

STÉFANI RAFAELA PINTOS DA ROCHA

**A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM ARTES VISUAIS NO
PROJETO PIBID INTERDISCIPLINAR UDESC: UM ESTUDO DA
PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

FLORIANÓPOLIS – SC

2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE ARTES – CEART

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

STÉFANI RAFAELA PINTOS DA ROCHA

**A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM ARTES VISUAIS NO
PROJETO PIBID INTERDISCIPLINAR UDESC: UM ESTUDO DA
PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC, para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientador: Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

FLORIANÓPOLIS – SC

2015

STÉFANI RAFAELA PINTOS DA ROCHA

**A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM ARTES VISUAIS NO
PROJETO PIBID INTERDISCIPLINAR UDESC: UM ESTUDO DA
PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Banca examinadora:

Orientadora:



**Prof.^a Dr.^a. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
(CEART/UDESC)**

Membro:



Prof.^a Dr.^a. Lucia Helena Reily (UNICAMP)

Membro:



Prof.^a Dr.^a. Regina Finck Schambeck (UDESC)

Florianópolis, 05 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos que me apoiaram até o momento:

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV.

Aos professores e funcionários do PPGAV, pela gentileza e atenção constantes.

À Professora Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, minha orientadora, pela confiança em mim, por ter oportunizado essa trajetória e outras tantas associadas ao ensino de arte para pessoas com deficiência.

Às professoras Lucia Helena Reily e Regina Finck Schambeck, pelas generosas considerações realizadas sobre meu trabalho.

À APAE, pela valiosa oportunidade concedida.

Às escolas, pelo acolhimento e informações fornecidas.

À CAPES, pela concessão da bolsa durante todo o período do mestrado.

A todos os bolsistas do PIBID e professores, que me auxiliaram e contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos meus colegas do PPGAV, pelo companheirismo, auxílio e incentivo.

Aos meus amigos quarienses, que compreenderam minha ausência.

E, em especial, aos meus pais, familiares e namorado por todas as orações e palavras de afeto.

“Aprendi,
Que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é a marca
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente sente
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente entende
Que nunca está sozinho
Por mais que a gente pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

E aprendi ...”

(Caminhos do Coração)
Gonzaguinha

RESUMO

A presente dissertação refere-se ao estudo da formação inicial de licenciandos em Artes Visuais que atuam no subprojeto “PIBID Educação Inclusiva na Escola: uma ação interdisciplinar” da Universidade do Estado de Santa Catarina. A proposta do projeto é preparar os acadêmicos para atuar num contexto inclusivo sob um viés interdisciplinar a partir da construção de jogos pedagógicos envolvendo duas ou mais áreas do conhecimento. A partir disso, objetiva-se analisar quais as contribuições do subprojeto para a formação dos licenciandos em Artes Visuais considerando a construção interdisciplinar de materiais pedagógicos nas escolas de ensino regular de Florianópolis e suas relações com o AEE. Para esta pesquisa, partiu-se da elaboração de um questionário aplicado com os estudantes de Artes Visuais participantes do projeto, de entrevistas realizadas com a professora de Artes Visuais e Música, do Atendimento Educacional Especializado e com duas educadoras das séries iniciais de uma das três escolas envolvidas, sendo duas delas municipais e uma estadual da cidade de Florianópolis – SC. As informações foram obtidas por meio desse procedimento de coleta de dados utilizado para saber o que os estudantes pensam sobre o conceito de interdisciplinaridade, inclusão e de que forma a arte pode contribuir para a elaboração desses jogos. Sendo assim, com os docentes, tornou-se necessário realizar as entrevistas para conhecer o contexto em que os bolsistas do projeto atuam. A fundamentação teórica teve como foco o viés sócio-histórico tendo em vista alguns autores que estudam o conceito da interdisciplinaridade no Brasil e exterior, sobre a inclusão e leis que sustentam a Educação Especial/Inclusiva na escola. Da Arte, consideraram-se autores que vinculam suas práticas de ensino de Arte a uma perspectiva inclusiva, por meio do desenvolvimento de atividades educativas e de objetos pedagógicos inclusivos. Como resultados, obteve-se a realização de três jogos pelos bolsistas de Artes Visuais, bem como a aplicação deles nas três escolas em turmas que apresentam alunos com deficiência.

Palavras-chave: Formação inicial. Arte. Interdisciplinaridade. Inclusão. Materiais adaptados.

RESUMÉN

Esta tesis se ocupa de la formación inicial de los estudiantes de licenciatura en Artes Visuales que participan del subproyecto PIBID "Educação Inclusiva na Escola: uma ação interdisciplinar" de la Universidad del Estado de Santa Catarina - UDESC. El propósito del proyecto es preparar a los estudiantes para trabajar en un entorno inclusivo en un sesgo interdisciplinario para la expansión de procesos de mediación entre la sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE y profesores sobre la construcción de juegos educativos, con la participación de dos o más áreas de conocimiento. A partir de esto, el objetivo es analizar las contribuciones del subproyecto a la formación de los estudiantes de licenciatura en Artes Visuales considerando la construcción de materiales didácticos interdisciplinarios en los centros ordinarios de Florianópolis y sus relaciones con el AEE. Para esta investigación, que comenzó con la preparación de un cuestionario aplicado a los estudiantes participantes del proyecto Artes Visuales, entrevistas con el profesor de Artes Visuales y Música, el Especialista de Servicios Educativos y dos profesores de la serie inicial de tres escuelas involucradas, dos de los cuales son municipales y estatales de la ciudad de Florianópolis - SC. La información se obtuvo a través de este procedimiento de recogida de datos utilizado para determinar lo que los estudiantes piensan sobre el concepto de interdisciplinariedad, la inclusión y cómo el arte puede contribuir al desarrollo de estos juegos. Por lo tanto, con los profesores, se hizo necesario para llevar a cabo las entrevistas para conocer el contexto en el que los becarios del proyecto actúan. El marco teórico se centró en el sesgo socio-histórico en opinión de algunos autores que estudian el concepto interdisciplinario en Brasil y en el extranjero, sobre la inclusión y leyes que apoyan la Educación Especial / Inclusiva en la escuela. Del Arte, fueron considerados autores que enlazan sus prácticas de enseñanza de arte una perspectiva inclusiva, mediante el desarrollo de actividades educativas y objetos educativos inclusivos. Como resultado, se obtuvo la celebración de tres juegos por los estudiosos de Artes Visuales, así como su aplicación en tres escuelas en las clases que tienen los estudiantes con discapacidades.

Palabras-clave: Formación inicial. Arte. Interdisciplinaridad. Inclusión. Materiales adaptados.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- <i>SPIRAL JETTY</i> (PÍER OU CAIS ESPIRAL).....	33
FIGURA 2 - AZULEJARIA VERDE EM CARNE VIVA. ÓLEO SOBRE TELA E POLIURETANO EM SUPORTE DE ALUMÍNIO E MADEIRA – 220X290X70 CM. OBRA EM EXPOSIÇÃO NO MAM/SP.....	34
FIGURA 3 - CORAL DE QUEIXAS DE TEUTÔNIA.	35
FIGURA 4 - MUSA DE LAMA.	36
FIGURA 5 - EL DEVIR DE SUS DIAS (O DEVIR DE SEUS DIAS) – LA COSA REAL (A COISA REAL).	38
FIGURA 6 - EL DEVIR DE SUS DIAS (O DEVIR DE SEUS DIAS) – MADRE (MÃE).....	38
FIGURA 7 - MADONNA.....	39
FIGURA 8 - OFÉLIAS.	39
FIGURA 9 - MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA POR NÍVEIS DE ENSINO – CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2007-2012.	76
FIGURA 10 - MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2007-2013.....	77
FIGURA 11- BONECO BRAILLINO.....	88
FIGURA 12 - ATIVIDADES REALIZADAS COM A TURMA G6C.....	107
FIGURA 13 - JOGO “TIPO RESTA 1”.	121
FIGURA 14 - COBRA DE BRINQUEDO.....	125
FIGURA 15 - SAPOS.....	125
FIGURA 16 - LUANA.	126
FIGURA 17- QUESTÃO DO CADERNO DE PERGUNTAS.	129
FIGURA 18 - RITA MARIA, JULHO DE 2013.	130
FIGURA 19 - JOGO DOMINANDO: EXPRESSÕES FACIAIS.	131
FIGURA 20 - JOGO DE MEMÓRIA BOI DE MAMÃO.....	134
FIGURA 21- CADERNO DE IMAGENS.	135
FIGURA 22 - APLICAÇÃO DO JOGO “BOI DE MAMÃO”.	137

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: DADOS GERAIS DO PROJETO PIBID.	23
TABELA 2: TEMPO DE ATUAÇÃO DOS BOLSISTAS DE ARTES VISUAIS NO PROJETO PIBID.	24
TABELA 3 TOTAL DE DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO.	59
TABELA 4: TOTAL DE DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL.	60
TABELA 5: EQUIPAMENTOS, MOBILIÁRIOS, MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS DA ‘SALA TIPO I’ DO AEE.	85
TABELA 6: EQUIPAMENTOS, MOBILIÁRIOS, MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS DA ‘SALA TIPO II’ DO AEE.	85
TABELA 7 TITULAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.	118

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADA – Coordenação de Integração
CAPS – Centro de Atendimento Psicossocial
CEB – Conselho de Educação Básica
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
MEC- Ministério da Educação
OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OMS – Organização Mundial da Saúde
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SRM – Sala de Recursos Multifuncional
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFTPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
3 INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO: POSSIBILIDADES A PARTIR DA ARTE	27
3.1 CONCEITO DE DISCIPLINA	27
3.2 INTERDISCIPLINARIDADE E ARTE.....	30
3.3 INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO	43
4 DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS	49
4.1 FORMAÇÃO INICIAL EM ARTES VISUAIS	49
4.2 PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES NAS ESCOLAS	58
4.3 DOCÊNCIA, ARTE E INCLUSÃO.....	62
4.4 INTERESSE PELA PROPOSTA DO SUBPROJETO PIBID “EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA: UMA AÇÃO INTERDISCIPLINAR”	69
5 CONTEXTO DA REALIDADE ESCOLAR DE TRÊS ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS E SUAS PROPOSTAS DE INCLUSÃO.....	74
5.1 MAPEAMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	74
5.2 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS	75
5.3 CONCEITO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO E NA ARTE.....	80
5.4 SALA DE RECURSOS DAS TRÊS ESCOLAS.....	86
5.5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DAS PROPOSTAS DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS	89
5.5.1 Projeto Político Pedagógico da “Escola 1”	91
5.5.2 Projeto Político Pedagógico da Escola “2”	97
5.5.3 Projeto Político Pedagógico da Escola “3”	103
6 A PRODUÇÃO DE JOGOS ADAPTADOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM ARTES VISUAIS	112
6.1 JOGO E ARTE: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	112
6.2 OBJETOS PEDAGÓGICOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS	122
6.3 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE JOGO 1	127
6.4 APLICAÇÃO DOS JOGOS.....	135
6.5 AVALIAÇÃO DOS JOGOS: PRIMEIROS TESTES DE APLICABILIDADE	142

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	157
ANEXO A: PERGUNTAS PARA OS LICENCIANDOS DE ARTES VISUAIS.....	166
ANEXO B: PERGUNTAS PARA AS PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS	167
ANEXO C: PERGUNTAS PARA AS PROFESSORAS DO AEE	168
ANEXO D: PERGUNTAS PARA AS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS	169

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial da licenciatura em Artes Visuais tem por objetivo que o acadêmico seja preparado para produzir, refletir, pesquisar e exercitar a crítica sobre as Artes Visuais e seu ensino. Porém, nem sempre o currículo do curso contempla outros ambientes educativos que propiciem ao estudante uma experiência para além do ensino formal. Em alguns casos, isso acontece por não conter em sua matriz curricular disciplinas que envolvam atividades ou estágios a serem desenvolvidos em museus, galerias ou escolas especiais.

Tendo como referência minha trajetória acadêmica durante o curso de Artes Visuais, com habilitação em licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), situada na cidade de Rio Grande/RS, percebi a necessidade de disciplinas pedagógicas voltadas à inclusão visto o número crescente de alunos com deficiência nas escolas e nas universidades, como também tinha o interesse em lecionar em uma escola de ensino especial.

Durante os dois últimos anos de graduação, complementei minha formação no curso de Pedagogia da mesma instituição. Selecionei duas disciplinas que se aproximavam da área da educação especial/inclusiva: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Psicologia da Educação dos Portadores¹ de Necessidades Especiais. Mesmo que de forma incipiente, essas disciplinas do âmbito inclusivo contribuíram para o fortalecimento e maior segurança nos estágios realizados, bem como instigaram uma maior curiosidade e inquietação frente à inclusão e à atuação do professor com relação aos alunos com deficiência em sala de aula. Porém, no que concernem às demais disciplinas pedagógicas e do campo da arte, observei que poucas forneceram subsídios para a prática docente, principalmente para atuar com pessoas com deficiência.

No intento de aprimorar meus conhecimentos e me aprofundar no campo da

¹ “A expressão ‘pessoas portadoras de deficiência’ foi cunhada com o objetivo de identificar a deficiência como um detalhe da pessoa. A expressão foi adotada na Constituição Federal de 1988 e nas leis estaduais, bem como em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. A condição de ‘portador’ passou a ser questionada pelo movimento por transmitir a ideia de a deficiência ser algo que se porta e, portanto, não faz parte da pessoa. ‘Pessoa com deficiência’ passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. A expressão foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006.” (JÚNIOR, 2010).

educação inclusiva e da Arte, participei, como bolsista, de alguns projetos vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para enriquecer minha formação acadêmica. Igualmente, atuei como mediadora de uma criança com deficiência física em uma escola municipal e, por último, realizei estágio na APAE da cidade de Rio Grande/RS, atuando como voluntária, pois não havia um estágio na formação de licenciada que contemplasse esse tema. Essas atividades contribuíram para o enriquecimento de meus conhecimentos teóricos, adquiridos durante a graduação, e amadurecimento da escolha para atuar com o ensino de Artes Visuais direcionado às pessoas com deficiência.

No decorrer do estágio na APAE, tive a oportunidade, ao longo das atividades, de refletir sobre a formação docente, principalmente no que concerne a uma maior atenção ao planejamento, visto que, para cada público, devem-se elaborar as aulas de acordo com a realidade que os alunos vivenciam. Desse modo, é preciso pensar também como as experiências de ensinar arte ao longo da licenciatura para pessoas com deficiência podem enriquecer a formação para que se realize um trabalho de qualidade também na escola de ensino regular.

Refletir sobre essas questões motivou-me a realizar esta pesquisa, que tem por objeto de estudo investigar como se constrói a formação de professores de Artes Visuais em uma perspectiva interdisciplinar e inclusiva. Essa investigação foi propiciada a seis estudantes, considerando que alguns participaram e outros participam do subprojeto vinculado ao PIBID “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar”, cujo objetivo é preparar os estudantes de licenciatura para atuarem em uma perspectiva inclusiva e interdisciplinar em sala de aula, em parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse modo, entendo que o contato com alunos com deficiência colabora para o amadurecimento do que já foi discutido e aprendido na graduação.

A intenção de investigar como se constrói a formação dos docentes de Artes Visuais foi também de analisar as contribuições do projeto PIBID e como os graduandos colocam em prática seus aprendizados e experiências oriundos da sua formação com outros cursos e com demais professores das escolas, a partir da construção de materiais pedagógicos para alunos com deficiência. Para isso, foram

realizadas entrevistas com os professores da sala de AEE e com as professoras de Artes Visuais e séries iniciais com o intento de conhecer a forma como são elaboradas as atividades e os materiais que auxiliam os alunos com deficiência em seu aprendizado, articulando as Artes Visuais e outras áreas do conhecimento. Com relação às educadoras das séries iniciais, foram registradas as falas das professoras com quem os bolsistas do projeto dialogaram quando frequentaram as escolas para realizarem suas observações sobre os alunos com deficiência incluídos em sala de aula.

No processo de análise dos trabalhos do AEE, me interessou também observar como ocorria o atendimento nas salas de recursos. Por meio do diálogo com as professoras dessa sala, os licenciandos tiveram a possibilidade de perceber como a arte contribui para pensar em propostas de jogos e materiais que auxiliem os alunos com deficiência na sala de aula.

Pretendo, com o presente projeto, contribuir para a qualificação da formação docente em Artes Visuais nos cursos de licenciatura e expandir, por meio deste trabalho, as propostas para uma formação inclusiva e interdisciplinar nas licenciaturas em Artes Visuais. Considerando que as pesquisas na área da educação especial/inclusiva ainda são incipientes, principalmente tratando-se do binômio arte e inclusão, acredito que o estudo aqui proposto amplia o repertório de produções na perspectiva da formação docente sob um viés inclusivo. No que se refere aos pesquisadores que desenvolvem produções correlatas ao tema do ensino de arte, comunicação alternativa, desenho e formação docente, destaco alguns que se debruçaram sobre a investigação nesse horizonte teórico, como Fonseca da Silva (2009, 2010, 2012), Duarte (2010, 2011, 2013), Reily (2008, 2010, 2012), entre outros.

Ao ingressar no programa de pós-graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pude, novamente, pôr em prática minhas experiências ao realizar um estágio na APAE de Florianópolis/SC com duas crianças que apresentavam paralisia cerebral. Essa atividade de campo originou-se a partir de uma disciplina do mestrado, cujo foco estava direcionado ao ensino de desenho para pessoas com deficiência visual, e que poderia também ser ampliado para outros casos de deficiência. À medida que fui organizando as atividades, encontrei muitas dificuldades, mesmo já tendo realizado em outra cidade um estágio similar, porém, com um público de idade e deficiências diferentes. O que mais aprendi com essa prática foi que cada

aluno tem seu ritmo e que, com relação ao planejamento, necessita-se, na maioria das vezes, repetir o conteúdo utilizando diferentes recursos/objetos pedagógicos de acordo com o assunto que se propõe trabalhar, inclusive para aqueles alunos que apresentam comprometimento neuromotor, torna-se imprescindível a adaptação de materiais para garantir o seu acesso à atividade proposta.

Dentro, ainda, da perspectiva de experiência de formação inclusiva na prática de estágio em uma escola de ensino especial, considero relevante não somente as novas experiências, mas também poder compará-las à prática anterior e analisar essa comparação com maior propriedade e certeza sobre o que se está desenvolvendo. Foi por essa razão que realizei uma disciplina na pós-graduação em Artes Visuais cuja proposta era um estudo de caso, pois acredito que, a partir de uma experiência mais focada e direcionada para um aluno, pode-se aprofundar e pesquisar de maneira mais sólida como ensinar arte para crianças com comprometimento físico acentuado e como criar alternativas para compreender se esse aluno está, de fato, assimilando o conteúdo.

É por meio da prática, também, que os licenciandos conseguirão obter os saberes necessários para sua vida docente e promover situações de ensino garantindo a aprendizagem de todos os alunos. Sobretudo, vivenciar durante a formação inicial a docência com alunos que apresentam deficiência fornece, ao futuro docente, uma maior bagagem intelectual e prática referente ao modo de atuação, tanto em uma escola de ensino regular como em uma universidade. Para isso, os estágios dos cursos de licenciatura poderiam ser articulados obrigatoriamente para todas as modalidades de ensino, sem exceção.

Além das iniciativas de professores de muitas universidades, como a UDESC, FURG, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e de inúmeras outras em criar projetos de extensão para as escolas ou organizar grupos de pesquisa direcionados às instituições de ensino sobre a formação docente e inclusão, o que se percebe é uma solução imediata já que são ações por tempo determinado e que, em muitos casos, não permanecem na vida dos licenciandos nem nos espaços de pesquisa, ou seja, nas escolas que foram contempladas com as propostas.

A partir dessa realidade, uma questão que se coloca é: qual seria a proposta para melhorar a inclusão dos alunos com deficiência e também garantir que os professores se sintam mais seguros para atuarem com esse grupo social? Certamente, não é fácil responder a esse questionamento, pois são inúmeros os problemas envolvidos nesse assunto, iniciando pela formação, passando pelo salário dos professores, a infraestrutura das escolas e finalizando com o número de alunos em uma sala de aula. Diante disso, a preocupação que se destaca é que, atualmente, alunos com deficiências severas também frequentam o ensino regular e avançam de ano sem estarem alfabetizados em alguns casos, ou seja, a inclusão que se percebe é apenas uma forma de socialização/integração desse público regredindo aos primórdios, quando o foco era a integração social, visto que ainda era sonhado a esses sujeitos o direito a aprender.

Por outro viés de pensamento, acredito que, apesar desses problemas vigentes nas escolas, muitos caminhos têm sido adotados por professores que revelam uma preocupação com esse grupo social, como a situação experienciada com os alunos com deficiência que perpassaram o objeto de estudo desta pesquisa. Mesmo assim, em muitas escolas, os professores não conseguem suprir as necessidades desses alunos com deficiência, o que revela, ainda, a relevância de se criarem currículos adaptados e condições de aprendizagem adequadas com o apoio das salas de recursos multifuncionais.

O professor do AEE atua em conjunto com os professores da sala de aula de ensino regular e é responsável por adaptar as atividades dos docentes e atender, no contraturno, àqueles alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e alunos com deficiência, de acordo com o Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, em seu artigo 5º da resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (MEC, 2009).

Os bolsistas do projeto² realizaram observações na sala de AEE, bem como acompanharam turmas que apresentavam alunos com deficiência para que elaborassem a proposta dos jogos pedagógicos adaptados. A intenção foi que esses recursos fossem de usos e frutos de todos os alunos, e não somente para os que apresentam deficiências. Com isso, os acadêmicos tiveram a oportunidade de construir uma visão interdisciplinar

² O subprojeto PIBID “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar” tem como foco aprimorar a formação de acadêmicos de cinco licenciaturas (Artes Visuais, Música, Pedagogia, História e Geografia) por meio da construção de jogos interdisciplinares e inclusivos para três escolas que participam do projeto.

e inclusiva por meio do subprojeto PIBID para que, futuramente, possam usufruir dessa experiência em favor de suas práticas pedagógicas durante a prática docente.

Este trabalho foi sistematizado em quatro capítulos, distribuídos de acordo com o andamento das atividades do subprojeto PIBID.

No primeiro capítulo, sob o viés sócio-histórico, discorre-se sobre o termo interdisciplinaridade e como se sucedeu essa teorização no decorrer da história, bem como sobre possibilidades de relações interdisciplinares por meio de obras de arte contemporânea, como a Arte Ambiental, *Performance*, *Body Art*, *Happening* e Instalações, que para serem criadas estabelecem diálogos, como por exemplo, com as áreas atuantes no subprojeto PIBID “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar”.

Em seguida, são discutidos brevemente os conceitos de disciplina, multidisciplinaridade, transdisciplina e pluridisciplina para que se compreenda o conceito da interdisciplinaridade como uma aspiração atual de *práxis* pedagógica na escola. Tal reflexão permite pontuar quais as tendências e possibilidades que esse termo tem adquirido historicamente e como tem se manifestado para a área da inclusão.

No segundo capítulo, são compartilhados fragmentos das entrevistas realizadas com bolsistas do PIBID na área de Artes Visuais, na tentativa de refletir sobre suas ações desenvolvidas no projeto e apresentar a sua relevância para a formação inicial de licenciandos em Artes Visuais.

No terceiro capítulo, apresentam-se alguns dados coletados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) com o intento de visualizar o número de pessoas com deficiência no Brasil, bem como o de matrículas de alunos com deficiência no ensino básico e nas três escolas participantes desta pesquisa. Discutem-se, também, as diferentes nomenclaturas e termos referentes às pessoas com deficiência, necessidades educacionais especiais ou somente necessidades especiais. Para isso, são socializados os pontos de vista de autores que realizam estudos na área da arte e educação especial/inclusiva no Brasil e as indicações de termos do *site* do MEC, bem como sobre a nova Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, considerando outros fatores que permeiam esses conceitos e fornecem algumas problemáticas no âmbito da educação básica na rede regular de ensino.

Foram realizadas algumas reflexões nesse terceiro capítulo acerca do projeto político pedagógico das três escolas envolvidas no subprojeto PIBID “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar” a fim de conhecer como são problematizadas as propostas de inclusão. Além disso, como instrumento de análise das escolas, utilizei as entrevistas realizadas com as professoras da sala de AEE, com a professora de Artes Visuais e da Música de duas escolas participantes e as professoras das séries iniciais também de uma das escolas que integram este estudo, onde não havia docente na área de Artes Visuais, a fim de socializar como a arte é trabalhada nesse nível de ensino.

No quarto capítulo desta dissertação, apresento algumas reflexões sobre o jogo e as propostas de atividades lúdicas de alguns pesquisadores de Artes Visuais. Na sequência, estabeleço uma discussão sobre os recursos para pessoas com deficiência associados à tecnologia assistiva para a promoção da autonomia do indivíduo e sua participação em atividades de criação artística. E, por último, foram sistematizadas as práticas e reflexões desenvolvidas, com o objetivo de propor apontamentos para uma proposição inclusiva e interdisciplinar nos cursos de licenciatura em Artes Visuais. Além disso, foram sugeridas algumas indicações para o currículo de Artes Visuais, bem como alternativas de aprimorar e garantir uma formação inicial mais adequada ao contexto atual das escolas de ensino regular.

Pensando nas questões pertinentes ao acesso à educação de forma equânime, bem como à criação artística, foram apresentadas as observações realizadas durante a aplicação do jogo dentro da sala de aula de ensino regular nas três escolas, a fim de que se visualize, na prática, se o jogo contemplou a proposta do projeto e se auxiliou aos alunos e professores da sala de aula de ensino regular que apresentam alunos com deficiência.

Como complementação das possibilidades de construção de objetos pedagógicos e com a finalidade de compartilhar ferramentas pedagógicas de baixo custo para o ensino de arte nas escolas de ensino regular, abordam-se, neste trabalho, alguns objetos adaptados para o ensino de arte em função de uma prática de estágio desenvolvida durante o percurso do mestrado na APAE de Florianópolis/SC com duas crianças que apresentam paralisia cerebral e outras deficiências associadas. Além disso, apresento as falas das professoras do AEE das três escolas envolvidas nesta pesquisa, bem como das

professoras de Artes Visuais a respeito da produção de materiais e jogos adaptados. Acrescento, ainda, a esse estudo as propostas de jogos criadas pelos licenciandos em Artes Visuais e suas relações estabelecidas com as outras áreas participantes do subprojeto PIBID.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo visa a investigar como se constitui a formação de professores de Artes Visuais em uma perspectiva interdisciplinar e inclusiva, propiciada inicialmente em 2014 a seis estudantes que participavam do subprojeto PIBID “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar”.

O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para valorizar a formação de professores para a educação básica. Esse programa oferece bolsas para alunos de licenciaturas que participam de projetos de pesquisas desenvolvidos por uma instituição superior em parceria com escolas da educação básica da rede pública. Os projetos necessitam inserir esses acadêmicos no contexto escolar desde o início da formação para que se possam desenvolver atividades dentro das escolas sob a orientação de um professor da escola – supervisor – e de um professor da licenciatura atuante em uma universidade.

O projeto em questão é coordenado por duas professoras doutoras da Universidade do Estado de Santa Catarina, sendo uma do curso de Música e outra do curso de Artes Visuais do Centro de Artes. Ambas investigam um tema que gera discussões e muitas dúvidas, qual seja a inclusão escolar de pessoas com deficiência, mas que, no entanto, contribui para a mudança do cenário de inserção da pessoa com deficiência na escola. A partir do entrelaçamento desses estudos e pela necessidade de intervir na formação inicial dos estudantes de licenciatura, originou-se o subprojeto PIBID, intitulado de “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar”, que envolve três escolas situadas em Florianópolis/SC, uma estadual e duas municipais.

A escola estadual se situa no bairro Trindade, próximo à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Apresenta sala de artes, de AEE e quadra coberta. Porém, suas dependências não são adaptadas para alunos com deficiência sensorial (visual), não há banheiros adaptados, bem como possui espaços irregulares no pátio e alguns locais com rampas. A partir do segundo semestre de 2014, foi inaugurada a sala de serviço de atendimento educacional especializado (SAEDE), onde atua uma professora formada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e são atendidos 11 alunos.

Sobre as duas escolas municipais, uma fica localizada no bairro Canasvieiras e outra no bairro Vargem do Bom Jesus. Percebe-se que uma delas apresenta uma

estrutura física modelo, totalmente plana e adaptada, o que facilita o percurso de qualquer criança, seja com deficiência ou não, bem como se pode visualizar de forma ampla os alunos no momento do intervalo. Nessa escola, há 14 alunos com deficiência com laudo e um sem confirmação do diagnóstico. Eles são atendidos por duas professoras formadas em Educação Especial em uma sala pólo. A escola, construída recentemente, embora tenha uma boa estrutura física, ainda não tem todo o apoio de equipamentos necessários, como, por exemplo, uma biblioteca adequada.

A outra escola municipal possui rampas de acesso ao piso superior, pátio grande, sala de Música, de Artes Visuais, de Dança, quadra fechada, banheiro adaptado para cadeirantes e sala de recursos, onde são atendidos em torno de 15 alunos com deficiência por duas educadoras habilitadas em Educação Especial.

Na tabela a seguir, está sistematizada a quantidade de bolsistas de Artes Visuais que participaram desta pesquisa, bem como daqueles que desenvolveram o jogo e o aplicaram. Também estão informados os números de alunos com deficiências nas três escolas e o de professores-supervisores envolvidos.

Tabela 1- Dados gerais do Projeto PIBID.

Professor supervisor de Artes Visuais		Alunos com deficiência			Bolsistas de Artes Visuais		Desistência de bolsistas em Artes Visuais		Professores supervisores de outras áreas	
2014	2015	Escola 1	Escola 2	Escola 3	2014	2015	2014	2015	2014	2015
1	1	11	15	14	6	6	4	2	2	2

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Ao todo, participam do projeto 22 bolsistas de cinco diferentes licenciaturas (Artes Visuais, Música, Pedagogia, História e Geografia), tendo em vista o foco interdisciplinar. De cada área, foram selecionados de cinco a seis estudantes pelas coordenadoras e locados, igualmente, de um a dois bolsistas de cada licenciatura, totalizando de sete a oito estudantes por instituição escolar para que se constituísse uma equipe interdisciplinar em cada escola, articulando as cinco áreas mencionadas. Além disso, em cada instituição participante da pesquisa havia um supervisor que orientava os

licenciandos nas atividades, bem como planejava e organizava os encontros para a construção de jogos pedagógicos. Das três supervisoras, atualmente, participam uma professora de Artes Visuais, uma de Língua Portuguesa e uma de Música.

No primeiro ano do projeto, que iniciou em março de 2014, participava uma professora de Artes Visuais, um professor de História e uma de Música. Neste ano de 2015, em duas das escolas houve alteração de supervisor. Em uma, a desistência se deu porque o professor não ficou lotado na escola e, na outra, a professora foi aprovada para ingresso na pós-graduação sendo liberada de suas atividades docentes. O nome dos bolsistas citados na tabela abaixo são nomes fictícios, criados pela pesquisadora deste trabalho.

Tabela 2: Tempo de atuação dos bolsistas de Artes Visuais no projeto PIBID.

Bolsistas Artes Visuais		Data de entrada	Data de saída
1	Alex Ferreira	03/2014	09/2014
2	Fernando Tribino	12/2014	Em atividade
3	Bruna Santos	03/2014	09/2014
4	Luciana Pedroso	09/2014	04/2015
5	André de Oliveira	03/2014	Em atividade
6	Paula Souza	03/2014	09/2014
7	Aline Rosa	09/2014	Em atividade
8	Rodrigo Pereira	03/2014	02/2015
9	Gustavo Barreto	09/2014	03/2015

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas informações fornecidas pela coordenadora de Artes Visuais do projeto PIBID “Educação Inclusiva na Escola: uma ação interdisciplinar” (2015).

O propósito dessa Tabela 2 é contabilizar o número de alunos que participaram do subprojeto PIBID e o tempo que permaneceram com as atividades desde o seu início. De todos os bolsistas, permanece no PIBID o licenciando André, que ingressou em março de 2014 e participa das atividades na Escola ‘3’. Os demais bolsistas que desistiram do subprojeto, acredita-se que a desistência ocorreu em vista de alguns fatores como: a longa distância da escola em relação a residência do bolsista a qual necessitava realizar a observação e as atividades para cumprir a carga horária necessária da bolsa, a proposta do projeto que exige participação e envolvimento do bolsista e

também, pela carga horária do próprio curso que impede o licenciando de participar de todas as atividades propostas no subprojeto.

O fio condutor desta pesquisa sustenta-se na análise qualitativa do subprojeto PIBID “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar” e sua importância para o contexto atual da educação e, principalmente, para a formação inicial de futuros arte-educadores na área de Artes Visuais, considerando a realidade escolar no Brasil.

A estrutura da pesquisa e a coleta de dados foram pensadas de acordo com o acontecimento das atividades realizadas no subprojeto PIBID e divide-se em quatro momentos. Primeiramente, com todos os bolsistas de Artes Visuais que participaram em 2014 e neste ano de 2015, foi aplicado um questionário semi-estruturado com seis questões a respeito do projeto, da formação docente e da inclusão. No segundo momento, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro professoras do Atendimento Educacional Especializado das três escolas, com duas professoras uma de Artes Visuais e outra da Música de duas escolas e uma professora da Educação Infantil. Na sequência, foram coletados alguns relatos da plataforma *Moodle*³ na sala virtual do PIBID Interdisciplinar e, também, dos projetos políticos pedagógicos (PPP's), do grupo criado na página do Facebook para cada escola e algumas respostas foram obtidas via e-mail. Por último, realizou-se a análise do vídeo da aplicação do jogo 1, observação da aplicação do jogo 3 e reflexão sobre o relato fornecido pelo bolsista de Artes Visuais André sobre a aplicação do jogo 2. Todos os participantes desta pesquisa tiveram seus nomes protegidos com a adoção de nomes fictícios. Demais informações sobre as escolas e sala de AEE foram adquiridas por meio das entrevistas, realizadas com os professores que participam do projeto, e pela consulta aos PPPs de duas das escolas, com exceção de uma cujo PPP estava em construção, visto que ela foi inaugurada em 2012, conforme conversa com seu diretor. A escolha por entrevistar e conversar com todos os envolvidos na pesquisa e manter também as respostas dos bolsistas que desistiram do projeto foram necessários, para entender e conhecer melhor o contexto das escolas e perceber as contribuições do PIBID após a intervenção dos bolsistas com as atividades que foram desenvolvidas e a criação dos jogos pedagógicos.

³ *Moodle* é um software livre que colabora com a aprendizagem por meio de uma plataforma virtual, em que são compartilhados arquivos de imagens e textos em grupos de pesquisa ou disciplinas, entre todos os participantes inscritos.

Optou-se por analisar qualitativamente todos os dados coletados, incluindo relatos dos licenciandos de Artes Visuais da página virtual do PIBID na plataforma *Moodle*, as respostas dos questionários, bem como as entrevistas realizadas com as professoras das séries iniciais, Artes Visuais, Música e do AEE. Conforme Silverman (2009, p. 51), a pesquisa qualitativa permite “[...] estudar fenômenos simplesmente indisponíveis em qualquer lugar [...]”. Para isso, usufruiu-se da pesquisa qualitativa, por permitir coletar informações relevantes para este estudo a partir da fala de todos os sujeitos envolvidos. Também as transcrições das gravações das entrevistas são registros que permitiram obter informações extras, pois o diálogo estabelecido vai além das questões definidas para a entrevista.

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais [...] (CHIZZOTTI, 1991, p. 83).

As relações que esses sujeitos da pesquisa estabelecem com o objeto de estudo é uma maneira de construir o conhecimento. As contradições advindas desse processo dialético são importantes para que se construa um posicionamento crítico à medida que é compartilhado para o coletivo, ou seja, que todos possam refletir acerca das ações individuais de cada participante do grupo. É nessa relação dinâmica que se pode chegar à totalidade a partir das experiências particulares socializadas por cada integrante do subprojeto. E esse processo se torna mais evidente na elaboração interdisciplinar dos jogos, o que demanda a participação de diferentes áreas do conhecimento visto que se estabelecem as relações dos saberes disciplinares de cada bolsista em prol do material pedagógico adaptado.

Outra forma de estar a par das ações e desenvolvimento do projeto foi participando das atividades e reuniões realizadas pelo grupo, oportunidade em que se podem observar mais detalhadamente os encaminhamentos escolhidos.

Por fim, buscou-se, com essa organização, abarcar o objeto de estudo proposto a ser detalhado no corpo do trabalho.

3 INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO: POSSIBILIDADES A PARTIR DA ARTE

Neste capítulo, será apresentado, pelo viés sócio-histórico, o termo interdisciplinaridade e como se sucedeu essa teorização no decorrer da história, bem como se refletirá sobre as possibilidades de relações interdisciplinares por meio de obras de arte contemporânea, como a arte ambiental, performance, *body art*, *happening* e instalações que, para serem criadas, estabelecem diálogos, como por exemplo, com as áreas atuantes no projeto PIBID “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar”.

Serão abordados os conceitos de disciplina, multidisciplinar, transdisciplinar, pluridisciplinar brevemente e a visão de diferentes autores brasileiros e estrangeiros para compreender o conceito da interdisciplinaridade como uma aspiração atual da *práxis* pedagógica na escola. Tal reflexão permite pontuar quais as tendências e possibilidades que esse termo tem assumido historicamente como contribuição para a área da inclusão por meio da arte.

3.1 Conceito de disciplina

A disciplina era percebida, nos anos 60, como uma forma de organizar e determinar os conhecimentos socializados com os estudantes. No entanto, essa fragmentação limitou a compreensão de fenômenos mais complexos existentes em nossa sociedade. Por essa razão, o ensino compartimentado das áreas do conhecimento apresentava dificuldades de proporcionar aos seus alunos uma visão mais crítica, que pensasse nas soluções de problemas e relações com outros conceitos e assuntos pertinentes à realidade, de acordo com Fazenda (2012).

Esse caráter fragmentado do conhecimento implicou na dificuldade de compreender, de maneira multifacetada, as situações do cotidiano. Para Japiassú (1976, p. 72),

Disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos

planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos.

A educação necessita romper com essa divisão disciplinar do saber e colocar em evidência, nas práticas pedagógicas dos professores, as relações entre as diversas áreas do conhecimento sem que uma área fique subjulgada a outra. Para Morin (2000, p. 45), esse parcelamento do conhecimento dificulta que o sujeito apreenda o que já está tecido junto, ou seja, que perceba as relações entre as disciplinas.

Com base no conceito de disciplina e suas contradições, pode-se chegar à interdisciplinaridade e compreender de que forma constitui-se uma proposta de cunho interdisciplinar.

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade. (MORIN, 2002, p. 105).

Essa categorização das disciplinas dificulta o processo de ensino e aprendizagem de forma crítica e total da realidade, pois o aluno fica sujeito a um saber fragmentado e desconectado das outras áreas do conhecimento. Brasil (1999, p. 89) aponta que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, mas conserva suas individualidades e relaciona-as com as causas e fatores que interferem na realidade, buscando, a partir dessas interações, a construção de conhecimentos necessários. Para Bianchetti e Jantsch (2011), a interdisciplinaridade é mal compreendida por alguns autores, como os citados anteriormente: Fazenda (2012), Japiassú (1976) e Morin (2002), pois atribuem ao conceito uma “receita” para ser desenvolvida “coletivamente”.

A necessidade da transcendência das disciplinas torna-se imprescindível para que se construa uma proposta que vise incorporar as contribuições das outras áreas do saber, desde que preserve as diferenças de cada área. Nesse mesmo viés, com o intento de romper com essa estrutura curricular a partir da segunda metade do século 20 a interdisciplinaridade passou a ser vista como uma forma de superar propostas mecanicistas.

Com o propósito de elucidar os demais termos, como “disciplina”, “multidisciplina”, “pluridisciplina”, “interdisciplina” e “transdisciplina”, aborda-se as

diferenças conceituais entre eles e seus significados. Para tanto, iniciou-se com Fazenda (1979, p. 27), visto que ela apresenta, de maneira simplificada, cada terminologia.

Disciplina – Conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias.

Multidisciplina – Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história.

Pluridisciplina – Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex.: domínio científico: matemática + física.

