

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE ARTES VISUAIS - LICENCIATURA

GÉSSICA PADOIN

**ENSINO DA ARTE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS
ESPECIAIS/ APAES DA AMREC**

CRICIÚMA

2014

GÉSSICA PADOIN

**ENSINO DA ARTE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS
ESPECIAIS/ APAES DA AMREC**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciatura no curso de Artes Visuais - Licenciatura da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientadora: Prof. (ª) Simone das Graças Nogueira Feltrin

CRICIÚMA

2014

GÉSSICA PADOIN

**ENSINO DA ARTE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS
ESPECIAIS/ APAES DA AMREC**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de licenciatura, no Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Arte e Educação.

Criciúma, 24 de novembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Simone das Graças Nogueira Feltrin - Especialista – UNESC - Orientadora

Prof. Édina Regina Baumer – Mestre - UNESC

Prof. Francine Costa de Bom – Especialista - UNESC

Dedico este meu trabalho a minha diretora Andreza Ceni, que com sua ajuda sempre abriu portas para mim como professora, e sempre me incentivou a não desistir perante as dificuldades, me fazendo refletir cada vez mais sobre as dificuldades do aluno com deficiência e buscar como ajudar este aluno em minha aula de Arte.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por iluminar meus passos e protegendo minha caminhada, me dando saúde e força permitindo que eu chegasse até aqui.

Agradeço meus pais, por serem sempre tão compreensivos, e em momento algum saíram do meu lado, sempre me incentivando e acreditando que alcançaria meus objetivos.

Agradeço minha irmã Gisele Padoin, que graças a ela hoje estou me tornando professora de Artes, pois sempre me ajudou e apoiou minhas escolhas me estendendo a mão para continuar.

Agradeço também a minha amiga psicóloga Juliana Della Vedova, pelos inúmeros desabafos e pelas palavras sábias e atitudes que contribuíram em minha formação e eu como pesquisadora.

Não poderia deixar de agradecer a minhas grandes amigas Mainara Rosso, na qual considero uma irmã, Joseane Gonçalves e Bruna Mello, que sempre alegam minhas noites na UNESC, criando um laço afetivo para a vida toda. Sentirei muita falta de nossas risadas e inúmeras histórias para contar.

Agradeço também as Diretoras e Professoras de Artes de cada APAE todos que direta ou indiretamente contribuíram com esse trabalho.

Gostaria de agradecer a esta universidade e seu corpo docente e todo seu mérito que oportunizaram esta grande escolha em minha vida profissional.

Agradeço a banca examinadora, por aceitarem o meu convite e vivenciarem comigo este momento tão especial e importante em minha formação. Obrigada a todas.

Por fim, gostaria de agradecer a minha orientadora Simone das Graças Nogueira Feltrin, pelo seu empenho e dedicação neste trabalho. Obrigada professora pelo inúmeros incentivos, e por tudo que me ensinou nesta caminhada, me fazendo perceber que para tudo se há solução. Ainda obrigada pelo seu carinho, não deixando de ser essa pessoa suave e incrível.

“O termo inclusão pressupõe a experiência de um dentro e um fora, parecendo que estar dentro é que é bom. Mas não é bem assim, uma vez que esses dois espaços se influenciam mutuamente e existem plurais de fazer arte, e por sujeitos diferentes. Essas maneiras acabam transformando a própria arte e trazem elementos novos para os processos criativos”.

(Denise Pedron)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas que as professoras da APAE utilizam na construção do conhecimento nas aulas de Artes. A pesquisa é de natureza básica, com abordagem qualitativa e com relação aos seus objetivos, os procedimentos para a pesquisa são exploratória e descritiva, trazendo como problema: quais as práticas formativas que os professores das APAES da região da AMREC desenvolvem na construção do conhecimento nas aulas de Artes? Os procedimentos técnicos foram à pesquisa bibliográfica e de campo e se desenvolveu no mês de outubro de 2014. A fundamentação teórica divide-se em capítulos e subcapítulos. Trago no início deste trabalho um breve histórico sobre a Educação Especial e o ensino da arte na educação inclusiva e em seguida abordo o ensino da arte e suas linguagens. Partindo dessa fundamentação realizo uma pesquisa de campo por meio de questionário dirigido a três professoras que lecionam em APAE, sendo uma APAE no município de Morro da Fumaça/SC, Urussanga/SC e Cocal do Sul/SC. A pesquisa revela que as professoras participantes consideram a Arte como uma importante linguagem na vida do aluno com deficiência, destacando como cada uma desenvolve suas práticas pedagógicas e também falam do espaço e avaliações na aula de artes. Concluo então que a linguagem da arte é importante, pois conhecendo a história e deficiência de cada um pode-se dizer que é uma estratégia para que o aluno caminhe rumo ao desenvolvimento expressivo e criativo, e facilitando a comunicação e troca de experiência.

Palavras-chave: Educação Especial. APAE. Ensino da Arte. Prática pedagógica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
AMREC - Associação dos Municípios da Região Carbonífera
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASCR – Associação Santa Catarina de Reabilitação
CEB – Câmara de Educação Básica
CIAE – Curso Intensivo de Arte na Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
FENAPAES – Federação Nacional das APAES
INES – Instituto Nacional de Educação Especial
LDBE – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEA – Movimento Escolinhas de Arte
PCNs – Parâmetro Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
SURESP – Supervisão Regional de Educação Especial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL	14
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ABORDAGEM CONCEITUAL.....	14
2.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO: DO PAPEL PARA A VIDA REAL.....	19
2.4 DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DO CURRÍCULO À AVALIAÇÃO.....	22
2.5 O ENSINO DE ARTE E A INCLUSÃO NA ESCOLA.....	28
3 ENSINO DA ARTE	31
3.1 ARTE: ABORDAGENS INTRODUTÓRIAS	31
3.2 ARTES VISUAIS	33
3.3 LINGUAGENS ARTÍSTICAS CORPORAIS: DANÇA E TEATRO.....	36
4.2 LINGUAGEM MUSICAL	38
5 METODOLOGIA	40
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	43
7 PROPOSTA DE CURSO	50
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE(S)	60
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR	61
ANEXO(S)	63
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO – PESQUISA COM PROFESSORES	64
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO	65
ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO COM O PROFESSOR INTITULADO POR P1 NA ANÁLISE DE DADOS	66
ANEXO D – QUESTIONÁRIO APLICADO COM O PROFESSOR INTITULADO POR P2 NA ANÁLISE DE DADOS	68
ANEXO E – QUESTIONÁRIO APLICADO COM O PROFESSOR INTITULADO POR P1 NA ANÁLISE DE DADOS	70
ANEXO F – FICHA DA BANCA EXAMINADORA	72

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo aonde a Educação Especial vem crescendo a cada dia, apoiada por leis que valorizam o aluno com deficiência. Eles estão cada vez mais presentes nas salas de aula. Na minha atuação profissional como professora de Artes dirigi um olhar mais atento a estes alunos, me preocupando em como desenvolver a linguagem artística com eles.

Nas práticas pedagógicas, alguns arte-educadores têm reformulado suas aulas para socializar e construir conhecimento com todos os educandos em sua sala de aula. Porém surge a questão de como formular nossas aulas de artes de modo que motive e ensine a todos. Há muitas dúvidas, muitas inquietações e discussões. Sabe-se que a arte é uma forma de expressão, é um instrumento de educação, qual tem o papel de contribuir no desenvolvimento educacional e artístico de cada pessoa. Que através dela os indivíduos expressam sua criatividade e seu sentimento, possibilitando-os que desenvolvam sua expressão, sua imaginação, opinião e criação.

Enquanto estudante, não tinha experiência, nem sabia por onde começar e tinha inúmeras dúvidas de qual material/aulas poderia desenvolver com alunos deficientes. Algumas escolas não oferecem recursos didáticos, então, precisava constantemente pesquisar aulas, e formas de como trabalhar a Arte com um aluno deficiente.

Neste sentido, ocorreu a necessidade de realizar uma pesquisa de campo, que envolvesse as professoras de Artes das APAES pertencentes à região da AMREC.

Foi pensando nessa forma que surgiu o meu problema de pesquisa fundamentada: Quais as práticas pedagógicas que os professores das APAES da região AMREC usam na construção do conhecimento nas aulas de Artes?

Para a realização desta pesquisa foi feito um questionário para três professoras de Artes em três APAES diferentes, procurando compreender quais as práticas educativas que os professores de Artes usam para conseguir conhecimento junto aos alunos com deficiência dentro dessas escolas especiais pertencentes à AMREC, com o intuito de aprender como elaborar as aulas de Artes, de modo que todos aprendam.

Esta pesquisa norteou-se pelos seguintes objetivos:

Geral: analisar quais as práticas pedagógicas que os professores das APAES da região AMREC usam na construção do conhecimento nas aulas de Artes.

Específicos: reconhecer a importância da arte na vida dos alunos com deficiência; identificar quais as linguagens artísticas trabalhadas nas aulas de Artes das APAES da região da AMREC; compreender a importância das linguagens artísticas para os alunos com deficiência; identificar os espaços utilizados para o ensino de Arte.

As questões que nortearam a pesquisa foram: Qual a proposta de ensino aprendizagem das APAES da região AMREC? Quais as metodologias artísticas que o professor de Artes trabalha com os alunos da APAE? Como os professores contextualizam a arte com os alunos da APAE, e a partir de quais linguagens? Quais os espaços utilizados para o ensino de Arte?.

Preocupa-se em fundamentar esta pesquisa nos levando a refletir quais as práticas do ensino de Arte e a maneira como ela é aplicada pelos professores das APAES da região da AMREC. Esta reflexão é importante, considerando que o ensino de Arte hoje busca um espaço e uma valorização maior dentro das escolas. Portanto buscarei através desta pesquisa e questionamentos conhecer recursos e propostas utilizadas pelas professoras para obter resultados na qual possibilitem uma melhor proposta de ensino no meu trabalho como educadora de Artes.

O estudo proposto aconteceu dentro da Linha de pesquisa Artes Visuais e Educação e Arte: princípios teóricos e metodológicos sobre educação e arte. Linguagens artísticas e suas relações com as práticas pedagógicas.

Esta pesquisa é bibliográfica e de campo, com a coleta de dados por meio de entrevistas com três professoras de Arte pertencentes a uma APAE (Morro da Fumaça, Cocal do Sul e Urussanga), no mês de outubro do ano de 2014 e a análise de dados ocorreu a partir do referencial teórico construído ao longo do estudo.

No capítulo dois, trago um breve histórico sobre *Educação Especial*, este capítulo contou com cinco sub-capítulos intitulados '2.1- *Educação Especial: abordagem conceitual*' para a construção do mesmo utilizei os autores Sánchez (1996), Mantoan (1997), Freire (1998), Quadros (2005), Almeida (2007), entre outros. No subcapítulo '2.2 *APAES -Associação de pais e amigos dos excepcionais: uma história de conquistas*' onde trago o trabalho de conclusão de curso da autora Guidarini (2014) e o site do FENAPAES:

<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=12468>. Trago no '2.3 – Políticas de inclusão: do papel para a vida real', a autora Guidarini (2012), Soares (2007), a Declaração de Salamanca (1994), Freire (1998), e alguns documentos como a LDB (1996). No subcapítulo '2.4 – Diretrizes Nacionais para educação especial: do currículo à avaliação' trago o site do Portal do MEC, e alguns autores como Stainback (2006), Mello (2005), Costa (2001), Monteiro (2014), Sánchez (1996) e Mantoan(1997).

No capítulo três, intitulado 'Ensino da Arte' trago quatro subcapítulos, sendo o primeiro '2.1 – Arte: abordagens introdutórias' com os autores Coletto (2014), Richter (2004), Barbosa (2002), Holanda (2003), Batistoni Filho (1989), Cantele (1999), Richter (2003), Silva (2014), e alguns documentos, LDB (1996). No subcapítulo seguinte intitulado '3.2 Artes Visuais' trago Sabóia (2014), Martins e Imbroisi (2014), Richter (2004), Almeida (2007), Pimentel (2004), Ferraz e Fusari (2009), e o documento PCNs (1997). '3.3 – linguagens artísticas corporais: dança e teatro' trago novamente o documento PCNs (1997) e os autores Kofes (1984), Vayer (1986), Iwanowicz (1994), Oliveira (2001), Korman (1978), e o último subcapítulo trazendo '3.4 – Linguagem Musical' com os autores Cunha (2001), Mársico (2002), Kaufman (2002) e o documento PCNs (1997). Para finalizar elaborei um projeto de curso e escrevo algumas considerações finais sobre o estudo.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

*“Tudo é possível até que se prove impossível.
E ainda assim o impossível pode sê-lo apenas
por um momento”*

Pearl S. Buck

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ABORDAGEM CONCEITUAL

O encontro de Salamanca, na Espanha em 1994, determinou a linha de ação sobre as necessidades educativas especiais com objetivo de promover a educação para todos. Do mesmo modo, também encaminhou propostas para analisar as mudanças necessárias para as políticas educacionais fundamentais que viessem a favorecer o enfoque da educação inclusiva, capacitando as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo, àquelas que têm necessidades educativas especiais. (SANCHEZ, 1996).

