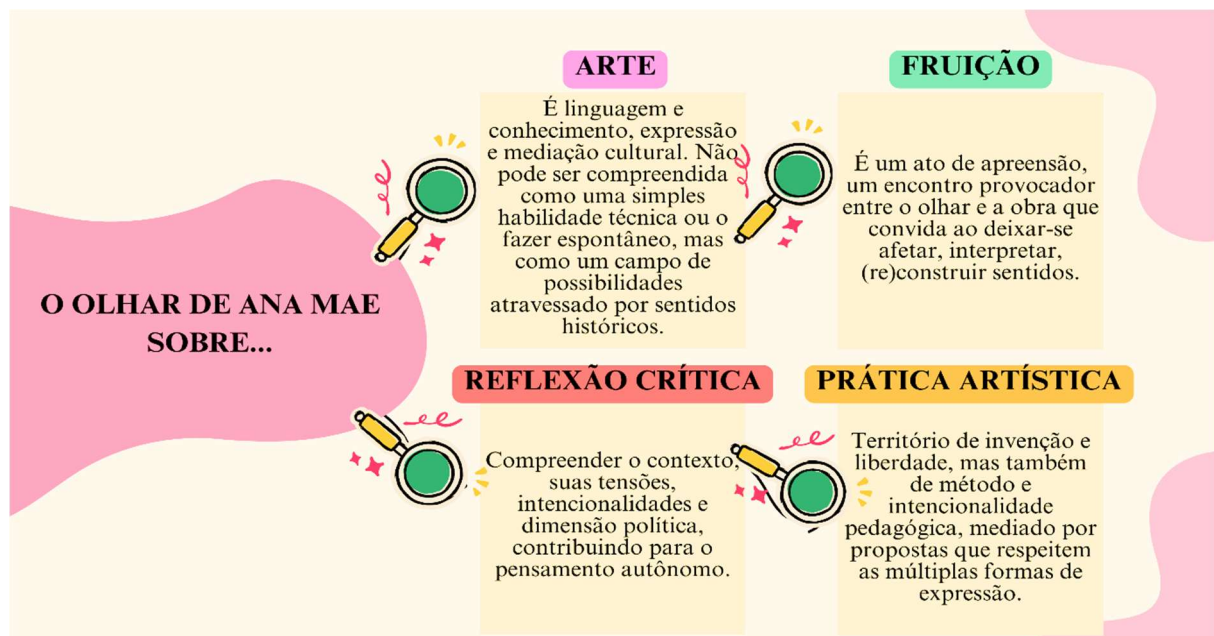
⁴ No vídeo, que tem como título “Hospedar o aluno: dar acesso, permanência e participação”, Maria Tereza Eglér Mantoan discorre sobre o processo de inclusão a partir da metáfora da “Hospedagem incondicional” de todos os alunos na escola que deve possibilitar acesso, permanência e participação, enfatizando o “respeito às diferenças como núcleo de sua problemática”. Esse vídeo encontra-se disponível no canal TEDx Talks, na plataforma YouTube, com data de postagem referente à 25 de março de 2019, contando com 26.457 visualizações.

destacando ainda que incluir não se reduz à presença física do estudante na sala de aula, mas envolve a garantia de efetiva participação, reconhecimento das diferenças e a construção de práticas pedagógicas que contemplem as suas múltiplas demandas, apontando como prerrogativas a reorganização do currículo, dos espaços e tempos escolares.

Para Mantoan (2015, p. 23), “o nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade”. E, notamos que essas dificuldades se acentuam ainda mais quando consideramos a inclusão dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial, cujas singularidades demandam por mudanças em todas as dimensões da instituição escolar, desde a estrutura física até as práticas de ensino, uma vez que ainda prevalece “uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida” (Mantoan, 2015, p. 25).

Para concatenarmos ideias e percepções acerca do ensino de Arte, recorreremos às contribuições de Barbosa (2014) e as interfaces que ela estabelece ao dialogar com outros autores dessa área do conhecimento.

Figura 3: O olhar de Ana Mae sobre a Arte e a Abordagem Triangular



Fonte: Elaboração própria com base em Barbosa (2014), com a utilização do recurso de edição Canva (2025).

Suas ideias desvelam uma visão contemporânea do ensino de Arte que pressupõe uma ruptura com modelos técnicos e conteudistas, passando a valorizar os processos de leitura, contextualização e produção artística, permitindo uma articulação integrada e acessível dos

estudantes ao campo da arte na escola, reconhecendo-a como espaço de construção de sentidos, de diálogos com as culturas visuais e de valorização das múltiplas expressões e modos de ver e estar no mundo e com o mundo.

No prefácio do seu livro “A imagem no Ensino da Arte: Anos 1980 e Novos Tempos” (2014, p. XIII⁵), Imanol Aguirre Arriaga, ao discorrer sobre o pensamento pedagógico de Ana Mae, enfatiza o seu compromisso com as classes sociais mais desfavorecidas, ao mesmo tempo em que deposita sua confiança na capacidade que a arte e o estudo das artes têm para possibilitar àqueles que menos têm e àqueles a quem não se permite participar dos códigos hegemônicos, uma voz própria. Ou seja, suas ideias conduzem a enxergarmos a arte como um campo de possibilidades para todos, aberto à investigação, à experimentação e à inclusão, colaborando para a formação sensível, crítica e cidadã dos estudantes.

No contexto da prática docente que nos remete diretamente às reflexões relacionadas à formação de professores, dentre os muitos autores que discorrem com profundidade sobre essa temática, optamos por nos deleitarmos sobre o pensamento de Tardif (2014) pela centralidade que ele confere à prática docente como ato legítimo de construção de saberes, principalmente quando evidencia que o conhecimento pedagógico é diverso, situado e construído na experiência cotidiana, e que não se limita ao domínio de conteúdos acadêmicos, mas pode ser também concebido por meio das interações com o(s) outro(s), nas estratégias e soluções criativas diante das adversidades e no próprio percurso formativo de cada docente.

Figura 4: O alicerce para o trabalho e a formação dos professores segundo Tardif



Fonte: Elaboração própria com base em Tardif (2014), com a utilização do recurso de edição Canva (2025).

⁵ A referência da página em algarismos romanos está de acordo com a demarcação que se encontra no prefácio do referido livro.

Ao referenciar esses saberes docentes – saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais – o autor possibilita ampliar o entendimento sobre a prática e propõe instrumentos de análise para a reflexão sobre o contexto do(a) professor(a) de Arte frente aos desafios que são interpostos ao lidar com os estudantes que são público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Ainda é válido ressaltar também o destaque que ele dá para o fato de que o saber docente está sempre em movimento, uma vez que ensinar pressupõe um exercício constante de adaptação, reflexão, escuta, diálogo e criatividade. Portanto, notamos uma convergência de ações indicando que o saber docente se renova ao ser experienciado e compartilhado, sendo simultaneamente vivido no individual e no coletivo.

Contudo, ainda pautados na busca de tecermos diálogos férteis com pesquisas que pudessem se conectar com os eixos centrais desse trabalho, já citados anteriormente, e colaborar com o seu fortalecimento teórico, tomamos como referência inicial os trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse sentido, por se tratar de uma pesquisa com eixos temáticos bem delineados, optamos por definir como critério de busca a utilização dos seguintes descritores combinados: Ensino de Arte; Público-alvo da Educação Especial.

No primeiro levantamento, inserimos os descritores mencionados, e combinados, no Banco de Teses e Dissertações da BDTD, cujo resultado apontou para um quantitativo de vinte e seis trabalhos, a partir da busca por “Todos os Campos”, que versavam sobre diferentes áreas do conhecimento, como: Ensino de Química, Ensino de Botânica, Educação de Jovens e Adultos, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Ensino de Matemática, Docência Universitária, dentre outros. Em seguida, aplicando o filtro temporal, fizemos a opção pelas pesquisas publicadas nos últimos dez anos (de 2016 a 2025), chegando a um resultado de vinte e quatro trabalhos, sendo cinco teses e dezenove dissertações.

Conforme Prodanov e Freitas (2013), o título de um trabalho, acompanhado ou não por subtítulo, pressupõe a síntese de um conteúdo delimitado para estudo e/ou pesquisa. A partir dessa premissa, foi realizada a leitura atenta dos títulos de cada trabalho, seguido da leitura do resumo para identificar os objetivos, metodologia adotada, público participante e assim termos uma visão mais ampla na qual proporcionasse evidenciar possíveis contribuições para substanciar os diálogos que serão tecidos no decorrer dessa escrita. Assim, foram categorizados os seguintes trabalhos conforme a tabela a seguir.

Quadro 1: Trabalhos acadêmicos selecionados da BDTD

ANO	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE DOCUMENTO
2016	Aulas de Arte: Reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva	Marta Regina Sene	Tese (Doutorado em Educação Escolar)
2020	Inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial no Colégio Universitário – COLUN/UFMA: percepções do corpo docente	Ana Zilda dos Santos Cabral Figuerêdo	Dissertação (Mestrado em Educação)
2021	Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária	Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira	Tese (Doutorado em Educação)

Fonte: Elaboração própria.

A tese de Marta Regina Sene encontrou-se ancorada na descrição e análise da percepção dos professores de Arte sobre o fazer docente, com foco no currículo do estado de São Paulo, e os desafios da escola na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente quando relacionados aos estudantes público-alvo da Educação Especial, à luz da Teoria da Criatividade. Conforme a referida autora, “o professor de Arte precisa assumir seu papel e compromisso com a educação, buscando conhecimentos que visem superar as lacunas deixadas pela formação inicial, no que se refere à busca constante de uma prática docente em Arte que atenda a diversidade” (Sene, 2016, p. 46).

A abordagem adotada foi de natureza quanti-qualitativa, a partir do estudo de caso, cujo principal instrumento de coleta de dados foi a utilização de um questionário, que segundo a autora “mostrou ser a modalidade que mais atenderia o objetivo proposto” (Sene, 2016, p. 92), complementado pela análise documental do currículo e seus desdobramentos (Caderno do Professor e Caderno do Aluno). Vale ressaltar que o estudo envolveu nove professores de Arte, de sete escolas da rede estadual de São Paulo com maior número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo: uma escola de tempo integral (apenas com o Ensino Médio) e seis escolas com Ensino Fundamental (Anos Finais e Ensino Médio).

Assim, de acordo com a autora, a pesquisa revelou que o currículo de Arte do estado de São Paulo não orienta o trabalho com os estudantes da Educação Especial, porém, na prática, existe a flexibilidade para que o professor possibilite adaptações para contemplar a todos. Contudo, foram constatadas a dificuldade e insegurança que ele (o professor) apresenta em relação ao domínio das múltiplas linguagens para atuar com públicos diversos no contexto do

ensino de Arte, fato este que o impulsiona a fazer uso do currículo de forma diferenciada, muitas vezes com base nos seus interesses e repertórios, além da formação inicial.

Por fim, a tese de Sene (2016) propôs que pesquisas futuras contemplem uma análise do currículo de Arte do estado de São Paulo e seus desdobramentos, a partir da releitura do material, pensando no PAEE⁶, ou seja, na diversidade, assim como na constituição de ações teóricas e/ou práticas relacionadas a esse contexto.

Já a dissertação de Ana Zilda dos Santos Cabral Figuerêdo inferiu uma análise sobre as percepções dos docentes do Colégio Universitário da Universidade do Maranhão (COLUN) referente à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, relacionando as vivências e experiências em sala de aula, bem como, identificando os desafios e avanços enfrentados na dimensão de uma prática inclusiva, pautada por reflexões oriundas dos contextos histórico, documental e bibliográfico, considerando a dimensão geral das políticas públicas até a dimensão local destas, no estado do Maranhão.

Sob essa perspectiva, Figueirêdo (2020) pontuou que a importância de se estudar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos espaços educacionais reside no fato de que, a partir da diversidade presente na escola e das suas múltiplas configurações é possível perceber também como a sociedade se apresenta.

Quanto à metodologia adotada, o referido trabalho propôs uma abordagem de natureza qualitativa, através da pesquisa de campo, fundamentada em estudos bibliográficos e documentais. Os participantes foram dezesseis professores do Ensino Fundamental em efetivo exercício, do 5º ao 9º ano, com formação inicial em diferentes áreas do conhecimento, a saber: Pedagogia, Arte, Letras, Matemática, Biologia, Educação Física, Filosofia, História e Geografia.

Vale destacar que a técnica utilizada para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada contemplando dois blocos: o primeiro, direcionado ao levantamento de dados sobre o perfil dos participantes – a partir de critérios de identificação, formação, idade, gênero, série e disciplina que leciona – e o segundo bloco, com questões relacionadas diretamente ao objeto de estudo já mencionado.

Como resultados, o estudo de Figuerêdo evidenciou uma percepção positiva dos docentes participantes em relação à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Colégio que é considerado referência no contexto da educação inclusiva, apesar de reconhecerem que há desafios que precisam ser superados no que diz respeito às relações

⁶ Público-Alvo da Educação Especial.

interpessoais, aos aspectos pedagógicos, financeiros e arquitetônicos. Apesar de não haver indicações diretas para pesquisas futuras, a autora evidenciou a possibilidade de desdobramentos de sua investigação para outros contextos institucionais, proporcionando diálogos, reflexões e discussões que possam fomentar ações efetivas para o processo de inclusão.

Concluindo esse primeiro levantamento, temos a tese de Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira que inferiu como objetivo analisar como se configura a docência na Educação Superior diante da inclusão de estudantes com deficiência. A autora partiu da concepção de que o processo de inclusão de estudantes com deficiência demanda por reconfigurações na prática docente cujos desdobramentos envolvem pressupostos relacionados à interação com esses estudantes, à compreensão das múltiplas dimensões do ato educativo e à busca por uma conduta didática em contínua renovação. Assim, entendemos que esse estudo propôs direcionar suas implicações sobre as complexas relações estabelecidas a partir da tríade inclusão-ensino-docência universitária.

Em termos de metodologia adotada, configurou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa que dialogou com a perspectiva teórico-epistemológica do Interacionismo Simbólico que, de acordo com a autora, pressupõe a compreensão das interações sociais a partir da construção e atribuição de sentidos experienciados no contexto da inclusão. Além disso, o estudo encontrou-se orientado pela Teoria da Fundamentação nos Dados (TFD), como abordagem metodológica que, conforme a autora, possibilita a construção de interpretações conceituais e a formulação teórica a partir dos dados produzidos e coletados no campo de pesquisa, ou seja, ancorados na realidade vivida pelos participantes, docentes dos cursos de graduação vinculados às Unidades Acadêmicas da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), cuja atuação se desenvolve em turmas com matrícula de estudantes com deficiência.

Os resultados do estudo evidenciaram, segundo a autora, que o processo de inclusão instaura a necessidade de práticas fundamentadas a partir de uma conduta intersubjetiva, ética e reflexiva, promovendo efeitos significativos na esfera da profissionalidade docente, cujos fios que interligam as relações estabelecidas entre docentes e estudantes com deficiência são construídos a partir de uma dimensão analítica como eixo central e integrador das demais dimensões da docência sob uma perspectiva dialógica e relacional que confere um caráter de transformação mútua no contexto da conexão inclusão e docência.

Talvez, uma das principais contribuições desta tese tenha sido revelar que as interações intersubjetivas com este novo segmento estudantil conduzem os docentes a constantes processos de autoavaliação e autorreflexão, os quais possibilitam a

incessante construção e reconstrução das identidades profissionais (Oliveira, 2021, p. 179).

Portanto, os resultados da pesquisa confirmaram a tese defendida pela autora de que “a docência universitária se reconfigura face a inclusão de estudantes com deficiência, desde que as trocas intersubjetivas promovam uma identidade docente mais convergente com a dialeticidade da educação” (Oliveira, 2021).

No segundo levantamento, utilizando os mesmos descritores combinados: Ensino de Arte; Público-alvo da Educação Especial, realizamos a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Foram encontrados onze trabalhos, porém, quatro coincidiram com os resultados da busca feita na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, não sendo mais necessário incluí-los para seleção. Em relação aos demais trabalhos, sete, seguimos os mesmos critérios de análise dos títulos e realização da leitura do resumo para identificar aproximações pertinentes ao presente estudo e que, assim viabilizasse a seleção dos mesmos. Como resultado final, temos:

Quadro 2: Trabalhos acadêmicos selecionados da CAPES

ANO	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE DOCUMENTO
2019	A mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Luana Aparecida Martins de Souza	Dissertação (Mestrado em Educação)
2023	Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental: redes de colaboração entre professores do ensino comum	Isalém Angelo Vieira Silva	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)

Fonte: Elaboração própria.

O estudo desenvolvido por Luana Aparecida Martins de Souza objetivou chegar a uma compreensão sobre como acontece a mediação realizada pelos professores para a inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas aulas de Arte. Para tal propósito, a autora estabeleceu um percurso de análise que atravessa questões relacionadas às adaptações curriculares, às práticas metodológicas e à avaliação.

Foi um trabalho de natureza qualitativa que, através da pesquisa de campo e da utilização de uma entrevista semiestruturada, buscou coletar dados em três escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais – de uma rede municipal de ensino do Noroeste Paulista que, segundo a autora, é uma delimitação que incorpora a região administrativa de São José do Rio

Preto, no interior de São Paulo, cujos participantes foram quatro professores de Arte que atuavam com estudantes com TEA.

A análise dos dados foi realizada a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural que delineia uma abordagem que compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado pela apropriação da cultura e pelas interações sociais, inferindo à autora discorrer sobre o seguinte pensamento: “o fator responsável pela limitação do desenvolvimento está relacionado às relações sociais deficientes e não à deficiência propriamente dita” (Souza, 2019, p. 81). Ou seja, a autora contrapõe a visão biológica da deficiência como fator determinante para limitar o desenvolvimento humano.

Com relação aos resultados da pesquisa, a autora destacou que o ensino de Arte possui uma importância significativa para os alunos com TEA, na medida em que favorece o desenvolvimento da criatividade, da percepção, da coordenação motora fina, da interação e da expressão. Além disso, ainda pontuou que os conteúdos abordados podem proporcionar uma contribuição direta para o desenvolvimento e a potencialização de habilidades que necessitam ser estimuladas nesse público.

Ainda foi constatado, segundo a autora, que as práticas pedagógicas de maior eficácia para promover a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com TEA consideravam a Zona de Desenvolvimento Iminente e que, nesse contexto, uma mediação flexível exerce um papel determinante. Por fim, foi evidenciado o sentimento de despreparo da maioria dos professores para atuar com esse público, assim como o desconhecimento das características do TEA.

Finalizando, Souza (2019, p. 173) sugeriu algumas indicações de pesquisas futuras na área do ensino de Arte, a saber:

- abordagens relacionadas à recursos e materiais que possam ser utilizados para subsidiar o trabalho docente com estudantes autistas que apresentam um alto nível de comprometimento, pois de acordo com seu estudo, foi constatada a escassez destes;
- investigar os benefícios de cada uma das linguagens artísticas no desenvolvimento de habilidades de estudantes com TEA, ou os benefícios da arteterapia;
- pesquisar estratégias baseadas na ABA, no TEACCH, no CFN, na CAA ou na TIS⁷;

⁷ ABA – Análise do Comportamento Aplicada; TEACCH – Educação e Tratamento para Autistas e crianças com problemas relacionados à comunicação; CFN – Currículo Funcional Natural; CAA – Comunicação Ampliada e Alternativa; TIS – Terapia da Integração Sensorial (Souza, 2019).

- realizar um estudo entre a rede pública e privada, a partir de uma abordagem comparativa, objetivando traçar um panorama da realidade do trabalho com alunos com TEA ou sobre a inclusão em escolas comuns e instituições especiais;
- investigar a mediação do professor de AEE⁸ com os professores do ensino comum ou averiguar a atuação dos acompanhantes/cuidadores/auxiliares de alunos com TEA.

A dissertação de Isalém Angelo Vieira Silva propôs um estudo que objetivava constituir ações colaborativas entre professores do ensino comum, com apoio dos profissionais da Educação Especial, visando o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino, localizada em Irupi/ES.

De natureza qualitativa, pautado pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, o autor fundamentou sua escolha no fato de buscar uma “construção coletiva, participativa e colaborativa com os participantes” (Silva, 2023, p. 87). Nesse sentido, estabeleceu diálogos com autores como Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) e Philippe Meirieu (2002, 2005) como referenciais teóricos que remetem às abordagens sociológica e pedagógica, bem como Barbier (2007), Almeida (2010, 2019) e Minayo (2010), dentre outros.

O estudo adotou como campo de pesquisa uma turma de 9º ano, com vinte e cinco estudantes matriculados em uma escola que faz parte da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Irupi/ES. Convém destacar que a escola ofertava o Ensino Fundamental, Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, no que se refere à Educação Especial, conta com o Atendimento Educacional Especializado, em salas multifuncionais, para atender aos estudantes PAEE. Ao todo, além dos estudantes, participaram da pesquisa quatro professores do ensino comum, ministrantes das disciplinas de Inglês, Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e uma professora da Educação Especial.

Como resultado da pesquisa, o autor evidenciou a prática colaborativa de professores do ensino comum e da Educação Especial para o fortalecimento e a mediação do trabalho pedagógico uma vez que implica mudanças no modo de se conceber a escola, de se ensinar e de se responsabilizar pelo processo educativo de estudantes PAEE, considerando suas singularidades de aprendizagem (Silva, 2023).

Compreendemos que os trabalhos apresentados, cujas fontes de origem foram o Banco de Teses e Dissertações da BDTD e da CAPES convergem com os eixos temáticos do nosso estudo contribuindo para uma discussão mais densa relacionada aos aspectos históricos da Educação

⁸ Atendimento Educacional Especializado (Souza, 2019).

Especial alinhada ao diálogo contemporâneo de suas implicações legais, teóricas e práticas; a importância do ensino de Arte no contexto da educação inclusiva, considerando as vozes que emanam dos espaços das instituições escolares, em especial os professores, com seus anseios, desafios e (im)possibilidades da prática docente, impulsionando a nós, enquanto docentes e pesquisadores, perscrutarmos por esses entrelaçamentos com criticidade e “curiosidade epistemológica”, o que implica na possibilidade de análise da realidade considerando suas dimensões de complexidade, contradições e historicidade (Freire, 2013). E, aqui referenciamos o termo “realidade” ao desenho desse estudo.

É importante destacar que o diálogo com outros autores também fará parte do decorrer desse trabalho, assim como dispositivos legais que contemplam normas e orientações sobre os temas abordados.

Nesse sentido, a princípio, estabeleceremos reflexões e discussões a partir dos estudos de Heredero (2015), Nunes e Madureira (2015), Zerbato e Mendes (2018), frutos de pesquisas em sites e periódicos científicos, como a Revista Brasileira de Educação Especial, SciELO, Google Acadêmico, dentre outros.

Ainda é relevante mencionar que, durante os estudos desenvolvidos no cotidiano das disciplinas do Prof-Artes, estas, também contribuíram para fontes teóricas que serão aqui abordadas, a exemplo de Azevedo (2002) e Bondía (2002).

Por fim, consideramos necessário enfatizar os autores apresentados, para que se tornasse acessível identificar o escopo teórico em que o trabalho se insere e assim, conceber um delineamento lógico e visível do texto, do início ao fim, bem como a compreensão de que as demais escolhas, de alguma forma, se complementam ou se alinham a esse mesmo universo.

1.1 O fio da história: Educação, Arte e Inclusão – Conceitos que se entrelaçam

Pensar sobre educação nos dias atuais é estar atento aos contextos da diversidade, pluralidade e inclusão que exigem uma atitude reflexiva e crítica diante da possibilidade de acolher as diferenças estando atento às desigualdades, pois, de acordo com Dallari *apud* Mantoan, (2011, p. 08) “Em síntese, a educação é consagrada na Constituição como direito fundamental de todos, devendo orientar-se pelo objetivo de inserção social plena”.

Desse modo, para a inclusão faz-se necessário considerar igualdade e também diferença, a primeira no sentido de equidade ou reconhecimento de que todos têm direitos iguais e a segunda, a diferença, porque embora o direito seja o mesmo, nem

sempre as condições são idênticas de um indivíduo para o outro e isso é o que os diferencia, fragiliza e dá condição especial para alcançá-los por meio da lei, que existe para garantia de acesso, permanência e efetivação do bem/direito (Sene, 2016, p. 28-29).

Logo, verifica-se que o direito à educação com igualdade de acesso e permanência depara-se com a necessidade da igualdade de oportunidades, visto que, na perspectiva da inclusão, é preciso considerar as diferenças para assegurar a qualidade do processo educativo para todos, requisito indispensável para a promoção da cidadania e da dignidade humana. Conforme Stainback e Stainback (1999, p. 21), “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – reside no ensino inclusivo, em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. “Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas envolve todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2004, p. 40).

Em convergência, Figueirêdo (2020) inferiu que a importância de se estudar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos espaços educacionais reside no fato de que, a partir da diversidade presente na escola e das suas múltiplas configurações é possível perceber também como a sociedade se apresenta. E argumentou que ainda prevalece na educação uma visão padronizada dos estudantes, na qual se idealiza um modelo único de sujeito e de sociedade pautado na lógica da meritocracia, contribuindo para a exclusão daqueles que divergem dos padrões estabelecidos pela própria escola.

Revisitando a história da educação, no que diz respeito às instituições de ensino, percebemos que foram constituídas na concepção de um modelo homogeneizador, de padrões de normalidade, o que pressupõe a desconsideração da diversidade, das características individuais dos estudantes, suas peculiaridades e os diferentes modos de como o conhecimento deve ser possibilitado para contemplar a todos.

Ainda que o discurso seja o de incluir pessoas com deficiência nas diferentes etapas da escolarização formal, predomina na educação a tendência em atender e valorizar aqueles que são mais competitivos, aqueles que se encontram potencialmente dentro de um padrão normativo, que lhes permite construir trajetórias estudantis com amplas possibilidades (Oliveira, 2021, p. 52).

E, nesse contexto, conforme observou Mantoan (2015), os sistemas de ensino apresentam dificuldades quanto às mudanças necessárias para que se alinhem, na íntegra, aos princípios da educação inclusiva, pois além das limitações estruturais, o pensamento

educacional ainda opera sobre uma lógica fragmentada ao manter divisões entre alunos ditos “normais” e “com deficiência”, entre ensino “regular” e “especial” e entre professores “especialistas” em áreas distintas, reforçando assim, uma organização hierárquica e compartimentalizada que contradiz os pressupostos de uma educação para todos e com todos.

Nesse sentido, a autora afirmou:

Cada vez mais percebemos que temos de aprender de novo a pensar sobre inclusão e a rever nossas práticas educativas, ainda que para isso seja necessário abandonar a segurança de nossos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos, mas que também nos possuem! (Mantoan, 2011, p. 09).

Verificamos assim, a importância de aprofundamento teórico que possibilite uma visão ampla para novas formas de se trabalhar com essa temática, renovando percepções e métodos capazes de responderem, positivamente, aos desafios propostos atualmente. Ainda para Mantoan (2011, p. 37), “A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo.” A necessidade de mudanças e rompimentos com mecanismos educacionais excludentes é inerente à contemporaneidade da educação e evidencia-se em sua atuação com todos os estudantes.

Destaca-se que a educação é um campo de múltiplos saberes que possibilita inúmeras aprendizagens. A investigação sobre esses saberes se faz necessária, na medida em que o conhecimento nos torna, sempre que possível defensores de direitos e nos agrega valores a serem partilhados em sociedade (Figueirêdo, 2020, p. 15).

Nessa perspectiva, o ensino de Arte se constitui como um importante meio de se propor um trabalho pautado por uma visão de educação que trata a diversidade, a diferença, não como uma exceção, mas como essência da diversidade humana, uma vez que contribui para o acesso ao universo artístico capaz de estimular a criatividade, a reflexão, a valorização da diversidade cultural, do posicionamento crítico, mobilizando sentidos, competências, habilidades e compartilhando com outras áreas do conhecimento o compromisso de contribuir para a formação dos estudantes.

Mas, é interessante revisitar, ainda que brevemente, um pouco do contexto histórico relacionado ao ensino de Arte nesse entrelaçamento com a inclusão tomando como aporte teórico Azevedo (2002) que nos apresenta uma narrativa sobre como o ensino de Arte, historicamente, esteve articulado à proposta de educação inclusiva. Para isso, ele traça um percurso que transita por conceitos, contribuições e concepções metodológicas de teóricos e

estudiosos que influenciaram o ensino de arte no nosso país, à exemplo de Lowenfeld e Read, articulando com diálogos mais breves com Ana Mae Barbosa, Anísio Teixeira, Noemia Varela, dentre outros.

De acordo com o autor, “O olhar histórico sobre o ensino de arte oferece ao professor a oportunidade de estabelecer laços entre o passado e o presente [...]” (Azevedo, 2002, p. 6), conexão necessária para compreender como iniciou-se a concepção de ensino de Arte numa perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a partir de suas ideias, entendemos que o ponto-chave desse processo inicial de articulação foi a criação da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), que mesmo estando fora do contexto oficial do ensino, ao se opor ao modelo conservador, propôs uma vivência em arte que teve como base a experimentação e a valorização da criança nas suas ações espontâneas e brincantes (Azevedo, 2002).

Contudo, é perceptível o desvelamento das tensões e desafios que o processo de transição de um modelo segregador para uma perspectiva inclusiva pode ocasionar no meio social e porque não dizer, no meio educacional, mas como afirmou Varela citada por Azevedo (2002, p. 7) sobre a proposta da EAB, “[...] esses alunos e alunas não eram expostos a situações que provocassem constrangimento [...]”. Se observava a perspectiva de uma proposta de ensino de Arte que contemplava o reconhecimento da singularidade de cada sujeito, a promoção de acesso e participação nos processos criativos, independentemente das condições físicas, cognitivas ou sensoriais que estes apresentassem.

Reily (2010) ao discutir sobre a produção de conhecimento sobre o ensino de Arte no contexto da inclusão, na época, considerou possível afirmar que um número elevado de programas direcionados para a arte e que eram desenvolvidos em espaços institucionais, possuíam um caráter terapêutico. Destacou ainda que em suas abordagens, o desenho e a pintura eram utilizados como ferramentas complementares para diagnóstico, avaliação e/ou estímulo, auxiliando em práticas para o desenvolvimento motor, da autoestima e da socialização.

Nesse sentido, a referida autora ressaltava a necessidade da produção de conhecimento que pudesse colaborar com a prática do professor de Arte, sem a tendência clínica, porém voltada para subsidiar os processos de ensino e aprendizagem, visto que na sua concepção, a docência se constitui a partir da prática cotidiana em diálogo com o conhecimento, os contextos, os sujeitos e as experiências que fazem parte da dinâmica da escola e que, por sua vez, implica no movimento de mobilização e organização das metodologias e incentivo ao aprofundamento epistemológico através da pesquisa, para o desbravamento das tensões entre os campos teórico e prático.

Percebemos, nessa perspectiva, uma convergência com o pensamento de Freire (2013) quando ele propôs o conceito de “práxis” como ação-reflexão-ação, ou seja, como um movimento dinâmico e intencional fundamentado na reflexão dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois para ele, o professor é um sujeito que, enquanto ensina, também aprende, que constrói conhecimentos na relação de ensino-aprendizagem com os alunos e que é capaz de provocar mudanças à sua volta à medida que também se permitir mudar.

Considerando o ensino de Arte no contexto educacional, especificamente, alguns momentos-chave marcaram a sua inclusão e obrigatoriedade na Educação Básica. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Desde o início da história da humanidade, a arte tem se mostrado como uma práxis presente em todas as manifestações culturais. O homem que desenhou um bisão em uma caverna pré-histórica teve de aprender e construir conhecimentos para difundir essa prática. E, da mesma maneira, compartilhar com as outras pessoas o que aprendeu. A aprendizagem e o ensino de arte sempre existiram e se transformaram, ao longo da história, de acordo com normas e valores estabelecidos, em diferentes ambientes culturais (Brasil, 2002, p. 20).

No Brasil, a primeira metade do século XX, as disciplinas como Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico nas escolas primárias e secundárias refletiam uma educação voltada para os padrões das classes sociais dominantes. A escola tradicional enfatizava habilidades manuais e talentos artísticos, além de cultivar hábitos de organização e precisão, revelando uma perspectiva utilitarista e imediatista em relação à arte (Brasil, 2002, p. 23).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, “a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada ‘atividade educativa’ e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento” (Brasil, 2002, p. 26). No entanto, a realidade que se constatava quanto aos professores que deveriam atuar nesse contexto, não condizia com as habilidades exigidas e o domínio das linguagens que fariam parte das atividades artísticas (Brasil, 2002).

A partir da Lei nº 9.394/96⁹, “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 2002, p. 28). Diante da imprevisibilidade do mundo contemporâneo é imprescindível formar sujeitos com competências para agir com autonomia, criticidade e sensibilidade. Assim, o ensino de Arte – como parte obrigatória do currículo –

⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

assume um papel importante, favorecendo o exercício do pensamento simbólico, a construção de sentidos e a ampliação do repertório cultural. Conforme Bettinelli *et al.* (2018, p. 24) “o pensamento complexo e subjetivo das linguagens artísticas é importante ferramenta para que o aluno tenha liberdade para aprender novas formas de viver em sociedade, criatividade para construir caminhos e discernimento para escolher seu próprio futuro”.

Em convergência com essa proposição, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação, cuja função primordial é de orientação – tanto em relação aos currículos quanto às propostas pedagógicas das instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas no âmbito da Educação Básica – apresenta a Arte como componente curricular da seguinte maneira:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (Brasil, 2017, p. 193).

Enquanto área do conhecimento, não é pertinente alinhar a Arte a um instrumento ou ferramenta pedagógica que serve de âncora para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem de outros conteúdos, pois seus saberes e práticas são dotados de sentidos e significados próprios que ultrapassam, muitas vezes, uma fundamentação racional. “Arte é arte por si mesma, é conhecimento sobre a vida, é estudo, é agente, simplesmente importa e é relevante¹⁰” (Marques, 2025). Portanto, é comum a sua “interação” com outras áreas do conhecimento, porém preservando sua identidade de ser em si, de ter conhecimento próprio, de ser campo de descobertas e experimentações, de estar presente e se fazer presente à formação do sujeito.

Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas.

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte (Barbosa, 2014, p. 05).

¹⁰ Citação proferida, em momento avaliativo, por ocasião da defesa de Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de Wellson de Azevedo Araújo, ocorrida em 19 de fevereiro de 2025. Arthur Marques fazia parte da banca, como membro interno ao referido programa.

Para Sene (2016) a Arte enquanto área do conhecimento no contexto escolar se configura como um campo facilitador e mediador para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa perspectiva comunga para a possibilidade de se constituir práticas pedagógicas que possam romper com a lógica das normativas escolares tradicionais e que favoreça um olhar múltiplo de subjetividades, reafirmando a potencialidade da dimensão inclusiva do Ensino de Arte que se traduz também como um espaço de escuta, invenção e ressignificação.

