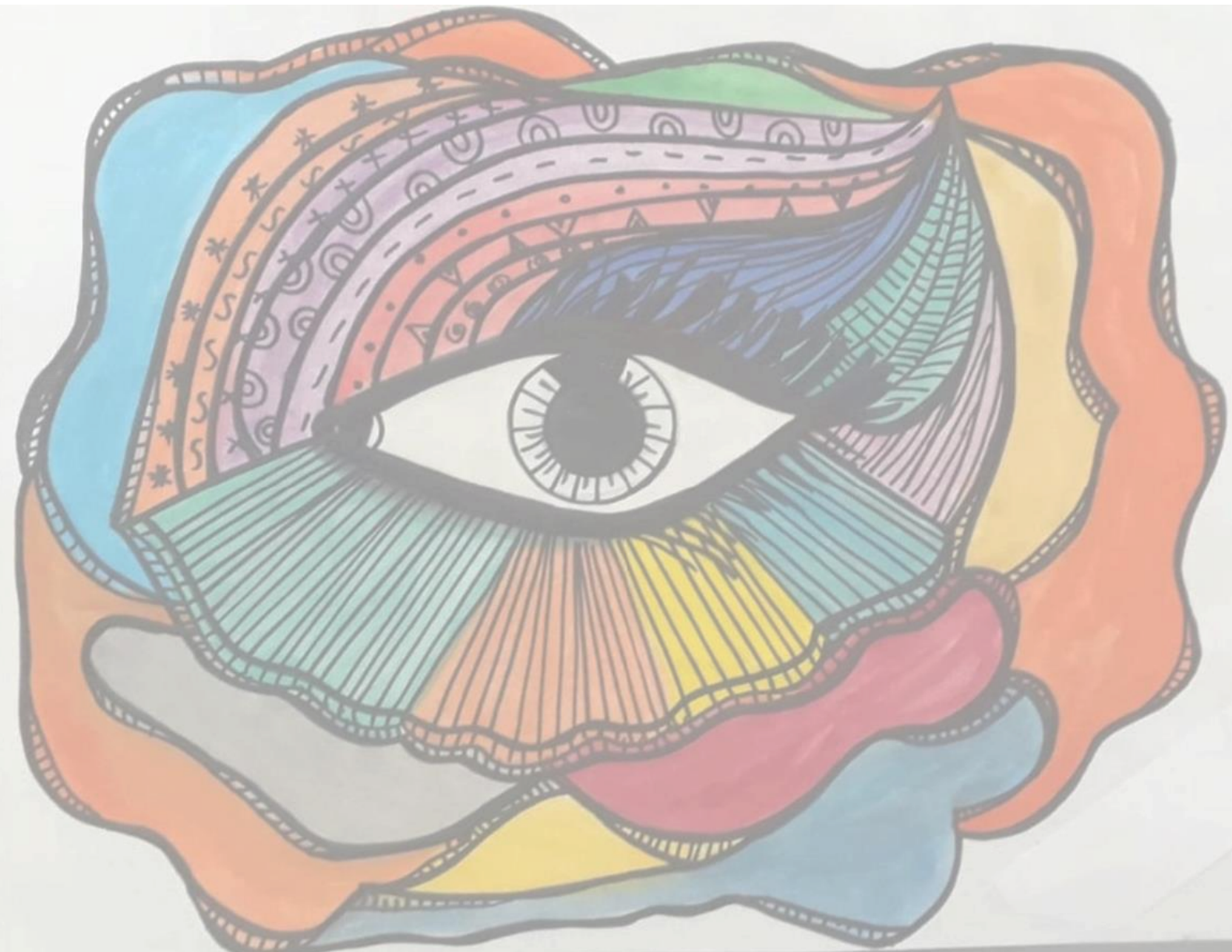


**ENSINO DAS ARTES VISUAIS E A DEFICIÊNCIA VISUAL: Docência em escolas
públicas do Recife**



RECIFE
2023



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

CLÁUDIA MAGALHÃES RODRIGUES DOS SANTOS DE ANDRADE

ENSINO DAS ARTES VISUAIS E A DEFICIÊNCIA VISUAL:
Docência em escolas públicas do Recife

RECIFE

2023

CLÁUDIA MAGALHÃES RODRIGUES DOS SANTOS DE ANDRADE

ENSINO DAS ARTES VISUAIS E A DEFICIÊNCIA VISUAL:

Docência em escolas públicas do Recife

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba – PPGAV UFPE/UFPB como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Artes Visuais.

Área de concentração: Artes Visuais e seus Processos Educacionais, Culturais e Criativos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Souto Lima Vidal.

RECIFE

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Lílían Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

A554e	Andrade, Cláudia Magalhães Rodrigues dos Santos Ensino das artes visuais e a deficiência visual: docência em escolas públicas do Recife / Cláudia Magalhães Rodrigues dos Santos Andrade. – Recife, 2023. 131f.: il. Sob orientação de Fabiana Souto Lima Vidal. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2023. Inclui referências e apêndices 1. Artes visuais. 2. Educação Inclusiva. 3. Deficiência Visual. 4. Ensino das Artes Visuais. 5. Prática Docente. I. Vidal, Fabiana Souto Lima (Orientação). II. Título. 700 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-85)
-------	---

CLÁUDIA MAGALHÃES RODRIGUES DOS SANTOS DE ANDRADE

**ENSINO DAS ARTES VISUAIS E A DEFICIÊNCIA VISUAL:
Docência em escolas públicas do recife**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba – PPGAV UFPE/UFPB como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Artes Visuais.

Área de concentração: Artes Visuais e seus Processos Educacionais, Culturais e Criativos.

Aprovada em: 24/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fabiana Souto Lima Vidal (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Betania e Silva – (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Fernanda Maria Agostinho de Araújo – (Examinadora Externa)
Faculdade Maurício de Nassau

RECIFE

2023

Retrato com pintura e intervenção digital



Fonte: Arquivo pessoal

Dedico este trabalho ao meu filho, Manuel Vitor Magalhães de Andrade, que foi fruto de inspiração da minha dissertação, pela compreensão da minha dedicação à vida acadêmica, que me incentiva em tudo o que faço e contribuiu para que essa caminhada ocorresse de forma tão artística.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho acadêmico, agradecendo, primeiramente, a Deus , por ter me dado forças para a conclusão dessa pesquisa.

Ao meu bem maior, meu filho, Manuel Vitor Magalhães de Andrade, que é fruto de inspiração desta dissertação, que me incentiva em tudo, que me apoia e que ficou noites ao meu lado. Também por compreender os momentos em que não fiquei ao seu lado.

Ao meu esposo, Manuel Cícero, que me apoia a construir meus sonhos.

Às minhas amigas, Patrícia Vilela, Naliana Mendes, Vera Pattelo, que sempre me incentivaram nessa jornada acadêmica, ajudando-me nas horas mais desafiadoras. Foram solícitas aos meus pedidos de ajuda e não me deixaram desistir do meu grande sonho.

Aos meus sobrinhos, Igor Rodrigues e Ingrid Rodrigues, por acreditarem nos meus projetos, dando-me forças para minhas realizações.

À minha irmã, Izis Magalhães, que acredita e reza para que tudo de melhor aconteça na minha vida.

A todos/as os/as docentes do Mestrado, que fizeram parte da minha vivência dentro da Universidade Federal de Pernambuco, inserindo novos conhecimentos.

Às professoras doutoras Fernanda Araújo e Maria Betânia e Silva, que fizeram parte das bancas de qualificação e de defesa e contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa, colaborando com indicações literárias e caminhos possíveis que ampliaram meu repertório e contribuíram para a minha formação.

À coordenadora do Curso de Artes Visuais, Maria das Vitórias do Amaral, que me incentivou desde o início do curso.

Em especial, à minha orientadora, Fabiana Souto Lima Vidal, pelo privilégio de receber tão ilustres orientações, disponibilidade, suporte, carinho e parceria. Por acreditar, sempre neste trabalho e em mim, realizando meus sonhos que estavam guardados nas caixinhas. Sempre mediando as minhas experiências com os conhecimentos, ampliando a potencialidade do meu saber. Foi uma luta constante, sou grata pela rica parceria e conclusão desta pesquisa.

“A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprendem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aulas, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!” (MANTOAN, 2003, p. 91)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB – Mestrado em Artes Visuais, na linha de pesquisa Processos Educacionais em Artes Visuais. Teve como objetivo principal compreender o ensino da arte para pessoas com deficiência visual em escolas da rede pública estadual da cidade do Recife. O Estado da Arte construído para a pesquisa contribuiu para a constituição do campo teórico. Recorremos à BDTD e aos Anais de eventos – ANPED e CONFAEB –, além de Periódicos, como a Revista Gearte, a Revista Especial e aos estudos realizados no PPGAV UFPE/UFPB. Também adentramos em debates importantes para pensar a deficiência visual, abrangendo uma visão geral de educação inclusiva e sua legislação e o ensino das Artes Visuais numa perspectiva inclusiva. Para tanto, dialogamos com autores/as como Sassaki (1997, 1998) e Mantoan (2003), Barbosa (1999, 2004), Paraná (2006) e Rizzi (2008, 2012). Quanto à metodologia, esta investigação foi desenvolvida com base na perspectiva da pesquisa qualitativa e no processo de coleta, atendendo aos objetivos delineados, utilizamos a consulta ao Projeto Político Pedagógico, ao uso de questionários e entrevistas semiestruturadas direcionados aos/as docentes de Artes Visuais. Para a escolha das instituições e dos/as docentes participantes, recorremos ao Site da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, mais especificamente, à Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania, a partir da Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico, onde estão citadas as Gerências Regionais de Ensino e as respectivas escolas públicas do Recife que foram campo de pesquisa. No que tange os dados coletados, foram organizados e analisados numa aproximação com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Os achados sinalizam aspectos relacionados às condições físicas, estruturais e materiais para trabalhar com as Artes Visuais com os/as estudantes com deficiência visual nas três escolas campos de estudo. Inferimos que existem lacunas no âmbito de formação inicial e continuada para os/as docentes de Artes Visuais que se unem às condições inadequadas e precárias para a efetiva realização do trabalho, o que compromete a inclusão dos/as estudantes. Além disso, defendemos que todos/as os/as estudantes com deficiência precisam de aulas de Artes Visuais adaptadas à realidade de cada um/a, na perspectiva inclusiva, pautadas em uma concepção contemporânea, de arte como conhecimento, com vivências artísticas, leituras de imagens e contextualização.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Deficiência Visual; Ensino das Artes Visuais; Prática Docente.

ABSTRACT

The present dissertation was developed in the Associate Program of Graduate Studies in Visual Arts UFPE/UFPB – Master in Visual Arts, in the line of research Educational Processes in Visual Arts. Its main objective was to understand the teaching of art for people with visual impairments in state public schools in the city of Recife. The State of the Art constructed for the research contributed to the constitution of the theoretical field. We resorted to BDTD and Annals of events – ANPED and CONFAEB –, in addition to periodicals, such as Revista Gearte, Revista Especial and studies carried out at PPGAV UFPE/UFPB. We also entered important debates to think about visual impairment, covering an overview of inclusive education and its legislation and the teaching of Visual Arts in an inclusive perspective. For that, we dialogued with authors such as Sasaki (1997, 1998) and Mantoan (2003), Barbosa (1999, 2004), Paraná (2006) and Rizzi (2008, 2012). As for the methodology, this investigation was developed based on the perspective of qualitative research and in the collection process, meeting the objectives outlined, we used the Pedagogical Political Project consultation, the use of questionnaires and semi-structured interviews directed to Visual Arts teachers. In order to choose the institutions and participating teachers, we used the website of the Department of Education and Sports of the State of Pernambuco, more specifically, the Management of Policies on Inclusive Education, Human Rights and Citizenship, based on the Interdisciplinary Unit for Psychopedagogical Support, where the Regional Education Managements and the respective public schools in Recife that were the research field are mentioned. With regard to the collected data, they were organized and analyzed in an approximation with the Content Analysis proposed by Bardin (2011). The findings indicate aspects related to the physical, structural and material conditions to work with the Visual Arts with visually impaired students in the three schools studied. We infer that there are gaps in the scope of initial and continuing training for Visual Arts teachers, which are combined with inadequate and precarious conditions for effectively carrying out the work, which compromises the inclusion of students. In addition, we argue that all students with disabilities need Visual Arts classes adapted to the reality of each one, from an inclusive perspective, based on a contemporary conception of art as knowledge, with artistic experiences, readings of images and contextualization.

Keywords: Inclusive Education; Visual Impairment; Visual Arts Teaching; Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Experiências Artísticas.....	14
Figura 2 – Trajetórias com Arte.....	16
Figura 3 – Memória e História.....	18
Figura 4 – Memória e Trajetória.....	25
Figura 5 – Pistas Cartográficas.....	26
Figura 6 – Estado do Conhecimento.....	27
Figura 7 – Bordado Inclusivo.....	34
Figura 8 – Olhar Inclusivo.....	38
Figura 9 – Deficiência Sim, Deficiente Não.....	62
Figura 10 – A Santa Arte.....	65
Figura 11 – Bandeirolas.....	66
Figura 12 – Adaptações.....	67
Figura 13 – Sentindo para Ver.....	70
Figura 14 – Sentindo para Ver.....	70
Figura 15 – Fazendo as Análises.....	73
Quadro 1 – Caracterização do campo.....	75
Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	77
Figura 16 – Pátio Interno E1.....	79
Figura 17 – Sala de Recursos Multifuncionais E1.....	81
Figura 18 – Quadros de Avisos E1.....	83
Figura 19 – Espaço interno da escola com escada e corrimão.....	86
Figura 20 – Rampas externas E2 e área de jardim.....	87
Figura 21 – Rampas externas.....	87
Figura 22 – Sala de Aula E2.....	88
Figura 23 – Refeitório externo E2.....	88
Figura 24 – Refeitório interno E2.....	89
Figura 25 – Quadra Poliesportiva E2.....	89
Figura 26 – Espaço novo para os/as estudantes E2.....	90
Figura 27 – Corrimão da escada E2.....	90
Figura 28 – Entrada da Biblioteca E2.....	91
Figura 29 – Espaço informatizada da Biblioteca E2.....	92
Figura 30 – Instalações da Biblioteca E2.....	92

Figura 31 – Sala de aula do Projeto RENOVAR E3.....	94
Figura 32 – Refeitório E3.....	94
Figura 33 – Biblioteca E3.....	95
Figura 34 – Jogos pedagógicos em braile em alto relevo, globo em braile com textura e máquina em braile.....	95
Figura 35 – Jogos adaptados com texturas, calculadora sonora, óculos e teclado em braile.....	96
Figura 36 – Livro de história em braile e livro do Alfabeto em braile.....	96
Figura 37 – Pannel do Alfabeto em braile.....	97
Figura 38 – Jogos Pedagógicos.....	100
Figura 39 – Infinito.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

