Material adaptado, museu. (esquerda)
Material adaptado, oficina para cegos. (direita)

O professor de arte na esfera da inclusão em classes regulares*

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

A pesquisa de caráter qualitativo teve como objetivo investigar se os professores de artes, em classes onde estudavam crianças com deficiência, desenvolviam adaptações curriculares. Para realizar a coleta de dados entrevistamos professores de artes e observamos oito aulas de artes nas classes dessas crianças com deficiência. Como resultado, detectamos que esses professores têm posição sobre as políticas de inclusão e que os problemas didáticos dos estudantes com deficiência são semelhantes aos demais no que diz respeito à carência de conhecimentos artísticos.

Inclusão, formação de professores, ensino de arte.

Apresentando o tema

Os aspectos da educação inclusiva na escola ganham novos contornos, ao mesmo tempo em que mascaram um tema bastante antigo, o da exclusão. No ensino de arte, especificamente, deparamo-nos com a necessidade de formação artística de um público com deficiência[1] e, por outro lado, com a necessidade de ampliar a formação de professores para atender às demandas educacionais. Este debate em torno das necessidades educativas dos alunos e da formação docente, já travado em outros países, tem sido alvo de preocupação dos professores das disciplinas pedagógicas nos cursos de artes, entre elas o estágio. Os egressos dos cursos de Artes Visuais também se deparam com a problemática da educação inclusiva quando iniciam a docência na rede escolar. Biasoli[2] confirma, numa pesquisa, a situação em que o tema da formação mostra a dissociação entre teoria pedagógica e prática artística.

Para Barbosa[3], Rosa[4], Coutinho[5] e Pimentel[6], a própria trajetória da formação de professores de artes nas licenciaturas apresenta incoerências na articulação entre propostas educativas, aprendizado artístico, contexto da arte e sua complexidade.

Da mesma forma, denunciam um distanciamento das agências formadoras como a escola. Biasoli também apresenta esta problemática:

> A percepção sobre a formação do professor apresentou-se mais definida nos depoimentos dos alunos de 8º semestre. Final do curso. Isso porque, além de já terem percorrido toda a trajetória do curso, eles estavam vivenciando uma situação de estágio em que as angústias e as

* Artigo recebido em fevereiro de 2010 e aceito para publicação em abril de 2010.

1 Ao longo dos anos, tem-se registrado uma mudança na nomenclatura com que se refere a esse público: excepcional, deficiente, portador de necessidade especial, pessoa com necessidades especiais e, na atualidade, pessoa com deficiência, considerando a Declaração Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2009).

2 Biasoli, C. L. A. *A formação do professor de arte:* do ensaio... à encenação. Campinas: Papirus, 1999.

3 Rosa, Maria Cristina da. *A formação de professores de artes:* diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

4 Coutinho, R. A formação de professores de arte. In: Barbosa, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez, 2002, p. 153-159.

5 Pimentel, L. G. *Limites em expansão: licenciatura em artes visuais.* Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

6 Biasoli, op. cit., p. 188.

> inseguranças normais e próprias desse período aguçam o senso crítico de quem dela participa.[7]

7 Alhambra, L. P. *De soslayo: una mirada sobre los bufones de Velazquez*. Espanha, Madrid: Letra Redonda, 2005.

A citada autora (ibid.), no final da década de 1990, desenvolveu uma pesquisa em que os problemas diagnosticados na formação de professores de artes aparecem da mesma forma como no presente estudo. Nas entrevistas realizadas em seu Projeto de Pesquisa "Construção Metodológica do Fazer Pedagógico do Professor de Arte", os professores apontam a discrepância entre a teoria e a prática nos cursos de formação e não se sentem preparados para atuar no âmbito da inclusão. Constatou-se, por observação desenvolvida em sala de aula, que as deficiências relativas à construção metodológica não se manifestam somente com as crianças com deficiência, mas também com as demais crianças no âmbito dos conhecimentos artísticos. Os professores de artes, formados recentemente, ou até com mais tempo de atuação na disciplina na escola, demonstram dificuldades em organizar o programa de ensino e incluir os estudantes com deficiência na aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Ao iniciarmos a apresentação do tema que relaciona arte e deficiência, destacamos que a formação artística das pessoas com deficiência não está descolada da formação artística de todas as crianças nas classes regulares. O conceito de inclusão na escola, assim como no ensino de arte, é polissêmico, pois apresenta um conjunto diferenciado de entendimentos. Ainda que a polissemia seja um artefato social presente em outras áreas, o tema da inclusão/exclusão é frequentemente percebido no contexto das artes, nas proposições artísticas de cunho social e, ao longo da história, nas próprias imagens artísticas. O conjunto de imagens artísticas construído em cada época acusa a concepção de diferença naquele momento histórico.

Ao tempo em que as obras artísticas expuseram imagens da deficiência como feio, grotesco ou cômico, alguns artistas preocuparam-se em resgatar a dignidade desse grupo, caso dos bufões registrado por Velásquez[8]. Durante muito tempo, crianças e adultos com deficiência eram segregados no espaço da vida privada, tendo poucas interlocuções com a vida social.