Entendendo a arte na dimensão da educação, que sugere o encontro de subjetividades, que habita na poética das experiências, no direito de existir em imagens, gestos, palavras, criações, alinhamos o nosso pensamento à Azevedo (2020) em vídeo disponível no Youtube que tem como tema: **Depoimentos Provocativos – Fundamentos da Arte/Educação**, quando ele inferiu que “A arte é um fluxo de possibilidades”.

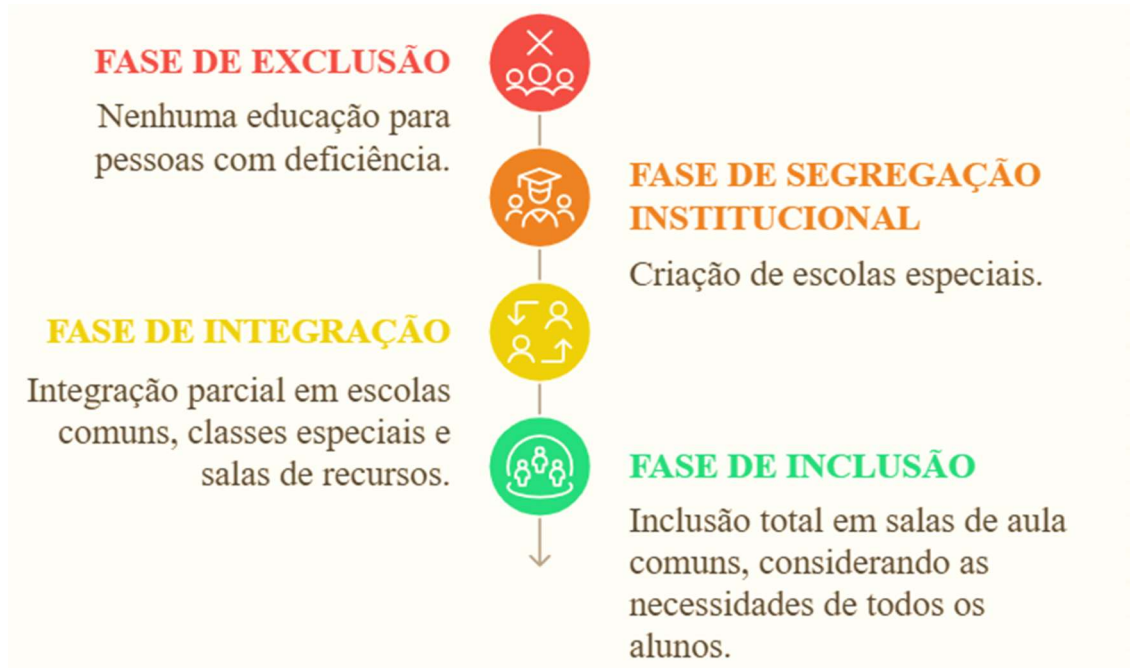
De fato, a arte é um campo de conhecimentos múltiplos que favorece o ensino dentro de uma proposta de educação inclusiva, no entanto, quando se pensa no contexto da instituição escolar, são muitos os desafios a serem considerados urgentes de serem superados e que representam barreiras, que vão desde as estruturais até as atitudinais, e que ao longo da história constitui pautas de lutas e reivindicações para que todos tenham garantidos o acesso e a permanência com equidade. Veremos a seguir, ainda que brevemente, um pouco dessa travessia que configura o percurso da exclusão até a inclusão ancorado em fatos históricos e normativos.

1.2 As marcas do tempo: Da exclusão à inclusão – Uma travessia histórica e legislativa

Atualmente, observamos a necessidade de formar o indivíduo para um mundo que se encontra em constante processo de mudança e desenvolvimento, que desafia a relação entre o conhecimento existente e as novas demandas que surgem, a exemplo da Educação Inclusiva, e que necessariamente propõe a busca por novos saberes, estimulando, de acordo com Freire (2014, p. 84), um “[...] pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro”, evidenciando ainda a importância de reconhecimento e respeito à diversidade que contempla cada ser em si e a ênfase que deve ser dada a ela enquanto pressuposto para a libertação e transformação social, considerando seus desafios, percursos, estratégias e perspectivas sob o olhar da superação das contradições que a envolvem.

Retomando, ainda que brevemente, a história da atenção educacional para pessoas com deficiência, Sassaki citou que esta passou por quatro fases:

Figura 5: Evolução da educação para pessoas com deficiência



Fonte: Elaboração própria com base em Sassaki (2002), com a utilização do recurso de edição app.napkin.ai (2025).

Compreendemos que ao longo da história, há avanços, ainda que suscintos, quanto à maneira como a deficiência tem sido percebida, mas pressupõe-se pensar em uma compreensão gradativa, sobre a necessidade de garantir os direitos das pessoas com deficiência e que também revela consideráveis desafios e limitações ao longo dessa trajetória.

Assim, pensando no contexto da educação, podemos dizer que partimos de uma compreensão reduzida e distorcida da deficiência que corroborava para o isolamento e o preconceito solidificando a desigualdade, passamos pelas fases de institucionalização – que, ainda assim, mantinha as pessoas com deficiência em caráter de segregação – e de integração, que marca a inserção de pessoas com deficiência nas escolas regulares mas que não garante por si só uma permanência significativa e com igualdade de oportunidades pois, ainda não evidenciava de forma precisa e contundente, abordagens relacionadas às barreiras sociais e educacionais que impediam ou limitavam a efetiva participação destas.

Ao discorrer sobre o modelo social da deficiência, Sassaki (2002) evidenciou que a inclusão não implica à adaptação do indivíduo à sociedade, mas pressupõe que ela é que precisa se transformar para atender, com equidade, às necessidades de seus membros. Assim, há um

deslocamento das limitações impostas pela deficiência, do sujeito para a sua interação com o ambiente e com a sociedade (Oliveira, 2023, p. 20).

Nesse sentido, as barreiras que dificultam o desenvolvimento das pessoas com deficiência e sua inserção social, segundo o referido autor, não se encontram nelas mesmas, mas se revelam em:

Seus ambientes restritivos; suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças; seus discutíveis padrões de normalidade; seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea; sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que possuem essas necessidades; suas práticas discriminatórias [...] (Sassaki, 2002, p. 14).

Conectando com o contexto da educação, essas barreiras podem ser expressas pela própria escola, desde metodologias que não se pautam por uma base flexível e currículos pouco acessíveis, passando por estruturas físicas e recursos que precisam ser repensados para promover acessibilidade, até atitudes excludentes que ainda estão enraizadas no cotidiano escolar.

Não obstante, Sassaki (2002) ainda destacou que é preciso haver um movimento para que tenhamos uma “escola aberta para todos as pessoas”, pautada por princípios, como:

Celebração das diferenças individuais, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, contribuição de cada aluno, aprendizado cooperativo, solidariedade humanitária, igual importância das minorias em relação à maioria, cidadania com qualidade de vida (Sassaki, 2002, p. 16).

Conforme Mantoan (2015, p. 59), “A inclusão também se legitima porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso ao conhecimento. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos e lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente”. Portanto, compreendemos que é preciso garantir que todos tenham as condições necessárias para o acesso e a permanência nos espaços escolares, reconhecendo e valorizando a diversidade, buscando a remoção de barreiras, o aprofundamento de discussões e o compromisso contínuo de todos a favor da inclusão.

O processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência é considerado um aspecto inquestionável no cenário nacional e internacional, configurando-se, certamente, como um importante indicador de justiça social para uma sociedade que se propõe a compartilhar o discurso da educação como bem público e direito de todos. Esse direito pode ser encontrado nos aparatos legais – leis, decretos, portarias – que subsidiam um conjunto de princípios e intencionalidades que têm como objetivo a

consolidação do processo de inclusão nos sistemas de ensino do país (Oliveira, 2021 p. 51).

A Constituição Federal (1988) do nosso país garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, sem discriminação e respeitando as diferenças. Assim, fruto de um expansivo movimento, a inclusão propõe uma perspectiva de mudança de paradigma educacional visto que:

[...] pensar em inclusão é muito mais do que pensar nas pessoas com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), pois se trata de pensar na diversidade como uma condição humana, na qual todos precisam ser vistos e valorizados nas suas diferenças e no direito de usufruírem de todos os bens sociais (Souza e Oliveira, 2021, p. 09).

Nesse contexto, tem-se a necessidade de instituir no cenário educacional a perspectiva de uma educação inclusiva que possibilite atender a todos os estudantes contemplando semelhanças e diferenças e prezando pela qualidade do ensino. É importante ressaltar que quando “falamos em educação inclusiva não falamos de grupos específicos, falamos de todos, independentemente se essas pessoas possuem algum tipo de marcador social, linguístico, cultural ou outro. Trata-se de um movimento filosófico e político mundial” (Oliveira, 2023, p. 55).

Para Carvalho *apud* Souza e Oliveira (2021, p. 18):

[...] o conceito de educação inclusiva dispõe não apenas sobre a necessidade de que ela seja de qualidade e para todos, mas que também proporcione os modos e os meios, para que sejam removidas as barreiras de aprendizagem, oportunizando a todos a participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem.

Contudo, é importante destacar que no âmbito da educação inclusiva existiu e ainda existe um percurso de lutas, estudos e discussões que referenciam essa abordagem no campo educacional como um marco de significativos avanços. Conforme Mendes (2006, p. 397), aqui no Brasil, o discurso em defesa da “educação inclusiva” emergiu a partir de meados da década de 1990, a autora ainda destacou o fortalecimento do processo de exclusão como um impacto acentuado em relação ao contexto histórico anterior.

Na perspectiva de iniciar um processo de mudança, vários dispositivos normativos foram criados aqui no Brasil, por meio de uma mobilização mundial pela inclusão. A partir do contexto histórico apresentado por Figueirêdo (2020), foi possível traçar um recorte temporal com marcos legais e políticos que influenciaram diretamente as dimensões da teoria e da prática da Educação Especial no Brasil, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 3: Marcos legais e políticos que influenciaram a Educação Especial no Brasil

PERÍODO	MARCO HISTÓRICO
Década de 1970	É destacada como um marco na educação dos alunos com deficiência no Brasil, com o estabelecimento de metas governamentais específicas para o atendimento desses alunos (Figueirêdo, 2020, p. 18).
1990	Participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Figueirêdo, 2020, p. 17).
1994	Realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, Espanha, com a elaboração da Declaração de Salamanca. Considerada um marco importante por estabelecer diretrizes para uma educação humanizadora e inclusiva (Figueirêdo, 2020, p. 17).
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, que estabelece que a educação especial perpassa todos os níveis e modalidades de ensino (Figueirêdo, 2020, p. 17).
2008	Publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que reforça a necessidade de construção de políticas públicas específicas para promover uma educação de qualidade para todos os alunos (Figueirêdo, 2020, p. 17).

Fonte: Elaboração própria com base em Figueirêdo (2020).

Consideramos fazer menção à Declaração de Salamanca (1994) por ter sido um documento que impulsionou acentuadamente a percepção de educação para a inclusão de pessoas com deficiência na escola que deve estar fundamentada, em todas as suas estruturas e práticas, nos princípios da educação inclusiva, devendo “acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas e outras” consolidando assim, o princípio da “escola para todos”, confirmando ser este, um direito humano fundamental.

A partir desse percurso de lutas, constatamos que foi durante a década de 1990 que foram criados documentos importantes constituindo uma base legal sólida com o objetivo de promover o fim da segregação e do preconceito contra pessoas com deficiência.

Desde a Declaração de Salamanca em 1994 até a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e incorporada à nossa legislação através da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em 2015”, que em seu Art. 1º dispõe que ela é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2023).

Ainda evidenciou no Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2023, p. 9).

E, seguindo nesse mesmo artigo, o parágrafo 1º dispõe sobre a avaliação da deficiência, pontuando que, “quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar” (Brasil, 2023, p. 09), considerando:

- I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III – a limitação no desempenho de atividades; e
- IV – a restrição de participação.

Ainda que exista uma tendência contemporânea sobre a inclusão que preze por uma abordagem mais abrangente e acolhedora da diversidade humana, é visto que, no cotidiano, existe fortemente a necessidade de uma lógica de categorização. Conforme observou Oliveira (2023), a identificação formal de uma deficiência ou necessidade específica continua sendo requisito para o acesso à recursos pedagógicos, apoios especializados ou adaptações que garantam a participação dos sujeitos nas atividades escolares e sociais.

Fazendo uma conexão entre esse campo normativo e o campo específico da educação, Oliveira (2023, p. 59) conferiu o início do século XXI, como “um importante marco temporal para o estabelecimento de uma política educacional brasileira com perspectivas inclusivas, especialmente voltadas para o público-alvo da educação especial” e, ainda destaca seis dispositivos legais que foram importantes para tal propósito, a saber:

Figura 6: Dispositivos legais da política de Educação Especial no Brasil



Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira (2023), com a utilização do recurso de edição Canva (2025).

Baseada na concepção de que esses dispositivos tiveram implicações mais diretas em relação ao processo de inclusão escolar até os dias atuais, a autora ainda propôs a apresentação de alguns destaques em relação a eles, salientando que, na época, “nenhum desses documentos extinguiu a possibilidade de essa escolarização ocorrer em ambientes segregados (escolas especiais) ou em classes especiais” (Oliveira, 2023, p. 60 e 61).

O primeiro desses destaques contempla as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que dispôs sobre a obrigatoriedade da matrícula de estudantes PAEE nas escolas regulares. A partir dessa normativa, percebeu-se uma acentuada preocupação por parte dos “governos (nas três esferas) que se mobilizaram para melhorar e providenciar outras diretrizes com foco nos suportes especializados (atendimento educacional especializado) nas escolas e na formação de professores” (Oliveira, 2023, p. 61).

O segundo destaque orientou para a criação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais que viabilizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apontado por Oliveira (2023, p. 61) como “a principal estratégia pedagógica da escola regular para oferecer respostas às necessidades dos estudantes PAEE, favorecendo o acesso desse público ao currículo”.

Sobre o AEE, é importante ressaltar que, conforme suas Diretrizes Operacionais, resultantes da Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, tem como função primordial atender de forma complementar e/ou suplementar os estudantes a partir da identificação, construção e disponibilização de serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas à redução e/ou eliminação de barreiras que, eventualmente se configurem como impedimentos para a participação destes, considerando suas singularidades e necessidades específicas.

Ainda de acordo com essas diretrizes, esse atendimento deve ser realizado, prioritariamente na sala de recursos da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno da escolarização do estudante. E com relação à formação do professor para atuar nesse atendimento, o documento pressupôs uma formação inicial para a docência e formação específica na área da educação especial, seja ela de caráter inicial ou continuada (Brasil, 2009).

Como terceiro destaque, tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI), publicada em 2008 que reiterou a Educação Especial enquanto modalidade transversal de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, mencionado nos parágrafos anteriores. Definiu como objetivo:

[...] 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).

Percebemos, nesse sentido, que a PNEEPEI buscou uma abordagem ampla das dimensões que comungam para uma educação, de fato, inclusiva e que, muitos avanços que hoje fazem parte do cenário educacional brasileiro se originaram a partir dela. Entretanto, é convergente a ideia de que é preciso promover atualizações, sendo necessário, conforme indicou Oliveira (2023) (re)pensar o AEE, investir no suporte às escolas, na formação continuada de professores, para citar apenas algumas dessas atualizações.

Isso, porque novas demandas vêm emergindo, como exemplo, o aumento do número de estudantes PAEE nas escolas regulares, tornando mais complexos os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, é perceptível que permanecem acentuados os desafios estruturais e formativos: escolas ainda pouco acessíveis, professores sem o devido apoio pedagógico e a articulação fragilizada entre o que se propaga em termos de políticas públicas e o que, de fato, se presencia no cotidiano das instituições. Justificar essas atualizações é, portanto, compreender que uma política educacional não pode ser estática, mas deve acompanhar o movimento dinâmico da sociedade e buscar respostas sensíveis, responsáveis e coerentes às vozes que dela emanam.

Em 2024, uma matéria da GloboNews veiculada pelo Instagram, considerando dados relacionados ao Censo Escolar de 2013 a 2023 sobre o avanço em relação a formação de professores para atuar na Educação Especial e o crescimento do número de alunos com deficiência, cujo levantamento foi feito pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM), apontou aspectos expressivos relacionados a esse contexto.

De acordo com a reportagem, em 2013, no Brasil, existiam 93.371 professores com qualificação adequada para atuarem com o público-alvo da Educação Especial, já em 2023, ou seja, dez anos depois, esse número avançou para 143.780, um aumento de 50.409 professores, o que representou nesse período um avanço de 2 pontos percentuais. Enquanto isso, o número de alunos com deficiência matriculados no Brasil em 2013 era de 843.342 alunos e em 2023, esse número foi de 1.771.430, ou seja, um aumento de 928.088 alunos. Assim, nesse ritmo

atual, seriam necessários 540 anos para que todos os professores do Brasil estivessem com qualificação adequada para atuarem nessa modalidade de ensino (GloboNews, 2024)

Figura 7: Manchete da GloboNews



Fonte: Instagram GloboNews (2024). Disponível em: [Brasil pode levar 540 anos para adequar educação para alunos com deficiência | GloboNews em Ponto | G1](#). Acesso em: 17 de set. 2024.

As constatações demonstradas pela matéria, desvelam um quadro alarmante no que se refere à formação de professores para atuarem na Educação Especial, visto o acentuado crescimento do número de estudantes com deficiência nas escolas brasileiras. Além disso, esses dados também pressupõem refletirmos sobre o avanço insuficiente na implementação de políticas públicas eficazes e de continuidade voltadas à inclusão escolar, demonstrando que ainda há lacunas consideráveis entre a legislação e a realidade cotidiana das instituições de ensino.

Glat citada por Farias e Cruz (2019, p. 1.143) assegurou que:

[...] embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Um outro aspecto importante divulgado também nessa mesma reportagem a partir do levantamento feito pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM) e de acordo com o Censo Escolar

(2023) diz respeito aos recursos de acessibilidades das escolas no qual foi constatado que “em 2023, uma em cada quatro escolas não possuía nenhum recurso de acessibilidade no Brasil. Dentre as instituições de ensino que possuíam algum recurso, os mais presentes eram as rampas (54,7%) e os banheiros adaptados (52,8%). Por outro lado, os recursos com menor disponibilidade eram os sinais sonoros (2,4%), sinais táteis (4,4%) e elevadores (4,4%)”. Nesse contexto, o destaque foi para a capital paulista, onde 45,2% das escolas não tinham nenhum recurso.

Para Maria Gomes, especialista do Núcleo de Pesquisas e Tecnologias do IRM:

Vale lembrar que uma escola acessível não é definida apenas pela presença de um ou mais recursos isolados. A verdadeira acessibilidade envolve uma abordagem integrada, que garante que todos os recursos necessários estejam disponíveis e sejam utilizados de forma eficaz e coordenada. Esse cenário, portanto, pode ser mais desafiador do que os números iniciais indicam quando analisamos a acessibilidade em sua totalidade. Ele sugere a necessidade de esforços contínuos e abrangentes para promover uma educação realmente inclusiva (IRM, 2024).

Embora a legislação vigente aponte avanços no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, torna-se necessário evidenciar a disparidade revelada pelos dados, cuja discussão e ampla divulgação reforçam a urgência de refletir sobre as ações que podem ser propostas e/ou implementadas, com o intuito de buscar minimizar os impactos de uma realidade em que, apesar da garantia legal de acesso das pessoas com deficiência à escola comum, a permanência desses estudantes ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se as limitações quanto à acessibilidade, à formação docente e à garantia de condições equitativas de aprendizagem, o que implica, por consequência, pensar a prática educativa e as concepções de ensino que considerem necessidades específicas e alguns suportes indispensáveis à efetivação de uma educação inclusiva no cotidiano escolar.

1.3 Entre a teoria e a sala de aula: Concepções de ensino e os saberes docentes

Assumindo como referência a compreensão de ensino enquanto prática educativa, demandamos também por reconhecê-lo enquanto fenômeno social e universal, indispensável à formação humana e à organização das sociedades, sendo uma atividade historicamente construída que promove a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos indivíduos, conforme refletiu Libâneo (2013), reforçando ainda que:

[...] Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (Libâneo, 2013, p. 15).

Nesse sentido, inferimos que, para o autor, o ensino se realiza em articulação com as suas dimensões – social, política e cultural – sendo constitutivo de um processo formativo intencional e pautado pela mediação entre os conhecimentos historicamente acumulados e os sujeitos em formação que se apropriam de saberes e experiências culturais que viabilizam uma atuação crítica no meio em que vivem. “A prática educativa, portanto, é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social [...]” (Libâneo, 2013, p. 19).

Ao discorrer sobre a função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem, Zabala (1998, p. 27) observou que “Por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender”. De fato, fazendo uma conexão com o campo educacional na atualidade verificamos, explicitamente, um modelo de ensino regido por um sistema de metas a serem alcançadas para validar a qualidade da educação, valorizando determinadas áreas do conhecimento em detrimento à outras e padronizando o processo, como se todos fossem iguais no tempo e na forma de aprender.

Para Kassar (2016), as propostas educacionais implantadas sob o olhar da eficiência, pautadas por princípios que concebem a educação como base do desenvolvimento econômico, ou seja, a educação vista como “investimento” para alavancar a economia configurando uma perspectiva mercadológica – e a própria escola submetida a essas condições – tem proporcionado uma compreensão limitada sobre o desenvolvimento dos estudantes.

Não obstante, esse contexto contradiz os princípios que fundamentam uma educação para todos e com todos, desconsiderando a nobreza, a boniteza e o poder que ela tem de mudar rotas, romper paradigmas, transformar vidas e não apenas constituir “bons números”. Números que não desvelam, por exemplo, o sucesso daquele(a) professor(a) que mesmo não atingindo as metas, não deixou nenhum aluno à margem. No seu planejamento e na sua prática, procurou meios para atender a todos, porque sabia que na sua sala de aula a diversidade não é exceção, é realidade, e que todos são sujeitos de direitos.

Em Freire (2013) encontramos a proposição de ensino que dialoga incisivamente com a construção que vem sendo feita nessa seção, quando ele destacou que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ou seja, o ato de ensinar pressupõe a problematização do contexto, refutando as certezas acumuladas

com rigidez, decorrendo assim, a compreensão de que enquanto “seres históricos e inacabados, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2013, p. 25).

De acordo com o pensamento freireano, portanto, podemos entender que o ensino se constitui como um processo dialético-reflexivo que acontece entre aquele que ensina e aquele que aprende mediatizado pelo meio e que supõe o diálogo com saberes que lhe são inerentes e capazes de viabilizar a construção de novos, fazendo-os participarem de uma experiência significativa, pedagógica e ética, “em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade, ampliando as condições para que aprender criticamente torne-se possível” (Freire, 2013).

Ao situarmos a concepção de ensino no âmbito das artes, mais precisamente na linguagem das Artes Visuais, compreendemos que o processo pedagógico se configura como meio importante para ampliar o acesso ao universo artístico, potencializando a criatividade, a reflexão, o reconhecimento da diversidade cultural e a construção do pensamento crítico, ao mobilizar sentidos, competências e habilidades, além de partilhar com outras áreas do conhecimento a responsabilidade pela formação integral dos estudantes. “As artes visuais, como disciplina no ensino básico brasileiro, permearam ao longo da história diferentes nomenclaturas e fases conceituais, abarcando diversos desdobramentos metodológicos frente ao ensino/aprendizagem” (Silva; Lampert, 2017, p. 89).

Proposta por Ana Mae Barbosa, a Abordagem Triangular para o ensino de Arte pressupõe ações que visam a construção do conhecimento entrelaçado com práticas de fruição, contextualização e fazer artístico, buscando estimular as competências e habilidades para a construção do conhecimento em Arte articulado com os aspectos históricos, sociais e culturais, de forma individual e coletiva.

A Abordagem Triangular se referiu à melhoria do ensino de arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador, em que o fazer artístico, a análise ou leitura de imagens (compreendendo o campo de sentido da arte) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural (Silva; Lampert, 2017, p. 90).

A Abordagem Triangular estabelece uma dialogicidade em relação à prática docente, pois, uma vez que trabalha com o contexto enquanto mediador e propositor, possibilita ao professor reorganizá-la. Nesse sentido, ela não deve ser assimilada a um manual a ser seguido, pois está aberta à “reinterpretações e reorganizações”, visto que a ação docente deve estar imbuída de um pensamento investigativo que permita a articulação entre a criatividade e o fazer

pedagógico, promovendo estabelecer um ensino que “propõe relação entre cultura, conhecimento, fruição e cognição ancorado nos saberes dos educandos” (Silva; Lampert, 2017).

Nesse contexto, sobre o conhecimento em Arte, Barbosa (2014, p. 33) ressaltou:

Quando falo de conhecer arte, falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinhas corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação.

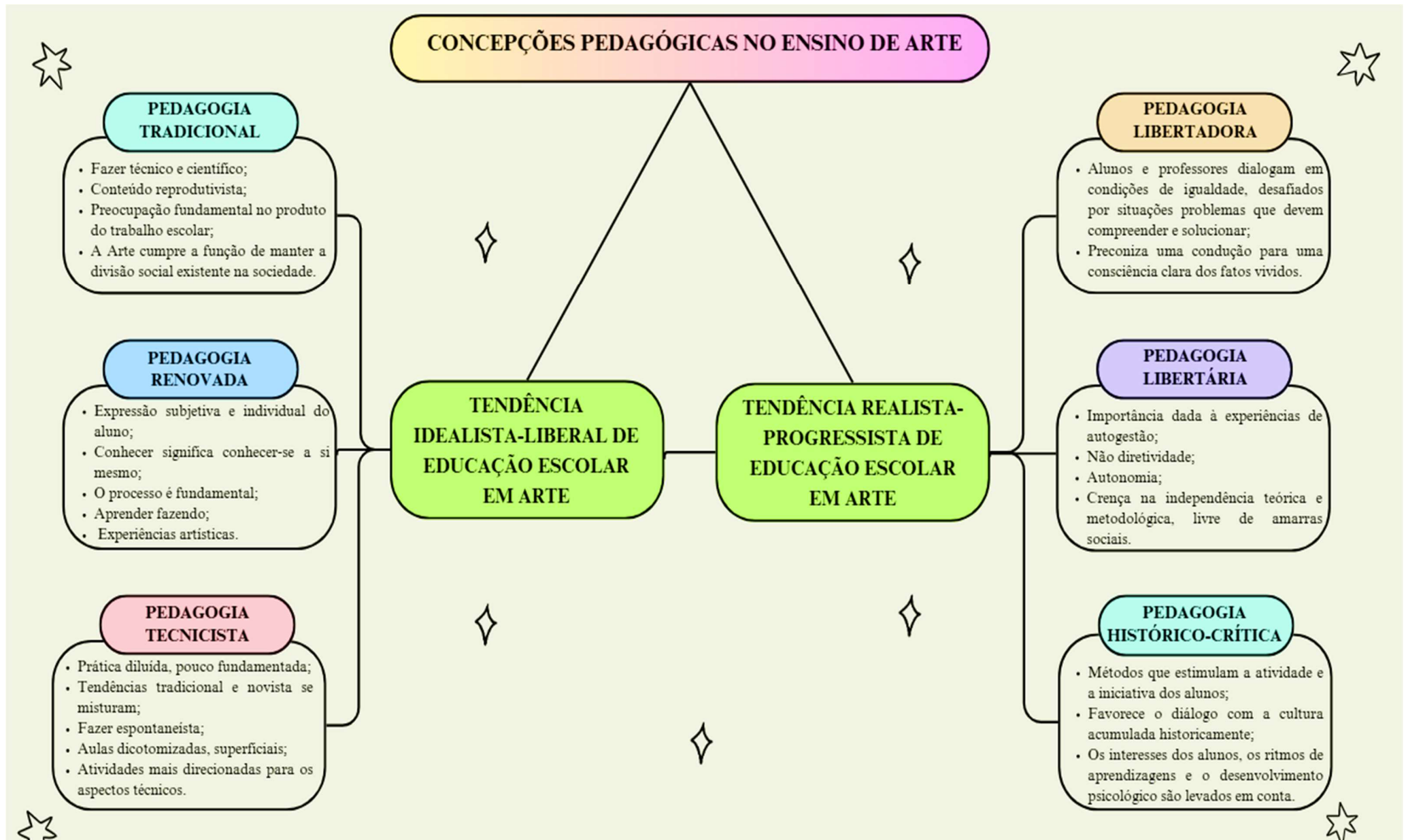
A autora propôs compreendermos que o conhecimento em arte se constitui a partir da articulação entre experimentação, decodificação e informação. Assim, de forma isolada, nenhuma dessas dimensões, dá conta da epistemologia da arte que, por sua vez, pressupõe um ensino fundamentado em práticas que se integram constituindo um campo de conhecimento que favorece uma aprendizagem significativa.

E, considerando a Educação especial, podemos fazer uma conexão desse pensamento de Barbosa (2014) com a prática da sala de aula, o que possibilita discorrer sobre os seguintes eixos:

- **Fazer artístico:** permite a utilização de múltiplos materiais, suportes e linguagens, favorecendo formas diversificadas de ação e expressão.
- **A apreciação:** pode ser mediada por diferentes estratégias, como a utilização de recursos visuais, narrativas orais, imagens sensoriais ou atividades coletivas.
- **Contextualização da arte:** pode ser realizada a partir de conexões com o cotidiano dos estudantes, com manifestações culturais próximas a sua realidade e com experiências práticas vivenciadas em sala de aula.

Corroborando com o olhar direcionado a essa perspectiva do fazer docente, Ferraz e Fusari (2010) fazendo uma conexão entre o ensino de Arte e as tendências teóricas da educação escolar – as pedagogias – como forma de colaborar com a compreensão mais aprofundada relacionada à questão da prática educacional, “objetivando assim um compromisso efetivo com a melhoria da qualidade do trabalho com a Arte e, conseqüentemente, com a educação escolar”, oportunizaram a seguinte construção relativa a essas concepções, visto que as “as práticas educativas aplicadas em aula vinculam-se a uma pedagogia, ou seja, a uma teoria da educação escolar” (Ferraz; Fusari, 2010, p. 23-46).

Figura 8: Tendências teóricas da educação escolar



Entendemos, portanto, que o ensino de Arte no Brasil tem um percurso marcado por processos e concepções que refletem o que ocorre no meio social como mudanças políticas, culturais e sociais. Não obstante, atualmente, existem novos desafios que designam também novas possibilidades e profundas discussões, como a Educação Inclusiva, na qual pressupõe a busca pela valorização da pluralidade de vozes e expressões artísticas, contextualizada e capaz de dialogar com a diversidade que o mundo contemporâneo contempla.

Para Mödinger (2012, p. 17):

A escola, então, afirma-se como um ambiente de contínua reconstrução de experiências, orientadas para privilegiar o acolhimento à diversidade, o compartilhamento, a colaboração e também a crítica, a comparação, a criação e a iniciativa. Legitima-se, assim, em sua função social, cuja razão de ser está além dos seus muros e só se justifica quando analisada em relação com o contexto em que está inserida.

Pensando sobre o contexto contemporâneo, considerando os estudantes PAEE no ensino regular, a escola é convocada a refletir sobre suas práticas, rever a forma como os conhecimentos são concebidos, favorecendo a revisão e a reinterpretação dos processos de ensino e aprendizagem considerando a complexidade da formação do sujeito que se dá, ao mesmo tempo, nos âmbitos social e pessoal, observando e compreendendo as diferentes possibilidades e os diferentes caminhos que podem resultar na aprendizagem daqueles que dela participam.

A partir dessa proposição, Mantoan (2011, p. 62) observou que “[...] temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional”, pois, como formulou Freire (2013, p. 67), “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Todavia, fazendo um alinhamento com o saber docente sob a ótica de uma socialização profissional, onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho, Tardif (2014, p. 14) nos afirmou:

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’.

Podemos constatar que essa reflexão que o autor propôs dialoga diretamente com a visão de continuidade do processo de formação docente e dos saberes que a ele são inerentes, no qual longe de se constituir como algo inerte, presume dinamicidade e construção ao longo da carreira. Ainda, para o referido autor, “[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (Tardif, 2014, p. 17).

Considerando tais proposições, é possível estabelecer uma correlação com a proposta do ensino de Arte na perspectiva inclusiva, quando se evidencia o público-alvo da Educação Especial, que exige dos professores não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também a sensibilidade e a habilidade de adaptação constante às necessidades de seus estudantes, criando assim, a possibilidade de se ter um ambiente acessível a todos, o que, novamente se alinha ao pensamento de Tardif (2014, p. 17-18) quando ele inferiu “a ideia de diversidade ou de pluralismo do saber docente, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Por fim, compreendendo o ensino como prática, nos infere o reconhecimento de que a ação docente se constitui como um campo de tensões produtivas e constantes entre o saber e o fazer, não se limitando à aplicação de métodos previamente definidos, mas se revelando como processo dinâmico de construção, reflexão e ressignificação, considerando as relações estabelecidas pelos estudantes, no cotidiano da sala de aula, na produção de sentidos e conhecimentos. Assim, a prática educativa situada na realidade da escola, emerge como eixo articulador e mobilizador de novas abordagens pedagógicas, reafirmando o compromisso com as novas demandas que surgem nas instituições de ensino.

1.3.1 A linha de um novo horizonte: Desenho Universal para a Aprendizagem

Complementando o desvelamento teórico que atravessa esse trabalho, evidenciamos o diálogo com autores que discorrem sobre o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que atualmente se configura como uma abordagem pedagógica que visa proporcionar a ampliação de práticas educativas que possibilitem o acesso e a participação de todos os estudantes ao currículo, mais precisamente, aos processos de ensino e aprendizagem com equidade e respeito às diferenças, considerando as diversas formas de interação, apreensão e expressão do conhecimento.

Essa abordagem surgiu a partir de estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores que, em 1984 fundou o CAST – Centro de Tecnologia Especial Aplicada, nos Estados Unidos – sendo concedido à David Rose, Anne Mayer e seus colegas do CAST, a criação do conceito de DUA que, fundamentado em “princípios e estratégias relacionados com o desenvolvimento curricular, procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem” (Nunes; Madureira, 2015, p. 32). Sendo que, foi a partir dos anos 1990 que se deu início à investigação, desenvolvimento e articulação dos princípios e práticas que constituem o DUA.

Contudo, é importante ressaltar que esse conceito advém do “conceito de Desenho Universal, da área do Desenvolvimento Arquitetônico e seus produtos, impulsionado pela primeira vez por Ronald L. Mace da Universidade Estadual da Carolina do Norte em 1980” (Heredero, 2020, p. 734)¹¹.

Esse movimento teve como objetivo criar entornos físicos e ferramentas que possam ser utilizados pelo maior número de pessoas possíveis. Um exemplo clássico do Desenho Universal são as rampas das calçadas: ainda que originalmente fossem planejadas para pessoas usuárias de cadeiras de rodas, agora são usadas por todos, desde pessoas com carrinhos de compra a pais empurrando carrinhos de crianças [...] (Heredero, 2020, p. 734).