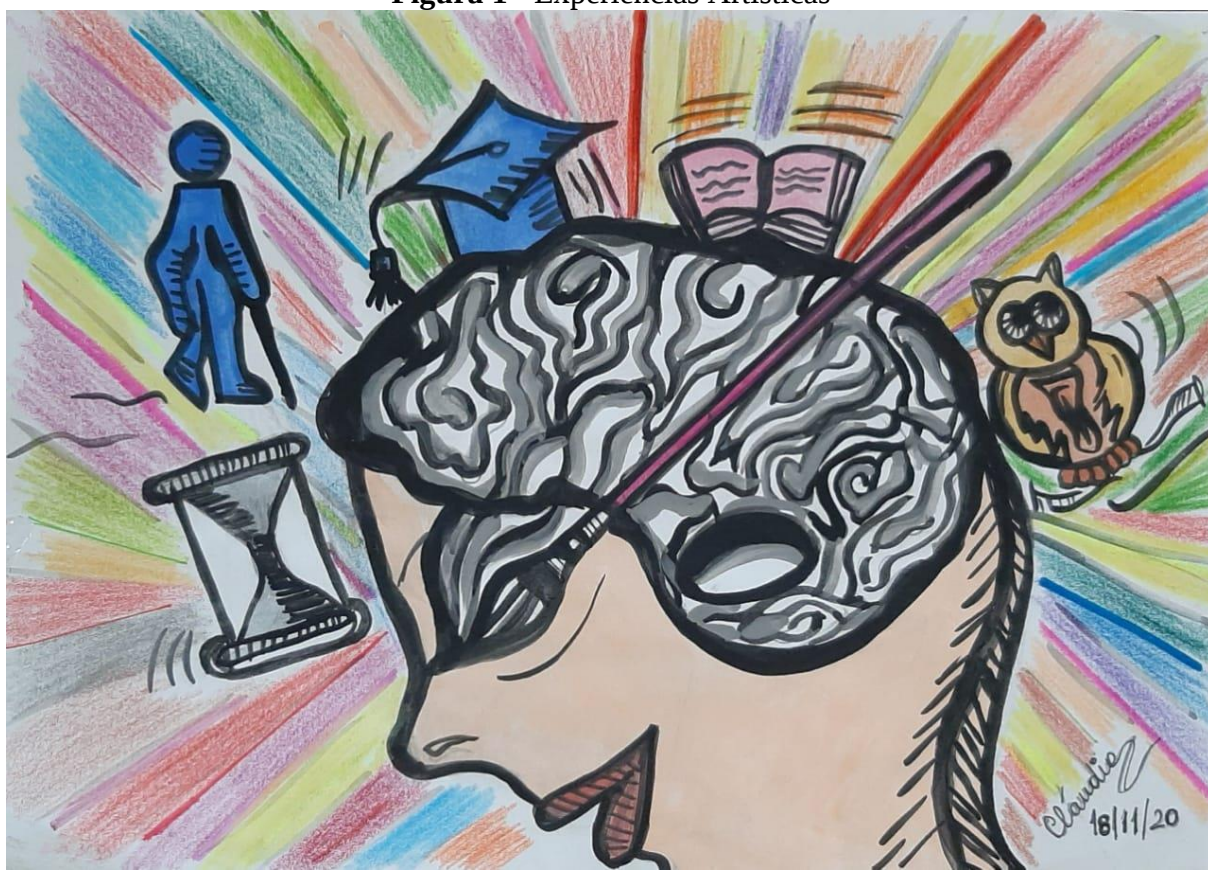
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BDB	Biblioteca Digital Brasileira
CF	Constituição Federal
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CONFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil
EnreFAEB	Encontro Regional da Federação de Arte-Educadores do Brasil
FAEB	Federação de Arte-Educadores do Brasil
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
GRE	Gerências Regionais de Ensino
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBC	Instituto Brasileiro de Coaching
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ILECE	Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organizações das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PPGAV	Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiânia
UFGD	Universidade Federal de Grandes Dourados
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UEPB	Universidade Federal da Paraíba

UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UIAP	Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicológico
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual de Paulista
UNIP	Universidade Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	A escolha das escolas de campo de pesquisa.....	29
1.2	Dos instrumentos de coleta de dados e registros	31
1.3	Sobre as análise dos dados.....	32
2	UM OLHAR INCLUSIVO	35
2.1	Aspectos para pensar a deficiência visual	35
2.2	Educação Inclusiva: visão geral e legislação	39
2.3	Ensino das Artes Visuais numa perspectiva inclusiva.....	57
3	ACHADOS DA PESQUISA	74
3.1	Da inserção no campo: primeiros passos.....	74
3.2	Perfil dos/as docentes de Artes Visuais	76
3.3	Um olhar para as escolas pesquisadas: pensando a inclusão.....	78
3.4	Das condições físicas, estruturais e materiais para o trabalho com estudantes com deficiência visual	97
3.5	O ensino das Artes Visuais para estudantes com deficiência visual: olhares e experiências da/na prática dos/as docentes investigados/as	102
4	LINHAS (IN)CONCLUSIVAS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	116
	APÊNDICE A – ESTUDOS ENCONTRADOS NA BDTD.....	126
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O PERFIL DO(A) PROFESSOR(A).....	128
	APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS/AS PROFESSORES/AS.....	130

Figura 1 - Experiências Artísticas



Fonte: Arquivo pessoal

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Processos Educacionais em Artes Visuais, na área de concentração Artes Visuais e seus Processos Educacionais, Culturais e Criativos do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba (PPGAV UFPE/UFPB), e surgiu do interesse de compreender o que pensam os/as docentes de escolas da rede pública estadual da cidade do Recife sobre o ensino das Artes Visuais para pessoas com deficiência visual.

Ao iniciar esta escrita, retomei os caminhos percorridos e as experiências vivenciadas a partir dos gatilhos das minhas memórias com a arte. Para tanto, resgatei partes da minha história formativa, trazendo recortes relacionados ao meu memorial e busquei inspiração em Halbwachs (2006), para quem as memórias individuais se constituem a partir de “quadros” (p.133) fornecidos – ou impostos – pelo meio social, os chamados “quadros sociais da memória” (p. 133), que funcionam como pontos de referência para a construção subjetiva de lembranças e que ainda determinam o que deve ser lembrado, esquecido, silenciado ou comemorado pelos indivíduos.

A partir desse momento, escavando minha memória, retrato, assim, de início, um cordel de minha autoria e intitulado de “Rememorando”:

Resgatando minhas lembranças
Momentos inesquecíveis da minha vivência
Com memórias e histórias vividas com a arte
De vários caminhos percorridos na existência

São tantos caminhos trilhados
Também com as imagens artísticas
E com Recortes das minhas memórias
Com detalhes das produções constituídas

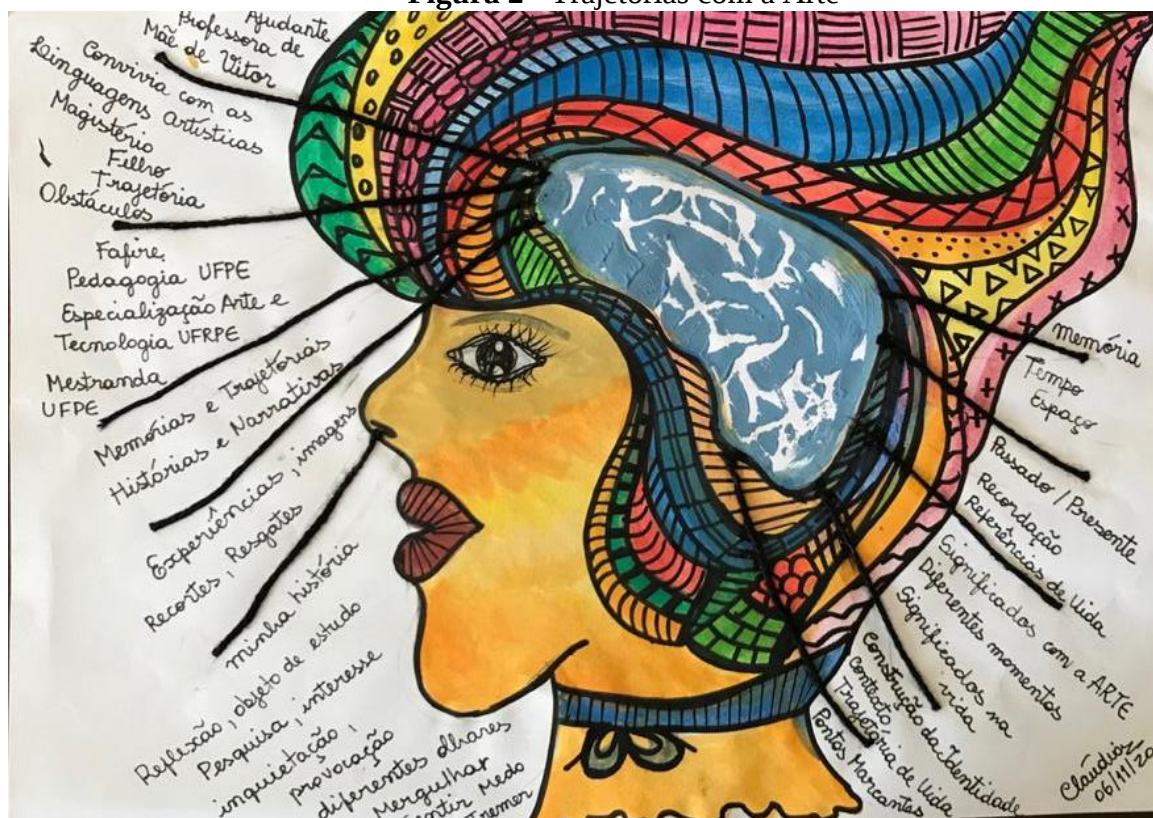
Nesse decorrer vou lembrando
De maneira gradativa e seletiva
Assim, a escrita vai brotando
Escrevendo a trajetória da minha vida

Compreendendo que na memória
O passado atua no presente
Com um olhar de si mesmo
Quanta recordação existente

A memória é uma grande experiência
Escavando imagens da minha vida
E a arte com significações
Delineando o meu desejo de pesquisa

Percebe-se, no cordel supracitado, a relação de um passado significativo, remetendo à memória, que mostra um sentimento de saudade, significações e transformações carregadas de lembranças, referências de vida e significados afetivos. Ao mesmo tempo, busquei produzir uma síntese imagética (Figura 3) das memórias, a partir de fragmentos que formam a minha identidade, desde os meus primeiros contatos com a arte, até a minha formação acadêmica e experiências pessoais.

Figura 2 - Trajetórias com a Arte



Fonte: Arquivo pessoal

Ao olhar a Figura acima, reflito sobre o conceito de identidade a partir da perspectiva explicitada por Hall (2006), considerando que este autor distingue três concepções de identidades. Dentre elas, interessa-nos a que ele denomina de “sujeito pós-moderno”. Ele afirma que:

[...] a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 12, grifos do autor).

O autor também aponta que as identidades são elaboradas, enfatizadas e lapidadas de acordo com a trajetória de vida de cada um/a e nas interações socioculturais e com o tempo, logo a nossa identidade possui uma diversidade de vivências que dão corpo à nossa narrativa pessoal.

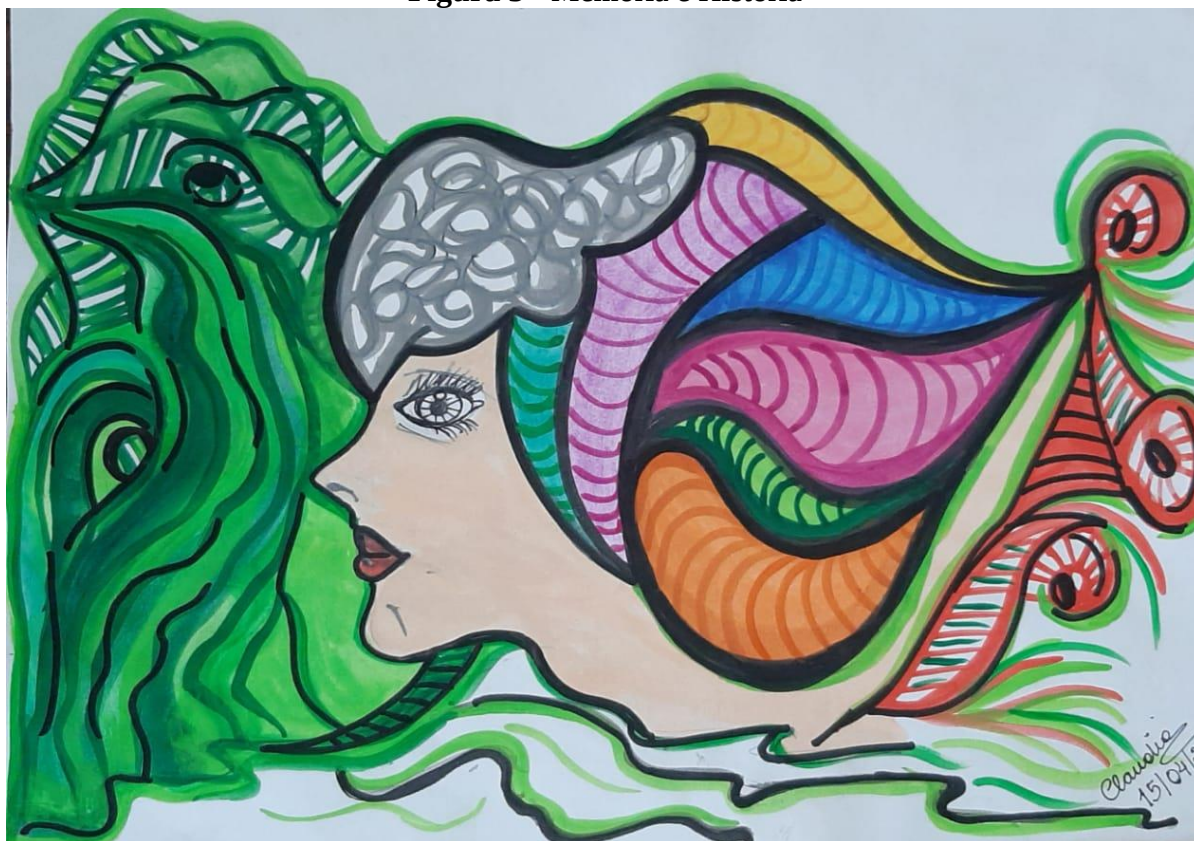
As narrativas, individuais ou coletivas, ajudam a colocar ordem em nossas experiências e em nossas memórias dos acontecimentos. Sendo assim, a história que apresento neste texto é a reconstrução das minhas memórias e são, portanto, narrativas pessoais, pois refletem a história de vida de uma pessoa, a partir dos olhares que permeiam tempos, das memórias que falam e fazem a história e que precisam ser contadas e não silenciadas, posto que elas desaguam neste estudo.

Nessa trilha, tudo o que recordo faz parte das minhas memórias, que são, portanto, lembranças que tenho sobre momentos marcantes da minha vida e dos atravessamentos com a arte, marcas das experiências vivenciadas que influenciam diretamente no que sou hoje e na relação que estabeleço com o campo da Arte/Educação. Assim, olhando novamente para a Figura 3, observo quantas identidades me constituem, minhas subjetividades e pontos que marcaram e constituem a minha narrativa, a minha história pessoal, dando pistas do desejo de realização da pesquisa que move esta investigação.

Refazer essa trajetória é, portanto, lembrar. Lembro que, quando eu tinha 10 anos, atuei como ajudante de sala de aula em uma turma de alfabetização, em uma escola privada, localizada no bairro de Jardim São Paulo, na cidade do Recife/PE. Nessa escola, nas sextas-feiras, tinham apresentações de estudantes da 8ª série – hoje 9º ano –, nas quais eles (elas) contavam histórias, cantavam e faziam apresentações de peças teatrais para as turmas do jardim da infância e da alfabetização, e me chamava atenção de ver como os/as estudantes interagiram naquele momento. Fui me encantando com tudo aquilo que eu via acontecer e que era relacionado ao campo da Arte, mas que, na época, eu não tinha essa compreensão. Ao mesmo tempo, percebia que tudo tinha um significado na minha vida, naquele lugar. Eu ainda não entendia e nem sabia explicar, mas já gostava e convivia com algumas linguagens artísticas. Enquanto espectadora, observava os desenhos, o teatro e a música produzida pelos/as estudantes, mas não praticava na minha vida, pois não tinha esse tipo de vivência na escola que eu estudava. Hoje, entendo que todas essas linguagens constituem o campo da arte e algumas delas se relacionam diretamente com o campo que estudo e pesquiso: Artes Visuais.

Partindo dessas memórias e reconstruções, a Figura 4, “Memória e História”, apresentada abaixo, relaciona-se intimamente com as minhas lembranças e com os momentos significativos que permeiam tempos de um olhar com as Artes Visuais. Assim, é na arte que me encontro e tenho a potência de experimentação, história, tempo, espaço e identidade.

Figura 3 - Memória e História



Fonte: Arquivo pessoal

Outro ponto marcante, que me despertou para a arte, tem a ver com a proximidade na família, pois eu tenho uma tia que foi professora de Arte, na época, Educação Artística, da Escola Mariano Teixeira, uma escola pública estadual, localizada no bairro Vila Cardeal, Areias, Recife /PE, e na Escola Paroquial Santa Luzia, localizada no bairro da Estância, Recife/PE, uma escola privada. Eu ficava vendo durante horas, ela corrigindo muitas produções de desenho dos seus/as estudantes, realizadas em papel cartolina. Ela também me incentivou e eu me espelhei no seu exemplo para fazer o Curso Pedagógico, no ensino médio do Colégio Independência, localizado no bairro da Estância, zona urbana da cidade do Recife, onde nos preparávamos para sermos professoras de jardim da infância ou primário. Tínhamos aulas de Recreação e Educação Artística, nas quais nos ensinavam músicas infantis, confecção de teatrinho de caixa de papelão, confecção de fantoches com papel jornal e trigo.