8 Reily, L. *Armazém de imagens*. Campinas: Papirus, 2005.

Na atualidade, a partir da ação de organismos internacionais, após a criação de um conjunto de documentos sobre direitos e dignidade das pessoas, pressionados pelos movimentos sociais organizados que se manifestaram nessa questão, a sociedade ampliou o espaço de participação dos diferentes. Por outro lado, mesmo em períodos anteriores, quando as pessoas com deficiência não eram obrigadas a se matricular na escola regular, existiam trabalhos desenvolvidos a partir da arte. Atualmente, muitas dessas produções estão dispersas. Reily[9] destaca a importância de desenvolver pesquisas que possam aglutinar educação especial. Acreditamos que tais experiências, desenvolvidas na maioria das vezes por ONG's (organizações não governamentais), podem ser validadas para se perceber a qualidade da experiência estética das pessoas com deficiência. Trabalhamos com a hipó-

9 Carvalho, L. M. *O ensino de artes em ONG's*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 70.

tese de que a inclusão de qualidade no ensino de arte oferece a oportunidade para que as diferenças sejam vistas como estímulo à atuação do professor de arte, aos estudantes e sejam mais aceitas no contexto social. Igualmente, os modos diferentes de aprender dos estudantes se completam a partir das estratégias que o professor de arte cria para qualificar as experiências estéticas.

Carvalho destaca, em relação às ONG's, que:

> (...) os aspectos relacionados ao ensino de arte nesse campo ainda são pouco discutidos nos meios acadêmicos e, na maioria dos trabalhos existentes, a questão é colocada de maneira mais descritiva que analítica, ao passo que o ensino artístico na educação básica vem, nas últimas décadas, gerando uma quantidade admirável de publicações, pesquisa e debates[10].

Neste caso, o ensino de arte tanto nas ONG's quanto para pessoas com deficiência tem ampliado seu potencial de visibilidade na academia nos últimos anos segundo Reily[11]. Estamos vivendo um momento em que os trabalhos acadêmicos na área de arte recebem maior destaque, fato que poderá contribuir para a ampliação da formação de professores no âmbito da inclusão das pessoas com deficiência.

10 Reily, L. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: Baptista, C. R.; Caiado, K. R. M. e Jesus, D. M. de. *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. (Org.). Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008, p. 221-266.

11 Rizzi, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: Barbosa. A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 64.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Uma trajetória de pesquisa se inicia, na maioria das vezes, de um desejo do pesquisador e da importância social do tema, ou, ainda, do modo como o pesquisador vislumbra que seu objeto de estudo poderá trazer respostas para o entorno social.

Nas abordagens qualitativas de pesquisa, o pesquisador, sua formação e sua concepção de sociedade são elementos essenciais para que se alavanque o processo investigatório, pois seu olhar, seu envolvimento e convivência com os participantes permitem um aprofundamento teórico na análise dos dados coletados. Salientamos que, no cenário da pesquisa qualitativa, o envolvimento pessoal do pesquisador é parte do processo.

Por essa razão é que, ao longo de dois anos, se procurou construir uma equipe de pesquisa que mantivesse proximidade com a problemática. Desenvolvemos um estudo-piloto, escolhendo um professor de artes para entrevistar e observar. Escolhemos, igualmente, uma realidade bem estruturada, com um professor com formação adequada e boas instalações.

Permitimo-nos frisar os itens apontados na oração anterior, pois constituem a base da pesquisa e o requisito para ser admitido como parâmetro. A realidade bem estruturada a que nos referimos cumpre dois critérios: "realidade diferenciada" (boas instalações, instalações adequadas) e "ensino de arte de qualidade" (professores com formação ade-

quada). Trata-se de um estudo-piloto que, por tais exigências, não pode prescindir de investimento ou financiamento que lhe garanta eficiência relativamente ao público do estudo – inclusão social – e à qualidade pretendida.

Para realizar o estudo-piloto, escolhemos, dentre os professores das escolas públicas da região, um que lecionasse para crianças ou jovens com deficiência e que tivesse apoio institucional. Ainda buscamos um professor com formação de qualidade, com um bom currículo e com mais de cinco anos de atuação no ensino de arte. Nestes requisitos se enquadrava o perfil da professora Laura,[12] formada em Educação Artística – Artes plásticas, na década de 1980 –, com especialização e mestrado, respectivamente, na área de arte-educação e cultura. A educadora lecionava, na ocasião, para um grupo pequeno de estudantes, o que lhe possibilitava um atendimento individualizado. Estudava na turma uma aluna de nome Silvia, que tinha baixa visão, ou seja, tinha a visão comprometida, mas enxergava fragmentos de luz e cor, que não eram vistas de forma nítida, mas lhe permitiam identificar o contraste entre claro e escuro. Durante um semestre, observamos um conjunto de oito aulas geminadas (noventa minutos), num total de dezesseis aulas de quarenta e cinco minutos.

12 Os nomes dos profissionais e dos estudantes envolvidos na pesquisa serão modificados a fim de assegurar o sigilo de sua identidade.

No estudo-piloto, pretendemos responder ao problema da pesquisa: *Como o professor de arte cria adaptações curriculares para ensinar crianças com deficiência em salas regulares?* Também pretendemos criar pistas sobre o modelo de ensino de arte adjacente à proposta do professor participante da pesquisa, isto é, responder à pergunta: *a adaptação curricular ocorre para ensinar quais conteúdos de arte?* Rizzi destaca que:

> A divisão do conhecimento em disciplinas torna, pela fragmentação imposta, impossível o conhecimento do conhecimento. A consciência contemporânea, em oposição ao paradigma da ciência clássica, pede uma nova articulação do saber e um esforço de reflexão (a respeito desse saber) fundamental. Muito esforço competente tem sido efetuado na área de Ensino de Arte por artistas, teorias da Arte, teorias de ensino-aprendizagem, professores, alunos e cidadãos, no intuito de compreender, operacionalizar e tentar responder às seguintes questões: 1. o que é importante ser ensinado em artes; 2. como os conteúdos de aprendizagem em artes podem ser organizados; 3. como os alunos aprendem Arte[13].