Assim, o DUA tem sua origem a partir de preceitos comuns da área arquitetônica – dentre eles, o de promover acessibilidade – no entanto, com interesses direcionados para o contexto educacional. “Por isso, os princípios do DUA, além de focar no acesso físico à sala de aula, concentram-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem” (Heredero, 2020, p. 734). Ou seja, sua abordagem vai além de viabilizar o simples acesso, mas contempla mediar todo o processo educacional para permitir que esse acesso seja, de fato, real, concreto e que implique na experimentação/vivência de práticas verdadeiramente inclusivas.

Dessa ideia, baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração de tal conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se num ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem hoje as barreiras pedagógicas (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150).

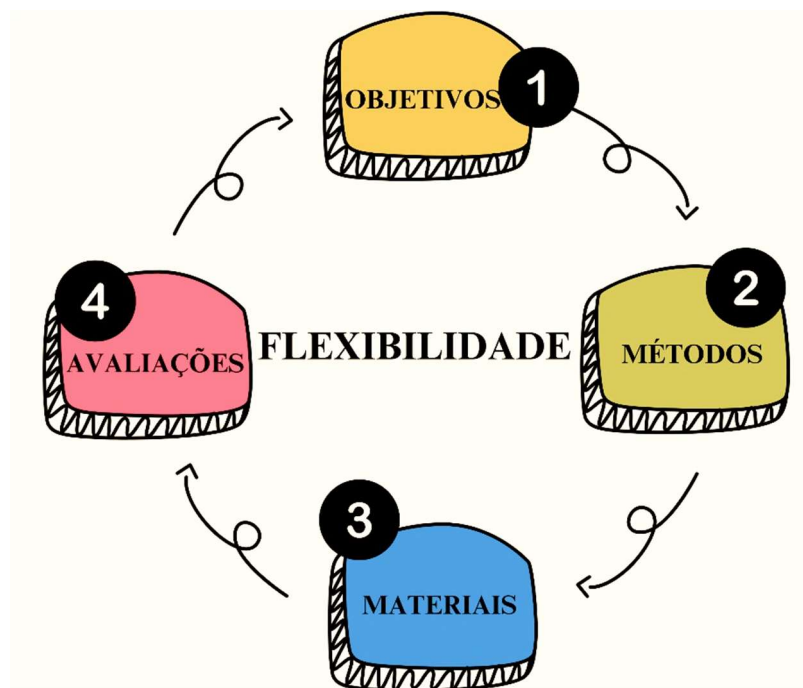
No contexto da Educação Inclusiva, especialmente no que se refere aos estudantes PAEE, pressupõe-se a necessidade de uma apropriação clara, objetiva e criteriosa do processo

¹¹ Coordenador do Grupo de Pesquisas “Políticas e Práticas Educativas Inclusivas: reconstruindo a escola”, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e que foi responsável pela tradução com as indicações recentes do CAST da Língua Inglesa para o Português (Pletsh *et al.*, 2021, p. 24-25). Por isso, no decorrer desse trabalho, ao referenciarmos, estamos considerando a dimensão traduzida do texto original.

de aprendizagem, considerando as suas singularidades, a fim de garantir um ensino verdadeiramente acessível a todos, minimizando barreiras e desafios. Nesse sentido, “o DUA ajuda os educadores a alcançar esse objetivo, proporcionando uma referência para atender como criar currículos que atendam às necessidades de todos os estudantes desde o primeiro momento” (Heredero, 2020, p. 735). Pois, segundo o autor, os idealizadores do DUA destacaram que o principal obstáculo enfrentado nos ambientes de aprendizagem para assegurar um ensino inclusivo reside nos “currículos inflexíveis, tamanho único para todos”, o que demonstra a urgência de se reconhecer que a diversidade não é exceção, mas uma realidade que deve ser considerada em todas as suas dimensões.

Ao considerar a diversidade dos estudantes, o DUA evidenciou:

Figura 9: Considerações sobre o currículo de acordo com o DUA

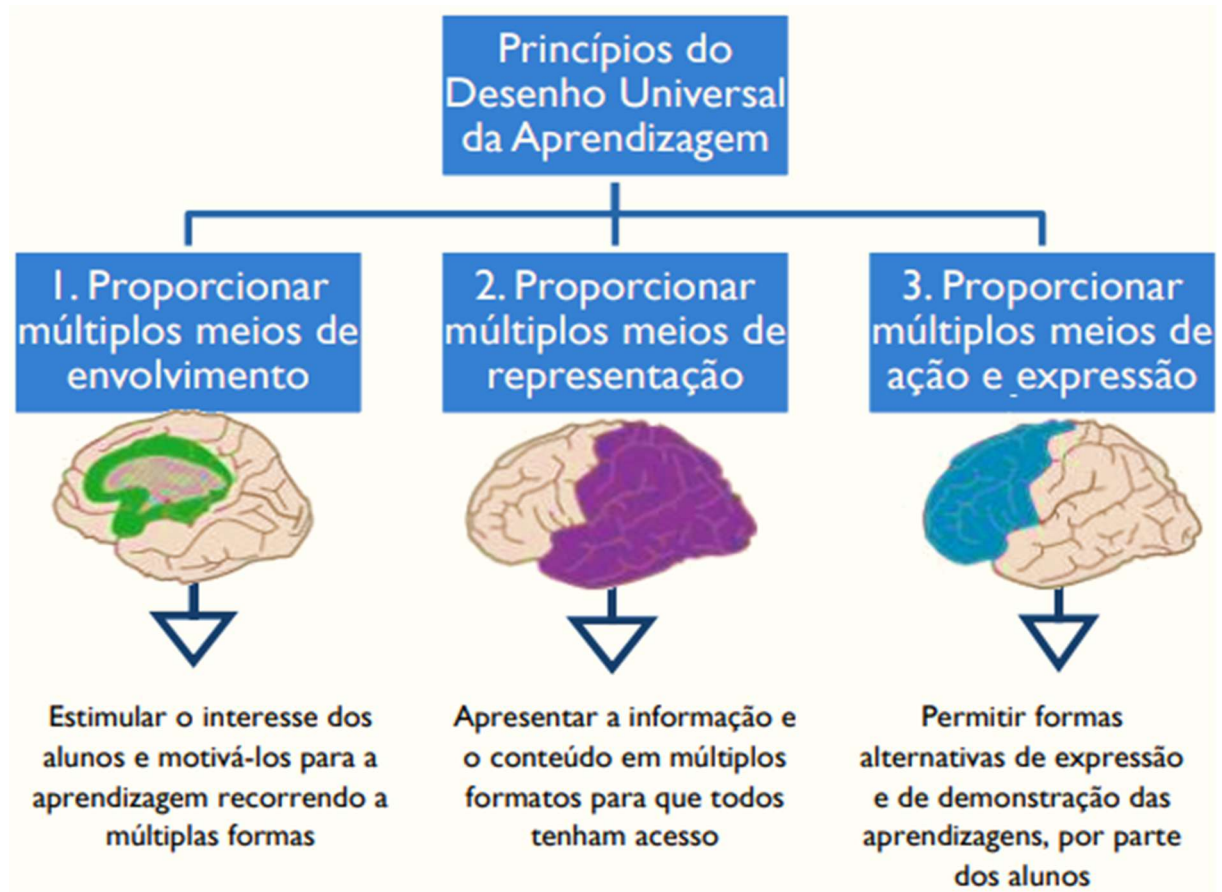


Fonte: Elaboração própria com base em Heredero (2020), com a utilização do recurso de edição Canva (2025).

Nesse sentido, inferimos que o DUA transfere o foco de adaptação do estudante ao currículo, como historicamente se constata, e faz a defesa de que o currículo é que deve ser flexível e adaptável, possibilitando a elaboração de propostas pedagógicas que possam convergir para o atendimento personalizável dos estudantes a partir de suas reais necessidades. Para isso, existem três princípios que orientam o DUA e que estão ancorados em diretrizes que, por sua vez, são constituídas por pontos de verificação, ou seja, considerações que discorrem de forma detalhada como implementá-las, no contexto prático, visto que, “o ideal é que sejam

utilizadas para planejar e avaliar objetivos, metodologias, materiais e métodos de avaliação, a fim de criar um ambiente de aprendizagem completamente acessível para todos” (Heredero, 2020, p. 744).

Figura 10: Princípios do DUA



Fonte: Nunes e Madureira (2015).

O primeiro princípio, representado na figura acima, se relaciona com o entendimento de que os fatores emocionais e afetivos exercem uma influência importante no processo de aprendizagem e que os estudantes diferem significativamente na forma como se envolvem e se motivam para aprender. Essas variações, conforme encontramos em Heredero (2020) podem estar ligadas à interesses subjetivos, fatores neurológicos, culturais e aos conhecimentos prévios que o próprio estudante apresenta. Assim, não existe uma abordagem única e ideal para engajar a todos os estudantes em todos os contextos, sendo fundamental promover opções variadas que facilitem e motivem a participação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Esse princípio de Implicação, Engajamento e Envolvimento (O *porquê* da aprendizagem), é ancorado em diretrizes que orientam como promover a motivação e a autorregulação dos estudantes, segundo o quadro abaixo:

Quadro 4: Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento

DIRETRIZES	PONTOS DE VERIFICAÇÃO
PROPORCIONAR OPÇÕES PARA PROMOVER O INTERESSE POR PARTE DOS ESTUDANTES	1. Otimizar a escolha individual e a autonomia. 2. Otimizar a relevância, o valor e a utilidade das atividades. 3. Minimizar a sensação de insegurança e as distrações.
PROPORCIONAR OPÇÕES PARA MANTER O ESFORÇO E A PERSISTÊNCIA	1. Ressaltar a relevância de metas e objetivos. 2. Variar as exigências e os recursos para otimizar os desafios. 3. Fomentar a colaboração e a cooperação. 4. Utilizar o retorno (feedback) orientado para o domínio em uma tarefa.
PROPORCIONAR OPÇÕES PARA A AUTORREGULAÇÃO	1. Promover expectativas e crenças que otimizem a motivação. 2. Facilitar estratégias e habilidades pessoais para lidar com os problemas da vida cotidiana. 3. Desenvolver a autoavaliação e a reflexão.

Fonte: Elaboração própria com base em Heredero (2020).

As diretrizes que constituem esse princípio oferecem opções diversificadas para que se torne possível despertar o interesse dos estudantes, buscando promover a persistência e o esforço para a participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem, incentivando ainda, meios para a autorregulação emocional e comportamental. Seus pontos de verificação favorecem a coparticipação dos estudantes nas escolhas referentes às atividades a serem desenvolvidas, aos recursos a serem explorados pressupondo uma disposição para dialogar com o conhecimento a partir dos seus próprios repertórios e das relações estabelecidas no espaço escolar, implicando o desenvolvimento de uma prática docente orientada por:

[...] estratégias que podem ser utilizadas para ampliar o engajamento do aluno na atividade, como (i) fornecer níveis ajustáveis de desafio; (ii) oferecer oportunidade de interagir em diferentes contextos de aprendizagem e (iii) proporcionar opções de incentivos e recompensas na aprendizagem. Alguns exemplos: utilização de softwares interativos, textos e/ou livros gravados, uso de jogos e/ou músicas, avaliação baseada no desempenho real do aluno, tutoria entre pares, entre outros (Zerbato; Mendes, 2018, p. 151).

O segundo princípio, que propõe Modos Múltiplos de Apresentação (O *o quê* da aprendizagem) refere-se ao reconhecimento de que os estudantes possuem diferentes formas de perceber e compreender as informações, como aqueles que apresentam “deficiências sensoriais, dificuldades de aprendizagem, diferenças linguísticas ou culturais, e outras diversidades” (Heredero, 2020, p. 745). Esse princípio pressupõe a necessidade de pensar e oferecer formatos variados de apresentação dos conteúdos, considerando que essa escolha pode influenciar diretamente na maneira como os estudantes apreendem o conhecimento, podendo tanto limitar quanto ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Assim, ao proporcionar diferentes modos de apresentação, o professor favorece a construção de conexões internas entre conceitos, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão e a otimização do processamento das informações por parte dos estudantes.

Nesse sentido, o referido princípio encontrou-se embasado nas seguintes diretrizes:

Quadro 5: Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação

DIRETRIZES	PONTOS DE VERIFICAÇÃO
OFERECER OPÇÕES DIFERENTES PARA A PERCEPÇÃO	1. Oferecer opções que permitam personalização na apresentação de informações. 2. Oferecer alternativas para informações auditivas. 3. Oferecer alternativas para informações visuais.
FORNECER VÁRIAS OPÇÕES PARA LINGUAGEM, EXPRESSÕES MATEMÁTICAS E SÍMBOLOS	1. Esclarecer vocabulário e símbolos. 2. Esclarecer a sintaxe e a estrutura. 3. Facilitar a decodificação de textos, notações matemáticas e símbolos. 4. Promover a compreensão entre diferentes idiomas. 5. Complementar uma informação com outras formas de apresentação.
OFERECER OPÇÕES PARA COMPREENDER E ENTENDER	1. Ativar ou substituir os conhecimentos anteriores. 2. Destacar modelos, características fundamentais, principais ideias e relacionamentos. 3. Orientar o processamento, a visualização e a manipulação de informações. 4. Maximizar a transferência e a generalização.

Fonte: Elaboração própria com base em Heredero (2020).

Verificamos que as diretrizes do princípio que se refere à Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação orientam o trabalho docente para “fornecer vários exemplos sobre o mesmo conteúdo, destacar características importantes, recorrer a mídias e outros formatos que oferecem informações básicas” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 151). Ou seja, para superar barreiras

perceptivas, essas diretrizes conduzem a elencar alternativas para que as informações sejam percebidas, processadas e apreendidas, considerando tanto o aspecto auditivo (legendas ou transcrições) como visual (descrições textuais ou táteis).

Ainda sobre o referido princípio, Zerbato e Mendes (2018, p. 152) discorreram que ele está estruturado a partir de três orientações, a saber:

- Dar opções para a compreensão: mover-se entre os conhecimentos prévios até os conceitos mais abrangentes, trabalhar com conceitos mais complexos para ganhar uma compreensão aprofundada;
- Dar opções para linguagem, expressão matemática e símbolos: dar suporte para os estudantes na compreensão de textos, números, símbolos e linguagem;
- Dar opções para percepção: adequação de informações auditivas, visuais e concretas (*apud* Rose; Meyer, 2002).

As referidas autoras inferiram que o princípio de Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação destaca-se por sua estreita relação com o cotidiano da prática docente, visto que envolve diretamente o modo como os conteúdos são apresentados ao estudante – aspecto que constitui, em essência, o próprio ato de ensinar (*apud* Rose; Meyer, 2002). Portanto, pensar “o *o quê* da aprendizagem”, na perspectiva do ensino, é também pensar em como tornar o conhecimento visível, acessível e significativo para todos os estudantes, desde o início do planejamento pedagógico.

O terceiro e último princípio envolve Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (O *como* da aprendizagem) e se apoia na premissa de que os estudantes diferem na forma de agir no ambiente de aprendizagem e de expressar o que sabem, ou seja, está ligado diretamente “aos processos que envolvem a ação e a expressão dos conhecimentos adquiridos” (Heredero, 2020, p. 753). Visa proporcionar estratégias diversificadas para que os estudantes demonstrem o que aprenderam.

De acordo com Heredero (2020), situações como dificuldades motoras, barreiras linguísticas, transtornos nas funções executivas ou mesmo estilos de aprendizagem diversos influenciam diretamente nas possibilidades de expressão dos estudantes. Dessa forma, o princípio propõe que não há uma única maneira, que seja ideal, de ação e de expressão válida para todos, e sim a necessidade de oferecer caminhos alternativos e acessíveis que permitam a todos os estudantes revelarem suas capacidades e progredirem na aprendizagem.

As diretrizes que constituem esse princípio organizam-se em três eixos: fornecer opções para a interação física, para a expressão e comunicação, e para as funções executivas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6: Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão

DIRETRIZES	PONTOS DE VERIFICAÇÃO
FORNECER OPÇÕES PARA A INTERAÇÃO FÍSICA	1. Variar os métodos de resposta e navegação. 2. Otimizar o acesso a ferramentas, produtos e tecnologias de apoio.
PROPORCIONAR OPÇÕES PARA A EXPRESSÃO E A COMUNICAÇÃO	1. Usar múltiplos meios de comunicação. 2. Usar ferramentas variadas para construção e composição. 3. Definir competências com níveis de suporte graduados para prática e execução.
FORNECER OPÇÕES PARA FUNÇÕES EXECUTIVAS	1. Orientar o estabelecimento adequado de metas. 2. Apoiar o planejamento e o desenvolvimento da estratégia. 3. Facilitar o gerenciamento de informações e recursos. 4. Aumentar a capacidade de acompanhar os progressos.

Fonte: Elaboração própria com base em Heredero (2020).

A partir das suas diretrizes e pontos de verificação, compreendemos que o princípio de Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão envolve refletir sobre a prática docente no sentido de prover condições para que os estudantes, por diferentes caminhos, possam participar do processo educativo e demonstrar o que sabem. É um princípio que desperta um olhar pedagógico mais sensível à avaliação, por exemplo, fortalece a intencionalidade do planejamento e favorece o reconhecimento das singularidades dos estudantes.

Para alcançar esse princípio, são exemplos de estratégias a serem utilizadas:

[...] elaboração e utilização de mapas conceituais construídos on-line ou em papel – de modo a proporcionarem aos alunos um mapa gráfico, evidenciando a aprendizagem, gráficos elaborados com dados sobre o progresso de aprendizagem dos alunos, aprendizagem cooperativa (discussões em pequenos grupos sobre o que foi aprendido), pensar “em voz alta” (encorajar os alunos a falarem sobre o que aprenderam), exercícios orais, de socialização, entre outros (Zerbato; Mendes, 2018, p. 152).

A proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) está alinhada aos princípios da Educação Inclusiva, uma vez que defende a construção de práticas pedagógicas colaborativas entre professores, profissionais especializados e demais envolvidos no processo educativo, possibilitando a criação de materiais, recursos, atividades e ambientes flexíveis que

favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando a diversidade, os estilos e os ritmos distintos de aprendizagem (Zerbato; Mendes, 2018).

Contudo, as mesmas autoras alertam para o fato de que não há uma receita pronta a ser seguida. Ou seja, o que se propõe é uma abordagem que pensa o ensino para todos, com princípios orientadores para o planejamento e a constituição de uma prática pedagógica que possa tornar acessíveis os processos de ensino e aprendizagem, mas, que está sujeita a reformulações e adequações a depender da realidade à qual será aplicada.

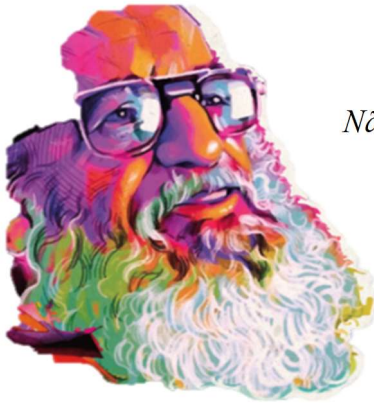
Nesse sentido, torna-se oportuno mencionar o pensamento de Freire quando ele discorreu sobre a relação necessária que se estabelece entre o professor e a pesquisa no contexto do ensino:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2013, p. 30 e 31).

Reafirmamos, nesse sentido, a perspectiva de que o ensino e a pesquisa não são ações dissociadas, mas que se entrelaçam e se substanciam de forma mútua. Ao reconhecermos que o ato de ensinar implica busca, indagação e o deixar-se ser indagado, compreendemos ambos os processos, ensino e pesquisa, como processos vivos, dinâmicos, em constante diálogo com a prática, seja na condição de pesquisador e/ou professor. “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 2018, p. 127).

Portanto, seremos conduzidos para o próximo capítulo que se constitui em um caminho dialógico, sensível às nuances do cotidiano do campo de pesquisa e que se constrói por meio da escuta, da observação atenta, do fazer, da reflexão sobre o fazer, do rigor acadêmico e das descobertas oriundas do encontro com a realidade, além de ser orientado pela disposição de aprender com a experiência e de buscar interpretar e registrar as múltiplas dimensões que a compõem.

2 ENTRE PAREDES E VOZES: A ESCOLA QUE TECE E RESISTE



*“Escola é...
O lugar onde se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários,
conceitos...
Escola é, sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece,
se estima...”*

Paulo Freire.

Enquanto espaço de vivências e experiências coletivas diversas e ao mesmo tempo singulares, a escola é também um espaço de construção de saberes, memórias, de criar laços. E, nesse contexto, assume uma dimensão complexa e multifacetada do conhecimento, o que faz dela um cenário que a todo tempo está sendo visto e revisto nas suas múltiplas perspectivas – ora com críticas, questionamentos, dúvidas, incertezas, ora com elogios, esperança, desejo de mudança e confiança no desempenho do seu papel que deve ter como horizonte a formação de sujeitos sob o olhar ético, político e social. Nesse sentido, evidenciamos a importância de melhor conhecer esse espaço que impulsionou e deu lugar para a construção desse estudo.

Neste capítulo, vamos desvelar o cenário no qual a pesquisa se desenvolveu, abordando aspectos físicos, estruturais e humanos da sua composição e vivência. Para tanto, iniciaremos com a contextualização da escola-campo, em seguida, apresentaremos as turmas que fizeram parte desse estudo. Ainda vamos discorrer, de forma sucinta, sobre os instrumentos do planejamento escolar e, por fim, enfatizaremos a sequência didática como proposição pedagógica para o trabalho em sala de aula, na perspectiva do ensino de Arte, visando favorecer a participação de todos os estudantes.

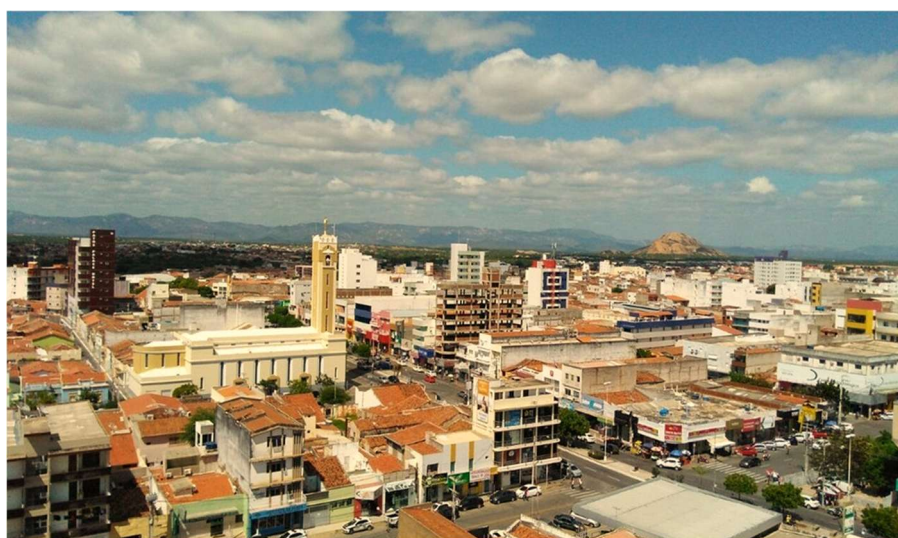
2.1 Contextualização da escola-campo

O município de Patos está localizado no sertão paraibano, inserido na Macrorregião Nordeste e compreende uma área territorial de 472.892 km². Está a aproximadamente 300 km de distância da capital do estado, João Pessoa. Por seu clima quente e seco, a cidade recebeu o título de “Morada do Sol”, enquanto que por seu aspecto desenvolvimentista no interior do estado, a cidade passou a ser conhecida também como “Capital do Sertão” (Lucena, 2022). De

acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) a população do município era de 103.165 habitantes.

Atualmente, Patos é presença cada vez mais marcante no cenário de desenvolvimento da Paraíba. O comércio local que historicamente sempre foi forte, em conjunto com a prestação de serviços, contribuiu para que a cidade se transformasse em um pólo regional. Assim como o comércio, a indústria, com destaque para os setores coureiro-calçadista e agropecuário, gera emprego, renda e tributos, que colaboram para a manutenção das ações da administração.

Figura 11: Município de Patos – PB



Fonte: G1 Paraíba (2023). Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/11/23/moradores-de-cidade-com-temperatura-recorde-na-paraiba-dao-dicas-de-como-enfrentar-o-calor.ghtml>. Acesso em: 29 de dez. 2025.

É nesse território que se localiza a escola-campo do presente trabalho, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Alírio Meira Wanderley¹². Seu nome foi escolhido para homenagear o escritor, crítico literário, jornalista e tradutor patoense Allyrio Meira Wanderley, “que destacou-se entre os anos de 30 e 40 no eixo Rio-São Paulo, atuando em grandes jornais e chamando atenção pela força e intensidade do seu estilo literário” (Dias, 2024).

No ano de 2025, foi a escola com o maior número de estudantes da rede municipal de ensino, comportando 295 estudantes matriculados nos Anos Iniciais e 359 estudantes matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em relação aos estudantes dos Anos Finais (6º ao 9º), **28** eram estudantes PAEE (**15** estudantes com diagnóstico de TEA).

¹² É importante ressaltar que o nome da escola foi registrado como “Alírio Meira Wanderley”, apresentando divergência em relação à grafia do nome do patrono “Allyrio Meira Wanderley”, isto é, do escritor patoense homenageado por sua denominação.

Figura 12: Allyrio Meira Wanderley



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A escola Alírio Meira Wanderley está situada no bairro do Salgadinho, município de Patos/PB e ofertou, em 2025, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (15 turmas) e Anos Finais (14 turmas), nos turnos manhã e tarde. Devido à alta demanda, em 2025, foi necessário a utilização de um anexo, isto é, a gestão municipal alugou e adaptou uma residência próxima à escola para receber 10 turmas dos Anos Iniciais.

Figura 13: Anexo da escola Alírio Meira Wanderley



Fonte: Acervo pessoal (2025).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, atualizado em 2023, os estudantes atendidos pela instituição residem no mesmo bairro da escola, em suas adjacências e na zona rural do município, sendo garantido para estes, transporte escolar. Ainda de acordo com o documento citado, parte das famílias desses estudantes apresentam contextos de desigualdades sociais, desempenham atividades informais e são atendidas por programas sociais, como o Bolsa Família. Nesse sentido, a escola estabeleceu como compromisso:

Assegurar um ensino de qualidade, visando garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos críticos e conscientes, promovendo a inclusão destes no mundo do conhecimento e do trabalho, tornando-os comprometidos com a transformação social da comunidade, além de priorizar o ensino e a aprendizagem, inovando metodologias e acreditando sempre na competência dos profissionais, configurando-se assim, como uma instituição dinâmica e criativa através do trabalho participativo e responsável (PPP, 2023, p. 14).

Ao reler esse fragmento, hoje tenho¹³ um novo olhar sobre essa construção, talvez uma análise, como um exercício reflexivo cuja origem se dá à luz de demandas contemporâneas da instituição na qual estou imersa. Assim, compreendo que o compromisso expresso evidencia intencionalidades alinhadas à princípios gerais que são defendidos e difundidos no campo educacional, como a garantia de acesso e permanência, a formação de cidadãos críticos comprometidos com a transformação social.

Contudo, ao confrontar o discurso com a realidade vivenciada no cotidiano escolar, observo contradições, especialmente no que se refere aos estudantes PAEE, o que me permite defender que é necessário reconhecer que anunciar princípios emancipatórios não é suficiente, sendo imprescindível criar condições concretas para que eles se vivifiquem no cotidiano da escola. Nesse sentido, enfatizo que a revisão crítica do PPP, de forma coletiva e assumindo a diversidade como eixo estruturante do ensino, pode se configurar como uma possibilidade de fortalecimento do próprio projeto institucional reafirmando o seu caráter vivo, dinâmico e democrático.

No que concerne a estrutura física, a escola conta com um espaço regularmente organizado com quadra coberta e refeitório, porém necessita de ampliação para atender por completo a atual demanda. Ressalto a ausência e a necessidade de uma sala para atividades práticas relacionadas ao ensino de Arte na escola, de uma sala de leitura/biblioteca e de um ambiente com recursos pedagógicos e de regulação, como suporte para aqueles estudantes da Educação Especial que, em determinados momentos, não conseguem permanecer em meio à

¹³ Sempre que for conjugado, neste capítulo, o texto em primeira pessoa do singular, se justifica por expressar a voz da pesquisadora

rotina da sala de aula, visto que a sala de AEE está sempre em atendimento dos estudantes do horário oposto.

É importante também destacar que a instituição, há dois anos, conta com o serviço de Orientação Educacional permanente para os Anos Finais, fato este que tem colaborado com o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, além de otimizar a mediação entre a escola e as famílias.

Figura 14: Estrutura física da escola



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Quanto à composição da equipe de profissionais da educação dos Anos Finais, segmento de pesquisa desse trabalho, o corpo docente, em 2025, foi constituído por 31 professores com formação adequada para os componentes curriculares que ministram, 01 coordenador pedagógico, 01 orientadora educacional e 13 profissionais de apoio escolar que, comprovada a necessidade, mediante documentação apresentada pela família à escola, incluindo laudo médico com CID, atuaram no acompanhamento dos estudantes PAEE.

2.2 Conhecendo as turmas da proposição pedagógica

As turmas que fizeram parte da constituição desse estudo, 6º e 7º anos, explicitaram, de maneira concreta, a complexidade que faz travessia no cotidiano da prática educativa no ensino

de Arte, caracterizadas por uma composição heterogênea de perfis de estudantes. Nessas turmas, estavam presentes estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), estudantes com dificuldades de aprendizagem, estudantes com distorção idade-série e ainda, alguns estudantes que apresentavam recorrentes situações de indisciplina, configurando um cenário marcado pela multiplicidade de ritmos, modos de aprendizagem e formas de participação.

Longe de representar uma exceção, essa realidade nega a homogeneidade das salas de aula, condição que na verdade nunca existiu, ainda que, historicamente tenham sido consideradas como tal. Diante desse contexto, infiro que a docência se (re)constrói no exercício cotidiano de buscar caminhos possíveis, de “dar um jeito”, no sentido de (re)inventar, adaptar e (re)organizar a prática educativa, mesmo em meio às tensões, limites e imprevisibilidades do percurso.

Assim, objetivando tornar compreensíveis ao(à) leitor(a) as escolhas metodológicas e as adaptações realizadas ao longo do desenvolvimento das atividades que compuseram a proposição pedagógica me detenho, a seguir, a mapear as turmas investigadas, detalhando suas singularidades de acordo com as observações por mim realizadas ao longo desse percurso.

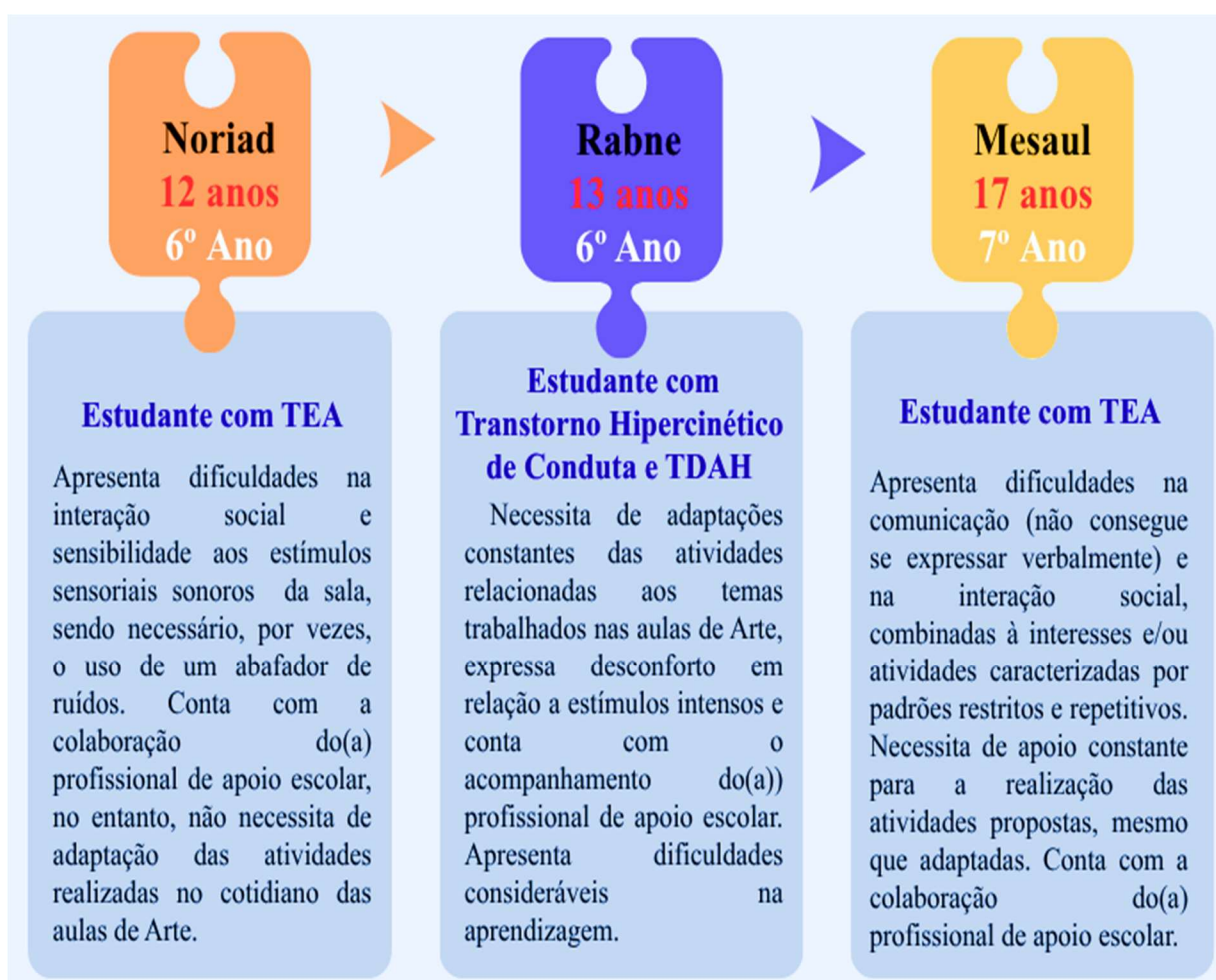
Figura 15: Mapeamento das turmas

Características	6º Ano	7º Ano
Número de Estudantes	21	30
Estudantes público-alvo da Educação Especial	2	1
Estudantes com distorção idade-série	2	1
Estudantes com dificuldades elevadas de aprendizagem	6	3
Estudantes com índice elevado de indisciplina	2	2
Estudantes com TDAH	1	1

Fonte: Elaboração própria com a utilização do recurso de edição app.napkin.ai (2026).