Produzimos um flanelógrafo, que era feito de papel madeira, de um lado, e flanela, do outro, para contarmos histórias e mostrar os personagens. Teve momentos do desenho cego, da pintura no sabonete, da colagem com papel colorido – criando o desenho abstrato – e da pintura com tinta guache, aquarela e lápis de cera, onde criamos nossas próprias produções.

Concluí o curso com muita dificuldade, dada minhas questões econômicas à época, no ano de 1982. E, logo ao finalizar o curso, comecei a atuar como professora do Jardim I, hoje Educação Infantil, na Escola Parque Massangana, escola privada, localizada no bairro de Piedade, na cidade de Jaboatão dos Guararapes.

Ao final do curso pedagógico, não consegui entrar no curso superior que eu desejava, Pedagogia, então, comecei a fazer o curso científico, atual Ensino Médio, numa escola pública, localizada no bairro de Jardim São Paulo, zona urbana da cidade do Recife. Nessa escola, eu tive acesso às aulas de Artes e ficava encantada com tudo o que a professora de Artes fazia em suas aulas, geralmente, centradas na teoria, no estudo da história da arte, como, por exemplo, Arte Rupestre, Arte Egípcia e Arte Romana. Ainda que o foco daquelas aulas fossem teóricos, eu sempre lamentava o fato de ter apenas uma aula de Arte por semana e não ter aulas práticas.

Certamente, na referida escola pública, meu grande desejo continuava sendo ingressar na Universidade Federal de Pernambuco e fazer o curso de Pedagogia. De início, passei no Curso de Estudos Sociais, na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), e, por não poder pagar, precisei trancar o curso no 7º período. Naquele momento, eu ainda era muito jovem e não me identificava com o curso. Sendo assim, guardei o sonho da Pedagogia.

Depois de muito tempo, já adulta, casada e com um filho de dezoito anos, resolvi fazer Pedagogia na Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Nessa formação, não tive muitas experiências com o campo da arte. Existia a disciplina de Literatura Infantil, que ensinava como contar histórias infantis, cantar músicas infantis trabalhando com o corpo e, também, o desenho pedagógico com modelos, mas não era produção nossa, já que os desenhos mimeografados existiam como referência. Enquanto isso, na disciplina de Arte, eu só tive aulas teóricas. Nessa disciplina, a parte prática não foi experienciada, pois a docente de Artes Visuais se limitava a dar aulas teóricas. E seguia com o meu sonho, que ainda era passar numa faculdade federal.

Ao chegar no 5º período, já em 2010, inscrevi-me no extra vestibular da UFPE. Assim, eu podia sair da faculdade particular para uma universidade pública federal. Passei e foram aproveitados alguns créditos e, finalmente, tive o meu sonho realizado.

O curso de Pedagogia da UFPE foi um pontapé inicial para fomentar o que, hoje, se estrutura como desejo de pesquisa, pois foi lá que vivenciei componentes curriculares relacionadas à arte e à inclusão, a exemplo de Fundamentos da Educação Inclusiva, cursada no 4º período, Fundamentos do Ensino de Artes, cursada no 6º período, e Aspectos Pedagógicos da Inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual e Motora, também cursada no 6º período.

Nas aulas de Fundamentos do Ensino de Arte, com o Professor Everson Melquíades, comecei a ter um entendimento melhor do que seria arte e acessei, pela primeira vez, os textos de Ana Mae Barbosa, que abriram minha mente e me provocaram a buscar entender como ensinar arte, levando-me a refletir sobre o que eu, até então, praticava, lecionando em uma escola privada, em um bairro da zona oeste do Recife. Essa escola era muito tradicional. Exigia que as professoras pintassem as capas das provas, ao invés de estimular a criação e produção dos/as estudantes, repetindo um modelo que já deveríamos ter superado. Ao mesmo tempo, estimulava que os/as estudantes colorissem desenhos xerocados e produzissem lembrancinhas das datas comemorativas, confeccionadas previamente pelas docentes, impedindo-os de realizar sua própria produção artística. Ao analisar estas vivências, percebo que o que eu entendia por arte e o que era exigido naquela escola alinhavam-se com uma concepção distante do que se discute hoje.

Ainda cursando Pedagogia, resolvi fazer a disciplina Tópicos Educacionais IV, na qualidade de aluna especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, cuja temática aborda os Direitos à Educação da pessoa com deficiência, oferecida pelo Prof. Dr. Francisco Lima, onde tive um olhar mais aprofundado para a pessoa com deficiência. Não foi à toa a escolha por esta disciplina, pois esse aspecto da inclusão começou a me despertar interesse após a experiência pessoal vivenciada com o meu filho, com deficiência visual, o que me levou a estudar tudo relacionado com essa deficiência e a aprofundar meus conhecimentos acerca desta temática, conforme detalharei a seguir. Juntamente com a disciplina vivenciada na Licenciatura em Pedagogia, essa disciplina foi fundamental na construção dos meus conhecimentos, para me fazer perceber elementos que eram necessários à prática docente, sobretudo à prática de professores/as que atuam com pessoas com deficiência.

Aqui, peço licença aos leitores e leitoras, para me aprofundar sobre a história do meu filho, pois ela tem rebatimentos diretos no meu interesse de estudo. Deste modo, irei me alongar um pouco mais na escrita.

A caminhada estudantil do meu filho foi árdua. Em 2007, ele estudava a 8ª série, hoje, 9º ano do ensino fundamental, na mesma escola que eu estudei. No final do primeiro semestre, ficamos sabendo que ele estava com um tumor no centro do cérebro. Meu mundo desabou. Foram idas ao setor de Oncologia do hospital IMIP: exames, ressonâncias magnéticas, instalando uma dinâmica em nossas vidas, que contribuiu para a ausência do meu filho na escola. Na época, conversei com a gestora, sobre a doença e perguntei o que ela poderia fazer junto com os/as docentes, para que ele não perdesse o ano. Ela preferiu que ele fizesse a cirurgia, e depois resolveria esse caso, que era tão especial. Ao longo do ano, a escola não realizou nenhuma comunicação. Nada foi pensado para um acompanhamento. Finalmente, passado o processo pós-cirurgia, levei novamente meu filho à escola, porém, ele ficou com baixa visão e enxergando apenas periférico e com pouco resíduo visual. Ao final do ano letivo, o conselho de classe resolveu reprová-lo. Não levei o caso adiante. Mudei o meu filho de escola, por falta de sensibilidade da gestora e dos/as docentes. E fiquei indagando: será que todas as escolas tratam estudantes com deficiência visual dessa forma?

Em 2008, meu filho começa a estudar em uma escola privada, considerada uma das melhores do bairro da Estância. Tudo fluía bem nos seus estudos, até que ele começou a perder a visão. Novos exames detectaram que o tumor crescia e teria que fazer uma nova cirurgia de emergência. Após a cirurgia, Vítor começou a enxergar um pouco mais e teve uma boa recuperação. Os colegas de sala fizeram uma visita coletiva que o ajudou muito, e, mesmo com todos os problemas e faltas na escola, ele conseguiu concluir o ensino fundamental II, como era chamado naquela época.

No ano de 2009, começa uma nova etapa estudantil: agora no 1º ano do Ensino Médio. Vitor enxergava um pouco mais, era mais independente, fazia suas atividades normalmente. Os/as docentes e os/as colegas de classe interagiam com ele. Quando chegou quase no final do ano, uma nova cirurgia deixou sequelas, e ele passou a enxergar muito pouco, necessitando de mais suporte. Conversei com a gestora da escola e ela achou melhor levar ele para a escola quando se recuperasse. Assim, para fazer suas atividades, eu, como mãe, ia ao colégio falar com a coordenadora e os/as docentes, concluindo, com muitas dificuldades, mais um ano escolar.

Em 2010, no 2º ano do Ensino Médio, as aulas passaram a ser desmotivantes para ele, que já tinha uma deficiência visual. A equipe pedagógica não dava muita atenção, os/as estudantes faziam muito barulho e não o respeitavam. Pouco a pouco, a escola deixou de ser um lugar de interesse e ele começou a faltar às aulas, pois nada o estimulava para que retornasse. Geralmente, ele relatava que, nas aulas, os/as docentes não sabiam como trabalhar

com um estudante com deficiência visual e, muitas vezes, ele ficava sozinho, encostado na parede da sala de aula, só escutando, sem participar, pois os/as docentes, dentre os quais destaco a docente de Artes Visuais, apenas copiavam no quadro e liam os conteúdos de história da arte que estavam sendo vivenciados – Barroco, Romantismo, Realismo, Neoclassicismo, Impressionismo, dentre outros.

Quanto às atividades artísticas, foram poucos os estímulos. Algumas pinturas na tela, com técnicas abstratas, mosaico com cacos de azulejos e desenho na telha. Mas considero importante destacar que essas atividades eram confeccionadas em casa, com a minha ajuda, pois a docente de Artes Visuais não tinha paciência e não sabia como ajudá-lo na sala de aula. Passei, então, a sentir falta de um acompanhamento que o possibilitasse a desenvolver suas potencialidades, e corri em busca de melhorias, pois percebia que existiam lacunas na escola que precisavam ser revistas e compensadas.

Nessa época, já estudava Pedagogia/UFPE, já havia cursado uma disciplina na área de educação inclusiva e lido muitos textos sobre a legislação que assegura à pessoa com deficiência e também já possuía um olhar mais apurado sobre as necessidades da pessoa com deficiência visual. Mais especificamente, sobre a legislação, é importante destacar que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394, entra em vigor e dedica um capítulo específico para a Educação Especial, o qual afirma em seu parágrafo 1º do Artigo 58 que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (BRASIL, 1996). Mas, na realidade escolar do meu filho, a escola não cumpria as orientações legais. Sendo assim, Vitor não tinha nenhum apoio na sala de aula. E, mais uma vez, ficava me perguntando: será que a escola tinha conhecimento sobre a lei supracitada? Será que nas reuniões pedagógicas, os/as docentes desta escola recebiam informações e estavam preparados/as para trabalhar com a pessoa com deficiência visual?

Em uma situação específica, certo dia, entrei na Sala dos Professores e presenciei uma conversa de um determinado docente que dizia que não era pago para trabalhar com um estudante com deficiência visual: era pago apenas para dar aulas. Isso me fez pensar sobre a grande lacuna da escola e as dificuldades de trabalhar com as pessoas com deficiência visual.

Na luta constante, naquele momento, fiz uma carta para o MEC, pedindo uma professora para acompanhá-lo e ajudar nas aulas e que a escola fizesse os textos ampliados, de modo que o meu filho pudesse ler. A escola foi sinalizada e pude observar algumas mudanças, mas que ainda não eram tão significativas. Mesmo assim, Vítor conseguiu concluir o segundo

ano do ensino médio, fazendo sempre as provas de recuperação e indo para o conselho de classe.

Chegou a última etapa do ensino Médio, Vítor continuava com baixa visão e sem vontade de estudar. Mas eu sempre o estimulava para concluir os estudos. As aulas cada vez mais monótonas, reduziam-se a quadro, leitura e caderno, até que chegou ao ponto de ele não querer ir para a escola. Começou a faltar aulas e gostava apenas de frequentar as festividades. Os/as docentes já estavam cansados/as e eu sentia que estudantes e docentes tinham pena do meu filho, deixando-nos muito tristes. Enfim, concluiu o Ensino Médio com muita dificuldade e por minha insistência, mas, a equipe desse colégio se enganou, achavam que ele só iria concluir o Ensino Médio e que isso bastava e já era suficiente.

Após algum tempo, ele ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Paulista – UNIP, onde mostrou sua capacidade, força e que era capaz de estudar numa faculdade. Concluiu seus estudos, foi muito participativo e, hoje, é pedagogo, possuindo, também, o curso Braille e é autor de dois livros infantis – A Floresta Encantada I e II, produzidos pela Editora Bagaço – além de ser, também, contador de histórias e de planejar outras ações.

Ao relembrar toda essa história, vejo que acompanhei a trajetória do meu filho em toda a sua escolaridade. E muitas foram as barreiras encontradas, muitas oportunidades foram tolhidas do meu filho, a exemplo das vivências com a arte, posto que não lhe foi permitida a teoria e a prática, como precisava, nem como se discute na contemporaneidade. Também não foi explorada a sua fala, o seu tato, as texturas. Desse modo, suas potencialidades não foram desenvolvidas, por acharem que ele não conseguia e não tinha capacidade.

Retomando a minha história formativa, paralela às vivências com meu filho explicitadas, concluí o curso de Pedagogia pela UFPE em 2015, tenho algumas experiências como professora de Alfabetização e nos Programas Escola Aberta¹, como monitora de Artes, contando histórias e fazendo oficinas com experimentações com a arte para crianças da comunidade escolar. Também concluí um Curso de Contação de Histórias, pelo IFPE. Ainda nesse curso, tive disciplinas de inclusão e arte, que me ajudaram a trabalhar melhor com a pessoa com deficiência e a entender tudo o que passei e que estou vivendo hoje. Fiz estágio numa escola pública, no Recife, e observei que a escola tem sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), dando assistência às pessoas com deficiência e aos/as docentes.

¹ O programa Escola Aberta tem o objetivo de incentivar a abertura de escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social nos finais de semana, promovendo ações culturais e esportivas. Site: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta#:~:text=O%20Programa%20Escola%20Aberta%20incentiva,em%20territ%C3%B3rios%20de%20vulnerabilidade%20social>.

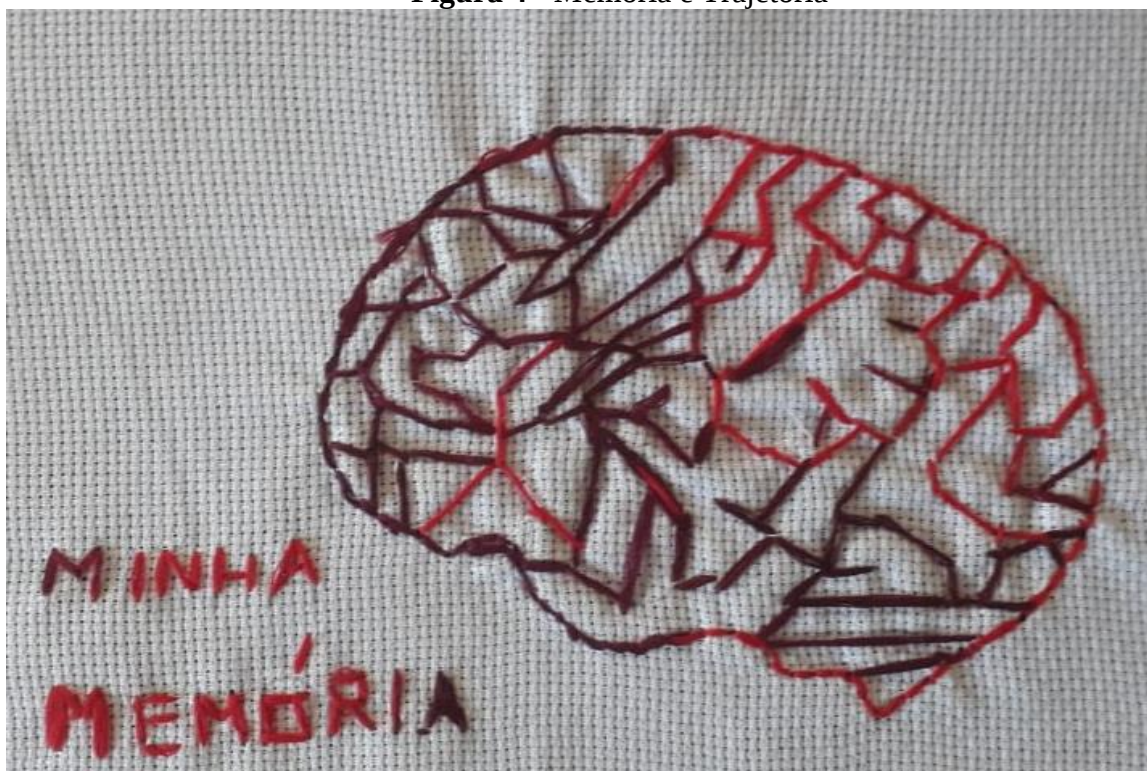
Por me interessar pelo campo da Arte/Educação, fiz uma Especialização em Artes e Tecnologias, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na qual muitas disciplinas me fizeram ter um novo olhar com a Arte, tais como: História da Arte no Brasil, Arte Contemporânea, História do Ensino de Artes, Ateliê de Linguagens Artísticas, Arte e desenvolvimento do indivíduo. Cada disciplina foi um aprendizado e trouxe experiências marcantes e um entendimento ampliado sobre este campo. Mas meus estudos e o desejo pela investigação não finalizam por aqui. Recentemente, concomitante ao Mestrado, concluí a graduação de Licenciatura em Artes Visuais, com ênfase em Digitais, pela UFRPE. Destaco que esse curso traz algumas disciplinas que são fundamentais para compreensão sobre a Arte e a Tecnologia, e que possibilitaram um olhar mais ampliado, a saber: História da Arte Visual Moderna e Pós-moderna; Semiótica, Arte e Educação; Ensino das Artes em Mídias Contemporâneas; História da Educação, entre outras. no entanto, no que se refere à educação inclusiva, tivemos apenas uma disciplina de Libras. Mas, o desejo por aprofundar os estudos continuou me provocando. Assim, lancei-me no desafio de iniciar o Mestrado em Artes Visuais na UFPE/UFPB, em busca de adquirir mais conhecimentos sobre o campo da Arte/Educação e sobre o ensino das Artes Visuais.