13 Mendes, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: *29ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2006.

As questões levantadas pela autora são fundamentais para a nossa investigação, pois, quando a adaptação curricular acontece, precisa estar vinculada a uma proposta qualificada de ensino de arte que contribua para ampliar os saberes artísticos de todos os estudantes. Neste sentido é que os conteúdos de arte utilizados em sala de aula foram nosso alvo de análise.

Depois de desenvolvido o estudo-piloto, que possibilitou também testar os instrumentos de coleta de dados e definir os parâmetros de observação, ampliamos o público pesquisado para quinze professores de Artes Visuais, na condição de que tivessem nas classes regulares crianças com deficiência. Encontramos, na região, nove professoras de artes com essas características. Os alunos com deficiência eram, ao todo, doze. O grupo de entrevistadas era formado por mulheres com idade média de 45 anos, com habilitação em Artes Visuais e seus correlatos. A maioria delas atuava na rede pública de ensino há mais de dois anos. Após o processo de entrevista individual com questões centrais previamente formuladas, foi observado um conjunto de oito aulas, nas quais se buscou identificar o conteúdo utilizado, a existência de adaptações curriculares, as metodologias de ensino, as aprendizagens de arte das crianças com deficiência e as relações entre professoras e estudantes, além das relações entre os próprios estudantes.

Após as observações em classe, foi realizada uma última entrevista para um comentário conjunto com as professoras sobre os dados colhidos ao longo do processo. Esta segunda entrevista adquiriu um caráter mais específico, pois cada uma delas teve um roteiro construído a partir da observação de sua prática. A caminhada metodológica possibilitou adentrar a problemática da arte e da inclusão no âmbito das escolas investigadas, tendo-se registrado diversas formas de interação com o grupo.

O cotidiano da sala de aula de arte: retratos polissêmicos

Na área de educação especial, vários autores estudam o tema da construção social da diferença. Dentre eles, Mendes[14] e Januzzi[15]. As políticas inclusivas são um movimento internacional em defesa dos direitos humanos que geram políticas públicas para a sociedade. Observamos, no entanto, que, apesar de a declaração de Salamanca[16] ter sido aprovada no ano de 1994, o cenário de inclusão, dezoito anos depois, ainda é muito restrito no Brasil, pela dificuldade de atingir todo o espaço geográfico e pelo modelo de gestão educacional escolhido.

O acesso à arte e aos bens culturais para o público com deficiências e para as classes populares é muito limitado. Constata-se que o tipo de serviço de formação artística oferecido às pessoas com deficiência utiliza critérios imbuídos de preconceitos, numa proposta muitas vezes assistencialista. Reily destaca:

> Historicamente, a literatura mostra que ocorre um certo menosprezo pela capacidade de aprendizagem e criação dos alunos com deficiência. A ênfase dos programas recai sobre o treinamento e ocupação, com ensinamentos de habilidades. Quando contempladas no programa educacional de alunos com deficiência, as linguagens artísticas (música e artes plásticas) foram trabalhadas durante muito tempo no viés da higiene mental, como atividades de compensação sensorial ou de ocupação manual, seguindo modelos utilizados em instituições de alienados[17].

14 Jannuzzi, G. D. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

15 A Declaração de Salamanca, aprovada na Espanha em 1994, trata dos princípios políticos e práticos da Educação Especial.

16 Reily, op. cit., p. 231.

17 Barbosa, A. M. (Org.) *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Mesmo não havendo condições de relatar vários recortes das falas dos professores em razão dos limites deste texto, não se pode deixar de destacar que uma parte deles pondera a necessidade de construir uma inclusão responsável, dando acolhimento integral à criança, para que ela não se sinta ainda mais discriminada no contexto da escola, sem condições de uma efetiva participação. Considerando esta importância, os aludidos recortes criticam a falta de adaptação de materiais, ressaltando ser este um dos pontos críticos para a efetivação do projeto de inclusão nas escolas públicas.

A criação de materiais pedagógicos é quase inexistente, como aponta Fonseca da Silva[18], pois a estrutura das redes de ensino não propicia suporte ao professor de artes. Nos relatos, os professores que ensinam crianças com paralisia cerebral apontam a grande dificuldade de comunicação com os estudantes. Os depoimentos ressaltam que:

> Professora 01 - *A partir da minha experiência* [a inclusão[19]] *é necessária, porque assim todas as partes ganham: professor e alunos, todos os alunos, os com necessidades especiais e os ditos normais.*
> Professora: 02 - *Sou totalmente a favor desde que a pessoa portadora possa receber condições adequadas. Como primeira experiência, acho a turma muito grande* [37 alunos], *não tem espaço diário adequado para incluir a pessoa no grupo como deveria ser. Até para o grupo interagir com ela, fica difícil. Aqui na escola temos laboratório, mas é impossível trabalhar nele devido a vários fatores como: distância* [demora na locomoção], *o tempo de aula* [45 minutos], *espaço físico do prédio, tem que ficar na sala mesmo.*

Prieto[20] ressalta que para se efetivarem as políticas públicas de inclusão é necessário que o Estado se posicione em relação aos processos inclusivos, atendendo aos desafios propostos pela realidade. A teoria da autora aproxima-se do discurso manifestado pelos professores, pois há referências constantes, nas entrevistas, sobre o papel do Estado como gestor das mudanças na escola.