Interdisciplina – Interação, existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

Transdisciplina – Resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (ex: Antropologia considerada como “a ciência do homem e de suas obras”, segundo a definição de Linton).

As terminologias aqui citadas são constantemente mencionadas e, muitas vezes, seus significados são desconhecidos. Na prática, vê-se constantemente, na escola, acontecer um trabalho disciplinar quando o professor ministra apenas conteúdos restritos à sua disciplina. Já uma proposta multidisciplinar, transdisciplinar, pluridisciplinar ou interdisciplinar é mais rara de ocorrer. No entanto, sabe-se que há professores que criam um grupo interdisciplinar para discutir assuntos em comum que favoreçam o coletivo, embora isso não seja recorrente, pois exige tempo e disponibilidade de todos os professores. Para que isso ocorra com maior intensidade, o supervisor ou coordenador pedagógico pode ser o facilitador ou mediador das ações do grupo para que os assuntos propostos sejam de conhecimento de todos os envolvidos.

Em 1983 conforme Fazenda (2012), foi criado o documento “Interdisciplinaridade e Ciências Humanas” pelos autores Gusdorf, Apostel, Bottomore, Dufrenne, Mommsen, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui, a fim de esclarecer os principais problemas do ensino e pesquisa nas universidades, minimizar as barreiras entre as disciplinas e estimular as atividades de pesquisa coletiva. Conforme Fazenda (2012, p. 27), “[...] o documento trata dos pontos de encontro e cooperação das disciplinas que formam as ciências humanas e da influência que umas exercem sobre as outras, seja do ponto de vista histórico, seja do filosófico”.

Em detrimento da proposta desse documento, pensar sobre o currículo é o primeiro passo para que o educador vivencie, na sua formação, situações de

aprendizagem sob um viés interdisciplinar. Assim, ele poderá fornecer aos seus alunos uma visão global do cotidiano. Conforme Thiesen (2008, p. 545):

A necessidade da interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo vem sendo discutida por vários autores, principalmente por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas. De modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

A interdisciplinaridade apresenta um ponto em comum com a arte, pois ambas manifestam um caráter imprescindível para a educação em vista da capacidade transformadora de olhar o mundo sob uma forma mais ampla, atenta às mudanças, bem como evidenciar a criatividade e diversidade de ideias e possibilidades perante um grupo interdisciplinar. Essa postura se torna fundamental para os educadores por permitir conceber a ampliação do leque de referências e conhecer melhor seu repertório cultural.

É por meio da arte que o sujeito exprime suas emoções, sua visão de mundo ou suas inquietações sobre o que orbita na esfera coletiva. Ele fornece, por meio do seu produto artístico, algo de si e do outro, pois está em constante processo de realimentação e de troca. Nesse sentido, a arte tem um caráter interdisciplinar, umas produções mais que outras, pois ela não é homogênea. Por permitir essa busca por referências de outros contextos e por promover o intercâmbio dessas vivências, de experiências oriundas de outros olhares ou modos de ver o mundo, é que a arte se consolida como uma necessidade humana. É nessa perspectiva interdisciplinar que o professor pode incorporar o conhecimento de outras áreas sem que ocorra a imposição de uma sobre a outra, descobrindo a riqueza de um trabalho não apenas coletivo, mas, principalmente, centrado no saber especializado de cada área evidenciando a diversidade de ideias e as propostas que surgem a partir do diálogo em grupo, e potencializando a criatividade dos sujeitos envolvidos.

3.2 Interdisciplinaridade e Arte

Primeiramente, arte e interdisciplinaridade implicam um caráter polissêmico devido à abrangência de cada uma e suas infinitas possibilidades de reflexão

promovidas de acordo com o contexto em que estão inseridas. Posteriormente, de acordo com Nunes e Ramalho e Oliveira (2012, p. 2), a interdisciplinaridade “[...] amplia e diversifica seus modos de presença e de atuar, o que torna não só o conceito interdisciplinaridade cada vez mais complexo, como também quase nos incapacita a conceituá-lo.”

Considerando os diferentes pontos de vista referentes à interdisciplinaridade, o princípio sobre o conceito é sempre análogo, pois grande parte dos estudiosos citados sustenta a não fragmentação do saber. A intenção é superar essa visão nos processos de socialização do conhecimento. Nesse sentido, Japiassú (1976, p. 94) afirma que “[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.”.

A arte permite um diálogo com outras áreas, como se pode ver nas obras de arte contemporânea, nas quais ocorre uma interação entre as especificidades da arte com a História, Biologia, Geografia, Arquitetura, Física e Química. Esses diálogos envolvem várias linguagens, e a arte atua como um catalisador de ações que podem ser vinculadas a outras áreas do conhecimento. É por meio dela que se constituem aproximações com outros campos do saber, que no decorrer da história estabeleceram-se vínculos com outras disciplinas e com as novas tecnologias da comunicação e informação. Fazenda (2014, p. 39) “[...] reconhece não só a necessidade da arte, mas a sua capacidade transformadora nas atitudes interdisciplinares dos educadores para que o acesso a ela seja um direito do homem.”.

Conforme Barbosa (2008), a arte tende a interdisciplinarizar-se por estabelecer relações com outros campos do saber, respeitando a especificidade de cada área e atuando em conjunto com outras pessoas que detêm competência específica sobre determinado assunto. Encontra-se em espaços formais e não-formais de ensino com o intento de revelar à sociedade aspectos mais complexos sob um olhar amplo e além do âmbito artístico, expandindo-se para outras áreas do conhecimento, não se restringindo apenas à sua área. Cabe salientar que a interdisciplinaridade não propõe a hierarquização de uma disciplina, mas sim o estabelecimento de diálogos com outras áreas em harmonia.

Por meio da arte, pode-se alcançar também um pensamento mais aprofundado sobre a realidade por ela transitar e permitir o diálogo com diversas áreas do conhecimento. É por meio dessa atitude reflexiva que o indivíduo pode manifestar suas opiniões e, nesse aspecto, a disciplina de Artes nas escolas é fundamental, pois o sujeito produz, reflete sobre o que produz e contextualiza sua prática. O professor, nesse sentido, e principalmente o de Artes Visuais, articula, quando trabalha com apreciação, as relações com outros campos do saber para fornecer aos seus alunos uma visão mais ampla e crítica sobre a realidade. De certa forma, os licenciandos vivenciam constantemente essa prática quando estão em uma aula sobre cinema, fotografia, gravura, pintura, escultura, entre outras disciplinas teórico-práticas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) para a educação apontam que a interdisciplinaridade na formação de professores da educação básica é uma necessidade, pois é durante a formação inicial que podem ser desenvolvidas as habilidades atreladas aos conteúdos, seus significados em diversos contextos e, principalmente, a atitude interdisciplinar.

Quando aborda-se o conceito de interdisciplinaridade, não pode-se deixar de elencar alguns trabalhos artísticos que apresentam como características suportes de outras áreas do conhecimento, como as Instalações, *Performances*, Arte Ambiental, *Happening*, entre outros. Um exemplo é a obra do artista Smithson (1970), *Spiral Jetty*⁴, que aborda questões geográficas no que se refere à paisagem, o clima, vegetação e impacto ambiental.

⁴ Com “Quebra-mar em espiral”, Robert Smithson, queria ir além do sistema das galerias e museus, e propor a interação entre “arte” e “vida”. Sua escultura foi criada no Grande Lago Salino, em Utah, Estados Unidos, e possui 1,45 quilômetros. (BELL, 2008).

Figura 1- *Spiral Jetty* (Pier ou Cais Espiral)

Fonte: Smithsonian (1970).

Nessa obra, visualizam-se a relação do homem com a natureza e o quanto ela se modifica em virtude da ação humana, podendo gerar melhorias ou prejuízos para a própria sociedade. No entanto, o que o artista propõe é um novo olhar para a natureza, que está sempre em transformação, assim como o ser humano. O corpo se insere nesse espaço proposto pelo artista para subverter o modo com que se costuma apreender uma paisagem. A obra sugere uma nova possibilidade de apreciação e percepção do local onde se situa, o que demanda participação, pois envolve a interação entre natureza e observador. Trata-se também de um *site specific*⁵, que sinaliza um trabalho planejado para um determinado local, buscando a transformação desse espaço e não mais a representação pictórica e de contemplação passiva pelo indivíduo.

O trabalho artístico é fruto das relações de tempo e espaço, das referências culturais e sociais, da história. Na aula de geografia, costuma-se refletir acerca das mudanças geográficas de um espaço, do clima, da paisagem e das ações do homem em relação a natureza, não se restringindo a esse enfoque. Mas os diálogos que se estabelecem se expandem e são mutáveis, assim como o ecossistema.

Na área da história, podem-se mencionar inúmeros trabalhos senão a maioria que aborda um fato histórico que marcou a sociedade ou a própria vida do (a) artista.

⁵ O termo “sítio específico” faz menção a obras criadas de acordo com o ambiente e com um espaço determinado.

Para este estudo, selecionou-se uma obra assim como a anterior que pode ser adaptada com materiais de baixo custo para fins de estudo em sala de aula e manipulação tátil na presença de um aluno com deficiência visual. Optou-se por uma obra que carrega um momento marcado pela crueldade, barbárie, exclusão e sofrimento que imprimiram na cultura brasileira resquícios do colonizador português. Para exemplificar esse contexto de profunda tortura com a civilização indígena que habitava o território brasileiro na época da colonização, apresenta-se a obra da artista brasileira Adriana Varejão, pois representa de maneira visceral esse período de extrema violência.

Figura 2 - Azulejaria verde em carne viva. Óleo sobre tela e poliuretano em suporte de alumínio e madeira – 220x290x70 cm. Obra em exposição no MAM/SP.



Fonte: Varejão (2000).

Em sua obra, Adriana Varejão investe em uma pintura tridimensional representando a parte interna do corpo. Além disso, suas obras fazem referência ao Barroco, tendo como parâmetro as igrejas barrocas brasileiras e seus azulejos, que imprimem a presença da colonização portuguesa. O processo de presentificação do passado em suas obras denota as evidências da história brasileira, o período das navegações e do tráfico negreiro, bem como a miscigenação no país.

No que se refere à música, tem-se outra forma de expressão artística que evoca lembranças e possibilita criar coletivamente. Somado a esses aspectos, ainda desperta sentimentos e penetra no corpo, atingindo o intelecto. É uma linguagem que está presente constantemente no cotidiano, e que suscita sensações de alegria ou tristeza. Propicia ao sujeito o contato com diversas culturas em vista dos gêneros musicais, acarretando na troca de experiências, que se propaga para diversos lugares com rapidez.

A imagem a seguir é de uma obra que participou da 8ª Bienal do Mercosul de Porto Alegre em 2011, intitulada “Coral das Queixas de Teutônia”, gravada em vídeo com duração de 14 minutos. Teutônia é uma cidade do Rio Grande do Sul que possui 27 mil habitantes cuja maioria é descendente de imigrantes alemães. Essa *performance*, gravada em vídeo foi organizada pelo artista alemão Oliver Kochta-Kalleinen, que viaja para várias cidades com a proposta de realizar um coral de queixas. A ideia surgiu a partir de uma conversa com a artista finlandesa Tellervo Kalleinen, sua esposa, quando eles conversavam sobre as condições de trabalho de artistas alemães e finlandeses e perceberam que, independente da situação em que se encontram as pessoas, elas possuem o hábito de reclamar e, com isso, o casal decidiu percorrer inúmeros locais e mobilizar as pessoas para compartilharem suas “queixas”.

Figura 3 - Coral de Queixas de Teutônia.



Fonte: Kochta-Kalleinen (2011).

Para a realização dessa obra, foi necessário que as pessoas moradoras da cidade de Teutônia e interessadas em música enviassem suas reclamações para o *e-mail*

disponibilizado pelo artista e, na sequência, os voluntários reuniram-se para selecionar as queixas mais interessantes e divertidas, que foram sintetizadas em forma de música por um cantor local da cidade. Uma das queixas escolhidas faz crítica referente ao descaso com a educação ao falar sobre “[...] investir nos estádios, deixando de lado a educação”, e outra caracteriza uma denúncia, relatando que “[...] lá na minha escola não tem aula de música, mas, pra compensar, tem aula de religião”. Os trechos da música apresentam diversos assuntos referentes à escola, à vida diária dos moradores de Teutônia, e reforçam outros aspectos recorrentes, como o baixo salário dos professores, a saúde, os produtos industrializados, a televisão, entre outras críticas.

Outra obra que envolve música e que prende a atenção do público é a “Musa da Lama”, de Robert Rauschenberg, exposta na 9ª Bienal do Mercosul de Porto Alegre em 2013.

Figura 4 - Musa de Lama.



Fonte: Rauschenberg (1961-1971).

Nessa obra, o observador tem a oportunidade de experimentá-la ao utilizar um microfone que se situa próximo. Ao cantar, pode-se visualizar o “movimento” e a “altura” de cada palavra ou som por meio do dinamismo do líquido reproduzido no interior desse recipiente de vidro, que borbulha como se estivesse fervendo. Pessoalmente, a obra apresenta a dimensão de uma piscina e transmite a ideia do som em movimento, que pode ser experimentado por qualquer público, como, principalmente, para pessoas com deficiência auditiva, uma vez que, ao emitir-se um som, consegue-se visualizar a consistência dele, a sua força e vibração por meio da visualidade materializada pela obra. A cada música cantada ou som emitido, a velocidade do líquido e a frequência dos movimentos aceleram ou diminuem com maior e menor intensidade, caracterizando vibrações e bolhas de lama.

Na área da Pedagogia, podem-se apresentar inúmeros exemplos de relações interdisciplinares com a arte, mas optou-se por demonstrar uma obra que retrata as fases da vida que cristalizam o imaginário infantil quando se tratam de brincadeiras, estendendo-se para a passagem da vida adulta. Selecionou-se a série fotográfica “As aventuras de Guille e Belinda e o enigmático significado dos seus sonhos” de Sanguinetti (1999-2009). O projeto parte das fotografias que a artista realizou em Buenos Aires, por muitos anos, de duas primas argentinas desde quando elas tinham 10 anos de idade. É uma série que começa em 1999 e revela o cotidiano e a passagem do tempo das duas meninas na fazenda onde moravam. Motivada pela dualidade entre a vida simples e a personalidade complexa das duas garotas, essa obra apresenta uma narrativa de caráter infantil. Logo, sua série ganha fôlego e estabelece relações de temporalidade. O brincar, destacado pela fotógrafa, é uma etapa encantadora que permite ao sujeito, enquanto criança, explorar suas habilidades e adquirir outras em contato com o outro. Além disso, fornece à criança possibilidades de criação, interação, decisão e expressão de maneira lúdica e prazerosa.

Atividades que envolvem brincadeiras ou jogos facilitam a compreensão, bem como propiciam aos envolvidos novas descobertas, habilidades cognitivas, capacidade de resolver problemas em equipe e a troca de experiências e pensamentos.

Nas fotografias de Alessandra Sanguinetti, percebe-se um mundo com base em um “conto de fadas”, em que se projetam fantasias e desejos, dos quais muitos deles se tornam realidade na vida adulta, como ser mãe, médico, professor ou casar, como se pode ver nas imagens a seguir.

Figura 5 - El devir de sus dias (O devir de seus dias) – La Cosa Real (A Coisa Real).



Fonte: Sanguinetti (2005).

Figura 6 - El devir de sus dias (O devir de seus dias) – Madre (Mãe).



Fonte: Sanguinetti (2007).

Figura 7 - Madonna.



Fonte: Sanguinetti (2001).

Figura 8 - Ofélias.



Fonte: Sanguinetti (2002).

Tratar de questões referentes ao meio ambiente, aos problemas decorrentes das ações humanas na sociedade, de assuntos referentes à infância, adolescência e à história do país no espaço escolar requer educadores de várias áreas, atuando em favor de um tema em que cada professor, dentro da sua área específica, complemente a disciplina do outro, dialogando sobre seus conhecimentos e compartilhando com os educandos saberes mais significativos para suas vidas em prol de um assunto. Desse modo, o aluno obtém conhecimento aprofundado sobre um conteúdo e aprende, desde a escola, que as áreas estão conectadas e que uma é o subsídio teórico ou prático para a outra.

Fazenda (2012), por volta do final dos anos 80 e início dos 90, apresentou a importância do papel do professor interdisciplinar, pontuando que esse profissional traz em si um gosto pelo conhecer e pesquisar, apresenta um grau de comprometimento diferenciado para com seus educandos e é ousado, pois utiliza procedimentos e técnicas de ensino.

Para que se crie uma proposta interdisciplinar na área da educação, os docentes necessitam de cinco princípios, segundo Fazenda (2012): humildade, coerência, espera, respeito e desapego. No entanto, o professor, muitas vezes, manifesta certa desconfiança com propostas dessa instância, pois sua formação se desenvolveu de modo fragmentado em vista de um currículo cuja organização possui tendência positivista⁶, enraizada no mecanicismo científico⁷ e proveniente do início da modernidade.

Um aspecto que contribui para a dificuldade de executar projetos relacionados a essa temática reside na longa carga horária dos professores, que necessitam assumir mais de uma turma e até mais de uma escola para conseguirem seu sustento financeiro, dificultando o trabalho que busca promover ações de cunho interdisciplinar e atender individualmente às necessidades de cada estudante. Não se pode descartar a inclusão de alunos com deficiência, quando se refere ao fato de que o atendimento em sala de aula fica comprometido em vista do número de educandos, sendo este mais um aspecto complexo que necessita ser pensado sob o viés da interdisciplinaridade.

Uma possibilidade de superar a visão disciplinar na escola, segundo Fazenda (2012), seria a inserção de um interlocutor que auxiliasse os professores a perceberem sua prática, assim como a de outros educadores. E esse “mediador” poderia ser o coordenador pedagógico ou o supervisor, que ajudaria a ampliar as relações entre os docentes e convergi-las para uma proposta interdisciplinar.

⁶ “O conhecimento positivo caracteriza-se pela previsibilidade: “ver para prever” é o lema da ciência positiva. A previsibilidade científica permite o desenvolvimento da técnica e, assim, o estado positivo corresponde à indústria, no sentido de exploração da natureza pelo homem.” (COMTE, 1978, p. 20).

⁷ Essa concepção mecanicista no processo de aprendizagem consistia na aquisição de habilidades e competências, de acordo com o treinamento a que o sujeito fosse submetido. Diante dessa perspectiva, o conhecimento era percebido como uma mera transmissão de conteúdos, seguindo uma metodologia tecnicista para que a aquisição do conhecimento fosse fruto de uma atitude passiva do aprendiz. Para Squilasse (1997, p. 44), “[...] quanto aos conteúdos, existe uma ordem linear de apresentação, que está presa a um determinado espaço de tempo. Os temas seguem um encadeamento ‘lógico’, de forma que possibilite a aprendizagem do mais fácil para preparar o terreno para o mais difícil.”.

Por outro lado, Luck (2001, p. 68) aponta que, ao promover ações nesse contexto interdisciplinar, ocorrem, além da sobrecarga de trabalho para os professores, o medo de errar e a perda de privilégios e direitos adquiridos na escola. É por conta desses obstáculos e em vista dos desafios que esse enfoque ocasiona que muitas propostas nesse sentido não se solidificam, pois há também a necessidade de orientação na prática pedagógica para que os educadores busquem hábitos novos e desacomodem-se.

Para Bianchetti e Jantsch (2010), essa concepção interdisciplinar, apresentada por Fazenda (2012), Gusdorf (1983) e Japiassu (1976), é vista como uma “receita” para a superação do saber fragmentado. Sobretudo, esses autores afirmam que, antes de propor a interdisciplinaridade, é preciso falar em disciplinaridade, o que implica conhecer as partes, ou seja, os conteúdos de cada disciplina, e as metodologias para se chegar ao todo e vivenciar a interdisciplinaridade.

O principal aspecto a ser pontuado, nesta perspectiva, refere-se ao seguinte paradoxo que precisa ser encarado de frente pelos educadores e responsáveis pelas políticas educacionais: quando, no mundo da produção, o paradigma hegemônico era o taylorista-fordista, à escola foi transferida à incumbência de formar especialistas, trabalhadores capazes de dar conta de parte ou de fragmentos do processo produtivo (um operário, uma função), materializando a perspectiva epistemológica e metodológica do positivismo-funcionalista de um lado e de outro garantindo a supremacia do capital na consecução do lucro para os donos dos meios de produção. Hoje, quando o paradigma predominante é o da integração e flexibilidade – um movimento do próprio capital visando mudar para manter-se predominante – à escola são feitas exigências no sentido de que os egressos tenham uma visão interdisciplinar e cooperativa e sejam capazes de cumprir individualmente (um trabalhador, diversas funções ou o ‘três-em-um’) tarefas que antes eram atribuídas a diversos especialistas, distribuindo-se entre as funções de planejar, executar e avaliar. (BIANCHETTI; JANTSCH, 2010, p. 11).

Cabe, aqui, destacar que não se podem desconsiderar os professores especializados na sua área para atuar na escola, pois, em meados de 1971, os professores de Artes passaram a lecionar Artes Visuais, Música, Dança e Teatro sem aprofundar-se em nenhuma dessas disciplinas. A relevância do especialista é de suma importância em todas as áreas, visto que o sujeito ingressa no ensino superior durante, no mínimo, quatro anos para poder exercer sua profissão, sendo que sua formação estende-se para as especializações. E o saber especializado faz parte da demanda do mercado de trabalho, que necessita do conhecimento específico do indivíduo, pois é este quem assegura um trabalho com qualidade e segurança, estabelecendo diálogo com outros profissionais em favor da resolução de um problema.

Ademais, percebe-se que há professores que demonstram uma atitude interdisciplinar e costumam agir sozinhos sem o apoio de outros docentes, enfrentando obstáculos no espaço escolar. Diante disso, esse profissional acaba assumindo uma postura de resistência às dificuldades encontradas na instituição, bem como não possui respaldo dos outros educadores para desenvolver um projeto, por exemplo, visto que pretendem “acomodar-se”.

Quando se pensar em uma proposta de natureza interdisciplinar para a formação docente, a primeira ação é superar uma visão compartimentada do conhecimento, sobretudo, não desconsiderando os saberes individuais de cada área, desenvolvendo uma atitude de respeito com as diferentes disciplinas e construindo condições de intercâmbio entre as áreas do conhecimento. Por esses motivos, a interdisciplinaridade é o princípio mediador entre as áreas do conhecimento, em que necessita haver um maior aproveitamento de cada disciplina estabelecendo relações entre o conhecimento específico de cada uma. Tendo esse entendimento, a proposta do subprojeto PIBID “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar” visa possibilitar aos licenciandos, a partir da construção de jogos, uma formação voltada à interdisciplinaridade em prol da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

A interdisciplinaridade iniciou na Europa em meados da década de 60, mais especificamente na França e Itália, paralelamente aos movimentos estudantis. Por volta de 1961, Georges Gusdorf apresentou à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) um projeto de pesquisa para as ciências humanas sob o viés interdisciplinar, tendo por pretensão diminuir a distância teórica entre as ciências humanas. Posteriormente, essas discussões permaneceram por meio dos estudos de Piaget. É importante salientar que Gusdorf influenciou as pesquisas de Japiassú (1976) no campo da epistemologia, e que Piaget serviu de subsídio teórico para os estudos de Fazenda (2012) no âmbito da educação. Entretanto, a importância da interdisciplinaridade para a educação reside na superação de um modelo disciplinar, que tem o propósito de possibilitar o entendimento da relação entre teoria e prática durante a formação inicial.

Com relação ao ensino superior, observa-se que um dos propósitos do projeto de Gusdorf foi a superação das dicotomias existentes no ensino universitário, sendo esse um dos problemas enfrentados pela crise estudantil no final dos anos 60. Nessa mesma

época, a interdisciplinaridade surge no Brasil ecoando duas características, segundo Fazenda (2012, p. 24), sendo a primeira o modismo do conceito utilizado na educação de maneira desmedida e a outra o avanço do termo e as reflexões a partir de estudos desenvolvidos em 1970 por Japiassú (1976).

Existem, tanto em Japiassú quanto em Gusdorf, indicações detalhadas sobre os cuidados a serem tomados na constituição de uma equipe interdisciplinar, falam da necessidade do estabelecimento de conceitos-chave para facilitar a comunicação entre os membros da equipe, dizem das exigências em se delimitar o problema ou a questão a ser desenvolvida, de repartição de tarefas e de comunicação dos resultados. São aspectos valiosíssimos que hoje verificamos como essenciais a toda tarefa interdisciplinar. (FAZENDA, 2012, p. 25).

Além de Japiassú (1976), surgiram outras pesquisas no Brasil, como a de Fazenda (2012), que, também em sua dissertação de mestrado, investigou sobre o conceito de interdisciplinaridade bem como as reformas de ensino no país. Na área de Artes Visuais, citamos autores como Ramalho e Oliveira (2012) e Nunes (2010). Já na área de inclusão, abordamos os teóricos que se aproximam desse viés, como Plestch (2010), Fonseca da Silva (2010) e Baptista (2010).

Há outras abordagens que também discutem questões disciplinares na educação e que, muitas vezes, são confundidas com a interdisciplinaridade: transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade. Suas diferenças são percebidas em vista da forma com que estabelecem relações com as disciplinas. No entanto, não nos deteremos sobre esses outros conceitos, pois o que, aqui, interessa é discutir a interdisciplinaridade e sua contribuição para a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas.

3.3 Interdisciplinaridade e Inclusão

A interdisciplinaridade possibilita desestabilizar o professor em sua prática disciplinar para que ele possa encontrar outras fontes de diálogo e sanar problemas educacionais em conjunto. Em todas as esferas que permeiam a sociedade ocorre a necessidade de um trabalho coletivo que pense na articulação e não na fusão entre as áreas. Por esse viés, destaca-se a seguir um dos desafios que provocam os professores de sala de aula do ensino regular no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência.

O tema da inclusão/exclusão tem sido alvo de discussões desde os anos 90, quando teve início o movimento político das pessoas com deficiência em busca dos seus direitos e a formação dos professores começou a ser discutida.

A interdisciplinaridade tende a desconstruir a educação tradicional, voltada para a “educação bancária”, segundo Paulo Freire (2009), na qual não há diálogo, apenas ocorre a transmissão de conhecimento.

A inclusão, iniciou-se de maneira similar à interdisciplinaridade, pois surgiu, primeiramente, como uma proposta de integração e, depois, de interação. Com relação à integração, as pessoas com deficiência obtinham o acesso às instituições de ensino como forma de socializarem-se em espaços coletivos. A educação delas só passou a ser alvo de discussões e ser percebida como inclusão quando ocorreram movimentos desse grupo a partir de 1981, que ficou conhecido como o ano internacional das pessoas com deficiência. Prieto (2006) apresenta diferentes posições sobre a inclusão de pessoas com deficiência, uma delas é que há pessoas que acreditam que garantir o acesso desse público a classe comum se caracteriza inclusão, o que no entanto, é uma visão equivocada já que incluir pressupõe acolher e fornecer uma educação de qualidade a todos os alunos, com recursos adequados, professores capacitados, escolas equipadas e adaptadas.

A interdisciplinaridade percebida sob o ponto de vista formal não caracteriza a fusão de conteúdos e métodos, mas, sim, a troca entre os saberes específicos de cada pessoa em interação com outra, e não na assimilação do conhecimento isolado ou setorizado. Posteriormente, com a necessidade de construir uma interação entre os sujeitos da educação, passou a ser efetivada a ideia da interdisciplinaridade, tendo como objetivo uma reforma pedagógica, buscando a comunicação entre as áreas, bem como novos desafios e propostas para promover a transformação da realidade.

Ao que se refere às instituições de ensino especializado, verifica-se como há a necessidade de um trabalho coletivo para atingir efetivamente o aluno, a fim de garantir seu acesso a todos os níveis de ensino de maneira autônoma e com igualdade de condições. Sem esse envolvimento da equipe e do conhecimento específico de cada profissional a ampliação da potencialidade da criança fica comprometida. No entanto, nas escolas de ensino regular, é de suma importância que se pense em grupo, já que esse espaço difere do atendimento realizado em uma escola de ensino especial por não conter

os profissionais da saúde atuando. Mesmo com o auxílio das salas de AEE, o professor necessita ter formação adequada, tanto pedagógica quanto política, e buscar novos conhecimentos com outros profissionais capacitados para poder intervir em sua sala de aula com maior segurança.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que tratam sobre as adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais também apresentam uma visão interdisciplinar para as escolas, pois afirmam que:

[...] a escola que se espera para o século XXI tem compromisso não apenas com a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna. (BRASIL, 1998, p. 15).

Nessa mesma direção de pensamento, a interdisciplinaridade se enquadra na perspectiva de formar sujeitos para atuarem conforme as contradições que os rodeiam.

De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), a escola necessita superar modelos tradicionais, que visam tão somente à integração do público deficiente, e promover, por meio de política pública, uma mudança no sistema de ensino a partir de sua realidade.

A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades específicas dos seus alunos. (BRASIL, 2010, p. 06).

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010) já apontam essa perspectiva, e afirmam que os sistemas de ensino devem garantir vaga para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para a classe de ensino regular e da sala de AEE, pois o acesso à educação é um direito e este não pode ser negado.

Para Bueno, Mendes e Santos (2008, p. 44), há uma multiplicação de especialistas na escola. Para eles e:

De acordo com boa parte dos autores da educação especial, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994.

A partir da valorização das diferenças, destaca-se que a Declaração de Salamanca (1994) aborda os direitos à educação para todos, embora não defina com clareza em que contexto as pessoas com deficiência devam ser inseridas para o processo de aprendizagem e também não especifica se a responsabilidade pela educação é da escola de ensino regular ou especial. Sobre esse aspecto, Plestch (2010, p. 83) confirma a ambiguidade da declaração, evidenciando que:

[...] a versão original do documento versa sobre o direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais sem deixar claro se deveria ser no ensino especial ou no ensino regular. Já na versão modificada, atualmente usada pelos sistemas educacionais, a Educação Especial assume a responsabilidade do desenvolvimento das políticas de educação inclusiva.

Atualmente, fica a cargo da escola a responsabilidade pela escolarização dos alunos com deficiência, e as instituições de ensino especial garantem o atendimento especializado, visando à reabilitação dos alunos e prestando apoio às escolas de ensino regular. No entanto, Bueno (2008, p. 49-50) faz uma ressalva sobre o conceito de “necessidades educacionais especiais”, na qual menciona que a Declaração de Salamanca engloba:

[...] no âmbito das políticas integradoras crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994, p.17-18). Isto é, as crianças deficientes são apenas uma, entre tantas outras, das expressões concretas das chamadas necessidades educacionais especiais.

Com base nesse termo, apresentado pela Declaração de Salamanca, percebe-se também, que o conceito de “educação especial” não aparece no documento original como responsável pelas políticas de inclusão escolar. Por esse motivo, ao mencionar “necessidades educativas especiais”, refere-se ao público com deficiência, mas esse uso não é restrito a esse grupo apenas. Desse modo, pensa-se que a responsabilidade atrelada à educação dessa população com deficiência está sob os cuidados das escolas de ensino regular, embora o atendimento não seja exclusivo para elas mas, sim, a um grupo amplo estigmatizado socialmente. E, considerando a realidade das escolas de

ensino regular que apresentam salas com número expressivo de alunos que não possuem adaptações de mobiliário nem banheiros adaptados, que carecem de equipamentos tecnológicos e professores habilitados na área de Artes Visuais e tendo como preocupação também os alunos ditos “incluídos”, nota-se a necessidade de se investir mais na formação de professores e em um trabalho em equipe em que o mais capacitado possa contribuir com os demais professores dentro da escola para atingir, com êxito, a todos os alunos. Essa necessidade de diferentes investimentos públicos (financeiro, político, recursos humanos, entre outros), que decorre da inclusão desses alunos com deficiência nas escolas, conta, na maioria dos casos, com o apoio das salas de AEE, conhecida também por Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais e por Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) em escolas estaduais. Ambas realizam o mesmo atendimento embora sejam financiadas por diferentes órgãos, um municipal e outro estadual. A ação do AEE⁸ tem por objetivo complementar e subsidiar a prática pedagógica do professor da sala de aula regular, a fim de que, juntos, possam garantir o acesso ao aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem ou deficiência.

Em um levantamento realizado na internet sobre a existência de outras universidades brasileiras, além da UDESC, que criaram um projeto interdisciplinar para o PIBID, constataram-se, em média, 14 instituições de ensino superior envolvidas com propostas interdisciplinares. Dentre todas as universidades, o estado que mais apresentou projetos nesse enfoque foi o Paraná, com quatro (UTFPR, UFPR, UEPG e UFFS), seguido dos estados da Bahia (UNEB e UFRB), de Santa Catarina (UNIVALI e UFSC) e do Rio Grande do Sul (UFPEL e UNIVATES). Outros projetos estão situados nos estados de Goiânia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Maranhão. Das universidades que possuem uma proposta interdisciplinar, nenhuma direciona a pesquisa para a educação especial/inclusiva; apenas uma tem por objetivo criar materiais de apoio didático e mídias que favoreçam o desenvolvimento cultural, cognitivo e social dos alunos, pensando na alfabetização e letramento. Para essa busca,

⁸ Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – Artigo 5º: “O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.” (MEC/SEESP, 2010, p. 5-6).

foram utilizadas palavras-chave como “projeto interdisciplinar”, “PIBID interdisciplinar”, “material didático em Artes Visuais para pessoas com deficiência” e “PIBID Artes Visuais”.

Em detrimento de fornecer um retorno para essas escolas e não somente observar o contexto de inclusão delas, os licenciandos envolvidos nesta pesquisa desenvolveram jogos para os alunos com deficiência e seus colegas de classe. Os jogos, além de apresentarem um caráter lúdico, auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, já que muitos deles, incluindo os que possuem deficiência, necessitam de objetos concretos para assimilar um assunto.

Com base no que foi exposto, realizou-se um questionário com todos os alunos de Artes Visuais que participaram do projeto a fim de pontuar seus posicionamentos sobre alguns aspectos importantes atrelados à arte, interdisciplinaridade e inclusão. No tópico a seguir, serão apresentados os resultados das questões referentes à proposta do projeto e à formação inicial dos licenciandos, bem como as contribuições da arte para a área de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas.

4 DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS

Neste capítulo, são compartilhados fragmentos do questionário realizado com os bolsistas de Artes Visuais do PIBID Interdisciplinar na tentativa de refletir sobre suas ações desenvolvidas no subprojeto e analisar a sua relevância para a formação inicial de licenciandos em Artes Visuais.

4.1 Formação Inicial em Artes Visuais

Reily (2008) descreve que há carência de pesquisas que investigam arte e inclusão, revelando dessa forma para o ensino de arte uma escassez de possibilidades que poderiam ser socializadas para outras pesquisas nesse campo e, também, para os professores de arte das escolas de ensino regular e especial, para subsidiar suas práticas pedagógicas.

Conforme Fonseca da Silva (2009), professores de artes têm manifestado que não são instruídos sobre como atuar com a inclusão durante sua formação inicial.

Os professores de arte, em sua maioria, apontam a inexistência de formação para a inclusão. Diagnosticam essa falta principalmente na graduação. [...] Por outro lado, as escolas apresentam algumas tentativas de formação para a inclusão, no entanto são esparsas e desvinculadas de um projeto pedagógico mais amplo. Formações na área de arte específicas para atuar com crianças com deficiência são praticamente inexistentes. (FONSECA DA SILVA, 2009, p. 37).

Com base nessa realidade de muitos cursos de licenciatura, considera-se importante ter uma formação mais centrada no contexto escolar em vista das próprias experiências pedagógicas durante a formação inicial em Artes Visuais. Sobretudo, garantir o acesso à educação não é suficiente para pessoas com deficiência. São necessários investimentos tanto na infraestrutura da escola, como na formação do professor, assegurando uma capacitação mais adequada à situação atual da educação.

De acordo com Pletsch (2010, p. 13), a educação inclusiva nas escolas encontra-se “[...] longe de ser uma realidade no cotidiano das escolas brasileiras, sobretudo na rede pública de ensino [...]”, considerando o que perpassa o ambiente escolar como um todo, incluindo professor, material escolar e número de alunos em sala de aula.

Pensar sobre a inclusão desses alunos com deficiência não é somente uma

necessidade para os cursos de licenciatura, mas também uma questão de cuidado com o outro e com a formação desse sujeito que, fisicamente ou cognitivamente, apresenta maiores dificuldades na aprendizagem ou mesmo necessita de uma mediação diferenciada. Em vista disso, percebe-se que as licenciaturas em Artes Visuais necessitam direcionar estudos e elaborar projetos voltados à arte e inclusão para que futuros professores de Artes Visuais tenham uma formação mais próxima ao contexto da inclusão de alunos com deficiência e, também, de como selecionar o conteúdo para estimular o máximo da potencialidade das pessoas com deficiência em sua trajetória de escolarização.

A seguir, serão compartilhadas as respostas do questionário aplicado neste projeto como uma alternativa apresentar os licenciandos e seus interesses pela docência em Artes Visuais. Apresenta-se a análise do questionário pertinente à formação dos alunos de Artes Visuais buscando evidenciar como os estudantes veem o subprojeto e identificar os motivos que os impulsionaram na escolha pelo curso de Artes Visuais. Aborda-se cada pergunta com o intento de refletir acerca do que pensam os acadêmicos de artes sobre a docência.

Conforme o andamento do projeto, o total de bolsistas que participaram, entre desistentes e novos, foi de nove estudantes de Artes Visuais⁹ que responderam ao questionário, com exceção de uma licencianda que não o entregou e permaneceu pouco tempo no projeto. Iniciou-se com a primeira pergunta a respeito da formação inicial sobre o curso de Artes Visuais.

O primeiro questionamento realizado aos licenciandos foi se, durante a formação acadêmica, já participaram de alguma proposta interdisciplinar. Além dessa questão, indagou-se também se eles já ouviram alguma abordagem sobre o tema no decorrer do curso, mesmo que de forma esparsa.

Tendo por referência a primeira questão, pontua-se a seguir as respostas de todos os licenciandos. Com base nos argumentos dos bolsistas, observa-se que todos apresentaram uma similaridade visto que afirmaram não ter participado de nenhum projeto ou atividade envolvendo a interdisciplinaridade. Além disso, atestaram que foi por meio do subprojeto PIBID que começaram a compreender melhor esse conceito, embora já tivessem escutado, no decorrer das aulas práticas do curso de Artes Visuais,

⁹ Considerando os bolsistas que já participaram e os que estão atuando no projeto.

exemplos envolvendo fotografia, gravura, pintura, entre outras técnicas artísticas que desmembravam-se em outros assuntos, além do campo da arte.

Eu nunca havia participado de alguma proposta interdisciplinar, e sim, já ouvi falar do assunto no decorrer da minha graduação, apenas teorias, sem prática até então, pelo que recordo. Este tema foi abordado por diferentes professores, mas passando uma ideia que seria difícil a realização. Neste ano esta ideia de dificuldade diminuiu, professores trouxeram a interdisciplinaridade como um ensino mais completo, amplo, e que possibilita o aprendizado por diferentes meios. (Respondente Bruna, Florianópolis/SC, 16/06/2014)¹⁰.

Em sua afirmação, a acadêmica Bruna, que estava então na sexta fase do curso, menciona um aspecto relevante sobre o conceito no que diz respeito à dificuldade de desenvolver, na escola, uma proposta interdisciplinar. Fazenda (2012) compreende que não são criadas propostas dentro desse viés, pois incide diretamente na carga horária de trabalho dos professores, já que, além de ministrarem suas aulas, teriam que dispor de mais um tempo para participar e executar um projeto. Além disso, impera também o medo do novo, a mudança em sua rotina, desestabilizando, muitas vezes, educadores ou que já estejam habituados com o seu trabalho, ou que estejam “acomodados”. A mesma licencianda retoma o que já foi apresentado e disseminado nos estudos de Fazenda (2012), Japiassú (1976) e Gusdorf (1983) como uma “receita” para a interdisciplinaridade, possibilitando à equipe envolvida nessa proposta uma visão global de diferentes áreas do conhecimento.

A segunda acadêmica confirmou que esta é a primeira oportunidade de participação em uma proposta desse cunho, mas que o assunto já foi mencionado em algumas aulas.

[...] chegamos a discutir o conceito em algumas disciplinas da licenciatura, principalmente, nas disciplinas práticas recebemos o incentivo para buscar em outras áreas de interesse, assuntos ou fundamentação para nossos trabalhos artísticos. (Respondente Paula, Florianópolis/SC, 13/06/2014).