Profissionalmente, percorri um caminho ligado ao campo da Arte/Educação, mas não diretamente ligado ao campo da inclusão. Atuo como gestora cultural em uma instituição sem fins lucrativos – Associação Nova Luziânia –, com atividades ligadas à cultura, à arte e à defesa de direitos sociais. Esta associação tem pautado iniciativas a partir da integração dos mais variados segmentos – arte, cultura, lazer, meio ambiente, sustentabilidade, fomento ao empreendedorismo –, a partir de um projeto que apresenta um modelo de responsabilidade socioambiental/logística reversa, aliado ao cenário cultural. Sendo assim, estou engajada por uma causa social em nome do meio ambiente, e tenho me dedicado à preservação e à conservação do mesmo. Também participei como monitora do Projeto de extensão Brincarte, da UFRPE, contando histórias e proporcionando momentos com artes e brincadeiras para crianças de ONGs. Neste projeto, também tivemos algumas oportunidades de ir a escolas da Prefeitura do Recife, contudo, no contexto da pandemia do Covid-19, as ações ficaram restritas a trabalhos remotos, onde atuei como contadora de histórias e na realização de ações ligadas à poesia, pintura, teatro, música, desenho, tecnologia na construção de projetos interdisciplinares, através dos vídeos que produzi para o Canal do Projeto.

Neste resgate das memórias, percebo que a memória é um deslocamento sobre as experiências vividas, onde tempo e memória possibilitam conexões com as lembranças, mas, também, com os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas da família, da escola e dos

âmbitos viventes do sujeito narrador, na direção do que Lowenthal (1998, p. xx) destaca, quando diz que “toda consciência do passado está fundada na memória” e na relação com ela recuperamos o que já passou. Logo, toda nossa percepção do presente se funde em lembranças do passado, porque ele nos ocupa e nos cerca. Assim, as experiências de vida narradas, aliadas à minha formação enquanto pedagoga, enriquecidas pela minha formação na Licenciatura em Artes Visuais, levou-me ao interesse por tudo o que remete à inclusão e a arte.

Figura 4 - Memória e Trajetória

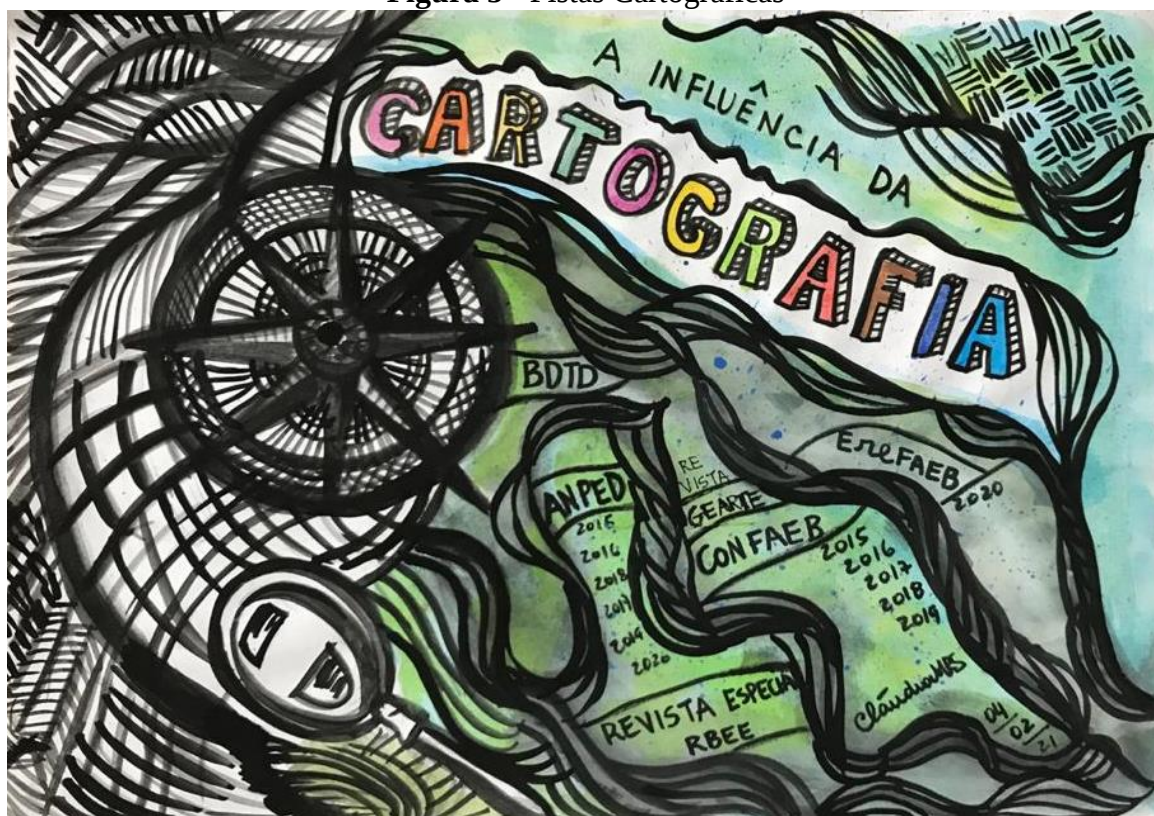


Fonte: Arquivo pessoal

Partindo das reflexões apresentadas, a Figura acima (Figura 5) se refere aos vários fios que se cruzam e se unem, dependendo do ponto de partida. Desse modo, o bordado que fui constituindo nesse memorial se entrelaça com a experiência vivida. Os fios provocam diferentes olhares que partem da minha história e atravessam o meu desejo de pesquisa acadêmica. Assim, construo o meu bordado, mostrando imagens, linhas, esculturas e desenhos, a partir das experiências da minha vida pessoal e profissional, dando corpo à problematização desta investigação, que surgiu a partir da inquietação: como os/as professores/as de Artes Visuais de escolas da rede pública estadual da cidade do Recife compreendem o ensino das Artes Visuais para pessoas com deficiência visual?

Mobilizada por esta pergunta, passei a buscar outros estudos, de modo a tentar dialogar com os caminhos e pesquisas já existentes. Assim, dei início à produção de um Estado da Arte, partindo de uma construção cartográfica (Figura 6), uma vez que fomos contaminadas pelo desejo de traçar as rotas de pesquisa, por entendermos a cartografia como esse mapa em construção.

Figura 5 - Pistas Cartográficas



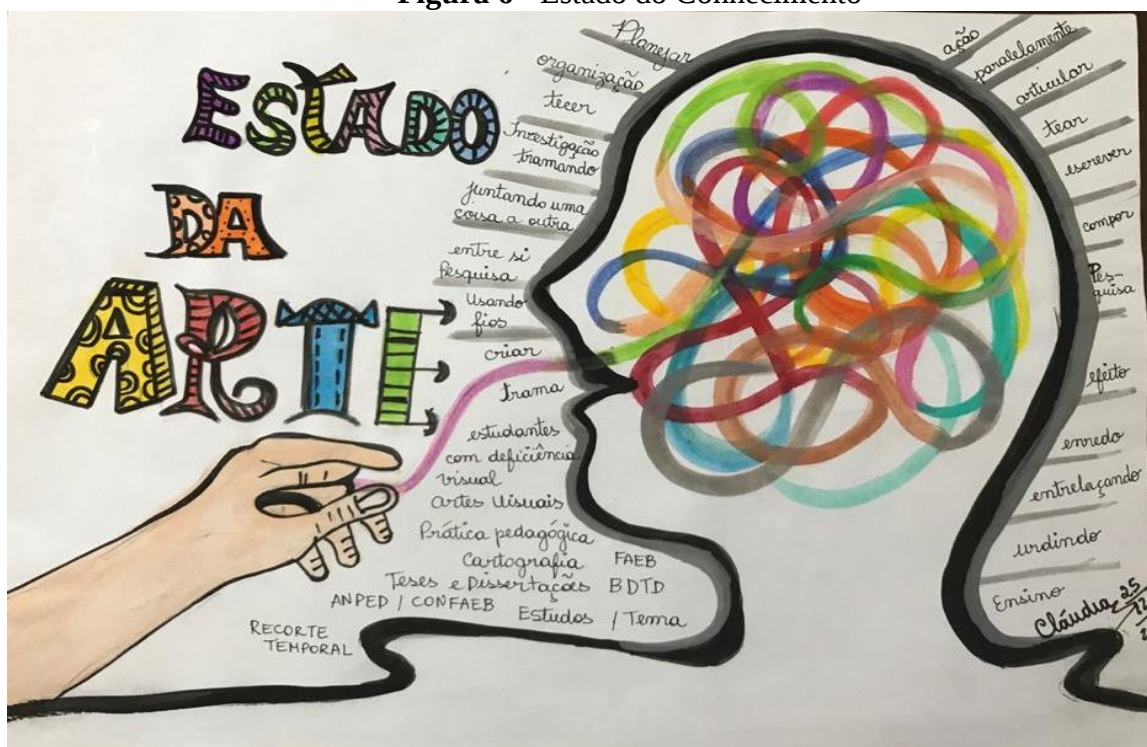
Fonte: Arquivo pessoal

Passos, Kastrup e Escóssia (2009) apresentam pistas do método da cartografia e destacam a importância da prática, das experimentações, do método, ao tomar esse aporte no projeto, considerando a elaboração de toda produção coletiva e sua produção. Mais especificamente, na Pista 1, Passos e Barros (2009) esclarecem que na cartografia, a orientação do trabalho dos/as pesquisadores/as não é nada pronto, e acrescentam que existe o percurso da pesquisa, de forma que o caminho vai sendo traçado a partir dos seus objetivos, junto com o/a pesquisador/a e com os desafios enfrentados. Destacamos que a construção e os achados do Estado da Arte são elementos necessários para a pesquisa, pois este tipo de estudo contribui para a constituição do campo teórico da área de conhecimento que estamos inseridas, uma vez que procura identificar elementos, apontando limites, possibilidades e caminhos do campo em que se move a pesquisa. Segundo Messina (1998, p. 01),

Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática.

Dito de outro modo, as pesquisas do tipo Estado da Arte são estudos que objetivam mapear e sistematizar a produção em determinada área de conhecimento, identificando as principais temáticas, abordagens, resultados e lacunas de pesquisas já realizadas. Assim, podemos visualizar na Figura 7 do Estado da Arte, para uma melhor compreensão de todos os elementos que entendemos como imbricados nesse processo:

Figura 6 - Estado do Conhecimento



Fonte: Arquivo pessoal

Uma vez encontrados os estudos, realizamos a leitura dos títulos, leitura dos resumos e das palavras-chaves. Quando esta não foi suficiente, por não nos trazer informações mais detalhadas, partimos para leitura dos sumários e das introduções e metodologias das dissertações e das teses, fazendo uma seleção do que seria viável para nossa pesquisa e para saber se abordava uma narrativa relacionada com o que estávamos procurando.

Na BDTD, considerando o mapeamento com os descritores “ensino de artes” e “deficiência visual”, encontramos um total de 43 estudos. Após as demais etapas sinalizadas, restaram cinco trabalhos que contemplam o tema pesquisado. Em seguida, pesquisamos o

segundo agrupamento de descritores: ensino de artes, educação inclusiva e prática docente. E encontramos um total de 25 estudos, que, após mapearmos a partir das demais etapas, resultaram duas pesquisas que se direcionaram para a nossa investigação. Assim, na BDTD, temos um total de 7 pesquisas², das quais, 6 dissertações e apenas uma tese. Somam-se a estes estudos, quatro dissertações desenvolvidas em torno da temática do nosso interesse no PPGAV UFPE/UFPB, resultando, assim, um total de 11 pesquisas.

No que se refere aos anais de eventos, nos cinco anos pesquisados, encontramos, na ANPED, um total de cinco materiais que foram contemplados nos anos 2015, 2017 e 2018, nos GTs Educação Especial e Educação e Arte.

No CONFAEB foram encontrados 14 trabalhos acadêmicos relacionados à nossa pesquisa, no qual usamos como mecanismo de busca os Anais, em virtude de não haver Grupos Temáticos fixos a cada ano, de forma que foi preciso recorrer aos títulos de todos os trabalhos publicados com as temáticas relacionadas à inclusão e à deficiência visual, tendo como eixo as Artes Visuais.

Já nos periódicos, encontramos apenas um artigo, na Revista GEARTE, ligada à área inclusiva, mas que não era relacionado à deficiência visual. Por outro lado, na Revista Especial, foram encontrados oito trabalhos que estão relacionados ao tema que nos interessa.

Com o Estado da Arte realizado, é possível perceber que os 34 estudos encontrados³ – teses, dissertações e artigos científicos – constroem um movimento cartográfico e contribuem para a pesquisa, apontando elementos norteadores para o campo das Artes Visuais e da Educação Inclusiva, deixando pistas sobre o debate legal, o debate teórico e os caminhos metodológicos percorridos, fazendo-nos perceber, também, a necessidade de continuidade e ampliação de investigação na área de arte e da educação inclusiva, voltando-se para a deficiência visual, haja visto que ainda são poucos trabalhos encontrados com esse recorte.

Vale destacar que mesmo identificando 34 pesquisas sobre o tema nas diferentes plataformas consultadas, este número ainda é pouco expressivo diante do que apresenta o Portal do MEC, vejamos:

Segundo dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, 18,6% da população brasileira possui algum tipo de deficiência visual. Desse total, 6,5 milhões apresentam deficiência visual severa,

² Os detalhamentos dos estudos elencados encontram-se nos apêndices.

³ Destacamos que as produções acadêmicas encontradas serão norteadoras das reflexões tecidas nas discussões teóricas realizadas ao longo deste estudo, onde buscamos costurar e dialogar com os/as pesquisadores para entender o campo que adentramos na pesquisa.

sendo que 506 mil têm perda total da visão (0,3% da população) e 6 milhões, grande dificuldade para enxergar (3,2%) (BRASIL, s/p, 2017).

Partindo do exposto, as pistas deixadas no mapa construído, aliadas ao desejo de pesquisa, mostra que são muitas as experiências que se encontram, que se cruzam e que me aproximam do campo da Arte, muito antes mesmo de ter formação neste campo. Estas experiências diversas dão origem a este desejo de pesquisa que surge da união de dois campos transformadores para o modo como eu vejo e percebo o mundo, para o modo como me provoco a pensar as minhas práticas: o campo da Arte e da Inclusão. Especificamente, no que se refere às pessoas com deficiência visual.

Diante do exposto, esta investigação tem como objetivo geral: compreender o ensino da arte para pessoas com deficiência visual em escolas da rede pública estadual da cidade do Recife.

Para atingir o objetivo geral apresentado, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer e identificar as condições estruturais, materiais e físicas das instituições para a realização do trabalho com artes visuais para pessoas com deficiência visual;
- Compreender o que dizem os documentos – Projeto Político Pedagógico – das escolas campo, acerca da deficiência visual e do ensino das Artes Visuais;
- Compreender o que pensam os/as docentes sobre o ensino das Artes Visuais para a pessoa com deficiência.