Considerando o contexto desse estudo, apresento na sequência, algumas informações necessárias para a compreensão do perfil dos estudantes da Educação Especial, bem como as indicações diagnósticas. É importante frisar que essa descrição não tem a intenção de rotular e/ou limitar esses estudantes às suas condições, mas tornar visíveis as singularidades que fazem travessia por suas experiências no âmbito das aulas de Arte e que demandaram por escolhas pedagógicas e adaptações específicas pois, ao tornar minha prática docente campo de investigação, é imprescindível que esse olhar atento e sensível se constitua parte do processo de reflexão.

Figura 16: Perfil dos estudantes da Educação Especial¹⁴



Fonte: Elaboração própria, com a utilização do recurso de edição Canva (2026).

Considero necessário fazer uma breve síntese sobre o autismo visto que, com o avanço das pesquisas na área e a especialização clínica adequada, é notório que nos últimos anos, o

¹⁴ É válido destacar que os nomes atribuídos aos estudantes PAEE são fictícios.

quantitativo de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) teve um aumento considerável (sendo também cada vez mais presente na escola), o que favorece a antecipação de intervenções necessárias em busca de se obter os melhores resultados quanto às dificuldades apresentadas pela pessoa com autismo.

Para Brites (2019, p. 37):

O autismo é um transtorno de desenvolvimento que afeta de maneira decisiva e predominante nossa capacidade de percepção social. A percepção social é uma propriedade do cérebro responsável por permitir que consigamos reconhecer, elaborar, antecipar, processar e responder de maneira adequada e harmoniosa a um contexto e/ou um contato social.

Ainda de acordo com os autores supracitados, os principais sinais do transtorno do espectro autista na infância e na adolescência são:

Figura 17: Sinais principais e secundários do Transtorno do Espectro Autista¹⁵



Fonte: Brittes (2019, p. 80).

¹⁵ Dentro dos círculos, os sinais principais. Em volta dos círculos, os sinais secundários, segundo os autores.

Conforme Brittes (2019), no contexto escolar, pessoas com autismo necessitam de meios, modelos e estratégias diferenciadas e específicas que favoreçam tanto a mediação de sua aprendizagem quanto o conforto nas interações com os demais estudantes, possibilitando sua permanência na instituição. Os autores destacam ainda que, apesar dessas necessidades, cada criança com autismo apresenta características singulares e uma ampla variabilidade de comportamentos e reações nos espaços marcados pela convivência social.

Para autores como Orrado e Vives (2021, p. 11), no que concerne ao trabalho com autistas, uma prática mediada pela arte estabelece a capacidade de estar em contato com o real, visando a relação sempre singular de um ser com a sua existência, pois para “se abrir ao mundo e comunicar, é preciso encontrar um ponto de contato entre interior e exterior”.

Portanto, o mapeamento das turmas demonstra uma configuração marcada pela diversidade revelando desafios significativos para o trabalho docente, principalmente, no que se refere a construção de propostas pedagógicas que permitam atender a todos os estudantes, pois demandam do(a) professor(a) um planejamento flexível e sensível às singularidades.

Corroborando com a identificação desse contexto, Figueirêdo (2020, p. 56), fazendo uma análise sobre a efetivação de propostas pedagógicas a partir de uma perspectiva inclusiva, evidenciou alguns obstáculos referentes à realidade educacional, tais como:

Figura 18: Obstáculos à Educação Inclusiva



Fonte: Elaboração própria com base em Figueirêdo (2020), com a utilização do recurso de edição app.napkin.ai (2026).

A autora ainda acentuou essa análise destacando que é preciso uma estruturação das instituições de ensino que atravessa pelas dimensões física, pedagógica e social para que de fato se efetivem as ações propostas pela política de educação inclusiva para atender aos estudantes público-alvo da educação especial (Figueirêdo, 2020).

Sobre a dimensão da formação do professor, conforme Sene (2016), diante das limitações presentes na formação inicial de muitos professores de Arte, é necessário que assumam uma postura comprometida com a educação, investindo com efetividade na formação continuada, visando desenvolver uma prática pedagógica que contemple a diversidade presente nas salas de aula.

Para Sene (2016), a Arte enquanto área do conhecimento no contexto escolar se configura como um campo facilitador e mediador para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa perspectiva comunga para a possibilidade de se constituir práticas pedagógicas que possam romper com a lógica das normativas escolares tradicionais e que favoreçam um olhar múltiplo de subjetividades, reafirmando a potencialidade da dimensão inclusiva do Ensino de Arte que se traduz também como um espaço de escuta, invenção e ressignificação.

Refletindo sobre o currículo, a referida autora, ainda discorreu em seu estudo que “[...] o papel do professor de dar conhecimento da Arte para todos os alunos, indistintamente, não é uma tarefa fácil, na medida em que o material de apoio ao Currículo, e também ele mesmo, desconsideram a presença dos alunos PAEE em sala de aula” (Sene, 2016, p. 227).

Não obstante, mesmo diante de um cenário que se apresenta complexo, assim como foi constatado até aqui, ao envolver diferentes linguagens, materiais e modos de expressão, o ensino de Arte pode favorecer o gosto e o prazer pela realização das propostas e, eventualmente, pela descoberta de habilidades artísticas. Assim, embora as informações apresentadas revelem um contexto desafiador, elas também reafirmam o ensino de Arte como campo privilegiado para a construção de experiências educativas inclusivas, significativas e formativas.

2.3 Planejamento Escolar

O planejamento escolar se constitui como um meio intencional, reflexivo e sistemático que estrutura o trabalho docente na instituição escolar. “É uma tarefa que inclui tanto a previsão das atividades didáticas, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (Libâneo, 2013, p. 245). Ainda, de acordo com o referido autor, enquanto processo que busca

instrumentalizar a ação docente, deve apresentar “ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade”.

Contudo, entendo que o planejamento, isoladamente, não garante o êxito dos processos de ensino e aprendizagem, entretanto, se constitui como um instrumento fundamental para a sistematização do trabalho docente, na medida em que valoriza a prática pedagógica e confere ao(a) professor(a) maior segurança e eficácia na condução das ações educativas, além de possibilitar a realização de ajustes, mudanças e adaptações conforme as demandas que emergem no cotidiano escolar.

De acordo com Libâneo (2013, p. 250), é preciso considerar alguns principais requisitos para o planejamento, como:

Figura 19: Requisitos para o planejamento



Fonte: Elaboração própria com base em Libâneo (2013), com a utilização do recurso de edição app.napkin.ai (2026).

É fato que, no cotidiano da rotina escolar, nem sempre consigo realizar um planejamento que esteja exatamente alinhado a esses requisitos, visto que, no contexto dos estudantes da Educação Especial, vivencio também um processo mútuo de ensinar aprendendo. Experieço uma constância de incertezas e tensões, muitas vezes, frutos de um sistema que coloca o(a) professor(a) na condição solitária de luta e busca para encontrar soluções que deveriam ser oriundas de um coletivo que pensa e age sobre a educação com criticidade, discernimento, coerência e consciência da real demanda de uma sala de aula.

No município em que atuo, o planejamento escolar acontece em dois formatos: planejamento na unidade de ensino e o planejamento por área do conhecimento. Na escola,

infelizmente, esse horário se restringe às informações relacionadas a questões de ordens pedagógica e técnica do processo de ensino e produções coletivas da escola – como os projetos e, recentemente, as ações voltadas para as avaliações externas – ou seja, não há tempo disponível para o(a) professor(a) organizar sua rotina de trabalho semanal e elaborar os recursos para serem utilizados durante o desenvolvimento das aulas, principalmente para os estudantes da Educação Especial.

Outro fato relevante, no que se refere ao planejamento escolar, é que os professores¹⁶ que atuam no AEE, considerando o período de desenvolvimento e conclusão desse estudo, não participam desses momentos na escola junto aos demais professores do ensino regular dos Anos Finais. Inclusive, esse fato já foi evidenciado por mim junto à equipe administrativa e pedagógica da escola, uma vez que, conforme o documento das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado citado por Borges (2020), dentre as atribuições do(a) professor(a) que atua nesse atendimento, encontram-se:

4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais.
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (Brasil, 2010 *apud* Borges, 2020, p. 34).

Logo, nota-se que na instituição não há um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e do AEE, o que contradiz o pensamento de Borges (2020, p. 45), do qual eu comungo, ao inferir que “o trabalho realizado no atendimento educacional especializado deveria ser subsidiado pelo que é trabalhado em sala de aula, no intuito de potencializar o aprendizado do aluno nesse espaço-tempo”. Ou seja, de acordo com a autora, esse trabalho não se configuraria como um reforço, mas como um alinhamento entre ambos, estabelecendo uma ação pedagógica cooperativa que dê sentido à escolarização dos estudantes, reafirmando assim, a importância e a força do planejamento.

Já no que diz respeito ao planejamento por área do conhecimento, ele acontece, geralmente, através de encontros quinzenais entre os professores de cada componente curricular, a nível de município, mediado por um(a) coordenador(a) de área designado pela secretaria de educação. Com relação ao ensino de Arte, nesses encontros busca-se organizar o planejamento dos conteúdos que serão trabalhados a cada bimestre, no modo “em rede”, ou

¹⁶ Na escola em que leciono, há dois professores para o Atendimento Educacional Especializado que atendem aos estudantes, quatro dias por semana, nos turnos manhã e tarde.

seja, todos os professores seguindo a mesma organização desses conteúdos. Ainda é importante destacar que, durante esses encontros, também há a troca de experiências em relação às atividades desenvolvidas e o compartilhamento de práticas exitosas, o que estabelece um aspecto colaborativo e democrático onde cada um pode ser o(a) mediador(a) desses encontros.

Porém, ainda não foi possível consolidar a temática da inclusão dos estudantes PAEE nesses encontros, de modo que haja pesquisa, estudo, propostas para a elaboração de recursos e adaptação de atividades, ou seja, fazer com que o planejamento considere, de fato, a realidade diversa que está presente nas muitas salas de aula do ensino de Arte no município. Eu também, por vezes, tenho enfatizado nesses encontros, junto à coordenação de área e aos colegas professores(as), a necessidade de formação ou estudos direcionados a esse contexto.

Penso, que, ao longo do ano letivo, poderiam ser delimitados alguns encontros para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a referida temática, bem como sobre meios de se mediar o ensino junto aos estudantes da Educação Especial, o que poderia ocasionar mudanças exitosas na prática. Seria uma forma de olhar para a realidade e não enxergar apenas o que não pode ser feito, os desafios ou ainda o que falta ser feito, mas sim, uma forma de esperar, agir na espera de melhorias, de transformações, mesmo que pequenas, diante de uma realidade tão complexa.

2.3.1 Instrumentos do Planejamento Escolar – Plano de Curso e Plano de Aula

No formato de planejamento por área do conhecimento, foi elaborado, e é atualizado anualmente, o plano de curso, documento único para o ensino de Arte no município. A base para a sua formulação foi a configuração disponível e sugerida pela BNCC (2017) combinada com o livro didático adotado pelo município – Araribá Conecta (2022) – e uma parte diversificada, que conta com conteúdos ligados à cultura local, como os festejos tradicionais do município. O quadro abaixo, representa os aspectos de sua elaboração.

Quadro 7: Estrutura do Plano de Curso de Arte

PLANO DE CURSO – ANO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR:	
ANO/SÉRIE:	
CARGA HORÁRIA:	
DOCENTE:	

PERFIL DO DOCENTE:		
EMENTA		
OBJETIVO GERAL		
1. APRESENTAÇÃO:		
2. COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:		
3. HABILIDADES:		
4. BLOCO DE CONTEÚDOS:		
1º BIMESTRE		
OBJETOS DO CONHECIMENTO		
2º BIMESTRE		
OBJETOS DO CONHECIMENTO		
3º BIMESTRE		
OBJETOS DO CONHECIMENTO		
4º BIMESTRE		
OBJETOS DO CONHECIMENTO		
5. PERCURSO METODOLÓGICO:		
6. RECURSOS DIDÁTICOS:		
7. AVALIAÇÃO:		
8. REFERÊNCIAS:		

Fonte: Elaboração própria com base no Plano de Curso de Arte (2025).

Considerando os estudantes PAEE, o(a) professor(a) realiza um planejamento específico, o Plano Educacional Individualizado ou Plano de Ensino Individualizado (PEI), previsto na Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015¹⁷. À luz desse dispositivo legal, a individualização do ensino é compreendida como a garantia a esses estudantes de iguais oportunidades de aprendizagem asseguradas aos demais do ensino regular, na medida em que o PEI se apresenta como um instrumento capaz de viabilizar adequações pedagógicas orientadas pelo reconhecimento de suas singularidades.

¹⁷ Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Assim, a elaboração do PEI, para o ensino de Arte, é realizada a partir dos seguintes critérios expressos no quadro abaixo:

Quadro 8: Estrutura do Plano Educacional Individualizado para os estudantes PAEE

IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE
HISTÓRICO ESCOLAR DO ESTUDANTE:
OBSERVAÇÕES INICIAIS DE DIFICULDADES E POTENCIALIDADES (DIGNÓSTICO INICIAL):
METAS E OBJETIVOS PARA O ESTUDANTE (1º SEMESTRE):
RELATÓRIO DESCRITIVO (1º SEMESTRE):
METAS E OBJETIVOS PARA O ESTUDANTE (2º SEMESTRE):
RELATÓRIO DESCRITIVO (2º SEMESTRE):
ADAPTAÇÕES E RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS:
OUTROS SERVIÇOS DE QUE O ESTUDANTE NECESSITA:

Fonte: Elaboração própria com base no modelo disponibilizado no diário online do(a) professor(a) da Secretaria Municipal de Educação de Patos/PB (2025).

Observo, a partir da minha própria prática, que apesar do reconhecimento do PEI como instrumento estruturado para um planejamento adequado que possibilite equidade nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, sua efetivação no cotidiano escolar revela, e ao mesmo tempo acentua, desafios que tensionam o seu caráter inclusivo, pois, entre a teoria e a prática, muitas vezes, há um distanciamento relevante marcado por condições institucionais, organizacionais, formativas e pedagógicas que limitam a execução de propostas individualizadas. E, sob essa perspectiva, o PEI corre o risco de assumir uma função majoritariamente burocrática, minimizando a previsão de seu potencial pedagógico.

Concluindo, o plano de aula, produto final do planejamento escolar e expressão concreta da prática docente, que deve estar articulado com o plano de ensino, considerando o espaço e tempo pedagógicos, bem como os recursos e demandas dos estudantes, compondo uma sequência sistematizada para a abordagem do conteúdo. Desse modo, alinhando com a minha

realidade enquanto professora de Arte, o plano de aula que elaboro, é pensado para atender as seguintes fases:

- **Sensibilização:** Momento de apresentação do conteúdo, prevendo a utilização de recursos que estimulem a atenção e a motivação de todos os estudantes. Pode incluir: a leitura de uma imagem, exposição de vídeo, a leitura e audição de música, o uso de material concreto, realização de dinâmica de grupo ou até mesmo, uma exposição oral, pois nem sempre é possível a elaboração de uma estratégia diferenciada de sensibilização.

- **Desenvolvimento:** Envolve o procedimento metodológico adotado e que melhor atenda a todos os estudantes para a exposição dialógica do conteúdo. Pode incluir: o uso do livro didático, a sistematização do conteúdo em slides, a utilização de vídeo direcionado e comentado, o uso de resumo explicativo, estudo dirigido (roteiro estruturado) em grupo ou individual, demonstração prática. E, aqui reconheço que nem sempre consigo atender, de forma mais específica, os estudantes PAEE, uma vez que, ainda sinto na minha prática, as condições formativas limitadas para esse contexto e o tempo escasso para pesquisa e estudo que possam viabilizar meios para melhor atendê-los.

- **Consolidação:** Refere-se à mediação de atividades para fixação do conteúdo. Nesse aspecto, busco trabalhar com duas perspectivas de atividades – teóricas e práticas – que podem ser sequenciadas ou individualizadas (uma ou outra), pois, na maioria das vezes, depende das condições de recursos, espaço e tempo, sendo ainda válido destacar que alguns conteúdos dificultam uma ou outra perspectiva.

Nesse contexto, em relação aos estudantes PAEE, destaco que a adequação do plano de aula torna-se mais evidente na fase de consolidação, visto que busco adaptar (para aqueles que necessitam) as atividades, que geralmente se concentram na perspectiva prática, com a utilização de materiais concretos e/ou recursos didático-pedagógicos que construo ou adquiro.

Acredito que, a partir dessas considerações, que compreendem o planejamento escolar e seus instrumentos, de forma mais específica, o plano de aula, é visível que estes não se esgotam apenas em uma organização prescritiva, mas poderão ser melhor analisados quando observada sua concretização na prática, quando forem relatadas as sequências didáticas. Assim, será possível perceber como essas fases do plano de aula podem se materializar na prática pedagógica do ensino de Arte, revelando adaptações, ajustes e inquietações próprios do contexto real de ensino, principalmente no que se refere à participação dos estudantes PAEE.

2.4 A Sequência Didática como proposição pedagógica

A sequência didática como proposição pedagógica possibilita um planejamento articulado, a partir de um conteúdo específico, pressupondo uma organização sequenciada de atividades diversificadas e a elaboração de recursos e estratégias que favoreçam atender ritmos e estilos diferentes de aprendizagem.

Paralelo a isso, destaco que essa escolha, teoricamente, pode colaborar para que o(a) professor(a) possa refletir sobre as metodologias utilizadas, flexibilizar procedimentos e criar espaços e oportunidades diversos para que os estudantes participem, fortalecendo as diferenças como valor pedagógico e constituindo um recurso concreto da prática educativa sob a perspectiva de ser para todos e com todos. Mas, e na prática, mediante o contexto desse trabalho, é possível?

Antes, uma observação importante! O trabalho com sequências didáticas implica a disponibilidade de recursos pedagógicos que possam dinamizar o processo e, falando sobre o ensino de Arte sob o olhar inclusivo, se intensifica ainda mais essa necessidade, uma vez que, conforme citou Mantoan (2011, p. 61):

A aprendizagem nessas circunstâncias é centrada, ora destacando o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Em suas práticas e métodos pedagógicos predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos lhe oferecer de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas possibilidades.

Novamente, utilizo o termo “teoricamente”, pois esse deveria ser o contexto dos processos de ensino e aprendizagem no decorrer do desenvolvimento das aulas, de uma forma geral e, especificamente, das aulas de Arte. Porém, na prática, existe um distanciamento dessa realidade principalmente no que se refere à espaços e recursos apropriados que deveriam ser disponibilizados para que o(a) professor(a) pudesse desenvolver um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico favoráveis e alinhadas ao atendimento dos diferentes contextos presentes na escola e, mais precisamente, na sala de aula.

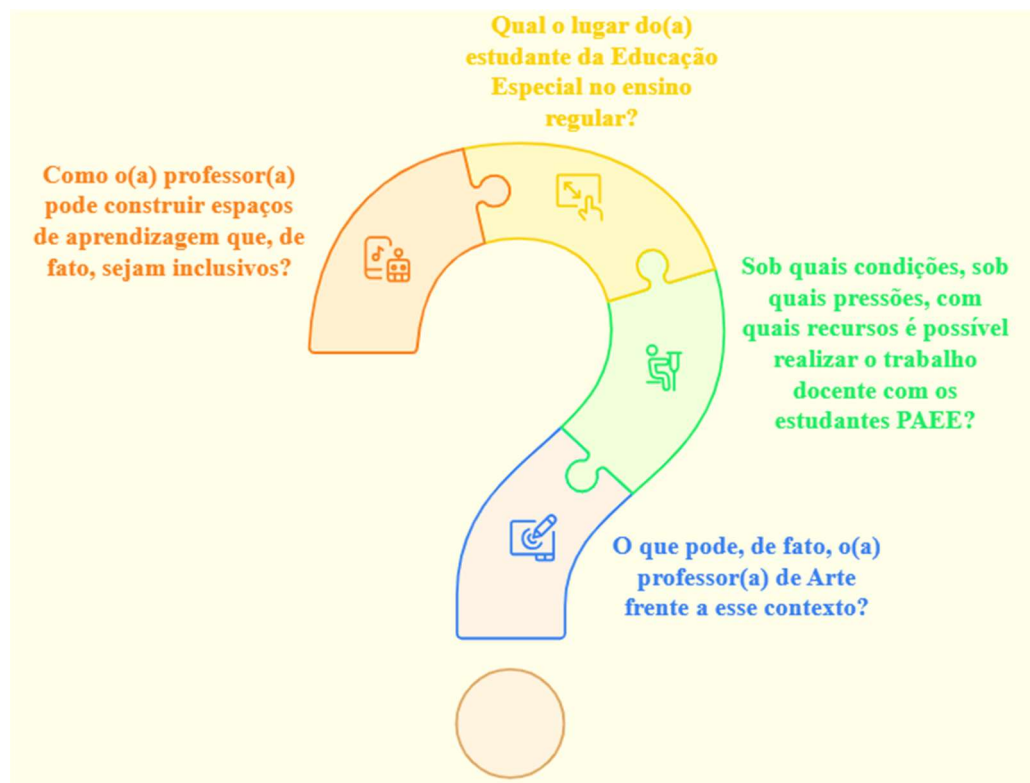
A minha realidade, nesse aspecto, implica desafios e limitações que dificultam significativamente o planejamento das atividades, a organização dos espaços de aprendizagem, bem como o tempo necessário para estudo, pesquisa, elaboração de intervenções adaptadas, uma vez que existem demandas específicas de estudantes que precisam de adaptações pedagógicas para que possam fazer parte do contexto de determinadas aulas. E, eu sei que numa

visão ampla de inclusão e até de alguns dos autores que constam no referencial teórico desse estudo, como Mantoan, essas adaptações não seriam o meio adequado para se possibilitar a inclusão no que diz respeito ao contexto de sala de aula, uma vez que ao adaptar se diferencia, se constrói uma realidade específica para um estudante diferente dos demais, o que não caracterizaria incluir como um todo.

No entanto, vejo que é preciso considerar cada realidade em si, visto que, como esses mesmos autores defendem, é preciso reconhecer as diferenças, considerar as especificidades de estudantes que não apresentam o mesmo desenvolvimento “cognitivo, relacional, motivacional e cultural” dos demais colegas da turma.

É válido refletir que ainda estamos, enquanto professores(as), buscando caminhar lado a lado com essa realidade da Educação Especial no ensino regular, uma vez que carregamos lacunas quanto a formação, seja ela inicial ou continuada, nos colocando numa posição de, praticamente estarmos nos qualificando no fazer, no cotidiano das nossas ações e, de uma forma muito complexa, visto que estamos imersos em um sistema educacional que não está aberto à desconstruções, que ainda mantém em sua base uma visão meritocrática e mercadológica da educação. Nesse sentido, algumas indagações são necessárias:

Figura 20: Interrogações sobre a Educação Especial no Ensino Regular



Fonte: Elaboração própria com a utilização do recurso de edição app.napkin.ai (2026).

Estas são algumas das muitas inquietações que me acompanham no dia-a-dia das minhas aulas e que me impulsionam a descrever alguns destaques importantes antes do relato da proposição pedagógica, uma vez que estas, podem ser chaves para a compreensão do(a) leitor(a) diante dos posicionamentos, discussões e abordagens que se seguirão e que, com certeza, não estarão conectados a uma perspectiva de conformidade.

I – Espaço extra para as aulas práticas e/ou oficinas de Arte

Na escola não há uma única sala disponível, e com espaço amplo, que possibilite a realização de um trabalho em que mesas e cadeiras precisam ser desenfileiradas, facilitando a mobilidade, a comunicação e, por que não dizer, a democratização do ambiente de ensino. O que se tem para uma aula nesse contexto, é utilizar o espaço do refeitório, cujo recreio é um obstáculo para uma continuidade da aula, caso o tempo planejado não seja suficiente. Ainda é importante destacar que, por ser um espaço coletivo, mesmo que não esteja no horário do recreio, o trânsito de estudantes e profissionais da escola, interfere na concentração, problematizando o contexto da aula.

Figura 21: Hora do recreio no refeitório



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A imagem acima retrata o que fora descrito anteriormente. Nesse dia, eu estava com a turma do 7º ano desenvolvendo uma das atividades da sequência didática, que será descrita posteriormente, ocupando o referido espaço nas aulas que antecedem ao recreio (a seta indica parte do material que estávamos utilizando), então, foi necessário parar com a atividade, que se

prolongou para além do tempo planejado, recolher o material, para que após esse horário, novamente, tudo fosse organizado para a sua conclusão, o que gera um desgaste em relação ao tempo e um desconforto quanto ao esforço empreendido para que tudo pudesse ocorrer da melhor forma possível.

II – Recursos didático-pedagógicos

Na escola, os recursos para as aulas de Arte, além do material básico que é entregue no início do ano letivo para todos os estudantes, é limitado e, por vezes, não se encontra disponível continuamente para atender todas as turmas. Diante desse contexto, há aproximadamente 5 ou 6 anos (estou nessa mesma escola como professora de Arte há 12 anos), ao iniciar o ano letivo, solicito formalmente (através de registro escrito) à direção da escola alguns recursos básicos necessários às aulas de Arte, como: tinta guache, pincéis, tesouras incluindo, as tipo mola), lápis adaptado, cola, papéis coloridos, papel A3, fita adesiva, giz de cera, lápis hidrocor, dentre outros.

É válido ressaltar que, nem sempre a direção consegue disponibilizar todos os recursos solicitados, justificando a falta no estabelecimento licitado para as compras da escola. E assim, acabo adquirindo com recursos próprios. Ainda, para otimizar a organização desse material na escola, adquirei um armário e uma mala para transportar esses recursos até a sala de aula (há 6 anos utilizo esse recurso, que chamo de “Malarte”).

Figura 22: Sobre recursos didático-pedagógicos



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Ressalto que, considerando os estudantes PAEE, há um desafio bem maior quanto a esses recursos, pois, na escola não há materiais adaptados para serem utilizados em sala de aula

regular com eles. Os recursos que se encontram na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) não são disponibilizados para uso em sala de aula, uma vez que os horários de atendimento coincidem com os horários das aulas e ainda, há a preocupação quanto ao desgaste desses materiais devido ao uso intenso. É importante enfatizar que esse fato, entra em contradição com as Diretrizes Operacionais e Normas Pedagógicas da própria rede de ensino que ao descrever as atribuições do(a) professor(a) de AEE evidencia no item 7 do documento: “Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares” (Patos, 2022, p. 40).

Assim, todo recurso que necessitar ser adaptado para a utilização por parte desses estudantes em sala de aula, dependerá exclusivamente da pesquisa, disponibilidade e criatividade do(a) professor(a) do ensino regular. Discorrendo sobre a minha realidade, cuja carga horária semanal é de 40h em sala de aula e 10h de planejamento, muitas vezes é exaustivo lidar com tantas demandas sem nenhum tipo de suporte e, no horário que deveria ser para a convivência familiar e descanso. Sim, porque todo esse trabalho de planejamento, adaptação de recursos, e outras demandas não são realizados no planejamento escolar, que como já foi antecipado, está ligado às orientações burocráticas, demandas da coordenação pedagógica, ações coletivas da escola ou dos componentes curriculares. Mas, sigamos, que essa é uma realidade quase que imutável do(a) professor(a) do Ensino Básico.

III – Formação continuada

A formação continuada no âmbito da inclusão dos estudantes da Educação Especial no ensino regular ainda é um dos itens mais citados quando se discute sobre a docência, assim como foi constatado nos trabalhos acadêmicos pesquisados e descritos no primeiro capítulo desse estudo. Concordo com essa afirmação, uma vez que, vejo e sinto essa necessidade no cotidiano do exercício da minha função.

A rede municipal de ensino da qual faço parte, conta com o Núcleo de Educação Inclusiva, setor da Secretaria Municipal de Educação responsável pela Educação Especial na perspectiva inclusiva. Uma das suas atribuições é, justamente, promover a “Formação continuada para professor de sala regular, professores de AEE e profissionais de apoio escolar/cuidador” (Patos, 2022, p. 36). No entanto, na prática, ainda prevalece uma lacuna quanto a essa atribuição. Pois o que presencio, enquanto professora da referida rede de ensino, é que o empenho desse setor está direcionado ao acompanhamento e à promoção de formação

continuada, com maior ênfase, para os professores de AEE e os profissionais de apoio escolar, deixando à margem, os professores do ensino regular.

Nesse contexto, é importante inferir que, conforme afirmou Mantoan (2015, p. 81), “Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Ou seja, compreendo que é necessário estabelecer uma rede de ações para redesenhar todo um sistema de ensino que, na íntegra, não comporta ainda, a inclusão escolar em todos os seus aspectos e princípios norteadores e, talvez seja por isso que o termo “perspectiva” permaneça em uso.

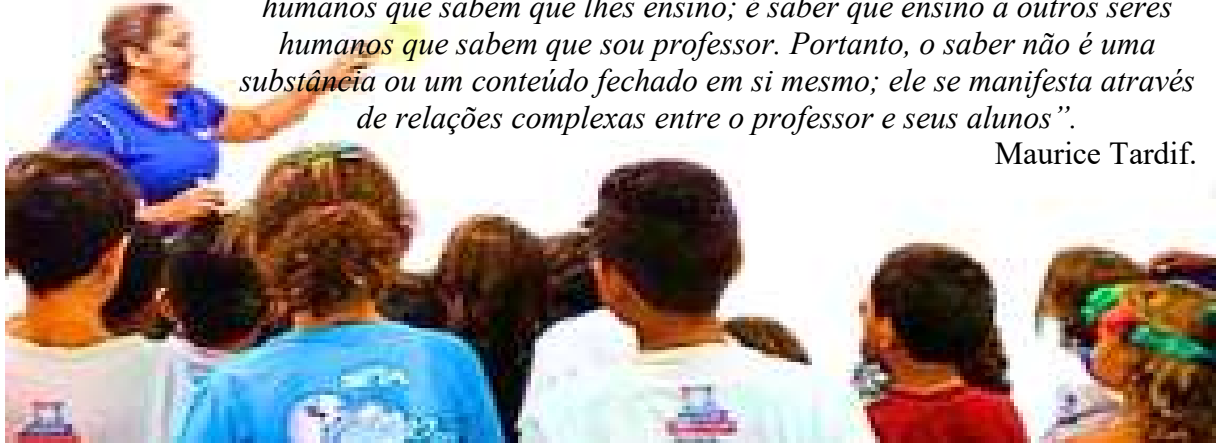
Acredito também que o desencontro que percebi entre a teoria acadêmica e a minha prática de sala de aula, com todas as lacunas que experiencio no que se refere à formação nesse campo da educação, me impulsionou a buscar mais leituras, pesquisar com maior intensidade e chegar até o mestrado, na perspectiva de encontrar respostas, adquirir conhecimentos para depois, assim como propôs Tardif (2014), mobilizar saberes e empregá-los na prática cotidiana.

Por fim, como exímia admiradora do pensamento de Paulo Freire, busco me colocar na condição de “esperançar”, de movimentar-me, de rever práticas, de recusar a normalidade diante das contradições do processo educativo que estou imersa, de lutar por mudanças possíveis, mesmo que estas sejam, de início, em relação à minha própria prática. Pois, na dimensão de confiar que algo aconteça sem intervenção “não há esperança, nem tampouco se alcança o que se espera” (Freire, 2011, p. 15). E, é por isso que aqui estou a escrever sobre o meu ser docente, o que eu penso, o que observo, os desafios do percurso, as tentativas de acertos, mas também a ocorrência de falhas, porque assim, nesse processo dialógico comigo mesma e com os outros, me faço e me refaço como docente.

3 ENTRELAÇANDO SENTIDOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

“Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”.

Maurice Tardif.



O presente capítulo dedica-se à apresentação e discussão do relato de experiência transformando a prática docente em marco de reflexão e análise crítica, no qual a vivência em sala de aula será examinada sob o olhar da teoria, sendo passível de ser lida nas entrelinhas das ações, nas estratégias elencadas e nas possibilidades e desafios que podem emanar das propostas desenvolvidas. Nesse contexto, compreende-se que é o momento de averiguar onde se obteve alinhamento com as ideias que me serviram de inspiração e onde surgiram lacunas que demandam por ajustes, inferindo a perspectiva de que a narrativa não se encerra no que foi vivenciado e nos resultados que surgiram, mas se projeta no que ainda pode vir a ser, fortalecendo o pensamento de uma prática pedagógica em constante (re)construção e responsiva às demandas do contexto escolar.

Nesse sentido, ele encontra-se estruturado da seguinte forma:

- Relato de experiência da proposição pedagógica – sequências didáticas – desenvolvidas em duas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º e 7º anos);
- Análise da experiência sob a luz das teorias, buscando compreender em que medida as ações desenvolvidas dialogam ou não com o referencial teórico apresentado nesse trabalho;
- Abordagem sobre uma escola para todos com síntese provisória e novas perguntas, onde se projeta o caráter inacabado da pesquisa.

É fato que, algumas ideias poderão ser sintetizadas em caráter conclusivo, porém novos desdobramentos podem ser desvelados convergindo para a permanência e/ou surgimento de

lacunas, incertezas e contrapontos com as proposições que materializam esse estudo e, quem sabe, apontem horizontes para novas investigações.

3.1 Relatando a experiência da proposição pedagógica

O relato de experiência irá inferir a elaboração de um autêntico registro acerca da vivência da proposição pedagógica, permitindo destacar como o planejamento das ações se materializaram na sala de aula. Além disso, ele pode contribuir, com precisão, para uma reflexão crítica sobre a própria prática, favorecendo a análise dos avanços, desafios e das decisões que foram tomadas e como elas impactaram nas interações estabelecidas na dinâmica desse espaço. Nesse sentido, o relato de experiência se alinha ao pensamento de Freire que compreende a prática docente como um movimento contínuo mediado pela ação-reflexão-ação, onde a pesquisa e o ensino se apresentam como elementos indissociáveis para a construção de novos saberes.

A sala de aula, por si só, para mim representa um campo vasto de investigação, de instrumentalização para a pesquisa. É nela que se encontram desafios, lacunas, indagações, problematizações e (im)possibilidades, cujo olhar atento, sensível e curioso, ao permitir envolver-se, logo impulsiona um processo de busca por respostas, por experiências que viabilizem a melhor forma de lidar com o contexto diverso de situações que ela corporifica.

Enquanto pedagoga, sempre tive um foco acentuado na prática pedagógica, no método, na maneira como o conteúdo pode ser mediado pelo(a) professor(a) porque considero que é nesse momento que pode surgir o encantamento do estudante por se fazer presente, com todos os requisitos que a presença interpõe no espaço, na relação estabelecida, no tecer de diálogos, gestos, olhares, que devem constituir a dinâmica da sala de aula.

Nesse sentido, é sempre uma constante em minha prática docente “o como” a aula pode ser mediada, a forma como posso despertar a atenção, a curiosidade do estudante para o tema que será abordado. No entanto, também é a partir dessa premissa que, muitas vezes, vivencio um misto de incertezas e (des)ilusões, quando percebo a dificuldade e o desafio que é envolver a turma toda, propor situações de aprendizagem que atendam às diversas demandas que se fazem presentes na sala de aula, como é o caso dos estudantes da Educação Especial.