Observamos, na leitura dos dados das entrevistas, que, de maneira geral, a inclusão é um conceito presente de forma afirmativa no ideário pedagógico dos professores. Como, porém, são os professores que desenvolvem as práticas inclusivas na sala de aula, eles acentuam as falhas estruturais do processo. Ocorre que a maioria das falhas observadas está localizada, pela ótica dos professores de artes, nas políticas públicas e na responsabilidade dos gestores da educação pública.

Almeida[21] contribui com a temática reforçando a ideia de que a exclusão/inclusão é um fenômeno associado à problemática social, ou seja, deve ser pensada no âmbito das políticas da sociedade. Para a autora, é necessário aprofundar a análise acerca das causas da exclusão. Como um sistema complexo, o mundo social perpassa as relações escolares,

18 Fonseca da Silva, M. C. R. Inclusion. Aspectos legales, eudcacionales y culturales de la deficiencia visual. In.: Castellanos, A. R. (Org.). *Prototipos, liguaje y representación em las personas ciegas.* Cádiz, Es.: Editora da UCA, 2008.

19 Destaque da equipe de pesquisa.

20 Prieto, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades especiais: diretrizes nacionais para a educação básica. In: S. e. Silva. *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências.* Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 125-152.

21 Almeida, M. I. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão. In: D. e Rosa. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 57-66.

as estruturas políticas e econômicas e os aspectos subjetivos e objetivos do modelo de formação de professores. Souza Patto[22] também destaca o fenômeno da exclusão/inclusão inserido pelo capitalismo. Realça que o modelo econômico primeiro exclui para depois incluir com uma qualidade duvidosa.

22 Souza Patto, M.H. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In. Bueno, G.G., *et al. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, São Paulo: Junqueiraemarin, 2008.

As entrevistas mostram que a falta de apoio da escola obriga o professor a lançar mão de várias estratégias, até de sua própria história de aluno. As imagens do "ser docente" consolidaram-se ao longo de sua formação e, finalmente, se costuraram na prática cotidiana, pois é ali, na maioria das vezes, no diálogo com os seus pares, que ele organiza estratégias para exercer a ação docente.

O cotidiano escolar é um caldeirão de efeitos complexos: enquanto produz teoria e prática sobre a própria escola e o corpo docente, é influenciado pelo que é por ele produzido e/ou pelo que produzem outras instituições educativas.

Não há como negar que os métodos, as concepções e as práticas desenvolvidas na escola e pela escola formam o professor; daí a importância de estudos que investiguem a prática pedagógica, posição confirmada por Ferraço: "queiramos ou não, as redes cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos de vida e valores, o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, complexo por ser tecido junto no cotidiano vivido."[23]

23 Ferraço, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: Ferraço, C. E. *Cotidiano escolar: formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortes, 2005. p. 15-42.

Se a tessitura do cotidiano escolar já é complexa, muito maior é a trama quando a escola se pretende inclusiva, pois o que vem à tona, por sua carga de problemas sociais, ultrapassa em muito a simples dimensão da formação docente. Este aspecto é acentuado pela presença de auxiliares especiais do professor também presentes na sala de aula.

Isto tudo é reforçado pelo depoimento dos professores de artes, que apontam para aspectos importantes: primeiro, para as necessidades pedagógicas desses profissionais; segundo, para a necessidade de serem estáveis no quadro efetivo da escola e, por último, para a exigência de que possam trabalhar no projeto de toda a turma e não somente como acompanhantes da criança com deficiência.

O professor 06 declara:

> *Tem os bolsistas de "inclusão" na sala de aula, eles* [a escola[24]] *dizem que é de inclusão para todos os alunos, não só para alunos com necessidades especiais, mas criança que tenha alguma questão física, financeira, assim... teve cursos de capacitação* [que abordavam essa temática]. *Teve pessoas que vieram dar palestras, tinha essa preocupação. Até porque aqui na Universidade tem um mestrado que trata de inclusão, mas até aí eu não sei se eles* [mestrado] *têm um trabalho efetivo na escola.*

24 Destaque da equipe de pesquisa.

Considerando que o professor desempenha papel de destaque nos processos de ampliação da cultura inclusiva na escola e na sociedade, a necessidade de maior formação docente é recorrente tanto nas respostas quando na literatura da área, destacando-se como área prioritária de investimento.

Neste sentido, tomando como referência as categorias de análise dos dados, buscamos saber se havia uma trajetória de formação inclusiva no currículo de formação do professor de artes. É necessário ressaltar que, nas entrevistas, o grupo pesquisado de professores apresentou variadas trajetórias no que diz respeito ao tempo de atuação, à origem do seu curso de graduação e pós-graduação e a diferenças curriculares nas atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa e da extensão pelas universidades nos últimos anos. Destacamos o aspecto da autonomia diante da diversidade, apresentado na fala da professora.