Este encontro reafirmou a Declaração Universal dos direitos do Homem, de 1984, que consagrou o direito de educação a todas as pessoas. Na ocasião, a Declaração Mundial sobre Educação para todos, ganhou força pela declaração das Nações Unidas, a Declaração de Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, garantindo que a educação das pessoas deficientes fizesse parte integrante dos sistemas regulares de ensino. (SANCHEZ, 1996).

Já na antiguidade grega, conta Mantoan (1997), mais precisamente na cultura espartana, na medida em que as pessoas se dedicavam à guerra, valorizavam cada vez mais a ginástica, a dança, a estética, a perfeição do corpo, a beleza e a força, transformando-os esses requisitos em um grande objetivo. Deste modo, se ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra a ideia de perfeição, tinha que ser eliminada do convívio social.

Posteriormente, os gregos permitiram que essas pessoas fossem batizadas, cristianizadas e convertidas ao judaísmo cristão. Nesse sentido, o problema deixava de ser corpo/mente e passava a ser corpo/alma. O indivíduo que não se enquadrava no padrão considerado normal tinha o direito à vida, porém, era estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença era sinônimo de pecado (FREIRE, 1998).

Observa-se que, nos ensinamentos do judaísmo-cristão contidos na bíblia, dos 22 milagres de cura creditados a Jesus Cristo, oito referem-se à cura de

cego, surdos, mudos e gogos, sendo que outros se referem à paralisia, possessões, entre outros. (FREIRE, 1998).

Assim, de acordo com Freire (1998), foi se formando uma concepção da pessoa humana relacionada às diferenças com o pecado, que encaminharam cada vez mais para a existência da segregação e a estigmatização, principalmente, de milhares de pessoas que foram eliminadas pela fogueira da inquisição.

Outra forma, embora menos enfática, de a Igreja Católica ver e explicar a existência de cegos, mudos, surdos, paralíticos, loucos e leprosos era a de que eles eram instrumentos de Deus para alertar os homens e as mulheres sobre comportamentos inadequados ou para lhes proporcionar a oportunidade de fazer caridade (BUENO, 2007).

Com a chegada da Idade moderna, o homem passa então a ser entendido como animal racional, que trabalha planejando e executando atividades para melhorar o mundo dos homens e atingir a igualdade através da produção de ideias. Essa foi uma nova forma de pensar que influenciou a Europa e o mundo (BUENO, 2007).

Bueno (2007) admite que essa nova visão, gerou outras controvérsias sobre a deficiência, ao determinar uma nova trajetória histórica, que encaminhava para uma nova forma de produção intelectual, ou seja, que exigia um determinado tipo de indivíduo capaz de satisfazer as exigências da próspera era da produção industrial.

Surgem os institutos que, para ampliar a oportunidade educacional de cegos e surdos eram oferecidos de forma gratuita com a finalidade de evitar o isolamento e também oferecer-lhes emprego. Na verdade, essas pessoas representavam mão de obra barata, reunida em instituições que retirava os desocupados das ruas e os encaminhava para o trabalho obrigatório (BUENO, 2007).

Porém, nada mudou, a situação dos deficientes físicos e mentais continuou a mesma, uma vez que, aqueles que tinham condições mínimas passaram a ser obrigados a se adequar à exigência do processo produtivo, pois eram acolhidos em institutos situados fora dos povoados, como forma de proteger a sociedade do deficiente para que esta não tivesse que suportar o seu contato. (QUADROS, 2005).

As conquistas da atualidade em relação as deficiências tem promovido

formas de organizar o trabalho, oferecendo condições para todos os homens e mulheres desfrutarem igualmente dos avanços e conquistas da ciência e da tecnologia, a partir da objetivação da inteligência humana e das máquinas. (BUENO, 2007).

Tecnologicamente caminha-se para o oferecimento de condições para a superação das deficiências tanto sociais quanto físicas de todos os homens e mulheres. No entanto, passada essa primeira década do século XXI, Salvi (2014) ainda questiona com bastante propriedade: Que lugar cada indivíduo ocupa no processo produtivo e social? Isto porque, cada vez mais parece real que o capital ainda é o fator preponderante que aponta que ser diferente equivale a não ser produtivo.

Ressalta-se que essa breve introdução envolvendo a trajetória da deficiência, do trabalho e capital representa apenas uma forma de destacar a importância de que as pessoas com deficiência tenham garantido seu acesso ao ensino regular e, no caso deste trabalho, a um ensino de Arte que permita assegurar aos mesmos sua inclusão na sociedade e no mundo do trabalho.

Nesse sentido, segundo Almeida (2014, p. 4), o que importa, efetivamente, para a educação e, dentro dela, a educação especial (inclusive dos surdos), é propiciar condições para que todos possam ter acesso a uma educação de qualidade que propicie:

- a apropriação do acervo cultural produzido pela humanidade e que, até hoje, tem sido privilégio das camadas sociais diferenciadas;
- a oportunidade para desenvolvimento de seu potencial e a sua formação integral como sujeito, e;
- condições para exercício efetivo de sua cidadania.

Aos responsáveis pela implementação das políticas de inclusão, aos profissionais da educação e aos estudiosos e pesquisadores da educação especial cabe o importante papel de contribuir, dentro de seu âmbito de ação, para a crescente implementação da escola inclusiva (ALMEIDA, 2014).

Assim, espera-se que cada um, independente da posição ou cargo que ocupe na sociedade contemporânea faça a sua parte no sentido de contribuir cada vez mais para que a inclusão ultrapasse as fronteiras dos documentos e se transforme em realidade.

2.2 APAE – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS: UMA HISTÓRIA DE CONQUISTAS

A APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais surgiu no Brasil como resultado do pioneirismo de Beatrice Bemis, diplomata norte americana e mãe de uma criança portadora de Síndrome de Down.

A princípio entendida como movimento, a primeira APAE foi fundada no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954 a partir da experiência de Bemis que já havia contribuído para fundar mais de duzentas e cinquenta associações de pais e amigos nos países por onde passava.

Desse modo, contando com a motivação da norte americana, vários pais, amigos, professores e médicos se uniram para criar a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Brasil.

Conforme informações da FENAPAES – Federação Nacional das APAES (2014), a primeira reunião do Conselho Deliberativo aconteceu em março de 1955, na sede da Sociedade de Pestalozzi do Brasil que disponibilizou parte de um prédio para a instalação da escola que atenderia especialmente crianças excepcionais.

No início foram criadas nessa sede provisória onde duas classes especiais que atendiam aproximadamente vinte crianças. No entanto, a medida que a escola se desenvolvia e os alunos cresciam, surgiu a necessidade de oferecer aos adolescentes atividades mais criativas, bem como profissionalizantes (FENAPAES, 2014).

Com esse propósito, a professora Olívia Pereira fundou a primeira oficina pedagógica com atividades de carpintaria voltadas para deficientes no Brasil. A partir dessa iniciativa, de 1954 a 1962, surgiram outras APAES, sendo que em 1962, doze das dezesseis já existentes participaram da primeira reunião nacional de dirigentes apaeanos, presidida pelo médico psiquiatra Dr. Stanislau Krynsky e que aconteceu em São Paulo. De acordo com a FENAPAES (2014) participaram dessa reunião as APAES de Caxias do Sul, Curitiba, Jundiaí, Muriaé, Natal, Porto Alegre, São Leopoldo, São Paulo, Londrina, Rio de Janeiro, Recife e Volta Redonda para discutir, pela primeira vez no Brasil, questões relacionadas às pessoas portadoras de deficiência a partir das experiências vivenciadas por famílias de deficientes, bem como de experiências de técnicos da área.

Dessa primeira reunião, veiculou-se a importância de criar um organismo

nacional que teve como primeira opção a formação de um Conselho e como segunda a criação da Federação de APAES. A escolha priorizou a FENAPAES que teve duas fundação no dia 10 de novembro de 1962, e sua sede em São Paulo, no consultório do Dr. Stanislau Krynsky (FENAPAES, 2014).

Mais tarde, a FENAPAES adquiriu sede própria em Brasília para onde foi transferida. O símbolo adotado para representá-la é a figura de uma flor ladeada por duas mãos em perfil, desniveladas, uma em posição de amparo e a outra de proteção.



Disponível em:

<http://www.institutogrpcom.org.br/ong/associaao-de-pais-e-amigos-dos-excepcionais-de-foz-do-iguacu---apaec>

Ressaltando a história das APAES em Santa Catarina, registra-se que a primeira a surgir no Estado foi em 1955, no município de Brusque, embora ideias sobre a educação especial já estivessem sendo articuladas acerca de um ano (1954) pelo Professor João Barroso Junior, representante do INES – Instituto Nacional de

Educação Especial que veio a Florianópolis para divulgar ao sede do instituto no Rio de Janeiro. O resultado dessa divulgação veio em forma de um atendimento diferenciado às crianças deficientes em uma classe especial no atual Grupo Escolar Barreiros Filho, localizada na capital do Estado (SANTA CATARINA, 2009 apud GUIDARINI, 2012).

Atualmente, segundo dados da FENAPAES (2014), existem mais de duas mil APAES espalhadas pelo Brasil, sendo essa instituição considerada o maior movimento filantrópico do Brasil e do mundo, na sua área de atuação.

A APAE é constituída por pais e amigos de uma comunidade representativa de alunos portadores de necessidades especiais e conta com a colaboração da sociedade em geral, do comércio, da indústria, dos profissionais liberais, dos políticos e de todos aqueles que acreditam e lutam pela causa da pessoa com deficiência (FENAPAES, 2014).

Mesmo sendo uma entidade com registro de associações de utilidade pública em todas as esferas (federal, estadual e municipal), as APAES se deparam com diversas dificuldades, principalmente em relação aos profissionais de que necessitam e na questão financeira, mostrando que o Brasil ainda é um país que não corresponde plenamente ao compromisso que deveria assumir diante da sociedade, da família e da pessoa com deficiência.

2.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO: DO PAPEL PARA A VIDA REAL

A inclusão, embora continue causando polêmica, não pode ser considerada um fenômeno novo, haja vista que desde o século passado vem sendo discutida e normatizada no Brasil e no mundo.

Deste modo, registra-se que na década de 1960, a Lei n. 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trazia em seu art. 88 que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Para complementar e dar sustentação financeira a essa proposta de educação inclusiva, o art. 89 previa o compromisso dos poderes públicos para que subsidiassem financeiramente a criação de serviços especiais em relação à educação de pessoas deficientes (GUIDARINI, 2012).

Posteriormente, em 1963, o governo do Estado de Santa Catarina, por meio do Decreto n. 692 determinava o funcionamento da educação especial em parceria com a iniciativa privada, cabendo ao Estado à provisão de serviços e a oferta de professores para atender esse público. Entretanto, somente em 1968, com a criação da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE a educação especial em Santa Catarina avançou significativamente, uma vez que organizou as diretrizes de funcionamento da educação especial voltadas para “[...] a capacitação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas que fizessem um paralelo com a prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência.” (SANTA CATARINA, 2009 apud GUIDARINI, 2012, p. 15).

Em 1969, a Lei nº 4.394, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, em seu art. 91 afirmava que:

[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade e, conforme as deficiências apresentadas poderão ser proporcionadas em classes anexas a estabelecimentos comuns ou em unidade independentes.

Seguindo a trajetória histórica das políticas de inclusão para pessoas deficientes, a década de 1970 traz a influência do Princípio da Normatização que tinha como objetivo garantir que todos pudessem expressar seu estilo de vida de acordo com sua cultura, sem serem segregados por essa razão. A versão seguinte da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º grau, nº 5.692/71, assegurava no art. 9º: “[...] tratamento especial para os alunos que apresentam deficiências físicas

ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto á idade regular de matrícula e os superdotados [...].”

Em 1977, a FCEE criou e colocou em prática o projeto “Montagem de Currículo para Educação Especial: criação de classes especiais”, com a finalidade de que todas as escolas de ensino regular tivessem classes especiais para atender crianças com deficiência. Deste modo, após aprovação no Conselho Estadual de Educação, através do parecer nº 139/78, tal projeto passou a direcionar o atendimento a essas crianças em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2002, p.35 apud GUIDARINI, 2012, p. 15).

As classes especiais foram denominadas, inicialmente de sala multimeios para deficientes sensoriais e, depois, ficaram conhecidas como sala de recursos. A partir das ações descritas acima surgiu a necessidade de criar um Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial – SURESP para impulsionar e oportunizar mais atividades voltadas para a educação em todo o estado de Santa Catarina (GUIDARINI, 2012).

Em 1979, foi criada a Associação Santa Catarina de Reabilitação – ASCR para atender as pessoas que apresentavam deficiência física com ou sem comprometimento mental que, até esse período eram atendidas pelo Centro de Reabilitação. No ano seguinte, a Fundação Catarinense de Educação Especial criou o Serviço de Atendimento ao Deficiente Físico para redimensionar o atendimento aos alunos com paralisia cerebral que não apresentassem comprometimento mental. (SANTA CATARINA, 2009 apud GUIDARINI, 2012).

Em nível nacional, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 ao estabelecerem que a educação constitui-se como direito de todos, garantiram o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, mostrando que “[...] às diferenças individuais quer sob o ponto de vista de desenvolvimento cognitivo, quer sob o ponto de vista físico ou sensorial, não constituem uma fatalidade irremovível, nem desabilitam as pessoas para a plenitude de suas realizações pessoais e sociais.” (SOARES, 2007).