Assim, é sob esse senso de “curiosidade epistemológica”, como bem inferiu Freire, e olhar investigativo, característica de quem se abre à pesquisa, que componho esse subtópico a

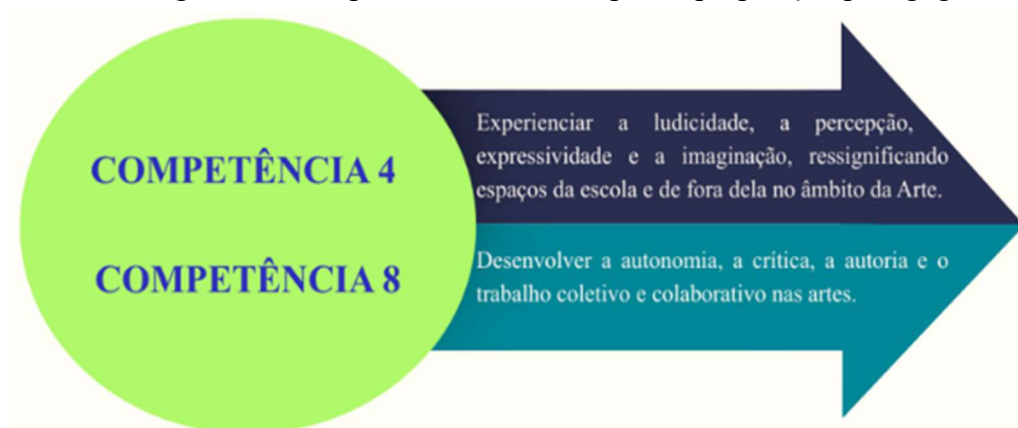
partir do relato de experiência da proposição pedagógica – Sequência Didática – em turmas que contemplam estudantes da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva.

Ainda, é válido destacar que, essa proposição pedagógica foi desenvolvida durante as aulas de Arte, que aconteceram apenas na segunda-feira (6º Ano) e na sexta-feira (7º Ano), referentes ao segundo semestre do ano letivo de 2025, compreendendo os meses de setembro, outubro e novembro.

No entanto, como o próprio nome sugere, o foco de análise para discussão deve recair sobre a sequência que constituiu o trabalho pedagógico – como foi pensada, articulada e mediada em sala de aula – assim como as respostas dos estudantes a essa prática, os desafios e as possibilidades encontradas.

Nesse sentido, sob o olhar pedagógico, as referidas sequências didáticas foram estruturadas a partir das seguintes competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental, referenciadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Figura 23: Competências da BNCC para a proposição pedagógica



Fonte: Elaboração própria com a utilização do recurso de edição Canva (2026).

Considerando a linguagem das Artes Visuais, as sequências didáticas que serão relatadas foram organizadas almejando possibilitar aos estudantes, no contexto das suas singularidades, o desenvolvimento e/ou aprofundamento das seguintes habilidades:

Quadro 9: Habilidades da BNCC para a proposição pedagógica

HABILIDADES	DESCRIÇÃO
(EF69AR02)	Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.

(EF69AR04)	Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.
(EF69AR05)	Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).
(EF69AR06)	Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

Fonte: Elaboração própria com base na BNCC/Arte.

No que se refere aos cronogramas propostos para essas experiências práticas, estes contam com **quatro** encontros para o 6º ano e **cinco** para o 7º ano de 1h30min cada, o que corresponde a duas aulas conjugadas. Destaco que estruturar esse detalhamento do planejamento a partir de uma marco temporal – como será visto a seguir – é um processo de “racionalização, organização e coordenação da ação docente”, assim como propôs Libâneo (2013), o que estabelece um movimento de reflexão sobre escolhas, ações, ajustes e estratégias que vão direcionar a prática docente, favorecendo a visualização da dinâmica que pode acontecer na sala de aula, suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem, bem como as discussões que podem ser propostas considerando um campo de análise.

Em concordância com o cronograma apresentado para cada sequência didática será feita a descrição das aulas desenvolvidas, a partir das fases pelas quais costumo elaborá-las – sensibilização, desenvolvimento e consolidação – e, nesse contexto, também serão detalhadas as adequações e/ou adaptações necessárias para atender aos estudantes PAEE. Portanto, faço um convite, caro(a) leitor(a), para fazer essa travessia com olhar atento, pois essas experiências denotam uma realidade que me desafia todos os dias, enquanto docente do ensino de Arte e, além disso, podem colaborar para potencializar reflexões críticas, a partir de contextos semelhantes.

3.1.1 Sequência Didática – 6º Ano



A sequência didática pensada para a turma do 6º ano teve como premissa considerar o contexto dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial e o ensino de Arte a partir de estratégias que envolvessem materiais concretos, que possibilitassem a exploração dos elementos da linguagem visual, o experimento de diferentes formas de expressão artística – como o desenho e a colagem – e o engajamento nas ações a serem desenvolvidas. Para isso, organizei a proposta envolta do conteúdo sobre **A arte de Henri Matisse**, artista francês, cujo trabalho fez travessia pela pintura, pelo desenho, pela colagem, pela escultura e pela gravura. Além disso, esse tema faz parte do plano de curso do ensino de Arte da referida série.

Quadro 10: Cronograma do 1º encontro

1º ENCONTRO: “CRIATIVIDADE EXIGE CORAGEM” ¹⁸	
OBJETO DO CONHECIMENTO	Contextos e práticas.
CONTEÚDO	Conhecendo Henri Matisse.
METODOLOGIA	Aula expositiva e dialógica, leitura de imagens, atividade prática e de fixação.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Projeto de imagem, lápis grafite, lápis de cor, tesoura, imagem de uma janela aberta em papel ofício.
ESPAÇO FÍSICO	Sala de aula.
QUANTIDADE DE AULAS	2 aulas conjugadas.
ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS	Não foi necessário.

Fonte: Elaboração própria.

1º Momento: **Sensibilização**

Para esse primeiro encontro, optei por iniciá-lo com a exposição, em slide, de uma obra de Henri Matisse, **Janela aberta**, de 1905. Comecei fazendo perguntas aos estudantes sobre a obra: *O que eles percebiam ao analisar a imagem? Que elementos eles podiam visualizar na composição da obra? Como as cores estavam presentes na obra? Que efeitos e/ou sensações elas provocavam? Será que a obra expressa um contexto real ou imaginário?*

Nesse momento, me veio a lembrança das palavras de Freire quando ele propôs que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e de Ana Mae Barbosa, com a proposta da leitura de imagem no contexto da Abordagem Triangular. Assim, fazendo a junção dessas ideias, considerando o meu contexto, refleti para mim mesma, que a leitura da imagem precede e/ou aprofunda e pode consolidar a leitura da palavra. Pois, se tratava de uma turma em que seis estudantes apresentavam dificuldades elevadas de aprendizagem, cuja “leitura da palavra”

¹⁸ Citação de Henri Matisse. Disponível em: <https://www.henrimatisse.org/>. Acesso em: 13 de jan. de 2026.

ainda estava em desenvolvimento, e com dois estudantes PAEE, com singularidades e demandas específicas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Considereei essa prática, a forma mais adequada para despertar o interesse, otimizando a motivação e a participação dos estudantes. E, fazendo uma conexão com o DUA, vejo que essa proposta estaria alinhada ao princípio de “Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação”, quando, por exemplo, se utilizam de alternativas auditivas e/ou visuais para a construção de saberes e/ou compartilhamento de informações.

Figura 24: Leitura de imagem¹⁹



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Mas, voltando a esse momento de sensibilização, foi interessante presenciar a participação dos estudantes que ora consideravam a obra “*confusa, uma pintura borrada, uma agonia de tantas cores juntas, uma criação da mente do artista*” ora, apontavam para uma cena em que “*uma janela estava aberta e do lado de fora haviam muitas vassouras, ou cavalos de pau de crianças que poderiam estar brincando naquele espaço*”, isto, para citar aquelas respostas que mais me chamaram a atenção e para que o(a) leitor(a) entenda que um momento que, a princípio parece uma forma simples e corriqueira de adentrar a um tema, pode se transformar em um campo rico de construção de hipóteses, de elaboração de narrativas e

¹⁹ O download da imagem da obra “Janela aberta”, de Henri Matisse, foi realizado através da página: https://www.henrimatisse.org/the-open-window.jsp#google_vignette. Acesso em: 13 de jan. de 2026.

argumentos para convencer os colegas e o(a) professor(a) de que a sua ideia, a sua visão, a sua leitura estão corretas.

Novamente, lembro de Freire (2014) e sua abordagem sobre a educação problematizadora, onde inferiu como um dos seus pressupostos a ideia de que o(a) educador(a) sabe com os educandos e estes sabem com ele, “que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos” (Freire, 2014, p. 89). Ou seja, planejei essa fase de sensibilização para que se tornasse um espaço de escuta e diálogo, onde as proposições dos estudantes, provenientes da leitura da imagem, passassem a compor o próprio percurso da aula.

Com essa dinâmica, busquei criar condições para a participação de todos, compreendendo suas percepções, interpretações e hipóteses levantadas, como ponto de partida para a mediação pedagógica. No entanto, é importante destacar que os estudantes PAEE, permaneceram atentos ao momento, porém não expressaram, oralmente, suas concepções. Esse fato, me fez refletir sobre como pensar essa mesma proposta em outro formato:



Será que entregando a imagem da obra para cada estudante, para uma análise individual e posterior compartilhamento de suas ideias, estimularia a participação dos estudantes PAEE?



Por fim, eu não poderia deixar de frisar o quão surpresa a turma ficou quando, a partir das pesquisas que fiz, foi possível construir uma descrição da obra que pudesse responder às interrogações que permaneceram na vivência desse momento de sensibilização. Assim, em síntese, a descrevi:

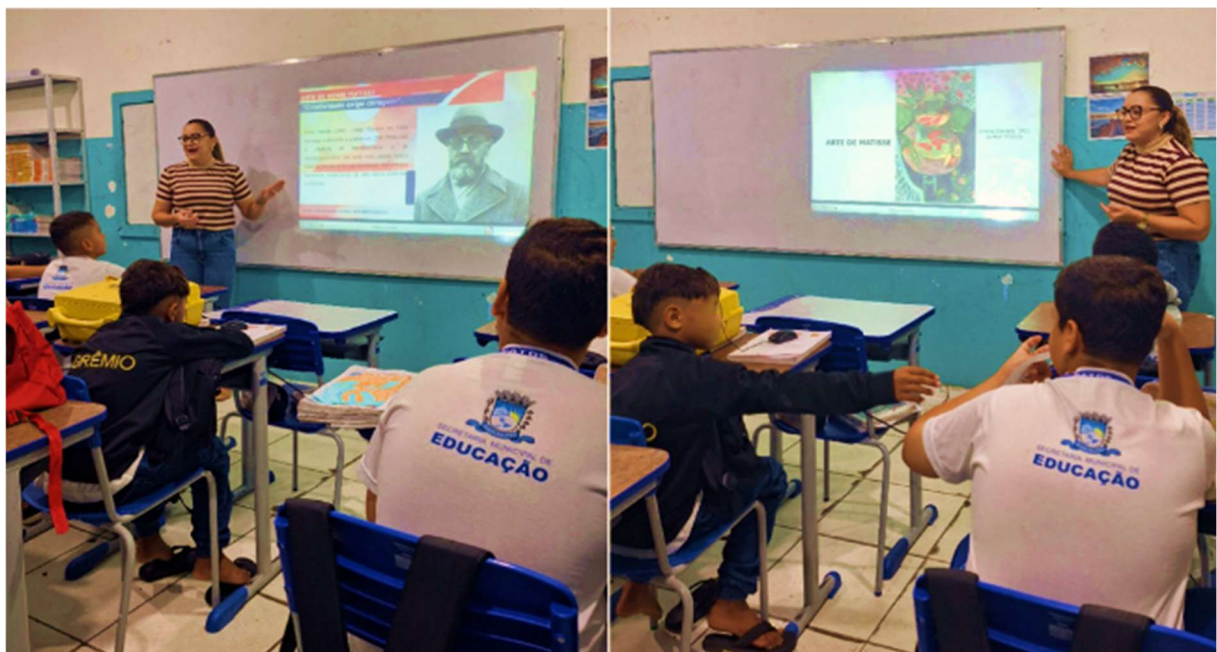


Trata-se de uma pintura com origem no interior de um quarto, cuja janela está aberta. É possível perceber uma pequena varanda com vasos de flores e a vista de um porto onde barcos e/ou veleiros flutuavam na água. Podemos perceber também a intensidade e o contraste harmonioso das cores que nos dá a percepção de uma cena à luz do dia, além da variedade de pinceladas – largas, finas, longas, curtas – criando um efeito de espontaneidade.

2º Momento: **Desenvolvimento**

Dando continuidade ao tema desse encontro, exibi em slides uma síntese da vida e obra de Henri Matisse fundamentada teoricamente na coleção Arte e Habilidade (2012), da editora IBEP, referencial didático que utilizo em consonância com a coleção adotada para o ensino de Arte no município – Araribá Conecta (2022), da editora Moderna. Ressalto que ambas as coleções, não ofertam propostas de estratégias, orientações, atividades ou adaptações que possam ser mediadas em sala de aula no contexto da inclusão de estudantes PAEE.

Figura 25: Exibição de slides sobre Henri Matisse



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A apresentação explorava a história de Henri Matisse com dados relacionados a sua biografia fazendo travessia por aspectos que contemplavam a sua arte, cujas fases tiveram origem no desenho e na pintura até chegar à técnica da colagem que ele a nomeava “Pintando com a tesoura”. Eram composições simples de formas modeladas e cores vivas, constituindo uma arte expressiva (Cantele; Cantele, 2012).

Compreendo que o uso de recursos digitais para a exposição de um conteúdo possibilita dinamizar a abordagem explicativa, visto ser possível a inserção de elementos que a potencializam, como: recortes de imagens, vídeos, animações, cores, ampliação e destaque de fragmentos textuais e/ou informativos, além da interação em tempo real com a apresentação. Essa personalização e flexibilidade que os meios digitais oferecem podem garantir acessibilidade e ajustes para atender às necessidades dos estudantes.

3º Momento: **Consolidação**

Como mencionado no capítulo anterior, o momento de “consolidação” na estrutura do plano de aula que elaboro, refere-se à mediação de atividades para a fixação do conteúdo, que podem ser teóricas ou práticas. Nesse sentido, desenvolvi junto aos estudantes uma proposta de atividade prática inspirada na obra “Janela aberta”²⁰.

Iniciei entregando a imagem de uma janela aberta impressa em folha de ofício e pedi para que eles desenhassem aquilo que gostariam de ver através da janela. Poderia ser um cenário real ou imaginário e, após o desenho utilizassem os lápis de cor para colorir e da intensidade à composição, deixando-a expressiva e em harmonia com os sentimentos provocados por esse processo criativo.

Figura 26: Atividade – O que eu vejo através da janela



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Além da atividade prática, cada estudante recebeu também um texto-síntese do conteúdo com algumas questões objetivas para serem respondidas em sala de aula. A opção por questões objetivas se justifica porque compreendo que assim, se torna mais acessível para atender as especificidades dessa turma apresentadas no capítulo anterior. É importante destacar também que um dos estudantes PAEE, Rabne, necessitou da colaboração da profissional de apoio que o

²⁰ É importante destacar que essa atividade foi inspirada em uma proposta da professora Veruska Bettiol, disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/arte-artes-visuais-arte-de-matisse/. Acesso em: 27 de ago. de 2025.

acompanha para a realização da atividade teórica, visto que ele ainda não consegue realizar a decodificação alfabética, ou seja, ainda não consegue fazer a “leitura da palavra”, realidade essa, que não é específica dele, pois nessa turma, há outros estudantes com essa mesma dificuldade e que necessitam do apoio do(a) professor(a) ou até mesmo de um(a) colega para realizar atividades que envolvam a leitura e a escrita, enquanto produção própria.

Figura 27: A janela de Rabne



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A imagem acima foi criada por Rabne, estudante PAEE, cujo diagnóstico foi apresentado no capítulo anterior. Pedi para ele descrever para mim o desenho da vista de sua janela, pois gostaria de entender, na sua concepção descritiva, o que ele representava, uma vez que para mim, poderia ser um céu estrelado. Então, ele assim descreveu:



Professora, é tipo assim, no meu quarto tem uma janela, não é igual a essa não, mas quando eu abro ela, todo dia dou de cara com esse muro que é cheio de buraco e também ele é meio sujo, sabe. Era bom se alguém derrubasse ele e plantasse umas plantas, sei lá, colocasse alguma coisa mais bonita.

Perguntei se ele não gostaria de desenhar esse cenário que ele considera mais bonito ou quem sabe, algo imaginário, e ele respondeu:



É pra eu inventar um desenho? Tipo assim, porque eu não sou muito bom de desenho não. É melhor esse mesmo, porque pelo menos eu vejo de verdade.

A resposta de Rabne ao ser convidado a produzir um desenho de caráter imaginativo provocou em mim uma reflexão sobre como a subjetividade se constitui e se expressa no contexto dos processos de ensino e aprendizagem em Arte, considerando principalmente os estudantes PAEE.

A partir desse breve diálogo, passei a considerar a possibilidade de que, talvez, o estudante estivesse sinalizando dificuldades relacionadas à imersão em sua própria subjetividade e à sua representação por meio do desenho, o que se mostra compreensível quando observadas as suas especificidades. Assim, tal proposição pode evidenciar que atividades que demandam abstração, imaginação ou criação, a partir de referências internas, pode não se constituir, de forma imediata, como um campo de segurança ou pertencimento para todos os estudantes. Diante disso, emergiu um questionamento que passou a conduzir novas reflexões:



De que maneira seria possível pensar e planejar situações de aprendizagem que favorecessem a expressão da subjetividade de forma mais situada, mediada e acessível para esse estudante?



Nesse sentido, reconheço que grande parte das reflexões que atravessam minha prática docente, especialmente no que se refere aos estudantes PAEE, não se traduzem em respostas e/ou soluções prontas. Consiste, antes, de um movimento contínuo de escuta, pesquisa, análise e (re)construção da ação pedagógica. Ainda que eu não detenha respostas definitivas sobre quando ou como tais caminhos se consolidarão, me coloco na condição de permanecer em processo, “dando o meu jeito”, no sentido freireano de quem se mantém em busca, aberto ao inacabamento e à (re)invenção da própria prática.

Por fim, voltando ao término desse primeiro encontro, destaco que o tempo não foi suficiente para que os estudantes concluíssem as produções dos desenhos em sala de aula. Assim, solicitei a sua conclusão em casa, cuja entrega seria no próximo encontro.

Figura 28: Cartaz – A minha janela aberta



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Posteriormente, pensei que poderia ter sido proposta uma roda de conversa para que cada estudante tivesse a oportunidade de descrever e compartilhar seu desenho com o grupo, contudo, isso não aconteceu. Ainda assim, senti satisfação ao observar o resultado final da atividade, especialmente ao perceber como cada estudante expressou, à sua maneira, sua compreensão, ou ainda os seus anseios em relação a proposta prática.

Como encaminhamento do trabalho, organizei um cartaz no qual todas as janelas produzidas formavam uma única composição estética e poética, evidenciando não apenas os desenhos em si, mas o processo criativo singular à cada estudante, construído a partir de suas referências, escolhas, atribuição de sentido, possibilidades e modos próprios de se relacionar com a atividade artística ao longo da sua realização.

Quadro 11: Cronograma do 2º encontro

2º ENCONTRO: COR – EMOÇÃO, SENSAÇÃO E EXPRESSÃO	
OBJETO DO CONHECIMENTO	Elementos da linguagem.
CONTEÚDO	Cores primárias, secundárias, quentes e frias.
METODOLOGIA	Aula expositiva e dialógica, leitura de imagens, atividade prática.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Projeto de imagem, tinta guache, pincel, formas impressas em papel cartão.
ESPAÇO FÍSICO	Sala de aula e Refeitório.
QUANTIDADE DE AULAS	3 aulas conjugadas.
ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS	Não foi necessário.

Fonte: Elaboração própria.

No campo da arte, a cor refere-se a um dos elementos da linguagem visual que pode evocar sensações, emoções, sentimentos e traços da subjetividade do artista decorrentes de suas experiências, conferindo leveza e/ou intensidade à composição artística. E, quando se considera a cor no contexto artístico de Henri Matisse, verifica-se que ela assume um protagonismo expressivo, exuberante, criativo e harmonioso na composição da obra de arte, contrapondo-se a uma perspectiva tradicional quanto ao seu uso. Assim, conduzi a turma a fazer uma imersão nesse universo múltiplo e complexo das cores, cujo conteúdo elencado é componente do plano de ensino do 6º ano.

1º Momento: **Sensibilização**

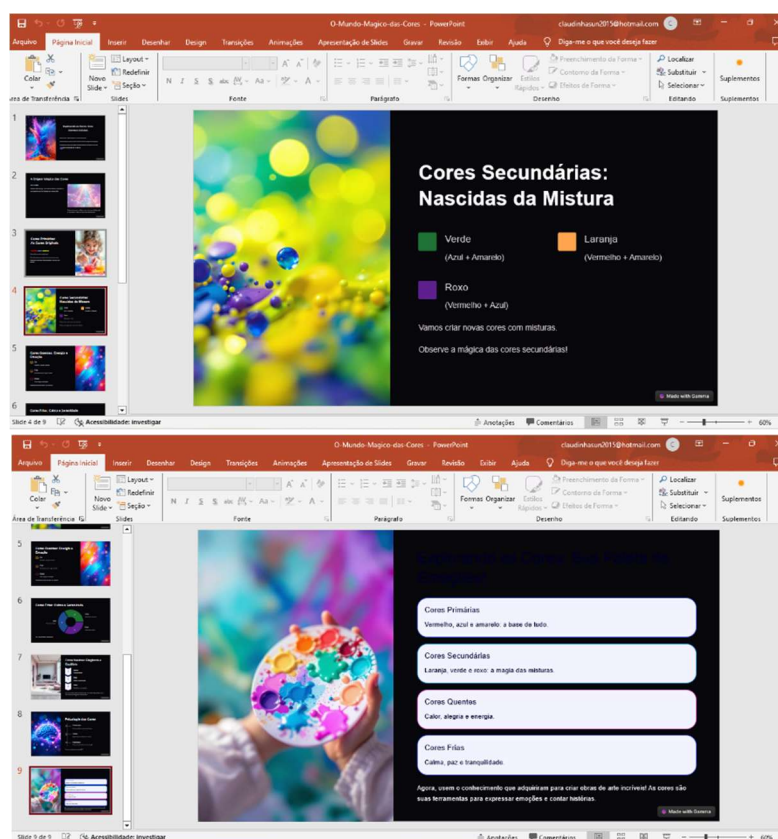
Nesse encontro, o momento de sensibilização da aula aconteceu a partir de uma sondagem sobre o que os estudantes poderiam falar referente ao tema “Cores”, como acontece na descrição da dinâmica de grupo “Tempestade de ideias”, onde são lançados pensamentos e/ou ideias, de forma espontânea, acerca de determinado tema. É uma experiência que estimula a participação desprovida de julgamentos, críticas, correções e que, a partir dela, o(a) professor(a) dá início à abordagem do conteúdo, possibilitando que os próprios estudantes possam validar ou não as suas colocações.

Apesar da intencionalidade pedagógica da proposta, notei que a participação foi restrita e as ideias apresentadas foram pouco articuladas com o conhecimento teórico a ser consolidado sobre o conteúdo. Essa constatação, na condição de diagnóstico, desvelou a necessidade de aprofundamento teórico mediado por referências visuais e concretas a partir de estratégias que favorecessem a materialização gradual e significativa dos conceitos a serem trabalhados.

2º Momento: **Desenvolvimento**

Para a abordagem do conteúdo, novamente configurei as ideias principais em slides – a origem das cores, cores primárias, secundárias, quentes e frias – com a utilização de elementos visuais que pudessem possibilitar maior acesso aos conceitos trabalhados, favorecendo a construção de sentidos e permitindo que, além de dialogados, esses conceitos pudessem ser visualizados e compreendidos de maneira mais situada, contribuindo para despertar o interesse dos estudantes e atender aos diferentes estilos de aprendizagem presentes na referida turma.

Figura 29: Slides da exposição do conteúdo projetados na sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Ressalto que, durante a exposição do conteúdo, as intervenções dos estudantes, por meio de dúvidas e questionamentos, ocorreram de forma pontual, divergindo da expectativa inicial de uma participação mais ativa. Tal situação, suscitou uma reflexão posterior relacionada às dinâmicas que se materializam na sala de aula real, principalmente em contextos marcados pela diversidade, e que ainda remetem à concepção bancária de educação problematizada por Freire, na qual o(a) professor(a) assume, mesmo que de maneira não intencional, o papel central de transmissão do conhecimento, enquanto os estudantes permanecem em uma posição com

predominância receptiva. E, talvez isso aconteça como resposta circunstancial às demandas do contexto, aos tempos de aprendizagem e às diferentes formas de participação dos estudantes.

Reconhecer essa realidade não implica desconsiderar a intencionalidade dialógica da prática, mas entender que a construção de uma educação que promova a participação efetiva de todos se dá de forma processual, permeada por tensões, ajustes e reconfigurações constantes. Assim, a análise desse episódio contribuiu para evidenciar os limites e as possibilidades da prática docente em contextos inclusivos, reforçando a necessidade de permanente reflexão e (re)significação das ações pedagógicas.

3º Momento: **Consolidação**

Para a consolidação desse encontro, planejei e desenvolvi uma atividade prática relacionada à composição das cores secundárias, com recursos adequados para que os estudantes vivenciassem a experiência de fazer a mistura das cores e observassem o resultado que seria obtido em tempo real, pensando também na possibilidade de que eles pudessem explorar novas composições, fazerem novas descobertas. Essa parte do encontro foi realizada no refeitório, por ser um espaço maior para a organização dos recursos e que melhor acomoda os estudantes para uma atividade prática, sendo ainda importante ressaltar que a sua conclusão só foi possível, no mesmo dia, porque um colega professor, da aula seguinte, me cedeu seu horário, por isso foram citadas 3 aulas no cronograma.

Figura 30: Atividade prática – Compondo cores





Fonte: Acervo pessoal (2025).

É válido destacar que o desenvolvimento de uma prática pedagógica com a utilização de recursos didáticos concretos, manipuláveis, pode possibilitar uma situação de aprendizagem significativa, uma experiência que implica sentido para o estudante, pois se estabelece uma importante conexão entre o conhecimento teórico e sua materialização visível, perceptível em tempo real e, essa situação, pode abrir espaço para novas explorações, perguntas, questionamentos, pois os estudantes são estimulados à reflexão diante do exposto e a fazer novas conexões com o conteúdo. A seguir, alguns dos questionamentos que surgiram mediante a vivência dessa experiência:



Professora, eu posso fazer mais misturas pra eu ver as cores que eu consigo ter?



O verde só forma assim? E o verde-limão faz como?



Quero fazer rosa pink. Mistura o quê professora?



Se botar tinta preta ela escurece a cor?



Ah, então se for assim, é só colocar o branco que a cor fica clara?



Eita, então o preto e o branco vai dá cinza?

Alguns estudantes, com exceção dos estudantes PAEE que permaneceram apenas observando, demonstraram já possuir respostas para as questões propostas, relatando que haviam tido contato com o tema por meio da internet ou em atividades desenvolvidas pelo(a) professor(a) do 5º ano. Diante disso, optei por permitir que o diálogo se estabelecesse entre eles por um determinado tempo, sem intervenções imediatas, por compreender a importância de assegurar um espaço livre de escuta e troca, no qual pudessem expressar suas opiniões, discordâncias e conhecimentos prévios sobre o conteúdo. Nesse momento, me mantive atenta às falas, realizando anotações, compreendendo essa dinâmica da aula como parte do processo de leitura da turma e de reconhecimento dos saberes que os estudantes traziam consigo.

Quando realizei a intervenção, retomei, de forma sucinta, as diversas possibilidades de obtenção de novas cores a partir de diferentes misturas, introduzindo também uma breve discussão sobre a variação de tons “claro” e “escuro” de uma mesma cor, conforme mencionado pelos próprios estudantes. Esse diálogo construído durante a aula foi produzindo indícios que orientaram minhas reflexões sobre os encaminhamentos pedagógicos seguintes, pois, ainda durante esse processo, foi delineada a ideia de um ajuste para o próximo encontro, uma vez que considerei importante a abordagem dos conceitos de “Policromia e Monocromia” das cores, mantendo a intencionalidade de propor uma experiência prática que proporcionasse aos estudantes a construção de sentido por meio da experimentação.

E, ao refletir sobre a relação entre experiência e sentido, recorro ao pensamento de Bondía (2002), que propôs pensar a educação a partir desse par conceitual, compreendendo a experiência como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, sendo o sentido a própria aprendizagem, o saber que dela emerge. Portanto, compreendo que esse segundo encontro se constituiu como um espaço de experiência, na medida em que a proposta

desenvolvida ultrapassou a exposição teórica e passou a ser vivenciada pelos estudantes no ato de fazer, de observar, em tempo real a obtenção de novas cores e que, o uso de recursos adequados a essa experiência possibilitou que o conteúdo se tornasse sensível, acessível e significativo, sobretudo para os estudantes PAEE, ao favorecer a percepção e a interação com o conhecimento, reforçando assim, o seu potencial pedagógico como mediador de aprendizagens.

Quadro 12: Cronograma do 3º encontro

3º ENCONTRO: COR – EMOÇÃO, SENSACÃO E EXPRESSÃO	
OBJETO DO CONHECIMENTO	Materialidades.
CONTEÚDO	Policromia e Monocromia das Cores.
METODOLOGIA	Aula expositiva e dialógica, leitura de imagens, atividade prática.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Projeto de imagem, tinta guache, pincel, formas impressas em papel cartão.
ESPAÇO FÍSICO	Sala de aula.
QUANTIDADE DE AULAS	2 aulas conjugadas.
ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS	Não foi necessário.

Fonte: Elaboração própria.

É importante evidenciar que esse 3º encontro se configura como uma continuidade do 2º, por isso a permanência do mesmo tema. No entanto, ele propõe uma abordagem conceitual e prática relacionada ao conteúdo “Policromia e Monocromia das Cores”, sendo este, um ajuste que se fez necessário à referida sequência didática, tendo em vista as discussões construídas e mediadas no encontro anterior.

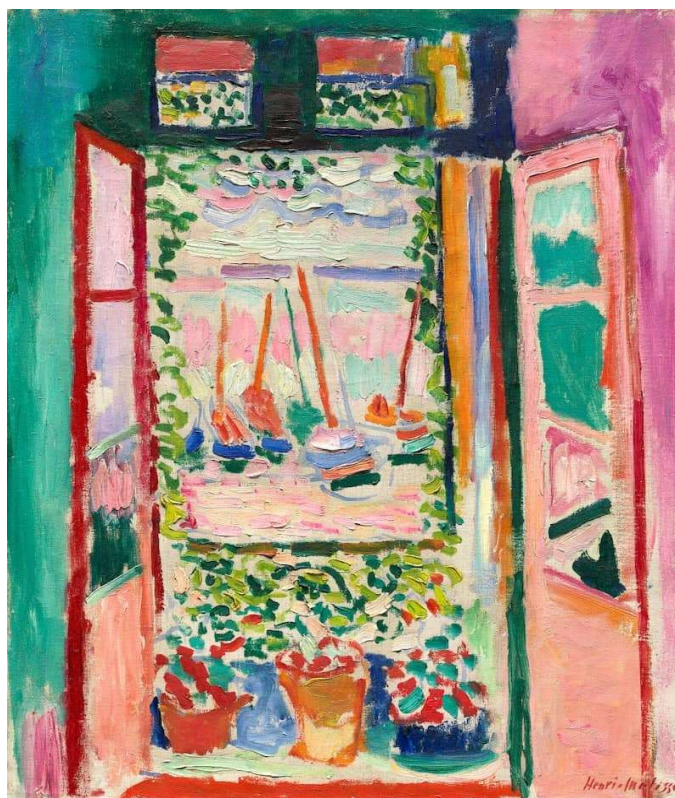
1º Momento: **Sensibilização**

As relações cromáticas das cores quando abordadas apenas na dimensão do conceito, pode se apresentar como sendo algo abstrato, enquanto que a experimentação prática permite que o conceito, a ideia, a teoria, se tornem visíveis, comparados e compreendidos de maneira mais situada, o que pode contribuir para atender estudantes com diferentes perfis e estilos de aprendizagem.

Para este momento, retomei algumas falas e proposições relacionadas ao encontro anterior sobre as muitas possibilidades de composição de cores e os variados tons que se pode obter a partir de uma mesma cor. Utilizei, novamente, a obra “Janela aberta”, de Henri Matisse para estimular os estudantes a relacionarem a obra estudada aos conceitos de “Policromia ou

Monocromia”, conforme explicação sobre os prefixos “mono” e “poli” contidos em uma palavra, geralmente indicando a ideia de quantidade.

Figura 31: Obra “Janela aberta”



Fonte: Disponível em: <https://www.henrimatisse.org/the-open-window.jsp>. Acesso em: 13 de jan. de 2026.

Fazendo a conexão entre os significados dos termos e a leitura da imagem, os estudantes chegaram à concepção de que a referida obra se tratava de uma composição em “Policromia”, pois envolvia o uso de várias cores. A partir dessa ideia, questionei os estudantes sobre: *O que seria, então, a monocromia?*

Surgiram muitas falas nesse momento de sensibilização, fui anotando algumas que considerei pertinentes para demonstrar que os estudantes, por meio dos estímulos proporcionados para a apresentação de um tema conseguem estabelecer ideias conectadas àquilo que será abordado na sequência, possibilitando ao(a) professor(a) partir desse contexto para mediar o conteúdo, desvelando para eles a importância e a valorização da participação



Pintar com uma cor só?



Vixe, não fica bonito. Já pensou um desenho todo vermelho?



E, se for tudo branco professora, é isso também?

Sob essa perspectiva, passei para o momento de desenvolvimento sobre o estudo da “Monocromia”, conceito chave desse encontro, uma vez que, apenas observando uma imagem, poderia ser meio abstrato para os estudantes pensarem sobre a materialização do processo, exigindo então, uma prática com matérias concretos.

2º Momento: **Desenvolvimento**

Planejei esse momento de desenvolvimento da ideia de “Monocromia”, a partir de uma ação sincronizada entre explicação e experimentação. Assim, organizei a sala de aula com os recursos necessários para que, na medida em que fosse realizada a abordagem explicativa do conceito, os estudantes também fossem orientados a realizarem os experimentos. Então, agrupei as carteiras, distribui as tintas, pinceis e os suportes para as misturas, conforme a figura abaixo.

Figura 32: Experimentação em Monocromia



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Conforme fui desenvolvendo o conceito de “Monocromia – efeitos de uma só cor, acrescentado a ela apenas o branco e o preto, obtendo, dessa forma, matizes diferentes” (Cantele; Cantele, 2012), os estudantes foram vivenciando e visualizando, de modo prático, essa concepção, o que possibilitou a construção de sentido e de entendimento sobre o conteúdo trabalhado.