Tomando os objetivos supracitados como orientadores, apresentamos, a seguir, o percurso metodológico que delineamos previamente, tomando como orientadores os princípios da abordagem da pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (2003, p. 21) é o tipo de pesquisa que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

1.1 A escolha das escolas campo de pesquisa

Para iniciar o levantamento das escolas campo de pesquisa, considerando o contexto pandêmico, recorreremos ao Site da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, mais especificamente à Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos

Humanos e Cidadania⁴, e observamos que existe uma Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico (UIAP) que desenvolve serviços de apoio técnico pedagógico articulado com as escolas, a fim de acompanhar o processo de inclusão de estudantes. Uma vez que nosso objetivo está relacionado às práticas docentes na educação formal, recorreremos às UIAPs citadas pelo site da Secretaria e destacadas a partir das Gerências Regionais de Ensino (GRE) e encontramos o seguinte quantitativo de escolas:

- GRE Recife Norte – duas escolas;
- GRE Recife Sul – três escolas;
- GRE Metro Norte – uma escola;
- GRE Metro Sul – uma escola.

Ainda no referido site, é possível encontrar outras instâncias da Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania que oferecem cursos, projetos de capacitação, preparação e encaminhamento para o mercado de trabalho, além de órgãos voltados exclusivamente para a capacitação de docentes, com cursos de braille e de libras, por exemplo. Mas, como nosso objeto de estudo recai sobre os/as docentes que atuam com estudantes deficientes visuais, entendemos que, provavelmente, poderemos encontrar estudantes com deficiência visual nas escolas que fazem parte da UIAP.

Considerando os possíveis campos de investigação, iniciamos o processo de aproximação com as instituições encontradas, bem como os/as docentes de Artes Visuais, a fim de apresentar a pesquisa e delinear as parcerias necessárias, a partir de comunicação eletrônica com cada Gerência Regional relacionada, bem como com os/as gestores/as das escolas, enviando, também, toda a documentação necessária para apresentar a pesquisa.

O processo de chegada às escolas e aos/as docentes participantes não foi fácil. Sobretudo por nos inserirmos, no momento de iniciar a entrada no campo, entre ações remotas do contexto pandêmico e a retomada das ações presenciais. A entrada no campo foi marcada por idas e vindas e por desencontros. Também fomos informadas que, em algumas das possíveis escolas participantes, não havia mais estudantes com deficiência visual, o que nos leva a entender que, possivelmente, o contexto pandêmico e de educação remota tornou ainda mais difícil a presença e distanciou esses/as estudantes das salas de aulas remotas.

Diante do exposto, das sete escolas encontradas, apenas três escolas de diferentes GREs, localizadas em lugares distintos da cidade do Recife, constituíram-se campos de pesquisa, juntamente com os/as docentes de Artes Visuais. As demais escolas não

⁴ Site da Gerência [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?page=1 & men=179](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?page=1&men=179)

responderam à pesquisa ou não tinham estudantes com deficiência visual ou não aceitaram participar da pesquisa.

1.2 Dos instrumentos de coleta de dados e registros

Uma vez selecionadas as escolas e os/as docentes, atendendo aos objetivos específicos delineados, para o processo de coleta de dados, utilizamos dois instrumentos: consulta de documentos e entrevistas.

No que se refere aos documentos, entendemos a necessidade de olhar para os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, tendo como foco o olhar para as questões da educação inclusiva.

De acordo com Severino (2017, p. 122), a pesquisa documental é entendida como:

Fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Ainda, a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). Nesse sentido, a análise documental tem como fonte e objeto de estudo a investigação dos documentos, que, neste caso, refere-se ao PPP das escolas selecionadas, que, após coletados, analisados, organizados e categorizados, lidos e relidos, foi necessário fazer a interpretação dos dados para a produção de conhecimento.

Assim, de posse do PPPs das escolas, buscamos o máximo de informações contidas nestes documentos, analisando a perspectiva de inclusão e de ensino das Artes Visuais evidenciada. Destacamos que apenas uma escola nos cedeu o referido documento. As demais alegaram estar em processo de reformulação e o documento não nos foi disponibilizado.

Ainda na coleta de dados, fizemos uso dos questionários⁵, para realizar um levantamento do perfil dos/as docentes e acrescentar informações às entrevistas. Segundo Gil (1999, p.128), os questionários podem ser definidos “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Ainda, fizemos uso de um Diário de Campo, para

⁵ O modelo dos questionários encontra-se nos Apêndices.

anotações relevantes, percebidas durante as visitas na escola, entendendo-o como um instrumento de registro das observações, no qual constam todas as informações que não sejam referentes ao registro das entrevistas formais realizadas.

No que se refere às entrevistas⁶, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas com os/as docentes de Artes Visuais participantes da pesquisa, com o objetivo de saber como eles/as pensam e trabalham com estudantes com deficiência visual na sala de aula, bem como as condições de trabalho da instituição para as práticas em artes visuais. Segundo Minayo (1996, p. 57), a entrevista semiestruturada permite “aproximar os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos”.

Por fim, para conhecer e identificar as condições físicas, estruturais e materiais das escolas, e, mais especificamente, para o trabalho dos/as docentes, foi realizada observação *in loco*, registrando e fotografando cada espaço das escolas selecionadas, com um olhar atento, além de realizar anotações no diário de campo.

1.3 Sobre as análises dos dados

Para dar início às análises, os dados coletados foram organizados por meio da Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011, p. 15), para quem “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Bardin (1979) destaca que a análise de conteúdo abarca as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com o intuito de realizar deduções lógicas e justificadas a respeito da origem das mensagens. Para a autora, a AC constitui-se de algumas etapas para a sua consecução, organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa, denominada pré-análise, é a fase que compreende a organização do material a ser analisado, com vistas a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Compreende a realização de quatro processos: (i) a leitura flutuante – estabelecer os documentos de coleta de dados, quando o/a pesquisador toma conhecimento do texto, transcreve entrevistas; (ii) escolha dos documentos – seleção do que será analisado; (iii) formulação de hipóteses e objetivos – afirmações provisórias, que o/a pesquisador se propõe a

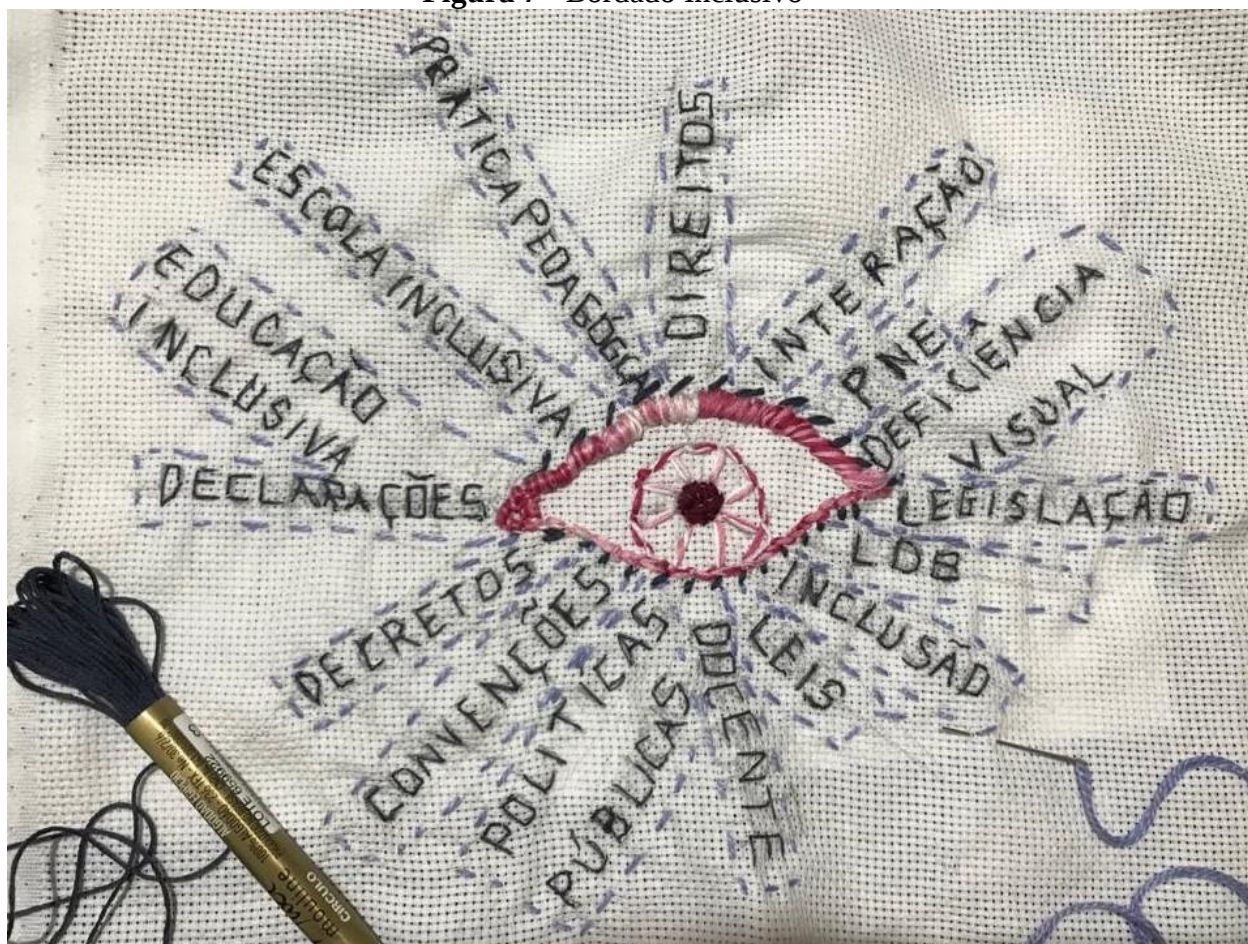
⁶ O roteiro das entrevistas encontra-se nos Apêndices.

verificar); (iv) elaboração de indicadores, através de recortes de textos nos documentos analisados – os temas que mais se repetem podem constituir os índices.

Já a segunda etapa diz respeito à codificação do material e à definição de categorias de análise – rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos, efetuado em razão de elementos comuns, a partir da identificação das unidades de registro que correspondem ao segmento de conteúdo –, temas, palavras ou frases. Esta etapa é de suma importância, pois irá possibilitar o incremento das interpretações e inferência, encerrando, assim, as análises. De modo resumido, Mozzato e Grzybovski (2011, p.735) explanam os três modos criados por Bardin: a fase da pré-análise, que corresponde à organização do material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais; a segunda fase, exploração do material, consiste na definição de categorias e na identificação das unidades de registro; a terceira fase é destinada ao tratamento dos resultados, condensação, destaque das informações para análise e interpretações inferenciais (momento da intuição, análise reflexiva e crítica).

Encerramos essa introdução, apresentando a organização da nossa escrita. A seguir, no capítulo 2, “Um olhar inclusivo”, apresentamos a legislação em torno da educação inclusiva, trazendo, também, definições, para melhor compreensão sobre as especificidades da deficiência visual – baixa-visão, cego e visão monocular –, além de contemplarmos, com reflexões teóricas, o ensino das Artes Visuais, na perspectiva inclusiva. O capítulo 3 consiste nos achados da pesquisa, onde realizamos nossas análises, contemplando desde os dados das três escolas pesquisadas, o perfil dos/as docentes de Artes Visuais participantes da pesquisa, o olhar sobre as condições físicas, materiais e estruturais para o trabalho em Artes Visuais com estudantes deficientes visuais, até as práticas e desafios vivenciados. Em seguida, no capítulo 4, apresentamos nossas considerações finais, com algumas pistas deixadas por esta investigação.

Figura 7 - Bordado Inclusivo



Fonte: Arquivo pessoal

2 UM OLHAR INCLUSIVO

Ao olharmos a Figura que abre o presente capítulo (Figura 8), um bordado criativo e inclusivo, ficamos indagando onde e quando se encontra o começo da linha. Nesse momento, comparamos esse bordado com a pessoa com deficiência visual, que precisa de uma escola inclusiva, pois são tantas as linhas que se cruzam – leis, documentos normativos, sujeitos e suas práticas formativas existentes –, que são como os nós inacabados encontrados nesse bordado. Da forma como vemos o bordado, de frente, pode estar perfeito, mas têm muitos emaranhados de linhas intercruzando, e que só veríamos se pudéssemos olhar do outro lado, assim como a escola, que, ao mesmo tempo em que tem que garantir uma educação de qualidade para receber estudantes, mais especificamente com foco no nosso interesse de estudo, estudantes com deficiência visual, seus/suas docentes também precisam de formação específica no campo de conhecimento em que atuam, de modo a possibilitar propostas de ensino adequadas para desenvolver as potencialidades de todos/as os/as estudantes, tendo ou não deficiência.

À medida que as mãos vão tecendo o bordado, vamos nos inquietando. Com o entrelaçar das linhas, percebemos que muitos acontecimentos foram bordados para mostrar que a pessoa com deficiência têm seus direitos regidos por lei.

Diante disso, vou bordando à mão, com agulha e linhas, aperfeiçoando e entendendo cada ponto, todos os nós dados, com o olhar inclusivo, buscando entender a deficiência visual e também as leis e demais documentos legais que tratam da temática em tela. Por fim, adentramos no debate da educação inclusiva e do ensino das Artes Visuais numa perspectiva inclusiva, de modo a construirmos um bordado que nos traga pistas para compreender, pensar e provocar práticas voltadas para as pessoas com deficiência visual.

2.1 Aspectos para pensar a deficiência visual

Para dar início em nossa incursão teórica, consideramos pertinente destacar que, neste estudo, entendemos as pessoas que apresentam deficiências como seres humanos capazes e o termo “pessoa com deficiência”, a nosso ver, não significa restrição ou redução pois, deficiência é apenas e tão somente uma característica do indivíduo e não a totalidade deste. Trata-se, pois, de reconhecer a existência de uma ou mais “deficiências” de uma pessoa, sem rotulá-la como deficiente.

A partir do debate legal recente, podemos abordar a deficiência visual enquanto categoria que inclui pessoas cegas, pessoas com baixa visão ou com visão monocular. Deficiências que estão diretamente ligadas ao comprometimento do órgão da visão ou às alterações que afetam as funções visuais em níveis diferenciados e que, porventura, atingem de maneira diferente o desenvolvimento de cada indivíduo, dentre os quais destacamos a acuidade visual, o campo visual, a binocularidade, a visão de cores, a sensibilidade à luz e contraste, aspectos que podem provocar uma limitação sensorial, anular ou reduzir a capacidade de ver ou causar a perda total ou parcial da visão, manifestando-se como baixa visão ou cegueira (BRASIL, 2003).

A perda da função ocular pode ser de nível severo, moderado ou leve. A pessoa com baixa visão enxerga com o campo visual restrito, com muita dificuldade, tendo apenas a visão central ou a visão periférica. Em alguns momentos, pode enxergar objetos e outras vezes não. Podem, também, trocar cores, letras e números, gerando um grau substancial de dificuldade ao querer enxergar as coisas ao seu redor e tentar identificá-las. Sobre isso, Sá (2002, p. 28), pautando-se em sua vivência e na de quatro irmãos que também nasceram com baixa visão, esclarece um pouco mais, quando diz que a baixa visão é complexa, marcada por oscilações e instabilidade entre o ver e o não ver. Vejamos seu depoimento:

Não conseguia distinguir pessoas e objetos a uma certa distância, o que costumava ser erroneamente interpretado, causando inseguranças e constrangimentos. Esses fatores produziam ambiguidades entre o ver e o não ver e, assim, oscilávamos entre ser e não ser cegos. A nossa percepção visual era sutil, fugidia e nebulosa, um enigma a ser decifrado.

Mais especificamente, a baixa visão ou visão subnormal é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. Assim, a baixa visão consiste em uma grave perda visual que não pode ser sanada por meio de tratamento clínico, cirurgia ou pelo uso de óculos convencionais. Mas, existem autores/as, como Ormelezi, Corsi e Gasparetto (2007, p. 64), que pensam de modo diferente e afirmam que

[...] não existe a baixa visão, mas sim diversos quadros clínicos com manifestações particulares, e o mais significativo: a mesma patologia não define a mesma vivência de mundo e a mesma representação psicossocial da deficiência para cada pessoa e para cada família.

No que se refere à cegueira, esta consiste na perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Caracteriza-se pela “alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (SÁ, CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15). Complementando, pessoas com visão monocular são aquelas que apresentam perda igual ou superior a 20% em um dos olhos, enquanto no outro mantém visão normal.

Entendemos que o estudante com deficiência visual é, antes de tudo, um estudante e, somente depois, um estudante com deficiência. Nesta linha de pensamento, a pessoa com deficiência visual, no contexto escolar, tem uma limitação, que é a visão, e não uma doença, sendo compensada com os outros sentidos, a partir das interações sociais.