Diante dessas duas primeiras respostas, pode-se mensurar que, mesmo sendo alunas de diferentes fases do curso (terceiro e segundo anos respectivamente), percebe-se que, em suas formações, o assunto foi abordado de forma introdutória, sem aprofundamento sobre o tema. Porém, elas afirmaram que as discussões giraram em

¹⁰ Todas as respostas aqui transcritas não sofreram revisão ortográfica.

torno das disciplinas práticas de ateliê do curso, fato que se assemelha às respostas dos outros bolsistas.

Com relação aos demais licenciandos, eles mencionaram que não participaram de propostas nessa vertente, mas que já conseguiram articular as disciplinas práticas durante a produção de um trabalho artístico.

Não lembro necessariamente de alguma proposta ou atividade com o objetivo claro de cunho interdisciplinar. Muitas das atividades práticas – fotografia, pintura ou gravura, por exemplo – desdobravam naturalmente em temas além das Artes Visuais (acredito que não poderia elaborar qualquer trabalho inscrito num caráter puramente essencialista), mas que apenas se serviam de nossa bagagem cultural para construção de conceitos e sentidos. Lembro uma vez de apresentar um trabalho sobre transdisciplinaridade, mas nada além de um relato breve. Apesar de ouvir muito sobre a interdisciplinaridade ela nunca foi tratada prioritariamente ou discutida em sua qualidade como proposta pedagógica. Não compreendo exatamente os limites e definições das “disciplinaridades” (licença poética) por assim dizer. (Respondente André, Florianópolis/SC, 13/06/2014).

Fazenda (1979, p.15) apresenta que, nas universidades, há pouca prática interdisciplinar, sendo quase inexistente tanto no ensino, como na pesquisa. Afirma que o mínimo que existe são formas camufladas de encontros pluridisciplinares que visam à combinação de saberes e ao conhecimento de conceitos e métodos. Porém, a interdisciplinaridade não é algo que se ensina; é, antes de tudo, uma questão de atitude combinada com a abertura ao novo, a elementos que escapam do senso comum e que é motivada pela curiosidade.

Considerando, ainda, a primeira questão “Durante a sua formação acadêmica, já participou de alguma proposta interdisciplinar? Se a resposta for sim, qual? Se a resposta for não, já ouviu falar sobre esse tema no decorrer do curso?”, cabe evidenciar outro aspecto importante destacado por um dos acadêmicos do curso de Artes Visuais, que está no terceiro ano. Ele afirmou que, em sala de aula, o “[...] diálogo com conteúdos de outras áreas do conhecimento é sempre frequente. Seja na prática e pesquisa artística, quanto na sociologia, geografia, história, antropologia e outras.” (Respondente Rodrigo, Florianópolis/SC, 10/06/2014).

É interessante perceber que o fenômeno da interdisciplinaridade é entendido apenas como a relação entre duas ou mais disciplinas. Porém, sabe-se que esse conceito não é fechado, dado seu caráter polissêmico que resulta em diversas interpretações.

Da mesma forma que os bolsistas que ingressaram no início do projeto e desistiram, os que estão no momento participando também atestam que é a primeira vez, por meio do PIBID, que se inserem em uma proposta voltada à interdisciplinaridade. Uma acadêmica afirmou que, na primeira fase do curso, em uma de suas aulas sobre “pesquisa na escola”, foram abordados alguns textos que se aproximavam dessa temática ao citar a questão “rizomática” entre as disciplinas. Foi a partir desse assunto que essa aluna conseguiu descobrir a importância da interdisciplinaridade e como de fato ela acontece na prática docente.

Por outro viés, um acadêmico, que ainda permanece no projeto, apresentou uma versão contrária aos outros bolsistas de Artes Visuais. Fernando, que está no segundo ano da graduação, respondeu afirmativamente que já realizou um trabalho com imagens, relacionando as diferentes experiências provenientes das disciplinas práticas do curso para complementar sua proposta. No entanto, resgatando o ponto de vista de Bianchetti (2011), a interdisciplinaridade só existe quando há intervenção de diferentes pessoas, visto que cada uma pode contribuir com seu conhecimento teórico-prático em prol de um trabalho específico e em vista da necessidade do saber especializado de diferentes áreas.

A partir dessa primeira pergunta, foi elaborada uma segunda, indagando especificamente o que os interessou na docência na área de Artes Visuais. Ao verificar todas as respostas, percebe-se um ponto em comum entre três delas no que se refere à arte: os bolsistas, em seu ideário estético, percebem a arte como uma forma de ampliação de possibilidades. Uma licencianda revelou sua incerteza frente à docência em vista da realidade escolar e, inclusive, do que perpassa o professor que atua na escola pública, demonstrando em sua fala “receio” frente ao ensino público.

Meu interesse pela docência já foi muito questionado ao longo do curso, tive momentos de total interesse e outros de total desinteresse. Ver a realidade nas escolas e teorias lindas no curso tem sido o maior confronto. São ideias contraditórias, outras repetitivas que me fazem repensar sobre ser ou não ser professora. Agora com uma frequência maior na escola estou cedendo aos encantos, passando por cima das dificuldades vistas e pensando uma possibilidade muito grande em lecionar, mas ainda sendo resistente a escola pública (Respondente Bruna, Florianópolis/SC, 16/06/2014).

Esse sentimento de insegurança sobre optar ou não pela licenciatura perpassa por muitos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura e começam a descobrir a realidade escolar e o papel do professor. À medida que o grau de conhecimento sobre a

área é adquirido, os alunos começam a vivenciar, na prática, a realidade docente. Em muitos casos, apenas no terceiro ano do curso, quando realizam observações nas escolas antes da prática de estágio, eles se deparam com a realidade da sala de aula, bem como observam a atuação do professor e as dinâmicas utilizadas com os alunos. Com exceção de alguns que trabalham como contratados em escolas de ensino regular e especial, e também daqueles que participam de projetos como o PIBID, eles conseguem adentrar mais cedo no universo da escola.

De acordo, ainda, com a mesma acadêmica, essa incerteza sobre a docência é proveniente do descaso não somente com o professor, mas também com o local de trabalho, pela sua infraestrutura precária, a qual, muitas vezes, dificulta o acesso ao saber dos alunos e compromete o trabalho docente. Ressalta, ainda, a falta de investimento tanto na cultura como nos materiais disponibilizados nas escolas, o que, para essa licencianda, resulta na formação de bons ou maus cidadãos.

Para André, outro aluno do curso, a certeza sobre a docência em Artes Visuais é recente, pois, embora manifestasse o desejo de ser professor, ele não havia decidido em qual área gostaria de lecionar. Assume, ainda, que o interesse aflorou quando se deparou com o leque de possibilidades que o curso apresenta para o âmbito da docência.

Acho que fiquei apaixonado pela ideia quando estava no curso. Quando entrei na UDESC não tinha realmente certeza se queria essa ou outra licenciatura. Hoje meu interesse é estritamente motivado por estar trabalhando num campo de conhecimento do qual eu gosto de discutir, pensar, ler e aprender. Ele permite um trânsito entre assuntos muito pertinente. Acho que as Artes Visuais proporcionam possibilidades muito mais interessantes na sua prática docente que outros cursos. Essa aparente liberdade e multiplicidade que tornam o caminho tão sedutor. (Respondente André, Florianópolis/SC, 13/06/2014).

Diante das alternativas encontradas no curso de Artes Visuais, outra acadêmica concorda com a expansão de ideias que a arte sugere para as práticas pedagógicas. Paula revela que sua motivação está pautada no fazer artístico e ainda confirma a possibilidade de ampliação de perspectivas por meio da área. Entretanto, quando foi questionada sobre como a arte manifesta esse caráter diversificado, ela respondeu:

Para mim a arte tem o poder de mostrar uma mesma coisa por outro viés, mais lúdico ou mais interativo do que o convencional, a arte em si mesma já amplia seja no lidar com materiais plásticos, ou com música, teatro, dança, enfim, mas acho interessante quando a integração com outras áreas também acontece, quando um mesmo tema é trabalhado em concomitância com outras disciplinas a arte com suas possibilidades experienciais pode facilitar a compreensão ou até mesmo despertar o interesse para assuntos importantes

que muitas vezes são tratados com descaso. (Respondente Paula, Florianópolis/SC, 13/06/2014).

Em sua afirmação, fica em aberto a possibilidade de ver a arte como “suporte” para as outras áreas, desconsiderando seu papel teórico-prático e humanizador, podendo ser interpretada como uma atividade recreativa. Sobretudo, a ideia da interdisciplinaridade não requer a predominância de uma área sobre as outras, mas estabelece o diálogo entre todas as áreas de maneira complementar sobre um determinado problema/objetivo em comum a todos os professores da escola. Igualmente, as possibilidades experienciais, muitas vezes fechadas na fatura da arte, são um aspecto da relação com a arte, pois a experiência descolada do contexto poderá tornar-se um aspecto isolado, enquanto que a experiência social envolve não só a fatura, mas também o processo sócio-histórico envolvido no fazer.

Os demais alunos de Artes Visuais já atuaram como Admitidos em Caráter Temporário (ACTs)– em Florianópolis, mesmo antes de ingressarem no curso, e discutiram sobre a realidade de suas práticas em cada escola. Segundo Alex, a vontade de permanecer na área como educador partiu de sua experiência como professor contratado. Ele lecionava no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Florianópolis sobre peças de teatro com a temática do *bullying* para crianças e sobre circo na mesma instituição, e, em outros momentos, ministrava aulas sobre Artes Visuais. Foi a partir das aulas com artes que Alex encontrou maneiras de modificar a realidade na escola. Segundo ele “[...] a base da escola é o aluno, senão a escola não existiria.”.

Rodrigo, que está na quinta fase do curso, mencionou que a ideia de vir a ser professor teve início também com sua vivência como ACT. Sobretudo, a carreira veio como estratégia de complementação de seu interesse.

Por apreciar o processo de criação/ensino/aprendizagem em alunos do 7º ano em diante, e acreditar em percursos colaborativos que a sala de aula pode proporcionar. Preocupo-me com o ensino multisseriado e itinerante nas escolas rurais, não me conformando com a realidade em muitos locais onde o ensino de arte permanece tradicional conteudista e desconectado da realidade dos alunos. (Respondente Rodrigo, Florianópolis/SC, 10/06/2014).

Esse é um problema a ser revisto no ensino de Artes Visuais, no que diz respeito a não transgressão dos conteúdos tradicionais na escola, tendo em vista a realidade de vida dos alunos que, em alguns casos, não é considerada no momento do planejamento, bem como a estrutura e as condições de trabalho do professor de artes. Percebe-se, além

disso, o “sucateamento” de escolas estaduais na cidade de Florianópolis – SC, em que algumas estão com a infraestrutura comprometida por falta de investimentos e recursos para os professores. O mesmo acadêmico assinalou, ainda, que a docência permite ao educador conhecer a comunidade diariamente, bem como seus alunos.

Tive a oportunidade como ACT de trabalhar 40h semanais e construir com alunos de 6º ano em diante (pois os de séries iniciais houve dificuldade) o percurso de uma exposição em artes na escola. Objetivos criados por demandas de alunos, procedimentos referenciados na história da arte e o fazer além da produção plástica, complementando por ações, algo próximo de performances e intervenções. Além de envolver alunos de outras turmas e uma pequena contribuição de outros professores. Isso antes de adentrar na graduação, com repertório restrito aos conhecimentos de arteterapia que tive na formação em naturologia. Hoje o repertório foi ampliado, mas o tempo de atuação reduzido, considerando que o cargo de estagiário geralmente remete à algo parecido como mão de obra barata para tapar as incongruências governamentais. (Respondente Rodrigo, Florianópolis/SC, 10/06/2014).

Os bolsistas que ingressaram do segundo semestre de 2014 em diante no projeto PIBID direcionaram suas posições para a época em que estudavam na escola regular. Todos, em diferentes contextos, retomaram suas trajetórias escolares ao expressarem o motivo pela escolha da docência. Aline, que está no segundo ano do curso, compartilhou um sentimento comum de alunos que estão finalizando o ensino médio, no que condiz à dúvida e “imaturidade” para realizarem a escolha do curso de graduação.

Quando estava no terceiro ano, no que mais se falava era no tal vestibular, ninguém no fundo sabia no que queria se inscrever, mas não há escolha. Eu mesma não sabia, 17 anos é uma idade muito pequena para escolher a profissão. Porém eu sempre tive vontade especial de aprender Artes, qualquer coisa voltada pra Artes me atrai, música, teatro, dança, e principalmente o desenho e a pintura. E foi por isso que escolhi fazer Artes Visuais. A licenciatura foi uma escolha mais antiga, sempre quis dar aulas, independente do curso que fizesse. Mas depois de entrar na faculdade, descobri que não poderia ser outro, não consigo me imaginar fazendo outro curso. (Respondente Aline, Florianópolis/SC, 15/10/2014).

Com base na resposta de Aline, observa-se, primeiramente, que a licencianda pontuou uma situação recorrente para muitos estudantes que estão concluindo o ensino médio. Diante da indecisão, muitas vezes os adolescentes optam por algum curso de graduação sem ao menos terem certeza do que gostam ou desejam como profissão. Somado a isso, preponderam também a remuneração, os locais de trabalho e a ideia de “felicidade” que se busca constantemente.

Estar plenamente satisfeito com a profissão e, conseqüentemente, com o salário, é algo significativo na vida de qualquer pessoa, e como bem coloca a acadêmica de

Artes Visuais, quando se chega ao final do ensino médio, muitos discentes estão imaturos para realizarem uma escolha tão importante.

Outro acadêmico que participa do projeto, Gustavo, que está no segundo ano do curso, também socializa sua vivência sobre a escola de ensino regular na qual estudava. Porém, o viés de análise adotado por ele revela sua preocupação com a disciplina de Artes Visuais pela forma como é percebida no ambiente escolar.

Desde minha época de aluno na escola, vejo o ensino de Artes Visuais, assim como artes em geral, como muito mal aproveitado. A minha ideia, a princípio, era conhecer o que faz com que a área seja sempre vista como sem importância para, a partir daí, desenvolver meus estudos e, se possível, propor novas formas de se trabalhar com Artes Visuais dentro das escolas. Me repetindo novamente, ainda não sei se o meu foco é lecionar, mas a experiência dentro da sala de aula não é algo que considero descartável mesmo que não venha a seguir por esse caminho. (Respondente Gustavo, Florianópolis/SC, 12/10/2014).

De acordo com o exposto pelo licenciando, a disciplina de Artes Visuais não era bem vista na escola em que ele estudava, assim como existem ainda outras instituições onde também não ocorre a valorização da área de artes, o que não se restringe às escolas de ensino regular, mas abrange ainda, e principalmente, escolas de ensino especial em que a arte, muitas vezes, é vista como terapia ou atividade ocupacional. No entanto, na resposta do aluno, observa-se que ele, assim como outros bolsistas, não decidiu se seguirá a docência. Entretanto, o PIBID pode contribuir nesse sentido à medida em que os alunos se inserem nas escolas, desenvolvem várias atividades, bem como observam o contexto da sala de aula, ainda que, na maioria das vezes, esse contato com a escola só será possível no momento do estágio. No curso de Artes Visuais da UDESC, o acadêmico de licenciatura começa a frequentar a escola a partir da terceira fase na disciplina Prática de ensino 1, em que realiza observações do espaço escolar e posteriormente, na quarta fase inicia seu primeiro estágio na disciplina Estágio Supervisionado 1. Porém, muitas vezes, em alguns cursos de licenciaturas com quatro anos de duração, a prática de docência só acontece no terceiro ano, ou seja, o aluno só poderá certificar-se da sua escolha quando já estiver praticamente nos últimos anos da graduação. Uma especificidade do projeto PIBID Interdisciplinar é que o aluno não entra no projeto e já é obrigado a desenvolver docência como em outros; ele começa paulatinamente se inserindo nas atividades e, quando se sente “maduro”, inicia o processo de docência na escola.

Na UDESC, com base na matriz curricular do curso de Artes Visuais, os discentes iniciam suas atividades pedagógicas na terceira fase (segundo ano) da licenciatura com a disciplina “Prática de Ensino I”, observando os diferentes espaços escolares.

A partir do questionamento sobre o que desencadeou o interesse pela docência em Artes Visuais nos licenciandos e com base no que foi exposto por meio da opinião de cada bolsista, presume-se que o motivo de escolha pela licenciatura em artes deve-se à qualidade do currículo do curso, que permite uma formação completa sobre o pensar e o fazer artístico. Ademais, a ampla gama de disciplinas fornecidas durante a formação inicial possibilita a construção de repertórios artísticos com uma visão global no âmbito artístico-cultural do mundo. Destaca-se também a riqueza de percursos de cada licenciando, como cada um se descobriu professor e como visualiza esse processo.

4.2 Propostas interdisciplinares nas escolas

Com o intento de sistematizar a existência de experiências interdisciplinares em sua trajetória escolar e o pensamento dos licenciandos acerca desse fenômeno, busca-se, neste tópico, analisar as respostas sobre como ocorre, no espaço escolar, as atividades realizadas em conjunto e como os bolsistas de Artes Visuais percebem a importância delas. As respostas de quatro bolsistas convergiram para a mesma afirmativa, demonstrando sincronia em alguns argumentos, como ao confirmarem seu primeiro contato com o assunto no projeto PIBID. Eles acreditam que atividade em grupo é um tema que deve ser explorado e ampliado nas escolas. Entretanto, os demais licenciandos atestaram que já realizaram, em seus trabalhos artísticos, conexões com outras linguagens, porém sem o envolvimento de mais pessoas de diferentes áreas. Um dos acadêmicos, que permaneceu por um ano no projeto, retomou alguns assuntos importantes sobre a interdisciplinaridade no âmbito escolar. Ele revelou, a partir da sua experiência docente, uma visão crítica frente às propostas interdisciplinares nas escolas.

Acredito que os campos do saber se complementam em suas especificidades e a experiência de cada discente envolvido é partilhada na medida do possível. Isto gera, no espaço escolar a criação de possibilidades ainda não usuais como as interações disciplinares e o envolvimento de profissionais cujas pesquisas voltam-se para objetivos distintos. Ainda não está claro o que isto pode contribuir aos alunos na escola, por ser experiência recente, mas pode-se adiantar que ainda falta integração entre os objetivos e

procedimentos utilizados, ou melhor dizendo, falta uma unidade coerente com alinhamento de todos os planos dos envolvidos. (Respondente Rodrigo, Florianópolis/SC, 10/06/2014).

Em muitos casos, de maneira despercebida pelos professores, ocorrem ações interdisciplinares na escola, porém, muitas vezes, elas não são compreendidas como tal. Além disso, muitos docentes de Artes Visuais assumem outras linguagens artísticas (Artes Cênicas, Música e Dança), além da sua disciplina específica, atitude essa conhecida por polivalência. Para tal, é necessário que o educador pincele um pouco de cada linguagem a fim de fornecer aos seus alunos um conhecimento mais amplo sobre a arte, porém superficial de cada linguagem. Para Barbosa (1988), essa conduta adotada pelos educadores não caracteriza a interdisciplinaridade, pois uma ação interdisciplinar implica relação e envolvimento de várias pessoas pensando sobre um determinado assunto/problema em favor da difusão e democratização do conhecimento.

No entanto, não é apenas nas escolas de ensino regular que professores não habilitados assumem outros campos do conhecimento, pois até em instituições de ensino especial, principalmente na área de Artes Visuais, são contratados (pedagogos) que ainda não possuem formação para atuarem com pessoas com deficiência e também na disciplina de Artes. Essa questão pode ser verificada no concurso realizado pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) todos os anos, no qual consta em seu edital a admissão de licenciandos a partir da primeira fase do curso.

Verificam-se inúmeros problemas que envolvem a formação de professores, porém o de Artes Visuais sempre se manifestou como um dos mais recorrentes nas escolas, acarretando a desvalorização da área e, principalmente, um descaso com os professores de Artes.

Tabela 3 - Total de docentes que atuam no Ensino Médio.

Disciplina	Total de docentes	% com curso superior	% com licenciatura	% com licenciatura na área em que atuam
Todas	613.744	95,3	77,9	48,3
Matemática	74.860	96,2	80,5	63,4
Português	84.846	97	85,5	73,2
História	54.893	95,8	78,3	58,1
Geografia	52.347	95,5	81,7	56,8
Química	45.619	94,3	71,4	33,7
Física	50.802	94,6	73,9	19,2
Biologia	52.722	95,1	78,4	51,6
Filosofia	45.193	93,9	74,7	21,2
Educação Física	46.080	95	81,3	64,7
Artes	45.569	93,8	63,1	14,9
Língua estrangeira	60.813	95	79,3	44,2

Fonte: PTE (2014).

Destaca-se que, a partir dos dados disponibilizados pelo Programa Todos pela Educação em 2014, Artes é a disciplina com maior número de docentes sem formação adequada na área para atuar no ensino médio, seguida por Física, com 19,2%, e Filosofia, com 21,2%.

No ensino fundamental, ocorre praticamente a mesma relação de defasagem na formação incidindo novamente na área de Artes.

Tabela 4: Total de docentes que atuam no Ensino Fundamental.

Disciplina	Total de docentes	% Com curso superior	% Com licenciatura	% Com licenciatura na área em que atuam
Todas	135.4840	78,5	64,4	32,8
Matemática	207.753	79,5	65,5	35,9
Português	224.328	80,8	69,6	46,7
História	169.000	77	63,1	31,6
Geografia	165.692	76,6	63,8	28,1
Ciências	183.604	76,9	63,3	34,2
Filosofia	13.845	72	58,4	10
Educação Física	130.161	77,3	64,1	37,7
Artes	154.985	74,8	54,6	7,7

Fonte: PTE (2014).

Tanto no ensino médio como no fundamental destaca-se o baixo percentual de professores com habilitação na área em que atuam, com menor índice na disciplina de Artes, seguida da Filosofia, com 10%, e da Geografia, com 28,1%. Porém, os menores índices do total aparecem no ensino fundamental, embora o de Artes apresente o maior percentual no ensino médio.

Retomando a questão referente às atividades interdisciplinares dentro do espaço escolar, outro acadêmico afirmou que já desenvolveu uma proposta que necessitava o envolvimento de outras disciplinas. Porém, ele teria que articular os procedimentos metodológicos e o conteúdo de todas as áreas sozinho, sem haver a troca com outros profissionais. Isso retoma a questão da polivalência, mas não da interdisciplinaridade, que é totalmente contrária, pois implica participação de várias pessoas em um projeto ou proposta de trabalho nessa vertente.

Quando o mesmo estudante fez referência às propostas dentro desse viés na escola, atestou dois aspectos importantes, já mencionados por autores como Gusdorf (1983) e Japiassú (1976), no que concerne à superação da fragmentação das ciências humanas, bem como fornece aos alunos um saber mais amplo a partir da interdisciplinaridade.

Dentro do espaço escolar acredito que a interdisciplinaridade traz algumas relações interessantes para a escola. Proporciona envolvimento e troca de saberes entre disciplinas, professores e turmas. Uma proposta que ao transcender a ciência isolada, oferece uma nova dinâmica à escola. Também ajuda o aluno a discernir e relacionar áreas do conhecimento distintas. É um instrumento que envolve o aprendizado de uma maneira mais universal. (Respondente André, Florianópolis/SC, 13/06/2014).

De acordo com sua afirmação, o aluno percebe a interdisciplinaridade como uma maneira de aproximar os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional, tendo em vista as relações que se sucedem a partir desse rompimento de fronteiras conceituais e metodológicas. Diante disso, também se faz notória a matriz curricular da escola e das universidades que mantém ainda uma fragmentação do saber, mesmo que, em muitos casos, sejam estabelecidas conexões de uma disciplina com a outra por meio da fala de um professor. No entanto, isso não caracteriza uma proposta interdisciplinar, e o fato que persiste ainda para o não desenvolvimento nessa perspectiva reside na falta de interesse em criar um grupo de estudos na escola em vista do pouco tempo disponível para planejar e discutir e da estrutura física, que deve dispor de um espaço apropriado de estudos. A resistência por parte dos professores em assumir um trabalho coletivo exige maior comprometimento, e não somente de atitude, como sustenta Fazenda (2012). É necessário considerar que, em muitos casos, nem mesmo o conteúdo disciplinar é ensinado durante o ano, como no caso da disciplina de Artes que, na maioria das vezes, dispõe apenas de um período por semana de aula.

Além dessas posições anteriores a respeito da interdisciplinaridade, apresentam-se, também, outros olhares dos bolsistas sobre o assunto. Desse modo, pode-se aprofundar o debate sobre como tem se desenvolvido a formação atual de professores de Artes Visuais na UDESC. Observou-se que nos demais relatos dos licenciandos que participaram desta pesquisa, a maioria consegue estabelecer, por meio de seus trabalhos artísticos, relações com outras disciplinas do próprio curso de graduação, embora sem a intenção de que seja um trabalho interdisciplinar.

As demais falas se restringem às possibilidades e aos benefícios que a escola pode ter com propostas interdisciplinares. Os alunos sustentam a ideia de que, por meio da interdisciplinaridade, o ensino seja democratizado com maior profundidade sobre um determinado conteúdo ao se estabelecerem essas diversas conexões com diferentes professores. Contudo, a experiência do PIBID tem sido de grande valia para esses licenciandos, em vista de suas respostas se direcionarem para um mesmo rumo, no que diz respeito à necessidade de ser estimulada, no espaço escolar, uma ação mais coletiva entre os educadores, apontando para um mesmo objetivo em prol da difusão do conhecimento com qualidade, diversidade e criatividade.

4.3 Docência, Arte e Inclusão

Neste tópico, buscou-se conhecer o que os bolsistas de Artes Visuais conseguem extrair de conhecimentos do seu curso de graduação para a área da inclusão, tendo em vista a construção do material pedagógico interdisciplinar adaptado e desenvolvido por eles.

Como se verificou nas suas falas, os futuros professores de Artes, após ingressarem nas escolas, seja por atuarem como professores contratados ou pelo subprojeto PIBID, manifestaram uma mudança de posição frente à escolha pelo curso. A partir disso, partiu-se para a pergunta que envolve um dos assuntos principais do projeto, que é a inclusão. Com essa questão, identificou-se o que esses acadêmicos pensam sobre a Arte, a fim de que criem propostas de jogos para alunos com deficiência das escolas envolvidas com o projeto.

Por se tratar de um curso que abarca a visualidade, uma licencianda pontuou que, por meio da Arte, pode-se obter uma assimilação maior do assunto proposto, bem como garantir a participação pelo uso de imagens.

Acho que a Arte tem o poder de ludificar, de tornar esteticamente atrativo o que sem ela poderia apenas passar batido. A arte pode possibilitar o contato direto e experiencial com outras disciplinas. De maneira geral creio que a imagem exerce grande influência sobre o ser humano, facilita a compreensão e instiga a participação, assim como a música. As duas modalidades artísticas, ao meu ver, tem a capacidade de aproximar pela empatia, pela curiosidade ou até mesmo pela acessibilidade. (Respondente Paula, Florianópolis/SC, 13/06/2014).

Ao se posicionar, Paula traz uma análise pautada na arte como experiência, por se tratar de um curso que envolve a manipulação, vivência e produção artística. No que se refere à acessibilidade, mencionada pela acadêmica, essa, por sua vez, pode ser percebida nos materiais de arte, por possibilitar a expressão do aluno por meio de diferentes técnicas e recursos. Todavia, o uso de imagens é uma constante na prática pedagógica quando se trata da educação especial/inclusiva, principalmente para alunos com transtorno do espectro autista, que necessitam de uma rotina veiculada por figuras/cartões. É preciso, nesse sentido, transpor a fase de experiência, adicionando a reflexão e a proposição de caminhos que transformem a realidade.

Sob o ponto de vista de Rodrigo, a arte promove caminhos possíveis para um trabalho interdisciplinar.

Artes Visuais em essência já é ou deveria ser interdisciplinar, por seu caráter transgressor de barreiras conceituais, formais e processuais. Na contemporaneidade os caminhos coletivos em oposição à normatização da subjetividade mostram-se como ferramentas na construção de projetos interdisciplinares. Arte tem permissão e liberdade para transitar em qualquer área do conhecimento, desde que haja envolvimento, pesquisa e interação, além dos procedimentos plásticos que podem ser úteis para a construção de materiais singulares específicos para determinadas demandas (Respondente Rodrigo, Florianópolis/SC, 10/06/2014).

Essa transgressão de barreiras conceituais, pontuada pelo acadêmico, pode ser identificada nas obras de arte de diferentes contextos e na arte contemporânea, que revelam o envolvimento de outros campos do saber, bem como de materiais e suportes presentificados em uma instalação, *performance*, vídeo, fotografia e demais técnicas artísticas. No que se refere à construção de materiais singulares, podem ser elaborados recursos específicos por meio da arte para que garantam a participação de todos, incluindo os que apresentam uma limitação física. Nesse caso, a construção de jogos/materiais didáticos já permitem a possibilidade de envolver um maior número de pessoas, bem como pode ser adaptado.

Na mesma questão ainda, o educando se refere também à tecnologia para a promoção do conhecimento em arte para alunos com deficiência, apontando possibilidades de materiais em Arte.

Enquanto programa de execução como instalação, artes midiáticas e as sensorialidades proporcionadas por materiais (líquido, seco, vapor, rugoso, macio, enfim). Enquanto área do conhecimento rica em experimentações e dinâmicas em grupo. Quando disse materiais singulares pensei em uma impressora adaptada com controle remoto para se desenhar criada por um artista daqui. (Respondente Rodrigo, Florianópolis/SC, 10/06/2014).

Esse acadêmico revelou também que já teve experiência no Centro de Atendimento Psicossocial de Palhoça/SC (CAPS II) e na APAE de São José/SC, na qual organizava dinâmicas de grupo com instrumentos musicais e técnicas de massagem.

Outro aluno do curso que teve, durante sua formação, contato com pessoas com deficiência foi André. Ele participou do projeto “Família no Museu”, que visa encontros com famílias com filhos com deficiência em diferentes espaços expositivos da cidade de Florianópolis/SC¹¹. Nesse projeto, após a mediação, são realizadas oficinas de acordo com a temática da exposição.

Os demais alunos não pontuaram vivências nesse contexto, ainda que, conforme consta na matriz curricular do curso, há duas disciplinas voltadas a essa temática. Uma delas está como obrigatória na sexta fase da licenciatura, Ensino de Libras, e a outra como eletiva, Educação Inclusiva. Talvez uma parcela as desconheça por estar ainda nas fases iniciais do curso e, ao mesmo tempo, poderá chegar à disciplina com um maior repertório por meio da participação no PIBID.

Por outro lado, ainda que seja ofertada uma disciplina sobre educação especial, muitos alunos não se matriculam nela em vista do interesse particular de cada um, ou mesmo por “choque” de horário. Porém, em muitas instituições de ensino superior não há oferta de disciplinas nesse sentido, o que converge para uma formação desconectada da realidade escolar. Mesmo com a existência da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que torna obrigatório o ensino de Libras nos cursos de graduação, sabe-se que nem todas as universidades estão regularizadas nesse sentido.

¹¹ Projeto de Extensão Família no Museu – CEART/UDESC, sob a coordenação professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

No entanto, o outro licenciando que participou do projeto que envolve a inclusão de pessoas nos museus trouxe contribuições sobre sua formação, demonstrando como ele vê, na prática, a importância da arte para o contexto da educação especial.

Acredito que a Arte permite com muito mais naturalidade entrar no contexto interdisciplinar. Até onde estudei muitos planos de aula, por exemplo, contemplam ou conversam sobre assuntos diversos que servem de suporte para os trabalhos dos alunos. Acredito que a docência em Artes Visuais transita entre um caráter essencialista ou contextualista. É um campo que permite uma atividade pedagógica centrada em ações (motricidade, por exemplo) e relações lúdicas. Numa análise grosseira acredito que pode facilitar, de certa maneira, a inclusão (dentro de esferas como deficiência física e mental ou inclusão social também). Como considero esse contexto acredito que a Arte é um meio perfeitamente crível como ponto de encontro das outras disciplinas. Haverá algum momento em que a Arte deverá se servir de conhecimentos externos a ela para se completar. O trabalho estético da arte, a produção e os materiais envolvidos são pretextos bem convenientes para um trabalho interdisciplinar. A abertura da Arte é um catalisador para essas possibilidades. (Respondente André, Florianópolis/SC, 13/06/2014).

Esse licenciando demonstra uma reflexão sobre a forma como são planejadas, em alguns casos, as aulas de Artes Visuais, sendo que, muitas vezes, o conteúdo socializado serve para subsidiar as ações e trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, garantindo maior qualidade e objetividade às propostas em artes. Aliado a isso, a arte possibilita um elo entre as diferentes áreas do conhecimento, em vista do trabalho estético que requer recursos e profissionais para o desempenho de alguma atividade específica em uma obra.

Com relação ao PIBID, dois licenciandos, que ainda atuam no projeto em diferentes escolas, manifestaram suas opiniões sobre o papel da arte dentro da proposta do projeto e sobre como ela se direciona sob o viés da interdisciplinaridade e inclusão.

Trabalhava com cenografia, e era o que mais se aproximava das Artes. Para mim, tudo parte do desenho. A maior parte de qualquer matéria o tema está ligado a arte de forma direta ou indireta. Porque tudo tem pelo menos um desenho ou forma, só é preciso alinhar as coisas para mostrar esses pontos. Falta conhecer melhor os materiais, e a partir de uma visão interdisciplinar contribuirá para esse conhecimento. Pretendo criar um boneco Boi de Mamão para um cadeirante. (Respondente Alex, Florianópolis/SC, 02/07/2014).

Alex expôs a necessidade de uma visão interdisciplinar para que ocorra a aprendizagem. No entanto, é importante lembrar sempre que a interdisciplinaridade não se restringe apenas à atitude interdisciplinar; é preciso uma equipe com diferentes profissionais que buscam alcançar um objetivo comum na escola. A arte, por permitir o

acesso de outras áreas, fornece, com maior diversidade e criatividade, o conhecimento de um conteúdo a partir da contribuição de outras áreas do saber.

Outra acadêmica, além de expor sua opinião sobre as contribuições da arte para o projeto, destacou um aspecto importante que ainda aparece em muitas escolas, qual seja, a arte vista como mero instrumento de decoração do espaço escolar para ilustrar datas comemorativas, por exemplo. Para Bruna:

A Arte é o grande norte do projeto e permeia todo o conteúdo, é ela que conecta as outras áreas, que torna mais dinâmico e que faz a ponte proposta/aluno. É através da arte que um projeto interdisciplinar torna-se mais consistente. A arte liga o homem ao universo. Desde o início da história, não teve uma civilização que deixou de produzir arte nas suas mais diversas maneiras, até os dias de hoje. É uma expressão do corpo e da mente que não consegue se individualizar em uma caixa, uma disciplina. Ela passeia, às vezes discretamente, pelas aulas de geografia, história, biologia, e todas as outras, no momento em que falta esta ligação, no qual as disciplinas não tem força para abordar. Esta ligação que a arte é capaz de fazer pode vir a ser a costura entre as disciplinas, a quebra das fronteiras. A teoria e a prática de arte, o ler, fazer e contextualizar, é amplo o bastante para trabalhar qualquer outra área do conhecimento. A arte deve ser mais explorada, mais procurada, mais destrinchada. Ela já vem articulando com outras disciplinas nas salas de arte, mas são os conteúdos que vem para o território da arte e não a arte que vai para o ensino dos conteúdos. A arte precisa estar ativa e precisa fazer parte da abordagem de qualquer área do conhecimento, de maneira mais clara e integrada, não utilizando as habilidades práticas e estéticas a fim de produzir cartazes e ilustrar outras disciplinas, mas sim o conteúdo. (Respondente Bruna, Florianópolis/SC, 16/06/2014).

Tendo por referência a posição da acadêmica, salienta-se que está claro que a arte é o ponto de encontro e de transgressão de um conceito. Sobretudo, faz-se necessário o fio condutor para direcionar esses diferentes conhecimentos específicos por meio da arte, tornando o processo mais claro e dinâmico e constituindo, dessa forma, o coração do subprojeto interdisciplinar.

Com a outra pergunta, buscou-se extrair dos pibidianos em Artes Visuais como eles estabeleceram relações entre as disciplinas cursadas até aquele momento e evidenciar como poderiam articular a arte com outras áreas do conhecimento. A primeira resposta, a seguir, exemplifica algumas possibilidades de trabalho nesse enfoque.

O curso de Artes Visuais é um grande leque de opções, que já me trouxe grandes dúvidas sobre qual caminho seguir dentro das áreas arte e design. As disciplinas de história tem grande repertório para fazer um intercâmbio com qualquer outra. Produzir uma tela por exemplo, você precisa ter conhecimento de área, ângulo, pensando na disciplina de física e marcenaria para fazer o bastidor. Depois dependendo do tema a abordar na pintura pode envolver mais física, exigindo conhecimento de perspectiva, geografia, história e biologia para fazer uma paisagem. Pois, discordando de Platão, o

pintor tem que conhecer sim, no mínimo, o que está pintando, o bom pintor vai ao marceneiro para entender como se faz a cama, para poder representá-la perfeitamente e poder criar a sua. Tendo a intenção e a consciência de articular mais de uma área do conhecimento, pensando em uma proposta interdisciplinar, estou produzindo pela primeira vez um trabalho neste porte no PIBID. (Respondente Bruna, Florianópolis/SC, 16/06/2014).

No sentido de promover relações com outras disciplinas, seja do próprio curso ou de outra área, percebe-se que o olhar dos licenciandos caminha para um mesmo rumo quando eles mencionam a articulação entre as disciplinas práticas do curso (pintura, gravura fotografia, cinema, entre outras). Bruna compreende, ainda, que as disciplinas teóricas contribuem também para o intercâmbio de diferentes áreas. O bolsista Alex manifesta seu posicionamento semelhante a essa acadêmica. Ele está na terceira fase do curso, já tem experiência docente e cita, como exemplo disso, a “[...] pintura de tela sobre um tema, com gravura e estêncil ou uma cerâmica, podem ser pensados juntos como uma única proposta. Com a teoria pode ser pensado em como articular os temas para os alunos.” (Respondente Alex, Florianópolis/SC, 02/07/2014). Nessa proposta, sugerida pelo licenciando, ele demonstra a facilidade com que são realizadas as conexões entre as disciplinas tanto teóricas como práticas. Essa possibilidade pode ser difundida dentro de um projeto na escola, que envolva as demais áreas do conhecimento com o intento de suprir uma demanda comum a todos professores.

Outro aluno do curso trouxe exemplos citando as próprias disciplinas teóricas dentro das três linhas que envolvem o curso, como a de ensino da arte, processos artísticos e história da arte. Aborda-se apenas na linha de ensino, pois foi a única mencionada pelo acadêmico, visto que ele consegue vincular as disciplinas teóricas. Dentre todas as cursadas, André visualiza com maior nitidez a complementaridade entre as disciplinas:

Desenho Infantil, Concepções Psicológicas da Aprendizagem e Prática de Ensino I giraram impreterivelmente sobre as questões inerentes a infância, mas sob prismas distintos. As três formaram um todo que torna mais tangível a iminência da atuação em sala de aula. Já Pesquisa na Escola, História e Teorias do Ensino da Arte e Metodologia do Ensino de Arte são disciplinas que pensam em questões sobre escola, história do ensino, principais teóricos e aspectos gerais que envolvem o Ensino de Arte, mas que não se integram tão bem às primeiras disciplinas citadas. (Respondente André, Florianópolis/SC, 13/06/2014).

As primeiras disciplinas citadas pelo estudante de artes fornecem maior apreensão da dinâmica de sala de aula e de metodologias que podem ser utilizadas na

educação infantil, já que essa é a primeira etapa de estágio. Os subsídios teórico-práticos adquiridos na academia e observados na escola permitem aos licenciandos maior confiança, conhecimento e criatividade para atuarem de acordo com o nível de ensino em que estão inseridos.