3º Momento: **Consolidação**

Para a consolidação do conteúdo, organizei uma imagem, estilo mandala, para que os estudantes pudessem realizar a sua pintura. A escolha por esse estilo de imagem centra-se na observação das diversas formas e/ou espaços que a constituem favorecendo a visualização dos diferentes tons da cor escolhida para pintá-la.

Figura 33: Pintura em Monocromia



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Ao observar a dinâmica desse encontro e relacioná-la aos estudantes PAEE, rememorei as ideias de Mantoan relacionadas à perspectiva de “ensinar à turma toda”, na qual a autora evidenciou ser “fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares” (Mantoan, 2011, p. 62).

Ressalto, entretanto, que a materialização dessa perspectiva no cotidiano da prática docente apresenta desafios, especialmente quando considerada de forma imediata ou

descontextualizada. Nesse sentido, reconheço que o exercício de sustentar tais expectativas demanda um processo contínuo de formação, reflexão e reconfiguração das concepções de aprendizagem, particularmente no trabalho com estudantes da Educação Especial.

Contudo, me reconheço como alguém em processo de constituição de novas perspectivas: alguém que pesquisa, experimenta, reflete e imagina caminhos possíveis para melhor conduzir os desafios do ensino de Arte numa perspectiva inclusiva. Desse modo, vou nutrindo uma prática que possa explorar possibilidades, problematizar concepções consolidadas sobre ensinar e aprender, me mantendo aberta à complexidade que atravessa o trabalho pedagógico com a diversidade.

Quadro 13: Cronograma do 4º encontro

4º ENCONTRO: PINTANDO COM A TESOURA	
OBJETO DO CONHECIMENTO	Processos de criação.
CONTEÚDO	Recorte, colagem e composição.
METODOLOGIA	Aula expositiva e dialógica, leitura de imagens, atividade prática.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Projeto de imagem, papéis coloridos, tesoura, cola, moldes impressos.
ESPAÇO FÍSICO	Sala de aula.
QUANTIDADE DE AULAS	3 aulas conjugadas.
ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS	Não foi necessário.

Fonte: Elaboração própria.

Como desdobramento, frente às reflexões e experimentações desenvolvidas nos encontros anteriores, a proposta pedagógica para este encontro está ancorada em uma prática de criação artística a partir dos trabalhos de Henri Matisse, especialmente aqueles que envolvem o recorte, a colagem e a composição. Trata-se, portanto, de explorar a dimensão do “fazer em Arte”, valorizando o trabalho em grupo e as trocas de saberes entre seus integrantes, em diálogo com o eixo da “produção” da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, o qual se fundamenta na reflexão contextualizada, configurando, assim, um fazer artístico dotado de sentido para os estudantes.

1º Momento: **Sensibilização**

Esse primeiro momento do encontro foi construído a partir de ideias relacionadas ao DUA, especificamente ao princípio de proporcionar modos múltiplos de apresentação como forma de garantir acesso ao conteúdo para todos os estudantes. Assim, utilizei uma exposição

em vídeo, uma vez que esse formato contempla a oferta de opções diferentes para a percepção como o uso de imagens e som, reduzindo as barreiras para a aprendizagem.

 Vídeo 3: Henri Matisse – Pintando com a tesoura²¹

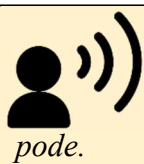


Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NARaKtvmSOk>. Acesso em: 01 de set. de 2025.

Percebi que o vídeo chamou a atenção dos estudantes, principalmente pela exposição de imagens relacionadas ao artista e suas obras, o contexto histórico-biográfico também foi relevante para eles. Aproveitei o momento para ouvi-los quanto às informações que eles consideraram mais importantes...



Que mesmo com a doença, ele não parou sua arte.



Eu aprendi, professora, que a gente pode fazer arte, mesmo achando que não pode.



Que a arte pode ser uma superação.

Compreendi que, de alguma maneira, o vídeo provocou um estado de sensibilização junto aos estudantes, talvez pela forma como foi exposta a reinvenção do artista diante do seu

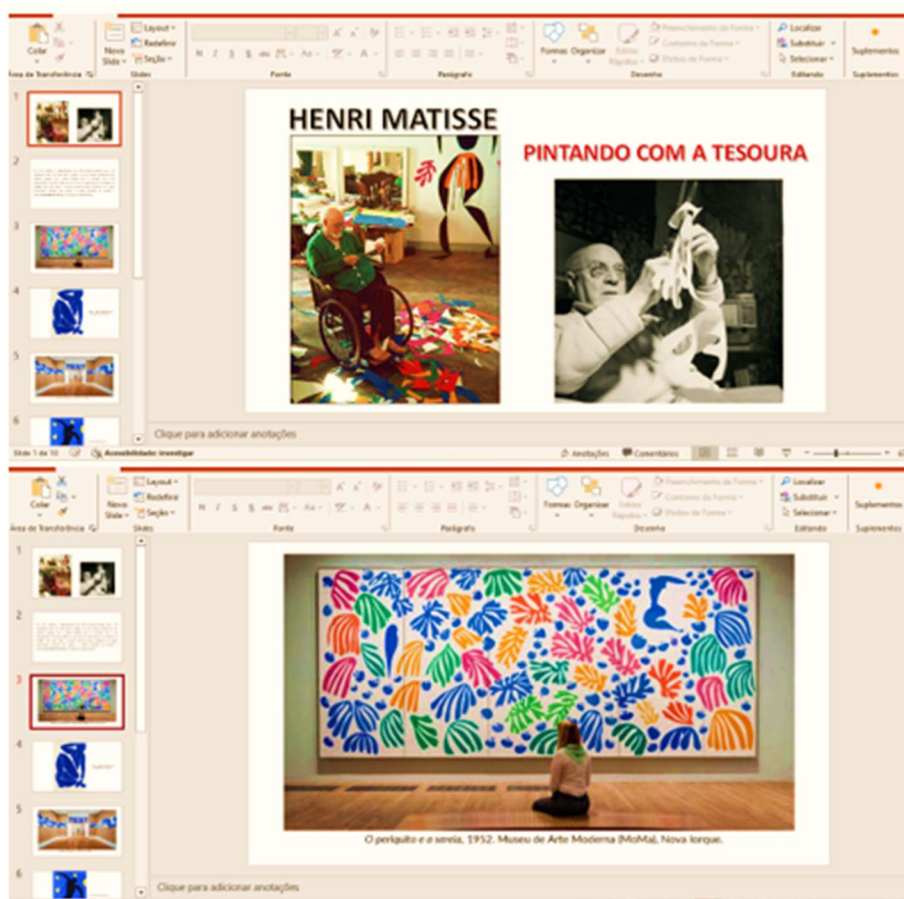
²¹ No vídeo, disponível no canal do YouTube “Arte até você”, Carolina Horta discorre sobre a vida e a obra de Henri Matisse, destacando sua técnica inovadora que envolve o recorte e a colagem para compor suas obras, bem como, o “domínio da cor como expressão”. O vídeo é dotado de imagens que, associadas à explicação verbalizada, facilitam o acesso às informações para todos os estudantes.

problema de saúde ou, quem sabe, pela técnica por ele desenvolvida, cuja essência, o recorte, está tão presente no cotidiano das práticas escolares, principalmente no ensino de Arte, contribuindo para que eles se sentissem mais seguros para vivenciarem a experiência com a técnica.

2º Momento: **Desenvolvimento**

Alinhada ao vídeo de sensibilização, organizei em slides, uma síntese do vídeo para aprofundamento do conteúdo seguido da exposição de algumas obras de Matisse criadas com a sua técnica de recortar papéis coloridos. Uma das obras que mais chamou a atenção dos estudantes foi “O periquito e a sereia”, de 1952, pelo volume de cores e formas da composição que retrata os elementos citados em um jardim suspenso.

Figura 34: Síntese do vídeo em slides²²



Fonte: Acervo pessoal (2025).

²² A figura é um print da tela do notebook, visto que no momento da continuidade da aula não foi possível fazer o registro fotográfico.

A observação da obra demonstrou ser prazerosa para os estudantes, que se envolveram de forma atenta e curiosa na leitura da imagem, refletindo sobre os elementos que a compõem. Nesse processo, identificaram as figuras da sereia e do periquito, destacaram a predominância da cor azul e a repetição de formas, além de imaginarem o quão trabalhoso teria sido o processo de sua construção. Esse exercício de envolver o olhar, descrever e atribuir sentidos à imagem, se conecta com a perspectiva de leitura de imagem defendida por Ana Mae Barbosa, ao valorizar a percepção sensível, a interpretação e o diálogo dos estudantes com a obra.

A partir das observações levantadas pelos estudantes, evidenciei que a composição se refere à organização dos elementos visuais no espaço da obra, de modo a constituir um todo harmonioso, ressaltando que os artistas, muitas vezes, planejam seus trabalhos por meio de esboços e esquemas compositivos. Por fim, esse momento foi aproveitado para encaminhar a proposta de atividade prática que seria desenvolvida pelos estudantes articulando a leitura de imagem à produção artística como estratégia de consolidação do tema.

3º Momento: **Consolidação**

A proposta de atividade prática para esse momento, foi pensada para que os estudantes pudessem expressar a experiência obtida com o conteúdo abordado com autonomia e criatividade demonstrando articulação entre os processos de fruição, reflexão e produção. Nesse sentido, sobre a criatividade, nesse contexto da produção, Cantele e Cantele (2012, p. 107) inferiu que:

A criatividade implica redefinir e reorganizar, analisar, separar os elementos que constituem um todo; sintetizar, combinando e relacionando para formar um todo. Ser flexível, considerando diferentes possibilidades e evitando ideias preconcebidas; ser independente das ideias ou soluções que já conhecemos (a originalidade).

Assim, avaliei que os estudantes pudessem materializar o desenvolvimento de uma ideia de produção artística, a partir dos recursos disponibilizados, por meio do uso de elementos visuais em novas configurações e organizações no espaço de suas composições, mobilizando, para isso, as construções perceptivas, sensíveis e cognitivas que cada um foi experienciando ao longo do desenvolvimento do tema.

Nesse sentido, apresentei algumas formas presentes nas composições de Matisse, oriundas de pesquisa na internet, e as entreguei impressas a cada estudante para inspirá-los no esboço da composição.

Figura 35: Formas de Matisse



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A estratégia de disponibilizar sugestões de formas utilizadas por Henri Matisse aos estudantes justifica-se como uma maneira de otimizar o acesso à produção artística, especialmente para os estudantes PAEE, favorecendo maior autonomia no desenvolvimento da atividade sem limitar as possibilidades criativas, além de reduzir barreiras iniciais relacionadas ao planejamento. Nesse sentido, ressalto a importância dos meios e recursos tecnológicos tanto para a pesquisa quanto como apoio à elaboração de estratégias pedagógicas que atendam às diferentes demandas presentes em sala de aula, uma vez que as sugestões de formas impressas foram identificadas em momentos de pesquisa realizados na internet.

Após a análise dessas formas, foi entregue a cada estudante uma folha de ofício para a elaboração de um esboço compositivo, no qual puderam refletir sobre o que desejavam retratar — eventualmente a partir da definição de um título —, os elementos a serem utilizados e a disposição desses elementos no espaço constituindo assim, um momento de organização do pensamento visual.

Com o esboço concluído, sendo que alguns estudantes já haviam inclusive definido o título de sua produção, disponibilizei os materiais necessários para a realização da atividade prática, tais como papéis coloridos, tesoura, régua e cola. Nesse momento, o interesse dos estudantes ficou perceptível diante da satisfação na escolha das cores que desejavam utilizar, o que para mim, foi compreendido como um indicativo de que a estratégia adotada favoreceu a

participação ativa dos estudantes no processo criativo, contudo, é importante reconhecer que, considerando os estudantes PAEE, ainda houve a demanda por mediações (professora e profissional de apoio) contínuas, pois, por si só, ela não eliminou todas as barreiras presentes no desenvolvimento dessa atividade.

Figura 36: Estudantes fazendo o esboço da composição



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 37: Recursos disponibilizados em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 38: Produção artística compositiva com recorte e colagem



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Na imagem acima, o primeiro estudante, Noriad, mostra a sua composição artística, intitulada por ele de “Mar ensolarado”. É importante destacar que, embora seja um estudante PAEE com diagnóstico de TEA, Noriad realiza as atividades propostas sem apresentar dificuldades significativas relacionadas à compreensão das orientações, à sequenciação das ações ou à execução das produções artísticas. Ao longo da experiência, foi observado que suas principais necessidades estavam mais relacionadas à dimensão sociointerativa do que aos aspectos cognitivos envolvidos nas propostas desenvolvidas. Nesse sentido, sua participação

evidencia a importância de reconhecer a heterogeneidade existente entre os próprios estudantes PAEE, uma vez que suas singularidades e necessidades de apoio não se manifestam de forma homogênea.

A experiência do fazer artístico oportunizou aos estudantes atuarem como protagonistas de seus processos criativos, evidenciando engajamento na realização da atividade e a capacidade de expressarem as relações construídas com as referências, vivências e ideias trabalhadas ao longo da sequência didática. Nesse contexto, a produção artística se configurou como um campo de expressão e elaboração de sentidos, no qual os estudantes puderam mobilizar conhecimentos, memórias e percepções desenvolvidas nas aulas anteriores.

Com a tesoura e os papéis coloridos em mãos, se ampliaram as possibilidades de imaginação e criação, materializadas por meio do recorte de formas, da composição de cenários e do estabelecimento de conexões com os conceitos e procedimentos ao longo da vivência das aulas. As escolhas realizadas pelos estudantes, articuladas aos materiais disponibilizados e aos esboços previamente elaborados, permitiram que a produção compositiva fosse se desvelando gradualmente, em um processo que demandou tempo para sua finalização, justificando a necessidade de uma aula adicional em relação ao planejamento inicial.

Nesse sentido, o processo criativo assumiu centralidade na experiência pedagógica, revelando ser tão significativo quanto o resultado final das produções. Essa compreensão reforça uma concepção de ensino de Arte que valoriza o percurso, as decisões e os sentidos construídos pelos estudantes, em consonância com uma prática pedagógica que reconhece a produção artística como experiência formativa, pressupondo uma prática docente aberta à escuta e à (re)invenção contínuas.

Figura 39: Culminância da Sequência Didática



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 40: Apreciação das produções artísticas



Fonte: Acervo pessoal (2025).

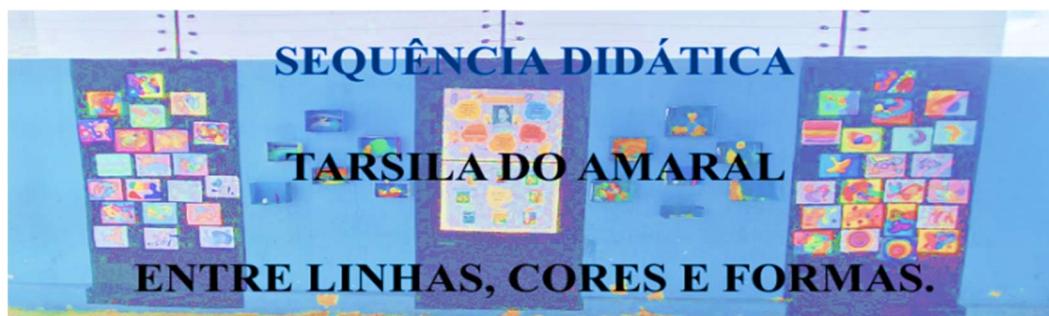
Compreender o fazer artístico como um processo que exige reflexão e atribuição de sentido, encontra fundamento em Barbosa (2014, p. XXXIII²³) ao afirmar que “o fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto”. Sob esse olhar, é importante que a prática pedagógica em Arte inclua momentos de observação, análise e compartilhamento das produções dos estudantes.

Pois, ao possibilitar que eles revisitem suas produções, reconheçam suas escolhas, relações e intenções, ou seja, reflitam sobre seus próprios processos criativos e dos colegas, tais ações favorecem a valorização do trabalho realizado, legitimando diferentes modos de expressão, leitura e interação.

Assim, a contextualização do fazer, artístico se constituiu também como um elemento articulador entre o ensino de Arte, a heterogeneidade dos estudantes e a minha prática docente, tecendo, dentro das possibilidades reais, uma rede de sentidos que reafirma o caráter inclusivo, formativo e significativo da experiência estética vivenciada.

²³ A referência da página em algarismos romanos está de acordo com o referido livro e diz respeito a um texto de breve revisão da Abordagem Triangular, por Ana Mae Barbosa.

3.1.2 Sequência Didática – 7º Ano



Compreendo que a intencionalidade do ato educativo implica na elaboração de um planejamento que promova sua concretização no cotidiano escolar. Assim, diante do contexto da presente turma, o processo de construção dessa sequência didática foi orientado pela perspectiva de inclusão do estudante PAEE nas atividades a serem desenvolvidas, considerando suas singularidades, anteriormente apresentadas, bem como os recursos disponíveis na escola e as condições concretas de que disponho para a realização das adaptações necessárias.

Nesse sentido, é importante evidenciar que essa proposta pedagógica tem como foco central a análise e a reflexão sobre os desafios e as possibilidades de participação desse estudante nas aulas de Arte, considerando as diferentes formas de envolvimento possíveis no processo de aprendizagem. Com esse objetivo, a organização da sequência didática foi pensada a partir da relação das partes para o todo, privilegiando os conteúdos de forma mais individualizada, para, posteriormente, avançar para uma compreensão contextualizada, quando eles passam a ser percebidos e analisados a partir das obras de Tarsila do Amaral, cuja composição visual, marcada por formas reconhecíveis e cores expressivas, favorecem, a todos os estudantes, uma aproximação gradativa com esses conteúdos.

Apesar desse enfoque metodológico, ainda é importante reconhecer que a garantia da participação do estudante PAEE pode demandar por adaptações pedagógicas específicas que, em determinados momentos, podem se configurar como propostas individualizadas. Contudo, assumo essa escolha não como exceção, mas como uma resposta pedagógica aos desafios concretos do planejamento para uma turma diversa, buscando, a partir da minha realidade docente, ampliar as condições de acesso, engajamento e expressão.

Portanto, também discorro sobre essa sequência didática como um exercício de autoanálise da prática docente, situado em um contexto que tensiona, de modo contínuo, a elaboração de estratégias pedagógicas flexíveis e a relação entre teoria e prática na sala de aula. Nesse percurso, se confrontam e se entrelaçam os saberes construídos na experiência cotidiana de ensinar e aqueles que se desvelam no ato de pesquisar, ressaltando o ensino de Arte como

um campo transversalizado por escolhas pedagógicas intencionais, limites e possibilidades, principalmente, quando se trata de contextos que exigem a reorganização do planejamento e das formas de participação dos estudantes.

Quadro 14: Cronograma do 1º encontro

1º ENCONTRO: A LINHA E SUA EXPRESSIVIDADE	
OBJETO DO CONHECIMENTO	Elementos da linguagem.
CONTEÚDO	A linha – a antessala da arte.
METODOLOGIA	Dinâmica de sensibilização musicalizada, aula expositiva, atividade prática.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Projetor de imagem, kit multimídia, papel ofício, papel A3, lápis grafite, lápis de cor, tesoura, cola, novelos de lã, tinta guache e pincel.
ESPAÇO FÍSICO	Sala de aula e Refeitório.
QUANTIDADE DE AULAS	2 aulas conjugadas.
ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS	Atividade prática adaptada em folha de papel A3.

Fonte: Elaboração própria.

1º Momento: **Sensibilização**

O momento de sensibilização deste encontro foi pensado com a intenção de promover uma experiência sensorial de escuta e expressão gráfica, envolvendo ritmo e movimento, a partir da realização da atividade com os estudantes de olhos fechados. A proposta consistia em escutar uma música instrumental e registrar, no papel, por meio do traçado livre, as sensações suscitadas pela melodia. A música escolhida foi “All of Me”, de John Legend, na versão instrumental interpretada por Daniel Jang, disponível em vídeo na plataforma YouTube.

Vídeo 4: Música “All of Me”



Fonte: Elaboração própria com a utilização do recurso de edição Canva (2026), com base no vídeo "Violin and Guitar Cover" - Daniel Jang. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nLBm6lTxDOA>. Acesso em 02 de fev. de 2026.

A escolha dessa música esteve relacionada a uma preferência pessoal, uma vez que, nesse formato de atividade e no contexto da sala de aula, a referida melodia me transmite sensações de calma, leveza e concentração, que, a meu ver, poderiam favorecer a conexão dos estudantes com aspectos mais subjetivos da experiência. Aqui, se encontra um alinhamento com o pensamento de Tardif (2014, p. 11) ao propor que “o saber docente está relacionado com a pessoa e a identidade dos professores, com a sua experiência de vida [...]”. Ou seja, são saberes que não são neutros, pois são frutos de uma construção ao longo da vida, cuja prática docente carrega influências das preferências pessoais, valores e experiências individuais.

Ao desenvolver a atividade, percebi que a conexão esperada não se estabeleceu da forma como havia sido imaginada. A música escolhida não era curta, e a maioria dos estudantes concluiu o registro gráfico em segundos. Além disso, alguns demonstraram resistência à orientação de manter os olhos fechados, verbalizando inseguranças, como o receio de “sair da folha”, “perder a noção do espaço”, “confundir a trajetória do lápis” ou, ainda, a dificuldade de realizar qualquer ação sem o apoio visual.

O diálogo que se instaurou a partir dessas manifestações proporcionou uma análise sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes diante de propostas que envolvem maior grau de abstração, principalmente quando consideradas as experiências dos estudantes PAEE. Contudo, naquele momento, optei por manter o direcionamento para o conteúdo previsto, convidando os estudantes a observarem a construção realizada na folha, as formas resultantes da trajetória da linha no espaço e a possibilidade de identificar imagens figurativas. Propus, também, que relacionassem a composição gráfica ao ritmo e ao movimento sugeridos pela melodia, ora mais lento, ora mais acelerado.

É importante ressaltar que, embora essa proposta tenha sido pensada para atender a todos os estudantes, o momento de sensibilização não foi vivenciado por Mesaul, estudante PAEE. Considerei, naquele instante, as dificuldades que ele poderia apresentar para compreender e seguir as orientações da atividade, bem como minha própria limitação em pensar, de imediato, outras formas mais acessíveis de participação. Assim, orientei apenas para que ele pudesse ouvir a música, apresentando a caixa de som e cuidando para que o volume não lhe causasse incômodo. Posteriormente, ao refletir sobre a atividade, compreendi que poderia ter disponibilizado o lápis e a folha, permitindo que ele atuasse livremente, de acordo com suas possibilidades. Essa reflexão foi incorporada como aprendizagem para o planejamento dos encontros seguintes.

2º Momento: **Desenvolvimento**

O momento de desenvolvimento da aula foi conduzido a partir de uma exploração dialógica do conteúdo, mediada pela apresentação de slides, como estratégia para garantir o acesso às informações a todos os estudantes. Nesse contexto, o conceito de linha foi apresentado com base nas ideias de Cantele e Cantele (2012, p. 15), que a definem como “um dos primeiros recursos artísticos para a expressão do desenho, sugerindo formas, criando a ilusão de superfície, de volume e produzindo sensações”.

Figura 41: Exposição do conteúdo em slides²⁴



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Seguindo com esse momento, proporcionei a retomada dos diferentes tipos de linha por meio de imagens, com a intenção de que os estudantes pudessem reconhecê-las e identificá-las em produções artísticas, tanto na composição quanto na análise de trabalhos. Essa abordagem

²⁴ A figura é um print da tela do notebook, visto que no momento da continuidade da aula não consegui fazer o registro fotográfico.

visou prepará-los para os encontros seguintes, nos quais realizariam suas próprias produções, favorecendo a construção gradual dos conceitos trabalhados.

Como forma de estabelecer continuidade e aprofundamento entre os momentos da aula, sugeri que esse exercício de identificação também fosse realizado a partir do registro expressivo produzido no momento de sensibilização. Alguns estudantes conseguiram estabelecer relações entre o conteúdo apresentado e as produções que haviam realizado, evidenciando indicativos de apropriação dos conceitos discutidos.

3º Momento: **Consolidação**

Como exercício de consolidação do conteúdo trabalhado ao longo da aula, propus aos estudantes que retomassem a folha de ofício com o registro expressivo realizado no momento de sensibilização. A atividade consistiu em utilizar lápis de cor para pintar as formas delimitadas pela trajetória da linha e, posteriormente, empregar o fio de lã para contornar todo esse percurso, criando, assim, uma composição abstrata.

Essa etapa da aula ocorreu no refeitório da escola, escolhido por ser um espaço mais amplo, com mesas maiores, o que possibilitou melhor acomodação dos estudantes e favoreceu o compartilhamento dos materiais utilizados, como tesoura, cola, fios de lã e lápis de cor.

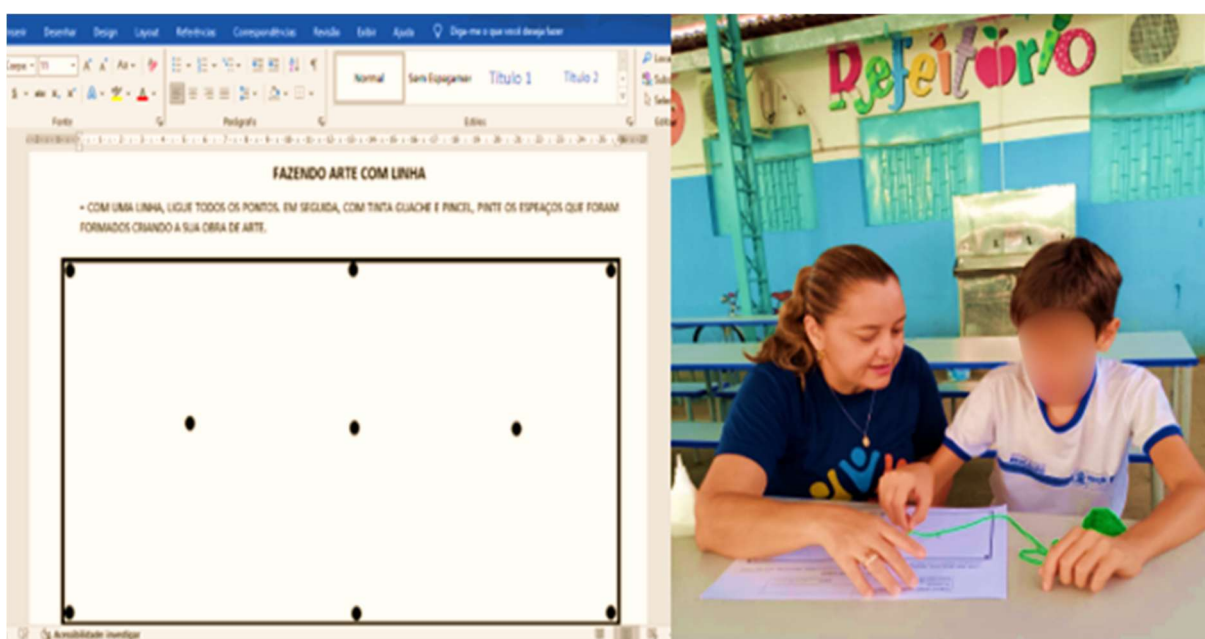
Figura 42: A linha e sua expressividade



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Para o estudante PAEE, Mesaul, elaborei uma proposta adaptada, inserida no mesmo contexto da atividade desenvolvida pela turma, mas com ajustes pensados para favorecer sua autonomia quanto ao fazer. A atividade foi elaborada em uma folha de papel A3, escolha que se justifica pela ampliação dos elementos visuais, proporcionando maior clareza, interesse e possibilidade de interação com a proposta. Nessa perspectiva, Pontis (2022, p. 19) destacou que a pessoa com autismo “é uma pensadora visual e que recorrer a ajudas visuais, como o uso de imagens, objetos, sinais, tornam a atividade a ser realizada, imediatamente compreensível”.

Figura 43: Atividade adaptada para o estudante PAEE²⁵



Fonte: Acervo pessoal (2025).

À princípio, o estudante foi estimulado a perceber os pontos aleatórios registrados na folha para, em seguida, com a utilização de um fio de lã, cuja cor foi escolhida pelo próprio estudante, conectar esses pontos, gerando formas e espaços delimitados. Após essa etapa, Mesaul utilizou tinta guache e pincel para pintar as formas criadas, de acordo com suas preferências, produzindo, assim, sua composição abstrata com linha.

Durante esse momento, pude acompanhá-lo com maior proximidade e precisão, uma vez que os demais estudantes estavam engajados em suas produções e não demandaram, de forma significativa, minha atenção. Considero importante registrar essa experiência porque ela não corresponde à dinâmica predominante das aulas, nas quais a necessidade de orientações e atendimento das dúvidas e questionamentos da turma como um todo limita a possibilidade de

²⁵ Na figura há um print da tela do notebook com a referida atividade para torná-la mais nítida.

uma mediação mais direta e contínua junto ao estudante PAEE. Nessas circunstâncias, a mediação direta acaba sendo delegada, em grande parte, ao(à) profissional de apoio.

Em muitos momentos, essa condição me coloca diante da sensação de que seriam necessários “dois eus” em sala de aula: um voltado ao acompanhamento individualizado e outro dedicado às demandas coletivas, evidenciando, assim, as tensões entre a intencionalidade inclusiva do planejamento e as condições reais de sua efetivação no cotidiano escolar, cuja prática docente é atravessada pela precarização do trabalho e pela constante responsabilização do(a) professor(a) diante dos muitos desafios que excedem a sua atuação individual.

Figura 44: Composição expressiva com linha do estudante PAEE



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Portanto, concluo esse primeiro encontro destacando a importância do planejamento intencional; entretanto, ao considerar as condições reais da sala de aula e as interações dos estudantes com as propostas apresentadas, compreendo que esse planejamento se reconfigura continuamente. Os diferentes momentos vivenciados no encontro revelaram tanto possibilidades de engajamento quanto limites que tensionaram a prática docente na perspectiva inclusiva. Nessas circunstâncias, o encontro se constituiu mais como um espaço de aprendizagem para mim, enquanto docente-pesquisadora, do que como um campo de respostas

prontas, indicando a necessidade de reflexão e de ajustes e/ou (re)orientações para novas experiências.

Quadro 15: Cronograma do 2º encontro

2º ENCONTRO: A LINHA QUE DÁ FORMA	
OBJETO DO CONHECIMENTO	Elementos da linguagem.
CONTEÚDO	As formas geométricas na arte.
METODOLOGIA	Leitura de imagem, aula expositiva, atividade prática.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Projeto de imagem, papel A3, lápis grafite, lápis de cor, tesoura, cola.
ESPAÇO FÍSICO	Sala de aula.
QUANTIDADE DE AULAS	2 aulas conjugadas.
ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS	Atividade prática adaptada em folha de papel A3.

Fonte: Elaboração própria.

O conteúdo deste segundo encontro tem como foco o estudo dos padrões e/ou estilos presentes em obras de arte que exploram as formas geométricas como elemento central da composição. Nesse contexto, são abordados artistas que utilizam a geometria como meio expressivo em seus trabalhos, à exemplo de Tarsila do Amaral, cujas obras apresentam forte influência do Cubismo, com tendência à composição geométrica das formas. Essa abordagem permite aprofundar a compreensão das formas geométricas na arte, dialogando com o primeiro encontro: a linha que dá forma.

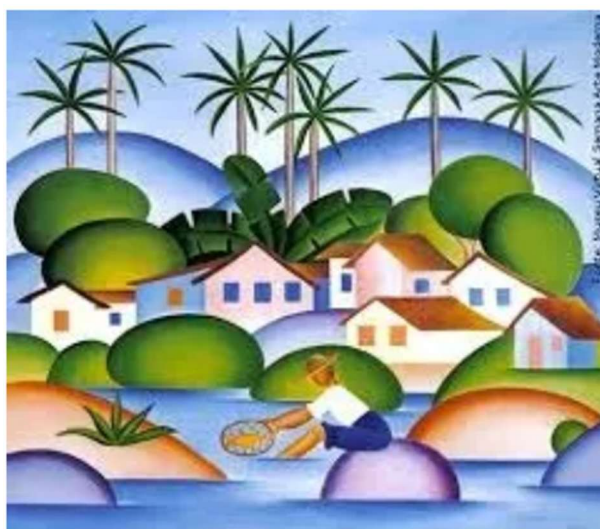
1º Momento: **Sensibilização**

Para a sensibilização desse encontro objetivei favorecer o exercício de reconhecimento visual das formas geométricas presentes nas obras de arte, estabelecendo um contato prévio e concreto com o conteúdo a ser desenvolvido ao longo do encontro. Com essa intencionalidade, apresentei a obra “O pescador” (1925), de Tarsila do Amaral, pintura a óleo de orientação modernista, marcada pela organização geométrica das formas e pelo uso expressivo das cores. A escolha dessa obra possibilitou aos estudantes uma primeira aproximação visual com o conteúdo, a partir da observação de elementos formais recorrentes, sendo que cada estudante recebeu uma reprodução da imagem para análise individual.

Em um primeiro momento, optei por não revelar a autoria da obra, convidando os estudantes a realizarem uma leitura atenta da imagem, mediada por indagações que buscavam orientar o olhar e ampliar os processos de significação. As perguntas propostas conduziram a observação de maneira gradual, iniciando pela identificação do que a imagem retrata e pelo

percurso do olhar ao primeiro contato visual. Em seguida, direcionei a atenção para aspectos cromáticos e formais da composição, questionando sobre as cores predominantes, os tipos de linhas percebidas e as formas presentes na obra, bem como os espaços em que essas formas se manifestam.

Figura 45: Obra “O pescador”



Fonte: Disponível em: <https://www.casadosaber.com.br/autores/tarsila-do-amaral>. Acesso em 31 de jan. de 2026.²⁶

A mediação relatada partiu do alinhamento com o pensamento de Ana Mae Barbosa para quem a leitura da imagem não se reduz à apreensão imediata do objeto visual, mas se constrói na articulação entre observar, refletir e atribuir sentidos, permitindo que os estudantes se apropriem progressivamente dos elementos da linguagem visual antes da contextualização histórica da obra. E, de fato, suas respostas e observações indicaram uma interação assertiva com as indagações propostas, revelando engajamento no processo de leitura da imagem e na construção de sentidos a partir dos elementos visuais observados.

Paralelo ao trabalho desenvolvido com a turma, organizei uma mediação específica para o estudante PAEE. Antes do início da atividade coletiva, ofereci formas geométricas recortadas para manipulação, com o objetivo de favorecer uma aproximação mais concreta com o conteúdo. Orientei o(a) profissional de apoio a desenvolver com ele uma atividade de composição de imagem a partir de um modelo previamente estabelecido, buscando reduzir o nível de abstração da proposta e ampliar o acesso por meio de recursos visuais e táteis. Essa estratégia teve como intenção possibilitar a participação do estudante de acordo com suas

²⁶ A data presente na referência desta e de outras imagens com o ano de 2026, reflete o acesso no ato da construção das partes desse trabalho, visto que a atividade foi desenvolvida no segundo semestre de 2025.

singularidades, mantendo-o inserido no mesmo contexto conceitual trabalhado com os demais colegas.