Ainda podemos dizer que a deficiência visual é definida pela acuidade visual e pelo campo visual. Neste aspecto, devemos considerar a função do melhor olho e a correção óptica. Na cegueira, a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 (20/400 ou 10%) no melhor olho, com uma correção óptica. Enquanto na baixa visão a acuidade visual varia entre 0,3 (20/70 ou 70%) e 0,05 (20/400) no melhor olho, com a melhor correção óptica ou nos casos em que o somatório da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60%, ou ainda, na ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004). Desse modo, entende-se que a acuidade visual é diferenciada para a pessoa cega ou com baixa-visão.

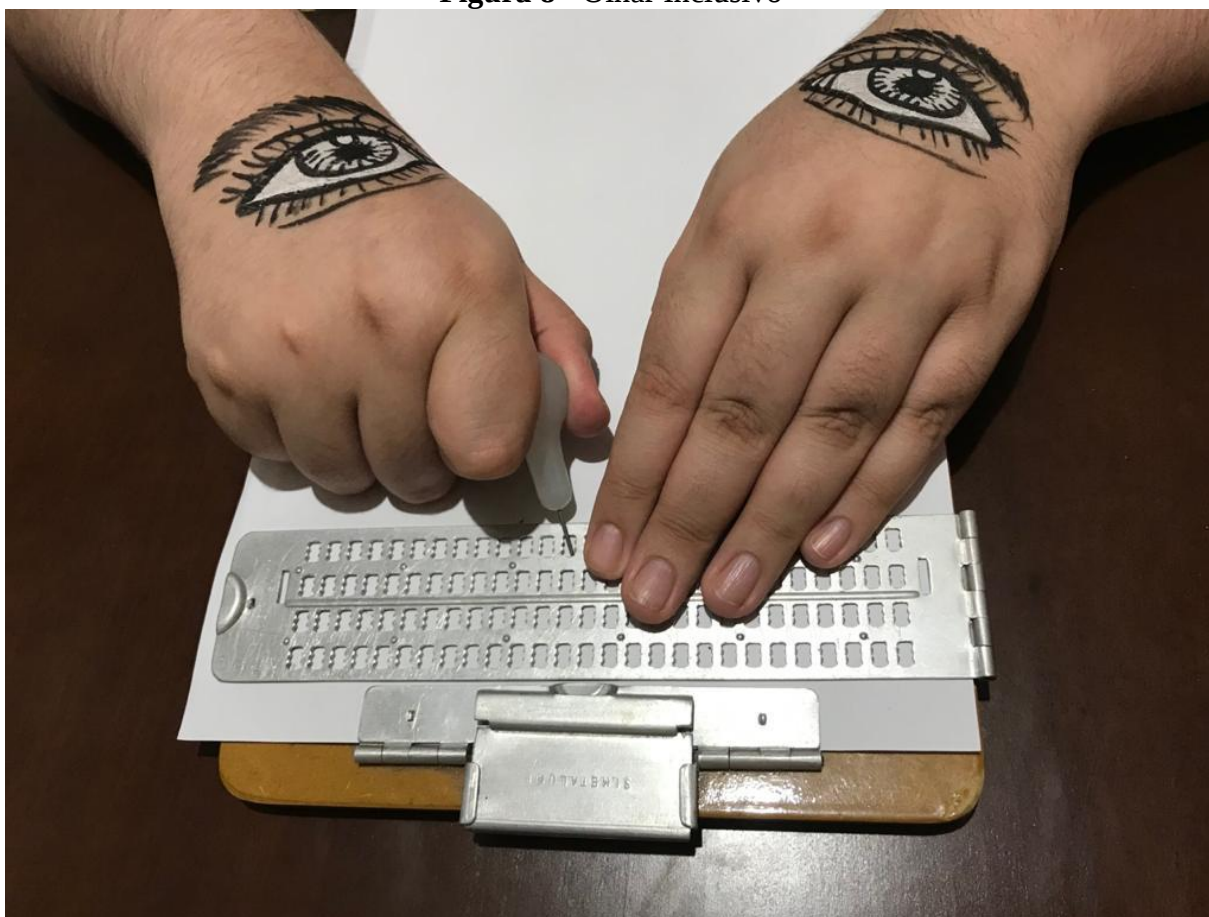
A partir das vivências de mundo, as pessoas com deficiência visual têm suas especificidades e suas particularidades no contexto que estão inseridos/as, principalmente na escola, precisando de apoio adequado para poder desenvolver suas potencialidades.

Na definição pedagógica, a pessoa é considerada cega, mesmo possuindo baixa visão, desde que necessite da instrução em braille como sistema de ensino. Sendo assim, as pessoas com deficiência visual apresentam dificuldades de ver detalhes no dia a dia, como, por exemplo, veem as pessoas, mas não reconhecem as feições; não identificam objetos e, em casos de pessoas com baixa visão, podem ler tipos impressos ampliados ou com auxílio de recursos ópticos, como, por exemplo, lupas de mão, telelupa, telescópio manual, óculos especiais esféricos (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2002, 2003a).

Enquadrada como uma das necessidades especiais educacionais, citada no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases, Lei Nº 9.394/1996, a deficiência visual, foco deste trabalho, requer atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes cegos/as e com baixa visão, o que indica, portanto, a necessidade de meios, ferramentas e recursos diferenciados para o

acompanhamento dos/as estudantes e a apropriação do conhecimento, a locomoção, a formação de conceitos e a realização de atividades rotineiras nas quais predomina o uso da visão. Em outras palavras, esses/as estudantes necessitam de recursos pedagógicos, como: celas braille de papelão, metal, Etil Vinil Acetato (EVA), um tipo de borracha sintética, ou, ainda, madeira, além de material em relevo, jogos adaptados, objetos de diferentes formas, texturas e tamanhos, livros e textos em braille e recursos tecnológicos, como reglete⁷ e punção⁸, bengala, guia de assinatura, máquina de escrever Braille (Figura 9), computadores com softwares leitores de tela (*DOSVOX*, *NVDA*, *JAWS*, *ORCA*, *MECDAISY*, *VIRTUAL VISION*), gravador e outros recursos de acessibilidade condizentes com sua condição visual.

Figura 8 - Olhar Inclusivo



Fonte: Arquivo pessoal

Outro aspecto importante a ser considerado, diz respeito ao tato, visto que este pode ocupar um papel fundamental, pois permite o acesso à escrita e à leitura por meio do sistema braille, proporcionando aprendizagens. Piñero, Quero e Díaz (2003, p. 234) destacam que a

⁷ Reglete é um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille.

⁸ Punção é um instrumento para a escrita. É utilizado para a marcação do Braille com a Reglete.

leitura, mediante o tato, é realizada letra a letra e não por meio do reconhecimento de palavras completas, como acontece com a leitura à tinta. Esse aspecto traz rebatimentos na formação e no aperfeiçoamento dos/as docentes, para que, em suas práticas, possam saber fazer uso do sistema braile e entender que a leitura desses sujeitos será realizada através dos toques das mãos.

Para além das questões apresentadas, no contexto escolar, para estudantes com deficiência visual, além do atendimento especializado, eles/as também precisam se sentir acolhidos/as, possibilitando a interação e a comunicação com os/as demais estudantes e com os/as docentes, de modo a contribuir para que se favoreça a autonomia e o desenvolvimento dos/as estudantes com deficiência visual. Sendo assim, abordaremos a seguir debates acerca da educação inclusiva e do debate legal acerca da temática, de modo a inserirmos outros nós e outras linhas e cores neste bordado.

2.2 Educação inclusiva: visão geral e legislação

Historicamente, as pessoas com deficiências foram segregadas socialmente, não lhes sendo garantidos os direitos devidos, inclusive à educação. Hoje, existem leis e diretrizes que embasam a educação dos/as estudantes com deficiência, dentre as quais destacamos e nos deteremos na deficiência visual, de modo a pensar os rebatimentos no contexto escolar.

Percebe-se que a educação inclusiva no Brasil está em documentos oficiais, mas ainda não executada plenamente na sua prática. Nessa perspectiva, Peroni (2009, p. 01) alerta que “vivemos, portanto, a tensão entre ter conquistado direitos, inclusive na legislação, mas a dificuldade de implementá-los”, e acrescenta:

a educação especial vive este mesmo processo. Após muita luta para ser garantida como um direito, a inclusão é garantida na legislação mas, assim como outros avanços em termos de direitos na educação, a sua implementação sofreu impactos das redefinições do papel do Estado e dificuldades na sua materialização (PERONI, 2009, p. 01).

Isso nos leva a entender que as políticas públicas e as legislações específicas direcionam-se para atender os/as estudantes com deficiência, dentre os/as quais destacamos estudantes com deficiência visual, garantindo condições e oportunidades, ao mesmo tempo em que nos revela, ainda, a existência de lacunas.

Ainda convém lembrar que, mesmo com as políticas públicas, a escola sozinha não pode assumir toda responsabilidade pela formação do/a estudante, assim, é necessário que a

comunidade seja atuante, se una, fiscalize e cobre para que os direitos e conquistas se efetivem.

Ao buscarmos estudos que abordem a educação inclusiva, sua história, os enfrentamentos e as políticas de ensino para pessoas com deficiência visual e as práticas docentes com um olhar inclusivo, encontramos nos textos de Neto (2018) e de Pereira (2018) elementos para compreender o processo histórico e os entraves que envolvem as lutas das pessoas com deficiência, em vários contextos, e os rebatimentos no campo educacional, com ênfase na falta de políticas públicas eficientes, mesmo que tenhamos leis e decretos para garantir os direitos das pessoas com deficiência visual.

O estudo de Pereira (2018) enfatiza, ainda, as práticas de ensino, as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes com deficiência visual na escola, a falta de recursos e o despreparo dos profissionais para trabalhar com estudantes com deficiência.

Estes estudos convergem para a pesquisa realizada por Uliana (2017), “O processo educacional de estudante com deficiência visual: uma análise dos estudos de teses”, a qual aborda a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino regular. Para tanto, aponta as leis e políticas públicas para pessoas com deficiência e os principais motivos que levam à exclusão de estudantes com deficiência nas escolas e por não estarem vivenciando processos de inclusão eficientes, visto que lhes faltam livros didáticos em braille, materiais didáticos adaptados, estruturas físicas adequadas às necessidades. Ainda, a autora relata que os/as docentes não planejam aulas utilizando recursos essenciais para a real inclusão.

Apontando para outra perspectiva, Fraga e Varela (2017) se debruçam sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual, mostrando a legislação específica para eles/as e nos apontam avanços das políticas educacionais, numa perspectiva inclusiva, definindo, ainda, conceitos relevantes e com os quais dialogamos ao longo deste estudo, tais como: inclusão, educação inclusiva e sala de recursos multifuncionais.

Costa (2015) e Albuquerque (2015) também trazem uma discussão das políticas públicas referentes à educação inclusiva e dialogam sobre os direitos da pessoa com deficiência. Desse modo, refletem também sobre a inclusão na escola e os direitos do estudante com deficiência visual.

Por fim, no estudo realizado por Araujo (2016, p. 43), encontramos elementos que nos apontam uma visão geral sobre as etapas que implicam avanços no debate sobre Educação Especial, no qual a autora aponta três períodos distintos: o primeiro período vem com o surgimento das instituições e entidades especializadas para o atendimento de pessoas que apresentavam deficiências mentais, físicas e sensoriais. A primeira instituição especializada

para atendimento de pessoas com deficiência visual apareceu de forma acanhada, durante o Império, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), criado através do Decreto Imperial nº 1.428. Esse foi o primeiro passo para garantir, às pessoas cegas, o direito à educação e à cidadania. Anos depois, em 1857, foi criado o atual Instituto dos Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro. No segundo período, foram elaboradas legislações específicas relacionadas ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, aparecendo campanhas de caráter emergencial, a exemplo da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão (1958) e a Campanha Nacional para a Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (1960). Por fim, no terceiro período, marcado a partir dos anos de 1990, ressalta-se a Educação Especial que se caracteriza pelos movimentos a favor da Educação Inclusiva.

Esses estudos nos provocam a perceber que não basta reconhecer a existência de leis específicas, mas alerta-nos, sobretudo, para pensar a permanência de estudantes com deficiência visual na escola e nas dinâmicas das salas de aulas, com condições que favoreçam aprendizagens e construção de conhecimentos, a partir da compreensão da inclusão. Isso nos deixa pistas sobre a necessidade de entender um pouco mais sobre o campo da inclusão. Assim, buscamos em Sassaki (1997, p. 40), quando afirma que

a inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também da própria pessoa com deficiência.

Soma-se a essa ideia, a compreensão de Júnior (2017, p. 42), em sua pesquisa teórica do campo da Arte/Educação, diz-nos que

o processo de inclusão nas escolas, mais que uma oportunidade para corrigir décadas de assistencialismo terapêutico em relação às pessoas com deficiências, e, também, tem sido uma grande oportunidade para repensar minhas práticas na escola, de incluir ao outro por meio da minha inclusão no processo educativo, responsabilizando-me por ele.

Isso implica afirmar que, ao pensar no/a estudante com deficiência visual na sala de aula, percebemos a necessidade de (re)construção de práticas que possibilitem transformações, tanto no espaço escolar como no contexto social e nos próprios sujeitos.

Nesse contexto, valendo-nos da terminologia usualmente utilizada, pessoa com deficiência, destacamos que, em uma escola inclusiva, com atenção às pessoas com deficiência, respeita-se a diversidade, as leis existentes, as singularidades dos/as estudantes, assegurando a permanência junto à família e à comunidade local e contribui-se para a educação, o desenvolvimento e a aprendizagem no ambiente escolar.

Convém destacar que a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual ocorre no pilar da convivência e na interação dentro do ambiente escolar, enquanto lugar onde as diferenças devem ser respeitadas, a fim de que estudantes com deficiências visual e videntes se desenvolvam. Dito de outro modo, entendemos que convivemos e aprendemos com as diferenças e devemos respeitar, sem nos limitarmos a reproduzir o mesmo, pois cada pessoa tem sua identidade e suas diferenças, como nos alerta José Luis Pardo, sobre o respeito à diferença:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro), mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente. (PARDO, 1996, p.154, grifo do autor).

Carroll (1968) destaca que o convívio entre pessoas sem deficiência visual e videntes é contínuo e, caso não haja uma adaptação entre essas pessoas, há uma menor tolerância para seu convívio, o que leva a uma menor aceitação e, conseqüentemente, a uma menor adaptação, e assim sucessivamente. Dessa forma, para as pessoas com deficiência visual na escola regular é indispensável que haja uma preocupação ampla, para além da preocupação com os campos de conhecimentos, ou seja, importa considerar a interação entre colegas e professores/as, o deslocamento pela sala de aula e pela escola, as condições físicas, estruturais e materiais para o trabalho, o relacionamento com as famílias, a inclusão na proposta pedagógica, a formação dos/as docentes e de toda a equipe pedagógica, aspectos estes que auxiliam o processo educativo de todos/as estudantes, mormente, dos/as estudantes com deficiência visual, pois um processo educativo mal planejado afetará diretamente no bem-estar dos/as estudantes cegos e com baixa visão, podendo ser determinante para a continuidade ou o abandono dos estudos.

Na perspectiva inclusiva que defendemos, alinhamo-nos com Perrenoud (1993, p. 96), quando ele nos diz que “ensinar é confrontar-se com grupos heterogêneos”. Isso remete a considerar transformações nas práticas, diante de cada desafio encontrado, para que os/as estudantes com deficiência visual possam desenvolver suas potencialidades, acompanhados/as

dos/as demais estudantes na sala de aula, aprendendo juntos, independente de quaisquer dificuldades e/ou diferenças que elas possam ter.

Vale destacar que deficiência visual, neste texto, dialoga com o que está disposto na alínea C, do inciso I, do parágrafo 1º, do Artigo 5º, da Lei 5.296 de 2004, vejamos:

Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004).

Ao mesmo tempo, consideramos o que está disposto no Art. 5º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual conceitua os/as estudantes com necessidades educacionais especiais⁹ como aqueles/as que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Argumenta-se muito sobre a inclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional. Sendo assim, pensando numa perspectiva mais ampla, a partir de uma concepção de educação inclusiva para/no contexto escolar, como explicitado no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entendemos que:

A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença com valores indissociáveis. (BRASIL, 2007, p.11).

A partir do fragmento citado, podemos perceber que a inclusão propõe novas redes de significação e atribuição de sentido no âmbito educacional, especialmente no que diz respeito à abertura para novas identidades. As posições e posturas propostas pela inclusão escolar

⁹ Atualmente não se utiliza a terminologia portador de deficiência, mas sim pessoas com deficiência.

desestabilizam as identidades e os valores herméticos e tradicionalmente presentes nos contextos escolares.