Paula, outra bolsista do projeto, respondeu com convicção que costuma criar trabalhos que possam ser usufruídos, simultaneamente, em mais de uma disciplina, pois entende que essa prática enriquece seu trabalho. Ela exemplifica com duas possibilidades já desenvolvidas no curso:

No último semestre fiz um mesmo trabalho para duas disciplinas, “Poéticas do Desenho” e “Linguagem Escultórica I”, pois construí desenhos com linguagem tridimensional, utilizando aviamentos sobre fotografia. Na disciplina “Concepções Psicológicas da Aprendizagem” me apropriei de uma ideia utilizada no “Laboratório de Criatividade” para realizar meu seminário. Enfim, o curso nos permite sempre utilizar uma mesma ideia, ou um mesmo trabalho em mais de uma disciplina, pois tudo é interligado. (Respondente Paula, Florianópolis/SC, 13/06/2014).

Por último, Rodrigo, que está no terceiro ano do curso e teve experiência docente em escola de ensino regular e especial, reafirma a facilidade que o curso oportuniza para sua formação. Ele apresenta, de maneira articulada, um mesmo exemplo que perpassa várias linguagens e disciplinas do curso.

Atualmente me dedico a construir os trabalhos de um semestre de aula com um tema central, aplicando em cada disciplina, formas diferentes de abordar um mesmo assunto. Como exemplo atual, me propus a um resgate do regionalismo no planalto serrano de Santa Catarina, estudando as linguagens e artistas de repercussão marginal, como os pintores, escritores, cineastas e processos criativos em comunidades rurais. Com isto em pintura fruo com imagens fotografadas de paredes do campo, em gravura traduzo relatos de diálogos no campo, em história da arte pesquiso os artistas com obras no MASC que são da região, em instalação faço captações de paisagens sonoras locais, e alio aos conceitos de site specific abordando nas aulas de multimeios. (Respondente Rodrigo, Florianópolis/SC, 10/06/2014).

Em sua fala, o aluno consegue ultrapassar as fronteiras de cada disciplina do curso ao articular várias técnicas artísticas, bem como a história da arte, para complementar seu trabalho. Porém, como afirma Bianchetti (2011), a interdisciplinaridade estabelece a máxima exploração de cada ciência, evidenciando a diversidade e a criatividade ou a diferença entre as disciplinas, e não a busca de um denominador comum entre as diferentes áreas do conhecimento.

A seguir, será enfatizada a última questão que visa apontar o motivo que impulsionou os licenciandos a participarem do subprojeto PIBID e apresentar seus anseios frente à proposta sobre interdisciplinaridade e inclusão.

4.4 Interesse pela proposta do subprojeto PIBID “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar”

Tendo como propósito conhecer os interesses dos licenciandos sobre a proposta do subprojeto, elaborou-se outra pergunta sobre o que os motivou a participarem do PIBID.

Com o crescente ingresso de alunos com deficiência nas escolas conforme o aumento de 4,5% de matrículas de alunos com deficiência nas classes de ensino regular segundo a análise do Censo de 2007 – 2013, percebe-se o inverso com o número de professores habilitados para atuarem com esse público. A necessidade de criar propostas que intervenham de fato na educação e promova a socialização do conhecimento para todos, sem promover a exclusão desse grupo social e dos demais alunos, também são imprescindíveis.

A inclusão tem gerado, no espaço escolar, um clima de preocupação e angústia por parte dos educadores, que não conseguem ensinar o aluno com deficiência, mas é responsabilidade do docente fornecer o conhecimento para seus educandos e garantir a aprendizagem. O professor é visto como “incapaz” de dar conta dessa realidade e o que se tem discutido é a necessidade de uma formação específica ou continuada. Diante disso, cabe questionar como o professor estará realmente “capacitado” para atuar com a diversidade na escola? De que forma proporcionar o acesso à educação de maneira equânime a todos os alunos?

A inclusão de educandos com deficiência precisa de propostas que considerem a situação arquitetônica e pedagógica das escolas, de pessoas com vontade política, comprometimento e não somente com capacidade técnica. Pensando a respeito da formação de professores voltada à inclusão, percebe-se inúmeras repercussões e mudanças necessárias no convívio em sociedade para o acolhimento das diferenças.

Elencaram-se, neste tópico, as razões pelas quais os licenciandos se sentiram atraídos pela proposta do subprojeto PIBID. Um dos alunos de Artes Visuais revelou que “A oportunidade do contato com o ambiente escolar, além da proposta em si, me

interessa a dinâmica da criação envolvendo diversas áreas com a participação de várias pessoas em prol de um mesmo interesse” (Respondente Paula, Florianópolis/SC, 13/06/2014).

Para André, a oportunidade se conciliou com o seu desejo em atuar com a docência, favorecendo, para a sua formação inicial, uma imersão na escola antes mesmo das práticas de estágio propostas pelo curso, o que forneceu maior segurança no momento de iniciar o estágio. O PIBID tem a vantagem de garantir esse contato, mesmo que embrionário, na sala de aula, pois permite que o licenciando presencie a realidade desse ambiente e do espaço escolar como um todo, planeje em conjunto com a professora que, por sua vez, é supervisora dos bolsistas do PIBID na escola, e, ainda quando possível, realize uma aula compartilhada com a educadora da disciplina. Com isso, o acadêmico aprende mais sobre sua área e participa de eventos que complementem sua formação, como também, na medida em que colabora com as atividades realizadas dentro da sala de aula com a professora.

Desde que eu tomei conhecimento de uma modalidade de bolsa, o PIBID, fiquei interessado pela proposta do trabalho com a docência. Entrei no PIBID Interdisciplinar achando que trabalharia de modo semelhante aos moldes dos outros PIBIDs. Quando já estava no projeto foi que conheci a proposta interdisciplinar e inclusiva. O que me motiva a permanecer nele (ponderei bastante se continuaria no início), é que esse projeto pensa em um universo de propostas e conhecimento complementares a minha formação de professor. É a oportunidade de vivenciar aspectos da docência que poderiam ficar secundários dentro de um contexto de Ensino de Arte e docência compartilhada. (Respondente André, Florianópolis/SC, 13/06/2014).

Nesse comentário, observa-se que o projeto contribui para a formação de maneira mais direta ao acadêmico, tornando evidentes aspectos que, até então, seriam compartilhados nas últimas fases do curso. Isso implica rever a matriz curricular dos cursos de graduação em licenciatura em Artes Visuais a fim de que a docência seja pensada desde os primeiros semestres, promovendo uma formação mais adequada à realidade escolar e qualificada aos licenciandos.

Segundo Alex, que já atuava como professor não habilitado, foi a partir da sua experiência como professor e durante suas atividades que ele percebeu a falta de recursos na creche onde trabalhava com a educação infantil. Ele relatou uma proposta “quase” desenvolvida:

Acredito que a sala de aula não era adequada para o público infantil, por causa do mobiliário da sala ser voltado para os adultos. A partir disso, pensei

num projeto para modificar a sala, mas a prefeitura não permitiu. Fez reunião com Secretaria de Cultura, mas o motivo do impedimento era por que deveria contemplar todas as salas de uma só vez. A ideia surgiu de uma disciplina do curso “Arte Relacional”, que tinha como proposta criar algum produto em um local. No PIBID encontrei a possibilidade de criar material voltado para a criança. (Respondente Alex, Florianópolis/SC, 02/07/2014).

Verificou-se que, até o momento, os acadêmicos se preocupam em criar recursos para as escolas, pois muitos cursos de licenciatura são desprovidos de práticas como essa, tendo em vista a produção de material pedagógico centrada na criança. Porém, Alex mencionou sua proposta, que surgiu de uma disciplina do curso, demonstrando que o curso já está enriquecendo a formação dos futuros professores e preparando-os para uma realidade cheia de desafios. É por esse motivo que se torna necessária a inserção dos educandos das diversas licenciaturas nas escolas em prol de um objetivo comum: pensar sobre a educação dos alunos com e sem deficiência para que aprendam juntos, usufruindo dos mesmos recursos.

Outro ponto de vista, que converge também para essa vontade de produzir materiais para os alunos, é manifestado pela licencianda Bruna, quando ela afirma que “A proposta de pensar em jogos e a possibilidade de executá-los foi o que mais me seduziu, depois de conhecer o percurso a ser seguido o interesse foi crescendo, desde as propostas do programa até os alunos da escola.” (Respondente Bruna, Florianópolis/SC, 16/06/2014).

Sob outro ponto de vista, apresenta-se a opinião do bolsista Rodrigo, que vivenciou a docência no ensino regular e no especial, e que acredita que seu interesse reside em:

Poder ser atuante efetivo em uma unidade escolar em favor da qualificação do ensino e da experiência que os alunos têm para com a escola. Criar resistência às ações governamentais de ‘assassinato’ de escola do estado pelos cortes de recursos. Também para em momentos de debate, aprender com os estagiários de outros campos do saber. Quanto à questão inclusiva, percebo a relevância quanto a acessibilidade e integração de alunos com necessidades específicas, pois muitos de seus educadores ainda não estão aptos para efetivamente integrá-los com a turma e compor conteúdos diferenciados. Quanto ao meu interesse, o que me despertou na verdade foi estar no espaço escolar e poder tentar contribuir efetivamente com a qualidade de vida naquele lugar. No âmbito da relação dos alunos para com estar na Escola. Um desejo de estimular o instante lá em algo como uma fonte de oportunidade. (Respondente Rodrigo, Florianópolis/SC, 10/06/2014).

Como todo projeto que envolva pesquisa e extensão, este demanda uma equipe que esteja não somente disposta a realizar as atividades planejadas, mas que também tenha tempo para desenvolvê-las. E por essa razão acredita-se que alguns bolsistas de Artes Visuais e de outras áreas permaneceram por pouco tempo atuando nos primeiros meses de andamento desta proposta. No entanto, quando houve desistência, sempre houve também alguém interessado em participar. Foi assim que, após a saída de alguns licenciandos de Artes Visuais, ingressaram outros dois que estão na segunda fase do curso. Realizaram-se com eles as mesmas perguntas e suas respostas se assemelharam, em muitos aspectos, às dos demais alunos. Destaca-se a fala da licencianda Aline, quando questionada sobre o seu interesse pelo PIBID.

O principal motivo por eu querer participar do PIBID é pela experiência, desde que me inscrevi no vestibular pra Artes Visuais, já sabia que queria ser professora, e quando conheci o projeto, achei mais interessante ainda por ser interdisciplinar e inclusivo, são duas áreas que me atraem e estou gostando muito dessa experiência. Em poucos meses no ambiente escolar já aprendi muito e a cada dia vejo coisas que não via quando estava nesse mesmo ambiente só que com olhar de aluna. (Respondente Aline, Florianópolis/SC, 15/10/2014).

O sentimento de satisfação exposto pela acadêmica atesta que os projetos voltados à docência favorecem o licenciando, pois permitem que ele vivencie, na prática, a docência antes mesmo de cursar as disciplinas pedagógicas. Da mesma forma, para os acadêmicos que apresentam dúvidas pela escolha entre licenciatura ou bacharelado em artes, o PIBID é uma oportunidade para eles decidirem seus percursos dentro do curso.

Outro licenciando, que também ingressou posteriormente no projeto, alega que, por ser sua primeira experiência dentro do contexto escolar como professor, ainda não possui certeza se pretende lecionar.

Sendo completamente honesto, a perspectiva de estar inserido dentro do contexto escolar nessa fase inicial da minha formação funciona, para mim, como um teste. Eu ainda não tenho absoluta certeza de que pretendo lecionar artes visuais e o PIBID está me servindo como um estudo a respeito de como eu mesmo me comporto no contexto. A formação interdisciplinar vem para acrescentar à mistura, já que me apresenta conflitos diferentes dos que eu me lembro de ter tido na escola na época em que era aluno. (Respondente Gustavo, Florianópolis/SC, 12/10/2014).

Por meio desse diálogo inicial com os acadêmicos de Artes Visuais, que participaram e participam do projeto, conseguiu-se verificar mais pontos positivos em

relação à proposta do PIBID fomentar a interdisciplinaridade e inclusão, assim como percebe-se, na fala desses alunos, o quanto eles podem adquirir de embasamento teórico-prático no coletivo, dialogando sobre um problema real das escolas envolvidas e, ainda, vivenciando e trocando experiências com outras áreas do conhecimento. Ao analisar as respostas, destaca-se que todos se motivaram pela oportunidade em criar um jogo para atingir não somente o aluno deficiente, mas a grande maioria de forma interativa e lúdica. Igualmente, salienta-se que suas vivências como sujeitos históricos, suas experiências sociais de vida, bem como a formação na licenciatura em artes visuais habilita-os a abordar vários temas pertinentes ao campo das relações entre arte e educação.

Considerando tudo o que foi exposto até o momento, cabe evidenciar que projetos voltados à educação especial/inclusiva nos cursos de licenciaturas são oportunidades dos acadêmicos se prepararem para atuar frente à inclusão, bem como desenvolver uma cultura inclusiva e, conseqüentemente, interdisciplinar.

5 CONTEXTO DA REALIDADE ESCOLAR DE TRÊS ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS E SUAS PROPOSTAS DE INCLUSÃO

Neste capítulo, apresentam-se alguns dados coletados no site do INEP com o intento de mapear o número de pessoas com deficiência, bem como o de matrículas de alunos com deficiência no ensino básico e, por último, nas três escolas participantes desta pesquisa, tendo por objetivo evidenciar o número crescente de estudantes com diagnóstico de deficiência na rede básica de ensino e a necessidade de efetivar uma formação docente de qualidade ainda na licenciatura. Discute-se, também, as diferentes nomenclaturas e termos referentes às pessoas com deficiência, necessidades educacionais especiais ou somente necessidades especiais. Para isso, são socializados os pontos de vista de autores que realizam estudos na área da arte e educação especial/inclusiva no Brasil e as indicações de termos do *site* do MEC, bem como sobre a nova Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, considerando outros fatores que permeiam esses conceitos e fornecem algumas problemáticas no âmbito da educação básica na rede regular de ensino.

Realizam-se reflexões acerca do projeto político pedagógico das três escolas envolvidas no projeto PIBID “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar”, a fim de conhecer como são problematizadas as propostas de inclusão, considerando as contribuições da arte nesse processo. Além disso, como instrumento de análise das escolas, utilizam-se as entrevistas realizadas com as professoras da sala de atendimento educacional especializado (AEE), assim como com as professoras de Artes Visuais de duas escolas e das duas professoras das séries iniciais de uma das escolas participantes deste estudo, pois, como não há o docente na área de artes visuais em uma escola, foram consultadas duas educadoras das séries iniciais do ensino fundamental que possuem alunos com deficiência na sala de aula, a fim de socializar se a arte é trabalhada nesse nível de ensino.

5.1 Mapeamento de pessoas com deficiência no Brasil

Segundo a ONU (2012), 10% da população mundial, ou seja, em média 650 milhões de pessoas possuem alguma deficiência. Conforme os dados do IBGE de 2012,

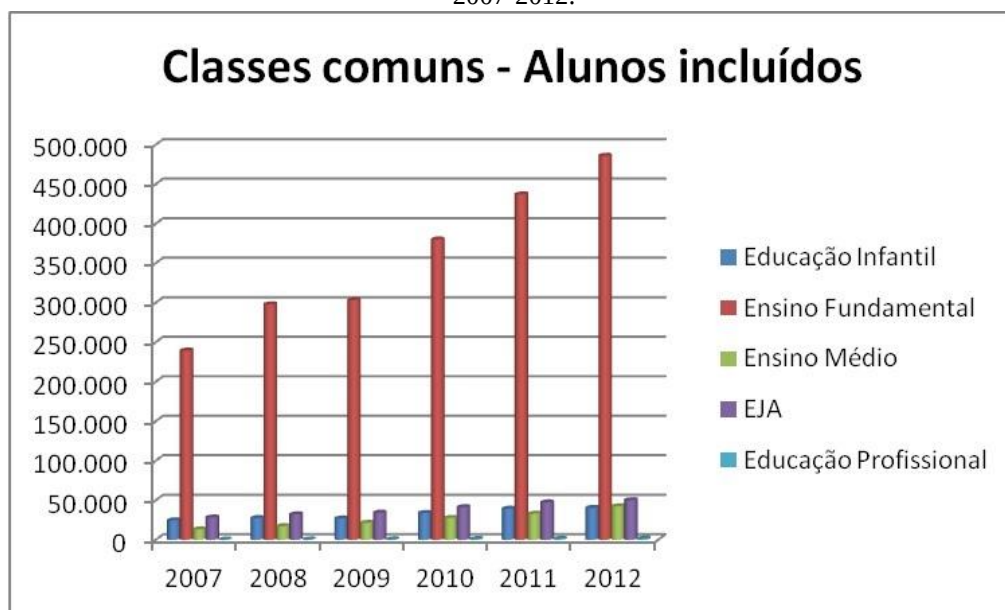
no Brasil, esse número alcança 45.606.048 milhões, o que corresponde a 24% da sociedade. Com relação às análises realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2012, com base no Censo de 2010 referente à deficiência por sexo, 26,5% equivalem às mulheres com alguma deficiência, enquanto aos homens esse dado chega a 21,2%.

Com relação às cinco regiões brasileiras, a que mais concentra população com alguma deficiência é a sudeste com 9,7%, seguida do nordeste com 7,4%. Em contraponto, a região centro-oeste indica o menor resultado publicado pelo Censo 2010, com 1,7%. Todavia, a região norte apresenta 1,9% e, na região sul, 3,2% de pessoas que apresentam uma ou mais deficiências. Esses dados fornecidos ao Censo são preenchidos pelos moradores de cada região, em que determinados casos, algumas pessoas usuárias de óculos, afirmam que apresentam uma deficiência visual, acarretando no aumento do número de pessoas com deficiência identificadas.

5.2 Alunos com deficiência nas escolas

Conforme os dados do MEC/Inep/Deed de 2007 – 2012, os números de matrículas de alunos com deficiência em escolas públicas inclusivas é bem expressivo, alcançando, no ano de 2012, o total de 485.965 matrículas no ensino fundamental, o que corresponde a 78,2% nas escolas públicas e 21,8% nas escolas privadas. Além disso, percebe-se que é no ensino fundamental que se encontram o maior número de alunos com deficiência, seguido da educação de jovens e adultos (EJA) e, posteriormente, da educação infantil. Porém, os números não apresentam um aumento significativo desse alunado no ensino médio, o que se observa também na etapa de educação profissional com relação aos outros níveis de ensino, como se pode verificar no gráfico a seguir.

Figura 9 - Matrículas de alunos com deficiência por níveis de ensino – Censo da Educação Básica de 2007-2012.



Fonte: Mec/ Inep/ Deed (2012).

Obs.: Não inclui matrículas de alunos no atendimento educacional especializado (AEE).¹²

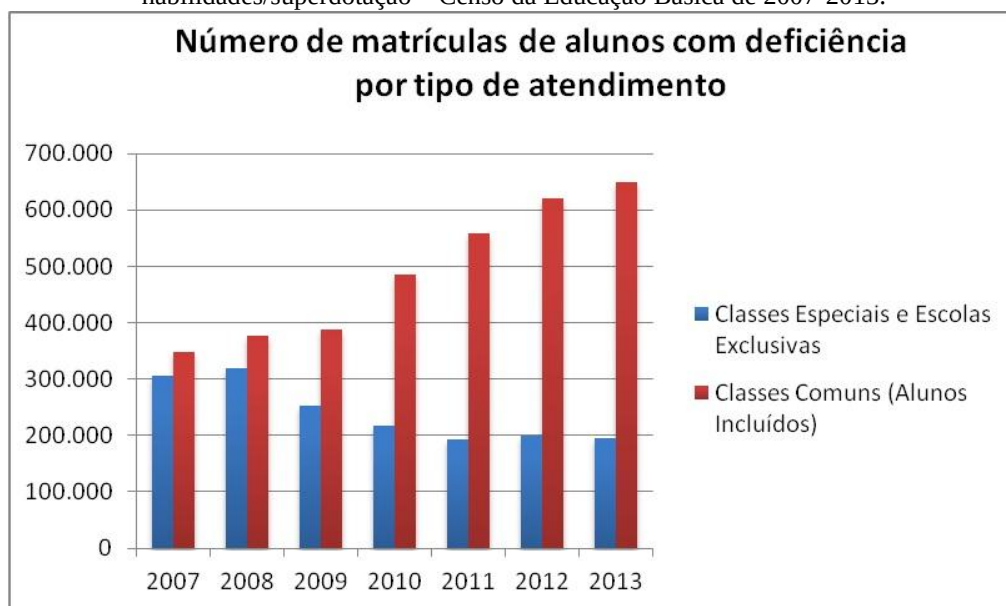
Considerando esses dados, o que se percebe é um aumento significativo de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, principalmente durante o ensino fundamental. Sobretudo, a etapa da educação infantil teve aumento de 2,8% entre 2011 e 2012, e o ensino médio foi a fase que mais obteve acréscimo no número de matrículas nesse mesmo período com 28,2%.

Nos anos de 2012 – 2013 ocorreu aumento de 4,5% de matrículas de alunos com deficiência nas classes de ensino regular segundo a análise do Censo de 2007 – 2013, conforme o gráfico a seguir.

¹² Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_e_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.

Figura 10 - Matrículas de alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação – Censo da Educação Básica de 2007-2013.



Fonte: Ministério da Educação (2014).

Percebe-se que, em seis anos, houve acréscimo de alunos matriculados em escolas de ensino regular, de modo inverso nas escolas de ensino especializado. Nos três últimos anos expressos no gráfico aparece praticamente o dobro de matrículas, o que revela um avanço em relação à inserção desse alunado na escola e que consiste também na urgência de providências para recebê-lo no espaço escolar, desde o aprimoramento da estrutura física, pedagógica e organizacional de todos que atuam na escola atingindo, dessa forma, também o campo da formação de professores.

A prática da inclusão em escolas de ensino regular vem crescendo e substituindo o modelo de integração social e segregacionista, que era percebido como uma forma de exclusão das pessoas com deficiência. No entanto, esse crescimento consiste também na necessidade de investir na formação de professores para atuar em favor do ensino desse alunado. O PIBID, do qual trata esta pesquisa, tem por objetivo preparar os estudantes envolvidos para atuarem frente ao contexto inclusivo, bem como criar materiais pedagógicos de apoio para todos eles.

Nas três escolas participantes do subprojeto PIBID “Educação Inclusiva na Escola: uma ação interdisciplinar”, observa-se um número significativo de alunos com alguma deficiência. A escola com maior incidência de alunos com deficiência é a instituição ‘3’, no bairro Vargem do Bom Jesus, com 16 alunos identificados de um total aproximadamente de 700 alunos. A segunda instituição de ensino investigada é a

escola '1', localizada no bairro Trindade, com 11 alunos diagnosticados em relação aos 600 alunos aproximadamente. Por último, a escola '2' se situa no bairro Canasvieiras apresenta no total 670 estudantes e 14 destes apresentam deficiência e um está em avaliação. Todos os laudos foram encaminhados pelas professoras da sala de atendimento educacional especializado para médicos especialistas, como neurologistas e psicólogos, que confirmaram as deficiências dos alunos.

No que se refere à realidade escolar, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) (Censo da Educação Básica 2013), 659.162 alunos da educação especial foram matriculados nas salas do ensino regular do país. Esse dado propicia uma reflexão acerca da necessidade de um número maior de professores com formação para atuar com a diversidade na escola, e isso implica não somente a inserção de disciplinas voltadas à educação especial/inclusiva, mas também o preparo da escola como um todo, dispondo de uma estrutura física adaptada, com materiais escolares, com um número menor de alunos por turma e de licenciandos estagiando em escolas inclusivas ou escolas de ensino especial, para que, desde sua formação inicial, adquiram não só a teoria, mas também a prática para atuarem com a diferença no espaço escolar.

Nos cursos de licenciatura e inclusive no de artes visuais, há algumas instituições que oferecem uma disciplina relacionada à educação especial/inclusiva, bem como de LIBRAS. Em uma de suas investigações relacionadas à formação docente em artes visuais, Fonseca da Silva (2008, p. 2) ressalta que:

[...] a formação específica para inclusão é pouco expressiva, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada no âmbito do trabalho. Ocorre que na maioria das licenciaturas de artes não são contempladas nas matrizes curriculares a disciplina de educação especial, ou correlata.

Confirma-se por meio de sua pesquisa que ainda é frágil a formação de professores de artes e salienta-se que mais um aspecto referente a essa informação é decorrente das matrizes curriculares, que não apresentam disciplinas voltadas à educação especial e ou inclusiva que possibilitem uma experiência pedagógica com pesquisa de campo em uma instituição de ensino especial ou a imersão em uma sala de aula com alunos incluídos. E, quando essas disciplinas constam no currículo do curso, na maioria das vezes são eletivas, o que contribui para uma formação destoante do contexto do alunado na escola.

Para Reily (2009), os cursos de graduação em artes visuais não demonstram acompanhar a realidade escolar e, conseqüentemente, não preparam o licenciando para atuar com a diversidade diante de habilidades e limitações dos alunos na escola.

O movimento de inclusão vem gerando um incremento ano a ano dos alunos com deficiência matriculados nas escolas da rede comum de ensino e, com isso, tem se desestabilizado a segurança dos professores de arte que não tiveram na sua formação em nível de ensino superior conteúdos que os preparassem para o ensino de arte no contexto da diversidade. (REILY, 2009, p. 142).

O que se percebe frente a esse discurso sobre formação inicial é a constante necessidade de uma formação pedagógica que abarque a maioria das situações problema da escola, sendo delegada ao professor essa responsabilidade de fornecer aos seus alunos propostas de ensino que garantam sua participação em sala de aula.

A partir dos estudos de Nunes (2009), ao se propor a realizar um levantamento de trabalhos relacionados à arte e inclusão dos Anais da ANPAP de 2004 a 2008, constatou que o número de propostas nesse binômio tem se apresentado de forma pouco expressiva. Entretanto, a autora menciona que trabalhos com esse enfoque exigem reflexões maiores, bem como o contexto da inclusão na escola pública tem se relevado de maneira complexa, desestabilizando os professores.

A inclusão desafia os pesquisadores, causa insegurança, desacomoda o instituído e quebra velhos paradigmas, se torna algo curioso, ao mesmo tempo em que anestesia em alguns momentos, exige conhecimento, e cria uma sensação de indiferença e até negação, ou de avanços e possibilidades. (NUNES, 2009, p. 93).

Esse aspecto, relacionado à insegurança dos professores, está associado à sua formação, já que, em sua maioria, eles não realizam observações ou estágios em escolas especiais ou regulares que apresentem alunos com deficiência. Esse descompasso entre a formação inicial com a realidade escolar atual compromete o professor e, conseqüentemente, seu trabalho, pois desestabiliza e gera angústias por ele não saber muitas vezes qual conteúdo de artes pode ser desenvolvido com determinado público.

Para Sassaki (2004), a inclusão envolve todas as esferas sociais, indicando a necessidade de mudança de hábitos, atitudes e posturas para abarcar o maior número de pessoas, bem como desacomodar a sociedade como um todo e promover o convívio com a diferença de forma equânime e respeitosa. Dessa forma, o acesso aos espaços de convívio social é um direito de todo cidadão independentemente de suas dificuldades ou

possibilidades. Sendo assim, o termo ganha uma dimensão maior na medida em que é compreendido também como inclusão social.

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e o deficiente procuram adaptar-se mutuamente em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos. A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades das pessoas para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos da sua vida. (SASSAKI, 1997 *apud* NUNES, 2009, p. 95).

Para tanto, ressalta-se que a inclusão se torna diferente da integração, pois a primeira envolve a mobilização da sociedade para o acolhimento da diferença, enquanto a segunda promove o contrário, ou seja, o sujeito com deficiência passa a buscar mecanismos de inserção social. Considerando o decurso da história das pessoas com deficiência, essas nem sempre foram incorporadas nos espaços culturais e sociais como um todo.

No entanto, atualmente o que se percebe são movimentos de professores que se intensificam em favor da inclusão e acesso ao ensino de alunos com deficiência, isso ocorre, já que hoje a deficiência está cada vez mais presente e discutida facilitando o acesso à informação para os docentes. Porém, mesmo sabendo que a inclusão do público alvo da educação especial/inclusiva não seja desejada por alguns educadores, visualiza-se que, na prática, o convívio com a diferença na escola não é apenas uma forma de humanização e sensibilização da sociedade, mas sim uma oportunidade de aprender e reconhecer que todos são diferentes e que, independente das limitações e condições financeiras, todos têm o mesmo direito em todas as esferas dos espaços de ensino, cultura e entretenimento e que, acima de tudo, o que importa é viver e valorizar cada conquista, bem como a vida e a possibilidade de crescer e descobrir-se sempre. Da mesma forma, não se pode excluir da criança com deficiência o direito aos saberes historicamente sistematizados que são distribuídos na escola. Portanto, além do espaço de encontro com o outro, a escola é lugar de aprender.

5.3 Conceito de inclusão/exclusão na educação e na arte

O conceito de inclusão surgiu por volta dos anos 1990, não apresentando uma definição precisa do próprio termo para referir-se ao público com deficiência. No

entanto, a inclusão é um tema amplo e polissêmico que surge no Brasil nessa mesma década, atendendo às normas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A inclusão social, nesse viés, abarca não somente pessoas com deficiência, mas também os grupos estigmatizados socialmente. Para Pletsch (2010, p. 40), a influência dos organismos internacionais, na visão de alguns autores sobre a ampliação do acesso ao ensino na educação básica, é mobilizada pelo “[...] Banco Mundial como principal orientador da reforma do Estado brasileiro e, em especial, das políticas para a educação”.

Na atualidade, a partir da ação de organismos internacionais, após a criação de um conjunto de documentos sobre direitos e dignidade das pessoas, pressionados pelos movimentos sociais organizados que se manifestaram nessa questão, a sociedade ampliou o espaço de participação dos diferentes. Por outro lado, mesmo em períodos anteriores, quando as pessoas com deficiência não eram obrigadas a se matricular na escola regular, existiam trabalhos desenvolvidos a partir da arte. Atualmente, muitas dessas produções estão dispersas. (FONSECA DA SILVA, 2010, p. 114).

Essas produções em arte mencionadas por Fonseca da Silva (2010) referem-se às atividades realizadas por Organizações não Governamentais (ONGs), que podem ser consideradas como fonte de pesquisa sobre a experiência estética das pessoas com deficiência. No entanto, o que se percebe são pesquisas em arte direcionadas mais ao ensino regular do que ao ensino especial, sendo que este poderia ser um espaço de referência e experiência para o professor angariar subsídios práticos e propor atividades ou projetos com maior qualidade, a partir da arte.

Júnior (2010) afirma que, antes da década de 1970, as ações direcionadas para as pessoas com deficiência centravam-se na educação e em obras assistencialistas e caritativas. A partir do século XIX, no Brasil, foram criadas as primeiras instituições de ensino para esse público, mas elas eram voltadas apenas para pessoas com deficiência visual e auditiva e conhecidas por (i) “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), criado em 1854 pelo Imperador D. Pedro II; e (ii) “Instituto dos Surdos Mudos”, criado em 1857, mantendo-se o nome de Instituto dos Surdos-Mudos¹³ até 1957 e hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos situados no Rio de Janeiro.

¹³ “Não se usa mais o vocábulo ‘mudo’ como complemento da identificação de surdos, já que, na maioria absoluta das vezes, o fato de não falar está relacionado ao não conhecimento dos sons e à consequente impossibilidade de repeti-los, e não a uma doença que impeça a fala.” (JÚNIOR, 2010, p. 22).

Mendes (2009) afirma que, na literatura, assim como nas políticas públicas, o conceito de inclusão apresenta-se como comum, gerando dificuldades em relação à imprecisão do termo. Dessa forma, o caráter polissêmico consiste num sentido abstrato e difuso, caracterizando, de acordo com Sassaki (2002), um reforço de ideias equivocadas e, muitas vezes, perpetuadas de forma desmedida sobre o conceito de inclusão.

Com a nova Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o capítulo V, destinado à educação especial, sugere a mudança do termo “necessidades educacionais especiais” por “educandos com deficiência”. Essa modificação da nomenclatura facilita o cumprimento de leis direcionadas à educação especial quanto aos direitos de atendimento especializado, pois, em alguns casos, alunos que não apresentam deficiência, mas sim dificuldades de aprendizagem, são atendidos nas salas de recursos multifuncionais, diminuindo, dessa forma, o acesso ao público-alvo da educação especial/inclusiva. Sobretudo, o AEE é um serviço de apoio pedagógico aos alunos com deficiência, visto que a maioria dos educandos tem dificuldades de aprendizagem em uma área específica e isso não garante ao educando o direito de frequentar a sala de recursos multifuncionais. Contudo, o termo “necessidades educacionais especiais” dá margem para um entendimento equivocado, pois abrange grande parte dos educandos que apresentam uma necessidade educacional, embora não seja imprescindível o acesso deles ao AEE para suprir suas defasagens na aprendizagem.

Para Beyer (2006) o conceito da palavra inclusão gera dúvidas quanto a sua definição, pois, no sentido literal, desconsidera a diferença do sujeito, obrigando este a adaptar-se ao meio e agir de acordo como as demais pessoas, fato que denota um processo de exclusão, pois, na prática pedagógica, é necessário que as crianças aprendam a conviver com a diferença e, acima de tudo, a respeitar o outro. A integração ocorre à medida que a pessoa com deficiência busca meios de aproximação com os demais, enquanto a inclusão acontece quando esse sujeito é aceito com suas características e, ainda, é valorizado e tratado com as mesmas condições de acesso à cultura e à educação.

A razão pela qual os grupos marginalizados ganharam espaço na sociedade como um todo, garantindo seus direitos à educação, saúde e lazer tem por marco

principal o ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em 1981, em que as discussões passaram a ser realizadas pelas pessoas com deficiência em busca da igualdade dos direitos civis, demonstrando a importância da valorização da diferença como característica da constituição de qualquer grupo social.

A partir de 1996, a formação dos professores também ganhou destaque, bem como foi aprovado pelo CNE, em 2001, a Resolução nº 02/2001, a qual exprime duas possibilidades de educadores que trabalham com alunos com deficiência, a saber, capacitados e especializados.

Essa Resolução indica que são considerados professores “capacitados” aqueles que atuam em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial (Brasil, 2001). Serão considerados professores especializados em educação especial aqueles formados em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas. E ainda aqueles formados em cursos de complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posteriores à licenciatura (BRASIL, 2001 *apud* MICHELS; GARCIA, 2009, p. 176).

Em 1980, foi criada a Coordenação de Integração (CADA) com o propósito de atender aos alunos com deficiências matriculados nas escolas de ensino regular, bem como instruir professores sobre o processo de integração desses alunos. Nos anos 1990, essa proposta sofreu alterações e criaram-se atendimentos itinerantes com professores especializados para atender aos alunos nas escolas e orientar os educadores. Em 2001, com a resolução já mencionada, a rede de ensino passou por mudanças estruturais com o intento de ultrapassar o modelo de integração e promover a inclusão.

Cabe dizer que os documentos de 1994 e 1999 ainda estavam informados pelo movimento de integração. Tal movimento se baseava nos princípios de “Normalização” e “Integração” e pretendia possibilitar condições de vida mais normais para os sujeitos com deficiência. Em termos de escolarização, pregava-se a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua entrada no ensino comum da rede regular, de modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas sem necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2010, p. 47).

No início do século XXI, o movimento de inclusão tem ganhado força no decorrer das últimas décadas, relegando a integração que tinha como pretexto excluir pessoas que apresentassem alguma deficiência severa. No entanto, hoje são aceitas todas as deficiências na escola, seja de grau leve, moderado ou severo, tendo por direito, em casos específicos, o segundo professor.

Em decorrência da superação desses modelos segregadores, Sassaki (1977, p. 111) pontua que a “Educação de pessoas com deficiência passou por fases distintas, descritas por ele da seguinte maneira: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão”.

No artigo terceiro das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, percebe-se uma proposta pedagógica que assegura serviços educacionais especializados para complementar/suplementar a prática pedagógica de professores da educação regular de ensino com o objetivo de desenvolver habilidades nos alunos em todas as modalidades de ensino. Conforme o “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (2010), o CNE/CEB nº 4/2009 dispõe as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica. Com o surgimento das salas de recursos multifuncionais, as redes de ensino ganharam uma repaginação estrutural, redefinindo responsabilidades e competências dentro da escola.

As salas de recursos multifuncionais, termo utilizado pela rede municipal de ensino regular, localizam-se em escolas de ensino básico e funcionam como “salas pólo” que atendem às demais instituições de ensino da região de acordo com o relato das professoras do AEE entrevistadas. Em cada sala, atuam geralmente duas professoras especializadas, com formação em Educação Especial ou Pedagogia e habilitação em Educação Especial, que trabalham 40 horas e realizam atendimento no contraturno. Além de atenderem aos alunos com deficiência, elas prestam assessoramento aos auxiliares dos alunos com deficiência ou segundo professor, bem como aos pais e professores da sala de aula.

Tabela 5 - Equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos da ‘Sala Tipo I’ do AEE.

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Manual de Orientação de Implementação das salas de recursos multifuncionais (2010).

Na Tabela 5 constam todos os itens que podem ser solicitados ao Ministério da Educação (MEC) para equipar a sala de recursos multifuncionais. Esses materiais podem ainda ser utilizados como apoio na sala de aula de ensino regular e durante os atendimentos com os alunos deficientes. Além desse ‘tipo I’, há o ‘tipo II’ de sala de recursos multifuncionais, conforme a tabela a seguir.

Tabela 6 - Equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos da ‘Sala Tipo II’ do AEE.

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Manual de Orientação de Implementação das salas de recursos multifuncionais (2010).

Esses materiais que constam na Sala Tipo II do AEE servem de apoio para alunos com deficiência visual ou baixa visão. Os recursos são entregues às escolas que comunicam no *site* do INEP a disponibilidade de sala, bem como do professor especializado para atuar na sala de recursos multifuncionais.

5.4 Sala de recursos das três escolas

A escola “1”, recentemente ativou, com profissional específico, a sala do SAEDE, pois se trata de uma instituição estadual de ensino regular utilizando nomenclatura diferenciada em relação ao município. Sua inauguração foi realizada no segundo semestre de 2014, não apresentando uma gama diversa de materiais, embora disponha de um espaço amplo e arejado. A primeira professora da sala permaneceu durante esse período de 2014 e, atualmente, atua outra pedagoga com habilitação em educação especial na escola.

De início, foram enviados à escola dois computadores e, agora, estão sendo confeccionados, com o apoio da professora de Artes Visuais e dos bolsistas do PIBID, materiais pedagógicos adaptados. A sala ainda carece de estantes, jogos e demais equipamentos para iniciar os atendimentos considerando os alunos com deficiência diagnosticados. Também foi construída uma rampa de acesso à sala do SAEDE para alunos cadeirantes. A escola dispõe de uma professora intérprete de Libras, pois há dois alunos com deficiência auditiva.

Na escola “2”, a sala de AEE existe há mais de 10 anos, e atuam duas educadoras especiais, ambas formadas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A sala se situa em outra escola próxima e, nela, são atendidos atualmente 14 alunos com diagnóstico. Percebe-se que nessa sala de recursos há uma riqueza e variedade de materiais/jogos de memória auditiva, de pareamento de cores, formas, sombra, trilha, resta um, agenda com rotina e espaços diferenciados para realizar atividades em grupo ou individual. Há o espaço do vídeo, que dispõe de uma TV grande que pode ser utilizada com alunos de baixa visão, o espaço com dois computadores, onde ocorre um atendimento mais individualizado, sendo, em muitos casos, com autistas, e o espaço do brinquedo com um tapete no chão e um espelho, na parede, rodeado por brinquedos de encaixe, livros, lego e brinquedos sonoros, bem como uma barraca de acampamento.

A terceira escola, também apresenta uma sala de recursos multifuncionais onde são atendidos, atualmente, 15 alunos com diagnóstico e um em avaliação. Esse atendimento é feito por duas professoras efetivas formadas em Educação Especial. Nessa mesma escola, elas atendem na sala pólo, a outras unidades próximas. A sala de AEE apresenta dois computadores que são utilizados com alunos que apresentam

paralisia cerebral; também tem uma TV e uma variedade de materiais de encaixe, blocos lógicos, dominós para alunos com deficiência visual e auditiva para formar palavras, associar imagens com palavras, animais e frutas. Além desses, há materiais com texturas, impressora Braille, máquina de escrever Perkins Brailler para alunos com deficiência visual, jogos da oficina do Aprendiz¹⁴ de encaixe, lupas de diversos formatos e tamanhos, textos para alunos com baixa visão e mouse com sensor para ampliar a imagem na tela do computador.