Figura 46: Atividade de composição de imagem com formas geométricas



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Ao analisar o resultado da atividade realizada pelo estudante PAEE, percebi que houve uma condução mais acentuada por parte do(a) profissional de apoio no que se refere à organização das formas para a composição da imagem, considerando as dificuldades previamente identificadas em Mesaul. Essa observação me levou a refletir sobre a diferença entre orientar o estudante durante a atividade e conduzi-lo excessivamente em direção a um resultado considerado ideal.

Nesse sentido, compreendo que é fundamental preservar a autonomia do estudante na elaboração de suas ideias operacionais, mesmo quando o resultado produzido não corresponde ao que é esperado ou socialmente considerado “correto”. Tanto os acertos quanto as produções que fogem ao planejado constituem importantes indicadores para diagnosticar como o processo de aprendizagem vem se desenvolvendo, além de possibilitarem a identificação do que funciona, ou não, em termos de estratégias pedagógicas adotadas.

Essa reflexão, a meu ver, ilustra um desafio recorrente no trabalho colaborativo com os profissionais de apoio, uma vez que as normativas legais reconhecem a importância desse acompanhamento, mas não delimitam claramente exigências quanto à formação pedagógica

específica para o exercício dessa função junto aos estudantes PAEE, apesar de, na prática, haver formações continuadas. Contudo, essas formações acabam se restringindo à aspectos relacionados ao cuidado e à acessibilidade física, o que pode fragilizar o apoio na dimensão didático-pedagógica, tão necessário para as práticas desenvolvidas em sala de aula.

2º Momento: **Desenvolvimento**

O desenvolvimento do conteúdo com a turma ocorreu por meio de uma exposição oral dialogada, articulada à leitura compartilhada de um texto complementar impresso, entregue individualmente a cada estudante. Essa escolha metodológica esteve ancorada na intenção de ampliar as possibilidades de acesso ao conteúdo, considerando diferentes formas de percepção, compreensão e engajamento, conforme orienta o DUA.

A articulação entre oralidade, suporte escrito e diálogo coletivo buscou contemplar distintos perfis de aprendizagem, favorecendo tanto os estudantes que se apoiam na escuta quanto aqueles que necessitam do registro visual para organizar o pensamento. No entanto, é fato que esse momento, em específico, não se configurou como acessível para Mesaul, considerando suas especificidades enquanto estudante PAEE, sobretudo no que se refere às exigências de abstração, linguagem verbal e permanência da atenção, desvelando os limites da estratégia adotada.

3º Momento: **Consolidação**

O momento de consolidação do encontro ocorreu por meio do desenvolvimento de uma atividade prática com a turma, na qual lancei o desafio do uso do “desenho de observação” como estratégia para sistematizar os conteúdos trabalhados. Os estudantes foram convidados a reproduzir, em seus cadernos, a obra “O pescador”, sendo orientados a observar atentamente as formas presentes na composição e a estabelecer relações entre o traçado realizado e os diferentes tipos de linha estudados no primeiro encontro.

A referida escolha pedagógica se mostrou coerente com a proposta de continuidade e aprofundamento do conteúdo, ao articular percepção visual, análise formal e produção gráfica em um mesmo exercício.

Como forma de incentivo ao engajamento perceptivo e à atenção aos detalhes da imagem observada, sugeri uma dinâmica de reconhecimento coletivo do desenho que mais se aproximasse da obra de referência, entendida não como um julgamento estético, mas como valorização do esforço de observação e concentração mobilizado pelos estudantes durante a

atividade. A proposta foi bem acolhida pela turma, e os trabalhos produzidos evidenciaram os modos como cada um se apropriou, de forma visual e gráfica, do conteúdo abordado.

Figura 47: Produções dos estudantes

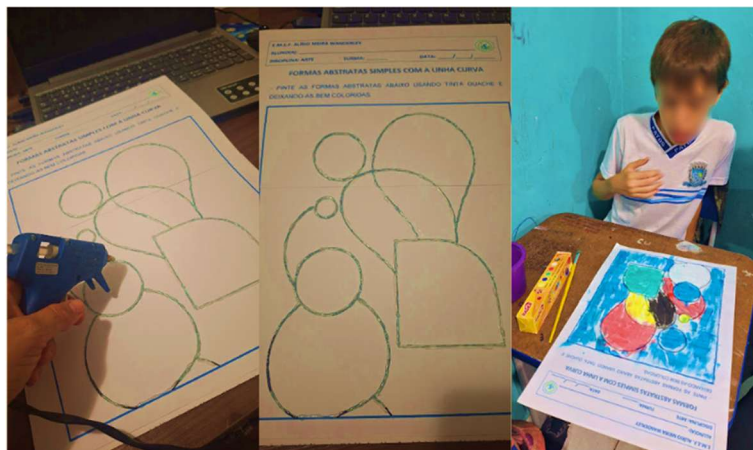


Fonte: Acervo pessoal (2025).

Nesse contexto, para Mesaul, elaborei duas atividades em formatos diferentes. A primeira, uma pintura com guache, em folha de papel A3, a partir de uma composição geométrica abstrata, considerando as dificuldades que ele apresenta em reconhecer e respeitar os limites do desenho durante o ato de pintar. Como estratégia de adaptação, optei por contornar o traçado das linhas com cola quente, criando um relevo tátil que possibilitasse a percepção concreta dos limites da imagem. Essa escolha buscou ampliar as formas de acesso ao conteúdo

por meio de diferentes modos de representação, conforme orienta o DUA, incorporando o recurso tátil como apoio à compreensão visual e maior controle da ação pictórica.

Figura 48: Elaboração e adaptação de atividade para o estudante PAEE



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Para a segunda atividade, entreguei a Mesaul figuras geométricas em diferentes formatos e cores, propondo que ele realizasse uma composição livre, dessa vez sem a indicação de um modelo prévio. A intenção foi investigar de que maneira ele operacionalizaria a atividade a partir da criação de estratégias próprias, considerando que, como os demais estudantes engajados na produção do desenho de observação, pude acompanhar mais de perto seu processo de realização.

Figura 49: Atividade adaptada com formas geométricas para composição própria



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A partir da observação, percebi que o estudante organizou as formas no suporte com a predominância de associação por pares semelhantes, estabelecendo um critério de pareamento, sem que se evidenciasse, à primeira vista, uma elaboração compositiva conforme os referenciais trabalhados com a turma. Essa constatação instaurou uma tensão entre a lógica compositiva que eu esperava identificar e a organização construída pelo estudante segundo seu próprio modo de pensar.

Nesse sentido, a experiência deslocou minha atenção da espera por uma lógica compositiva para a necessidade de refletir sobre outras formas possíveis de manifestação do fazer artístico. O que se revelou foi a presença de um critério organizador distinto, que infere ao(à) professor(a) um olhar ampliado para compreender como esse estudante elabora sentidos visuais e opera conceitualmente no processo de criação, ou seja, um exercício interpretativo que, reconhecimento, ainda exige de mim aprofundamento conceitual e prático.

Ao término desse encontro ressalto que, na sala de aula, a prática docente no contexto inclusivo é ladeada por problematizações que atravessam as dimensões da acessibilidade das propostas, da atuação colaborativa do(a) profissional de apoio, das mediações e adaptações direcionadas aos estudantes, como um todo. Assim, o encontro contribuiu para explicitar limites, deslocar expectativas previamente estabelecidas e aprofundar a compreensão sobre a necessidade de ampliar o olhar docente para reconhecer diferentes critérios de organização, participação e produção de sentido no fazer artístico.

Quadro 16: Cronograma do 3º encontro

3º ENCONTRO: “QUERO SER A PINTORA DO MEU PAÍS”	
OBJETO DO CONHECIMENTO	Contextos e práticas.
CONTEÚDO	Conhecendo Tarsila do Amaral.
METODOLOGIA	Leitura de imagem, aula expositiva, atividades teórica e prática.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Projetor de imagem, atividades impressas, papel A3, lápis grafite, cola, papel crepom.
ESPAÇO FÍSICO	Sala de aula.
QUANTIDADE DE AULAS	2 aulas conjugadas.
ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS	Atividade prática adaptada em folha de papel A3.

Fonte: Elaboração própria.

Minha aproximação com a arte de Tarsila do Amaral antecede minha atuação como docente em Artes Visuais e se construiu a partir de experiências formativas diversas, que atravessaram minha trajetória como pedagoga, atuando nos Anos Iniciais e apreciadora de arte,

sendo esse percurso marcado pelo encantamento com a vitalidade cromática de suas composições, pela presença de elementos, por vezes inusitados, e pela maneira singular como a artista organiza formas e espaços no plano pictórico. O uso de formas geométricas, distanciadas da ideia de perfeição técnica e da reprodução fiel do real, me revelam um convite ao ousar fazer, tão necessário no contexto do ensino de Arte, ao legitimar outras possibilidades de criação e expressão.

A diversidade de universos explorados por Tarsila, que transitam entre o imaginário ligado à infância e à cultura brasileira, como em “A Cuca” e temas sociais densos, como em “Operários”, amplia significativamente as possibilidades de leitura e proposição pedagógica. Contudo, neste encontro, a obra da artista é tomada como referência específica para o ensino de Arte, em continuidade à proposta desenvolvida com a turma, orientando práticas que valorizam os processos criativos dos estudantes e reafirmam o compromisso com uma proposta pedagógica inclusiva.

1º Momento: **Sensibilização**

Para o momento de sensibilização, retomei a estratégia da leitura de imagem, apresentando à turma a obra “Abaporu”, de Tarsila do Amaral, por se tratar de um ícone de sua produção artística. No início, convidei os estudantes a se manifestarem livremente sobre a imagem, estimulando descrições relacionadas à figura representada, à paisagem de fundo, às cores predominantes e à relação destas com os elementos da composição, bem como às formas e aos traçados utilizados na construção da obra. Alguns estudantes relataram já conhecer a imagem e até mesmo terem realizado atividades com ela em anos anteriores, destacando, com ênfase, o exagero intencional de determinadas partes da figura, ora ampliadas, ora reduzidas, como um aspecto marcante da composição.

Após esse momento de escuta e compartilhamento das percepções dos estudantes, realizei uma síntese da leitura da obra, apresentando sua autoria e situando-a em seu contexto de produção. Nesse momento, destaquei que “Abaporu” integra o movimento antropofágico, compreendido como um movimento de renovação da arte brasileira, em contraposição aos valores da arte europeia no Brasil, conforme apontam Cantele e Cantele (2012). Essa contextualização buscou ampliar a compreensão da obra, articulando as observações iniciais dos estudantes aos sentidos históricos e culturais que atravessam sua criação.

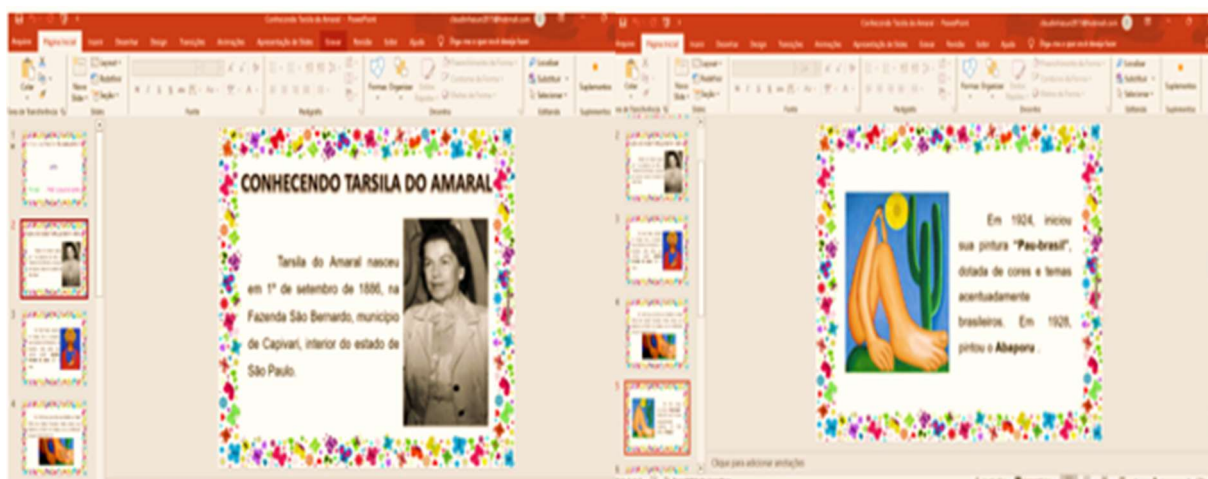
Figura 50: Obra “Abaporu”



Fonte: Disponível em: <https://www.tarsiladoamaral.com.br/>. Acesso em: 02 de fev. de 2026.

2º Momento: **Desenvolvimento**

Após a leitura de imagem, apresentei, por meio de slides, uma síntese da vida e obra de Tarsila do Amaral, destacando sua trajetória artística, sua relevância para o movimento modernista no Brasil e o papel de sua produção como meio de valorização da identidade e da cultura brasileira, bem como na expressão de demandas sociais emergentes em seu contexto histórico. Essa abordagem buscou contextualizar a obra no percurso artístico da autora, articulando aspectos estéticos, culturais e históricos que permeiam sua produção.

Figura 51: Exposição do conteúdo em slides²⁷

Fonte: Acervo pessoal (2025)

²⁷ A figura é um print da tela do notebook, visto que no momento da continuidade da aula não consegui fazer o registro fotográfico.

No que se refere ao estudante PAEE observei que nesses dois momentos da aula, leitura de imagem e exposição de conteúdos, sua participação ocorreu por meio da observação e da escuta dos diálogos estabelecidos em sala. Reconheço que não foi possível realizar, na sensibilização e no desenvolvimento desse encontro, adaptações ou estratégias específicas que possibilitassem sua participação de forma mais ativa. Ainda assim, considero que a mediação apoiada em recursos visuais, como a projeção de imagens aliada à exposição oral, pode ter contribuído para que o estudante não permanecesse totalmente à margem do contexto proposto, ainda que essa participação se dê em um nível distinto daquele vivenciado pelos demais estudantes.

Por fim, ainda nesse momento, orientei os estudantes quanto aos materiais que deveriam trazer para o quarto encontro, uma fotografia própria ou um espelho, antecipando a proposta de uma atividade prática relacionada ao tema que seria desenvolvido posteriormente.

3º Momento: **Consolidação**

O momento de consolidação do encontro foi estruturado a partir de uma atividade teórica impressa, entregue a cada estudante, que consistia na elaboração de um fichamento orientado a partir da observação da obra “Abaporu”.

Figura 52: Atividade teórica

E.M.E.F. ALÍRIO MEIRA WANDERLEY

Patos, ____ de ____ de 2025

Aluno (a): _____

Série: 7º Turma: (A) (B) Professor: Claudia Garcia



ATIVIDADE DE ARTE

Conhecendo Tarsila do Amaral



Esse quadro faz parte do movimento antropofágico, considerado um movimento de renovação da arte brasileira, em contraposição aos valores da cultura europeia no Brasil.

Ao analisar a obra de Tarsila do Amaral – **Abaporu** (O homem que come carne humana), vemos uma metáfora pictórica do movimento antropofágico. Pergunta-se:

- 1) O que ele representa? _____
- 2) É um homem ou uma mulher? _____
- 3) Há um sol intenso representando a nossa tropicalidade. Ao lado do sol o que aparece quase explodindo? _____
- 4) Quais as cores que predominam na obra? _____
- 5) Que sensação essas cores lhe dão? _____

- Sobre Tarsila do Amaral pergunta-se:

- 6) Aos 16 anos, Tarsila do Amaral pintou o seu primeiro quadro? Qual o nome dessa obra? _____
- 7) Quando Tarsila do Amaral pintou o Abaporu? _____
- 8) Quando e onde faleceu Tarsila do Amaral? _____

Para o estudante PAEE, propus uma atividade ancorada no mesmo contexto conceitual que versava sobre a leitura da obra *Abaporu*, porém em formato diferenciado. Sentei-me com Mesaul para retomar a leitura de imagem, buscando direcionar sua atenção para elementos da composição, como as cores, as formas e a organização espacial. Em seguida, orientei uma atividade prática de colagem, utilizando rasgos de papel crepom para preencher a imagem da obra.

Com a adaptação, procurei dispor meios diferentes de acesso ao conteúdo, favorecendo a percepção visual, a coordenação motora, por meio do gesto do rasgar, e a habilidade de associar as cores às partes da composição, em consonância com a flexibilização de meios de representação e de ação. No entanto, não consegui acompanhá-lo durante todo o desenvolvimento da atividade, uma vez que os demais estudantes demandaram apoio frequente na realização da proposta teórica.

Figura 53: Explicação da atividade com rasgos de papel crepom



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Após alguns minutos que estava fazendo os rasgos de papel, Mesaul demonstrou inquietação, dificuldade de permanência em sala e comunicou, por meio de gestos, o desejo de sair do espaço. Diante desse comportamento, orientei o(a) profissional de apoio a acompanhá-lo temporariamente fora da sala, solicitando que permanecesse atento(a) e me informasse caso

surgissem comportamentos inesperados. Também pedi que levasse a atividade consigo, considerando a possibilidade de que um ambiente mais silencioso e menos estimulante favorecesse sua concentração, uma vez que a turma se encontrava particularmente barulhenta nesse dia.

O encontro foi concluído sem o retorno do estudante à sala, porém, posteriormente, recebi os registros fotográficos e a própria atividade que foi realizada em uma sala que se encontrava disponível naquele momento.

Figura 54: Atividade com rasgos realizada pelo estudante PAEE



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A análise do material produzido revelou, novamente, uma condução mais acentuada por parte do(a) profissional de apoio, perceptível tanto na preocupação em respeitar rigorosamente os limites do traçado quanto na padronização dos rasgos de papel, organizados de forma proporcional às diferentes áreas da imagem. Essa observação reacende a reflexão já recorrente ao longo do trabalho: a delicada fronteira entre apoiar e conduzir excessivamente, sobretudo quando a intenção pedagógica é favorecer a autonomia do estudante na elaboração de estratégias próprias de ação e decisão estética.

Quadro 17: Cronograma do 4º encontro

4º ENCONTRO: TARSILA SOB O OLHAR DE TARSILA	
OBJETO DO CONHECIMENTO	Materialidades.

CONTEÚDO	Autorretrato.
METODOLOGIA	Leitura de imagem, aula expositiva, atividade prática.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Projeto de imagem, atividade impressa, papel A3, lápis grafite, cola, lápis de cor.
ESPAÇO FÍSICO	Sala de aula.
QUANTIDADE DE AULAS	2 aulas conjugadas.
ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS	Atividade prática adaptada em folha de papel A3.

Fonte: Elaboração própria.

A proposta deste encontro teve como objetivo favorecer, junto aos estudantes, um olhar voltado para si mesmos, para a forma como se percebem e se reconhecem, estimulando processos de autoconhecimento e de valorização de suas singularidades. Para tanto, foi definido o “Autorretrato” como eixo central da prática pedagógica, compreendido não apenas como exercício técnico, mas como um dispositivo para ampliar a compreensão da arte enquanto linguagem expressiva, simbólica e comunicativa.

1º Momento: **Sensibilização**

Esse momento foi desenvolvido por meio da leitura de imagem da obra “Autorretrato (Manteau Rouge)”, de 1923, de Tarsila do Amaral, pintura que a retrata vestindo um casaco vermelho de gola larga. Solicitei que os estudantes observassem atentamente a imagem e falassem sobre ela a partir de algumas questões orientadoras, como a identificação do caráter realista ou abstrato da pintura, as sensações provocadas pelo olhar e pela postura da figura feminina, a presença de traços geométricos na composição e a possível identidade da mulher representada.

Figura 55: Obra “Autorretrato (Manteau Rouge)”



Fonte: Disponível em: <https://www.tarsiladoamaral.com.br/>. Acesso em: 03 de fev. de 2026.

Na sequência, conversei com a turma sobre o fato de o autorretrato ter sido realizado quando a artista tinha 37 anos, ressaltando que tais comentários são compreensíveis, uma vez que, no contexto escolar, frequentemente há maior ênfase na obra de arte do que na trajetória de vida do artista. Expliquei que, muitas vezes, o artista é percebido apenas na dimensão da obra finalizada, sem que se considere sua história, suas experiências e os contextos que atravessam sua produção.

2º Momento: **Desenvolvimento**

O desenvolvimento deste encontro ocorreu por meio de uma exposição oral direcionada aos estudantes, na qual introduzi o autorretrato como uma modalidade de produção artística em que o artista representa a si mesmo. Expliquei que esse tipo de obra não se restringe à reprodução de características físicas, podendo também expressar emoções, estados subjetivos, aspectos da identidade e traços que o sujeito reconhece, valoriza ou até rejeita em si. Nesse sentido, o autorretrato foi apresentado como uma linguagem visual que articula aparência, subjetividade e intenção expressiva.

Essa compreensão possibilitou encaminhar o encontro para a ideia de que produzir um autorretrato implica olhar para si, reconhecer singularidades e transformar percepções pessoais em linguagem visual, perspectiva que orientou as proposições desenvolvidas na sequência da aula. Ao final da exposição, destaquei ainda que vários artistas recorreram ao autorretrato ao longo de suas trajetórias, entre eles, Tarsila do Amaral.

3º Momento: **Consolidação**

A atividade de consolidação do conteúdo consistiu na produção de um autorretrato. A partir das imagens pessoais ou do uso do espelho, solicitados no encontro anterior, os estudantes foram convidados a representar a si mesmos por meio do desenho e da pintura com lápis de cor.

A perspectiva inicial previa a realização do autorretrato utilizando tinta guache, com a intenção de aproximar o estudo desenvolvido à prática da pintura. No entanto, a indisponibilidade desse material na escola, bem como a inviabilidade de solicitar aos estudantes suportes específicos, como telas, uma vez que considerei a possibilidade de alguns estudantes terem acesso a esse material e outros não, predispôs a reorganização da atividade.

Diante desse contexto, a escolha pelo lápis de cor se apresentou como uma alternativa viável e coerente, permitindo a continuidade da proposta sem comprometer o objetivo central da atividade, que era favorecer a expressão de percepções individuais, a observação de si e a tradução dessas impressões em linguagem visual.

Figura 56: Autorretratos produzidos pelos estudantes



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Durante a realização da atividade de consolidação, observei que alguns estudantes optaram por produzir seus autorretratos a partir de fotografias da infância. Embora, naquele momento, eu não tenha estabelecido um diálogo com o grupo para compreender os motivos dessa escolha, posteriormente me permiti refletir sobre as possíveis razões que a constituíram. Entre elas, considerei a hipótese de algum desconforto em relação à própria imagem atual ou, ainda, a preferência por uma representação menos identificável de forma imediata, diante da possibilidade de exposição pública dos trabalhos.

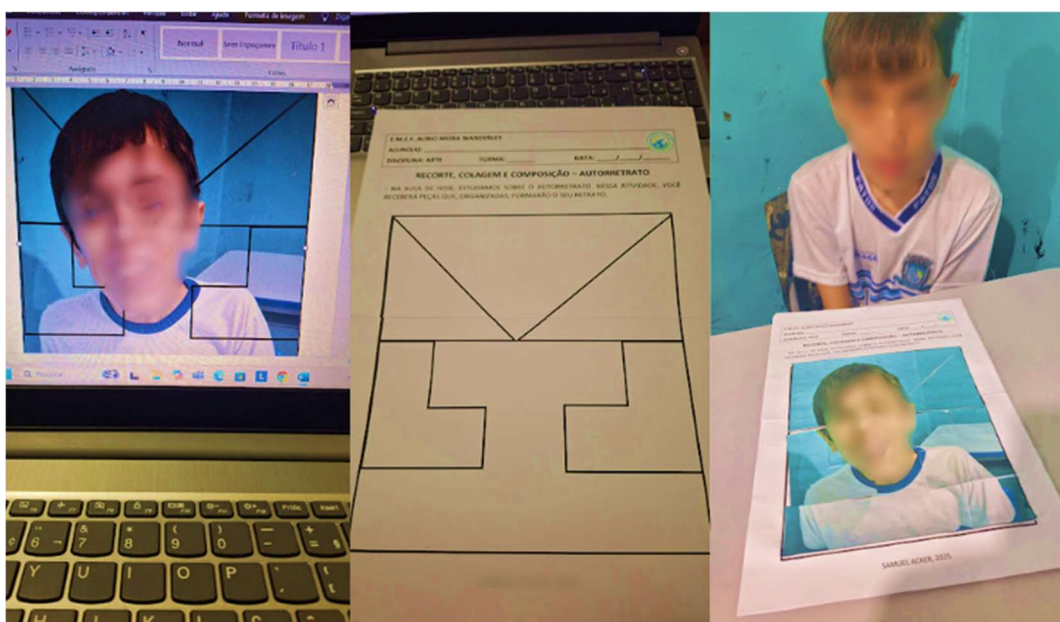
Essa observação revelou o quanto teria sido significativo abrir um espaço de escuta para que os estudantes pudessem verbalizar suas escolhas e percepções, sobretudo em uma proposta que tinha como eixo o autorretrato, como critério de reconhecimento e valorização de si. Posso considerar que a ausência desse diálogo se configurou como uma lacuna pedagógica, mas também um indicativo de como melhor planejar uma próxima prática em contexto semelhante, onde é importante haver essa reflexão compartilhada pós produção.

Para o estudante PAEE, planejei uma atividade inserida no mesmo contexto conceitual do autorretrato, porém com ajustes intencionais pensados para favorecer sua realização com

maior autonomia. A partir de uma fotografia atual do estudante, registrada antes desse encontro, elaborei uma composição utilizando formas geométricas, organizadas como peças de um quebra-cabeça. Essas peças deveriam ser montadas em uma folha de papel A3, na qual os espaços correspondentes a cada forma já estavam demarcados.

Após a apresentação da proposta, orientei tanto o estudante quanto o(a) profissional de apoio sobre os procedimentos da atividade e, em seguida, me mantive em observação, buscando acompanhar como ele se apropriaria da tarefa, das imagens e das estratégias envolvidas, considerando suas singularidades no processo de realização.

Figura 57: Atividade de autorretrato adaptada para o estudante PAEE



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Observei que, mesmo com a organização do suporte previamente demarcado para a colagem das peças, o estudante demonstrava dificuldades em estabelecer associações de forma autônoma, recorrendo com frequência à confirmação do(a) profissional de apoio quanto à adequação de suas escolhas. Ainda assim, foi possível identificar indícios de reconhecimento da própria imagem antes mesmo da composição finalizada, o que evidencia a relevância do uso de mediadores visuais como estratégia para favorecer a concentração e o envolvimento do estudante com a atividade proposta.

Nesse sentido, a experiência permitiu constatar que as diferentes configurações das atividades interferem diretamente nas possibilidades de participação dos estudantes, uma vez que ampliam ou restringem o acesso ao conteúdo e oferecem pistas importantes sobre quais

estratégias demandam continuidade, ajustes ou redirecionamentos no percurso pedagógico traçado.

Ao finalizar o encontro, orientei a turma quanto à atividade prática a ser desenvolvida no encontro seguinte. Dividi os estudantes em equipes, referenciando a cada grupo uma obra de Tarsila do Amaral. Solicitei que durante a semana as equipes deveriam realizar uma pesquisa sobre seus aspectos conceituais, a definição da representação e os elementos que compõem a obra, como formas, cores e organização espacial.

Na ocasião, apresentei os possíveis recursos que poderiam ser utilizados na realização da atividade, destacando materiais de fácil acesso e reutilização, como caixas de papelão. Solicitei a colaboração dos estudantes para que trouxessem esses materiais para a escola, de modo a viabilizar o desenvolvimento da proposta no encontro seguinte. Por fim, expliquei que a partir desse contexto, os grupos dariam início ao processo de reprodução da obra em formato tridimensional, ampliando a compreensão dos conteúdos trabalhados para além da bidimensionalidade, conectado ao manuseio concreto de elementos, formas e cores.

Quadro 18: Cronograma do 5º encontro

5º ENCONTRO: TARSILA DO AMARAL – ENTRE LINHAS, CORES E FORMAS	
OBJETO DO CONHECIMENTO	Processos de criação.
CONTEÚDO	Composição tridimensional.
METODOLOGIA	Aula expositiva, atividade prática.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Imagens impressas, lápis grafite, cola, tesa, tinta guache, caixas de papelão, pincéis, papeis coloridos
ESPAÇO FÍSICO	Sala de aula.
QUANTIDADE DE AULAS	4 aulas conjugadas.
ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS	Não foi necessário.

Fonte: Elaboração própria.

Esse encontro teve como proposta a reprodução de obras de Tarsila do Amaral em formato tridimensional viabilizando que os estudantes, a partir dos conteúdos trabalhados ao longo da sequência, materializassem os saberes construídos expressando-os no traçado das formas, na colagem, na utilização das cores, na organização dos elementos no espaço e na autonomia de propor novas reconfigurações nas obras, compreendendo que o processo criativo pode ressignificar aquilo que, a princípio, se apresenta como dado.

A organização do trabalho em grupo foi adotada como estratégia pedagógica com a intenção de agregar diferentes habilidades dos estudantes, promovendo o compartilhamento de

saberes no fazer colaborativo. Essa perspectiva encontra respaldo em Zabala (1998, p. 97) quando ele inferiu que “A elaboração do conhecimento exige o envolvimento pessoal, o tempo e o esforço dos alunos, assim como ajuda especializada, estímulos e afeto por parte dos professores e dos demais colegas”. Nessa direção, o trabalho em equipe, mediado pelo(a) professor(a), favorece a experimentação, a superação de dificuldades que emergem no processo e a ampliação gradual das possibilidades de atuação autônoma nas situações de aprendizagem.

Nesse contexto, no que se refere ao estudante PAEE, a equipe da qual ele participou demandou de mim uma atenção mais proximal e situada, uma vez que os colegas demonstraram insegurança quanto à forma de incluí-lo no trabalho e às tarefas que ele poderia desempenhar. Diante disso, acompanhei e mediei o processo de distribuição das atividades junto ao grupo, buscando assegurar sua participação ativa na produção.

Esse cenário, contudo, suscitou em mim a reflexão de que raramente esse estudante havia sido convidado a participar de trabalhos em equipe com os demais colegas da turma, o que possivelmente contribuiu para a insegurança inicial do grupo em acolhê-lo. Ainda que essa constatação indique uma situação que precisa ser revista, naquele momento, fez-se necessário dar continuidade à proposta, sustentando a mediação pedagógica como elemento central do processo.

1º Momento: Sensibilização

Nesse momento, realizei uma breve explanação oral sobre como o trabalho poderia ser desenvolvido, apresentando sugestões quanto às diferentes possibilidades de construção da produção tridimensional, como o uso de caixas e a elaboração de maquetes. Orientei também sobre a diversidade e a inovação dos materiais que poderiam ser utilizados, incentivando os estudantes a explorarem novas alternativas para a composição das obras.

Retomei, ainda, aspectos já trabalhados em anos anteriores relacionados ao uso das tintas, lembrando que as misturas de cores poderiam ser retomadas como estratégia para alcançar maior proximidade com as tonalidades presentes nas imagens das obras escolhidas. Por fim, apresentei alguns materiais (tintas, pinceis, cartolinas coloridas, massinha de modelar), com a intenção de ampliar as possibilidades de experimentação e construção tridimensional, favorecendo a autonomia criativa dos estudantes nesse momento inicial da atividade.

2º Momento: Desenvolvimento

Dando continuidade à sequência da aula, revisei os conteúdos trabalhados ao longo da sequência didática, chamando a atenção dos estudantes para que, à medida que desenvolvessem

as produções, estabelecessem associações visuais com os conceitos abordados nas aulas anteriores. Orientei também para que utilizassem a criatividade na exploração de novas possibilidades de organização e inserção dos elementos constitutivos das obras, compreendendo o processo de criação como espaço de experimentação e ressignificação.

Ainda nesse contexto, destaquei a importância do trabalho em grupo, enfatizando aspectos como a divisão de tarefas, o compartilhamento de habilidades, a ajuda mútua e o diálogo nas tomadas de decisão. Ressaltei que essa forma de organização poderia contribuir não apenas para o resultado final da produção, mas também para o desempenho coletivo da equipe ao longo do processo, fortalecendo experiências colaborativas de aprendizagem.

3º Momento: **Consolidação**

Para o momento de consolidação da proposta, direcionei os estudantes ao refeitório da escola, espaço que, conforme já mencionado, oferece amplitude e condições adequadas, com mesas e bancos que favorecem a organização dos materiais e o trabalho em equipe, possibilitando maior mobilidade, interação entre as equipes e a minha circulação para acompanhamentos e/ou mediações individualizadas.

Após se organizarem nos grupos previamente definidos, os estudantes deram início à reprodução das obras em formato tridimensional. Observei que a maioria das equipes optou por utilizar caixas como suporte para a composição dos elementos, enquanto apenas uma equipe decidiu explorar a produção em formato de maquete, evidenciando distintas formas de planejar, organizar e materializar as ideias. Alinhando à perspectiva do DUA, o trabalho em equipe, os diferentes suportes e materiais são estratégias que contemplam múltiplos meios de ação e expressão, sugerindo que os estudantes participem do processo criativo de acordo com suas habilidades, interesses e possibilidades.

Figura 58: Equipes no refeitório para iniciar o trabalho



Fonte: Acervo pessoal.

Para o estudante PAEE, Mesaul, em diálogo com a equipe, direcionei sua participação para a pintura da caixa que serviria como suporte da obra tridimensional, considerando que ele já havia desenvolvido a habilidade de manusear o pincel e utilizar a tinta de forma autônoma, necessitando apenas de orientações pontuais quanto à escolha e combinação das cores. Essa decisão buscou valorizar competências já consolidadas, favorecendo sua participação ativa no processo coletivo, sem reduzi-lo a uma posição secundária ou meramente observadora.

Figura 59: Estudante PAEE pintando a caixa



Fonte: Acervo pessoal.

Destaco que Mesaul integrou a equipe responsável pela reprodução tridimensional da obra “Abaporu”, escolha realizada de maneira intencional, uma vez que essa havia sido a mesma obra explorada anteriormente por ele na atividade com rasgos de papel crepom. Essa continuidade possibilitou a retomada de referências visuais já significadas, favorecendo o reconhecimento da obra e a associação de seus elementos constitutivos, ampliando as possibilidades de compreensão e envolvimento no fazer artístico.

Essa estratégia pedagógica dialoga com uma perspectiva inclusiva ao respeitar o tempo, as experiências prévias e as formas singulares de aprendizagem do estudante, permitindo que, à sua maneira, ele pudesse elaborar uma representação pessoal do conteúdo trabalhado. Conforme apontou Zabala (1998, p. 98), trata-se de possibilitar ao estudante “elaborar uma representação pessoal do conteúdo objeto de aprendizagem, fazê-lo seu, interiorizá-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento”, o que, nesse contexto, se materializou no gesto de

pintar, escolher cores e reconhecer visualmente a obra que estava sendo ressignificada coletivamente.