> Professor 01 - *Não me preparei. Tentei usar o bom senso e experiência da própria aluna. Só soube da aluna quando peguei a turma. Junto com a turma e a aluna fomos construindo adaptações para que pudesse incluir a todos.*

As professoras de arte, em sua maioria, apontam a inexistência de formação para a inclusão. Diagnosticam esta falta principalmente na graduação. No Brasil, é recente a obrigatoriedade de no mínimo uma disciplina de inclusão nos cursos de licenciatura. Por outro lado, as escolas apresentam algumas tentativas de formação para a inclusão, mas são esparsas e desvinculadas de um projeto pedagógico mais amplo. Frente aos depoimentos dos professores de artes, destacamos suas observações de que nas matrizes curriculares há pouca proposição de disciplinas e conteúdos relativos à temática da inclusão. Os mesmos informantes também ressalvam que, mesmo diante desse quadro, têm buscado uma docência voltada para os aspectos inclusivos.

Tardif[25], já em 2002, enfatizava a necessidade de dar espaço à subjetividade docente. Apontava o autor que os saberes docentes eram pouco utilizados nos processos de formação de professores. Os fatos o confirmam. Quando não há estímulo para essa fala do docente, não se constituem elos para mudança internalizada, ou diálogo, ou mesmo fundamentação para uma prática inclusiva.

25 Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

O processo artístico dos estudantes com deficiência

Neste tópico apresentamos um recorte dos diários de campo, com trechos das observações realizadas no decorrer da investigação em salas de aula de artes onde estudavam crianças com deficiência. Pretendemos, com tais dados, mostrar alguns aspectos do processo de formação artística dessas crianças. De fato, é necessário dizer que o processo artístico, nos últimos tempos, não tem merecido muita atenção nas formulações teóricas da área. Analisando a literatura que discorre sobre o tema, Hernandez[26], Oliveira[27], Barbosa[28] e Efland[29], pode-se afirmar que a ênfase é colocada no processo de reflexão sobre os con-

26 Hernandez, F. *Catadores de cultura*. Porto Alegre: Mediações, 2007.

27 Oliveira, S. R. R. e. *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari, 2005.

28 Barbosa, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

29 Efland, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: Guinsburg, J. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 173-188.

ceitos de artes. Ademais, se essa formação não é alvo de práticas nas salas de aula com crianças comuns, com crianças com deficiência os processos de formação artística são ainda mais reduzidos.

Por outro lado, observando as práticas de ensino de arte, de modo geral, pode-se dizer que não seguem as tendências mais conceituais de ensino de arte, nem investem de forma ampla nos processos de aprendizagem técnica, o que poderia ampliar o fazer artístico[30]. Acreditamos que o ideário pedagógico do professor de arte na atualidade é de fato um enxerto de várias proposições. Existe, evidentemente, uma parcela grande de educadores que desenvolvem um trabalho de ponta no ensino de arte, embora não constitua a maioria.

30 Sobre o tema ver: Fonseca da Silva, M.C.R. Ensino de arte e inclusão: um recorte metodológico a partir de uma pesquisa com professores de arte. In: Fonseca da Silva, M. C. R. e Makoviecky, S. (Org). *Linhas cruzadas: artes visuais em debate*. Florianópolis: Editora UDESC, 2009, p. 31-54.

Utilizando um dos diários de campo analisados, percebe-se que a professora, na escolha de conteúdo, desenvolve a atividade separando os elementos da linguagem visual, ou seja, ela ensina o conteúdo "linha" em separado dos demais elementos (cor, textura, forma, volume) e da problemática do objeto artístico. Esta é uma prática bastante comum entre os professores de arte e também presente nos livros didáticos, onde cada lição apresenta um elemento da linguagem visual em separado. Efland[31], entre outros teóricos, destacou que este modo de selecionar os conteúdos é um resquício do ensino de arte modernista. Podemos acrescentar também a influência da leitura que os professores de artes fizeram das teorias propostas por Rudolf Arnheim[32] e sua gramática visual.

31 Efland, op. cit.

32 Arnheim, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 1980.

> *Perguntei a Joana o que estavam aprendendo nas aulas de arte, ela me respondeu com um sorriso e encolhendo os ombros, demonstrando que não se lembrava do que tinha visto naquelas aulas. (...) A professora, na entrevista, manifesta que Joana não apresenta interesse na aula. Este fato fica marcado nas seguintes situações: A professora solicita a tarefa* [um desenho] *e Joana diz que já entregou, no entanto, depois de remexer na mochila descobre que o desenho estava guardado nela. Joana mesmo com pouca coordenação motora desenvolve o desenho. A professora propõe melhorar a releitura da aluna, solicita a execução da atividade novamente* (Registro de observação).

Foi possível perceber, na organização dos registros de observação, que existe uma falta de conexão entre os conteúdos selecionados pelas professoras para construir seu planejamento. De maneira geral, elas pouco estimulam a participação dos alunos. Efland comparou o ensino pós-moderno com o ensino moderno e destacou que "os professores pós-modernos têm liberdade de escolha, mas a seleção é geralmente confusão e fonte de problemas politicamente sensíveis"[33]. O autor ainda observou que a transição entre o ensino de arte centrado nos princípios da modernidade e aquele centrado nos princípios da pós-modernidade está envolta em uma complexidade. Podemos dizer que, na formação de professores de arte, os dois pressupostos convivem na escola e estão presentes nas

33 Efland, op. cit.

concepções pedagógicas do professor de arte, traduzindo-se em situações pedagógicas em sala de aula.