Como visto, a educação inclusiva tem sua origem registrada em momentos históricos anteriores, ou seja, a partir de uma perspectiva unificadora da educação que tinha como base modelos ou padrões estabelecidos previamente tanto em relação aos tipos de sujeitos, como de escolas ou formas de aprendizagem

(SOARES, 2007)

No entanto, com o tempo e por sua importância, o tema passou a ser discutido no mundo inteiro, uma vez que a partir da Declaração de Salamanca (1994), a maioria dos países passou a incluir políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular como escola de qualidade para todos, escolas que atendam as necessidades das crianças com deficiência e, principalmente, acesso à escola regular (MÜLLER, 2014).

Assim, para que os países signatários adotassem essas políticas de inclusão a Declaração de Salamanca estabeleceu alguns critérios como:

- Perspectiva política da construção de um sistema escolar de qualidade para todos [...].
- Constatação de que qualquer criança possui características, interesses, habilidades e necessidades únicas e que, portanto, a escola precisa se adequar a ela [...] (BRASIL, 2014, p. 23).

Esses critérios vão de encontro ao fato de que as escolas inclusivas devem adotar como fundamento a importância de prover uma educação de alta qualidade para todas as crianças, coibindo atitudes discriminatórias, bem como criando espaços acolhedores que permitam a criança com deficiência ser tratada como um ser humano capaz e repleto de potencialidades (MÜLLER, 2014).

Seguindo os critérios propostos pela Declaração de Salamanca (1994), oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações signatárias proclamaram que:

- Toda a criança tem direito fundamental à educação, e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são únicas;
- Os sistemas educacionais devem ser designados e os programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- As escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 2014, p. 23).

Ressalta-se que o Brasil, mesmo não sendo signatário da Declaração de Salamanca e muito antes da sua elaboração, buscou adotar os seus preceitos como

comprovam os vários documentos oficiais descritos acima. Acrescenta-se que o Brasil, como qualquer outro país tem o dever moral e o compromisso político de atribuir a mais alta prioridade política e financeira para melhorar seus sistemas educacionais no sentido de promover a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (SOARES, 2007).

Outro ponto importante acerca da Declaração de Salamanca (1994) e que merece destaque neste estudo refere-se à necessidade de que as escolas se modifiquem para atender a toda e qualquer diversidade, ou seja, a escola deve se adequar a todo tipo de deficiência, sejam elas físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Neste contexto, a Declaração de Salamanca (1994) deixa clara a importância de que todas as escolas estejam preparadas para:

[...] incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de populações distantes ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos menos privilegiados ou marginalizados. (BRASIL, 2014, p. 23).

Desta forma, é necessário que se abandone os rótulos, procurando levar em conta as possibilidades e necessidades impostas pelas limitações que a deficiência traz, ou seja, cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos (FREIRE, 1998).

2.4 DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DO CURRÍCULO À AVALIAÇÃO

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica elaborada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e pela Câmara de Educação Básica - CEB, por meio da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 prevê no art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizar para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

A CNE/CEB nº. 2/2001, ao usar o termo “educandos com necessidades educativas especiais” retoma a expressão utilizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 que define aquele aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem ou limitações no seu processo de desenvolvimento

que contribuam para que o mesmo não consiga acompanhar plenamente as atividades curriculares. A própria Resolução explica que essas dificuldades podem ser advindas de causas orgânicas e não orgânicas (CNE/CBE nº. 2/2001).

Acerca do ensino, a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 reafirma que a Educação Especial é uma modalidade de ensino já prevista pela LDBEN 9.394/96 e como tal deve permanecer, uma vez que do ponto de vista do processo educacional, a Educação Especial é regida por uma proposta pedagógica que assegura um conjunto de recursos e serviços educacionais com vistas a garantir uma educação escolar que promova o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam deficiência de qualquer natureza.

Partindo desse pressuposto, o sistema de ensino nacional criou um setor responsável pela Educação Especial, provido de recursos humanos, materiais e financeiros que subsidiassem o processo de construção da educação inclusiva. Assim, o atendimento a estes educandos passou a ser obrigatório nas escolas de ensino regular (CNE/CBE nº. 2/2001).

Em 2001, também foi elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE, regulamentado pela Lei nº. 172/2001 que delegou delega funções à União, Estados, Distrito Federal e Municípios para que estes levassem os sistemas de ensino, por meio de objetivos e metas, a favorecer o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. O PNE surgiu como forma de corrigir um déficit significativo diagnosticado nos sistemas de ensino em relação à política de educação especial. Ressalta-se que os principais problemas encontrados estavam relacionados “[...] à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, às instalações físicas e ao atendimento especializado” (SILVA, 2014, p. 11).

Em 2003, o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial implantou o programa de “Educação Inclusiva: direito à diversidade” com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais realmente inclusivos. Segundo descreve Silva (2014, p. 11), esse programa buscava sensibilizar e formar gestores e educadores de todos os municípios brasileiros, como forma de garantir “[...] o acesso de todos à escolarização, a promoção de acessibilidade e a organização do atendimento educacional especializado.”

No ano de 2007, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta o documento Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir ao aluno com deficiência o acesso com participação e aprendizagem no ensino comum, a oferta de atendimento educacional especializado, continuidade dos estudos e acesso a níveis mais elevados de ensino, promoção da acessibilidade universal e transversalidade da modalidade educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior, e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (SILVA, 2014, p. 12).

Partindo dessa premissa, a Educação Especial visando cada vez mais uma educação inclusiva traz a tona práticas educacionais hegemônicas que precisam ser descartadas para que utilizar conceitos que permitam entender a diferença como possibilidade de compreender o outro na constituição da própria identidade, bem como da subjetividade do sujeito. Todo esse processo requer uma nova visão da função da escola, da forma de conceber o conhecimento e o ensino aprendizagem, pois a presença de alunos com deficiência no ensino regular traz mudanças significativas à escola comum no que tange aos seus fundamentos e práticas.

Para Stainback; Stainback (2006, p. 25), essas mudanças não acontecem tão rapidamente quanto se espera, uma vez que:

[...] em geral os locais segregados, são prejudiciais, pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem afina, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos aprendem como atuar e interagir com seus pares, no mundo real. Igualmente importante, seus pares e professores também aprendem como agir e interagir com eles.

Assim, ao se falar em educação inclusiva fala-se, na verdade de uma proposta educacional que realmente reconheça e se proponha a garantir o direito de todos os alunos de frequentar o ensino regular, independente de deficiências ou não, sem qualquer tipo de discriminação, uma vez que os obstáculos à aprendizagem não são exclusividade apenas dos alunos que apresentam deficiências, considerando-se que barreiras à aprendizagem (temporárias ou permanentes) fazem parte do cotidiano escolar de quase todos os alunos, sejam eles deficientes ou não (STAINBACK; STAINBACK, 2006).

Destaca-se, portanto, a importância do currículo dentro do contexto

educativo já que este reflete todas as experiências em termos de conhecimento que serão proporcionados aos alunos em cada fase de sua vida escolar. A palavra currículo tem sua origem no latim, *currere*, que significa carreira. No campo da educação o currículo relaciona-se a caminhada que o educando faz ao longo de seus estudos, representado tanto pelos conteúdos estudados como pelas atividades realizadas no contexto educativo. (COIMBRA, 2014).

No Brasil, mesmo não existindo um currículo único nacional, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que trazem, como sugestão, uma forma de definição das disciplinas e distribuição dos conteúdos entre os componentes curriculares propostos. Cabe ressaltar que, devido à dimensão territorial e à diversidade cultural, política e social do país, nem sempre os PCN chegam às salas de aula e, quando chegam, devem ser bem analisados para que estejam de acordo com a realidade local (MELLO, 2005).

O currículo representa o sustentáculo da organização escolar como um todo, ou seja, o currículo é o instrumento que dá vida à escola, uma vez que traz consigo determinada concepção acerca do mundo, da sociedade, do homem, do conhecimento. Desse modo, o currículo não é um instrumento estático, passivo, mas uma força ativa que serve para tornar legítimas as ideologias que se formam a partir das transformações da sociedade, bem como dos sistemas sociais e econômicos tão estreitamente ligados à escola (MELLO, 2005).

Tal como a educação, o currículo não se faz de práticas neutras, ao contrário, ambos se apoiam em um sistema de crenças e valores que, segundo Costa (2001, p. 21), “[...] têm direções que apontam para determinados resultados, tendo em vista o contexto histórico no qual se encontram inseridos.”

Com base no exposto, Costa (2001) acrescenta que é pouco provável que exista a possibilidade de pensar nos componentes do currículo sem considerar a prática pedagógica, nesse sentido, os educadores, dentro de suas escolas, devem preocupar-se com a elaboração de projetos cujas atividades considerem o aluno em sua totalidade, ou seja, na sua dimensão física, psíquica, afetiva e social.

A escola comprometida com a promoção do desenvolvimento humano e com o atendimento às necessidades da sociedade deve, em seu processo de gestão adotar uma visão global e uma ação local, visando a inserção contextualizada do aluno em todas as suas dimensões, de forma autônoma e participativa. Deste modo, repensar a sua função institucional, considerando-se os aspectos éticos, políticos,

culturais, científicos e tecnológicos atuais, através de um currículo e ações que realmente considerem os novos paradigmas em educação é fundamental (FERRAZ, 2002).

Entende-se, assim, que a escola necessita ser repensada desde a sua função básica na sociedade que é sistematizar o conhecimento historicamente construído e, para tanto, faz-se necessário a problematização dos currículos que sustentam a prática realizada em seu interior. Para Costa (2001), estudar algo historicamente é estudar algo em movimento de mudança, analisando o processo como um todo, refletindo criticamente sobre as relações implícitas que se estabelecem, principalmente, nos contextos e espaços de aprendizagem, tornando a escola um campo fértil de possibilidades.

A partir do exposto constata-se que ações pedagógicas que tornem o currículo mais flexível encaminham para a oferta concreta de respostas educativas no contexto escolar às necessidades dos alunos com deficiência. Essas ações pedagógicas são denominadas adaptações curriculares, como destaca Landivar (1999, p. 53 apud PARANÁ, 2014, p. 50):

[...] as adaptações curriculares são entendidas como modificações são necessárias para realizar em diversos elementos do currículo básico, bem como para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula e dos alunos.

Considera-se, portanto, que as adequações que devem ser feitas nos componentes curriculares, a saber: objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, entre outros, não podem ter como base características de aprendizagem próprias de cada deficiência, devem, antes, partir dos interesses e possibilidades de cada aluno, ou seja, em se tratando da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, é fundamental que os educadores coloquem em prática o equilíbrio entre o que é comum e o que é individual no currículo (PARANÁ, 2014).

Em outras palavras, nenhuma intervenção será, de fato, efetiva se for descontextualizada da realidade do aluno, daí a importância de que a flexibilização curricular seja incorporada em todos os níveis e modalidades de ensino, pois questões como “que ensinar, quando ensinar, como ensinar, que, quando e como avaliar?” precisam e merecem ser problematizadas dentro do contexto educativo, uma vez que existem variadas formas de conhecimento. No entanto, para que o

conhecimento se manifeste, Costa (2001) destaca que elementos como a curiosidade, a investigação, a reflexão crítica, a dúvida, a abertura, a criatividade coletiva, a discussão e o pluralismo são extremamente necessários.

Em síntese, o principal dilema encontrado nos currículos é passar das intenções educativas, que de acordo com Costa (2001), são enunciados feitos sobre aquilo que se espera em certo prazo com maior ou menor certeza e interesse tanto pelos professores como pelos alunos, entre outros agentes do processo educacional que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com os saberes e os fazeres educacionais, ou seja, com a prática pedagógica para os objetivos educacionais.

Após discutir sobre as práticas pedagógicas e o currículo e suas flexibilizações no sentido de atender alunos com deficiência, faz-se necessário discorrer sobre a avaliação inclusiva. A Educação Inclusiva requer que os conteúdos trabalhados em sala de aula tragam como proposta principal o desenvolvimento das estruturas afetivo cognitivas do aluno, ou seja, cabe ao professor realizar uma avaliação diferenciada que leve em conta as habilidades individuais, bem com o respeito o ritmo da aprendizagem considerando os limites físicos ou intelectuais de cada um.

Para Figueiredo (2002, p. 68 apud MONTEIRO et al., 2014, p. 11):

[...] efetivar a inclusão é preciso [...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais.

No processo avaliativo, “[...] o professor é responsável por colocar em prática as adequações ou os ajustes relacionados ao aprendizado e a avaliação” Espera-se, desta forma, que este compreenda a importância do seu papel e que adequações não são permissões para aprovar indiscriminadamente visando única e exclusivamente conduzir o aluno com deficiência para séries mais avançadas, a fim de que o mesmo deixe de fazer parte do sistema. Ao contrário, para que uma educação inclusiva realmente se consolide, o professor deve se empenhar para “[...] compreender as diversidades e as dificuldades cognitivas que ocorrem no processo inclusivo e isto requer profissionalismo que supere inclusive o próprio preconceito sobre as limitações do outro.” (MONTEIRO, 2014, p. 11).

Assim, examinar a prática pedagógica sob a ótica da remoção das barreiras à aprendizagem é um desafio imposto a todos os educadores. Uma vez

que remover barreiras à aprendizagem é pensar em todos os alunos como seres em processo de crescimento e desenvolvimento, que vivenciam o processo de ensino aprendizagem de maneiras diversas, seja por suas diferenças individuais, seja por seus interesses e motivações (MANTOAN, 1997).