A educação, nos termos que defendemos, faz mais sentido se for perspectivada como educação inclusiva. No caso do nosso interesse de pesquisa, isso significa que a escola, para além de proporcionar aos/às estudantes com deficiência visual um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas, a fim de desenvolverem suas potencialidades.

Pensando o ensino da arte inclusivo, de modo específico, destacamos os estudos de Andreoli (2016), no qual a autora relata um programa de Arte e Inclusão que tem foco na realização das oficinas de arte, a partir de um trabalho experimental de natureza inclusiva, objetivando a qualidade de vida, de forma que, quando as pessoas com deficiência fazem trabalhos artísticos na oficina de artes, levando-nos a pensar, como nós, docentes de Artes Visuais, podemos trabalhar em sala de aula com estudantes com deficiência para que se desenvolva tudo no seu tempo e nas limitações e potencialidades, oportunizando aprendizagens significativas.

Outros dois estudos significativos somam nesta discussão. No primeiro, “A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Artes Visuais de uma escola da rede pública estadual de Boa Vista - RR”, Andrade e Silva (2016) nos ajuda a perceber o quanto devemos estimular os/as estudantes com deficiências nas aulas de Artes Visuais, para que desenvolvam suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, junto aos demais estudantes. Já no estudo “O desenho na ponta dos dedos: relato de experiência em Arte-educação”, apresentado do XXVII CONFAEB, Lacerda e Deus (2018), a partir de experiências em arte-educação, relata sobre a potência de atividades artísticas diversas para oferecer oportunidades e desenvolver a criatividade dos/as estudantes, no caso da pesquisa relatada, jovens e adultos com deficiência visual.

Essas reflexões são corroboradas por Sassaki (1998), para quem a educação inclusiva significa dar oportunidades a todos/as os/as estudantes, incluindo aqueles/as com deficiências, para que possam receber serviços educacionais capazes de prepará-los para uma vida em sociedade, em classes adequadas às suas idades e em condições que favoreçam o desenvolvimento. Isso implica dizer que a educação inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada estudante, reconhecendo e respeitando a diversidade, e, ainda, respondendo a cada um(a) de acordo com as suas potencialidades e necessidades.

O movimento de inclusão no Brasil a respeito da escolarização das pessoas com deficiência visual no ensino regular tem sido acompanhado de elogios, mas também de

reprovações, pois, de um lado, é nítida uma inclusão como oposição à exclusão de pessoas com deficiências no ensino regular. Por outro lado, estudantes com deficiência são matriculados/as na escola regular, geralmente sem investigação de suas condições e das necessidades que apresentam, sem adaptações físicas e materiais para que esse(a) estudante consiga desenvolver as suas potencialidades.

Assim, referindo-se à inclusão do estudante com deficiência visual no ensino regular, urgem ações de gestão e equipe comprometida com o que orientam as leis e demais políticas públicas direcionadas para as pessoas com deficiência, de modo a colocar em prática adaptações físicas e materiais para que os/as estudantes possam ter autonomia na escola.

Sabemos que, para a educação ser inclusiva, não basta apenas juntar estudantes com deficiências com os/as demais, como faz a maioria das escolas. Como nos alerta Santos (2010, p.117), “mesmo que a inclusão, no contexto escolar, nos remete à ideia de juntar, inserir, ela vai assumindo também outros significados”, dessa forma, para uma educação ser entendida como inclusiva, subentende-se que incluir deve ir além da etimologia da palavra, pois, para que um estudante esteja incluído/a numa escola, não basta apenas inseri-lo/a neste espaço, mas sim torná-lo/a um ser atuante e participativo/a na sala de aula e em todo o ambiente escolar com os/as demais estudantes.

Ainda é possível perceber, como nos apontam alguns relatos já referenciados, que grande parte das escolas não estão preparadas para receber estudantes com limitações e muitas não fazem adaptações em suas rotinas, práticas e estruturas físicas para receberem estudantes com deficiências, aspecto que também destacamos na introdução do presente trabalho. De um modo geral, percebemos que o que ocorre é uma adaptação dos/as estudantes ao espaço escolar. Isso nos leva a afirmar que a entrada de estudantes com deficiência visual na escola regular nem sempre é contemplada pelas condições necessárias para que o processo de inclusão realmente aconteça. Sobre essas questões, Facion (2008, p, 118) destaca que “não é o estudante que deve adaptar-se à escola, mas sim, é esta que deve tornar-se um espaço inclusivo, a fim de cumprir seu papel social e pedagógico na busca pela educação na diversidade”.

Esse tipo de ação demanda movimentos coletivos e gestão comprometida, com equipe pedagógica preparada para trabalhar com estudantes com deficiência, com um currículo organizado, envolvendo professor-estudante, escola-comunidade, ensino-aprendizagem, aspectos que farão a diferença nos processos de aprendizagem.

Diante desses aspectos, questionamos: como garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência visual com os/as demais estudantes? Certamente, a busca por

respostas pode nos colocar diante de diferentes perspectivas, como por exemplo, a perspectiva de uma verdadeira inclusão, ou, ainda, a perspectiva de uma inclusão pautada apenas na aceitação da pessoa com deficiência, marcada pela segregação ou embasada na caridade ou no assistencialismo.

Amiralian (1999) assegura que o movimento de inclusão só terá sucesso se houver investimentos e mudanças profundas no sistema educacional, incluindo-se as estruturas físicas, materiais e a equipe de profissionais que a compõe. Por sua vez, Nascimento (2014, p.13) afirma que “isso será possível quando cada cidadão, cada um de nós, entendermos que o movimento pela inclusão não é algo distante; o movimento pela inclusão é algo que deve fazer parte do nosso cotidiano”, no sentido de superar a ideia que persiste em muitos discursos que reforçam que pessoas com deficiências são fruto de castigo. Ou ainda, como nos esclarece Santiago (2011), tomando a ideologia budista, débitos de outras vidas passadas.

Ao delinear ações no âmbito educacional, considerando que devemos incluir as pessoas com deficiência em todos os espaços sociais, dentre os quais destacamos a escola, considerando, também, que as pessoas com deficiência têm seus direitos elencados na Constituição brasileira e precisam de um atendimento educacional na rede regular de ensino em uma escola inclusiva, reconhecendo a heterogeneidade presente nos/as estudantes, sejam eles/as com deficiência ou não, como nos sugere Perrenoud (1993, p. 96), quando afirma que “ensinar é confrontar-se com grupos heterogêneos”. Nessa direção, em sala de aula, inegavelmente, os/as docentes se encontram com essa heterogeneidade.

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular, debatendo diretamente na construção do projeto político-pedagógico, no currículo, nas metodologias, nos modos de pensar avaliação e nas práticas e estratégias de ensino, proporcionando ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos/as os/as estudantes.

A partir da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (PCD), adotada pelas Ações da Organização das Nações Unidas (ONU), em 13 de dezembro de 2006, a pessoa com deficiência passa a ter reconhecido seu direito de estudar em uma escola adaptada às suas necessidades e adequada à sua acessibilidade. Nessa direção, passa a ser requerido da escola fazer adaptações e complementações curriculares, formar toda equipe, realizar o acolhimento e pertencimento para que os/as estudantes com deficiência desenvolvam suas potencialidades no espaço escolar.

Muitas vezes os/as docentes assumem um espaço escolar desafiador, demandando encontrar caminhos para a aprendizagem e desenvolvimento dos/as estudantes com deficiências, junto aos/as demais estudantes em sala de aula. Estes são elementos que remetem a (re)pensar a prática e a própria formação dos/as professores/as e vem sendo objeto de estudo de alguns teóricos (NÓVOA, 1995; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2006).

A partir destes autores, sustenta-se a ideia de uma reconfiguração na formação de professores/as, tomando como eixo de articulação o contexto de que os/as docentes/as desenvolvem o seu trabalho de maneira que sejam priorizados nos currículos aspectos que propiciem uma compreensão dos elementos presentes nas dinâmicas escolares, dentre as quais destacamos as práticas inclusivas, que demandam o princípio de respeito e acolhimento à diversidade, pois a deficiência não é uma doença: é uma condição de ser. Mas é preciso entender, primordialmente, que cada estudante com deficiência tem sua especificidade e limitações. Isso implica, no âmbito das práticas, que o/a docente elabore estratégias didáticas, a fim de tornar a pessoa com deficiência mais familiarizada possível com os/as demais estudantes em sala de aula que torne a aprendizagem mais acessível e significativa para a pessoa com deficiência visual. Segundo Pimentel (2018, p. 67), “isso não quer dizer aulas individualizadas para cada aluno, mas a consciência de que as formas de ensinar precisam estar intrinsecamente relacionadas aos modos de aprender”.

Outro aspecto que convém destacar, diz respeito ao fato de que, no contexto escolar, muitas vezes, os/as estudantes com deficiência visual são interpretados/as erroneamente, pois as instabilidades decorrentes dos problemas da visão, sobretudo da baixa visão, geralmente, são consideradas como distração, preguiça e desinteresse – aspectos percebidos e relatados nas experiências destacadas ainda na introdução deste estudo.

Em geral, o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência visual far-se-á através dos sentidos remanescentes – tato, audição, olfato, paladar –, utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita (CARVALHO, 1992), ou seja, na prática, o processo educacional de pessoas com baixa visão ou cegos/as dá-se por meios visuais e/ou com apoio de recursos específicos, como, por exemplo, a partir da utilização de recursos ópticos e não ópticos, a saber: ampliação de textos, visualização mais aproximada do caderno, desenhos e jogos, utilização da prancheta com reglete (para escrita em Braille) e da máquina de escrever em Braille, que é a ferramenta de maior interação da pessoa com deficiência visual com o mundo, além da utilização do computador, que deve ser acoplado ao Dosvox, um programa totalmente brasileiro, que teve origem na Universidade Federal do Rio Janeiro, de custo baixo e, quando dispõe de scanner, faz a leitura de qualquer material, softwares, além

do Sorobã ou Ábaco –aparelhos voltados para o ensino da Matemática – adaptados para o uso dos/as estudantes com deficiência visual.

Por outro lado, não basta a ação solitária dos/as docentes, é necessário que a escola amplie as maneiras de adaptação às condições dos/as estudantes com deficiência visual e que não se limite só com essa demanda, como, por exemplo, o atendimento educacional direcionado para todos/as os/as estudantes – com deficiência visual ou videntes –, além dos/as docentes e demais membros da equipe pedagógica, ou seja, todos/as que fazem parte do contexto escolar.

Outro aspecto importante para pensar, e já cientificamente comprovado (DIAS, 1995; FARIAS, 2004), refere-se à existência do mesmo padrão de desenvolvimento para crianças cegas e videntes, embora o ritmo possa ser mais lento para as pessoas que não enxergam (CUNHA e ENUMO, 2003). Dessa forma, é indispensável oportunizar atividades diversificadas e desafiadoras para estimular o desenvolvimento cognitivo de estudantes com deficiência visual.

Tão importante quanto garantir o direito à educação, é igualmente importante assegurar a permanência, fornecer um ensino de qualidade e respeitar a diversidade. Nessa direção, é preciso considerar as leis, decretos, convenções e declarações que oferecem aportes e subsídios para a formação das pessoas com deficiência e, no caso deste estudo, pessoas com deficiência visual. Isso nos leva a entender que, mesmo com as leis, faz-se necessário, sobretudo, realizar mudanças significativas das escolas, de modo que toda a equipe pedagógica trabalhe com as diferenças, em um espaço acolhedor, apropriado e não excludente, atendendo as necessidades dos/as estudantes com deficiência, propiciando aprendizagem e desenvolvimento de todos/as. Assim, partimos do exposto para apontar o debate legal basilar para o campo da inclusão.

No âmbito dos documentos oficiais, reconhecemos na Constituição da República Federativa do Brasil (CF), promulgada em 1988, capítulos que discorrem sobre o direito do cidadão e o dever do Estado sobre as pessoas com necessidades especiais (NEE) e relacionadas às pessoas com deficiências (BRASIL, 1988). Este documento define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O inciso I, do artigo 206, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” sem distinção alguma, além de defender a prioridade e o direito de uma educação para todos/as, conforme podemos ver também no inciso III, do Art. 208, sobre o dever do Estado com a educação, do qual

destacamos o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Partimos da compreensão de que o texto da CF refere-se a uma educação igualitária para todos/as, sem restrição, onde a pessoa com deficiência possa estudar no ensino regular, garantindo, assim, o pleno desenvolvimento humano e o acesso à educação em ambientes não segregados/as. Mas é constante a luta pelo acesso, permanência e participação dos/as estudantes com deficiência na escola. Sobre isso, Mantoan (2003, p. 22) destaca que “toda a escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”.

Seguidamente à CF, é decretada a Lei N°. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que discorre sobre os direitos assegurados à pessoa com deficiência, conforme observamos abaixo:

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei. (BRASIL, 1989).

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989).

Assim, a partir da CF, entende-se que todos os/as estudantes com deficiência têm direito a uma educação de qualidade, considerando a diversidade, a saúde e o lazer, e que seja proporcionado seu bem estar no espaço escolar.

Vale destacar que, antes de ser promulgada a CF, temos um marcador importante na década de 1970, quando teve início no país um processo de centralização administrativa e de coordenação de políticas por parte do Governo Federal, propondo garantir os direitos das pessoas com deficiências. Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão público federal responsável pela Gerência da Educação Especial no Brasil. Essa instituição tinha como meta proporcionar o atendimento especializado, qualificando técnicos/as e docentes para o ensino especial em todo o território nacional. Já na década seguinte, em 1986, o CENESP foi substituído pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), e, em 1992, a Educação Especial passou a ser dirigida pela assistência técnica e financeira, denominada Secretaria de Educação Especial (SEESP). Vale destacar que, apesar da implantação de várias políticas públicas para a educação especial, temos ainda no mesmo período, instituições privadas, assistenciais e

filantrópicas ainda destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência em espaços segregados.

Apenas a partir de 1990 começamos a perceber mudanças significativas que contribuíram para a Educação Especial, com os movimentos em favor da educação inclusiva. Assim, os três períodos já abordados a partir de Araújo (2016) e relacionados à educação especial também apontam a contribuição da CF como fundamental para que se elaborasse a política de educação e se apontasse o acesso e permanência de todos/as no sistema educacional. Ainda no mesmo estudo, observamos que um maior número de estudantes vem sendo matriculado nas escolas regulares, como também mostra o Censo de Educação Básica.

Assim, consideramos que o aumento de estudantes com deficiência visual nas escolas regulares tem sido relevante, como podemos contemplar no estudo estatístico de Araújo (2016), e, mais recentemente, nos dados do Censo de Educação Básica (2011/2020).

Importante frisar que o estudo estatístico citado acima, Araújo (2016 p. 36), aponta um dado importante referente aos/as estudantes matriculados/as na Educação Especial, a partir dos dados do INEP do ano de 2011, afirmando que “no ano 2002 foram matriculados na cidade do Recife, 924 estudantes e segundo o Censo Escolar de 2010, o total de estudantes da Educação Especial matriculados foi de 5.469”.

Convém contemplar os dados mais recentes do Censo Escolar 2020 – INEP para apresentar o aumento do “percentual de estudantes de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classe comum também aumenta gradativamente, passando de 89,5% em 2016 para 93,3%, em 2020” INEP (2002, p.29). Assim, de modo mais recente, vemos que os resultados levantados pelo Censo Escolar 2020 mostram o retrato dos avanços da educação especial no Brasil em números de matrículas e participação nas classes regulares. No entanto, isso demanda, também, que as instituições de ensino busquem melhorias para a formação dos/as estudantes com deficiência, seja pela formação e preparação da equipe pedagógica, pelas melhorias das condições estruturais e materiais, de modo a atender as especificidades de cada estudante.

No gradativo avanço dos debates legais, em 1990, a Lei 8.069 determina, em seu inciso III, do Artigo 54, que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Como podemos perceber, desde a Constituição Federal de 1988 e reforçado pela Lei Nº 7.853, a pessoa com deficiência tinha o direito de estudar nas escolas especiais, mas, apenas com a Lei Nº 8.069 assegura-se ao/a estudante com deficiência o acesso às redes

regulares de ensino. Assim, apenas a partir desta lei, a pessoa com deficiência passa, obrigatoriamente, a estudar na mesma sala dos/as demais estudantes sem deficiência.