Outro aspecto a ser considerado na seleção de conteúdos para compor um currículo de artes é o contexto no qual a escola está inserida. Mason[34], ao relatar uma experiência de ensino de arte numa abordagem multicultural, ressalta um estudo comparado entre o Reino Unido e o Japão, enfatizando aspectos da seleção de conteúdos. "O currículo de Horikawa-San é totalmente elaborado para todo o ano acadêmico e envolve o trabalho com mídia e materiais similares em todas as suas aulas por períodos de seis semanas."[35] Relata o "dia de a escola desenhar", no qual o grupo de estudantes é envolvido em atividades do seu entorno. Constatamos que a perspectiva multicultural apontada pela autora não foi observada nas aulas de artes dos professores participantes na pesquisa sob nossa análise.

34 Mason, R. *Por uma arte-educação multicultural.* Porto Alegre: Mercado das Letras, 2001.

35 Mason, 2001, p. 147.

Na atividade 2, realizada pela turma, foi relatado no diário de observação que: *[...] escolheram um desenho do artista Escher, leram a imagem, analisaram as linhas e depois fizeram uma releitura. A professora dá sugestões a Juliana sobre como melhorar ainda mais a sua releitura e pede para ela fazer de novo. A obra de Escher se chama Dream"* (Diário de campo).

Observamos que a professora utilizou as imagens em sala de aula, fato que mostrou uma conexão com as tendências mais atuais de ensino de arte, inclusive pelos exercícios de leitura de imagem que utilizou. No entanto, a releitura usada como atividade prática, como sistemática de proposição do fazer artístico, está sujeita a críticas, principalmente no que concerne à visão da releitura como cópia. Sobre o fazer artístico, Rangel registra:

> No Fazer Artístico (Produção Artística), o aluno é colocado em contato com o processo de criação de uma imagem, de uma obra, podendo assim aprender sobre os diferentes aspectos que o envolvem, como: seleção de materiais a serem utilizados; escolha do tema, da técnica; busca de referências artísticas, entre outros[36].

36 Rangel, V. B. *Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico.* Revista NUPEART. Florianópolis: UDESC, 2005, p. 33-66. (citação p. 41)

A releitura foi utilizada no início da compreensão da abordagem triangular[37] como uma forma única de desenvolver a produção artística da criança na sala de aula. Com a experimentação de outros processos, a atividade foi modificando suas formas de apresentação.

37 Sobre este tema, ver Barbosa, 1992.

Os colegas validaram as atividades de Joana, teceram elogios e a auxiliaram.

> *Algumas vezes fizeram por ela. A professora propôs folhear uma revista para buscar tipos de janela, e a aluna dispersou-se na atividade e, durante algum tempo, ficou observando os colegas. A professora auxiliou os colegas. Uma amiga em especial ajudou Joana, as duas tocam-se e*

> *riem juntas. A professora propôs uma atividade de pintura e o grupo executou a atividade, porém Joana ficou com a cabeça baixa por algum tempo, depois levantou e ficou olhando o grupo trabalhar. A professora conversou com a menina sobre a releitura e auxiliou na técnica, mas Joana não estava envolvida com o trabalho* (Diário de campo).

Poderíamos desenvolver várias análises sobre o que desmotivou a aluna em relação à participação na atividade. Escolhemos, porém, focar a análise dos trabalhos artísticos, buscando olhar sua produção.

Rangel define ainda que "releitura, no âmbito do Fazer Artístico, significa fazer a obra de novo, acrescentando ou retirando informações. Não é cópia. Cópia é a reprodução da obra. Reler uma obra subentende adquirir conhecimento sobre o artista e a contextualização histórica"[38].

38 Id., p. 52.

Se buscar envolver o aluno na observação da obra, o professor de arte poderá estimular uma simpatia entre o estudante e a obra em estudo; neste caso, o objeto artístico ganha, pela mediação do professor, um significado novo, deixando de ser uma imagem qualquer e despertando a curiosidade investigativa. A aproximação do aluno das tarefas e a compreensão da dinâmica do exercício também auxiliam a prática significativa. Ao mesmo tempo, sabe-se que o professor de arte na escola pública atende a um grande número de crianças na sala de aula, onde nem sempre é possível um atendimento individualizado. Outro agravante é que o professor auxiliar não tem preparação nas áreas específicas de conhecimento, ficando, na maioria dos casos, focado no atendimento ao aluno.

Na sala de Alex, há uma professora auxiliar que apoia as atividades da classe. Ela tem como papel acompanhar o aluno nas suas atividades. Na sala estudam dois alunos com deficiência (um aluno com baixa visão e um com paralisia cerebral). A professora explica o encaminhamento da aula daquele dia para Alex. No dia anterior, a atividade proposta havia sido a criação de personagens. A professora pergunta como está a criação dos projetos. Alex fala: "Olha a minha pipa aqui!" Ele chama os colegas para auxiliá-lo na montagem da pipa. Como os amigos não vêm ajudá-lo, guarda o material na mochila e fala que não vai fazer a pipa. A mediadora estava copiando os textos nesse momento. Ela passa alguns desenhos para Alex colorir e explica que naqueles desenhos a pipa poderá ter cores livres. Os dois amigos com deficiência brincam juntos e se divertem com um chapéu, colocando-o um no outro.

No caso das crianças com deficiência visual, as dificuldades são decorrentes da falta de material adaptado que possibilite identificar elementos, organizar formas, ou mesmo perceber objetos artísticos por meio de maquetes táteis, ou outros instrumentos de trabalho adaptados.