Outros materiais disponíveis nessa sala são tapetes de encaixe, dados com texturas, guizos, flechas indicando direções, formas geométricas e sensoriais com fecho, cadarços, velcro e botão de pressão. Em uma caixa grande, encontram-se instrumentos musicais de brinquedo, circuitos, bonecos, um boneco conhecido por “Brailino” que apresenta, em sua blusa, uma cela Braille, e várias celas Braille confeccionadas com plástico, MDF e EVA.

¹⁴ “A Oficina do Aprendiz foi idealizada e implementada no ano de 2004, como um espaço de divulgação e construção do conhecimento utilizando como ferramenta o lúdico, o brinquedo educativo e os jogos que fizeram e fazem parte da herança cultural de povos e nações e que, hoje, tornaram-se patrimônio cultural de toda a humanidade.

Situada em Florianópolis, a Oficina dispõe de um Espaço Interativo, onde o visitante tem à disposição para manuseio e experimentação, com orientação especializada, cerca de 200 jogos diferentes entre Desafios e Jogos de Tabuleiro de todo mundo, além de cerca de 3000 itens em brinquedos educativos e pedagógicos. O objetivo do espaço é ser um centro de experimentação, criação, captação, divulgação, fabricação e comercialização desse vasto universo de instrumentos eficazes de construção do saber.” (OFICINA do Aprendiz, [2004]).

Figura 11- Boneco Brailino.



Fonte: Acervo de imagens do Google.

Há também vários livros de literatura, contos e CD's de histórias literárias com audiodescrição para alunos cegos, materiais com os sinais da Libras e Ábaco, que são ferramentas para realizar cálculos matemáticos, como também, dispõe desse boneco da (Figura 11) que auxilia na aprendizagem de alunos com deficiência visual, visto que em sua blusa há uma cela braille.

Garcia (2009, p. 130 – 131) realizou uma pesquisa sobre os discursos de inclusão presentes na proposta da rede de Florianópolis-SC, na qual se manifesta:

Na concepção presente na documentação de Florianópolis, percebe-se uma crítica à modernidade, que considerava a diferença como inferioridade, conduzindo a práticas de classificação e exclusão. Como contraponto, a proposta contém uma compreensão segundo a qual uma escola inclusiva deve defender uma igualdade de direitos e deveres, inclusive o direito à diferença. Agora, a diferença compreendida como enriquecimento, em uma relação com a identidade pensada como não fixa e não definida. A identidade pensada como algo definido no confronto com o outro, mas não significando que a diferença está no outro. A partir de um pressuposto segundo o qual a escola moderna trabalha com uma identidade de normalidade, valoriza-se a diversidade, o conjunto das diferenças, a alteridade, em um esforço de reconhecimento do outro. (GARCIA, 2009, p. 130 – 131).

A diferença atualmente é percebida como uma forma de humanização da sociedade, pois, de forma gradativa, a sociedade excluiu, encarcerou e ocultou pessoas com deficiência, realizando exames, observações e ridicularizando esse público em

espetáculos circenses. Eizirik (2006) afirma que, na esfera social, cada sujeito corresponde a um lugar e vice-versa:

Há todo um esquadramento do tecido social, no qual cada sujeito corresponde um lugar, um sujeito. Por conta disso, o diferente fica fora de determinados espaços, fica excluído deles, mas, paradoxalmente, lhe são definidos outros lugares, e lá ele fica confinado. Temos então a inclusão pela exclusão: não só os manicômios e prisões, mas também as escolas especiais para os deficientes, as casas de correção para os menores infratores, constituindo-se toda uma rede paralela. (EIZIRIK, 2006, p. 37).

Essa visão classificatória descrita pela autora promove um estranhamento acerca desses espaços específicos para atender ao público alvo da educação especial/inclusiva, pois não há como descartar as escolas especiais por um lado, sendo que, de outro, as escolas de ensino regular ainda carecem de uma estrutura adequada para receberem esses alunos, bem como de profissionais especializados. Ambas são necessárias para todos os alunos, tal que a inclusão na escola regular promove a redução dessa dicotomia entre a pessoa com e sem deficiência, reconduzindo a escola para o desenvolvimento de novos projetos para atender e garantir o acesso à educação de todos, sem discriminação.

A educação inclusiva tem por finalidade promover a heterogeneidade nas salas de aula da rede regular de ensino, tendo em vista a interação social entre todas as crianças garantindo o acesso à educação em todos os níveis de ensino. O acolhimento da diferença em sala de aula é de suma importância para a aprendizagem recíproca, mas, acima de tudo, para que se perceba que a diferença está em todos e não somente na pessoa com deficiência. Em decorrência disso, o aluno com deficiência é diferente como os demais, tem o seu ritmo de aprendizagem, seus hábitos, preferências, dificuldades e habilidades que devem ser respeitadas e desenvolvidas da mesma forma como os outros alunos da classe.

5.5 Projeto Político Pedagógico: algumas reflexões acerca das propostas de inclusão nas escolas

No pensamento de Beyer (2006), as escolas inclusivas não delimitam espaços de segregação e também não tratam seus alunos com diferença em todos os espaços de convívio social. As instituições de ensino necessitam congregar ações coletivas e realizar um planejamento que admita as vozes de todos os profissionais da educação que atuam na escola. Para isso, é imprescindível que no projeto político pedagógico das

escolas sejam pensadas propostas comuns para todos os alunos da classe regular, bem como para os que apresentam dificuldades de aprendizagem e necessitam de um atendimento diferenciado.

O projeto pedagógico inclusivo busca escapar desta dicotomia, ou seja, objetiva não produzir uma categorização “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais” (a adjetivação é ampla e flutuante, conforme os vários diagnósticos possíveis). Para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas. (BEYER, 2006, p. 75).

As dificuldades perpassam todos os alunos e não somente os que apresentam deficiência, embora haja nas escolas um grupo de estudantes com algumas necessidades diferenciadas dos seus colegas de classe que, por sua vez, são atendidos no contraturno da aula para que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado.

Frente às mudanças que ocorrem constantemente na escola, seja por ventura da inserção de um programa de ensino como o “Mais Educação¹⁵”, de um segundo professor ou da sala de recursos, o fio condutor dessas propostas educativas e de melhoria ao ensino público deve ser tecido no Projeto Político Pedagógico. A sua importância de investigação reside na compreensão das propostas educativas elaboradas pelos professores, bem como no conhecimento da forma com que se estabelecem as ações de ensino no espaço escolar e, ainda, em como são articuladas nas diversas vozes dos educadores que atuam na escola. É também um instrumento de pesquisa visto que é a partir dele que se conhecem as metas da escola, sua pretensão e como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem com os alunos. Além disso, percebe-se também quais os olhares pedagógicos que se manifestam com mais ênfase no PPP, assim como se todas as áreas possuem o mesmo reconhecimento e oportunidade para desenvolver ações pedagógicas no ambiente escolar com igualdade de condições a todos os educadores.

¹⁵ “O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”. (BRASIL, 2014).

5.5.1 Projeto Político Pedagógico da “Escola 1”

À primeira vista, ao caminhar nos arredores da escola, avistaram-se grades e muros altos; a parte interna apresenta poucas rampas, não há banheiro adaptado nem piso tátil para pessoas com deficiência visual. As áreas livres do pátio também dispõem de grades em alguns locais e não há um lugar propício com brinquedos para as crianças, e a estrutura física está desgastada. Recentemente, construiu-se uma rampa de acesso na entrada da sala do AEE, embora não tenha sido ampliada para facilitar o acesso à sala de artes, que se localiza ao lado da sala do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE).

Percebeu-se que, no PPP da escola, um dos objetivos é promover a interdisciplinaridade, e essa proposta deve ser discutida nos planejamentos bimestrais para fortalecer o trabalho em equipe, ampliar a integração e participação da família em atividades culturais e estimular o envolvimento dos alunos por meio de brincadeiras e jogos durante o intervalo. Como filosofia, a escola busca promover suas ações tendo em vista uma visão dialética entre prática-teoria-prática, conforme descrito em seu PPP, tendo como princípio educar para a cidadania.

Como proposta de ações, a escola elabora as seguintes metas: desenvolver oficinas culturais para aumentar a integração de pais, alunos e professores; realizar a recuperação paralela para o acompanhamento e desenvolvimento dos alunos; organizar eventos na escola, como gincanas, oficinas, festas, feira de ciências, formaturas e saídas de campo; e articular o projeto de escola integral por meio do Programa Mais Educação.

Para Beyer¹⁶ (2013), a escola inclusiva dispõe de uma equipe conectada e apresenta condições físicas para atender aos alunos em situações diferenciadas, ou seja, contando com o apoio da sala de atendimento educacional especializado.

Essa responsabilidade conjugada engloba os próprios alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários e, finalmente, os gestores do projeto político-pedagógico. As experiências bem-sucedidas de uma escola integradora, não discriminante, em outros países, têm

¹⁶ Hugo Otto Beyer falecido em 29 de setembro de 2006 foi professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), suas principais produções bibliográficas são: *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 1a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. 128p. e *O Fazer Psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1996. 206p. Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781778A8>

demonstrado que não há como desenvolver experiências bem-sucedidas de integração escolar sem que haja a participação efetiva dos grupos acima apontados. (BEYER, 2013, p. 62 – 63).

Nessa perspectiva de atuar como uma equipe em favor de uma escola para todos, o plano pedagógico da escola prevê uma ação sob respaldo da Lei nº 9.394/96, Parecer CEB/CNE nº 15/98, Resolução nº 3/98, em que se percebe que o currículo necessita incorporar:

A interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio que todo o conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (PPP Escola 1, 2013, p. 39).

Essa escola busca integrar as áreas do conhecimento em favor de contribuir, cada uma, com sua especificidade para o estudo de problemas concretos e com desenvolvimento de projetos de pesquisa. Dessa forma, encontra-se no PPP da instituição uma preocupação com o alunado com deficiência disposta no seguinte discurso:

A reflexão acerca da educação inclusiva e seus desafios aos pais, educadores, gestores e pessoas com necessidades educacionais especiais provocam o surgimento de uma vasta gama de expectativas e respeito da efetivação, na prática, do ideal de uma escola pública de qualidade, que acolha todos os alunos (PPP Escola 1, 2013, p. 41).

Nesse sentido de busca pelo ideal de escola, Beyer (2013, p. 62) faz uma crítica a autores que possuem um posicionamento reducionista e ingênuo, no que tange a não distinção entre crianças dentro de um mesmo espaço de ensino, pois, tratando-se de alunos com deficiência, estes, por sua vez, necessitam de um atendimento diferenciado e especializado, ou seja, de alguma forma eles terão um tratamento distinto dos demais em vista de suas necessidades físicas, intelectuais ou sensoriais. Para ele:

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem. Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem, exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender. (BEYER, 2013, p. 62).

A preocupação no trato com alunos com deficiência tem evoluído e desestabilizado professores que alegam que não conseguem ensinar o educando com deficiência severa, principalmente como apresentado pelas professoras participantes deste estudo. Nesse caso, ao observar as Orientações para a Educação Básica e Profissional da Rede Pública e Estadual de Santa Catarina (2005), percebem-se algumas contradições com a realidade escolar, pois nesse documento consta que os alunos diagnosticados com deficiência mental severa são atendidos pelas APAEs ou congêneres associadas à Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), mas eles também frequentam a escola regular, pois, para obterem o direito do acesso à escola especial, necessitam ter matrícula em escola regular, com exceção dos alunos que já tenham ultrapassado a idade de escolarização que não têm essa obrigação.

Outro dado que causa estranhamento nesse mesmo arquivo sobre as Orientações para a Educação Básica e Profissional da Rede Pública e Estadual de Santa Catarina (2005) é o que se refere à sala de recursos como sendo um espaço para atendimento apenas de pessoas com deficiências sensoriais (cegueira e surdez). No entanto, essa sala pode atender a todos os alunos que apresentarem diagnósticos de deficiência, ou seja, não se reduz apenas a uma parcela de deficiências.

Conforme outro ponto de vista a respeito da escolarização de alunos com deficiência mental severa, verificou-se que a versão preliminar do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015 – 2024) prevê, no tópico específico sobre Educação Especial, a seguinte diretriz no que se refere aos serviços disponibilizados ao público da educação especial: “Atendimento: crianças e adolescentes em idade escolar com severos comprometimentos mentais podem, dependendo da manifestação de suas famílias, frequentarem [*sic*] exclusivamente CAESPs¹⁷” (SANTA CATARINA, 2014, p. 48).

Por outro lado, a inserção de alunos com deficiência na escola fornece uma experiência que, para Almeida (2005, p. 2 – 3),

[...] é um processo almejado pelas minorias. Foi adotado pelos organismos internacionais, sendo difundido por estes e, também, apropriado pelas relações orientadas pelo capital. Assim, enquanto organismos internacionais referem-se às ‘minorias excluídas’, parte significativa da população é incorporada como sendo ‘excluída’. A inclusão é defendida por organismos internacionais (como Banco Mundial) como mantenedora do equilíbrio econômico necessário à manutenção do capital; por outro lado, também é

¹⁷ Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial.

defendida por ONGs e movimentos sociais devido ao caráter emergencial que imprime às necessidades sociais e econômicas básicas.

Por um lado, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular necessita beneficiar todos os alunos que usufruem do ensino público. No entanto, isso só será possível quando a escola estiver “preparada”, com condições para prover a inclusão de fato, apresentando adaptações arquitetônicas, de mobiliários, de materiais para serem utilizados em sala de aula por todos os educandos e não somente pelo aluno com deficiência. Acredita-se que os casos de deficiência severos precisam ser revistos para que esse aluno não seja ainda mais prejudicado e inserido em um contexto no qual não consegue ser totalmente incluído. Nesse sentido, esses alunos com diagnósticos mais severos seriam melhor estimulados ao obterem um atendimento especializado e diferenciado que a escola regular não pode fornecer como nas instituições de ensino especial, que contam com o atendimento pedagógico, com serviço de saúde e assistência social.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi entendida como uma forma de ampliar a universalização da educação básica nos países em desenvolvimento, tendo em vista a inclusão escolar. No pensamento de Simó (2010), a sociedade exclui determinado grupo que apresenta características diferentes promovendo a diminuição do acesso aos bens culturais que é, muitas vezes, oportunizado de maneira desqualificada. Sobretudo, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência na escola, parte-se da premissa de que, para ser uma escola inclusiva, necessita-se refletir sobre a avaliação dos alunos e a respeito das adaptações curriculares. Por outro lado, o Estado tem propiciado poucas condições para a escola implementar seu PPP.

Pensar um currículo que proporcione condições de aprendizagem considerando as necessidades e características de cada indivíduo é um dos desafios a serem superados. Ademais, a arte, numa perspectiva interdisciplinar, oferece condições para isso por transitar em diversas áreas do conhecimento, como a música, geografia, história, biologia, arquitetura, engenharia, física e química, e por permitir a troca de conhecimento entre os especialistas em detrimento de um objetivo comum.

A ideia que transparece é a do currículo menos alterado possível, ou seja, a preservação do currículo vigente no sistema regular de ensino, porém com suficiente flexibilidade para possibilitar adaptações conforme as necessidades dos alunos. A conclusão não é do paradoxo ou da contradição, porém do

equilíbrio possível para o atendimento escolar do aluno com necessidades especiais (BEYER, 2013, p. 71).

Reconhecendo a necessidade de um currículo que apresente uma proposta universal que contemple todos os alunos, é indispensável também pensar acerca da formação do corpo docente para atuar frente à inclusão. No ensino de arte é fundamental que se apresente possibilidades de atividades que suscitem a ampliação do repertório artístico e cultural dos alunos.

5.5.1.1 O olhar da professora de Artes sobre a escola

Em uma entrevista com a professora de Artes Visuais da escola “1”, ela pontuou que somente agora conseguiu dialogar com os demais professores para saber o que os educadores abordam de conteúdo em suas aulas.

O meu trabalho interdisciplinar só acontece porque eu vou na sala de aula, converso com a professora de sala e pergunto no que ela está trabalhando. Aí, em cima do que ela está trabalhando, eu refaço todo meu planejamento. Como eu gosto muito de fazer e refazer planejamento, eu não tenho problema nenhum de começar de novo, do zero. (Juliana, Florianópolis, 16 out. 2014).

O professor, nesse sentido, também merece uma atenção, principalmente tratando-se do arte-educador que, em sua maioria, não dispõe de um espaço apropriado, como uma sala ampla, com pias e materiais que favoreçam a qualidade para a sua proposta pedagógica. A escola “1” dispõe de uma sala de Artes Visuais por conta da mobilização da professora de artes, que ingressou há quatro anos na instituição. Além de conquistar um espaço para a promoção da criação artística dos alunos, essa educadora afirma que produz materiais, bem como leciona de maneira interdisciplinar de acordo com o conteúdo das outras disciplinas. Ela diz ainda que planeja suas atividades interdisciplinares com facilidade ao articular sua aula com outra disciplina ao estabelecer o diálogo com outro professor da mesma instituição. Porém, quando ocorre o oposto e forja realizar uma aula apenas sobre o conteúdo de arte, ela apresenta dificuldades visto que encontra maior facilidade de articular seu conhecimento com outro educador para elaborar suas aulas. Por esse motivo, busca um diálogo com o professor de história, principalmente, pois se identifica mais com essa área. Essa professora destaca um ponto importante: a ausência de um livro pedagógico de arte que

oriente os alunos sobre a história da arte. Por isso, ela explica que faz uso do livro da disciplina de história, por fornecer contribuições diretamente para o ensino de arte. Sobretudo, a professora organiza seu planejamento com o livro de história ou de acordo com um conteúdo que esteja sendo abordado em sala de aula por outro educador.

Este ano (2015), a mesma educadora expôs que foi a primeira vez que ocorreu, na sala dos professores, uma conversa efetiva sobre o que cada educador pretende lecionar em sala de aula. Ela acredita que a discussão entre todos os profissionais facilita o planejamento e, inclusive, faz com que os alunos percebam as inter-relações entre as áreas do conhecimento e, conseqüentemente, aprendam com maior facilidade. Esta dinâmica de compartilhar as ações individuais de cada professor, já tinha sido apresentada pela professora de Artes da mesma instituição, embora só tenha ocorrido neste ano.

Na medida em que se pense em propostas educativas interdisciplinares, elas podem ser atribuídas ao contexto da inclusão na escola, pois ambos os assuntos demandam uma equipe comprometida e disposta ao novo. Desse modo, ao resgatar o espírito de equipe, a professora de Artes Visuais sugere que a escola crie um planejamento coletivo, um plano de ação. Em sua fala, ela afirma que:

A escola tem que articular uma reunião no início do ano, colocar um papel bem grande na parede e dizer assim: ‘a gente tem essas e essas e essas ações pra esse ano’. Entende?! E eu estou esquematizando isso esse ano para o ano que vem fazer. Eu estou há quatro anos ali, estou há quatro anos dizendo a mesma coisa, mas, no ano que vem, eu vou conseguir fazer. (Juliana, Florianópolis, 16 out. 2014).

Diante desse relato, percebe-se que, muitas vezes, o professor luta sozinho na escola em busca de uma qualidade para a educação de seus alunos, e essa atitude corajosa, com frequência, não é bem vista pelos demais profissionais que atuam na mesma instituição de ensino. Esse descompasso entre o professor e os demais colegas de profissão implica um empobrecimento para o próprio planejamento de ensino individual de cada educador, pois, se houvesse um diálogo entre eles, as propostas de ensino teriam uma qualidade melhor, bem como um aproveitamento maior dos alunos em relação ao que é oportunizado em sala de aula.

Por um lado, acredita-se que os educadores estejam recusando maiores responsabilidades para evitar a sobrecarga de trabalho tendo em vista o número de aulas que ministram por dia. Porém, por outro viés, essa desarticulação ocorre pela ausência

de atuação do coordenador pedagógico para orientar as atividades isoladas de cada professor, bem como estimular o diálogo entre todos e mobilizar uma parada pedagógica para o planejamento coletivo.

5.5.1.2 Descrição das questões da professora do AEE

A professora do AEE da escola “1” comentou que há uma diferença de nomenclatura com relação aos modos de atendimento ofertado aos alunos com deficiência, pois o município fornece as Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto que nas escolas do estado é disponibilizado o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), sendo que ambos oferecem praticamente o mesmo apoio pedagógico, apenas apresentam a sigla e a agência de financiamento distintos. Nas demais questões realizadas, a mesma educadora respondeu de maneira semelhante às demais educadoras especiais das outras escolas que atuam na sala de AEE, embora a diferença dessa sala para as outras refira-se à carência de maiores recursos para realizar os atendimentos.

5.5.2 Projeto Político Pedagógico da Escola “2”

A escola apresenta 700 alunos matriculados do primeiro ao oitavo ano. A estrutura física comporta adaptações arquitetônicas com piso tátil, rampas de acesso para cadeirantes e banheiro adaptado, contendo 15 salas de aula. Além disso, na escola há uma sala de Artes Visuais, bem como uma sala para a aula de música e outra para aula de dança. Nessa instituição, há professores habilitados nas quatro linguagens artísticas (artes visuais¹⁸, dança, música e artes cênicas), o que fornece um maior repertório cultural e artístico com qualidade para seus alunos.

Por dispor de quatro professores habilitados nas linguagens artísticas, as aulas são divididas entre eles, por ano, da seguinte maneira: a professora de música trabalha com as séries iniciais e com uma turma de sexto ano e tem o projeto do coral; a professora de artes visuais atua com os anos finais do ensino fundamental e com uma

¹⁸ Além da professora de Artes Visuais efetiva que leciona 20h na escola, tem mais 20 horas curriculares na disciplina de Artes e o Mais Educação, em que são realizadas aulas de pintura, cerâmica e desenho.

turma de primeiro ano; as aulas de teatro são ofertadas para os anos iniciais e a dança para todos os primeiros anos e conta com o projeto de balé. Essa distribuição facilita a aprendizagem de todas as linguagens e não somente o contato com uma. Nesse sentido, os educandos poderão, futuramente, escolher com que linguagem se identificam, desenvolver suas habilidades dentro da área de interesse e, principalmente, podem se apropriar do legado cultural da sociedade.

Conforme os dados do Inep de 2013, a escola não possui sala para leitura, retroprojektor e não está totalmente acessível para receber alunos com deficiência, embora as dependências, assim como os sanitários, estejam de acordo com a Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000, que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

No que concerne ao projeto político pedagógico da escola “2” para o ano de 2014, observou-se, que não consta item específico que aborde a educação especial/inclusiva na escola. De acordo com a fala da professora do Atendimento Educacional Especializado, a escola apresenta um número significativo de educandos com deficiência, sendo, em média 15 alunos. No entanto, no que dispõe sobre a base teórica da escola, esta se sustenta no materialismo dialético, tendo como foco constituir uma educação emancipatória e transformadora.

5.5.2.1 Descrição das questões da professora do AEE

Conforme informações fornecidas pela professora do AEE a escola dispõe de uma sala de recursos multifuncionais que atua como sala pólo¹⁹ e é utilizada pelas professoras com formação em Educação Especial nas seguintes especificidades: deficiência intelectual, dificuldade de aprendizagem e surdez. Uma professora, em entrevista, mencionou que é nova na instituição, pois se efetivou esse ano e ainda está em processo de familiarização com todos os professores e, inclusive, com os alunos que participam do atendimento na sala. Todavia, ela relatou que, além de atender aos alunos

¹⁹ Sala pólo é destinada ao atendimento de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação da rede municipal de Florianópolis-SC, em que além de atender a unidade educativa onde está situada a sala de AEE, também são atendidas outras unidades educacionais próximas à sala polo.

dessa escola, também atua nas demais instituições de ensino que se situam na mesma região.

Nessa escola, atuam duas professoras na sala do AEE, porém uma está de licença e foi substituída atualmente por outra educadora que trabalha 20 horas. Por isso, foi conversado apenas com Denise a respeito do funcionamento da sala de recursos. Perguntou-se, primeiramente, se ela utiliza algum conteúdo de artes visuais durante os atendimentos, pois são professoras que apoiam as atividades desenvolvidas pelos professores de sala de aula regular, e o conteúdo de artes visuais é um deles. Por isso, o interesse em saber se, no decorrer de sua formação, ela cursou alguma disciplina relacionada à arte que complementasse sua prática na sala de recursos. Diante do questionamento, ela afirmou o seguinte:

A gente trabalha muito com a questão do encaixe, também das formas, com os pareamentos das formas e, junto com as formas, a gente trabalha a cor, tamanhos e espessura, que são conceitos que eles não têm. (Denise, Florianópolis, 13 out. 2014).

No que diz respeito à disciplina de artes visuais no currículo, Denise mencionou que não havia, na matriz curricular, disciplina específica sobre o assunto; ela apenas recorda que cursou uma disciplina que abordava vários assuntos, ou seja, envolvia jogos, brincadeiras, dramatização ministrada por uma professora de artes cênicas, e outra disciplina que era direcionada para a construção de jogos. No entanto, percebe-se que não há uma abordagem clara do ensino de arte por essa educadora, já que não se resume apenas as formas geométricas, espessura e cores. Para o ensino de arte, é necessário ampliar o repertório cultural e estético dos alunos usufruindo imagens de obras de arte, do cotidiano, por meio da história da arte. Outra questão posta à educadora especial foi se ela já havia orientado a professora de artes visuais, que comentou durante a entrevista sobre uma aluna com autismo e baixa visão com a qual não consegue, muitas vezes, estabelecer um diálogo. A professora Denise respondeu que não conseguiu ainda conversar com a professora de artes porque esteve durante quatro meses organizando a sala de recursos e ambientando-se na escola para conhecer todos os alunos e auxiliares e, com isso, citou o exemplo de uma experiência anterior, em que ocorria essa interlocução dela com os educadores:

Em escolas anteriores, a gente tinha um cronograma que se dividia assim: em momentos. Nós temos que ter um momento do atendimento educacional

especializado, que é o que a gente faz na sala diretamente com o aluno, no contraturno. Ele vai pra escola de manhã e eu faço o atendimento com ele à tarde. Tem que ter um tempo reservado pra orientação dos professores, tem que ter um tempo reservado para as adaptações dos recursos e tem que ter o tempo pra visita nas outras unidades. Não é a demanda de uma escola só; nós temos várias escolas, nós temos seis lá. Então, assim, pra gente se organizar melhor com os professores, nós fizemos um cronograma: quinto dia útil do mês nós vamos receber todos os professores de primeiro a quinto ano, aí, a gente fazia um horário entregava para o professor e, no horário vago de janela dele, ele vinha até a sala multimeios e a gente conversava sobre o planejamento, as adaptações. Aí, de sexto a oitavo ano, que são muitos professores, a gente não tinha horário fixo, deixava um horário pra eles de horas na sala multimeios. (Denise, Florianópolis, 13 out. 2014).

Nas palavras de Denise, a organização de horários com os professores das séries finais do ensino fundamental nem sempre funcionava conforme o combinado. Em alguns momentos, ela afirmou que procurava os educadores para conversar sobre os alunos e as adaptações necessárias, mas também tinham outros que compareciam na sala conforme o estabelecido.

Por outro lado, esse ano para a professora da sala de recursos multifuncionais foi atípico, pois ela se efetivou a pouco tempo na escola, visto que, antes, os professores da sala de AEE eram contratados e, com isso, ocorriam mudanças de profissionais constantemente. Além disso, houve outros fatores que interferiram na sua atuação, o que dificultou o diálogo com todos os professores da escola, como o fato de que a sala de atendimento estava desorganizada, e também o de que ela não conhecia os educadores, além de muitos docentes novos que não conheciam seus alunos.

Outro ponto destacado pela professora durante a entrevista foi sobre a entrega antecipada dos planejamentos diários pelos professores da escola, que tem sido a grande dificuldade encontrada nos lugares em que atua. Esse diálogo entre o professor da sala de AEE com o da sala de ensino regular é fundamental para que se realize um trabalho com qualidade e atendam-se as necessidades específicas de cada aluno. Foi por esses motivos que, este ano (2015) ela não conseguiu estabelecer ainda uma conversa individual com os educadores nem com os auxiliares dos alunos com deficiência; ela apenas afirmou que conversou rapidamente com os professores que possuem discentes com casos mais críticos em decorrência da deficiência para sugerir alguma atividade prática, bem como material de apoio.

Eu acho que se o professor, hoje, tivesse esse olhar para o aluno com deficiência e já tivesse uma ideia das possibilidades, não precisaria estar sempre recorrendo a esse processo. Esse processo, aí, não teria tanta falha. O

processo que eu digo é com relação ao professor planejar com antecedência, passar para o professor da sala multimeios, pensar nas adaptações que pode fazer para o planejamento e executar, criar os recursos. Se o professor tivesse essa noção, já poderia fazer diretamente e não só para ele, poderia pensar numa atividade que beneficiasse a ele e aos outros também. Porque não é só ele, não é só o aluno com deficiência que precisa do recurso, recurso é bom pra todo mundo. Tem pessoas sem deficiência, sem diagnóstico, que precisam do visual, que precisam do concreto para aprender, precisam da música, tem a memória auditiva melhor. Então, por que não pensar pra todos?! (Denise, Florianópolis, 13 out. 2014).

A escola mantém a nomenclatura da sala como multimeios²⁰, pois foi sugerida pela Prefeitura de Florianópolis, já que se trata de uma escola municipal. Essa educadora também salientou um problema frequente nas escolas: a não entrega do planejamento diário para que se possa adaptar um material de apoio ao aluno com deficiência, comprometendo seu trabalho e, principalmente, o aluno. Para mudar essa realidade deveria ser aumentada a cobrança da entrega desses planejamentos pela coordenadora pedagógica a fim de que todos os alunos possam ser privilegiados com a mesma atividade e acesso.

A professora do AEE da escola, ao ser questionada sobre a proposta do PIBID, fez o seguinte relato:

Eu acho que se a gente for seguir a proposta da inclusão, tinha que ter um projeto pensado para todas as dificuldades, porque a gente tem o hábito de focar na deficiência, né?! Tipo, a sala multimeios é só para alunos com deficiência. Na escola, dizem que a sala multimeios é a “ilha”, é uma “ilha” dentro da escola; aí, os alunos que não conhecem a nomenclatura dizem “ah, é a sala dos louquinhos”; “é a sala daquele doentinho que não caminha”. Eu acho que a escola, de modo geral, tem carência disso, de coisas mais práticas. A gente ainda tá muito no tradicional, ainda muito na sala de aula, no quadro, escrever no quadro, copiar do livro, copiar no caderno, entendeu?! Eu acho que podendo oferecer pra todos, ia ser uma inclusão natural, né?! Não ia ser só pra o “João” cadeirante o personagem do Boi de Mamão²¹ pra por na cadeira. Quantos outros não iam adorar colocar aquela “coisa” no corpo e andar carregando? Todos, né?! Eu acho que seria uma forma de incluir todo mundo ali. Todos tendo a possibilidade da mesma experiência. (Denise, Florianópolis, 13 out. 2014).

²⁰ Sala multimeios são espaços localizados em unidades educacionais da rede municipal de Florianópolis, tendo por objetivo oferecer o AEE para alunos com deficiência, TEA e Altas habilidades/Superdotação desta rede. Cada sala é composta por dois professores habilitados que produzem recursos entre outras funções, para alunos com deficiência. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_02_2010_17.44.19.3f30068a0d94e56ab4a18a5a8bb57f68.pdf (Acesso em 20/09/2015).

²¹ Boi de mamão é uma brincadeira popular que faz parte do folclore de Santa Catarina. Em outras regiões, o boi recebe diferentes denominações, como: boi-bumbá, boi da cara preta e bumba-meu-boi.

De acordo com as modificações que ocorrem dentro da escola, torna-se fundamental que o trabalho em equipe seja instigado, a fim de promover ações pedagógicas que envolvam todos os discentes, favorecendo o acesso à educação de maneira equilibrada. O que se percebeu no discurso dos educadores entrevistados foi que esse trabalho coletivo, muitas vezes, não ocorre, acarretando numa luta individual o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

[...] não há como esperar que as experiências de inclusão escolar tenham sucesso apenas porque há uma legislação a favor. Para que o atendimento escolar de alunos com deficiência seja possível no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários sujeitos envolvidos (pais, crianças, professores, gestores, etc.) (BEYER, 2013, p. 65 – 66).

Observa-se na fala das professoras de artes visuais e também nas de AEE que elas apresentam um ponto em comum no que se refere à necessidade de realizar um encontro que possibilite o diálogo entre todos os professores da escola para articular um planejamento coletivo, principalmente com as educadoras da sala de recursos, visto que o tempo disponibilizado pela sala do AEE para atendimento aos professores não é cumprido por eles, e isso inviabiliza a realização do material de apoio para o aluno e também a elaboração de propostas interdisciplinares para serem desenvolvidas no decorrer do ano.

Eles fazem o planejamento por turma, e é minha função criar o recurso. Então, teoricamente, eles tinham que me passar com antecedência o planejamento, assim como eles teriam que apresentar o planejamento antecipadamente ao supervisor da escola. Porque o supervisor é quem orienta com relação ao planejamento de forma geral. Eu vou fazer a orientação específica com relação àquele aluno com deficiência, mas, de forma geral, quem orienta o planejamento é o supervisor. Mas, quando a gente conversa com a supervisora, é uma dificuldade ela receber aquele planejamento trimestral. Tu imaginas o planejamento diário, porque não adianta aquele planejamento global “ah, neste trimestre eu vou trabalhar com isso, isso e isso”. Que recurso que eu vou planejar se eu não sei o que a pessoa vai trabalhar no dia, né? Se ela me diz ‘na segunda-feira eu vou trabalhar com o livro tal’, eu posso procurar o livro, eu posso ir fazer uma impressão da imagem; se for com aluno com baixa visão, eu posso fazer ampliado, posso fazer numa cor que dê contraste, que ele consiga enxergar melhor. Se é pra o surdo, eu consigo sugerir outras coisas, ou fazer a imagem já é um recurso, orientar até na questão da avaliação. Se é um aluno surdo que ainda não é alfabetizado, ele pode fazer uma leitura visual daquilo ali, tu podes considerar a avaliação dele com relação ao desenho, ou o que ele vai te falar oralmente através da Libras. Então, essas coisas, assim, funcionariam muito bem se houvesse esse andamento certinho da coisa. (Denise, Florianópolis, 13 out. 2014).

Por último, mediante os relatos coletados com as professoras da escola, percebeu-se que a articulação entre elas não se realizou ainda em vista das questões pontuadas pelas professoras de AEE que se efetivaram este ano (2015) e que estão em processo de ambientação na escola.

A organização do espaço escolar contribui para o bom andamento dos atendimentos, assim como para que o trabalho em grupo possa ser exercido num ambiente propício e equipado com materiais, recursos tecnológicos e salas de aula que não comportem um número excessivo de alunos. E essa problemática referente à quantidade de alunos por turma também é recorrente na fala da professora de AEE da escola, pois ela considera que o número de estudantes em cada turma compromete esse envolvimento maior do professor, considerando que não é somente o aluno com deficiência que apresenta dificuldades, mas também os que não têm diagnóstico e, aliado a isso, demonstram problemas de comportamento, causando uma sobrecarga para esse educador.

5.5.2.2 Descrição das questões da professora de artes visuais

A professora de artes visuais que atua na escola “2” afirmou que tem uma aluna com autismo severo e baixa visão, e mencionou: “[...] sinceramente, eu não consegui fazer um canal de comunicação de nenhuma forma. Já dei massinha, daí ela comeu a massinha.” (Fernanda, Florianópolis, 10 out. 2014).

Diante da fala dessa educadora, cabe destacar que essa dificuldade pode estar associada à sua formação inicial. Embora ela afirmasse que havia uma disciplina no currículo que abordava o desenho infantil, direcionada para a educação inclusiva, ela não chegou a concluí-la e pontuou que sente hoje a necessidade de tê-la cursado em vista das suas experiências com alunos com deficiência na escola em que atuou e na que está atualmente lecionando.

5.5.3 Projeto Político Pedagógico da Escola “3”

A referida escola foi inaugurada em 2012, no bairro Canasvieiras. Num primeiro olhar, avistou-se uma escola modelo, pois apresenta condições estruturais adequadas,

bem como possui quadra de esportes coberta, rampas para cadeirante, seis banheiros adaptados, três femininos e três masculinos. Além disso, destoa das demais instituições de ensino por apresentar um espaço mais acolhedor, amplo e plano para recreação, com bastante espaço livre que permite que se desenvolvam propostas de atividades pedagógicas durante o intervalo dos alunos, como brincadeiras e jogos.

No entanto, não se teve acesso ao PPP dessa escola, pois estava em construção; também não se conseguiram dados do IDEB e Censo escolar porque essa instituição ainda não participou de avaliações, visto que iniciou o ano letivo em 2012. Entretanto, ao realizar-se a primeira visita, perceberam-se, na parede da sala dos professores, cartazes com tópicos que constituirão o projeto político pedagógico. O diretor organizou dois grupos na escola para distribuir os assuntos que serão segmentos do PPP da instituição, entre todo o corpo de funcionários, pais e alunos para ser trabalhado por cada equipe, sendo que, depois, todas as partes serão discutidas coletivamente. Cada grupo possui um representante por segmento do PPP, sendo que ainda estão na fase de discussão para selecionar autores da educação para a construção da proposta pedagógica.

Sabe-se que essa escola conta com o apoio de atendimento educacional especializado, que se situa em uma escola próxima, onde está a sala-polo. No dia da visita nessa sala de recursos, observou-se sua organização e a articulação das duas educadoras especiais com formação na área, bem como a diversidade de materiais disponíveis e um espaço amplo para o desenvolvimento das atividades. Porém, no que se refere a materiais pedagógicos que se aproximam de algum conceito relacionado à arte, as educadoras afirmaram que utilizam as cores, formas geométricas e imagens da vida diária para realizar pareamento.

Ao dialogar com as professoras do AEE, perguntou-se sobre a relevância do projeto PIBID para a escola “3”, bem como para a comunidade discente. Para elas, é importante propostas como a do projeto, visto que todo recurso criado para os alunos é necessário e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Pra nós, é muito importante, muito útil. A gente aceita todo recurso que vem, tudo que vem pra gente é bem utilizado. É um recurso a mais, é uma oportunidade para os alunos, a gente é bem aberto a isso” (Luciana, Florianópolis, 17 out. 2014).

Da mesma forma que a sala de AEE citada anteriormente, essas educadoras atuam em seis instituições que se encontram próximas da sala-polo, atendendo alunos, pais, professores e auxiliares dos alunos com deficiência.

A gente atende aos alunos com diagnóstico de deficiência. A gente faz o atendimento específico aqui de uma hora ou quarenta minutos, uma vez por semana ou duas vezes por semana, de acordo com a necessidade daquele aluno. Atendemos a ele (aluno) na unidade escolar, na sala de aula, orientando a professora, os auxiliares, a coordenação. Porque a gente atende aqui, nessa sala, mas essa é a sala-polo, que atende a outras seis unidades. (Luciana, Florianópolis, 17/10/2014).

O atendimento de mais escolas depende do número de alunos; as professoras do AEE realizam esse suporte com mais de 20 estudantes ao todo, distribuídos em escolas e creches. Além disso, esse trabalho requer o acompanhamento dentro da sala de aula, assistindo a aula do professor, observando o aluno e o seu envolvimento com os demais e, ainda, realizam-se as atividades propostas na sala de aula.

Muitas coisas chamaram atenção nesses primeiros contatos. O ponto mais interessante foi perceber uma semelhança grande com a escola que frequentei nos primeiros anos do fundamental, em Joinville, escola modelo também. Dessa semelhança, é fácil perceber que há um comprometimento de todo o corpo de funcionários (coordenação, serviços e docentes) em proporcionar um ambiente propício e que atenda às necessidades dos alunos. Os cuidados são muitos: estreitar e incentivar parcerias da escola com projetos externos; pontualidade; alimentação adequada e saudável dos alunos; disciplina. Alguns desses pontos podem ser explorados durante nossa permanência no projeto. Também aparecem alguns pontos de atenção. Algumas situações estão repetidas desde minha época escolar. Há excessos de autoridade, disciplina na tentativa de homogeneização de todo o corpo estudantil. Questiono até que ponto pode ser positivo e como isso pode prejudicar quando não atentamos para particularidade e contexto dos alunos. Observando, você percebe aos poucos alguma inadequação ao sistema proposto ali. O PPP ainda em construção pode e deverá fornecer algum aporte aos professores e deixará mais claro qual a proposta da escola. Também é visível, principalmente nos professores dos primeiros anos, um desgaste nas situações de docência. Deve ser cansativo manter cerca 25, 20 alunos tão novos sob controle sozinho, não é? O espaço físico da escola é grande, tem espaço para fazer muita coisa, há um universo de possibilidades nesse sentido. Ainda não consegui identificar uma grande demanda ou falta na escola, mas é possível apontar vocações. Há um largo espaço para dinamizar mais o processo de ensino, algo mais desvinculado do viés tradicionalista. (Relato de bolsista de Artes Visuais na plataforma Moodle, 20 abr. 2014).