Sánchez (1996, p. 69) afirma que cabe ao professor promover uma série de estratégias “[...] organizativas e metodológicas em sala de aula, através de processos reflexivos, que favoreçam a aprendizagem dos alunos como uma reinterpretção do conhecimento e não como mera transmissão da cultura.”

Neste sentido, os educadores devem transformar as suas salas de aula em espaços prazerosos, onde ambos (professores e alunos) sejam cúmplices de uma aventura, que é o aprender, o aprender a aprender e o aprender a pensar.

Para que realmente a escola possa ser um espaço inclusivo é necessário que se transforme num espaço de decisões, ajustando-se ao seu contexto real e aos desafios que se apresentam. Desse modo, o espaço escolar deve ser visto como espaço de todos e para todos adotando como compromisso a construção de uma sociedade inclusiva que respeite as pessoas com deficiência nas suas diferenças, reconhecendo-as como pessoas que tem as suas limitações.

A importância da expressão criativa para a educação, sob esse ponto de vista, está diretamente relacionada à interrelação entre as pessoas, ou seja, quando há trabalho em grupo, a imaginação e a curiosidade de cada um dos integrantes vem à tona e, conseqüentemente, é compartilhada. Deste modo, as pessoas que tem facilidade para se expressar diante e junto com os outros, conseguem se adaptar melhor às circunstâncias e à troca de experiências (HAETINGER, 2005 apud MÜLLER, 2014),.

As vivências coletivas que ocorrem na escola são fundamentais, pois oportunizam, além da expressão criativa que se realiza em grupo, que o aluno consiga espontaneamente reformular seus pensamentos, atitudes e ideias. Visto desta forma, Müller (2014, p. 16) está certa ao afirmar que o universo escolar propicia a prática de atividades criativas que permitem aos professores e alunos:

- a) Compreender e aceitar as formas e os padrões de comportamento pessoal e social;
- b) Ter autoconfiança; a resolver situações inéditas, aplicando conhecimentos e habilidades adquiridas anteriormente;
- c) Analisar, avaliar e reavaliar seu comportamento como indivíduos de um grupo.

Importante também, segundo Haetinger (2005 apud MÜLLER, 2014, p. 17), destacar que a expressão criativa está relacionada “[...] as práticas que associam arte, elementos lúdicos, movimento e vivências coletivas contribuindo para desenvolver a criatividade e o desenvolvimento do senso crítico”.

Deste modo, a postura do professor de Arte frente ao processo de expressão criativa é fundamental. O ambiente deve ser de plena liberdade para que todos possam se expressar livremente, sem restrições ou imposições. Assim, as práticas criativas que envolvem a ludicidade não dependem de regras, mas da aceitação dos alunos para a realização das brincadeiras ou atividades. Esse momento deve ser permeado de integração, liberdade e muita imaginação (MÜLLER, 2014).

De acordo com Haetinger (2005, p. 138 apud MÜLLER, 2012, p. 17), a função do professor de Arte é:

[...] organizar o meio, os recursos e os instrumentos didáticos para a criação; é criar um ambiente favorável em que a criança sinta-se segura e acolhida para atuar; é estimular a expressão da subjetividade dos alunos, sem indicar-lhes possíveis erros ou o melhor modo de fazer as coisas. Eles descobrirão por si próprios, explorando objetos e vivendo diferentes situações.

Müller (2014), por sua vez, critica o uso de modelos prontos nas aulas de Arte, pois acredita que essa atitude serve apenas para empobrecer a imaginação dos alunos, inibindo sua capacidade de expressão. Com base no exposto, surge a seguinte questão: como um aluno que apresenta necessidades educativas especiais pode aprender Arte na escola?

Certamente não há respostas prontas para essa questão, mas, de acordo com Silva (2014), cabe ao educador a tarefa de conhecer o ambiente cultural de seus alunos para que possa desempenhar com eficiência seu papel, bem como possa obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, deve centrar seus objetivos no processo de inclusão desses alunos, despertando-lhes a sensibilidade e a motivação. Assim, estará dando início a um processo de superação de barreiras e permitindo que os mesmos possam se expressar, uma vez que a Arte representa a possibilidade que o ser humano tem de entrar em sintonia com o seu corpo e com o mundo que o cerca.

Nesta perspectiva, alunos com deficiência precisam e devem ter o mesmo

acesso à Arte que os alunos considerados “normais” e, para que essa realidade se consolide, os professores de Arte, precisam estar preparados para atender esses alunos nas suas especificidades providenciando estratégias metodológicas compatíveis com uma aprendizagem realmente significativa (SILVA, 2014).

As aulas de Arte proporcionam ao aluno com deficiência a oportunidade de externar seus sonhos e desejos através de imagens e representações que lhes permitem compartilhar seu mundo com as pessoas a sua volta..

3 ENSINO DA ARTE

3.1 ARTE: ABORDAGENS INTRODUTÓRIAS

Arte é, talvez, uma das mais importantes formas de manifestação dos sentimentos e desejos do homem, o que a torna fundamental para a vida humana e, conseqüentemente, para a educação, uma vez que permite que o indivíduo vivencie emoções, sensações e prazeres que lhe permitem utilizá-la como forma de criar, de inovar, de ser diferente (COLETO, 2014).

Por intermédio da arte o indivíduo aguça sua imaginação e a curiosidade, expressa sonhos, sentimentos e angústias. Analisada sob esse ângulo a arte se transforma em um meio de expressão individual e coletiva que garante ao ser humano a transmissão de sua cultura e os conhecimentos adquiridos por séculos, bem como nos mais diversos recônditos do mundo (COLETO, 2014).

Deste modo é possível afirmar que o conceito de Arte vem, ao longo da história da humanidade sofrendo alterações e mudando de acordo com as teorias que vão surgindo e do contexto no qual busca subsídios, fazendo com que cada época traga novas tendências, estilos e estéticas próprias em seu contexto histórico que permitem aos pesquisadores definir Arte da forma que considerarem mais apropriada para o momento vivido (RICHTER, 2003).

Barbosa (2002) registra que a palavra “arte” deriva do latim “*arts, artis*”. No entanto, seu sentido etimológico apresenta significado mais amplo, principalmente por se referir a toda e qualquer atividade que inclua expressões como a arte de bem viver, poesia, pintura, bem como outros tipos de manifestações artísticas e culturais.

Considera-se fundamental, portanto, dizer que o conceito de arte é carece de precisão, uma vez que pressupõe uma atividade responsável pela beleza, sendo resultado de uma visão intuitiva que busca ressaltar o que se tem de mais sensível (BARBOSA, 2002).

Barbosa (2002, p. 18) ressalta que:

Considera-se pertinente, nesse caso, dizer que o conceito de arte é impreciso, uma vez que está relacionado a uma atividade responsável pela beleza, sendo resultado de uma visão intuitiva que busca ressaltar o que se tem de mais sensível.

Já, O Novo Dicionário da Língua Portuguesa (HOLANDA, 2003, p. 32) define Arte de duas formas, ou seja, como:

1. Atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito de caráter estético carregados de vivência pessoal e profunda;
2. A capacidade criadora do artista de expressar ou transmitir tais sensações ou sentimentos.

Para Batistoni Filho (1989, p. 13), Arte “[...] é um objeto depositário de valores culturais, vista através da personalidade do artista.” Entende-se, a partir dessa definição que o artista se apropria de um objeto ou material e o utiliza para expressar seus valores, emoções, sentimentos, costumes ou, até mesmo, dependendo da situação, passagens do seu cotidiano.

Na trilha dos conceitos, Cantele (1999) conceitua Arte como uma forma indireta de transmitir emoções. Assim, enquanto a maioria das pessoas utiliza a comunicação pessoal para expressar seus sentimentos e emoções, a Arte faz uso de objetos artísticos sem o propósito de atingir este ou aquele público, mas com o objetivo de ser contemplada indefinidamente.

A emoção é o conteúdo a ser transmitido, o meio é a matéria, quer seja tinta, ou barro ou o som que se propaga através da matéria ou próprio corpo humano. Sendo assim, a arte é uma forma de se materializar emoções. (CANTELE, 1999, p. 53).

Certamente outros conceitos poderiam ser citados, considerando-se que não existe um conceito único e definitivo para definir Arte, no entanto, em relação à disciplina de Arte no contexto educativo, observa-se que é na escola basicamente que as tendências artísticas individuais começam a ser despertadas, pois o gosto e a emoção começam a surgir a partir de atividades que buscam conhecer a realidade do educando com vistas a cumprir o trabalho educativo proposto pelo currículo da disciplina (RICHTER, 2004).

Deste modo, a escola transforma-se em um local no qual se desenvolve o trabalho criador, ou seja, local onde o aluno desenvolverá a percepção, imaginação, observação, raciocínio, entre outros. Destaca-se que é, em geral, durante as aulas de Arte que,

[...] o aluno se permite sentir emoções, libertar-se das tensões, organizar seus pensamentos e vivenciar plenamente seus sentimentos, além disso, ajusta-se a formas de trabalho centradas nos hábitos escolares que educam e que são marcados por tempo, objetivos, metas e avaliações (RICHTER, 2004 apud MENDES, 2014, p. 13).

Entra, neste contexto, a figura do professor, bem como a sua formação, principalmente por se tratar de um tema que não é recente no panorama brasileiro, uma vez que desde a década de 1980, tornou-se uma questão fundamental de discussão no campo educacional. Contextualizando o tema, Silva; Araújo (2014, p. 2) registram que, “[...] a formação de professores aparece como uma questão socialmente problematizada”.

Acerca do campo da Arte/Educação, o processo de formação dos professores aparece descrito na LDBN/96, quando esta estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas de 1º e 2º graus e a criação dos cursos de licenciatura curta em Educação Artística, na década de 1970 (SILVA; ARAÚJO, 2014).

No entanto, de acordo com Barbosa (2002), os estudos sobre a formação dos professores do ensino de Arte tiveram início na década de 1950, tanto pelas instituições que participavam do Movimento Escolinhas de Arte – MEA como pela realização de cursos de formação inicial e continuada oferecidos aos professores que atuavam no 1º Grau.

Posteriormente, na década de 1960, com a criação do Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE que teve como ícone a professora Noêmia de Araújo Varela houve uma maior movimentação para que o ensino de Arte chegasse às escolas de forma obrigatória (SILVA; ARAÚJO, 2014).

Ao longo dos anos que se seguiram, a ação formativa dos professores de Arte se intensificou em todo o território nacional, em suas diferentes modalidades oportunizando, assim, o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem da disciplina, que na LDB/1996 passou a ser designada como Arte e não mais como Educação Artística (SILVA; ARAÚJO, 2014).

3.2 ARTES VISUAIS

Na trajetória histórica da Arte percorrida no subitem acima se constatou que o ensino da arte é uma área de atuação recente, mas que vem apresentando uma gama de transformações que resultam na união de várias práticas pedagógicas que, na atualidade dinamizam o currículo das escolas. (SABOIA, 2014)

Essas múltiplas práticas pedagógicas batizadas pelo ensino obrigatório da Arte prevista na LDB/96 oportunizou aos educadores formados em Artes ampliar as ações educativas com base nas visualidades apresentadas pela sociedade contemporânea. De forma mais simples, os professores de artes trazem uma nova proposta de ensino ao articular a arte e a Educação através de um diálogo constante com as outras disciplinas do currículo como forma de possibilitar a construção de competências e habilidades nas mais diversas áreas de conhecimento.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – PCNS (1997, p. 45):

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance).

Neste contexto, Sabóia (2014, p. 2) destaca que a preocupação dos professores de Artes Visuais deve estar voltada para garantir aos alunos “[...] uma formação estética, artística e cultural de qualidade, em transformar o cotidiano escolar, enquanto espaço de mediação estética e ética, cultural e social.”

Já, no campo conceitual, Martins e Imbroisi (2014, p. 2) revelam que:

No universo da Arte, toda manifestação artística que se apresenta sob a forma de símbolos, imagens, cores e volumes e que depende do olhar (sempre criativo e singular) do observador para a sua realização expressiva pertence ao território da linguagem das Artes Visuais.

Richter (2004, p. 147), ou seja, há uma década, já registrava que a cultura escolar nas escolas ainda era pouco permeável ao contexto no qual estava inserida, pois “[...] quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, percebe-se como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais, etc.” Certamente essa afirmação ainda é pertinente nos dias atuais.

Neste sentido, “[...] o reconhecimento da diversidade pode sustentar a intolerância e o acirramento de atitudes discricionárias, especialmente quando a diferença passa a justificar o tratamento desigual.” (VALENTE, s/d, p. 10 apud RICHTER, 2004, p. 150).

Dessa forma, nada mais justo que as instituições de ensino busquem trazer para seu quadro funcional, professores de Arte que trabalhem simultaneamente com todas as linguagens artísticas, considerando que o ensino de

Arte tem dupla face, ou seja, ao mesmo tempo em que é conservador no sentido de preservar, reter e resguardar a cultura também impulsiona mudanças e transformações. Em outras palavras, o ensino da Arte remete ao passado, mas conduz ao presente rumo ao futuro com a finalidade de desmanchar barreiras temporais (ALMEIDA, 2007).

Para Barbosa (2002, p. 13):

A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo, a educação formal no Terceiro Mundo ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano.