Observamos que Giovane, professora de artes, apresenta um discurso fundamentado em relação à inclusão na escola, registrado pelas entrevistas, e ao mesmo tempo sofre no seu processo de profissionalização as influências dos problemas estruturais da escola, fato este que na prática interfere no seu fazer pedagógico. Poderíamos dizer, numa primeira leitura, que talvez existisse uma incoerência entre o discurso da professora e a sua prática pedagógica. Preferimos, neste caso, a formulação descrita por Horikawa[39] em pesquisa com professores.

39 Horikawa, A. Y. A representação como tema na formação do professor: um estudo de caso da prática docente. In: Jordilino, J. R. L. e Nosella, P. (Orgs.). *Os professores não erram*. São Paulo: Pulsar, 2005, p. 20.

Segundo o autor, os conflitos em que estão submersas as representações advêm do embate que todo participante de interação verbal deve enfrentar em relação aos valores socialmente construídos e a suas escolhas subjetivas.

> Nessa perspectiva, a análise das representações do professor não evidencia incoerências, mas prova que a unidade, ao contrário de se constituir como linear, é formada por diferenças e ambiguidades, tendo em vista o incessante movimento de construção e reconstrução do contexto da produção verbal[40].

40 Id., ibid., p. 89-97. (citação à p. 40)

Complementando, Horikawa[41] ainda esclarece que os conflitos de representação aparecem no debate entre o velho e o novo, que podem se revelar na prática pedagógica cotidiana. Barbosa[42] já apontava, na década de 1980, que as escolhas dos conteúdos pelo professor de arte utilizam, muitas vezes, um conteúdo atual, trabalhado de um modo tradicional, o que dificulta o avanço da área, pois não amplia os objetivos propostos.

41 Id., ibid.

42 Barbosa, A. M. Arte educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1988.

Igualmente, é possível dizer que muitas vezes o atraso na escolarização de crianças com deficiência se localiza na falta de acesso às adaptações escolares, de modo que não aprendem por falta de instrumentos adequados. Podemos, neste caso, citar alguns exemplos: falta de intérprete de LIBRAS[43], livros, mapas e histórias em braille, materiais concretos de figuras do corpo humano e maquetes táteis de artes.

43 Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Tomamos por base estudos desenvolvidos por Efland[44]. Neles, o autor enfatiza, no âmbito do ensino de arte moderno e pós-moderno, as diferenças entre uma visão modernista e a de uma proposta pós-modernista mais voltada para a articulação com o social. Esta confrontação lhe permite desenvolver argumentos que buscam distinguir a percepção dos códigos da cultura institucionalizada.

44 Efland, *apud* Guinsburg, op. cit., p. 177.

> A arte-educação baseada sobre uma definição modernista da arte tende a aplicar padrões de bom gosto e critérios de excelência artística, porém tal arte torna-se isolada do resto da experiência, da mesma forma como, de muitas maneiras, os objetos nos museus, estão isolados do resto da vida. Tal arte-educação haverá de prover uma experiência de apreciação estética para coisas refinadas, mas ela não

enfatizará o entendimento cultural e tampouco a base para uma ação social[45].

45 Efland, *apud* Guinsburg, op. cit., ibid.

Os processos de educação da percepção necessitam fazer parte do contexto das pessoas com deficiência. Reily relata uma experiência de investigação de 2005, na qual interagia com Frederico, que desenvolvia seu trabalho de produção artística numa instituição. Pelo relato, a autora observava algumas questões que contribuem com a presente investigação. A primeira delas seria a relevância da qualidade dos materiais utilizados com as crianças com deficiência e com todas as outras na escola. Reily[46] afirma que a qualidade do material interfere no processo artístico de forma decisiva. Nessa experiência, utilizava a filmagem como forma de registro e organizava o material a partir da sequência de produção dos trabalhos artísticos, dos outros componentes do grupo, de suas falas, e as interações entre Frederico e os colegas sobre suas preferências imagéticas.

46 Id. ibid., Reily, 2005.

Neste tópico, organizamos uma pequena síntese das observações relativas aos processos artísticos das crianças com deficiência. Observamos, porém, que a produção dessas crianças, sozinha, seria suficiente para desenvolver outra pesquisa, revelando-nos a necessidade de outras escritas sobre o processo de ensino de arte com crianças com deficiência na escola.

Considerações finais

Concluímos o presente trabalho destacando a necessidade de aprofundar o tema da inclusão na formação de professores de artes, não só do ponto de vista teórico, como também das abordagens metodológicas para a formação artística de públicos diferenciados.

Pela análise das entrevistas e das observações, é possível dizer que, mesmo que a inclusão proposta pelos governantes esteja longe de satisfazer as necessidades de formação artística da criança com deficiência, existe de parte do professor um compromisso com os aspectos éticos da profissão, assim como um compromisso com a sociedade, a arte e a escola.

Outro aspecto a ressaltar diz respeito à fragilidade estrutural e pedagógica da escola de um modo geral, não apenas no que se refere às pessoas com deficiência, mas também à falta de estrutura básica que garanta a aprendizagem, o acesso à formação de modo crítico e socialmente construído. No âmbito do ensino de arte, é possível dizer que a utilização da arte como linguagem, como conhecimento, como ferramenta de leitura de mundo e espaço de expressão é fundamental para ancorar um ensino de qualidade.