A busca pela ordem do espaço escolar, mencionada pelo licenciando, bem como da disciplina dos alunos manifesta-se tanto na estrutura física das três escolas, quanto e principalmente no plano político pedagógico das duas primeiras instituições. Nessa

última escola analisada, ainda não se pôde realizar uma comparação visto que seu PPP está sendo elaborado. Mas, de todo modo, a impressão que ela transmite é a de um lugar seguro, organizado e com salas equipadas, bem iluminadas, arejadas e com horário pré-determinado para realizar qualquer atividade, de modo que o diretor ou a coordenação sejam informados com antecedência.

Essa instituição é a única que não apresenta professor de artes visuais. A escola conta com uma professora de música e outra de artes cênicas, habilitadas na área e efetivas na escola. No entanto, o supervisor dos bolsistas do PIBID foi inicialmente um professor de história, e atualmente, é uma professora da música que orienta os alunos no espaço escolar e faz o intercâmbio deles com os professores da escola.

Nos dias atuais, quem está acompanhando e recebendo os bolsistas na sala de aula nessa escola são duas professoras das séries iniciais, a professora da música, Roberta, e a Patrícia que atua com uma turma integral G6C (cinco e seis anos). Essa última conta com o apoio de duas professoras auxiliares, uma pelo turno matutino e a outra no vespertino, como também, compartilha a sala com uma auxiliar que acompanha um aluno com autismo à tarde. Patrícia conta o que, nessa turma, ela desenvolve:

Trabalho com Artes, pois a arte é o fio condutor, sem ela não consigo realizar meu planejamento. Realizamos pinturas, dramatização, composição. Também fizemos um dinossauro, que era o desejo dos alunos construir um. Pintamos também, um cenário baseado no conto João e Maria com observação da natureza, eles pintaram o céu para construir o cenário. (Patrícia, Florianópolis, 30 out. 2014).

Essa educadora possui formação em Pedagogia e pós-graduação em Interdisciplinaridade na Educação Infantil, Séries Iniciais e Ensino Médio. Ao ser questionada sobre a proposta do PIBID na escola, revela um aspecto importante sobre a atuação do professor frente a novas propostas pedagógicas.

Desde que eu conheci o PIBID na escola onde atuava, havia o PIBID da UFSC, e fiquei com vontade de participar. E agora, aqui, como tenho bolsistas na sala de aula, fazendo atividades, oficinas e observando, acho fantástico. Porque desacomoda o professor, não permite que a gente pare e também tem uma proposta atraente. (Patrícia, Florianópolis, 30 out. 2014).

Para ela, está sendo muito enriquecedora essa experiência, pois permite que ela crie sempre com os alunos e estimula os licenciandos a desenvolver atividades com educandos. Logo a seguir, estão algumas imagens de trabalhos relacionados à arte que Patrícia desenvolveu no decorrer desse ano (2014) com a turma.

Figura 12 - Atividades realizadas com a turma G6C.



Fonte: Arquivo da professora Patrícia (2014).

Esses são exemplos de alguns trabalhos envolvendo composição com formas, cores, dramatização do conto “Rapunzel”, pintura, painel sobre o mar, finalizando com o projeto “Água para o mar”. A professora trabalha com contos e poesia com os alunos, bem como cria recursos e materiais para utilizar em sala de aula.

A outra educadora que também têm alunos com deficiência e recebe o bolsista da música em sua turma é Roberta, que possui formação polivalente²² realizada em Curitiba, no Paraná, há muitos anos. Ela afirma que, durante seu curso, obteve pouca instrução sobre cada linguagem artística e, por essa razão, atualmente, não trabalha com artes visuais em sala de aula, somente com música.

Quando eu cheguei aqui foi que eu comecei a dar aula, faz cinco anos. A falta era do professor de música. Porque o professor de Artes estava por aí, sempre né?! E o professor de música tinha nas escolas particulares que mantiveram. E, aí, abriu o concurso e, com a Lei que obrigou o ensino de música, eu fiz e comecei a dar aula. (Roberta, Florianópolis, 30 out. 2014).

Além disso, Roberta cursou disciplinas que abordavam a inclusão em sala de aula, porém, sob um viés teórico, sem prática, de modo que, após o término da graduação, ela fez musicoterapia. Sobre o PIBID, relata que achou interessante a proposta e que sente a necessidade de desenvolver mais atividades com os bolsistas na escola envolvendo os alunos.

Eu penso assim, que eles estão frescos né, ainda na universidade, com vontade de fazer um monte de coisas, tem que estudar, e eles só vão aprender se colocarem a mão na massa, né?! Se eles forem lá fazer alguma atividade, reservar um tempo e criar uma atividade obrigatória que envolva todos da

²² Nos anos 1970, o professor de artes atuava de forma polivalente ao ministrar aulas de artes visuais, música, dança e teatro, fornecendo um conhecimento superficial das quatro linguagens artísticas aos alunos.

turma e ver a reação deles, eles podem né?! (Roberta, Florianópolis, 30 out. 2014).

A importância de inserir os licenciandos o mais breve possível na escola auxilia na sua formação, bem como a professora regente da sala, à medida que se estabelece um vínculo com a turma e são criadas propostas que esse bolsista possa desenvolver na turma, com o auxílio da professora e, com isso, adquirindo experiência prática.

Outra questão importante ressaltada por essa professora é sobre o trabalho interdisciplinar na escola, pois ela já realizou tentativas de articular com alguns professores uma proposta, mas não obteve respostas.

Se eles viessem até mim pra me dar uma ajuda, aí seria legal. Porque eu preciso às vezes mais coisas da história, até porque agora eu estou com eles na história da música e outro professor poderia vir e trazer com mais propriedade. Porque é difícil pra um só né, é um conhecimento muito amplo. Igual também, eu fiz com eles um projeto de música africana, mas eu tive que tá passando pela geografia, eu tive que passar pela história e aí eu tentei falar com os professores, só que horário essas coisas, não deu muito certo. E aí, eu acabei fazendo pesquisa mesmo, dividindo a turma em grupos” (Roberta, Florianópolis, 30/10/2014).

De todo modo, essa educadora percebe que o PIBID vem para acrescentar melhorias na escola assim como fornecer maiores possibilidades, sendo uma delas a de concretizar seu desejo de realizar uma aula compartilhada com outras áreas do conhecimento, que poderão ser desenvolvidas pelos próprios bolsistas de outras áreas do projeto para complementar sua proposta pedagógica.

Os licenciandos que frequentam essa escola têm desenvolvido algumas oficinas com as turmas das séries iniciais junto com os professores regentes. Entretanto, segundo a professora do AEE que acompanha os educandos com deficiência dessa instituição, a coleta de informações dos alunos que apresentam autismo pode ser realizada principalmente durante o intervalo, questionando-os sobre o que eles mais gostam e, a partir do que eles se identificam, pode-se desenvolver o jogo/material adaptado que envolva todos da classe.

Na escola, o grupo de bolsistas é composto por dois estudantes de artes visuais, um de história, geografia, pedagogia e música. Em cada uma, distribuíram-se os licenciandos de forma que sejam articuladas as cinco áreas e que se constitua um grupo interdisciplinar, pois, segundo Barbosa (1988), a interdisciplinaridade não pressupõe que uma pessoa realize um trabalho envolvendo várias áreas, ou seja, a

interdisciplinaridade requer várias cabeças pensando juntas em prol de um mesmo objetivo.

Interdisciplinaridade é trabalho de várias cabeças, trabalho de equipe. Não podemos, em pleno século XX, fazer de nossos professores homens da Renascença. Dada a complexidade do conhecimento, a tendência da pedagogia no Brasil tem sido simplificá-lo, transformando as intrincadas relações do saber em meras generalidades (BARBOSA, 1988, p. 69).

Nesse viés, torna-se necessária a tensão entre a especificidade e a generalização nas disciplinas, tal que todos os envolvidos com a educação possam contribuir de acordo com o seu conhecimento específico em detrimento de um objetivo, articulando as várias vozes e saberes individuais e especializados.

No que diz respeito ao currículo das licenciaturas, eles podem ser caracterizados como multidisciplinares quando as disciplinas são propostas simultaneamente, sem estabelecer uma relação entre elas. O que ocorre na interdisciplinaridade é a inter-relação que cada disciplina pode realizar para tecer uma síntese na busca pela integração, ao mesmo tempo, de uma visão especialista e outra generalista.

Nesse sentido da interdisciplinaridade, percebe-se que vai além da mera tessitura de diferentes áreas do conhecimento, visto que o comentário de uma das professoras do AEE sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola revela a necessidade de articular várias pessoas pensando juntas, pois o trabalho em equipe proporciona resultados mais satisfatórios. Essa organização coletiva em prol da melhoria do atendimento especializado na escola requer, também, o envolvimento de professores que se comprometam com seus alunos.

Para Barbosa (1988), o ideal para um currículo seria organizar uma ação interdisciplinar em torno de um problema real na escola e não buscar a natureza comum entre as disciplinas. A complementação das disciplinas se desenvolveria em virtude da resolução do problema, buscando, a partir de suas especificidades, uma solução significativa.

5.5.3.1 Análise dos dados das três escolas

Ao se analisar os PPPs das escolas, percebeu-se uma semelhança que requer atenção entre a primeira escola e a segunda, com relação à disciplina dos alunos e dos professores, visto que ambas apresentam os critérios para número de faltas na sala de aula, de atrasos ou de uso de celular em locais e horários inapropriados.

Após a leitura dos PPPs, surgiram algumas impressões, como o fato de que a busca pela disciplina é visível nas escolas, tornando-as um espaço de controle e condicionamento de todas as ações de professores e alunos, limitando-os, muitas vezes, a tomarem decisões a respeito do próprio lugar em sala de aula, o que pode ser um fator prejudicial ao educando que tenha, por exemplo, comprometimento visual e que não tenha sido detectado pelo educador. De fato, as instituições que apresentam o projeto político pedagógico demonstram uma preocupação pelo tema da inclusão, bem como se assemelham ao conceito de educação tendo por base teórica o materialismo dialético para construir uma educação transformadora da realidade e um olhar crítico nos alunos.

No que se refere às entrevistas realizadas com as professoras de artes visuais de duas escolas participantes da pesquisa, elas afirmam que não sabem como atuar em sala de aula com alunos que apresentam deficiência. Porém, comentaram que realizaram tentativas de inserir os estudantes com deficiência em todas as atividades, embora não conseguissem atingir esse objetivo como gostariam.

Uma das maiores dificuldades citadas pelas educadoras de artes visuais é o número significativo de alunos por turma, o que inviabiliza que elas atendam a todos os seus alunos individualmente e que possam desenvolver atividades mais elaboradas que demandem um maior tempo, bem como uma maior atenção e orientação à proposta. Uma delas, em entrevista, manifestou que o seu desejo era de que cada turma tivesse, em média, dez alunos com uma sala organizada, com materiais diversos para que seus discentes possam criar à vontade e com os recursos que gostariam de utilizar e que não possuem disponível no momento.

Com relação às professoras da sala de recursos, uma da escola municipal e outra da escola estadual, ambas vivenciaram um contexto similar, pois a primeira educadora especial a atuar na escola estadual ingressou no mês de outubro de 2014, e a sala disponível do SAEDE não caracterizava uma sala de AEE, em vista da falta de

materiais didáticos, mesas e equipamentos tecnológicos para atender aos alunos. Atualmente, a escola contratou outra professora de educação especial que está organizando novamente a sala de recursos e criando materiais com o auxílio da professora de artes visuais e dos bolsistas do subprojeto PIBID Interdisciplinar. Na outra escola municipal, a sala apresenta uma estrutura ampla, arejada e com diversos materiais pedagógicos e computadores, mas encontrava-se desorganizada e a professora não conhecia os alunos com deficiência, nem os pais e auxiliares.

Esse processo de articulação do professor da sala de ensino regular com o professor da sala de recursos multifuncionais é importante para os alunos que dependem desse atendimento especializado. Do contrário, os estudantes não acompanham a turma nas atividades, os professores sentem-se perdidos e os pais dos educandos com deficiência nem sempre compreendem os motivos da falta de atendimento.

Considerando o que foi exposto até o momento, percebe-se que o projeto PIBID “Educação Inclusiva na Escola: Uma ação Interdisciplinar” contempla esse desejo reiterado pela professora da sala de recursos, no que se refere a criar recursos que contemplem todos os alunos da turma e não somente o que apresenta alguma deficiência, bem como preparar os estudantes de artes visuais e das outras quatro áreas envolvidas para atuarem num contexto inclusivo. Esse diferencial na formação inicial torna-se, atualmente, uma necessidade em vista de diversos fatores que permeiam a escola e das mudanças que vêm adquirindo.

6 A PRODUÇÃO DE JOGOS ADAPTADOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM ARTES VISUAIS

O presente capítulo tem como objetivo analisar os jogos adaptados pelos estudantes da licenciatura em artes visuais no subprojeto PIBID Interdisciplinar da UDESC. Para a construção dessa análise parte-se das reflexões sobre o jogo e as propostas de atividades lúdicas de pesquisadores de Artes Visuais, entre eles destacamos Anversa (2010), Fonseca da Silva (2010), Kirst (2010) e Sosnowski e Mazurkiewicz (2010). Na sequência estabeleceu-se uma discussão sobre os recursos para pessoas com deficiência, associados à tecnologia assistiva para a promoção da autonomia do indivíduo e sua participação em atividades de criação artística.

Serão incluídos neste trabalho, alguns objetos adaptados para o ensino de arte em função de uma prática de estágio desenvolvida na APAE de Florianópolis-SC com duas crianças que apresentam Paralisia Cerebral e outras deficiências associadas. Acrescentou-se um trabalho, pois foi um dos subsídios teórico-práticos partilhado em uma oficina de construção de materiais com os acadêmicos ao longo de sua formação no subprojeto PIBID.

Apresentam-se as falas das professoras do AEE das três escolas envolvidas nessa pesquisa, bem como das professoras de Artes Visuais a respeito da produção de materiais e jogos adaptados.

Por último, discutem-se as propostas de jogos criadas pelos licenciandos em Artes Visuais e quais as relações que estabeleceram com as outras áreas participantes do projeto, bem como a aplicação de três jogos, um na escola estadual e os outros dois nas escolas municipais.

6.1 Jogo e Arte: uma experiência estética

Jogar faz parte da infância de qualquer indivíduo, pois permite à criança ou adolescente criar, tomar decisões e interagir com outro de forma lúdica, prazerosa e divertida. É uma fase importante, que se prolonga para a vida adulta muitas vezes como em jogos de futebol, vôlei e vídeo game. Entretanto, as formas e regras de jogos variam de acordo com a época e ganham novas roupagens direcionando-se nos dias atuais em

centros urbanos para um viés tecnológico permeado de possibilidades e maneiras diferentes de se relacionar.

O jogo permite ao sujeito uma relação de experiência estética com o outro, e até mesmo quando joga sozinho. No entanto, com o advento da tecnologia a forma de interação ganha um novo espaço e tempo, pois há momentos de isolamento em que a criança detém um maior tempo em casa jogando no computador, normalmente crianças de meios urbanos e de algum poder aquisitivo. Outro grupo são aquelas que optam por jogos na rua, atividades que demandam um maior número de participantes e se estabelecem maiores discussões acerca das regras e formas de interação. Não pode-se esquecer, que há crianças e adolescentes que recorrem a essas duas possibilidades de entretenimento, não se restringem a uma forma de jogo. Por outro lado, sabe-se também que a dinâmica das grandes cidades aponta para mudanças de hábitos e retirada das crianças do espaço urbano para o espaço privado. Falta de aparelhos culturais para crianças é uma constante fazendo com que a televisão e o computador ocupem grande tempo nas atividades desses públicos diferenciados.

Na educação, o processo de aprendizagem posto de forma lúdica se desenvolve com maior significado para a criança. No entanto, percebemos que há muitas definições sobre o ato de jogar e a diversidade de possibilidades de conhecimento que se estabelecem nesse intercâmbio de relações. No pensamento de Bertoldo e Ruchel (2001, apud KIRST, 2010, p.51):

O ato de brincar proporciona às crianças relacionarem as coisas umas com as outras, e ao relacioná-las é que elas constroem o conhecimento. Esse conhecimento é adquirido pela criação de relações e não por exposição a fatos e conceitos isolados, e é justamente através da atividade lúdica que a criança o faz.

A experiência estética por meio do jogo possibilita que a criança desperte sua curiosidade, estimule sua criatividade e desenvolva suas habilidades. O ato de jogar fornece benefícios por estabelecer relações com o outro, tanto que desencadeia diálogo para se pensar em formas de vencer um jogo. Além disso, permite que os sujeitos envolvidos tornem-se mais autônomos, críticos e com capacidade de tomar decisões com maior segurança. Na medida, em que cada indivíduo proponha um jogo, tendo conhecimento das regras, como, por exemplo, um jogo de cartas, futebol, em que o juiz necessita observar atentamente as faltas dos jogadores e fornecer uma explicação plausível quando ocorrer alguma. Jogos como o Banco Imobiliário, Perfil, que exigem

uma gama considerável de informações para participar e poder vencer o jogo da mesma forma também estabelece uma lógica de compreensão e distribuição do capital nas sociedades capitalistas.

O jogo pode desenvolver na criança outros modos de pensar, se relacionar, se posicionar e de intervir diante da reação do outro. Na medida em que ocorre essa troca de informações, de decisões se desencadeia a confiança, o coleguismo, bem como o afeto. Por vezes, os grupos são definidos de acordo com a afinidade entre os sujeitos, seus gostos e suas formas de se relacionar e agir, de tal modo que determinam a escolha de uma equipe.

Os professores de Artes Visuais, Adriane, Priscila, Katyúscia e Gilmar, desenvolveram propostas de objetos pedagógicos em Artes Visuais, tendo como foco o ensino de arte, e o ensino de arte para pessoas com deficiência. As propostas foram realizadas durante a oficina “Arte no Contexto Escolar: A Unidade entre a Experiência e o Jogo” ministrada pela Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, docente do CEART – Centro de Artes da UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina (FONSECA DA SILVA; KIRST, 2010).

Fonseca da Silva (2010) desenvolveu uma proposta de criação e experimentação de objetos pedagógicos a partir de uma abordagem metodológica utilizada pelos professores citados, bem como, pelos estudantes do PIBID. A abordagem está organizada em forma de dois conjuntos de orientações, cada um deles divididos em 4 partes iniciando pelo estudo sobre a teoria da inclusão bem como dos fundamentos dos objetos e sobre a teoria do ensino de arte, para seleção de conteúdos. Na sequência realiza-se pesquisa de materiais e projetos para em seguida propor seu desenvolvimento tendo em vista a construção de objetos pedagógicos, finalizando pelos testes dos protótipos criados e das possíveis adequações para sua aplicação.

Para construir o conhecimento em Arte de maneira lúdica e interativa, Kirst (2010) a partir da metodologia proposta por Fonseca da Silva (2010) propõe um jogo sensorial envolvendo arte contemporânea, intitulado “Sentir, imaginar, revelar: prepare seu nariz”. Em sua proposta, a professora cria formas de integrar todos os estudantes, na qual dispõe primeiramente envelopes contendo informações sobre as obras de Cildo Meireles, Adriana Varejão, Vik Muniz e Jackson Pollock. Logo, os participantes poderiam escolher um recipiente que contém: carne, coca-cola, chocolate ou macarrão

com molho e experimentar, cheirar cada um, tendo que comentar suas impressões a partir de suas sensações. No final, pode-se abrir outro envelope que apresenta outros dados com relação a obra, e por último, é revelada a imagem. Dessa forma, os alunos podem aprender brincando e aprimorando seu repertório artístico calcado em uma experiência multissensorial.

A segunda proposta envolve três jogos ancorados na obra de Paulo Freire realizados por Anversa, e que visam a construção de sentidos. Para essa educadora os objetos pedagógicos tornam o aprendizado mais “significativo, atraente e aprazível, além de ser o jogo, o culminar de um processo, uma extensão, ampliado em forma de avaliação” (2010, p.61). O primeiro é o jogo das cores que consiste na sensibilização por meio da cor a ser desenvolvido com crianças entre três a seis anos. O segundo trata da construção de identidade através da brincadeira de montagem, pois o nome do jogo é “Jogo dos retratos” que pode ser realizado com crianças de dois a dez anos. Por último, o “Jogo dos sentidos” traz como possibilidade de vivência uma reflexão sobre os cinco sentidos a respeito da proposta da artista Amélia Toledo²³.

Por meio do jogo a criança age por conta própria, mediada pelas regras existentes ou mesmo pela forma como as crianças organizam a brincadeira, toma decisões e presentifica através do brinquedo objetos que não estão presentes, modificando a função inicial do objeto. A fantasia que permeia o ato de brincar configura uma maior liberdade de expressão e interação, bem como fornece maiores possibilidades de aprendizagem por meio do diálogo com o outro. Ao jogar, a criança se coloca diante de uma situação desafiadora na qual terá que recorrer muitas vezes aos seus colegas para que se cumpra o jogo. A importância do jogo reside na realização de uma pulsão, pois em muitos momentos a criança projeta suas vontades em uma brincadeira, usufruindo de um objeto ou do seu próprio corpo para presentificar seu desejo.

Para Galvão (2008) e Wallon (1979), a criança transfere a imagem idealizada em um objeto, para realizar em si mesma, usufruindo do seu corpo para simbolizar um desejo, e o mesmo o faz ao brincar.

²³ Amélia Amorim Toledo (São Paulo, SP em 1926). Escultora, pintora, desenhista, designer. Pode-se encontrar maiores informações sobre a artista, consultando o site abaixo. Fonte: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9129/amelia-toledo>>. (Acesso em: 29 out. 2014).

É pela interação com os objetos e com o seu próprio corpo – em atitudes como colocar o dedo nas orelhas, pegar os pés, segurar uma mão com a outra – que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações e experimenta, sistematicamente, a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence a seu próprio corpo (GALVÃO, 2008, p.51).

Ao brincar a criança pode desenvolver seu raciocínio lógico, manifestar sua subjetividade assim como, pôr em prática todo seu conhecimento de mundo. Na medida em que compartilha suas histórias e desejos, também se apropria do que está a sua volta para obter uma melhor compreensão do todo. Aliado a essa atitude, ocorre o amadurecimento paulatino ao estabelecer o contato com o entorno, no qual a criança adquire consciência da realidade externa a partir das suas ações.

Na visão de Vigotski (1997) a experiência estética é um processo social e importante para a aprendizagem, pois o conhecimento se assimila por meio dela. Mas para isso, a criança necessita de um espaço onde possa expressar sua visão de mundo, bem como aprender sobre outras culturas, realidades de vida distintas, bem como sobre seu próprio entorno. Nesse viés da experiência estética, o mesmo autor pontua que a qualidade dessa vivência está sujeita ao espaço educativo em que a criança se insere. Nesse sentido, Anversa (2010) afirma a necessidade da aprendizagem de forma lúdica para que as crianças estabeleçam conexões quando brincam.

Para efetivar essa relação, a criação de jogos é uma excelente prática, porque, além de estimular a criança naturalmente, visto que estas apreciam jogar, auxiliam no desenvolvimento de um pensar criativo, construindo, reconstruindo, reelaborando e flexibilizando idéias (ANVERSA, 2010, p.63).

As questões pertinentes à formação do sentido estético, na perspectiva pontuada por Pino (2006, p.48) referem-se à transformação da sensorialidade biológica do ser humano, assim como afirma Vigotski (1997), visto que para ele o sentido estético reside no processo de conversão de ordem orgânica para ordem cultural. Desse modo, o que perfaz a constituição sensível e criadora do homem é a sua capacidade de criar mentalmente um objeto antes de presentificá-lo no campo do real. Conforme Pino (2006), Marx menciona que essa transposição da esfera imaginária para o concreto é um ato de criação.

Ao tratar do que está sendo entendido aqui por “sentido estético”, pressuponho que se trata de um “sentido” que tem que ser constituído no indivíduo humano porque, embora esteja prenunciado na *biogenética*

humana, ele não acontece nem pela ação de qualquer mecanismo inato, nem por obra da hereditariedade. Ele, como tudo que é especificamente *humano*, tem que ser objeto de formação, daí a sua relação com a educação (PINO, 2006, p.60).

Seguindo na perspectiva do jogo como espaço de formação, ou seja, aprendizado da cultura, percebe-se outras formas de inserção estética como por exemplo, as que se apresentam como aparato tecnológico, também como meio de ampliação da criação em jogos disponibilizados em sites de museus que estimulam a interatividade e a aprendizagem para além do espaço físico do museu²⁴. A tecnologia esta cada vez mais presente em nossa vida diária, bem como faz parte das discussões sobre formação de professores. Conforme Bellé, “É inegável o impacto na museologia com o advento dos museus virtuais, pois ocasionou maior difusão dos acervos e transformou a forma de comunicação com o usuário, bem como a forma de interatividade” (2012, p. 81-82). Sinaliza-se que com a propagação em massa das novas mídias pode-se fornecer um canal maior de possibilidades de interação virtual, através de uma realidade aumentada em que o sujeito consegue manipular, controlar e fazer parte dela.

Sabe-se que as tecnologias de informação e comunicação vêm ampliando as possibilidades de criação de espaços artificiais, nos quais o indivíduo passa a ter a impressão de estar, navegar e manipular objetos, através de uma realidade considerada virtual e aumentada (SOSNOWSKI; MAZURKIEVICZ, 2010, p. 101).

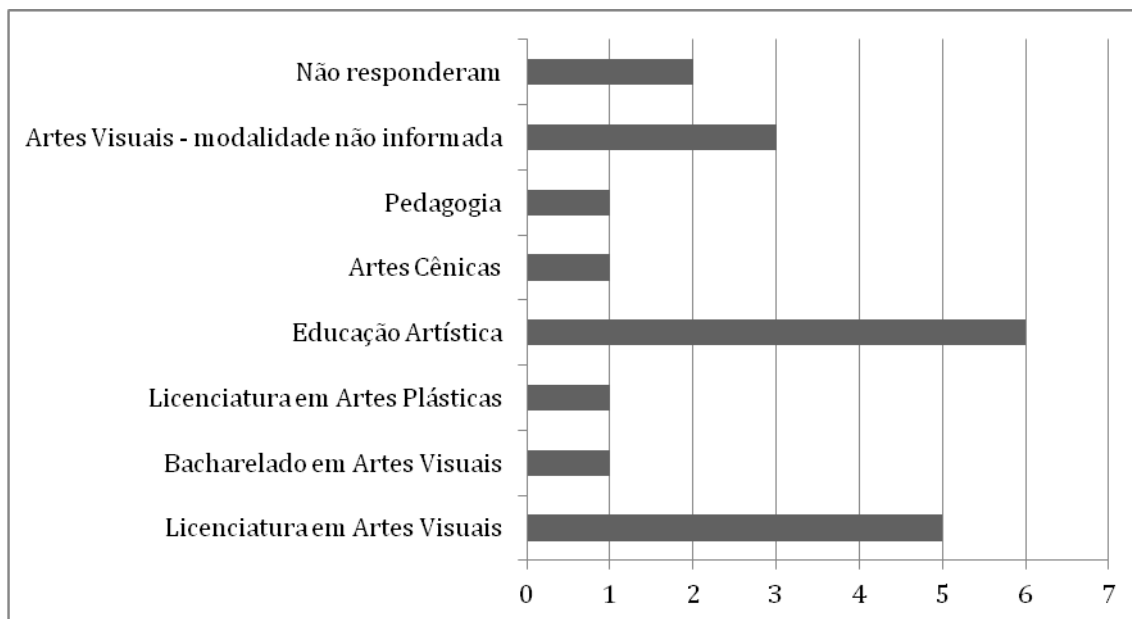
As novas tecnologias estabelecem outras possibilidades de criação quando são utilizadas as ferramentas disponíveis dentro de um ambiente adequado, com internet e com equipamentos disponíveis e com condições técnicas adequadas para todos os alunos. Do contrário, se a escola não estiver equipada e com uma estrutura física preparada para receber os equipamentos, impede que o professor desenvolva sua aula utilizando a tecnologia a fim de aproximar o aluno de um contexto do qual muitas vezes não tem acesso, ou seja, um museu.

Em uma pesquisa desenvolvida durante a disciplina do mestrado em Artes Visuais da UDESC intitulada “Arte, tecnologia e formação de professores” foram realizadas entrevistas com professores de Artes Visuais da rede pública e privada de

²⁴ Nesse enfoque, destacamos Bahia quando afirma que “O jogo atrai pela distração que oferece, o que não significa dizer que se trate de uma experiência fácil. Ao contrário, coloca o jogador diante da incumbência de fazer esforços, de tomar decisões, da angústia de estar em risco, da dúvida sobre se conseguirá realizar os lances e terminar a partida do jogo”. (2008, p. 328).

Florianópolis e cidades próximas. Ao serem questionados se utilizavam algum recurso tecnológico em sala de aula para o ensino de Artes Visuais, do total de 20 professores, 18 responderam afirmativamente que fazem uso desses recursos. No entanto, nem todos que atuavam na rede de ensino público e privado eram formados em Artes Visuais, conforme podemos verificar na tabela abaixo.

Tabela 7 - Titulação dos professores entrevistados.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2013).

Por outro lado, ao responderem a questão que se referia a maneira como a tecnologia era utilizada por eles na aula de artes, alguns afirmaram que era uma forma de ampliação de acesso às imagens, bem como facilitava a veiculação de vídeos e fotos em sala de aula.

Ampliaram o acesso aos museus virtuais, às imagens de todos e quaisquer artistas ou contextos. É inimaginável pensar o ensino de arte sem estes dois eixos: passeios virtuais em museus e imagens virtuais/digitais. (Respondente Júlia, Florianópolis, 2013).

Outra questão, respondida pelos educadores foi se já atuaram em sala de aula com alunos que possuem deficiência, e a maioria respondeu que sim totalizando 15 de 20 professores, e mencionaram que a escola não possui recursos adaptados para esses

alunos. Alguns deles comentaram que há o segundo professor na sala de aula, o que facilita a elaboração das atividades de maneira específica para cada aluno com deficiência. Afirmaram que quando há os recursos tecnológicos específicos – tablet, mouse adaptado - para crianças deficientes em algumas escolas, estes possibilitam uma maior manipulação e autonomia do aluno em relação a atividade proposta.

Os recursos tecnológicos têm sido bem interessantes com eles. Nos casos com problemas motores facilita a manipulação com o toque na tela, a visualização das imagens e principalmente a curiosidade e a atenção. (Respondente Ana Paula, Florianópolis, 2013).

No entanto, muitos deles afirmaram que durante sua formação não foram preparados para atuar com a tecnologia em sala de aula. Ademais, um problema pontuado pela maioria dos educadores entrevistados foi sobre a qualidade dos equipamentos que não apresentavam um bom funcionamento e também, com relação à internet. De acordo com essa realidade, Garcia defende que:

Não basta colocar computadores nas escolas que acabam sendo subutilizados e sucateados, por falta de suporte técnico, de atualização de programas, de não conexão à internet em banda larga, de não formação de professores para o seu uso. Também não basta ter *lan houses* espalhadas pelas cidades: é preciso que alunos, tutores/preceptores e professores tenham acesso adequado (2009, p.146-147).

Em linhas gerais o uso de equipamentos tecnológicos na escola possibilita uma maior aproximação com a realidade dos alunos, tal que promove neles o engajamento com a atividade de acordo com os comentários dos professores entrevistados.

As novas mídias trazem diferentes linguagens, estratégias que podem ser utilizadas a favor da aprendizagem, bem como propostas de criação que se propagam para uma esfera ampliada e diversificada. Em nossa cultura visualizam-se algumas lacunas no processo de aprendizagem que resultam em um caminho pouco significativo para os alunos, visto que muitas vezes a escola não acompanha esse ritmo acelerado das mudanças que vem ocorrendo na sociedade e por não aderir no contexto da sala de aula as TIC's que permeiam o contexto dos alunos.

Os professores inseridos neste novo paradigma da tecnologia em sala de aula tem um desafio, pois em sua maioria não apresentam uma formação para atuar com as tecnologias, tendo que recorrer muitas vezes aos alunos para serem auxiliados em sala

de aula na manipulação dos equipamentos. Há um descompasso entre o professor e seus alunos no sentido de que os educandos de hoje vivem rodeados por mídias digitais, enquanto os educadores na escola, ainda usufruem de material impresso. Não que este seja um instrumento de pouca importância para a aprendizagem, mas de acordo com as dificuldades que os alunos encontram para compreender determinado assunto, percebe-se que por meio da tecnologia ou de um recurso pedagógico acessível, a aula se torna mais dinâmica, bem como prazerosa facilitando a assimilação do conteúdo.

Frente a essa atmosfera diversificada de possibilidades de ensino e aprendizagem sustentadas em práticas pedagógicas adaptadas e lúdicas, percebe-se um rompimento de atividades educativas tradicionais bem como, essas propostas apresentam um caráter inclusivo em qualquer contexto, seja em sala de aula, no museu ou em espaços de cultura.

Na experiência educacional, os objetos pedagógicos ganham papel central na atenção dos estudantes pela possibilidade de percepção do objeto artístico, da técnica de sua produção e dos conceitos veiculados na obra do artista, com uma interface lúdica (FONSECA DA SILVA; MENDES; SCHAMBECK, 2012, p. 33).

Acredita-se que fornecer ao educando uma aula que propõe um jogo ou brincadeira, a aprendizagem ocorra com maior significado em vista da maneira como o conhecimento em arte é mediado pelo professor.

Encontra-se também a necessidade de uma formação inicial voltada para a construção de material acessível a todos os públicos. Essa preocupação prevalece no momento da prática, quando o educador se depara com um aluno que não consegue acompanhar seus colegas de classe. No caso de estudantes com deficiência, também percebe-se a relevância de um material que supra essa lacuna na aprendizagem, pois considerando as dificuldades no ensino, o recurso é fundamental para todos os educandos.

Para Reily a criança quando se depara diante de um objeto que lhe interessa, tende a direcionar seu braço para conhecer melhor um objeto movida pela curiosidade que este lhe desperta. Em suas palavras afirma que “Sentimos necessidade de perceber pelo toque dos dedos a concretude das coisas, sua textura, sua plasticidade, sua temperatura, seu tamanho, volume e peso” (2012 p.49).

Para aprender os conteúdos, a criança muitas vezes necessita de um objeto concreto para assimilar o assunto que está sendo abordado pelo professor, pois cada indivíduo poderá aprender com maior facilidade com o auxílio de algum recurso, e este pode ser visual ou sonoro, com texturas diferentes, aromas ou até com sabor.

[...] quando se encontra diante de um objeto que não reconhece ou compreende à primeira vista, você o toca ou o examina detalhadamente, a fim de descobrir algo sobre ele? Não é por acaso que as lojas de presentes exibem cartazes solicitando que as pessoas não toquem nos artigos delicados; os balconistas conhecem nossa inclinação natural para tocar aquilo de que gostamos ou que achamos interessante, bem como aquilo que não compreendemos (ATACK, 1995, p.14).

Para essas autoras, a relação do sujeito com o objeto é fundamental para que a criança construa seu conhecimento acerca de um assunto por meio da interação com algo concreto. Desde o nascimento somos estimulados de todas as formas, em vista do meio social a que estamos inseridos e pelas pessoas que fazem parte desse convívio diário que contribuem com a atribuição de valores aos estímulos bem como, apontam os diversos sentidos sobre o entorno.

A estimulação multissensorial é de suma importância quando a criança apresenta alguma limitação que interfere na sua recepção frente as sensações ou apresenta alguma desordem motora. Nesse sentido, é necessário que se crie recursos adaptados para que esse sujeito tenha acesso a um lápis, um objeto assim como se perceba capaz de desenvolver qualquer atividade de maneira autônoma.

Em uma das escolas envolvidas no subprojeto PIBID, a professora Patrícia que trabalha com as séries iniciais, desenvolve recursos, bem como adapta o material fornecido pela prefeitura, uma vez que opta pela participação de todos os educandos.

Figura 13 - Jogo “tipo resta 1”.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2014).

Ao receber esse jogo de raciocínio lógico, imediatamente adaptou em tecido TNT verde com linhas em azul distribuídos de maneira semelhante ao do jogo (figura 13), de modo que para substituir os sapos de brinquedo, os alunos passam a assumir a posição sob o “tapete de TNT” para que o jogo seja realizado com a participação de mais alunos e não somente dois como propõe esse material disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis - SC.

Para Manzini (2011) os recursos adaptados, metodologias de ensino, práticas pedagógicas que visam desenvolver uma função em detrimento de uma atividade, são elementos da tecnologia assistiva. De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, s/n).

Por esse viés da criação de recursos para o público alvo da Educação Especial/ Inclusiva e em vista da sua importância para o acesso à educação de pessoas com deficiência em todos os contextos, serão socializados a seguir, materiais construídos durante uma prática pedagógica que envolveu o ensino de artes visuais em uma instituição de ensino especial.

6.2 Objetos pedagógicos e sua importância para o ensino de Artes Visuais

Conforme Fonseca da Silva; Mendes; Schambeck (2012) os objetos pedagógicos consistem em um material criado pelo professor, que pode ser um objeto pronto e adaptado para suprir uma necessidade e garantir o desenvolvimento de uma atividade de maneira independente. Além disso, a acessibilidade que esses materiais fornecem ao educando com deficiência, também garante que esse sujeito amplie suas habilidades e potencialize sua aprendizagem.

Para o ensino de Artes Visuais esses recursos são imprescindíveis tratando-se de uma área que envolve a visualidade e o contato com materiais plásticos como: lápis de cor, tinta, argila, giz de cera, massa de modelar, por exemplo. Porém, sabe-se que em

muitos cursos de graduação em Artes Visuais, não se preconiza o estudo sobre educação inclusiva, bem como a produção de materiais para esse público.

Parece-nos que os cursos de graduação de licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas não estão conseguindo acompanhar a realidade do alunado que está frequentando a sala de aula, no sentido de preparar os universitários para dar aula para um grupo de alunos com uma grande diversidade de habilidades, necessidades e limitações. Nossa experiência docente mostra, ainda que não haja uma pesquisa nacional que permita afirmá-lo com segurança, que a grande maioria dos cursos de licenciatura em Arte não está formando o professor para o contexto da inclusão (REILY, 2010, p. 86-87).

Em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC, intitulada “Desenho gráfico - bases para uma educação inclusiva” propôs-se atividades com desenho para duas crianças com Paralisia Cerebral. Essa experiência pedagógica foi realizada na APAE de Florianópolis-SC durante o período de dois meses, totalizando em sete encontros com uma criança e seis com outra.

A prática pedagógica teve como foco observar e propor materiais capazes de auxiliar o desenvolvimento de princípios que orientem a construção de objetos pedagógicos para o ensino de desenho para pessoas com deficiência. O embasamento teórico para as atividades sustentaram-se na metodologia proposta por dois livros, sendo o primeiro “*Desenho infantil e seu ensino a crianças cegas: razões e métodos*” escrito por Duarte (2011) na qual a autora revela por meio de seu estudo longitudinal com uma menina cega, possibilidades de ensino de desenho não somente para pessoas com deficiência visual, mas também, alternativas que podem ser ampliadas para outros casos de deficiência, tendo como foco ampliar a comunicação. Como também, encontram-se alguns caminhos possíveis para ampliar e facilitar a comunicação entre todas as crianças por meio do desenho no livro “*Vocabulário Pictográfico para uma Educação Inclusiva 1: animais*”, escrito por Duarte e Piekas (2013).