Desse modo, a contribuição da disciplina de Arte na educação é bastante ampla, uma vez que incentiva uma produção que não depende de modelos. Nesse sentido, Ferraz e Fusari (2009) destacam a importância que a Arte vem assumindo no contexto educacional por se constituir de modo específico em uma manifestação da atividade criativa dos seres humanos por meio da interação com o mundo em que vivem.

De modo geral, cabe destacar o pensamento de Barbosa (2002, p. 16) sobre a Arte: “A Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país. A Arte não é enfeite. É cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário.”

Em síntese, atualmente, o grande desafio imposto ao ensino de Arte é que a disciplina possa contribuir para a construção crítica da realidade por meio da liberdade pessoal. Ou como destaca Richter (2004, p. 169), “[...] Precisamos de um ensino de Arte na qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo.” Desse modo, certamente, torna-se menor a distância entre a Arte e a vida.

3.3 LINGUAGENS ARTÍSTICAS CORPORAIS: DANÇA E TEATRO

A experimentação de linguagens artísticas que envolvam dança e teatro ocorrem mediante as diversas possibilidades de movimento que envolvem o corpo humano e as relações interpessoais que se estabelecem na busca pelo conhecimento de si mesmo, do outro, das diferentes culturas e pela própria

expressão artística (KOFES, 1994).

De acordo com os PCN: Arte (1997, p. 49):

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem.

Entende-se, portanto, que os movimentos corporais proporcionados pela dança permitem que os alunos se reconheçam culturalmente e socialmente, que dialoguem com o próprio corpo, modificando-se a partir de si, do outro e do seu próprio processo criativo (OLIVEIRA, 2001).

Assim, entender o corpo como um produto da educação remete a alguns questionamentos como:

Haverá coisa mais importante que o corpo? Todas as revoluções, todas as ordens sociais, quaisquer que sejam suas enrolações ideológicas não devem ter como uma única finalidade fazer com que os corpos sejam mais felizes?

Tentar responder as estas questões encaminha para uma única certeza: a cultura dita normas em relação ao corpo. Nesse sentido, Mauss (1984 apud KOFES, 1994, p. 21) registra que:

O corpo aprende, e é cada sociedade específica, em seus diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada, que o ensina. E, ao ensinar o corpo, nele se expressa: no andar, dormir, dançar, nadar, nos gestos, na postura das mãos, no jeito de olhar. É a sociedade que ensina o corpo e nele marca as diferenças que ela reconhece e/ou estabelece: de sexo, de idade, de hierarquia social.

Partindo desse pressuposto, os corpos expressam o que a sociedade neles escreve, ou seja, é com uma prática educativa voltada para “[...] à exploração do corpo, do EU, que o indivíduo pode aprender mais sobre si.” Ao fazer essa afirmação, Maus (1984 apud KOFES, 1994, p. 21) quer dizer que o trabalho com o corpo na prática educativa permite ao aluno compreender melhor o outro, bem como o ensina a lidar com mais convicção e prazer às situações vivenciadas.

Ora, sabendo que o corpo é o primeiro objeto sentido pela criança desde a sua concepção, já que deste mesmo corpo lhe permite sentir bem estar, dor, produzir mobilizações e deslocamentos, bem como sensações visuais e auditivas, então esse corpo é o meio da ação, do conhecimento e da relação consigo próprio e

com o outro (VAYER, 1986).

Para Iwanowicz (1994, p. 34), “[...] é através do corpo que recebemos informações sobre o que acontece dentro e fora de nós. Essa informática corporal serve como base para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo”.

A partir do exposto, é possível afirmar, sem nenhuma dúvida, que toda aprendizagem passa pelo corpo e Vayer (1986) acrescenta que o corpo não representa apenas um detalhe nos processos de aprendizagem, ao contrário, é fundamental, uma vez que é o centro absoluto, a origem de todo o conhecimento.

Voltando ao tema deste capítulo, confirma-se a importância da dança no contexto da disciplina de Arte, já que esta se apresenta como uma das atividades mais completas, principalmente, porque promove, de forma acentuada, o desenvolvimento integral do ser humano (BRASIL, 1997).

A dança, no contexto educativo está aberta a contribuições de outras disciplinas, desde que a prática da interdisciplinaridade acompanhe de perto a evolução do homem como um todo através de uma proposta que considere o educando como:

[...] um todo que se movimenta, que pensa, age e sente, que explore suas possibilidades naturais na prática das atividades, que possibilite a liberação das emoções, o prazer da participação, que favoreça ao educando condições para o novo, que através de experiências ele possa perceber o que seu corpo é capaz de fazer e desenvolver todas as suas potencialidades. (VAYER, 1986, p. 22)

Nesse sentido, tanto a Arte como qualquer outra disciplina que fizer uso da dança como recurso de aprendizagem deve possibilitar ao aluno formas de construir do conhecimento de si mesmo e de seus colegas, considerando sua opinião e percepções, para que a ação se torne educativa libertadora, bem como o encaminhe a entender-se como sujeito de sua própria história e não um objeto dela (OLIVEIRA, 2001).

Acerca da importância do teatro no contexto educativo, os PCN: Arte (1997, p. 57) destaca que:

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas.

Deste modo, como contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa ressalta-se que a conexão entre teatro e educação é tão antiga quanto a própria história do teatro. Surge, portanto, a importância de conhecer quais os elementos mais comuns aos espetáculos didáticos para os alunos em relação a etapas que frequentam e em que medida essa forma teatral específica constrói conhecimento e diverte ao mesmo tempo. Nessa busca, acredita-se que o prazer pela descoberta, o prazer de descobrir, conduz a uma aprendizagem significativa (BRASIL, 1997).

A utilização do teatro na escola e fora dela permite que a dramatização encaminhe para uma ação inclusiva, interativa e interdisciplinar, além de abordar conceitos que elevam a autoestima, permite o trabalho em equipe, cooperação e respeito ao ritmo dos colegas de classe. Além disso, estimula a imaginação, a criatividade, a coordenação, a memorização, o vocabulário, a expressão oral e física e promove o desenvolvimento emocional e intelectual do aluno (BRASIL, 1997).

Considerando o exposto, a arte dramática como prática educativa, segundo Korman (1978, p. 16):

[...] desenvolve a imaginação, sensibilidade, criatividade, sociabilidade, etc. São objetivos da arte dramática no ensino: desinibição, criatividade, integração ao grupo, recreação, equilíbrio emocional, canalização das tensões emocionais, expressão fisionômica, corporal e vocal, sensibilidade visual e auditiva, desenvolvimento psicofísico, intelecção, instintos, percepção, atenção e oportunidades para adquirir hábitos, atitudes e habilidades de composição como: entendimento de textos, enriquecimento de ideias, vocabulário, entonação, pronuncia, ritmo de voz e melhor dicção, bem como estimular o gosto e apreciação pelas obras literárias.

Em síntese, utilizar a dramatização como veículo de expressão e comunicação na escola significa buscar novas possibilidades, trilhar outros caminhos, como forma de priorizar as necessidades mais urgentes na prática pedagógica.

3.4 LINGUAGEM MUSICAL

Desde o início da História, o homem interage com as pessoas usando linguagens como a escrita, a fala, o corpo, a plástica e a música. A música é uma

linguagem que se apresenta em conteúdos sonoros que permitem a livre expressão e a capacidade de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos (CUNHA, 2001).

A música tem um caráter ritualístico. Neste sentido, Cunha (2001) registra que existe música para adormecer, para dançar, para exaltar, para chorar, rituais religiosos, manifestações cívicas, festas e comemorações, entre outras. Enfim, a música está presente em todas as culturas e em diversas situações, além de estar intensamente presente no cotidiano.

Desde o nascimento, a criança conta com um ambiente com muitos estímulos sonoros e aos poucos, vai construindo um repertório de sons que lhe permite se comunicar. Assim, quanto mais estímulos, maior será o uso da linguagem sonora ou musical, ou seja, a interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, que conferem caráter significativo à linguagem musical, transformando-a em uma das formas mais importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação. (MÁRSICO, 2002).

De acordo com Mársico (2002), o trabalho educativo que utiliza a música como recurso é uma excelente oportunidade para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento da criança e, portanto, promove a interação social. A música manifesta saúde e movimento.

Observando o que relata os PCN: Arte (1997, p. 48), constata-se que:

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula.

Desta forma, é muito importante que os professores de Arte envolvam pessoas de fora para enriquecer o ensino e promove a interação com os grupos musicais e artísticos das comunidades nas quais a escola está inserida. O resultado desse processo de educação musical se reflete na formação de alunos que se tornam “[...] ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais.” (BRASIL, 1997, p. 48).

Registra-se, ainda, que a música na escola proporciona condições para uma apreciação rica e ampla na qual o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se insere no tempo e na história. Além disso, a música

pode ser utilizada como terapia e como abordagens em trabalhos relativos à motricidade humana. Assim, utilizar a música acompanhada por movimentos permite que a criança desenvolva sua noção de esquema corporal e sua habilidade motora. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual. (KAUFMAN, 2002).

Para Kaufman (2002), a música é uma das artes mais emocionantes, pois é um recurso de comunicação que abrange também a poesia e a dança, relacionando-se diretamente com as emoções, com o corpo e com a mente. Trata-se, portanto, de algo mais que uma experiência psicológica, mental e até mesmo fisiológica, uma vez que, que coordena a expressão de ideias, valores culturais, colocando a criança em diálogo consigo mesma e com o universo que a cerca.

5 METODOLOGIA

Vivemos em mundo em constante mudança, o ser humano como parte integrante deste mundo e dessas mudanças se vê com a necessidade de uma constante busca por informações. A pesquisa é uma ferramenta fundamental para obter tanto informações sobre um determinado assunto, como ampliar conhecimento. Segundo Vera:

A pesquisa só existe de fato quando existe um problema que se deverá definir, examinar, avaliar e analisar criticamente para, em seguida, ser tentada sua solução. O primeiro passo será, então, delimitar o objeto de investigação - o problema - dentro dos temas possíveis. (1980, p11)

Quanto à pesquisa, tem caráter de natureza básica, e quanto à forma de abordagem é uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa tem sido assombrada por um fantasma de duas caras. Por um lado, os pesquisadores qualitativos suponham que os observadores competentes, qualitativos, pudessem relatar com objetividade, qualificados e precisão suas próprias observações do mundo social, incluindo as experiências dos outros. Em segundo lugar, os pesquisadores mantiveram-se fiéis à crença em um sujeito real, ou em um indivíduo real, que está presente no mundo e que, de forma real, tem a habilidade de relatar suas experiências. (DENZIN, 2006, p. 33)

A linha de pesquisa do curso de Artes Visuais é Educação e Arte: princípios teóricos e metodológicos sobre educação e arte. Linguagens artísticas e suas relações com as práticas pedagógicas.

A partir do problema da pesquisa de quais as práticas formativas que os professores das APAES da região AMREC usam na construção do conhecimento nas aulas de Artes? o estudo realizado caracteriza-se por uma pesquisa de campo de natureza básica, pois busca-se resultados de como as aulas de Artes são desenvolvidas nas APAES gerando assim conhecimento sobre este assunto.

Do ponto de vista dos objetivos pode-se dizer que os procedimentos realizados para esta pesquisa são vistos como exploratório descritivo, pois entrevistarei as professoras de Artes, através de questionários.

Para Gil (2002, p.42), é exploratória:

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

No que se refere aos procedimentos técnicos usei a pesquisa bibliográfica, pois me baseei em materiais já publicados. Para Gil (2002, p.44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

Obtive uma pesquisa de campo sendo que para a coleta de dados realizou-se uma entrevista semi-estruturada. Segundo Minayo (2004, p.58)

As entrevistas podem ser estruturadas e não estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como as estruturas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas.

Neste sentido foi usado um roteiro de entrevista, procurando o aprofundamento da realidade nas APAES, experiência do professor de Arte.

Para a coleta de dados foi visitado três APAES da região da AMREC, sendo elas localizadas no município de Morro da Fumaça, Criciúma e Cocal do Sul no estado de Santa Catarina onde a professora de Artes de cada uma aceitou participar da pesquisa, relatando seu depoimento perante as perguntas.

De acordo com a autorização das professoras, e diretora de cada APAE, as entrevistas foram gravadas e transcritas, na qual os dados foram utilizados possibilitando assim, a realização da análise frente ao referencial teórico.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada com três Escolas Especiais/APAES da Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC) sendo elas de municípios diferentes, ou seja: Morro da Fumaça/SC, Cocal do Sul/SC e Criciúma/SC.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de outubro de 2014, visando levantar dados referentes às práticas formativas usadas nas aulas de Artes em cada APAE aplicando uma entrevista disponível no Anexo A com três professoras de artes da escola especial para uma melhor compreensão sobre suas práticas formativas com o aluno com deficiência. Identificando sua formação, tempo de serviço no magistério e na escola atuante. Os professores foram questionados sobre qual a importância da arte para seus alunos; quais as linguagens artísticas utilizadas; se as mesmas vem por iniciativa do aluno ou do professor; qual espaço eles utilizam para ensinar arte e onde expõe as produções de seus alunos, e por fim, quais as dificuldades encontradas pelos professores em trabalhar a Arte na Escola Especial/APAE. As entrevistas foram organizadas por perguntas para facilitar a organização e análise.