Desse modo, o fazer artístico, mediado pela intencionalidade docente e sustentado pelo trabalho em equipe, constituiu-se como um espaço de aprendizagem significativa, no qual o estudante PAEE pôde participar de forma legítima, contribuindo para o processo comum e reafirmando sua pertença ao grupo, em consonância com os princípios do DUA e da Educação Inclusiva.

Figura 60: Equipes na produção dos trabalhos



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Ao observar o desenvolvimento das produções, percebi que as reproduções tridimensionais apresentaram poucas alterações em relação às imagens das obras originais, evidenciando a inserção limitada de elementos de ressignificação. A maioria das equipes recorreu ao desenho em papelão como estratégia para a obtenção das formas constitutivas das obras, seguido da pintura com guache e da colagem desses elementos no suporte escolhido. Essa opção revelou uma aproximação mais segura e reprodutiva do fazer artístico, indicando que, diante do desafio proposto, os estudantes priorizaram procedimentos já conhecidos, em detrimento de explorações mais autorais.

Em contrapartida, a equipe que optou pela construção em formato de maquete não conseguiu concluir a produção tridimensional. Segundo os próprios estudantes, a quantidade de

detalhes presentes na obra dificultou a elaboração das peças necessárias para recorte e montagem, o que os levou a reavaliar a estratégia inicialmente escolhida. Diante dessa limitação, optaram por realizar um trabalho escrito como forma de recomposição da atividade, demonstrando que, mesmo frente às dificuldades no fazer material, buscaram uma alternativa para expressar a compreensão dos conteúdos trabalhados.

Contudo, destaco o trabalho realizado pela equipe responsável pela obra “Urutu”, que apresentou uma intervenção mais significativa nos elementos que a constituem. O grupo optou por inserir um ovo — previamente cozido, a fim de evitar maior fragilidade — e utilizar massinha de modelar para revestir o suporte da haste vermelha e para a representação da cobra (Urutu). Essas escolhas evidenciaram uma ampliação dos materiais empregados e uma busca por soluções tridimensionais mais elaboradas.

Figura 61: Reprodução tridimensional da obra “Urutu”



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Na ocasião, questionei a equipe sobre os critérios adotados para a seleção desses elementos, e os estudantes justificaram que haviam realizado uma pesquisa na internet em busca de maneiras diferentes de representar a obra, encontrando sugestões semelhantes às que utilizaram. Segundo eles, essas escolhas contribuiriam para deixar a produção mais “verdadeira”. Embora o termo empregado pelos estudantes não seja conceitualmente preciso, é

possível inferir que a intenção estivesse relacionada à busca por uma representação mais próxima do real, ou seja, por um maior efeito de realismo na composição.

Compreendo que essa intervenção revela um movimento de ampliação do repertório visual e material, bem como a articulação entre pesquisa, tomada de decisão e experimentação no fazer artístico, ainda que ancorada em referências externas. Nesse sentido, a produção da equipe evidenciou um avanço em relação à apenas reproduzir a imagem original, apontando para processos de reinterpretação e ressignificação da obra no contexto da linguagem tridimensional, como foi exposto nas orientações iniciais da proposta.

Figura 62: Culminância da Sequência Didática



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Figura 63: Apreciação das produções artísticas



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Em síntese, a sequência didática evidenciou um percurso marcado por possibilidades de práticas pedagógicas concretas, mas também revelou tensões persistentes quando se pretende deslocar os processos de ensino e aprendizagem para uma dimensão inclusiva no contexto dos estudantes PAEE, principalmente quando revelam um nível maior de comprometimento.

As atividades propostas indicaram a importância do fazer artístico como meio de acesso, participação e produção de sentido, contudo, tornaram visíveis alguns limites estruturais e organizacionais que atravessam o cotidiano escolar, mais especificamente, a prática docente.

Portanto, a conclusão dessa proposição pedagógica para mim, enquanto docente e pesquisadora, se configurou como um processo formativo em movimento, no qual planejamento e prática se tensionam e se (re)configuram continuamente. Nessa dinâmica, se produzem aprendizagens tanto para os estudantes quanto para mim, conduzindo à reflexão de que cada experiência aponta caminhos possíveis, evidencia desafios – superados ou não – e convida sobre novas maneiras de pensar a prática pedagógica.

3.2 A tecitura do vivido: Síntese provisória e novas perguntas

Início este tópico com uma escrita que pode parecer conclusiva, mas não o é. Consiste em uma abertura reflexiva, porque acredito que ela reflete aquilo que mais me toca, que me atravessa quando discorro sobre o contexto da Educação Inclusiva, considerando os estudantes PAEE, o lugar de fala do(a) docente. Entendo também que este estudo, para muitos que aqui chegaram, talvez não apresente inovações a serem seguidas como caminho para o êxito diante da realidade apresentada, e essa nunca foi a intenção. O que ele registra é o lugar de fala da docente; permite que a minha realidade seja narrada, com meus anseios, frustrações, iniciativas e esforços empenhados para incluir todos os estudantes das turmas.

Trata-se de uma realidade que nem sempre caminha no mesmo compasso da norma, da letra legalizada, que nos é imposta, muitas vezes, antes de qualquer preparação prévia, seja em termos estruturais, seja no campo da formação. A realidade simplesmente chega, e o(a) professor(a) precisa lidar com ela, porque é ele(a) quem, entre o que determina a lei e o que efetivamente acontece na escola, se torna o agente principal dessa articulação.

Djamila Ribeiro (2019), no seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, afirmou que “é importante ter em mente que, para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade”. Embora se trate de contextos distintos, compreendo que esse pensamento também reflete o que, talvez de forma intrínseca, tenho proposto ao longo deste trabalho: tirar da invisibilidade a fala de quem, todos os dias, lida com realidades complexas. Pois, ainda que as lacunas do processo de inclusão resvalam de forma imediata na figura do(a) professor(a), pouco se discute a partir da sua perspectiva, daquele(a) que está, no dia a dia, “dando o seu jeito”, fazendo o melhor possível com aquilo que tem ou com o que lhe é disponibilizado.

Parece soar apelativo, mas não é. E, se for, talvez seja porque a própria realidade é apelativa. Entre opiniões externas, hipóteses levantadas e teorias apresentadas, o que genuinamente existe, de forma concreta, nessa dinâmica da inclusão, é o ser docente lutando para que dê certo, pois, compreendo que as propostas pedagógicas aqui apresentadas não tratam de inovações. Contudo, diante do contexto em que estou inserida, inovador é pensar, ao planejar as aulas, como a minha prática dará acesso à participação dos estudantes, especialmente do PAEE; é buscar meios de adaptar suas atividades; é desejar vê-los no mesmo percurso que os demais estudantes, mesmo sabendo que o ritmo da caminhada é diferente e que aprender, nesse movimento, passa a ser um processo que relativiza a própria concepção de aprendizagem consolidada no ser docente.

Mais importante do que analisar o produto é olhar para o processo, para a forma como foi articulado e projetado na tentativa, ainda que tímida, de incluir esses estudantes. Talvez com práticas que não tenham sido baseadas em evidências, como tanto se tem propagado, mas oriundas do olhar sensível de quem compreende que a educação, como pontuou Paulo Freire, se faz com os outros e com o mundo, como um compromisso ético. E aqui, é válido destacar que não é minha pretensão fazer oposição entre ciência e sensibilidade, mas, de certa forma, evidenciar o reconhecimento dos limites estruturais que nos atravessam e que corroboram para pensar e propor estratégias, muitas vezes, mais ligadas a uma construção sensível e situada, baseada na própria experiência vivida e sentida no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, a discussão estabelecida por meio das sequências didáticas desenvolvidas permitiu evidenciar a prática docente como espaço de produção de saberes e como processo que reconhece, tensiona e (re)constrói a intencionalidade pedagógica quando planejada sob a perspectiva da Educação Inclusiva. “As ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula” (Mantoan, 2015, p. 35).

Ao relatar e refletir o percurso vivenciado com as turmas de 6º e 7º anos, é possível pensar também a prática a partir daquilo que acontece no encontro com os estudantes, despertando a percepção de que o ensino de Arte constitui um campo para ampliar o acesso e favorecer a participação dos estudantes PAEE, destacando a inclusão como organização pedagógica. Entretanto, essa contextualização demanda por escolhas pedagógicas conscientes, (re)organização de estratégias e contínua reflexão sobre os caminhos adotados revelando a importância do planejamento fundamentado como um instrumento capaz de contribuir para que os estudantes, considerando os diferentes perfis, encontrassem possibilidades de participação, não omitindo o fato de que ele também pode acontecer no próprio fazer pedagógico, sem denotar ação de improviso, mas como leitura sensível da turma.

Conforme Libâneo (2013, p. 245), “O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Ao diversificar linguagens, materiais e formas de mediação, foi possível minimizar barreiras, não pela simplificação dos conteúdos, mas pela ampliação dos meios de acesso, como previstos nos princípios do DUA.

Contudo, as experiências vivenciadas também (re)afirmaram que por mais que a prática pedagógica seja planejada com intencionalidade inclusiva e acompanhada de uma reflexão

crítica, por si só, ela não elimina os desafios encontrados e/ou consolidados no ambiente escolar. Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 53) inferiu que:

Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em “apagar incêndios”. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento dos verdadeiros motivos que levam à exclusão escolar.

A organização curricular, que prioriza determinados componentes em detrimento de outros, salas com um quantitativo expressivo de estudantes, a ausência de espaço físico adequado para as práticas em Arte, a limitação de recursos pedagógicos e as lacunas existentes na própria formação inicial e continuada da docência, constituem elementos que tensionam a materialização de uma escola, efetivamente inclusiva, demandando à atuação docente assumir traços de resistência cotidiana exigindo criatividade, flexibilidade e mobilização de saberes que, muitas vezes, se constroem na vivência das situações concreta, como pontuou Tardif (2014, p. 52) ao atribuir a essa construção a definição de “saberes experienciais”, ou seja, saberes que “têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão”.

É importante destacar que, ao longo do processo, a relação teoria e prática, foi delineada como um movimento dinâmico e dialógico, onde não foi referenciada a apenas modelos a serem aplicados, o que permitiu o contraponto, em alguns momentos, entre o vivido e as concepções teóricas apresentadas e discutidas no primeiro capítulo, tornando possível identificar aproximações e distanciamentos, reconhecer coerência nas escolhas e, ao mesmo tempo, perceber lacunas a serem preenchidas. Para Freire (2013, p. 40), “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Ou seja, essa dialogicidade crítica entre teoria e prática confere aprimorar a próxima prática.

No que se refere ao ensino de Arte, em caráter específico, foi possível perceber que as sequências didáticas demonstraram que a linguagem artística, contextualizada ao fazer, contribuiu para a expressão dos estudantes, incluindo aqueles que apresentavam maneiras diferentes de interação e comunicação, necessitando de adaptações e/ou ajustes. A experimentação com materiais concretos, o incentivo ao fazer e a valorização das produções dos estudantes favoreceu considerar a diferença como elemento constitutivo do processo criativo.

Esse contexto também desvelou a necessidade de uma política de formação continuada e aprofundamento teórico e prático para o(a) docente, no que concerne às singularidades do público-alvo da Educação Especial. Sene (2016) inferiu, no contexto dos professores, a contínua necessidade de atualização e formação, como meios para que estes possam refletir sobre a própria prática, argumentando que experiências exitosas decorrem de uma compreensão fundamentada da prática que se alinha à busca por satisfação no trabalho, evitando assim a desestabilidade que surge diante dos saberes que não dominam.

Assim, é primordial a formação inicial consistente, mas é certo também, que essas ações precisam ser intensificadas para que ultrapassem o nível da formação inicial e alcancem a formação continuada dos educadores que se encontram em atuação, para constante aperfeiçoamento dos métodos de ensino. A formação em ação tem sido apontada como o caminho mais viável para atender as demandas da escola inclusiva (Sene, 2016, p. 246).

Compreendo, que ao tecer essa síntese provisória, esse trabalho não se encerra em constatações apenas, mas indica a complexidade do que foi experienciado. A pesquisa evidenciou que o ensino de Arte, na perspectiva inclusiva, exige uma contínua postura investigativa diante das tecituras que emergem no cotidiano escolar. “A Arte aponta o caminho e cabe ao professor mobilizar constantemente o seu entorno em busca de soluções criativas para a construção do conhecimento [...]” (Sene, 2016, p. 244). Assim, o que se apresenta não é uma conclusão fechada, mas a abertura para novas perguntas que atravessam a prática docente.



Como aprofundar a articulação entre o ensino de Arte, considerando os estudantes PAEE a uma concepção de ensino que favoreça a efetiva inclusão?



O Desenho Universal para a Aprendizagem pode contemplar as especificidades do ensino de Arte no contexto dos estudantes PAEE?



Como fortalecer, no campo institucional, condições estruturais e organizacionais que sustentem práticas inclusivas mais consistentes?





Como ampliar e/ou implementar espaços contínuos de formação docente que dialoguem com as demandas reais vivenciadas na escola, a partir do eixo “Formação em Ação”?



Estas, são proposições que surgem, não como um indicativo de insuficiência do percurso vivido, mas como desdobramento natural de uma pesquisa que se assume inacabada e comprometida com a continuidade da reflexão a partir de cada leitor(a). Dessa maneira, a tecitura do vivido se configurou como um espaço de pensamento crítico que estabeleceu um diálogo dinâmico entre os pares: experiência e sentido, reflexão e ação, considerando que a prática docente, quando assumida como objeto de investigação, também se constituiu como processo formativo que não romantizou a inclusão e sim, reconheceu limites; que não vitimizou o(a) professor(a) e sim, evidenciou a complexibilidade do seu contexto e que buscou, diante de todas as suas nuances, justificar a importância da arte para a inclusão de estudantes PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os critérios que orientaram o percurso desse trabalho, constatamos uma relação de coerência entre a problematização, delineada por uma pergunta referência, os objetivos propostos e o eixo metodológico referenciado, que culminou na vivência da proposição pedagógica como objeto para a discussão e reflexão sobre o vivido. Nesse sentido, compreendemos que o objetivo geral construído para favorecer a discussão sobre o ensino de Arte na perspectiva inclusiva, considerando os estudantes PAEE, tomando a prática docente como âncora, foi contemplado na medida em que a descrição das sequências didáticas foram se materializando e propondo uma análise crítica a partir da fundamentação teórica elencada, articulada ao contextualizar, ao descrever e ao refletir, que orientaram os objetivos específicos.

Considerando a proposição desse estudo de pensar a prática docente enquanto eixo de pesquisa na dimensão crítico-reflexiva e assumindo o relato de experiência como instrumento de sua sistematização, tecemos uma composição onde a escola se (re)afirma como espaço de investigação no qual a docente desempenhou a dualidade de pesquisar e está imersa na pesquisa como sujeito que produz e ao mesmo tempo apreende os saberes que dessa relação resultam.

Sob essa perspectiva, o estudo evidenciou a importância do planejamento conectado ao olhar inclusivo sobre a prática e pautado em concepções de ensino que possam favorecer maneiras diversificadas de apresentação dos conteúdos, ação, expressão e engajamento dos estudantes interligadas com a utilização de recursos pedagógicos adequados para atender aos diferentes perfis de aprendizagem que se fazem presentes na sala de aula. Essa constatação possibilita que outros docentes possam refletir sobre a prática, reconhecendo a diversidade como eixo norteador para a organização do trabalho pedagógico e fortalecendo a educação como direito de todos no qual a escola, além do acesso, garanta, de maneira efetiva, a permanência e a participação.

Ainda é válido destacar que, quando se propôs problematizar o ensino de Arte entre desafios e possibilidades da prática docente, o estudo também revelou a necessidade de ampliar as discussões sobre a responsabilidade coletiva da instituição escolar no sentido de promover uma concepção de ensino, de fato inclusiva, a partir do reconhecimento de suas limitações e da abertura para uma abordagem investigativa sobre o que pode ser feito para melhor atender as demandas que surgem nesse contexto. Alinhado a essa proposição, ficou evidente também a necessidade de aprofundar e sistematizar o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e os da Educação Especial situando o planejamento e possibilitando a elaboração de estratégias que possam incluir a todos os estudantes.

Contudo, por se tratar de um recorte situado, desenvolvido em uma instituição específica, com turmas determinadas e a partir da experiência da docente-pesquisadora inserida no contexto investigado, entendemos que esse estudo implica em limitações inerentes a essa maneira de formatação da pesquisa, indicando que todo o percurso discursivo e reflexivo construído não deve ser visto por uma dimensão generalizada, mas compreendido como fruto de uma experiência concreta e individualizada, contextualizada com um corpo teórico específico o que, à princípio, deixa margem para estudos futuros atravessados pelas indagações propostas no término do capítulo anterior.

Portanto, concluímos o trabalho sob a premissa de que a discussão assume um caráter de continuidade aos olhos daqueles(as) que até aqui chegaram. E, como no início, nesse momento conclusivo também se faz presente a associação à metáfora do tear, que assim o encerra:

“Dias e dias, meses, semanas” sentada diante do meu tear, tecendo cada parte deste trabalho. Leitura, escrita, revisão, dúvida, desânimo, retomada. Ao longo desse percurso, fui tecendo conceitos, alinhavando referenciais teóricos, entrelaçando as experiências vividas na escola com as ideias discutidas na literatura. Cada sequência didática sistematizada, cada reflexão elaborada, cada escolha metodológica constituíram fios indispensáveis na composição desse tecido maior.

Assim, este trabalho chega agora à sua forma possível. Não como obra acabada ou definitiva, mas como resultado de um processo intenso de elaboração, amadurecimento e reflexão. Como no gesto da tecelã, concluo esta etapa consciente de que todo tecido carrega em si a marca do tempo, do trabalho e das mãos que o teceram.

Inspirado no livro “A Moça Tecelã”, Marina Colasanti.



Prof Artes
Mestrado Profissional em Artes

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando Antônio G. de. **Abordagem histórica**: Do ensino de arte especial ao ensino de arte inclusivo. Caderno de Textos Educação, Arte, Inclusão, Nº 1 – setembro/dezembro, 2002. Disponível em: <https://portaltainacan.funarte.gov.br/wp-content/uploads/tainacan-items/782866/782897/Educacao-arte-inclusao-Caderno-de-texto-1-Ano-1-n%C2%B01-set-dez-2002.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- AZEVEDO, Fernando Antônio G. de. **Depoimentos Provocativos** – Fundamentos da Arte/Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HBrQWDtuFes>. Acesso em 21 de abr. de 2025.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BETTINELLI, Auber et al. **Coleção Apoema Arte**. 1ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: Ministério da Educação. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 29 de ago. de 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 de ago. de 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 28 mar. 2025.
- BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**: Lei 13.146/2015. 6ª ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: [Estatuto_pessoa_deficiencia_6ed.pdf \(senado.leg.br\)](#). Acesso em: 22 ago. 2024.
- BRITES, Luciana e Dr. Clay. **Mentes únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.
- CANTELE, Angela Anita; CANTELE; Bruna Renata. **Arte e Habilidade**. 2 ed. São Paulo: IBEP, 2012.
- COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. 1 ed. São Paulo: Global, 2004.
- DIAS, Delzymar (Org.). **Allyrio em Sete**. 1ª ed. Patos: Ed. dos Autores, 2024.
- FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p.

1139-1151, jul./set., 2019. Disponível em: [Vista do A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados \(unesp.br\)](https://unesp.br). Acesso em: 29 ago. 2024.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIGUEIRÊDO, Ana Zilda dos Santos Cabral. **Inclusão de alunos público-alvo da educação especial no Colégio Universitário – COLUN/UFMA: percepções do corpo docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4315>. Acesso em: 05 de maio de 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para a inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: [v24,especial,2018.indd \(scielo.br\)](https://scielo.br/v24/especial/2018.indd). Acesso em: 28 jun. 2024.

GLOBONEWS. **Brasil pode levar 540 anos para adequar educação especial**. Disponível em: [Brasil pode levar 540 anos para adequar educação para alunos com deficiência | GloboNews em Ponto | G1](https://g1.globo.com/brasil/noticia/2024/09/17/brasil-pode-levar-540-anos-para-adequar-educacao-especial-para-alunos-com-deficiencia.html). Acesso em: 17 de set. 2024.

HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem. Universal Learning Guidelines. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

HORTA, Carolina. **Henri Matisse: pintando com a tesoura**. Canal Arte até você no YouTube, 06 de mar. De 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NARaKtvmSOk>. Acesso em: 01 de set. de 2025.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE cidade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/gurjao>. Acesso em: 27 dez. 2025.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Pinel de indicadores da Educação Especial é atualizado com dados do Censo Escolar 2023**, Equipe Diversa, 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/painel-de-indicadores-da-educacao-especial-e-atualizado-com-dados-do-censo-escolar-2023/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano**. Educ. Soci., Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out.-dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCENA, Damião. **Patos de todos os tempos**: a capital do sertão da Paraíba. João Pessoa: JB, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n 26, p. 36-44, jul./set. 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622>. Acesso em: 12 mai. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Hospedar o aluno**: dar acesso, permanência e participação. You Tube, 25 de março de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C_soyoRgilo. Acesso em: 11 abr. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATISSE, Henri. **Biografia**. Disponível em: <https://www.henrimatisse.org/>. Acesso em: 20 de jan. de 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 387-559, n 33, set/dez. 2006. Disponível em: [387-548_artigos.pmd \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/rbde/artigos.pmd). Acesso em: 26 jun. 2024.

MÖDINGER, Carlos Roberto [et al.]. **Artes visuais, dança, música e teatro**: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5 n. 2, p. 126 – 143, jul. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299369627_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_Construindo_praticas_pedagogicas_inclusivas. Acesso em: 13 jun. 2025.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **Inclusão na Educação Superior**: novas tessituras para o campo da docência universitária. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, Salvador, Programa de Pós-graduação em Educação, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34788/1/TESE%20GRACY%20KELLY%20ANDRADE%20PIGNATA%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação especial**: Formação de professores para a inclusão escolar. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2023.

ORRADO, Isabelle; VIVES, Jean-Michel. **Autismo e mediação**: Bricolar uma solução para cada um. Tradução de Paulo Sérgio de Souza Jr. São Paulo: Aller, 2021.

PATOS, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Operacionais e Normas Pedagógicas para o funcionamento da rede municipal de ensino**, 2022.

PATOS, Secretaria Municipal de Educação. **Sistema Inova**: Diário online, 2025. Disponível em: <https://www.inovapatos.com/>. Acesso em: 27 de dez. de 2025.

PATOS, Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Curso de Arte**, 2025.

PLETSCH, Márcia Denise et al. **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes/RJ: Encontrografia, 2021. Disponível em: <https://encontrografia.com/acessibilidade-e-desenho-universal-na-aprendizagem/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

PONTIS, Marco. **Autismo**: o que fazer e o que evitar – guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental. Trad. de Moisés Sbardelotto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

WANDERLEY, Escola Alírio Meira. **Projeto Político Pedagógico**, 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico (recurso eletrônico). 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

REILY, Lucia. **O ensino de Artes Visuais na escola no contexto da inclusão**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CWsw5Zfd3dR8xhZVyQrXjBd/?format=pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SASSAKI, Romeu Kasumi. 2002. **Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais**. Disponível em: [Forum 05 | Revista Forum \(ines.gov.br\)](https://forum05.ines.gov.br/). Acesso em: 24 jul. 2024.

SENE, Marta Regina. **Aulas de Arte**: Reflexões sobre Currículo, Docência, Criatividade e a Escola Inclusiva. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara- SP, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/37ceb22b-1a08-4e2c-abd0-2cc9be0e2a6a>. Acesso em: 10 de maio de 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Isalém Angelo Vieira. **Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental**: redes de colaboração entre professores do ensino comum. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação de mestrado Profissional em Educação, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13757482. Acesso em: 24 de maio de 2025.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**. Vol. 5, p. 88-95, 2017. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-95.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.

SOUZA, Luana Aparecida Martins de. **A mediação do professor de Arte na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Parnaíba, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7704272. Acesso em: 28 de maio de 2025.

SOUZA, Sandra Freitas de; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. **Educação Profissional Inclusiva**: Uma oportunidade para pessoas com deficiência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, vol. 22, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 25 jun. 2025.

APÊNDICE – A²⁸

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)**

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO – TCLE

(A ser utilizado com os pais/responsáveis do participante menor de idade.)
(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS.)

O(A) seu(ua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “**O ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PATOS-PB**”, desenvolvida por **CLAUDIA GARCIA DE SOUSA**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Artes do Programa de Mestrado Profissional em Artes, pela Universidade Federal da Paraíba (PROFARTES/UFPB), sob a orientação do Prof. Dr. Arthur Marques de Almeida Neto e coorientação do Prof. Dr. Robson Xavier da Costa.

O presente estudo tem como **Objetivo Geral**: Discutir o Ensino de Arte na perspectiva da Educação Inclusiva com ênfase nos estudantes público-alvo da Educação Especial, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Patos/PB, e como **Objetivos Específicos**: Contextualizar o ensino de Arte e a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva a partir da legislação e marco teórico selecionado sobre o tema; Refletir sobre as concepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do município de Patos-PB em relação à inclusão nas aulas de Arte e os impactos na prática pedagógica; Realizar uma intervenção didático-pedagógica, no contexto das aulas de Arte, que contemple a utilização de estratégias inclusivas que visam promover a participação de todos os alunos, como produto educacional.

²⁸ Sob a forma de esclarecimento: Durante o desenvolvimento do trabalho, por motivos de força maior, ocorreram algumas mudanças em relação ao título, aos objetivos e ao orientador, o que justifica a diferença considerando o trabalho finalizado e os apêndices, o que é natural acontecer, uma vez que o planejamento pode ser atravessado por situações não previstas.

Justifica-se o presente estudo pela oportunidade de se ter uma visão autêntica, mesmo que diante de uma realidade local, sobre o contexto do ensino de Arte na perspectiva da Educação Inclusiva; pela necessidade de aprofundamento do conhecimento sobre a temática; pela contribuição para o aprimoramento do pensamento crítico, das possibilidades de novas abordagens pedagógicas no campo de atuação profissional e acadêmico; além de se configurar, pela própria natureza do estudo, como um processo amplo e significativo de formação continuada, aspecto indispensável para todo e qualquer profissional.

A participação do(a) seu(ua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

No contexto dessa proposta de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados podem ser compreendidos como meios pelos quais os pesquisadores irão obter as informações necessárias e relevantes para a análise do objeto de estudo. Assim, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Aplicação de questionário, em papel, com a utilização de perguntas abertas com os professores de Arte; Análise documental, incluindo documentos oficiais que abordem práticas inclusivas e políticas educacionais; Observação, para entender como as aulas de Arte são ministradas no contexto inclusivo identificando estratégias e desafios; Fotografias, para contemplar o registro das intervenções didáticas que explorem o ensino de Arte na perspectiva da Educação Inclusiva.

Caso o(a) seu(ua) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação dele(a) são considerados mínimos, limitados à possibilidade de um eventual desconforto emocional em relação às intervenções pedagógicas em sala de aula, bem como aos registros fotográficos destas, podendo ocasionar experiências satisfatórias ou não sobre as práticas desenvolvidas, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em conhecimentos, pois possibilitará uma reflexão e autoanálise sobre as práticas docentes que podem reverberar no estímulo para a pesquisa de novas metodologias que possam ser aplicadas no contexto inclusivo. Também poderá fornecer subsídios para se pensar, à nível de município, como a Educação Especial na perspectiva inclusiva pode se tornar mais acessível e próxima de um contexto que atenda realmente a diversidade presente nas escolas. Apesar disso, seu(ua) filho(a) terá assegurado o

direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. O nome do(a) seu(ua) filho(a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) seu(ua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação do(a) seu(ua) filho(a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pela pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

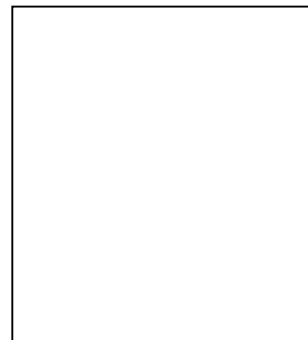
Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, procedimentos para coleta de dados, riscos e benefícios da pesquisa, assim como o uso dos materiais destinados à apresentação do trabalho final, com a devida proteção. Assim, dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso da imagem dos mesmos nos materiais destinados à apresentação do trabalho final, com a devida proteção. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável. Como se trata de um documento em três páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim, assim como a última assinada por ambos.

Patos-PB, ____ de ____ de 2025.

Pesquisadora Responsável

Responsável pelo(a) Participante da Pesquisa

Testemunha



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: **Claudia Garcia de Sousa**

Endereço da Pesquisadora Responsável: _____, nº _____, _____

Patos-PB, CEP: _____, Telefone: (83) _____, E-mail:

Com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:
Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa

Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

APÊNDICE – B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

(A ser utilizado com o(a) discente participante.)

(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS.)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa intitulada: **“O ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PATOS-PB”**, desenvolvida por **CLAUDIA GARCIA DE SOUSA**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Artes do Programa de Mestrado Profissional em Artes, pela Universidade Federal da Paraíba (PROFARTES/UFPB), sob a orientação do Prof. Dr. Arthur Marques de Almeida Neto e coorientação do Prof. Dr. Robson Xavier da Costa.

O presente estudo tem como **Objetivo Geral**: Discutir o Ensino de Arte na perspectiva da Educação Inclusiva com ênfase nos estudantes público-alvo da Educação Especial, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Patos/PB, e como **Objetivos Específicos**: Contextualizar o ensino de Arte e a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva a partir da legislação e marco teórico selecionado sobre o tema; Refletir sobre as concepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do município de Patos-PB em relação à inclusão nas aulas de Arte e os impactos na prática pedagógica; Realizar uma intervenção didático-pedagógica, no contexto das aulas de Arte, que contemple a utilização de estratégias inclusivas que visam promover a participação de todos os alunos, como produto educacional.

Os motivos que nos levam a desenvolver esse estudo estão relacionados à oportunidade de se ter uma visão autêntica, mesmo que diante de uma realidade local, sobre o contexto do ensino de Arte na perspectiva da Educação Inclusiva; à necessidade de aprofundamento do conhecimento sobre a temática; à contribuição para o aprimoramento do pensamento crítico,

das possibilidades de novas abordagens pedagógicas no campo de atuação profissional e acadêmico; além de se configurar, pela própria natureza do estudo, como um processo amplo e significativo de formação continuada, aspecto indispensável para todo e qualquer profissional.

No contexto dessa proposta de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados podem ser compreendidos como meios pelos quais os pesquisadores irão obter as informações necessárias e relevantes para a análise do objeto de estudo. Assim, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Aplicação de questionário, em papel, com a utilização de perguntas abertas com os professores de Arte; Análise documental, incluindo documentos oficiais que abordem práticas inclusivas e políticas educacionais; Observação, para entender como as aulas de Arte são ministradas no contexto inclusivo identificando estratégias e desafios; Fotografias, para contemplar o registro das intervenções didáticas que explorem o ensino de Arte na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para participar desse estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta riscos mínimos, limitados à possibilidade de um eventual desconforto emocional em relação às intervenções pedagógicas em sala de aula, bem como aos registros fotográficos destas, podendo ocasionar experiências satisfatórias ou não sobre as práticas desenvolvidas, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em conhecimentos, pois possibilitará uma reflexão e autoanálise sobre as práticas docentes que podem reverberar no estímulo para a pesquisa de novas metodologias que possam ser aplicadas no contexto inclusivo. Também poderá fornecer subsídios para se pensar, à nível de município, como a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pode se tornar mais acessível e próxima de um contexto que atenda realmente a diversidade presente nas escolas. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Esse termo de

assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____, fui informado(a) quanto aos objetivos, justificativa, procedimentos para coleta de dados, riscos e benefícios do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Como trata-se de um documento em três páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim, assim como a última assinada por ambos.

Patos-PB, ____ de _____ de 2025.

Pesquisadora Responsável

Discente Participante da Pesquisa

Testemunha



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: **Claudia Garcia de Sousa**

Endereço da Pesquisadora Responsável: [REDACTED], nº [REDACTED],
Patos-PB, CEP: [REDACTED], Telefone: (83) [REDACTED], E-mail:
[REDACTED]

Com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:
Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da
Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83)
3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e
das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa
Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

APÊNDICE – C



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

(A ser utilizado com os Pais/Responsáveis.)

Eu, _____,
(nacionalidade), _____ (estado civil), portador(a) do RG n.º _____,
inscrito(a) no CPF sob o n.º _____,
residente na Rua _____, n.º _____,
Bairro _____ Patos-PB, **AUTORIZO** o uso de imagem
do meu filho(a), constante na filmagem/fotografia de _____, com o fim específico de registro de
intervenções pedagógicas em sala de aula para compor material de análise e divulgação do
estudo de pesquisa intitulado: **“O ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE PATOS-PB”**, desenvolvida por **CLAUDIA GARCIA DE SOUSA**, aluna
regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Artes do Programa de Mestrado
Profissional em Artes, pela Universidade Federal da Paraíba (PROFARTES/UFPB), sob a
orientação do Prof. Dr. Arthur Marques de Almeida Neto e coorientação do Prof. Dr. Robson
Xavier da Costa, sem qualquer ônus em caráter definitivo.

A presente autorização abrangendo o uso da imagem do meu filho(a) na
filmagem/fotografia acima mencionada é concedida à referida pesquisadora a título gratuito,
DEVENDO SER UTILIZADA APENAS EM AMBIENTE ACADÊMICO E CIENTÍFICO,
para veiculação em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Patos-PB, _____ de _____ de 2025.

Assinatura
(Estudante)

Assinatura
(Pais/Responsáveis)

Telefone para contato: (____) _____

ANEXO



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS
ESCOLA MUN. DE ENSINO FUND. ALÍRIO MEIRA WANDERLEY
 Rua: Francisco Pontes, s/nº - Bairro Salgadinho – Patos/PB
 Ato que Autorizou o Funcionamento 2993/2000
 CNPJ: 01.936.670/0001-87
 CEP.: 58706-520, Tel. (83) 3421-5691
 E-mail: emefalirio@gmail.com

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: **“O ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PATOS-PB”**, a ser desenvolvida por **CLAUDIA GARCIA DE SOUSA**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Artes do Programa de Mestrado Profissional em Artes, pela Universidade Federal da Paraíba (PROFARTES/UFPB), sob a orientação do Prof. Dr. Arthur Marques de Almeida Neto e coorientação do Prof. Dr. Robson Xavier da Costa, nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, do Parecer de Aprovação do presente projeto por um dos Comitês de Ética em Pesquisa da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Patos-PB, 26 de Fevereiro de 2025.

Francicleide Mendes de Sousa
 (Responsável/Diretor(a) Escolar)

CPF: [REDACTED]

Francicleide Mendes de Sousa
 Diretora Escolar
 Matrícula: 31555517

Carimbo