A escolha do público bem como o local para a realização da atividade prática da disciplina foi selecionada de acordo com o interesse individual de cada mestrando(a) e doutorando(a). Por esse motivo, por já ter atuado com o ensino de artes visuais em uma instituição de ensino especial com alunos que apresentavam desordens motoras e dificuldades de movimento nos membros superiores, foi um impulso promissor para aprimorar os conhecimentos, e principalmente, para rever a forma de atuação, bem como a escolha de atividades e recursos referente à prática anterior.

No entanto, o que se propunha não era o estímulo de criação de estereótipos por meio do desenho, mas sim adequar e usufruir da metodologia de Duarte e Piekas (2013) já que em seu livro estabelece alternativas que se estendem para outras possibilidades de desenvolver o grafismo com alunos que possuem deficiência. Nesse livro, são cogitadas algumas alternativas como o estudo das linhas e formas que precedem a construção do desenho dos pictogramas, sendo de fundamental importância para qualquer público, aprender primeiramente os elementos básicos da linguagem visual para que posteriormente, possam desenhar e interpretar uma imagem. Para desenvolver as atividades com desenho, foi necessário criar alguns adaptadores para lápis, utilizou-se alguns brinquedos, bem como algumas atividades foram realizadas na parede da sala em que se colou papel sulfite tamanho A4 que permitisse ao aluno com deficiência motora junto com seus colegas, desenhar.

O brinquedo, que já integra o cotidiano de qualquer criança, é um dos recursos mais eficazes para promover a ação da criança sobre o objeto. O aluno com necessidades especiais que se vê excluído de muitas experiências vividas por seus pares pode, por meio do brincar, fazer jus ao seu direito de ser criança (REILY, 2012, p.51).

O brinquedo foi um valioso instrumento para o desempenho das atividades, assim como propiciou um envolvimento maior do educando. Na maioria dos encontros buscou-se a criação de histórias a partir dos brinquedos, e que se aproximassem do conteúdo a ser desenvolvido, como linha reta ou sinuosa. Para isso, utilizou-se carro de brinquedo com luz, bolas com luz, pranchas com diversas texturas e suportes, bem como duas cobras de madeira e dois sapos emborrachados.

Utilizaram-se esses dois apoios carro e bola, pois com a cobra pretendia-se ensinar a linha reta e ondulada de acordo com o movimento sugerido pela cobra de madeira, e também formar o círculo com ela ao unir as duas pontas do corpo. Com os sapos, abordou-se a linha curva, na qual foi mencionado que o sapo pula para cima e para frente, formando uma “curva” no ar. Após mostrar para o aluno como era o movimento de cada brinquedo, solicitou-se que ele reproduzisse o gesto utilizando as cobras para realizar uma linha reta, sinuosa e do círculo com a cobra, e em seguida com os sapos como se pode ver nas imagens a seguir.

Figura 14 - Cobra de brinquedo.



Fonte: Arquivo da autora (2014).

Figura 15 - Sapos.



Fonte: Arquivo da autora (2014).

Posteriormente ao exercício de imitação do gesto colou-se na parede da sala folhas de papel sulfite A4, pois foi a posição vertical do suporte, a melhor forma que se encontrou para que Gustavo pudesse desenhar. Para realizar exercícios de configuração do círculo, utilizou-se o suporte da fita adesiva por apresentar uma consistência firme e depois, uma tampa de plástico.

Organizou-se uma história para o último encontro sobre os “amigos diferentes e suas casas” em que se exibiu pelo computador imagens das cinco formas e também, imagens do desenho animado “Bob Esponja” e de seu amigo “Patrick”. Nesse outro conto realizou-se uma animação em slide para mostrar como a forma do círculo se transformava na forma oval, e o mesmo acontecia com a forma do quadrado se transformando em retângulo. Na imagem a seguir, visualiza-se um adaptador de lápis que foi utilizado com outra aluna com Paralisia Cerebral, para desenvolver também uma

proposta com desenho. Além desse, utilizou-se uma adaptação para a cadeira de rodas, bem como uma prancha em madeira, utilizada para a comunicação alternativa.

Figura 16 - Luana.



Fonte: Arquivo da autora (2014).

Além dessa lousa, que foi utilizada em muitos encontros, também foram criadas algumas estratégias para iniciar o estudo das linhas, colou-se em uma prancha elevada de madeira, linhas texturizadas e fixadas para quando ela tocasse, não se movimentassem.

Reily (2012) defende a importância do jogo simbólico, sendo este um leque de possibilidades que permite à criança atribuir novos sentidos aos objetos, bem como estimula a capacidade de abstração em brincadeiras de “faz de conta”.

Dependendo do argumento do jogo, da posição em que é colocada, de como é movimentada, por exemplo, uma caixa de fósforos vazia pode ser usada como uma gaveta, um berço, um carrinho, um soldadinho, entre tantas outras possibilidades. A criança conquista níveis mais sofisticados de pensamento abstrato à medida que consegue conceber objetos como portadores de significados, deslocando o instrumento original das outras possibilidades de sentido (REILY, 2012, p.54).

Por inúmeros motivos os brinquedos agregaram as atividades não somente com a questão da ludicidade, como também garantiram uma oportunidade de experimentar outras maneiras de realizar uma atividade pedagógica e de brincar como as demais

crianças. O jogo resgata na criança, a sua visão interior de mundo, sua criatividade, suas preferências, modos de agir, pensar, fazer e olhar de maneira mais bela.

Para Vygotsky (1991) o ato de brincar é a realização de um desejo que não foi correspondido imediatamente, sendo o brinquedo o limiar desse processo de satisfação. A criança nesse sentido, passa a experimentar suas vontades por meio do uso de objetos e com o brinquedo ela cria uma situação imaginária.

Para realizar uma análise do material desenvolvido pelos licenciandos em Artes Visuais, assim como destacar que as propostas dos jogos criadas pelos bolsistas e socializadas nesta pesquisa, visam contribuir para o fortalecimento das atividades desempenhadas pelos professores das escolas envolvidas com o projeto e também, um caminho para a prática pedagógica de outros acadêmicos, professores do ensino regular que lecionam a disciplina de Artes Visuais é que se passa a relatar a experiência de aplicação dos jogos nas escolas do PIBID.

6.3 Desenvolvimento da proposta de jogo 1

Para o desenvolvimento dos primeiros jogos, os bolsistas tiveram como subsídio teórico e prático, a metodologia desenvolvida por Fonseca da Silva (2010) quando realizou-se a proposição de objetos pedagógicos já relatados no tópico 6.1. deste capítulo. Estes jogos desenvolvidos pelos licenciandos, por sua vez, têm por objetivo ampliar o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência em conjunto com os demais estudantes da sala de aula regular. Para tanto projetaram o desenvolvimento dos jogos considerando as etapas propostas por Fonseca da Silva (2010) bem como as fases propostas pelo projeto PIBID Interdisciplinar, iniciando pela: 1- coleta das necessidades, de materiais disponíveis na escola e dos projetos; 2- início da produção e estudo do uso dos materiais, bem como o processo de construção das propostas, considerando a análise de professores especialistas para a realização dos materiais pedagógicos e 3 – esta etapa consiste na experimentação dos projetos e criação final dos jogos, tendo por objetivo aplicar com os estudantes para viabilizar a proposta e perceber a interação que promove.

Aborda-se neste tópico, os jogos desenvolvidos por três bolsistas de Artes Visuais, que ingressaram no subprojeto no ano de 2014. O primeiro estudante, continua no subprojeto desde seu início, o segundo acadêmico iniciou também no mesmo período

permanecendo até fevereiro de 2015, e o terceiro estudante iniciou suas atividades em setembro de 2014 e participou até o mês de março de 2015.

O primeiro jogo pedagógico a ser analisado será o do licenciando Rodrigo, que permaneceu por um período significativo no PIBID, assim como, desenvolveu oficinas, participou de eventos, auxiliou na escola na construção da Rádio com os estudantes, sendo que já vivenciou na prática a docência com pessoas com deficiência.

O jogo, Memória, Texto e Imagem [Revoltas e Resistências] apresenta quatro manuais/cadernos contendo, regras, imagens, questões e respostas, envolvendo a área de Artes Visuais e História, pois foi construído com o auxílio de um licenciando da História. A questão central do jogo é “Qual imagem corresponde a esta pergunta?”

Para que se desenvolva o jogo, foi criado um catálogo de imagens de obras de arte, que permitem aos jogadores o contato com a história por meio das imagens. Com isso, os sujeitos envolvidos podem criar uma memória visual, a partir das questões propostas as quais terão que responder conforme o que sabem da disciplina de história e utilizando o caderno de respostas.

A proposta do material apresenta algumas orientações, como ser aplicada com alunos dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, organizar dois grupos, visto que um grupo tem a responsabilidade de realizar uma pergunta a partir do caderno de perguntas ao outro grupo. Além disso, o segundo grupo responde com o auxílio do caderno de respostas, apresentando uma justificativa da resposta. De acordo com o guia do jogo elaborado pelos licenciandos um de Artes e outro, da História, os participantes que acertarem a resposta continuam a jogar e para isso, iniciam o jogo da memória e se a resposta estiver correta, permanecem jogando até errar ou finalizar o jogo. No entanto, se a resposta for incorreta o outro grupo começa o jogo da memória, seguindo as mesmas orientações. Também, participa um professor/mediador utilizando o caderno mediador que contém as perguntas com as imagens de resposta. Por último, o encerramento do jogo da memória acontece quando todas as imagens forem encontradas e, ganha quem obtiver maior pontuação, ou seja, quem descobrir o maior número de imagens.

O caderno do mediador apresenta 11 questões com letras ampliadas e em negrito para que todos possam ler, incluindo os que têm algum problema visual, conforme a imagem abaixo.

Figura 17- Questão do caderno de perguntas.

1- Qual imagem corresponde à independência do Brasil (1822), onde o regente Dom Pedro I proclama o fim dos nossos laços colônias?

Fonte: Imagem do caderno de questões elaborado pelos bolsistas PIBID de Artes Visuais e História (2014).

As palavras podem ser ampliadas conforme a acuidade visual identificada no aluno com baixa visão, por exemplo. Além desse cuidado, observa-se que as imagens auxiliam para a criação de uma memória visual, sendo que a intenção dos bolsistas que desenvolveram o jogo, é aproximar os alunos dos seus repertórios de imagens, por meio da escrita, da fala, visual ou gestual. O aluno observado do oitavo ano da escola 1, apresentava deficiência auditiva e tinha auxílio de uma professora intérprete de Libras na sala de aula.

Para a impressão do material, foram realizadas 22 páginas contendo o caderno de respostas, que foi ampliado e duplicado para que mais estudantes possam participar da dinâmica. Também, percebe-se que além das imagens de obras de artes utilizadas no jogo da memória, o material apresenta uma fotografia realizada pelo bolsista de Artes Visuais, Rodrigo. A imagem abaixo, trata do movimento Passe livre, criado para manter o direito de usufruir de um serviço de transporte com qualidade.

Figura 18 - Rita Maria, julho de 2013.



Dimensão: 29x20cm

Técnica: Fotografia sobre papel

Fonte: Arquivo do bolsista Rodrigo (2013).

É interessante perceber, que nesse material o licenciando inseriu um arquivo da sua produção artística, o que revela que esse acadêmico consegue usufruir o que aprendeu até momento durante o curso de Artes Visuais e estabelecer uma relação entre arte com o auxílio do estudante de história. Outro aspecto marcante nesse material é o caderno de perguntas, pois apresenta questões extensas, visto que no interior de cada questionamento nota-se com clareza o conteúdo de história intimamente relacionado com as imagens de obras de arte a que correspondem.

As questões tratam estritamente da História do Brasil, abordando conteúdos desde o ano de 1822 até 2013. A disposição de dois grupos permite que os alunos aprendam de uma forma mais coletiva e interativa à medida que o grupo pode discutir sobre as imagens e questões apresentadas.

Por outro lado, o jogo não apresenta maiores adaptações em vista de que os licenciandos não realizaram encontros ou observações na sala do AEE da escola que participaram e desenvolveram atividades. Isso não foi possível, porque a escola onde esses licenciandos frequentaram em 2014, não havia até o segundo semestre a sala de AEE, pois foi inaugurada em outubro de 2014, o que tornou inviável esse acesso. Da mesma forma como o aluno em questão não era fluente em Libras, pouco adiantaria a adaptação deste jogo. Ainda é possível destacar que o jogo necessário para o aluno em questão era muito mais um jogo para aprender Libras do que para aprender história.

O bolsista de história permanece no projeto o que facilitou a aplicação do material, já que foi quem participou da elaboração. Sobretudo com a sala do AEE, este acadêmico poderá futuramente após a aplicação do jogo, aprimorar e reaplicar nas turmas finais do Ensino Fundamental da escola 1.

O segundo jogo criado, foi inicialmente para um aluno com autismo da turma G6C da escola 2. O bolsista de Artes Visuais, André, que permanece no PIBID, elaborou o jogo sozinho inicialmente, e depois, recebeu auxílio de outra licencianda do mesmo curso, Aline. Seu material foi confeccionado a partir de um jogo existente, intitulado “Dominando” que apresenta expressões faciais com 6 rostos diferentes de crianças. O material é feito em MDF, e as imagens foram fixadas e protegidas com papel contact para preservar o jogo e garantir que este dure mais tempo. As dimensões são 5x10 cm de cada peça, sendo ao todo vinte e poucas peças.

Figura 19 - Jogo Dominando: expressões faciais.



Fonte: arquivo da coordenadora de Artes Visuais do PIBID (2014).

O material pôde ser utilizado por quatro crianças, seguindo as orientações do encarte criado pelo bolsista, que contém seis possibilidades de realizar o jogo. A primeira maneira de jogar é o Dominó, que permite a participação de até quatro jogadores, seguindo estas instruções: 1- Posicione os participantes em roda; 2- Distribua as peças entre os participantes, o resto das peças compõe o monte; 3- Posicione o monte com as peças restantes dentro da roda e pergunte quem quer começar ou faça sorteio; 4- O participante escolhido coloca qualquer peça de sua escolha no meio da roda. No sentido horário os participantes vão conectando as peças no meio da roda, por cor e

rosto; 5 – Se um participante ficar sem peças para combinar, ele deve pegar peças do monte até que possa montar e 6- O jogo acaba quando acabarem as peças.

A segunda possibilidade, intitulada de Dominó Mímico também permite até quatro jogadores seguindo as três primeiras orientações da proposta anterior de jogo do Dominó, e o participante escolhido necessita colocar qualquer peça de sua escolha no meio da roda. Para que possa unir as peças os jogadores têm que imitar a expressão da peça escolhida antes de situá-la no meio da roda. Posteriormente, caso um participante fique sem peça, ele pode recorrer ao monte de peças até que possa realizar o encaixe, o jogo encerra quando todas as peças forem utilizadas.

A terceira dinâmica do material pedagógico é Dominó em dupla, este também permite quatro jogadores. As três primeiras regras devem ser iguais ao jogo do Dominó, as demais indicações sugerem que o participante escolhido procure na roda alguém que tenha uma peça em comum. Ao identificar as peças iguais com o outro jogador, ambos devem colocar as duas peças no meio da roda. Após essa etapa, no sentido horário ao primeiro jogador, os demais necessitam procurar na roda outra dupla para completar com suas peças, e se algum participante ficar sem peça, deve recorrer ao monte de peças para poder participar. Da mesma forma, que as outras possibilidades, a finalização do jogo acontece quando as peças forem todas utilizadas.

A quarta proposta de jogo Desenhando não determina o número de participantes, e apresenta uma solução diferente para as peças, pois não necessita de uma ordem para jogar. Nesta possibilidade, os jogadores devem seguir três regras, sendo nesta ordem: 1- Vire todas as peças para que o lado colorido sem as carinhas fique para cima; 2- Utilize as peças para montar desenhos e 3 – Monte com seus amigos para seus desenhos ficarem mais divertidos.

A quinta dinâmica Construindo, também não indica o número de participantes, sendo livre a quantidade de jogadores e nem determina uma ordem para que se inicie o jogo. Para realizar esta proposta, são seguidas duas orientações, sendo que esta maneira de utilizar as peças se assemelha aos blocos de montar ou quando empinam-se cartas de baralho, criando bases tridimensionais. A primeira sugestão é utilizar as peças para montar as estruturas e a segunda, é montar com os demais jogadores para que a estrutura apresente maiores dimensões e altura.

Por último, a sexta indicação é o Efeito Dominó, que semelhante as anteriores possibilidades não sugere o número de participantes. Na sequência a primeira ação a ser desenvolvida é enfileirar as peças de pé com uma distância de 5 cm no máximo entre elas. Por fim, um jogador derruba a primeira peça e assiste as demais caírem e o jogo termina, podendo ser realizada novamente quantas vezes forem desejadas pelo grupo de jogadores.

Nesse material, percebe-se que o conteúdo de Artes Visuais ou de qualquer outra área participante do projeto, não foi abordado. Também, os alunos não realizaram encontros com as professoras do AEE da escola 3, para mostrar o material criado, mas realizaram visitas na sala para conhecer os materiais criados pelas educadoras especiais. No entanto, após confeccionado o material pedagógico os licenciandos que elaboraram essa proposta de jogo, visitaram a sala do AEE da escola novamente este ano, e conheceram as adaptações feitas pelas educadoras especiais.

Em suas falas, após a visita e visualização dos materiais criados pelas professoras da sala de recursos, manifestaram que foi um encontro produtivo, já que forneceu ideias para os próximos materiais pedagógicos.

O terceiro jogo criado trata de um jogo de memória Boi de Mamão realizado pelo bolsista Gustavo, que não participa mais do subprojeto desde março de 2015. A proposta surgiu a partir das observações realizadas na escola 2, da turma 53 do quinto ano, pois estudava um aluno com o diagnóstico de Síndrome de Willians. Além disso, este bolsista desenvolveu nessa turma, uma oficina de desenho, bem como estabeleceu algumas aproximações com o aluno, apresentando histórias em quadrinhos.

O material pode ser impresso em folha A4, pois não apresenta adaptações, pois são cartas com imagens, sem palavras. Uma possibilidade de modificar esse jogo, segundo o bolsista entrevistado, é inserir o nome de cada personagem da carta para que o aluno possa associar à imagem com a palavra. Ao todo são nove imagens diferentes, que envolvem personagens do folclore catarinense, que são: Boi de Mamão²⁵, vaqueiro Mateus, o médico, o cavalo, ursos, jaraguá, Bernúncia, cabra e a Maricota.

²⁵ Sobre o folguedo, ver em: http://www.manezinhodailha.com.br/subweb_portalboidemamao.htm. Acesso em: 15 julho de 2015.

Figura 20 - Jogo de Memória Boi de Mamão.



Fonte: Arquivo do bolsista Gustavo (2014).

O jogo não apresenta regras escritas, e nem determinada a quantidade de jogadores para participar da proposta. Geralmente são duas pessoas que participam do jogo. No entanto, sobre o conteúdo de Artes Visuais, este insere as ilustrações do jogo como conteúdo específico da área, ressaltando a linguagem dos desenhos animados, igualmente conteúdo da cultura local que foi trabalhado pela professora de música, supervisora do projeto na escola.

Esses três jogos foram os primeiros desenvolvidos durante o primeiro ano do subprojeto PIBID “Educação Inclusiva na Escola: uma Ação Interdisciplinar” pelos licenciandos em Artes Visuais, juntamente com outras áreas que participam do projeto, como a História. Inicialmente, percebeu-se por meio das reuniões realizadas com todos os bolsistas, a dificuldade em iniciar o jogo, bem como adaptá-lo. Notou-se também, que a dificuldade maior, são dos bolsistas de Artes Visuais, com exceção de um deles, que conseguiu inserir imagens de obras de arte relacionadas com história brasileira. Os demais jogos de Artes, não apresentam nitidamente o conteúdo da área, pois partiram de jogos já existentes e não desenvolveram outra proposta associada a sua área do conhecimento.

Como esta foi a primeira tentativa dos bolsistas, percebeu-se que houve uma preocupação maior com a estética do material, como a proposta era interdisciplinar desobrigaram-se da aplicação com o conteúdo em si. Sobretudo, essa dificuldade em

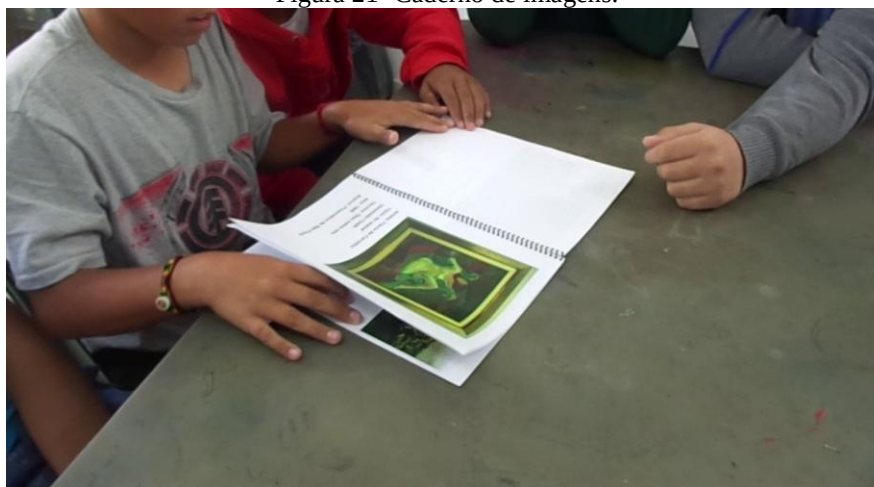
inserir o conteúdo de Artes Visuais pode estar associada a formação destes licenciandos, já que no currículo apresenta uma disciplina eletiva relacionada a educação inclusiva e, que muitas vezes não é escolhida pela maioria dos licenciandos, dificultando ainda mais esse processo de articulação entre sua área com outra. Em comparação aos estudantes da música por exemplo que tem no currículo a partir da 3ª fase uma disciplina obrigatória intitulada Introdução à Educação Especial conforme o PPP do curso alterado em 2011, observou-se uma ligação mais direta com os conteúdos da área.

6.4 Aplicação dos jogos

O jogo intitulado “Memória, Texto e Imagem [Revoltas e Resistências]” foi o primeiro aplicado com uma turma do 7º ano na disciplina de Artes da escola estadual pelo bolsista do curso de História. No dia da aplicação, estavam presentes também a professora de Artes e outra professora auxiliando na aplicação do jogo já que a turma completa participou e foi dividida em dois grupos com 12 integrantes em média cada.

Cada grupo ficou com um caderno, um com o caderno de questões e outro com as imagens, que totalizam 11 fotos. Para cada pergunta correspondia uma imagem, e quando um grupo não acertava a resposta, ambos trocavam de cadernos. Para iniciar o jogo, o bolsista do curso de história começou exibindo as imagens impressas e as organizou em uma mesa para que os dois grupos de alunos, pudessem ter acesso e ter uma melhor visualização.

Figura 21- Caderno de imagens.



Fonte: Arquivo do vídeo realizado pela professora de Artes Visuais (2015).

Após a mostra de imagens o grupo com o caderno de questões iniciou com a pergunta, que gerou envolvimento do grupo que estava com o caderno das imagens. No decorrer do jogo, constatou-se que as professoras presentes na sala, assumiram a leitura das questões visto que os alunos que inicialmente estavam com o caderno de perguntas, não continuaram a realizar a leitura das questões para o outro grupo. Quando o outro grupo errou a resposta (imagem), foram trocados os cadernos de grupo e isso, fez com que esse grupo se envolvesse, pois estava com o caderno de respostas.

Percebeu-se que a leitura das questões foram realizadas várias vezes, pois muitos dos alunos não compreendiam a pergunta visto que conversavam constantemente, como também, algumas questões eram extensas. Ao mesmo tempo, notou-se que após empate dos dois grupos, iniciou-se uma disputa para vencer o jogo.

Ao assistir a gravação em vídeo do jogo que durou em média 45 minutos realizado pela professora de Artes, notou-se que os alunos identificavam a resposta correta a partir de algumas pistas nas imagens como: o ano, ou até mesmo, pelas informações presentes nas questões. As crianças mostraram-se animadas com o jogo, inclusive o que motivou a agitação foi justamente a empolgação com a atividade. O aluno Ildo com deficiência mostrou a seu modo um envolvimento com a atividade. A segunda professora comentou que ele participou da atividade, sorrindo, gesticulando e motivando os colegas ao cutucá-los para que falassem as respostas do jogo.

O segundo jogo aplicado foi o da memória “Boi de Mamão” criado também por um bolsista de Artes Visuais, que não participa mais do subprojeto. Este jogo foi pensado inicialmente para um aluno com a Síndrome de Willians, mas a nova bolsista atuante do projeto acompanha um 5º da turma 51 em que apresenta no total 28 alunos, e observa um menino com Hidrocefalia, que fala pouco e não sabe ler.

Pensando na possibilidade de todos os alunos participarem do jogo, o mesmo foi impresso totalizando 4 jogos, contendo nove pares cada um dos personagens que compõe a folguedo do “Boi de Mamão”. No dia em que o jogo foi aplicado, haviam 20 alunos na sala, sendo que foram formados cinco grupos com quatro alunos cada. Além dos alunos, estava a autora deste trabalho, a bolsista de Artes Visuais e a professora da turma.

Figura 22 - Aplicação do jogo “Boi de Mamão”.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2015).

Ao conversar com a professora da sala sobre o jogo, a mesma mostrou alguns jogos da empresa “Mind Lab²⁶” que utiliza com a turma, esses jogos permitem que os alunos desenvolvam o raciocínio, bem como as relações interpessoais. A turma demonstra interesse por jogos, e segundo a bolsista, eles normalmente frequentam a sala de jogos da escola.

Antes de iniciar a aplicação do jogo, realizou-se uma apresentação do mesmo e alguns questionamentos aos alunos, em relação aos personagens do “Boi de Mamão” já que esta pesquisadora desconhecia o folguedo, assim como solicitou-se que os estudantes comentassem o que sabiam de cada personagem. De início pareciam tímidos, e aos poucos foram respondendo e contando a história. Após esse diálogo inicial, eles formaram os grupos por afinidade e o jogo foi distribuído.

Como se trata de um jogo de memória, foi explicado aos estudantes pela bolsista como se realiza o jogo e sucessivamente, as cartas foram distribuídas para cada grupo. Percebeu-se inicialmente, a facilidade de alguns alunos em encontrar os pares e a cada

²⁶ A Mind Lab desenvolveu uma Metodologia inovadora que tem alcançado resultados comprovados, ao redor do mundo, no desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e éticas em crianças e jovens com idade entre 4 e 18 anos. A Metodologia baseia-se em três pilares fundamentais: Jogos de Raciocínio, Métodos Metacognitivos, Professor Mediador. O conceito central da Metodologia é que os jogos de raciocínio servem como uma ferramenta educacional muito poderosa, pois contribuem para o aprimoramento de habilidades cognitivas e para a criação de uma consciência do processo de pensamento. Jogos de raciocínio também ajudam o aluno a lidar melhor com situações emocionais e sociais. (Citação literal). Disponível em: <http://www.mindlab.com.br/mindlab/> (Acesso em 04/07/2015).

rodada um novo jogador iniciava. No entanto, muitos deles estavam dispersos e agitados, o que impedia muitas vezes de outros alunos jogarem e permanecerem atentos ao jogo.

Para dar continuidade a atividade, a professora da sala sugeriu que os grupos fossem se alternando em vista da dificuldade que alguns apresentavam para encontrar os pares e a cada rodada os alunos trocavam de grupo. Quando foi sugerida essa troca, muitos deles desistiram do jogo em vista das afinidades que têm com determinados colegas da classe, recusando-se a socializar com os demais estudantes. A bolsista atuava como mediadora de um dos grupos, no qual estava o menino com Hidrocefalia fazendo com que todos participassem, incentivando os que apresentavam dificuldade para descobrir os pares. Sem esse auxílio, os educandos não obedeciam as regras do jogo, visto que percebeuse que muitos deles são ansiosos e não respeitavam a ordem de cada jogador.

Diante do comportamento de alguns alunos, estipulou-se um tempo de dez minutos para que cada grupo finalizasse cada rodada, sem que houvesse uma nova troca de componentes. Após umas quatro rodadas do jogo, finalizou-se e solicitou-se que cada um retornasse ao seu lugar na sala. Durante o desenvolvimento do jogo, houve interferência constante da professora da sala para que os alunos permanecessem em seus lugares e prestassem atenção às ordens do jogo. Sem essa intervenção da professora, o jogo já teria se esgotado visto que os educandos já estão habituados a jogar e demonstram facilidade. Na sequência, realizou-se uma conversa final com os alunos para questioná-los a respeito do jogo e encerrar a atividade, visto que o jogo por ser simples não necessita de um tempo maior para ser jogado. Conforme a fala dos alunos que participaram do jogo, afirmaram que gostaram da atividade e que desejam participar de mais propostas que envolvam jogos.

Lembrando que têm estudantes na turma com dificuldade para ler e escrever, acredita-se que o jogo da memória foi resolvido com facilidade por se tratar de imagens de uma lenda conhecida por todos da escola. Além disso, algumas modificações foram pensadas após a aplicação do jogo com as cartas em que poderiam apresentar o nome de cada personagem bem como serem estipuladas regras ou atividades que exijam um maior envolvimento, embora esse jogo necessite de observação, atenção e concentração dos componentes do grupo. Um exemplo de atividade envolvendo o “Boi de Mamão”

poderia ser a criação de uma nova história para cada personagem ou até mesmo, resgatarem alguma memória relativa a infância, seja de brincadeiras, pessoas ou de algum momento significativo. Outra possibilidade, seria a otimização do jogo para que não fique cansativo já que muitos não conseguem se manter atentos a uma mesma atividade por muito tempo. A análise das imagens e a comparação delas com a representação que outros artistas catarinenses fazem do jogo, poderia também ser uma possibilidade de ampliação da proposta.

Antes de aplicar o jogo, perguntamos se eles conheciam a história do boi de mamão, e se sabiam quem eram os seus personagens, já que esse jogo da memória é feito com desenhos dos rostos destes personagens. A resposta foi positiva, os alunos logo saíram falando o nome da maricota, da bernunça... em seguida, pedimos que eles se separassem em grupos, e cada grupo ficou com quatro alunos. No primeiro momento, o aluno 1²⁷ ficou em um grupo onde os alunos tiveram mais facilidade, e por conta disso, mal teve a chance de jogar. Ele abria uma, abria outra, não era o par, quando chegava sua vez de novo, os colegas já tinham limpado a mesa. Quando percebemos esse movimento, propusemos que eles alterassem os grupos, e misturamos todos eles, dessa vez, colocando os que tinham mais dificuldade juntos e os que tinham mais facilidade também, para que os que estavam com dificuldade tivessem a chance de jogar sem se sentir menosprezados. A partir daí começou a funcionar melhor. Depois de separá-los, o jogo ficou mais justo para todos, porém, os que tiveram facilidade logo começaram a perder o interesse! O aluno 1, que começou a jogar com a cara emburrada, por ter encontrado dificuldade, terminou o jogo sorridente, pois havia vencido mais de uma partida, mostrando que é capaz de superar suas dificuldades se houver paciência e abertura para que ele se desenvolva! Fiquei mega contente, pois essa foi a primeira vez que ele olhou pra mim com olhos de quem me queria por perto, com confiança e vontade de mostrar o que ele havia conseguido realizar! Depois de algumas rodadas encerramos a atividade, e o retorno dos alunos foi positivo. Uma das garotas da sala me disse depois que ela nunca tinha jogado assim, e que tinha adorado, pois tinha que prestar atenção e lembrar onde é que ela havia visto aquela imagem antes, e às vezes ela achava que estava num lugar, mas aquele era o lugar da jogada passada. Achei interessante a maneira como ela percebeu! (Relato da bolsista de Artes Visuais, Florianópolis, 22/08/2015).

É interessante perceber que a partir do momento em que o aluno encontra dificuldades, perde o interesse e essa atitude, é em alguns momentos constante em algumas disciplinas quando se têm dificuldade de aprendizagem para determinados conteúdos, o que exige do professor saber subverter esse comportamento e atrair novamente o aluno para o tema abordado. No caso desse jogo, a bolsista conseguiu facilmente resolver esse desinteresse não só do aluno com deficiência, como os que apresentavam maior facilidade para jogar. No entanto, essa atitude da acadêmica gerou

²⁷ Atribuiu-se o codinome (aluno 1) para o aluno com Hidrocefalia, pois não obteve-se autorização para revelar o nome do estudante.

maior aproximação dela com a turma e consequentemente, maior segurança e confiança ao aluno 1.

O terceiro jogo intitulado “Dominando expressões faciais” criado pelo bolsista que permanece no subprojeto desde seu início, foi aplicado na turma G6 da outra escola municipal. A turma apresenta cerca de 25 alunos que frequentam as aulas da Educação Infantil em período integral. Do total, dois apresentam diagnóstico de deficiência, um com Autismo²⁸ e outro com a Síndrome de Lesch-Nyhan²⁹, ambos confirmados pelas professoras do AEE da escola.

Diferindo-se dos jogos anteriores, este não foi gravado e assistido pela autora deste trabalho, sendo que as informações descritas sobre a aplicação deste jogo foram colhidas por meio do relato do bolsista que desenvolveu o jogo e assistiu à aplicação do mesmo. Como idealizador do jogo, apenas assistiu visto que não conseguiu até o momento estabelecer um vínculo com esses alunos, diante disso, solicitou à outra bolsista que observa a turma há mais tempo, para que aplicasse o jogo.

Segundo o relato do bolsista de Artes, o jogo foi aplicado no turno matutino, lembrando que este jogo apresenta seis possibilidades com níveis diferentes de dificuldades e regras. Em sua fala “Das seis propostas contidas no jogo “Dominando” buscou-se primeiro aplicar o dominó simples, pela combinação dos pares. A turma estava na rotina das atividades diárias, próximo ao horário do almoço” (Relato do bolsista de Artes, Florianópolis-SC, 08/07/2015).

A bolsista que ficou responsável pela aplicação do jogo, buscou envolver primeiramente em um grupo o aluno com diagnóstico de autismo, iniciando pela apresentação do jogo sem mencionar as regras. Na continuidade do jogo, o aluno inicialmente demonstrou interesse pois organizou primeiramente as peças do jogo em duas fileiras horizontais. Em seguida, o aluno passou a selecionar os pares das

²⁸ “Embora inúmeras pesquisas ainda venham sendo desenvolvidas para definirmos o que seja o autismo, desde a primeira descrição feita por Kanner em 1943 existe um consenso em torno do entendimento de que o que caracteriza o autismo são aspectos observáveis que indicam déficits na comunicação e na interação social, além de comportamentos repetitivos e áreas restritas de interesse. Essas características estão presentes antes dos 3 anos de idade, e atingem 0,6% da população, sendo quatro vezes mais comuns em meninos do que em meninas”. Disponível em: <http://www.ama.org.br/site/autismo.html> Acesso: 17 de julho de 2015.

²⁹ “A síndrome de Lesch-Nyhan trata-se de uma rara desordem hereditária resultante da deficiência da enzima hipoxantina-guanina fosfo-ribosil transferase (HGPRT), que participa do metabolismo das purinas”. Ver mais sobre esta síndrome em: <http://www.infoescola.com/doencas/sindrome-de-lesch-nyhan/> Acesso: 15 de julho de 2015.

expressões faciais sob orientação da bolsista, embora, não permaneceu na atividade por mais tempo devido a baixa taxa de insulina, pois apresenta também Diabetes e, como não se sentia bem, continuou apenas observando os demais colegas da classe jogarem.

Para a aplicação desse jogo, foi utilizado apenas um exemplar das peças do jogo para toda a turma, já que não costumam desenvolver a mesma atividade concomitantemente em sala de aula. Após a desistência do aluno com autismo, a bolsista direcionou o jogo para outro grupo buscando inserir desde o início as regras do jogo. Porém, por ser o primeiro contato dos alunos com o jogo optaram em utilizar as peças de uma forma mais simplificada construindo figuras planas.

Logo após a orientação da bolsista sobre o funcionamento do jogo, bem como de suas regras, os alunos realizaram duas partidas com flexibilização das regras, visto que aparentemente os estudantes não compreenderam a proposta ou simplesmente ignoraram as regras do jogo. No entanto, mesmo não acatando às regras o grupo manteve a atenção ao jogo por tempo considerável, bem como atribuíram inúmeras possibilidades de organização das peças.

Após esse envolvimento do grupo, uma auxiliar da sala utilizou o jogo com o outro aluno que apresenta limitações físicas e utiliza cadeira de rodas. Para esse aluno, o jogo foi proposto da seguinte forma, de acordo com o relato do bolsista de Artes que elaborou o jogo.

“A auxiliar mostrava as carinhas e perguntava se parecia com determinada pessoa. Então perguntava ao Aluno 2 se parecia e ele respondia SIM ou NÃO (segundo as auxiliares essas são as únicas palavras que ele fala). Depois ela passou a falar sobre expressão facial da carinha dizendo qual era e pedindo para o Aluno 2 reproduzir. Ele não teve dificuldades em fazer as expressões e parecia interessado. As limitações desse estudante impediam que ele pudesse interagir com as peças (não tenho dados de como ele poderia se relacionar, já que não o conheço e muito menos as especificidades do diagnóstico). Algumas outras crianças participaram do momento. Organizaram as peças num plano inclinado, para que elas pudessem ser visualizadas pelo aluno 2, e ficavam colocando e recolando elas no plano. Depois desse momento chegou o horário do intervalo e todos dispersaram”. (Relato do bolsista de Artes Visuais, Florianópolis-SC, 08/07/2015).

Considerando a observação realizada pelo bolsista e consequentemente seu relato, buscou identificar o aluno com autismo como (aluno 1), e outro educando como (aluno 2). Entretanto, segundo sua fala o acadêmico observou que as regras estipuladas

para o jogo, não foram utilizadas pelos alunos, já que acredita que o principal motivo é “(...) o fato do ambiente e momento não propiciarem a concentração dos alunos para tal. As regras do dominó são simples, concretas e fáceis de visualizar, mas parece que sua aplicação necessita de atenção e foco individualizados” (Relato do bolsista de Artes Visuais, Florianópolis-SC, 08/07/2015).

Tendo em vista que o aluno com autismo não interagiu da forma estipulada com o jogo, buscando novas possibilidades para seu funcionamento, os demais interagiram em grupo criando novas regras e maneiras distintas de jogar com as peças. Em comparação, notou-se que para esse aluno participar mais ativamente do jogo, seria necessário um maior contato, assim como, o bolsista necessitaria acompanhar a turma por mais tempo a fim de que estabelecesse um vínculo com todos os alunos. Como o projeto continua em andamento a turma terá novas possibilidades de interagir com o material, embora essa dissertação tenha que fazer um recorte em torno do que já foi possível, pois necessita ser finalizada.

Somando todas essas considerações pontuadas pelo bolsista, este compreende que seu jogo seria melhor aplicado dentro da sala de recursos multifuncionais, por se tratar de um atendimento mais individualizado, com uma atenção mais focada e por ser um ambiente mais tranquilo, do que a sala de aula. Para o licenciando que criou o jogo, o aluno com autismo se envolveria mais no jogo se este fosse realizado dentro da sala do AEE, por ser um ambiente com maior controle, sem distrações, o resultado poderia ser diferente. No entanto como a proposta é de caráter inclusivo e busca envolver todos os estudantes da turma, é necessário a criação de ambientes propícios ao jogo e que o formato de uma turma silenciosa e concentrada talvez não permita extravasar o prazer do jogo.

6.5 Avaliação dos jogos: primeiros testes de aplicabilidade

Após o momento de experimentação dos jogos, acredita-se que dos três aplicados, o segundo foi o que gerou o envolvimento de toda a turma, bem como atingiu a proposta do subprojeto PIBID. No entanto, o jogo do “Boi de Mamão” poderá ser melhor utilizado a partir de novas modificações com a criação de regras escritas para seu uso. Da mesma forma, o terceiro jogo Dominando expressões faciais, não obteve

sucesso conforme o relato do acadêmico de Artes Visuais André, visto que o jogo de acordo com a proposta do subprojeto necessita contemplar todos os alunos da sala de aula regular, independente de suas dificuldades sensoriais ou físicas.

Notou-se que por ser os primeiros jogos, os bolsistas não conseguiram introduzir o conteúdo de sua área, com exceção do jogo “Memória, Texto e Imagem [Revoltas e Resistências]” que continha tanto o conteúdo da história, como das artes visuais. Sobretudo, conforme a fala do bolsista de história a modificação futura seriam novas imagens para as questões teóricas, sendo que já solicitou o auxílio de um bolsista de artes visuais para essa tarefa. Entende-se que em uma proposta interdisciplinar o conteúdo de várias áreas, proposto por diferentes profissionais devem atuar em conjunto, perfazendo a totalidade da proposta.