Para que as professoras pudessem participar da pesquisa foi encaminhado um termo de consentimento informado para cinco APAES, e uma autorização para o uso de dados da entrevista para cada professor, no qual somente três aceitaram participar. As professoras entrevistadas, na sua maioria, mostraram-se receptivas e dispostas a contribuir com a pesquisa.

Para efeito de sigilo, as professoras serão denominadas neste estudo como P1, P2, P3, sendo assim, por ordem de pesquisa ficará: P1 (município de Morro da Fumaça), P 2 (município de Criciúma), P3 (município de Cocal do Sul).

Quanto ao perfil dos professores, sendo a formação, tempo de serviço no magistério, e que leciona nesta escola especial, de acordo com a entrevista, os professores envolvidos são graduados em artes, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1: Formação dos professores

Formação	Professoras
Curso Superior Completo de arte	P1, P2, P3

Curso Superior Completo e Pós P2
Graduação de arte

Fonte: dados da pesquisadora, segundo semestre de 2014.

Os professores entrevistados mostram possuir todas uma formação na sua área de atuação, sendo que a P1 é habilitada em Artes Plásticas, P2 em Educação Artística e pedagogia e P3 Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado. Sendo assim todas estão de acordo com a área de habilitação de artes.

A tabela 2 mostra o tempo de atuação das entrevistas

Tabela 2: Tempo de Atuação

Professoras	Magistério	Na escola especial
P1	13 anos	1 ano
P2	15 anos	1 ano
P3	8 anos	1 ano

Fonte: dados da pesquisadora, segundo semestre de 2014.

Conforme o questionário as professoras possuem o tempo no magistério que varia entre um ano a treze anos, e o tempo de magistério na escola especial varia entre dois meses a um ano. Percebe-se que somente a P2 possui uma formação continuada, porém relatou que há falta de opções em uma pós-graduação específica na educação especial. Também foi relatado que cada APAE aplica em média de um a cinco curso na área educacional na área da educação especial por ano.

Para Tardif (2002, p.177), a formação é entendida,

[...] como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional condições para continuar aprendendo.

Sendo assim, é visto como formação um processo contínuo, que o professor tem que estar sempre à procura do mesmo, facilitando a disponibilidade para o aprendizado e os objetivos que norteiam seu processo educativo.

Referentes às questões sobre arte e o ensino da arte, trago como primeira questão: **qual o objetivo da disciplina de artes na educação dos alunos com deficiência?** Para P1 e P3 é o aluno expressar-se, a interação com materiais e instrumentos, fazendo com que os alunos conheçam e utilizem em trabalhos manuais. P2 respondeu que é *“proporcionar a sociedade um novo olhar sobre a arte como meio de superação e inclusão”*

Segundo Stainback,

A educação inclusiva pode ser definida como prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aulas provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. (2006, p. 21)

A inclusão requer compreender e aceitar o outro indiferente da sua deficiência. E o professor de artes tem como objetivo realizar mudanças em suas práticas educacionais proporcionando um ambiente onde eles possam despertar sua expressão, criação favorecendo assim sua aprendizagem.

Na segunda questão, pergunto **qual a opinião de cada professora sobre o que é arte?** De modo geral responderam que arte é expressão, comunicação, percepção, imaginação, emoção, sensibilidade e reflexões para a construção de produções artísticas podendo ser representadas através da música, pintura, dança teatro entre outras.

Ao analisar essas respostas percebo que cada professor compreende a importância da arte, principalmente no processo artístico do aluno deficiente. A forma em que é abordada, fazendo com que desperte nesses alunos a sensibilidade e a motivação, entrando em sintonia com o seu corpo e com o mundo que o cerca.

De acordo com Ferraz e Fusari (1999, p. 16), “a arte se constitui de modos específicos de manifestações da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”.

Desta forma o ensino da arte, garante que os alunos vivenciem, experimentam, criem em suas produções artísticas, música, dança, teatro e as artes visuais.

Na terceira e quarta pergunta trago: **Você acredita que a escola especial valoriza as produções dos alunos com deficiência? De que forma. E se também, na escola especial existe um espaço para expor as produções desenvolvidas em sala de aula?** P1 enfatizou que valoriza as produções dos alunos em forma de apresentações de teatro, principalmente no Festival Nossa Arte que acontece uma vez por ano em sua escola especial. A mesma confirma que não possui espaço para produções dos alunos, porém constrói painéis pelos espaços livres da escola, expondo ali. P2 e P3 afirmam que sim, que as atividades que desenvolvem na escola mostram que são capazes de superar limites.

Segundo SABÓIA (2010), devemos pensar a prática formativa como,

[...] o estudo sobre as diferentes categorias de arte, os diferentes suportes e materiais, as técnicas e elementos formais utilizados, os conceitos abordados, as diferentes e possíveis leituras de obras, a biografia dos autores, em suas contribuições histórico-sociais e às Linguagens Artísticas.

Relacionando as respostas das entrevistadas, conclui-se que o professor tem que procurar diferentes categorias, linguagens da arte valorizando assim as produções dos alunos, seja elas por meio das artes visuais, ou linguagens corporais e da música. Entende-se que em nenhuma das APAEs possui um espaço destinado a exposição artísticas, apenas salas de artes, assim como nas escolas normais, porém, muitas ainda não possuem nem salas de artes. Sendo assim, é responsabilidade e interesse do professor de arte procurar diferentes suportes, materiais, e espaços para a exposição dos trabalhos de seus alunos.

Na quinta e sexta pergunta se questiona se: **Há um questionamento em relação à produção dos alunos vinda de outras pessoas? E se A disciplina de arte na educação especial contribui para desenvolvimento do aluno com deficiência? Justifique sua resposta.**

Relacionando as respostas, a P1 e P3 confirmaram que as pessoas vindas de fora gostam muito das produções dos alunos, P3 afirmou ainda que muitas das pessoas até desconfiam que não fosse os alunos com deficiência que produziram, apenas pelo fato de estar muito lindo. P2 afirma que *vê muitos elogios e valorização de outras pessoas em relação às atividades realizadas pelos alunos.*

As professoras confirmam que há sim uma contribuição da disciplina de arte para a vida dos alunos. Segundo P2 *através das atividades de arte*

possibilitamos o aluno a ver o mundo de forma diferente por meio das atividades de artes visuais, música, dança teatro. Tornando o aluno mais expressivo e comunicativo. Ou seja, por meio da Arte, eles e tornam mais sensíveis.

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-se um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. (COLETO, 2014)

Nem sempre as pessoas frequentam a APAE, geralmente só quando há cursos, porém ninguém vai visitar uma escola especial para apreciar as produções artísticas dos alunos. Em todas as falas, e eu como professora ACT, sinto que falta isso nas APAEs. Um espaço destinado apenas para exposições dos alunos, a qual outras pessoas possam apreciá-las, e alguns eventos, como peças teatrais, oficinas nas quais os alunos possam mostrar para o mundo que eles também são capazes, que eles compreendem a arte, que se expressam por meio dela, e criam lindas produções artísticas.

Na sétima questão, questiono sobre: **Quais as linguagens artísticas que você trabalha com os alunos na educação especial? A iniciativa vem dos alunos ou do professor em que leva. Como?** Todas as professoras responderam que trabalham com as Artes Visuais, o teatro, a música, a dança e que como professor respeita o limite de cada um, e que a iniciativa vem do professor conforme a necessidade do grupo de alunos.

Sobre isso os PCN trazem que:

É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada. (BRASIL, 1997 p.41)

Sabe-se que cada linguagem da arte tem por função desenvolver no aluno sua criatividade, aspectos cognitivos, sensitivo, cultural, corporal, estimulando a ludicidade e a sua expressão, emoção, tornando um ser sensível. Deste modo é necessário que o professor trabalhe em seu processo de ensino as linguagens artísticas introduzindo-as no universo do aluno, despertando gostos e interesses, construindo um ser mais sensível sobre o mundo que o rodeia.

Na oitava e nova pergunta destaque: **Você percebe que na escola especial há recursos pedagógicos para que o professor de artes possa desenvolver diferentes linguagens com os alunos com deficiência? Quais? E para ensinar Arte, que espaço você utiliza na APAE?** De modo geral nas falas á pouco recurso pedagógico para que os professores de artes possam utilizar, e pouco materiais adaptados. Os espaços utilizados nas três APAEs são a sala de Artes, o auditório e o ginásio de esporte para expressão corporais e segundo P2 *sala de música*.

De acordo com o Referencial Teórico (p.29)

[...] organizar o meio, os recursos e os instrumentos didáticos para a criação; é criar um ambiente favorável em que a criança sinta-se segura e acolhida para atuar; é estimular a expressão da subjetividade dos alunos, sem indicar-lhes possíveis erros ou o melhor modo de fazer as coisas. Eles descobrirão por si próprios, explorando objetos e vivendo diferentes situações. (2005, p. 138 apud MÜLLER, 2014, p. 17)

Ou seja, analisa-se que há uma escassez de materiais e recursos pedagógicos apropriados para os alunos com deficiência, porém cabe ao professor adaptar assim como suas aulas, seus materiais, fazendo com que deste modo, os alunos possam estar desenvolvendo qualquer linguagem artística. Já os espaços, pode-se dizer que são considerados bons, pois toda APAE possui uma sala de artes e auditório para a criação, e um abrangente pátio e ginásio onde podem estar se expressando corporalmente e desenvolvendo qualquer linguagem da arte.

Na décima pergunta destaque: **Há dificuldade em trabalhar Arte na Educação Especial? Qual?** A P1 respondeu que *sim, tem sala com vários cadeirantes, tem alunos que precisam ir ao banheiro, outros são agressivos e a professora de artes fica na sala sozinha*. Já P2 afirma que não possui *nenhuma dificuldade*. Por fim P3 relata que *as dificuldades são normais, já que trabalham em uma escola especial, porém não afeta em nada em sua aula de artes*.

Segundo Salvi (2014, p.7)

A escola deve oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo para a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e reorganizando ações educativas que garantam aprendizagem de novos conhecimentos.

Sabe-se que a educação inclusiva é um desafio para a maioria dos professores, porém é necessário que se ajustem conforme os desafios se apresentam, respeitando e reconhecendo as limitações dos alunos com deficiência.

Preocupação esta também em outras escolas não especiais, a falta de auxiliares para esses alunos, Mas, se um professor com quatorze alunos com deficiências múltiplas é capaz de ensinar e fazê-los refletir sobre a arte, por que um professor com vinte e dois alunos considerados “normais” não é capaz de lidar com um aluno especial entre eles?. É uma pergunta que me fez refletir depois de minha análise. Isso tudo reflete pela falta de programas educacionais, cursos, palestras na qual possam preparar o professor, fazendo compreender que a inclusão como por ele, que eles têm que reorganizar suas ações educativas incluindo o aluno com deficiência.

Por fim, a última questão, trouxe sobre: **O ensino da arte está contemplado no PPP da escola especial?** Apesar de que todas as professoras confirmaram que *sim*, que está contemplado no projeto político-pedagógico da escola especial, não pude ter acesso e nenhum dos três PPP para a compreensão dos objetivos educacionais que cada escola pretende atingir nas aulas de artes.

Diante do contexto relatado pelas professoras participantes, é possível perceber que é necessário o ensino da arte para os alunos com deficiência, ajudando-os de forma que possam estabelecer uma comunicação e interação com as pessoas na qual os rodeiam, por meio dos elementos relacionados a expressão artística, criação e imaginação.

7. PROPOSTA DE CURSO

TEMA: Arte na Escola Especial

TÍTULO: As aulas de artes para alunos com deficiência, no olhar do professor de artes das escolas especiais.

EMENTA: Ensino da Arte e Alunos com Deficiência. A prática docente do professor de arte da escola especial. Formação continuada para a docência em arte com alunos com deficiência. Linguagens Artísticas.

CARGA HORÁRIA: 16h/a

PÚBLICO ALVO: Professores de arte em atuação nas escolas especiais.

JUSTIFICATIVA

A inclusão está cada vez mais presente, embora ainda cause polêmica de como trabalhar e interagir com o aluno com deficiência, ela já não pode mais ser considerada um fenômeno novo. A arte por estar presente na vida do homem desde o início dos tempos, traz uma grande importância da expressão criativa para a educação, principalmente a especial, visando que esta diretamente relacionada a inter-relação entre as pessoas, tornando os trabalhos em grupo um grande valor para a influência e imaginação dos mesmos.

Segundo Tibola (2001, p.13)

A importância de exercício da expressão artística não está apenas no desenvolvimento da criatividade que ela promove, ou no aprimoramento das formas de percepção por parte das pessoas. A Arte é relevante enquanto objeto de conhecimento que amplia a compreensão do homem a respeito de si mesmo e de sua interação com o mundo no qual vive.

Por a arte ser uma forma de comunicação em que as pessoas utilizam para se expressar, busquei realizar minha pesquisa de Trabalho de conclusão de curso, entrevistar três professoras da área de Arte das Escolas Especiais para uma

melhor compreensão sobre as suas práticas formativas trazendo um roteiro de entrevista semi-estruturada onde continha onze perguntas relacionadas à arte, e ao analisar suas respostas percebi que algumas de minhas inquietações ainda são realidade em suas aulas. Algumas professoras tiveram há pouco tempo à oportunidade de trabalhar em uma escola especial, sendo assim, vive em uma constante busca para sua docência neste espaço educativo.