Convém ainda destacar a necessidade de atualização de professores que contemple uma formação de educação, de arte e de inclusão na graduação, na pós-graduação e na educação continuada. Ressaltamos que o conhecimento adquirido sobre políticas públicas,

manifestado nas entrevistas com os professores de artes, foi uma surpreendente constatação da equipe de pesquisa. Ao analisarmos os dados, percebemos que esse conhecimento fora adquirido no contexto escolar e não na formação inicial, ainda que, muitas vezes, essa formação se confunda com temas do senso comum. Afirmamos isso pela resposta dos professores de que não havia disciplinas voltadas para esse tema na formação inicial de artes.

Podemos dizer que existe uma dificuldade de pensar os processos de aprendizagem de arte por pessoas com deficiência. Os professores afirmam não saber como se relacionar com estes aspectos. Foi-nos possível, porém, observar situações de diálogo entre eles e os estudantes, que revelavam a busca por uma melhor interação.

Na formação artística, os estudantes com deficiência em classes inclusivas devem ter todas as experiências estéticas como os demais alunos, pois as propostas artísticas muitas vezes aproximam a pessoa com deficiência do contexto social, constituindo para ela uma ferramenta de expressão. Consideramos que o professor de arte não deve ficar preso a um único resultado dos processos artísticos dos estudantes, nem deve fazer comparativos entre as propostas de um e de outro. Necessita, ao contrário, estimular toda percepção possível, a imaginação, a experiência, a construção abstrata e o conhecimento do papel da arte no mundo.

Considerando que o auxiliar de classe é uma valiosa contribuição para o processo de aprendizagem da criança com deficiência, como um especialista na área de inclusão, sua atuação provoca, ou deveria provocar, uma interação, uma troca entre o professor da turma e os estudantes de modo geral. A criança com deficiência não é responsabilidade do professor auxiliar, pois ele é apenas um aliado do professor de artes, um apoio para que sua ação pedagógica chegue ao conjunto da turma.

Finalmente, acreditamos que as adaptações curriculares apoiam o professor de arte, ampliando o conhecimento artístico e estético dos estudantes com deficiência, pois deficiência não é sinônimo de déficit cognitivo. Muitas vezes, a diferença é vista como deficiência mental, pois, no Brasil, a Educação Especial iniciou-se pelo cuidado com os deficientes mentais. Poucos foram os professores observados que desenvolveram, ao longo da investigação, adaptações curriculares para o ensino de arte, pois essa é uma área que ainda necessita de ampla formação inicial e continuada para professores, como também de novas pesquisas.

Referências bibliográficas

ALHAMBRA, L. P. *De soslayo: una mirada sobre los bufones de Velazquez.* Espanha, Madrid: Letra Redonda, 2005.

ALMEIDA, M. I. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão. In: D. e ROSA. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 57-66.

ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 1980.

BARBOSA, A. M. *Arte educação: conflitos e acertos.* São Paulo: Max Limonad, 1988.

_____. (Org.). *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

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

BIASOLI, C. L. A. *A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação.* Campinas: Papirus, 1999.

COUTINHO, R. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 153-159.

CARVALHO, L. M. *O ensino de artes em ONG's.* São Paulo: Cortez, 2008.

EFLAND, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINZBURG, J. *O pós-modernismo.* São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 173-188.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. *Cotidiano escolar: formação de professores (as) e currículo.* São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-42.

FONSECA DA SILVA. M. C. Ensino de arte e inclusão: um recorte metodológico a partir de uma pesquisa com professores de arte. In: FONSECA DA SILVA, M.C. e MAKOVIECKY, S.(Org.). *Linhas cruzadas: artes visuais em debate*. Florianópolis: Editora UDESC, 2009, p. 31-54.

_____ Inclusion. Aspectos legales, educacionales y culturales de la deficiencia visual. In: Castellanos, A. R. (Org.). *Prototipos, liguaje y representación em las personas ciegas*. Cádiz, Es.: Editora da UCA, 2008.

HERNANDEZ, F. *Catadores de cultura*. Porto Alegre: Mediações, 2007.

HORIKAWA, A. Y. A representação como tema na formação do professor: um estudo de caso da prática docente. In: JORDILINO, J. R. L e NOSELLA, P. (Orgs.). *Os professores não erram.* São Paulo: Pulsar, 2005, p. 89-97.

JANNUZZI, G. D. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2006.

MASON, R. *Por uma arte-educação multicultural.* Porto Alegre: Ed. Mercado das Letras, 2001.

MENDES, E. G. *Inclusão: é possível começar pelas creches?* In: 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2006.

OLIVEIRA, S. R. R. e. *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari, 2005.

PIMENTEL, L. G. *Limites em expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1999.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades especiais: diretrizes nacionais para a educação básica. In: S. e SILVA. *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 125-152.

RANGEL, V. B. *Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico*. Revista NUPEART, 2005, p. 33-66.

REILY, L. *Armazém de imagens*. Campinas: Papirus, 2005.

REILY, L. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. e JESUS, D. M. de. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 221-266.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Maria Cristina da. *A formação de professores de artes: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis: Insular, 2005.

SOUZA PATTO, M.H. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In. BUENO, G.G., *et al*. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueiraemarin, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Maria Cristina da Rosa (UDESC, Florianópolis, Brasil) é graduada em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988), tem mestrado e doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998 e 2004). É professora associada do Centro de Educação à Distância da UDESC. Atua como professora do Mestrado em Artes Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Tem experiência na área de Educação e Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, educação inclusiva e à distância. É autora do livro *A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica*. / cristina@udesc.br