Tendo como foco atingir todos os alunos da turma usufruindo do mesmo recurso, percebeu-se que dependendo da deficiência isso é possível, com exceção de alguns alunos com autismo que exigem o desenvolvimento de abordagens mais específicas para obter o sucesso da participação. Igualmente é necessário refletir que o conceito de participação precisa ser alargado, um sorriso pode ser uma forma de participação, assim como palmas, gritos, bem como a interação tradicional com o jogo. Destacou-se essa observação, visto que pessoas autistas geralmente costumam se isolar de aglomerações de pessoas, de lugares barulhentos e também, por não demonstrarem interesse pela atividade da mesma forma que os demais. Todavia, estas considerações de comportamento não são válidas para todos os alunos diagnosticados com autismo, já que varia de grau e também, pelo contexto ao qual estão inseridos. Lembrando que se estes forem estimulados desde o descobrimento do diagnóstico, essa tendência ao isolamento pode ser trabalhada e com o tempo, o aluno aprende a socializar.

Tais observações revelam que para a elaboração de novos jogos, os bolsistas necessitam dialogar e envolver também os professores da sala de aula regular, já que estes atuam diariamente com os alunos e sabem de suas habilidades e dificuldades. As observações realizadas foram valiosas para que estes acadêmicos conhecessem o contexto escolar, bem como a rotina dos alunos. Porém, muitas vezes essa inserção na sala de aula inicia com uma observação, limitando o observador de intervir e conhecer melhor os estudantes. A docência pressupõe uma interação maior, sendo fruto do desejo do bolsista de intervir nessa realidade e não uma obrigação imediata.

No caso específico dos bolsistas de Artes Visuais, além das observações realizadas eles buscaram contribuir com as professoras da sala de aula regular, realizando oficinas, exposição e propondo atividades para a turma quando possível. Atuar no contexto da diversidade de uma sala de aula requer muito estudo, planejamento e recursos para este fim, bem como de um professor motivado e comprometido.

Pensar no jogo a partir do conteúdo específico que se quer ensinar aos alunos, considerando a dificuldade de todos e não somente do aluno que apresenta deficiência, permite que esse recurso possa ser inserido em qualquer contexto. Ademais, propor várias regras para um mesmo material é importante, visto que nem sempre são compreendidas de início. Somado a isso, a questão visual do jogo também é um diferencial para atingir o objetivo, já que muitos dos jogos comumente utilizados por crianças e adolescentes, são coloridos e sonoros. Por outro lado, necessita também ter o cuidado de não inserir muitas informações para não gerar confusão nos alunos, fazendo com que desistam do jogo. É importante destacar, que não basta a estética do jogo, senão considerar sua funcionalidade, sua ludicidade e sua proposta pedagógica tendo como propósito ensinar sobre arte para os alunos com ou sem deficiência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta pesquisa proporcionou muitos aprendizados e inquietações. Ao se assumir os papéis de professora e pesquisadora, percebeu-se mais atentamente as necessidades, dificuldades e possibilidades para o desenvolvimento de uma aula sobre o ensino de arte. Saber selecionar o conteúdo, os materiais e a metodologia de ensino exige do profissional estudo, dedicação e uma formação qualificada. Tratando-se da formação de professores, esta necessita atender à demanda atual do contexto escolar e, para isso, o licenciando precisa estar inserido cada vez mais cedo na escola, seja por intermédio de uma observação para uma disciplina ou estágio, seja por programas especiais, como o PIBID, foco deste estudo.

A partir da proposta do subprojeto PIBID “Educação Inclusiva na Escola: uma ação interdisciplinar”, essa necessidade de imersão na escola ficou evidente, visto que muitos licenciandos puderam confirmar seu interesse pela docência, bem como realizar troca de experiências com outros bolsistas de diferentes licenciaturas. O viés interdisciplinar e inclusivo ponderado no subprojeto visou estreitar os laços entre as diferentes licenciaturas fazendo com que os acadêmicos contribuíssem com sua bagagem específica de conteúdo em prol de um mesmo objetivo: criar jogos pedagógicos interdisciplinares e inclusivos.

De início, o binômio “interdisciplinaridade e inclusão” pareceu utópico, já que, geralmente nas escolas, o trabalho interdisciplinar não ocorre espontaneamente por parte dos docentes. Porém, no que diz respeito à inclusão, a grande maioria “obrigatoriamente” é envolvida já que muitos possuem alunos com deficiência na turma em que lecionam. No entanto, as dificuldades relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas constituem uma série de problemas já existentes. Diante disso, minimizar essa lacuna a partir do envolvimento de todos os educadores contribuiria para a resolução desse problema global da escola. A interdisciplinaridade permite que o objeto de pesquisa possa ser investigado e solucionado, considerando as diversas vozes e saberes específicos.

Este estudo sobre interdisciplinaridade, levando em consideração a construção de um jogo pedagógico em arte que contenha conteúdos de arte e outra área participante do subprojeto, permitiu que todos os sujeitos envolvidos buscassem entender

primeiramente do que trata esse conceito. Na sequência, os estudos se ampliaram para fornecer maior bagagem teórica aos licenciandos e permitir que estes já cultivem o hábito de atuar em equipe, considerando as contribuições de outras áreas.

Sobre a formação dos licenciandos em Artes Visuais, observou-se a necessidade de reformular os currículos das licenciaturas em Artes para atuar no contexto da diversidade, bem como a ampliação de projetos pelos docentes universitários voltados para essa temática para que os acadêmicos possam, a partir da experiência de seus professores, aprender mais sobre a inclusão, bem como participar de seus projetos angariando experiências na área. A lacuna existente na formação de professores de Artes está comprovada em pesquisa realizada por Fonseca da Silva (2009), em que ela aponta que a maioria dos professores de Artes sinaliza a carência de formação voltada para a inclusão.

Considerando as respostas dos questionários dos bolsistas sobre interdisciplinaridade em sua formação, observou-se que todos apresentaram similaridades entre si na afirmação de não terem participado de projeto ou atividade envolvendo esse conceito e de que foi por meio do subprojeto PIBID que eles começaram a compreender melhor o termo, embora já tivessem escutado, no decorrer das aulas práticas do curso de Artes Visuais, exemplos envolvendo fotografia, gravura, pintura, entre outras técnicas artísticas que se desmembravam em outros assuntos, além do campo da arte.

Com relação às salas de recursos multifuncionais, nos anos de 2005 a 2011, foram implantadas mais de 2.000 salas no estado de Santa Catarina, sendo que, em 2013, o número de matrículas de pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação incluídas na educação básica chegou a 21.068. Esse número tende a aumentar gradativamente a cada ano com a progressão automática de todos os alunos, independentemente se souberem ou não ler e escrever.

No que se refere ao número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, percebeu-se um aumento inversamente proporcional às matrículas realizadas em escolas especiais. A busca pela rede regular de ensino público no nível do ensino fundamental tem sido recorrente nos últimos anos e vem aumentando gradativamente. Por isso, há a necessidade de aumentarem-se os investimentos tanto de

infraestrutura nas escolas como na formação de professores para atender essa demanda emergente.

Nas visitas e entrevistas realizadas com as professoras da sala de AEE a respeito da produção de materiais ou realização de atividades direcionadas ao ensino de arte, não foram encontrados materiais confeccionados para a área de Artes. Conforme a fala das educadoras, sua formação não foi contemplada com disciplina sobre arte; apenas uma delas afirmou que cursou uma disciplina voltada à dramatização, ministrada por uma docente de Artes Cênicas. No entendimento delas, materiais que abordassem o ensino de arte seriam jogos das formas geométricas, texturas e cores ensinados por pareamento. No entanto, após diálogo com essas professoras do AEE em uma das escolas municipais que participam do PIBID, não houve diálogo com a professora de Artes para que se desenvolvesse um material adaptado na área. De modo inverso, na escola estadual, a professora de Artes Visuais auxiliou a educadora da sala do AEE na construção de materiais adaptados com o apoio ainda dos bolsistas do subprojeto PIBID. Sendo que esse trabalho cooperativo tem motivado a professora da sala do AEE a buscar mais materiais e a permanecer na escola, já que, a cada semestre, é admitido um professor diferente em vista da desistência, da falta de materiais e da organização da sala do AEE.

Esse auxílio dos bolsistas para a construção de materiais e jogos para a sala do AEE é, também, uma forma de aprender a criar e entender mais sobre as deficiências dos alunos e sobre como funciona o atendimento da sala, bem como conhecer os recursos necessários para cada caso específico e como aplicá-lo. Essa experiência fornece a esses licenciandos tanto uma bagagem teórica como prática na medida em que eles observam os atendimentos e as aulas dos professores de sala de aula para que, a partir dessas observações, criem jogos.

Observando o contexto vigente das três escolas participantes da pesquisa, constatou-se que a ação do AEE poderia ser ampliada para todos os alunos e não somente para os que apresentam deficiência, já que muitos também têm dificuldades de aprendizagem e não frequentam a sala de recursos. Entretanto, alguns dos educadores especiais recebem, em sua formação inicial de graduação, a habilitação para atuar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas acabam priorizando alunos com diagnóstico de deficiência e com *déficit* cognitivo, em vista do número de alunos com deficiência para atendimento e também por atenderem a outras escolas próximas à

sala polo diminuindo ainda mais essa expansão do AEE para os demais alunos. Se esse atendimento fosse oferecido dentro da sala de aula de ensino regular, tendo o acompanhamento também do professor da sala, as práticas e materiais educativos seriam aprendidas com maior facilidade pelos educadores não habilitados em educação especial, fazendo com que eles participassem e dialogassem com maior frequência com o professor do AEE e, consequentemente, aprendessem a adaptar suas práticas pedagógicas. Porém, para que seja possível essa ampliação do AEE, é necessário um número maior de profissionais para atuarem nessa realidade. A participação conjunta do professor de sala com o professor do AEE favoreceria a todos os alunos, pois as dificuldades não residem apenas nos alunos com deficiência, ainda que transpareça a ideia de que a responsabilidade dos alunos que apresentam deficiência seja exclusiva do professor do AEE. A inclusão é uma tarefa que envolve todos os professores e não somente aqueles que têm alunos diagnosticados em suas turmas, pois implica uma ação coletiva.

No que diz respeito ao PPP das escolas envolvidas, percebeu-se que, na rotina escolar, não ocorre a interdisciplinaridade como consta no PPP de uma das escolas. No entanto, o esforço solitário da professora de Artes da Escola “1” para desenvolver uma proposta interdisciplinar não vinha concretizando-se. Foi somente a partir da imersão do subprojeto que essa educadora conseguiu realizar sua vontade e envolver outros docentes que atuam na mesma instituição, mobilizando estudantes, professores e demais funcionários.

Da mesma forma, ao dialogar durante a entrevista com uma das professoras das séries iniciais, a intenção de articular sua área com outra foi manifestada. Sobretudo, essa educadora, por ter uma formação interdisciplinar, reconhece a importância de subprojetos, como o do Pibid Interdisciplinar, pois acredita no trabalho envolvendo diferentes áreas do conhecimento.

Para conhecer melhor a proposta do subprojeto bem como seus resultados, tornou-se necessário participar das reuniões, eventos e demais encontros com os bolsistas, supervisores e coordenadoras para entender como se desenvolveria a proposta e sua repercussão nas escolas de ensino regular. As visitas realizadas nas escolas proporcionaram alguns resultados satisfatórios, o que gerou a valorização das atividades

desempenhadas pelos bolsistas dentro de cada escola, como a articulação entre os professores, estudantes, AEE e a aprendizagem coletiva de todos envolvidos.

Articular as diferentes áreas em favor da divulgação de jogos pedagógicos voltados para escolas inclusivas, tendo a arte como fio condutor, favorece a aprendizagem e possibilita a ampliação de novas pesquisas direcionadas para a criação de jogos educacionais em arte. No decorrer de um ano e meio do subprojeto, foram socializadas diferentes experiências entre as escolas nas reuniões mensais, o que facilitou e contribuiu para a formação desses licenciandos. Tais encontros impulsionaram a permanência de alguns bolsistas que demonstraram interesse na proposta devido sua temática tratar de um assunto importante para a educação como um todo.

A partir da definição do objeto de estudo desta pesquisa, as etapas do trabalho foram elaboradas conforme o andamento das atividades do subprojeto, que resultou na organização dos capítulos contribuindo para a sequência do desenvolvimento das considerações. Procurou-se, inicialmente, buscar fundamentação teórica para complementar a prática dos bolsistas, bem como da pesquisadora deste trabalho, a fim de que, juntos, chegassem a um entendimento do que envolve um trabalho interdisciplinar. Notou-se que poucos realizaram os debates virtuais a respeito das leituras, e que os bolsistas não costumavam acessar com frequência a plataforma Moodle.

Outro aspecto observado foi a dificuldade de permanência dos bolsistas de Artes Visuais no subprojeto, visto que ocorreram sete desistências até a coleta de dados para esta pesquisa. Para o andamento do planejamento mensal, tornou-se necessário que as professoras supervisoras também realizassem reuniões semanais com os bolsistas, o que gerou um maior envolvimento e cumprimento das ações planejadas coletivamente.

É importante destacar também que, além da participação em eventos e oficinas, procurou-se estimular a escrita dos licenciandos a partir das observações realizadas em forma de relato, analisadas pelos professores supervisores do projeto e encaminhadas para as coordenadoras. Essa prática de escrita reflexiva permite que os estudantes aprimorem sua formação e divulguem as ações propostas em cada escola, socializando práticas de inclusão promissoras.

O direcionamento do subprojeto centrou-se na construção de materiais didáticos relacionando as licenciaturas envolvidas com o objetivo de ensinar, a partir do jogo, conteúdos disciplinares e interdisciplinares. Todavia, como complementação de uma formação qualificada, o subprojeto também possibilitou que esses acadêmicos conhecessem o funcionamento das salas de AEE das escolas, tendo em vista ampliar as ideias e conhecer os materiais adaptados confeccionados pelas educadoras especiais e, também, os fornecidos pelo MEC. No entanto, ressalva-se que existe uma diferença na metodologia de elaboração desses recursos, visto que na sala do AEE os jogos em sua maioria são utilizados para desenvolver a motricidade, mas também há alguns que servem de complementação da prática pedagógica dos professores de turma. Os jogos propostos pelos bolsistas do subprojeto, tendo por referência a metodologia de Fonseca da Silva (2010), têm por finalidade auxiliar no desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes, independentemente se eles apresentam ou não diagnóstico de deficiência.

Tratando-se de um tema recorrente nos dias atuais, considerando sua complexidade e, ainda, a precariedade das escolas para fornecerem uma educação de qualidade para todos, percebeu-se a relevância de projetos vinculados a uma universidade que favoreçam a escola como um todo e incentivem que outras instituições também possam refletir acerca do assunto e desenvolver projetos pedagógicos, assim como preparar futuros professores para atuar com a diversidade.

O subprojeto PIBID é uma iniciativa que visa romper com as barreiras atitudinais, servindo como referência para que mais educadores comprometam-se com o processo de inclusão das pessoas com deficiência, culminando para a formulação de estratégias que eliminem as dificuldades de todos os alunos. Torna-se necessário unificar a prática pedagógica em prol da melhoria da inclusão escolar de alunos com deficiência, não criando mais espaços de exclusão na escola, mas, sim, elaborando ações conjuntas em favor de todos e não apenas de um determinado grupo social.

As estratégias de ensino necessitam atender a todos os alunos. Considerando, por exemplo, um dos jogos criados pelos bolsistas de Artes Visuais voltado a um aluno com deficiência auditiva, observou-se a presença de um professor intérprete de LIBRAS, embora seus colegas de turma desconheçam a língua. Não fosse o projeto, seria mantida a crença de que não adiantaria realizar a inserção dos sinais em LIBRAS no jogo já que os demais colegas de classe desse aluno surdo não sabem essa língua.

A inclusão não é somente responsabilidade do setor educativo, é também das políticas públicas e de instituições públicas e privadas. Notou-se a necessidade de tornar obrigatória, na matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais e demais licenciaturas que não abordam essa temática durante a formação inicial, a inserção de uma ou mais disciplinas e estágio direcionados para esse assunto. A atenção deve ser ampliada também nos programas de pós-graduação, já que existem poucos que direcionam uma linha de pesquisa voltada para a inclusão escolar. Na área de Artes Visuais, são raros os pesquisadores que criam projetos de pesquisa tendo como foco de estudo arte e inclusão.

Nessa perspectiva da formação de professores de arte para atuar no contexto da inclusão, destaca-se Reily (2008) por afirmar a carência de pesquisas direcionadas à arte e inclusão, dificultando o acesso de possibilidades teórico-práticas para os professores da rede regular e especial de ensino para aprimorar suas práticas pedagógicas e, também, ampliar o desenvolvimento de mais pesquisas na área.

Como integrante do grupo de pesquisa “Educação, Arte e Inclusão”, pode-se conhecer, aprofundar e desenvolver materiais, oficinas e encontros em dois projetos oriundos do grupo: “Família no Museu” e “Sensever”, vinculados ao Sopro Coletivo, grupo artístico preocupado com exposições acessíveis. Esses dois projetos buscam ampliar o acesso à arte nos museus para todos os públicos, tendo como foco as pessoas com deficiência. Considerou-se que esse grupo de pesquisa é um dos pioneiros no estado de Santa Catarina no desenvolvimento de ações e demonstração de atenção e valorização das diferenças, em vista da continuidade de eventos organizados pelo grupo, bem como da construção de novas propostas voltadas à arte e inclusão, sendo que o subprojeto PIBID é a mais recente delas.

Na área de Artes Visuais, por exemplo, a formação voltada para a inclusão é quase inexistente, sendo que, quando existem ações direcionadas para esse enfoque, comumente não são prolongadas pelos acadêmicos. Verificou-se que o surgimento de projetos seja uma das possibilidades de ampliar o acesso, porém, não de maneira universal já que, geralmente, contempla-se uma ou duas instituições por tempo determinado. O ideal seriam investimentos nos setores educativos público e privado, não desconsiderando a importância do AEE e das escolas especiais, já que

desempenham um papel importante para o público com deficiência, suprimindo as necessidades básicas desses alunos.

Sabe-se que ser professor implica ter persistência, estudo e, acima de tudo, comprometimento para continuar lutando por uma educação de qualidade. Diante de muitas realidades relacionadas às condições físicas das escolas, percebeu-se o descaso do estado de Santa Catarina, principalmente, frente às necessidades básicas para manter o funcionamento da escola, como água e merenda. No entanto, com relação às políticas públicas sobre inclusão, é o estado que tem maiores avanços e investimentos direcionados ao público com deficiência. Conforme Fonseca da Silva (2010), a falta de recursos para a formação de professores e para a escola reverberam em um cenário caótico interferindo na ampliação de possibilidades de experiências aos estudantes, atingindo, de certa forma, o ensino especial, já que este depende do cumprimento de políticas públicas e de investimentos na estrutura física das escolas para os atendimentos.

Por outro lado, essa precarização educacional tem ampliado e prejudicado a atuação dos professores em sala de aula, em vista da não valorização do profissional, bem como de sua escola. O que acontece, muitas vezes, é o descompasso do que é discutido na academia com o que de fato ocorre no momento da prática pedagógica. A teoria é importante, já que se parte dela para entender o contexto atual da escola, de leis e da própria estrutura curricular do curso. Porém, é na prática que todos os conceitos aprendidos e discutidos são utilizados e, muitas vezes, identificados. Ambos são imprescindíveis na formação inicial de professores bem como na continuidade da sua qualificação.

Tendo em vista essa preocupação em articular teoria e prática, o subprojeto PIBID buscou, primeiramente, propor leituras de textos referentes à interdisciplinaridade e inclusão, assim como realizar planejamentos para inserção dos bolsistas nas escolas envolvidas nesta pesquisa. À medida que as reuniões foram realizadas, pôde-se conhecer melhor as necessidades de cada escola e propor a criação de intervenções nesses espaços educativos.

Notou-se que, após a realização dos diagnósticos das práticas de inclusão na sala de aula das três escolas, os licenciandos puderam aprender e conhecer mais o universo da inclusão e propor atividades voltadas à turma em que foi realizada a observação.

Esses acadêmicos, na medida do possível, atuaram de forma compartilhada com os professores da sala de aula regular, a fim de que pudessem experimentar a prática docente e colaborar com sua área de formação no contexto da inclusão.

Após a imersão dos bolsistas nas escolas, iniciaram-se as atividades planejadas para cada instituição, tendo como fio condutor estabelecer vínculo com os alunos e melhorar a incorporação dentro do espaço escolar. A participação em reuniões pedagógicas na escola também foi outro fator contribuinte para essa inserção dos licenciandos, já que é nesse momento em que se encontram todos professores reunidos.

Com relação à formação inicial dos bolsistas de Artes Visuais, percebeu-se uma desvantagem em relação aos bolsistas da Música, por exemplo, visto que estes apresentam, em sua matriz curricular, uma disciplina relacionada à educação inclusiva; já no curso de Artes, essa disciplina aparece como eletiva, não sendo, muitas vezes, selecionada pelos estudantes do curso.

A participação em eventos e oficinas resultou maiores esclarecimentos quanto aos recursos necessários para confeccionar um material educativo. Na área de Artes Visuais, as imagens permearam todos os jogos desenvolvidos pelos bolsistas, já que é uma área que trata da visualidade e fornece um apoio maior para a atividade, dependendo do grau de informações contidas na imagem.

Para os acadêmicos desenvolverem os primeiros jogos, foram necessários alguns encontros para esclarecer dúvidas, apresentar os protótipos dos jogos para todos os bolsistas e professores supervisores, tendo como propósito aprimorar a proposta e finalizar o jogo. Da mesma forma, esses materiais não foram socializados com as professoras do AEE, por se tratarem de jogos que visavam ensinar sobre arte para todos os alunos e, geralmente no AEE, os recursos são utilizados para aprimorar uma habilidade e complementar a prática pedagógica do professor de sala de aula regular.

Para que os licenciandos compreendessem melhor uma proposta interdisciplinar, foram socializados, via Plataforma Moodle, textos referentes à temática e, posteriormente, realizaram-se discussões virtuais e presenciais nos encontros mensais do subprojeto. Igualmente, essa plataforma virtual foi utilizada como meio de divulgação de todas as atividades realizadas nas três instituições como uma forma de troca de experiências e possibilidades a serem ampliadas entre as escolas.

Da mesma forma, os jogos que foram confeccionados para uma turma poderão, futuramente, ser utilizados nas outras escolas com outros alunos e professores. A ideia dos jogos pode ser ampliada para outras disciplinas em prol da promoção e divulgação de propostas interdisciplinares nas escolas envolvendo um número maior de professores.

Percebeu-se, igualmente, a dificuldade na seleção dos conteúdos e metodologias para alunos com e sem deficiência pelos professores de artes, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Fonseca da Silva (2008). No entanto, a produção dos jogos pedagógicos para o ensino de arte tende a auxiliar os professores a selecionar os conteúdos que serão ensinados, contribuindo, dessa forma, para a qualificação da formação.

A ideia é que esses jogos auxiliem na aprendizagem sobre as áreas envolvidas, bem como facilitem a seleção de conteúdos para os professores de Artes Visuais, já que, em sua maioria, apresentam dificuldades de eleger um conteúdo para alunos com e sem deficiência. Essa dificuldade também foi percebida nos jogos desenvolvidos pelos bolsistas de Artes, com exceção de um deles, que conseguiu inserir sua área com mais clareza. Outros dois jogos usufruíram de imagens, sendo que um incorporou personagens da cultura local como uma forma também de abordar a arte, e o outro incluiu aspectos associados à etnia.

De modo geral, pôde-se constatar que levando em consideração todas as ações realizadas até o presente momento desta pesquisa, todos os envolvidos aprenderam mais sobre sua área específica, bem como anteciparam sua imersão no espaço escolar, com exceção dos que já atuaram em sala de aula como professor. Percebeu-se que o jogo que teve o conteúdo de artes inserido partiu do bolsista de Artes Visuais, Rodrigo, que já atuou em uma instituição especial, embora, em sua formação, ele não tenha tido uma disciplina voltada a essa temática. Essa experiência docente forneceu, de certo modo, maior facilidade para elaborar a proposta do jogo, assim como para selecionar o assunto sobre arte a ser inserido.

Outro bolsista, André, também teve contato com pessoas que apresentam deficiência a partir da participação dos encontros do projeto “Família no Museu”. No entanto, acredita-se que não ter atuado como docente tenha sido um dos fatores de dificuldade em criar um jogo pedagógico. Somado a isso, também interferiu em sua

prática a falta de uma disciplina voltada à construção de materiais para o ensino de arte e não somente disciplinas direcionadas para a inclusão.

O outro jogo, realizado pelo bolsista Gustavo, não obteve maiores instruções e adaptações em vista da desistência do licenciando, o que interferiu na construção final do jogo. Entretanto, sua proposta não foi articulada com outra área do conhecimento, sendo este um fator que talvez influenciasse sua proposta pedagógica. Havia uma intenção de articular o jogo com a alfabetização, no entanto, pela saída do estudante de forma prematura do projeto, não foi possível concluir essa fase.

Em geral, o subprojeto PIBID oportunizou aos licenciandos de Artes Visuais diversas experiências que eles não teriam vivido no decurso de sua graduação. Dentre elas, destacam-se a imersão mais cedo no contexto escolar; a participação em mais eventos e oficinas, o envolvimento com outras áreas do conhecimento, a observação do atendimento das salas de AEE, bem como dos materiais confeccionados e, principalmente, a criação de jogos pedagógicos articulando sua área com outra, tendo como objetivo ensinar conteúdo de artes para todos os alunos, incluindo os que apresentam deficiência. Além disso, o subprojeto contribuiu, também, para uma maior bagagem intelectual e prática, a partir da leitura de textos e realização de oficinas, exposições e criação de uma rádio em uma das escolas. Também foi solicitado a esses acadêmicos uma escrita reflexiva a partir de suas observações no contexto escolar de cada escola expondo as práticas inclusivas e projetos desenvolvidos em cada instituição como uma forma de estimular a escrita dos alunos e socializar as atividades entre as escolas pela plataforma Moodle.

Por último, para a pesquisadora deste trabalho, o subprojeto PIBID forneceu uma abertura maior do olhar, bem como oportunizou a realização de oficinas e participação em eventos direcionadas à formação de professores. Além disso, complementou o interesse em adaptar materiais em Artes Visuais para atuar com pessoas com deficiência, sendo esta uma prática que vinha sendo desenvolvida pela autora deste trabalho. Sobretudo, a troca de conhecimentos e experiências foi compartilhada generosamente durante as reuniões, em que cada participante do PIBID socializava suas ideias ao grupo, e estas eram discutidas coletivamente, gerando um aprendizado mais significativo e qualitativo para todos os envolvidos. Práticas como essas, desenvolvidas por meio de um projeto articulando diferentes áreas do

conhecimento, repercutem maiores diálogos, aprendizados e desafios, já que favorecem a participação de todos e requer o estudo e comprometimento do grupo, para que o projeto seja encaminhado e realizado de acordo com as metas e atividades propostas durante os encontros mensais e semanais. Esta experiência complementou e extraiu o máximo de cada pessoa envolvida, pois todos contribuíram de alguma forma, possibilitando um maior engajamento do grupo, gerando confiança, fortalecendo o vínculo dos alunos nas escolas e favorecendo o conhecimento das áreas envolvidas a partir da socialização dos jogos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **Universidade, educação especial e formação de professores**. In: GT: Educação Especial. n. 15. 28ª Anped Sul, 2005.

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular. In: GOULART, Iris Barbosa. **A Educação na Perspectiva Construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1998.

APAE Brasil. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivos.phtml?t=10019>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ATAACK, Sally M. **Atividades artísticas para deficientes**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAHIA, Ana Beatriz. **Jogando arte na Web: educação em museus virtuais**. Florianópolis, 2008. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. 3ª ed. São Paulo: Max Limonad: 1988.

_____. **Arte na educação: interterritorialidade refazendo interdisciplinaridade**. In: Revista Design, arte e tecnologia. São Paulo: Rosari; Universidade Anhembi Morumbi; PUC – Rio; Unesp – Bauru, 2008.

BELL, Julian. **Uma nova história da arte**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2008.

BELLÉ, Larissa Antonia. **Museus Virtuais e a Formação de Professores de Artes Visuais no contexto da Lei 10.639/2003**. Florianópolis, 2012. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais)– Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BENGALA Legal. **Censo 2010 do IBGE – Pessoas com deficiência**. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/censo-2010>>. Acesso em: 14 out. 2014.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Adriana Marcondes; MACHADO, Claudio Roberto *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BIANCHETTI, Ari Paulo; JANTSCH, Lucídio. **Interdisciplinaridade e práxis pedagógicas: tópicos para discussão sobre possibilidades, limites, tendências e alguns elementos históricos e conceituais**. In: Ensino em Re-vista, 2010 (1): 7-25, jul.01./jul.02.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<file:///C:/Users/CASA/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf>.
Acesso em: 19 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: programa de implantação das salas de recursos multifuncionais**. 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9936>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2007. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L10098.htm> Acesso em: 19 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. [2014]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113>. Acesso em: 19 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2013**. Brasília, 2014. Disponível em:
<file:///C:/Users/CASA/Downloads/censo_da_educacao_basica_fevereiro_2014.pdf >. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf >. Acesso em: 16 mai. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CBE n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Resultados Preliminares da Amostra | Censo 2010. Disponível em:

<<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/indicadores/censo-2010>>. Acesso em: 14 out. 2014.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>.

Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília, DF: CAPES, 2008.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação / CDV/FACITEC, 2011. 2 v.

_____; _____. (Org.). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação / CDV/FACITEC, 2001. 1v.

CAPES. **Portaria nº 096**, de 18 de Julho de 2013. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

COMTE, Auguste. (1798-1857). **Curso de filosofia positiva;** Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista / Auguste Comte; seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. — São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

COPERVE. **Relação Candidato x Vaga 2013.** Disponível em:

<http://www.coperves.ufsm.br/concursos/vestibular_2013/arquivos/vestibular_2013_relacao_candidato_vaga_05_12_2013.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat; PIEKAS, Mari Inês. **Vocabulário Pictográfico para uma educação inclusiva 1:** animais. Curitiba: Insight Editora, 2013.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes. *et al* (Org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural. [2015]. Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5419/site-specific>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

ESTADOS@. **Censo Demográfico 2010:** pessoas com deficiência – Amostra.

Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rj&tema=censodemog2010_defic>.

Acesso em: 14 OUT. 2014.

ESCOLA Básica Municipal Luiz Cândido da Luz. **Projeto Político Pedagógico**. Gestão 2014 – 2016.

ESCOLA de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira. **Plano Político Pedagógico**. 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2ª ed. Campinas: Papirus Editora. 1994.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo, 1991.

_____. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez: 2012.

_____. **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina. **A inclusão na formação do professor de Arte**. In: Anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais – 19 a 23 de agosto de 2008 – Florianópolis.

_____; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi (Org.). **Educação, arte e inclusão**: trajetórias de pesquisa. 1ª ed. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2009.

_____. A inclusão na fala do professor de arte: recortes da cultura escolar. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; MENDES, Geovana M. L. (Org.) **Educação, arte e inclusão**: trajetórias de pesquisa. Florianópolis: UDESC, 2009.

_____; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SCHAMBECK, Regina Finck. **Objetos Pedagógicos**: uma experiência inclusiva em oficinas de artes. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

_____; KIRST, Adriane Cristine. **O objeto pedagógico na formação de professores de Artes Visuais**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2010.

_____. **Produzindo objetos pedagógicos na formação de professores de arte**. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; KIRST, Adriane Cristine. **O objeto pedagógico na formação de professores de Artes Visuais**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 18 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. Educação a distância, competências, tecnologias e o trabalho docente. In: GARCIA, Dirce Maria Falcone; SÁLUA, Cicílio. **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GUSDORF, Georges. Passado, presente y futuro de La investigación interdisciplinaria. *In*: APOSTEL, G. *et al.* **Interdisciplinarietà y Ciências Humanas**. Madrid, Tecnos/Unesco, 1983.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976.

JÚNIOR, Mário Cléber Martins Lanna. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

KOCHTA-KALLEINEN, Oliver. **Coral de Queixas de Teutônia**. 2011. Catálogo da 8ª Bienal do Mercosul de Porto Alegre, 2011.

LEIS, H. R. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade**. Cadernos pesquisa interdisciplinar em ciências humanas. Florianópolis, 07 jul. 2007. p. 3 – 22.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Inclusão escolar: o que dizem as políticas e as pesquisas? *In*: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **Educação, Arte e Inclusão**: trajetórias de pesquisa. 1ª ed. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2009.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de educação especial**. *In*: GT: Educação Especial / n. 15. 28ª Anped Sul, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma repensar o pensamento**. 6 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2000.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Panorama de pesquisa em artes visuais em inter-relação com a inclusão**. *In*: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; DA SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca. **Educação, Arte e Inclusão**: trajetórias de pesquisa. 1ª ed. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2009.

NUNES, Sandra Conceição; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. **Tudo a ver**: questões interdisciplinares. *In*: Anpap 2012. Rio de Janeiro. Simpósio 5: Arte e

Interdisciplinaridade. Disponível em:

<<http://www.anpap.org.br/anais/2012/html/simposio5.html>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

NUNES, Sandra Conceição. **Inter-relações entre Linguagens no Ensino de Arte**. 2010. 197f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais) –UDESC/SC. Florianópolis, 2010.

OFICINA do Aprendiz. [2004]. Disponível em: <<http://oficinadoaprendiz.com.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

PINO, Angel. **A produção imaginária e a formação do sentido estético**. Reflexões úteis para uma educação humana. Pró-Posições, v.7, n.2 (50) – maio/ago. 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade: conceitos, problemas e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Médica. 2004.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73

QEdU. **Hilda Teodoro Vieira: Ideb 2013**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/222846-eeb-hilda-teodoro-vieira/ideb?dependence=2&grade=1>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

RAUSCHENBERG, Robert. **Musa de Lama. 1961-1971**. Espaço Santander Cultural: Porto Alegre, RS, 2013. 9ª Bienal do Mercosul.

REILY, Lucia. **Armazém de imagens: ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

REILY, Lúcia H. História, arte, educação: reflexões para a prática da arte na educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio R.; CAIADO, Kátia R. M.; JESUS, Denise M. de. (Org.) **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 221- 266.

_____. Pesquisas brasileiras sobre arte e deficiência: um campo de conhecimento em formação. In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa.. **Educação, Arte e Inclusão: trajetórias de pesquisa**. 1ª ed. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2009.

_____. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação: 2010.

_____. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

REILY, Lucia. **O ensino de Artes Visuais na escola no contexto da inclusão**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 out. 2014.

SANGUINETTI, Alessandra. **Ofélias**. 2002. Disponível em: <<http://alessandrasanguinetti.com/index.php/project/the-adventures-of-guille-and-belinda/>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

_____. **Madonna**. 2001. Disponível em: <<http://alessandrasanguinetti.com/index.php/project/the-adventures-of-guille-and-belinda/>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

_____. **El devir de sus días** [O devir de seus dias] – La Cosa Real [A Coisa Real]. 2005. Disponível em: <<http://alessandrasanguinetti.com/index.php>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015 — 2024)**. 2014. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC0QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.sed.sc.gov.br%2Fsecretaria%2Fdocumentos%2Fdoc_download%2F4547-plano-estadual-de-educacao-versao-16062015-2&ei=YaahVazpL4O-ggTC26LYBg&usg=AFQjCNFylG37SZLALsBL6uM8GW5ht-GjkQ&sig2=ADWJfpgJvFeTBqpbJDKL5g&bvm=bv.97653015,d.eXY>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

_____. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. São Paulo: PRODEF, 1997.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

SEED/FCEE. SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: proposta. Coordenador Sérgio Otavio Bassetti – São José: FCEE, 2006.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Conversas de grupo de pesquisa: enlaces entre educação e arte**. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2013.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SIMÓ, Cristiane Higuera. **O estado da arte das teses acadêmicas que abordam arte e inclusão**. Um recorte de 1998 a 2008 no Brasil. Dissertação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes (CEART), Florianópolis, 2010.

SMITHSON, Robert. **Spiral Jetty** (Pier ou Cais Espiral). 1970. Disponível em: <<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/84/Spiral-jetty-from-rozel-point.png>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

SQUILASSE, Maria do Carmo. **Paradigmas Organizacionais em Gestão Escolar**: um estudo-piloto. In: Revista Educação: teoria e prática. 5 v., n. 8/9 Rio Claro: SP, 1997.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. In: Revista Brasileira de Educação. 13 v., n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2014.

TODOS pela Educação. **51,7% dos professores do EM não têm licenciatura na disciplina que lecionam**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30096/483-dos-professores-ensino-medio-tem-licenciatura-na-disciplina-que-ministram/>>. Acesso em: 09 nov. 2014.

UFSCAR. Processo seletivo UFSCar 2013. **Quantidade de candidatos inscritos por opção**. Disponível em: <<http://www.vestibular.ufscar.br/presencialArquivo/CandVaga2013.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Processo seletivo UFSCar 2014. **Quantidade de candidatos inscritos por opção**. Disponível em: <<http://www.vestibular.ufscar.br/presencialArquivo/CandVaga2014.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

VAREJÃO, Adriana. **Azulejaria verde em carne viva**. 2000. Disponível em: <<http://www.adrianavarejao.net/pt-br/category/categoria/pinturas-series>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. 1ª ed. Lisboa, Portugal. Editora: Moraes, 1979.

ANEXOS

ANEXO A: Perguntas para os licenciandos de Artes Visuais
Entrevista

Nome:

Instituição:

Curso:

Fase/período do curso:

Data:

1- Durante a sua formação acadêmica, já participou de alguma proposta interdisciplinar? Se a resposta for sim, qual? Se a resposta for não, já ouviu falar sobre esse tema no decorrer do curso?

2- Você já realizou alguma atividade/trabalho interdisciplinar? O que você pensa sobre esse tema no espaço escolar?

3- Com base nas disciplinas já cursadas, em algum momento você conseguiu estabelecer relações entre elas ou aproveitar o que aprendeu em cada uma e aplicar com as outras áreas do conhecimento?

4- O que motivou você a participar do projeto PIBID que visa uma formação interdisciplinar e inclusiva?

5- Por que você tem interesse pela docência em Artes Visuais?

6- Qual a sua opinião sobre as contribuições da Arte em um projeto de cunho interdisciplinar, para a área da inclusão?

ANEXO B: Perguntas para as professoras de Artes Visuais
Entrevista

Nome:

Formação:

Data:

1- Durante a sua formação acadêmica, já participou de alguma proposta interdisciplinar?

2- Você já realizou alguma atividade/trabalho interdisciplinar? O que você pensa sobre esse tema no espaço escolar?

3- Qual a importância da Arte no projeto PIBID?

4- Durante sua formação inicial cursou alguma disciplina voltada para a Educação Especial/Inclusiva?

5 – Como você percebe a construção de materiais pedagógicos para o Ensino da Arte? Na sua formação teve alguma instrução sobre esse assunto?

ANEXO C: Perguntas para as professoras do AEEEntrevista

Nome:

Formação:

Data:

1- Durante a sua formação acadêmica, já participou de alguma proposta interdisciplinar?

O que pensa sobre a proposta do PIBID?

2- Você já realizou alguma atividade/trabalho interdisciplinar? O que você pensa sobre esse tema no espaço escolar?

3- Você utiliza algum conteúdo/material de Artes Visuais na sala do AEE? Quais?

4- Durante sua formação inicial cursou alguma disciplina voltada para o ensino de Artes Visuais?

ANEXO D: Perguntas para as professoras das Séries Iniciais
Entrevista

Nome:

Formação:

Data:

1- Durante a sua formação acadêmica, já participou de alguma proposta interdisciplinar?

Cursou alguma disciplina sobre Artes Visuais e/ou Educação Especial?

2- Você já realizou alguma atividade/trabalho interdisciplinar? O que você pensa sobre esse tema no espaço escolar?

3- Como você percebe o PIBID na escola?

4 – Você faz uso do conteúdo ou material da área de Artes Visuais?