Pensando nesta dificuldade proponho a elas uma palestra e oficina ministrada pela professora Simone das Graças Nogueira Feltrin, professora da disciplina de Fundamento e Metodologia da Educação Especial Inclusiva e LIBRAS da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), onde possibilitará formação continuada de como trabalhar com alunos com deficiência.

OBEJTIVO GERAL

Proporcionar aos professores da Escola Especial (APAE), reflexões e estratégias de ensino para trabalhar com alunos deficientes, contribuindo para a formação artístico expressiva de cada aluno com deficiência.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer a importância da arte na educação especial;
- Identificar formas pedagógicas de estar trabalhando a arte com aluno deficiente;
- Possibilitar a construção de diferentes materiais para trabalhar com os alunos na escola especial
- Estimular a comunicação entre o professor e aluno deficiente.

METODOLOGIA

Encontro	Horário	C/H	Descrição de atividade
1º	18h às 22h	4h/a	No primeiro encontro será apresentada ao grupo a palestrante Simone, onde falará um

			<p>pouco de sua experiência e formação, trazendo formas de atividades e materiais adaptados para a inclusão do aluno na aula de artes, sabendo que cada professora não possui alunos com apenas um tipo de deficiência. Ao final da palestra possibilitaremos um momento de reflexão e perguntas acerca deste assunto, onde cada professora falará sobre sua dificuldade permitindo uma troca de saberes.</p>
2º	18h às 22h	4h/a	<p>No segundo encontro, traremos novamente possibilidades de materiais alternativos que podem ser utilizados, sendo que há muito pouco disponível na escola especial. Após, faremos a construção de alguns materiais visando achar soluções para as dificuldades e problemas da escassez de recursos materiais. Cada professora construirá seu material.</p>
3º	18h às 22h	4h/a	<p>No terceiro encontro construiremos algumas propostas de ensino de arte voltadas para os alunos com deficiência. Cada professora escolherá uma obra do artista Candido Portinari e promoverão atividades artísticas baseadas nas obras escolhidas. Sendo que será enfatizado para que cada professora aproveite o teor social de cada obra para ressaltar questões com a seca, condições de trabalho no campo, diferenças dos ambientes do campo e da cidade e principalmente as brincadeiras antigas e modernas.</p>

4º	18h às 22h	4h/a	No quarto e último encontro, será feito um socialização das propostas e debates, contribuindo para a elaboração das diferentes estratégias de ensino.
----	------------	------	---

REFERÊNCIAS

Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação fundamental.
Brasília: MEC/SEF. 1997. 130p.

TIBOLA, Ivanilde Maria; **Arte, cultura, educação e trabalho**. Brasília, DF:
Federação Nacional da APAEs, 2001.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos sobre a educação inclusiva, sabemos que apesar de todas as dificuldades encontradas pelos professores, é direito de qualquer aluno frequentar a escola, como as outras crianças. Independentemente de qual for sua deficiência, não poderá haver nenhum tipo de discriminação e principalmente o professor tem que se tornar pesquisador. Estar ciente das dificuldades e procurar respostas para as mesmas.

Cada professora entrevistada trabalha com alunos com deficiência múltipla, sendo assim, o professor como principal intermediador no processo de ensinar as diferentes linguagens da arte para seus alunos tende a adaptar suas aulas visando à compreensão, incentivando a expressão e criação de todos os alunos seja qual for sua deficiência.

Sabe-se que a postura do professor de arte frente ao processo de expressão criativa é fundamental, que a arte é de grande importância para a vida dos alunos com deficiência, pois contribui no processo social, a inter-relação com as pessoas, cognitiva e expressiva. Porém sabe-se também, das dificuldades encontradas nas falas de cada professor, dificuldades em encontrar cursos de formação continuada designadamente na educação especial, a falta de materiais adaptados, a falta de recursos pedagógicos disponibilizados para as APAEs. Destacando ainda que, nas escolas especiais os alunos não possuem a mesma idade, sendo a maioria com idades avançadas, dificultando assim o processo de ensino aprendizagem. E mesmo assim, cada professor faz de seu melhor, e demonstra um carinho por cada aluno.

O Trabalho de Conclusão de Curso me trouxe uma oportunidade de conhecer melhor o trabalho de cada professor, e perceber que algumas dificuldades que nós professores de escolas não especiais, porém inclusivas temos frente a estes alunos também é a realidade de muitas professoras de escolas especiais.

A realização desta pesquisa foi uma grande experiência, tanto no sentido profissional quanto pessoal, com ela obtive meus objetivos foi alcançados no sentido de que pude identificar que há um espaço adequado em cada APAE para os alunos se expressarem, possuindo ainda sala para a aula de arte.

No diálogo com cada professora, pude perceber que elas trabalham todas as linguagens artísticas com os alunos sabendo a importância das mesmas para eles. Concluindo assim, que nós professores não devemos ter medo e discriminar, pois se não há espaço, material, referência teórico, cabe somente a nós dar o nosso melhor e fazer o possível para que eles identifiquem a arte como uma abrangente linguagem para suas vidas, e que através dela se identifiquem, expresse e melhore sua relação com outras pessoas.

A realização desta pesquisa foi muito importante, pude alcançar todos meus objetivos, sendo que por meio das falas de cada professora percebeu-se a importância que a arte tem na vida de cada aluno com deficiência, arte na qual as professoras trazem em todas as linguagens artísticas, sabendo a necessidade de cada linguagem para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Sabe-se ainda que não há espaço para a apreciação dos trabalhos feitos pelos alunos nas APAES, porém cada professor faz suas parte para o mesmo, aproveitando sempre a sala de arte para a construção, e os espaços como auditório e ginásio para a linguagem corporal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria De Castro. Por uma escuta da obra de arte. In: OLIVEIRA, Marilda de Oliveira. (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2007.

_____, E. O. C. **Leitura e Surdez: um estudo com adulto não oralizado**.

Disponível em:

<http://www.ines.gov.br/paginas/revista/espaco18/Espa%C3%A7o%20Aberto%2001.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 2002.

BATISTONI FILHO, D. **Pequena História da Arte**. São Paulo: Papyrus, 1989.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas e ação sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SED, 1996. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____. _____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Lei nº 4.024/61**. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 23 ago. 2014.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?** In: Revista Brasileira de Educação Especial (5), pp. 7-25, 2007.

CANTELE, Bruna R. **Arte Etc. e Tal...** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COIMBRA, I. D. Educação Contemporânea e Currículo Escolar: Alguns Desafios. In: Educação contemporânea e currículo escolar: alguns desafios. **Revista Virtual**, v. 2, n. 2, p. 67–71, jul – dez 2006. Disponível em: <http://www.fja.edu.br/candomba/2006-v2n2/pdfs/lvaneDantasCoimbra2006v2n2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

COLETO, Daniela Cristina. **A Importância da Arte para a Formação da Criança**.

Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>. Acesso em: 18 out. 2014.

COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP &

A, 2001.

CUNHA, S. R. V. **Cor, som e movimento:** A expressão plástica musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2001.

FENAPAE. FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Um Pouco da História do Movimento das APAES.** Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=12468>. Acesso em: 25 set. 2014.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo.; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte:** Fundamentos e Proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo.; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte.** 2ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença:** Interação, Trabalho e cidadania. (Org.) Lucidio Bianchetti. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FURTADO, R. M. M. **Estética e Arte Moderna:** confluências. Disponível em: <http://www.fav.ufg.br/seminariodeculturavisual/Arquivos/2009/artigos%20gt1/FURTA DO%20-%20estetica%20e%20arte%20moderna.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIDARINI, M. N. **Ensino da Arte para o Aluno Surdo com Deficiência Intelectual nas Escolas Especiais/ APAES da AMREC.** Trabalho de Conclusão de Curso. Criciúma: UNESC, 2012.

HOLANDA, A. B. de. **Novo Aurélio Século XXI.** São Paulo: Nova Fronteira, 2003.

IVANOWICZ, B. A imagem e a consciência do corpo. In: BRUHNS, Heloisa Turini (Org.) **Conversando sobre o corpo.** Campinas: Papirus, 1994.

KAUFMAN, A. **O ritmo e a música são fundamentais.** São Paulo: Papirus, 2002.

KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. . In: BRUHNS, Heloisa Turini (Org.) **Conversando sobre o corpo.** Campinas: Papirus, 1994.

KORMANN, E. **O Teatro na Educação Artística.** Florianópolis, Lunardelli, 1978.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teórica, método e criatividade. 23. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004 80p.

MÁRSICO, L. O. **A criança e a música.** Rio de Janeiro: Globo, 2002.

MARTINS, S.; IMBROISI, M. **História da Arte**. Disponível em: bdm.unb.br/bitstream/.../1/2011_AlesandraTorresdosSantosPessoa.pdf. Acesso em: 10 out. 2014.

MENDES, Silvia Francisco Mota. **Documentos Oficiais Norteadores da Educação e os Saberes Necessários de Paulo Freire: Uma Relação com o Ensino de Arte na Educação Básica**. Trabalho de Conclusão de Curso. 2013. Criciúma: UNESC, 2014.

MANTOAN, M. T. É. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Resolução CEB n. 02/2001**. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt. Acesso em: 24 set. 2014.

MELLO, A. F. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2005.

MONTEIRO, F. Jesus de, et. **Reflexões Sobre a Avaliação na Escola Inclusiva**. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_17_2010.pdf. Acesso em: 24 set. 2014.

MULLER, K. S. DA. **O Ensino de Arte nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: O Desenvolvimento Criativo de Crianças de duas Escolas Particulares do Lago Norte – DF**. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2009B/O%20ENSINO%20DE%20ARTE.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997. 130p.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso: 25 set. 2014.

PIMENTEL, L. G. Currículo: Possibilidades. In: **Processos Curriculares em Arte: da universidade ao ensino básico**. (Org.) Silvia Sell Duarte. Joinville-SC: UNIVILLE, 2004.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso: 25 set. 2014.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética no cotidiano do ensino das Artes**

Visuais. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SABÓIA, Eloisa. **Orientações Curriculares para o Ensino de Artes Visuais.** Rio de Janeiro. 2014. Disponível em:
<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104952/OrientacoesCurricularesArtesVisuais.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

SANCHEZ, C. Vida para os surdos. **Revista Nova Escola.** São Paulo: Abril, nº 69, 1996.

SALVI, Inez. **A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional.** Disponível em:
<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-02.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 692, (1963).** Disponível em: SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Política de Educação Especial de Santa Catarina: Coordenador Sergio Otavio Bassetti. São José: FCEE, 2009.

_____. **Lei nº 4.394/1969** Disponível em: SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Política de Educação Especial de Santa Catarina: Coordenador Sergio Otavio Bassetti. São José: FCEE, 2009.

SILVA, C. S. da. **Educação Musical para Surdos:** uma experiência na Escola Municipal Rosa do Povo. Disponível em:
<http://www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos/mono.pre-textual.tina.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

_____, L. M. G. **Educação Especial e Inclusão Escolar sob s Perspectiva Legal.** Disponível em:
<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP05.pdf>. Acesso em 25 set. 2014.

_____, E. M. A.; ARAÚJO, C. L. de. **A Formação De Professores Para O Ensino De Artes No Brasil:** Qual o Estado do Conhecimento? Disponível em:
<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf>. Acesso e, 02 out.2014.

SOARES, D. Os recursos utilizados para o desenvolvimento da coordenação motora em alunos com deficiência na área mental. **Trabalho de Conclusão de Curso. Criciúma: UNESC, 2007.**

STAINBACK, Susan.; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TIBOLA, Ivanilde Maria; **Arte, cultura, educação e trabalho.** Brasília, DF: Federação Nacional da APAEs, 2001.

VAYER, P. **A criança diante do mundo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A

	<p>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC Curso: Artes Visuais - Licenciatura Pesquisadora: Géssica Padoin Professora orientadora: Simone das Graças N. Feltrin Título da pesquisa: Ensino da Arte para alunos com deficiência nas escolas especiais/ APAES da AMREC Motivo da pesquisa: Elaboração TCC Observação: o nome dos professores entrevistados será mantido em sigilo, pois os dados serão trabalhados no seu conjunto.</p>
---	---

Ficha-Perfil Professor

1. Sexo: feminino () masculino ()

2. Idade: _____

3. Formação:

Graduação. Qual _____

Pós-graduação. Qual _____

4. Tempo de serviço no magistério: _____

5. Há quanto tempo trabalha como professor (a) DE ARTE nesta escola: _____

6. Quantos alunos HÁ NA APAE?



Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

64

Curso: Artes Visuais - Licenciatura

Pesquisadora: Gêssica Padoin

Professora orientadora: Simone das Graças N. Feltrin

Título da pesquisa: Ensino da Arte para alunos com deficiência nas escolas especiais/ APAES da AMREC

Motivo da pesquisa: Elaboração TCC

Observação: o nome dos professores entrevistados será mantido em sigilo, pois os dados serão trabalhados no seu conjunto.

Roteiro entrevista semiestruturada / Professor

- A) Para você qual o objetivo da disciplina de artes na educação dos alunos com deficiência?
- B) Em sua opinião o que é arte?
- C) Você acredita que a escola especial valoriza as produções dos alunos com deficiência? De que forma.
- D) Na escola especial existe um espaço para expor as produções desenvolvidas em sala de aula?
- E) Há um questionamento em relação a produção dos alunos vinda de outras pessoas?
- G) A disciplina de arte na educação especial contribui para desenvolvimento do aluno com deficiência? Justifique sua resposta.
- H) Quais as linguagens artísticas que você trabalha com os alunos na educação especial? A iniciativa vêm dos alunos ou do professor em que leva. Como?
- I) Você percebe que na escola especial há recursos pedagógicos para que o professor de artes possa desenvolver diferentes linguagens com os alunos com deficiência? Quais?
- J) Para ensinar Arte, que espaço você utiliza na APAE?
- K) Há dificuldade em trabalhar Arte na Educação Especial? Qual?
- L) O ensino da arte está contemplado no PPP da escola especial?

ANEXOS

ANEXO A

	<p>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC Curso: Artes Visuais - Licenciatura Pesquisadora: G�ssica Padoin</p> <p>Professora orientadora: Simone das Graças N. Feltrin</p> <p>Título da pesquisa: Ensino da Arte para alunos com deficiência nas escolas especiais/ APAES da AMREC</p> <p>Motivo da pesquisa: Elaboração TCC</p> <p>Observação: o nome dos professores entrevistados será mantido em sigilo, pois os dados serão trabalhados no seu conjunto.</p>
---	---

AUTORIZAÇÃO – PESQUISA COM PROFESSORES

Eu, _____
portador do RG _____ (n  da identidade) autorizo a utilização de minhas falas, escritas e imagens e estou ciente que os dados fornecidos serão utilizados na pesquisa (Trabalho de Conclusão de Curso) de G SSICA PADOIN acadêmica da 8  fase do curso de Artes Visuais – Licenciatura que tem como objetivo analisar quais as práticas formativas que os professores das APAES da região AMREC usam na construção do conhecimento nas aulas de Artes.

Atenciosamente,

Assinatura

Criciúma, 10 OUTUBRO de 2014

ANEXO B

	<p>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC Curso: Artes Visuais – Licenciatura</p> <p>Pesquisadora: Gêssica Padoin Professora orientadora: Simone das Graças N. Feltrin</p> <p>Título da pesquisa: Ensino da Arte para alunos com deficiência nas escolas especiais/ APAES da AMREC</p> <p>Motivo da pesquisa: Elaboração TCC</p> <p>Observação: o nome dos professores entrevistados será mantido em total sigilo, pois os dados serão trabalhados no seu conjunto.</p>
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

Estamos realizando a coleta de dados para o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **ENSINO DA ARTE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS ESPECIAIS/ APAES DA AMREC**

A sra _____ Diretora da _____ foi

plenamente esclarecido de que autorizando a coleta de dados desse projeto estará participando de um estudo de cunho acadêmico, que tem como um dos objetivos analisar quais as práticas formativas que os professores das APAES da região AMREC usam na construção do conhecimento nas aulas de Artes.

Embora a sra venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que a unidade escolar no qual representa poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão. Foi esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro o (a) sr (a) não terá direito a nenhuma remuneração. Desconhecemos qualquer risco ou prejuízos por participar dela. Os dados referentes a unidade escolar serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 196/96 sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

A coleta de dados será realizada pela acadêmica GÉSSICA PADOIN (48-96063639) da 8ª fase de Artes Visuais – Licenciatura da UNESC orientada pela professora Simone Das Graças Nogueira Feltrin (48- 99567518).

Criciúma (SC) _____ de outubro de 2014.

 Assinatura do Responsável pela Unidade Escolar e/ou Instituição

ANEXO C - Questionário aplicado com o professor intitulado por P1 na análise de dados

	Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
	Curso: Artes Visuais - Licenciatura
	Pesquisadora: Géssica Padoin
	Professora orientadora: Simone das Graças N. Feltrin
	Título da pesquisa: Ensino da Arte para alunos com deficiência nas escolas especiais/ APAES da AMREC
	Motivo da pesquisa: Elaboração TCC
Observação: o nome dos professores entrevistados será mantido em total pois os dados serão trabalhados no seu conjunto.	

Roteiro entrevista semiestruturada / Professor

A) Para você qual o objetivo da disciplina de artes na educação dos alunos

com deficiência? *É expressar-se, interagir com materiais e instrumentos e praticar experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos manuais*

B) Em sua opinião o que é arte? *É expressar e comunicar-se em arte mantendo uma atitude de busca pessoal e coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fazer produções artísticas.*

C) Você acredita que a escola especial valoriza as produções dos alunos com

deficiência? De que forma.

Sim. Com apresentações de teatro e o Festival Nossa Arte

D) Na escola especial existe um espaço para expor as produções desenvolvidas em sala de aula?

Não existe, mas eu faço painéis com os trabalhos e faço exposição, nos espaços da escola.

E) Há um questionamento em relação a produção dos alunos vinda de outras pessoas?

Sim, eles gostam muito

F) É trabalhado a apreciação estética com os alunos na escola especial? De que forma?

Sim. Eles falam sobre seus trabalhos.

G) A disciplina de arte na educação especial contribui para desenvolvimento

do aluno com deficiência? Justifique sua resposta.

Sim. Eles são mais sensíveis e expressam isso nas artes.

H) Quais as linguagens artísticas que você trabalha com os alunos na educação especial? A iniciativa vem dos alunos ou do professor em que leva. Como?

Artes visuais, teatro, música, a iniciativa vem do professor

I) Você percebe que na escola especial há recursos pedagógicos para que o

professor de artes possa desenvolver diferentes linguagens com os alunos

com deficiência? Quais?

Poucas

J) Para ensinar Arte, que espaço você utiliza na APAE?

Sala de Artes, auditório

K) Há dificuldade em trabalhar Arte na Educação Especial? Qual?

Sim. Tem sala com vários cadêrantes, tem algumas que precisam ir ao banheiro, outras são agressivas e a professora de artes

L) O ensino da arte está contemplado no PPP da escola especial? fica na sala pequena

Sim.

ANEXO D - Questionário aplicado com o professor intitulado por P2 na análise de dados

	Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
	Curso: Artes Visuais - Licenciatura
	Pesquisadora: Gêssica Padoin
	Professora orientadora: Simone das Graças N. Feltrin
	Título da pesquisa: Ensino da Arte para alunos com deficiência nas escolas especiais/ APAES da AMREC
	Motivo da pesquisa: Elaboração TCC
Observação: o nome dos professores entrevistados será mantido em total pois os dados serão trabalhados no seu conjunto.	

Roteiro entrevista semiestruturada / Professor

A) Para você qual o objetivo da disciplina de artes na educação dos alunos com deficiência?

Proporcionar a sociedade um novo olhar sobre a arte como meio de superação e inclusão

B) Em sua opinião o que é arte?

É uma forma de expressão podendo ser representada através da música, pintura, dança, teatro entre outras

C) Você acredita que a escola especial valoriza as produções dos alunos com deficiência? De que forma.

Sim. Através das atividades desenvolvidas nas escolas percebemos o qto são capazes. Acreditamos no potencial de cada um, pois eles superam limites!

D) Na escola especial existe um espaço para expor as produções desenvolvidas em sala de aula?

Sim, em todas escolas que trabalhei.

E) Há um questionamento em relação a produção dos alunos vinda de outras pessoas?

Não percebo isso. Vejo muito elogios e valorização de outras pessoas em relação as atividades realizadas pelos alunos.

F) É trabalhado a apreciação estética com os alunos na escola especial? De que forma?

Sim. Através do diálogo, releitura e contextualização

G) A disciplina de arte na educação especial contribui para desenvolvimento

do aluno com deficiência? Justifique sua resposta.

Com certeza! através das atividades de artes possibilitamos o aluno a ver o mundo de forma diferente por meio das atividades de artes visuais, música, dança, teatro. Tornando o aluno mais expressivo e comunicativo.

H) Quais as linguagens artísticas que você trabalha com os alunos na educação especial? A iniciativa vem dos alunos ou do professor em que leva. Como?

Trabalho artes visuais, teatro, música e dança. Eu como professor vejo interesse e proponho o trabalho observando e respeitando o limite de cada um.

I) Você percebe que na escola especial há recursos pedagógicos para que o

professor de artes possa desenvolver diferentes linguagens com os alunos

com deficiência? Quais?

Professor tem que ser criativo e ir em busca de materiais alternativos.

J) Para ensinar Arte, que espaço você utiliza na APAE?

Sala de artes, ginásio de esporte e sala de música.

K) Há dificuldade em trabalhar Arte na Educação Especial? Qual?

Nenhuma dificuldade.

L) O ensino da arte está contemplado no PPP da escola especial?

Sim.

ANEXO E - Questionário aplicado com o professor intitulado por P3 na análise de dados

	<p>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC</p> <p>Curso: Artes Visuais - Licenciatura</p> <p>Pesquisadora: Géssica Padoin</p> <p>Professora orientadora: Simone das Graças N. Feltrin</p> <p>Título da pesquisa: Ensino da Arte para alunos com deficiência nas escolas especiais/ APAES da AMREC</p> <p>Motivo da pesquisa: Elaboração TCC</p> <p>Observação: o nome dos professores entrevistados será mantido em total pois os dados serão trabalhados no seu conjunto.</p>
---	---

Roteiro entrevista semiestruturada / Professor

A) Para você qual o objetivo da disciplina de artes na educação dos alunos com deficiência?

Deste modo os alunos podem se expressar, criar, desenvolver obras com materiais diferentes.

B) Em sua opinião o que é arte?

Arte é expressão, criação, sentimento, imaginação e sensibilização

C) Você acredita que a escola especial valoriza as produções dos alunos com deficiência? De que forma.

Sim, Expondo suas obras e mostrando para eles que são capazes.

D) Na escola especial existe um espaço para expor as produções desenvolvidas em sala de aula?

Sim, suas obras são expostas pelo pátio da escola e na sala de artes.

E) Há um questionamento em relação a produção dos alunos vinda de outras pessoas?

Não, as pessoas quando visitam a APAE gostam muito do trabalho, muitas vezes até querem comprar.

F) É trabalhado a apreciação estética com os alunos na escola especial? De que forma?

Sim.

G) A disciplina de arte na educação especial contribui para desenvolvimento

do aluno com deficiência? Justifique sua resposta.

Sim, contribui através dela os alunos se expressam e aumentam sua imaginação

H) Quais as linguagens artísticas que você trabalha com os alunos na educação especial? A iniciativa vem dos alunos ou do professor em que leva. Como?

trabalho a pintura, Artes Visuais, o teatro, a música e a dança.
A iniciativa vem conforme a necessidade de cada aluno.

I) Você percebe que na escola especial há recursos pedagógicos para que o

professor de artes possa desenvolver diferentes linguagens com os alunos

com deficiência? Quais?

Quase não há recursos pedagógicos para os alunos usarem, sempre temos que nos virar fazendo algo.

J) Para ensinar Arte, que espaço você utiliza na APAE?

Utilizo a sala de Artes, o ginásio e o pátio.

K) Há dificuldade em trabalhar Arte na Educação Especial? Qual?

Sim, há dificuldade porém são normais, afinal trabalhamos em uma escola especial. Isso não afeta em minha aula de artes.

L) O ensino da arte está contemplado no PPP da escola especial?

Sim.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA
FICHA DOS EXAMINADORES

1- INSTRUÇÕES PARA A AVALIAÇÃO:

A avaliação do trabalho seguirá os critérios conforme as tabelas abaixo:

APROVAÇÃO	IGUAL OU SUPERIOR A 6,0
APROVAÇÃO MEDIANTE REFORMULAÇÕES	DE 6,0 A 5,0
REPROVAÇÃO	IGUAL OU INFERIOR A 4,9

2- ETAPAS PARA AVALIAÇÃO:

ETAPA 1 - PRODUÇÃO TEXTUAL= 10,0		
ESTA NOTA SERÁ DADA PELOS DOIS PROFESSORES QUE COMPÕE A BANCA		
O título está relacionado com a ideia principal e a introdução é clara e articulada ao trabalho	0,0 a 1,0	
A apresentação do problema/questão e dos objetivos da pesquisa estão explicitados	0,0 a 1,0	
Ortografia, concordância verbal e estruturação de frases	0,0 a 1,0	
A fundamentação teórica é coerente e suficiente para o tema	0,0 a 1,0	
A apresentação do texto e as citações estão conforme as normas da ABNT e a bibliografia citada consta das referências	0,0 a 1,0	
A BIBLIOGRAFIA É ABRANGENTE, ATUALIZADA, QUALIFICADA ACADEMICAMENTE.	0,0 a 1,0	
A metodologia utilizada está explicitada e apropriada para a abordagem do problema	0,0 a 1,0	
A conclusão é coerente com os objetivos	0,0 a 1,0	
Consistência e viabilidade do Projeto de Curso	0,0 a 1,0	
Apresenta autoria, sugestões e propostas	0,0 a 1,0	
		TOTAL
ETAPA 2 e 3 - APRESENTAÇÃO ORAL e SUSTENTAÇÃO PERANTE A BANCA = 10,0 pontos		
Apresentou de forma clara e objetiva	0,0 a 1,0 -	
Apresentou domínio do tema e capacidade de síntese	0,0 a 2,0 -	
Apresentou coerência com o trabalho escrito	0,0 a 2,0 -	
Compreendeu e respondeu objetivamente as arguições	0,0 a 2,5	
Demonstrou capacidade de argumentação na sustentação perante a banca	0,0 a 2,5	
		TOTAL

ASSINATURA DO EXAMINADOR