Importante frisar que, na década de 1990, dois documentos internacionais tornaram-se referência à inclusão, a Declaração Universal de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990), a qual fixou metas básicas para melhorar o sistema educacional; e a Declaração de Salamanca – Espanha, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em julho de 1994, por 88 governos e 25 organizações internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), sob o patrocínio da UNESCO e do Governo da Espanha, a qual reconhece os problemas do sistema clássico de ensino que, em essência, adotava, naquele contexto, medidas seletivas e excludentes e advoga por uma escola para todos/as, tendo como princípio orientador o fato de que “todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 15).

Magalhães (2011) apresenta um histórico sobre a educação inclusiva, no qual fica notório que as políticas públicas de inclusão educacional começaram no Brasil a partir do ano de 1994, ano da assinatura da Declaração de Salamanca, pois este documento trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais. É, portanto, considerado “o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva” (MENDES, 2006, p. 9) e, juntamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), constituem-se como marcos para os debates de inclusão, em direção da garantia do acesso indiscriminável à educação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III), em 10 de dezembro de 1948, traz, no Artigo 26º:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Ainda que temporalmente distante dos marcos supracitados dos anos de 1990, a Declaração Universal dos Direitos Humanos aponta que, por meio de medidas progressivas, passem a existir ações que possam garantir que a educação seja de fato um direito de todos/as, sem esquecer que ela é também um dever do Estado e da família. Isso implica pensar que as

ações do Estado, no que se referem às políticas públicas, e, mais especificamente, às ações voltadas para o campo educacional, são preponderantes para fazer valer este direito.

Em 1996, estabelece-se a Lei nº 9.394 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que contém um capítulo específico que contempla a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”, afirmando, ainda, que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e prevê um conjunto de orientações e normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência tanto individuais quanto sociais, conforme citamos abaixo:

Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1999).

Ainda no final da década de 1990, temos a Convenção da Organização dos Estados Americanos (OEA), ocorrida na Guatemala, em 1999, que no Brasil foi promulgada enquanto Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a partir do Decreto nº 3.956, de 2001. Este texto destaca que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001, p. 2).

Soma-se às lutas o Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Deste documento legal, destacamos o Artigo 24, que se refere à Educação, e diz que os Estados Parte que assinam a Convenção, ocorrida em Nova York, “reconhecem o direito das pessoas com

deficiência à educação” a ser efetivado “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.” Desse modo, todos os países envolvidos, dentre os quais, o Brasil:

Assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim, como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2009).

Este mesmo documento discorre sobre o acesso ao lazer, às práticas desportivas e à vida cultural, enquanto direitos dos/as estudantes, posto que essas práticas contribuem para o desenvolvimento cultural, cognitivo, relacional e a integração dos/as estudantes com deficiência visual e videntes.

Nessa direção, a Constituição menciona o lazer nos arts. 6º, 217 – onde, no § 3º, institui que “o Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social”, ação afirmativa que se harmoniza com a sua natureza de direito social – e 227, onde o assegura à criança e ao adolescente como dever da família, da sociedade e do Estado.”

Ainda no âmbito legal, mais recentemente, consideramos o ano de 2015 como importante para as questões da inclusão, com a Lei Nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), que, em seu capítulo IV, aborda:

o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras (BRASIL, 2015).

O atendimento educacional especializado (AEE) está contemplado na legislação em tela e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos/as estudantes, considerando suas necessidades específicas. Contudo, como visto em Gonçalves (2012), muitos são os recursos significativos na vida estudantil da pessoa com deficiência visual, tais como: a ampliação de letras nos materiais impressos, caderno com pautas ampliadas, além de canetas porosas e lápis macio 3B e 6B, para o aumento do contraste, e caneta hidrográfica, que tem contraste mais elevado. Há, ainda, a possibilidade do uso de tintas em alto relevo para

contornar figuras, de forma que podem ser tocadas com o dedo, facilitando, assim, a leitura das imagens, dentre outros.

Ainda, na Lei 13.146, os Artigos 27 e 28 do capítulo IV referem-se ao direito à educação para a pessoa com deficiência, garantindo educação em todos os níveis ao longo de toda sua vida, e também direitos, em igualdades de oportunidades, em relação com as demais pessoas, e a não discriminação, vejamos a seguir:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015).

Nessa mesma Lei, é garantido também à pessoa com deficiência o direito à tecnologia assistiva, acesso a produtos, serviços de tecnologias, recursos, práticas e métodos que maximizem a autonomia da pessoa com deficiência e a mobilidade pessoal, visando uma melhor qualidade de vida. Por fim, ainda é importante destacar que a referida Lei relata os direitos essenciais garantidos à pessoa com deficiência, em seu Artigo 8º, vejamos:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015).

Complementando, as lutas e os desdobramentos no âmbito legal ganham potência com a Meta 4, do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE 2011-2020), que sugere

“universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Para tanto, determina as estratégias a seguir:

4.1 Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

4.2 Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais. 4.3 Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

4.4 Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras. ação parlamentar 29 Comissão de Educação e Cultura.

4.5 Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

4.6 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino. (PNE 2011-2020).

No prisma do direito de todos/as à educação, entendemos o PNE (2011-2020) para as pessoas com deficiência como um mecanismo de luta, visto que se torna possível consolidar a educação inclusiva no sentido de proporcionar um melhor futuro para os indivíduos na sociedade brasileira, haja visto que, historicamente, foram-lhe negados muitos direitos. Para tanto, somos mobilizados/as a uma postura atenta quanto às políticas públicas, para que se efetive o que está disposto no referido documento.

Mais recentemente, tocando diretamente no nosso interesse de estudo, entra em vigor, em 22 de março de 2021, a Lei 14.126, que define que a deficiência visual está dividida em três grupos: pessoas com cegueira, pessoas com baixa visão e pessoas com visão monocular. Vejamos a redação da referida lei:

Art. 1º Fica a visão monocular classificada como deficiência sensorial, do tipo visual, para todos os efeitos legais. Parágrafo único. O previsto no § 2º do art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), aplica-se à visão monocular, conforme o disposto no caput deste artigo.

Vale destacar que esta lei, implementada em março de 2021, garante também à pessoa que enxerga com apenas um olho, visão monocular, os mesmos direitos e benefícios das pessoas com deficiência, principalmente a permanência em uma escola regular, já que a visão monocular foi incluída nas listagens das tipologias abarcadas pela deficiência visual. Portanto, as pessoas com perda visual em um dos olhos, total ou parcial, passam a ter alguns direitos, tais como: acesso a próteses, inscrição de cotas para participação em concursos públicos, isenção de imposto de renda e outros.

A partir do exposto, reconhecemos que o aparato legal abre espaço para transformações no campo educacional, posto que a diversidade se intensificou e mudou a realidade das escolas brasileiras, a partir do momento em que a inclusão passa a se configurar como possível. Este aspecto possibilita o acesso ao ensino regular por estudantes que antes estariam excluídos do processo educacional ou teriam frequentado apenas as escolas ou classes especiais no interior da escola comum, como nos revela a historicidade.

Desse modo, podemos afirmar que os debates legais e teóricos iniciam um rico processo de abertura e de convivência entre estudantes que, até então, não estavam autorizados/as a frequentar as escolas, dando início, também, à convivência destes/as com docentes, gestores/as, coordenadores/as, evidenciando a heterogeneidade dentro da escola. Ao mesmo tempo, abrem-se múltiplos desafios, oportunidades de aprendizados para toda a comunidade escolar.

É preciso frisar que, mesmo que tenhamos leis garantidas que asseguram o acesso e permanência de pessoas com deficiência em escolas comuns, ainda percebemos que muitas instituições escolares não são acessíveis para garantir a permanência ao estudante com deficiência visual. Complementa esse pensar Hattge (2015), quando ressalta que temos que acolher e dar suporte aos/às estudantes com deficiência visual na escola, posto que é de direito seu acesso e a sua permanência, garantindo uma educação com qualidade e com os direitos garantidos.

Em tempo, destacamos que, para nós, entender esse debate legal é essencial para compreender e mergulhar nossas reflexões na história das lutas, mais especificamente, na história da luta da educação inclusiva. Estar submerso nela, nas palavras de Nóvoa (2008, p. 220), “não para ficar prisioneiros dela”, pois “a história não é uma fatalidade, é uma possibilidade, mas para que saibamos, a partir da consciência histórica, encontrar novos caminhos para conduzir a nossa intenção de educar”.

Assim, considerando o debate acerca da compreensão sobre a deficiência visual e sobre a inclusão, conforme discorreremos, além do panorama do debate legal apresentado,

entendemos que, para tratarmos especificamente sobre o acompanhamento educacional para estudantes com deficiência visual somos levados a pensar também acerca destas questões na formação e nas práticas dos/as docentes, uma vez que, ao lidar com estudantes com deficiência visual, é demandado destes/as profissionais, dentre os/as quais destacamos, os/as docentes de Artes Visuais, contemplar as peculiaridades de cada estudante, com modos específicos de fazer e pensar a docência em Artes Visuais, aspectos que trataremos a seguir.

2.3 Ensino das artes visuais numa perspectiva inclusiva

Começamos nossas reflexões sobre o ensino das artes visuais numa perspectiva inclusiva, evidenciando que as práticas docentes inclusivas se constituem em ações desafiadoras para todos/as os/as profissionais da educação, pois demanda planejar e executar ações que sejam capazes de atender à diversidade e à especificidades de cada estudante, considerando o que está disposto nas leis, além das orientações de estudiosos/as do campo.

Costa (2000) corrobora a importância de trabalhar Artes Visuais junto a crianças com deficiência, na intenção de proporcionar a motivação e a criatividade, contribuindo para descobrir seus talentos e habilidades. Ao mesmo tempo, o autor acentua a necessidade de oferecer um trabalho que possibilite à criança se expressar livremente, sem oferecer atividades prontas, corroborando, desse modo, com as ideias de Barbosa (1999) sobre a importância de não preencher as aulas com atividades prontas, muitas vezes xerocadas e rígidas. Ao mesmo tempo, nos alinhamos com Ferreira (2018, p.4), quando diz que “a escola inclusiva é uma escola comum – ou escola regular, como é comumente chamada – que acolhe todos os tipos de estudantes, independentemente das diferenças e onde são criadas situações que favoreçam e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos”.

Masini (2007) nos possibilita entender a pessoa com deficiência visual e o seu referencial perceptivo, seu modo de estar no mundo. Para tanto, pondera que é preciso atuar em conjunto com os/as estudantes com deficiência visual nas construções dos saberes, respeitando os ritmos, a bagagem cultural, a vivência social e as representações de mundo. Nessa direção, enquanto docentes, estejamos atentos/as quanto à importância de experiências diferenciadas para estudantes com deficiência visual, permeadas por oportunidades de construir conhecimento, a partir de diferentes percepções e vivências que certamente trarão outros recortes para perceber o mundo, para além das vivências dos/as estudantes videntes.

A partir do exposto, no que se refere à inclusão de estudantes com baixa visão, visão monocular e cegos/as em classes comuns, ainda acrescentamos que esta pode trazer

enriquecimento também para estudantes videntes, dentre as quais podemos citar: mudanças de pensamentos estereotipados sobre deficiências e sobre deficiência visual; melhor conhecimento de outras formas de perceber o mundo; conhecimento, respeito e aceitação do próximo; ampliação das habilidades de socialização e desenvolvimento de atividades que agucem outros sentidos, além da visão, conforme podemos ver na pesquisa realizada por Santiago (2016), na qual a autora explana questões relativas ao ensino e à aprendizagem relacionadas às Artes Visuais em um contexto inclusivo.

Ao refletir sobre os debates teóricos e a própria legislação em torno da educação inclusiva para pessoas com deficiência visual, constatamos os tensionamentos. Pois, se de um lado percebemos que são grandes os desafios vivenciados pelos/as docentes nos contextos escolares, dentre os/as quais destacamos os/as docentes de Artes Visuais, participantes desta pesquisa, rebatendo diretamente em suas práticas; por outro lado, é premente que estudantes com deficiência visual sejam motivados/as e tenham suas habilidades estimuladas, sendo igualmente necessário adaptar materiais didáticos, oferecer infraestrutura adequada, materiais específicos de leitura em Braille e acesso à audiodescrição, para que se efetive e se potencialize o processo de ensino/aprendizagem no mesmo ritmo para todos/as. De certo modo, estas questões nos provocam a pensar também a formação inicial e a formação continuada dos/as professores/as que atuam com estudantes com deficiências.

As práticas inclusivas se constituem em ações desafiadoras não só para os/as docentes, mas também para todos/as os/as profissionais da educação. Ao pensarmos a prática no campo das Artes Visuais numa perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência visual, destacamos como possibilidade o acesso à exploração tátil de materiais ou equipamentos e objetos trazidos para a sala de aula, para todos/as os/as estudantes, e, principalmente, para os/as estudantes com deficiência visual, na direção de um processo de ensino/aprendizagem inclusivo, desafiando-os a explorar o mundo ao redor e a aproveitar as potencialidades, bem como o aproveitamento do resíduo visual, em caso de estudantes com baixa visão, além da exploração dos demais sentidos, de modo a desenvolver e estimular o lado estético e artístico.

A partir destes elementos norteadores, entendemos que o ensino das Artes Visuais para estudantes com deficiência visual torna-se uma ponte construtiva para a aquisição de conhecimento, para modos de ler, pensar, refletir e problematizar o mundo e as coisas do mundo, na direção que nos aponta Barbosa (2004, p. 3), quando discute a importância da arte na formação do ser humano de maneira integral, visando contribuir para além das salas de aula, ou seja, para a própria vida, para o ser e estar no mundo, posto que o contato com a arte é de suma importância e está em todo lugar – faz parte da nossa cultura. Dito de outro modo,

as vivências diversas com este campo de conhecimento, por meio dos conteúdos abordados em sala de aula e das experiências artísticas, constrói conhecimentos, estimula a criatividade e proporciona aos/as estudantes, com deficiência visual ou para aqueles que enxergam sem dificuldades (videntes), a ampliação das suas potencialidades. Nessa direção, o/a docente em sala de aula pode ser considerado um/a provocador de aprendizagens e experiências, a partir de estímulos, atividades, discussões e reflexões que contribuam para desenvolver conhecimentos dos/as seus/suas estudantes.

Em complemento, os aspectos destacados contribuem também no processo de formação de identidades, uma vez que estas passam a ser definidas pela relação que estabelecemos com os conhecimentos com os quais entramos em contato ao longo da vida escolar, sem esquecermos dos conhecimentos obtidos fora desse contexto com os outros que estão à nossa volta e com as experiências vivenciadas. Assim, o contexto escolar passa a se constituir como um espaço privilegiado para a criação e recriação de experiências e de identidades inclusivas.

Nessa linha de pensamento, Nogueira (2006), no artigo “A importância da Arte para as pessoas com deficiência visual”, ressalta que a arte desenvolve o pensamento crítico, a expressão verbal, a aprendizagem cooperativa, além do enriquecimento de suas vidas através do conhecimento da história da arte. Portanto, a arte é importante para todos/as, como nos lembra Barbosa (1975, p.113), quando diz que a “arte tem importância para o homem enquanto instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudo”. Em estudo mais recente, a autora relata a importância da arte na escola, como modo de despertar a sensibilidade do estudante para questões culturais, agregando conhecimento em relação à história, desenvolvendo o raciocínio lógico (BARBOSA, 2016).

Defendemos que as linguagens artísticas – as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro –, bem como as diferentes modalidades de produção no âmbito das Artes Visuais (pintura, desenho, modelagem, colagem, dentre outras), podem ser trabalhadas em sala de aula com estudantes videntes e com pessoas com deficiências visuais, aumentando as experiências estéticas, culturais e artísticas. Corroborando com essa discussão, Paraná (2006, p. 59) destaca em seus estudos que todos/as os/as estudantes, com deficiência ou não, “devem ter acesso às obras de música, teatro, dança e artes visuais para se familiarizar com as diversas formas de produção artística”. Aspecto também relatado em estudo recente, publicado na Revista Gearte por Lacerda Junior e Higuchi (2020), que ressalta a importância das vivências

artísticas no acolhimento às diferenças, na interação entre pares e na socialização oportunizada durante atividades artísticas.

Os estudos mais contemporâneos no campo da Arte/Educação apontam que a Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há cruzamento entre três ações dialogais: a leitura e a Figura, a contextualização e o fazer artístico, elementos basilares da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, referência no campo da Arte/Educação, ainda nos anos de 1980 (RIZZI, 2012; AZEVEDO, 2016; SILVA, 2016).

Barbosa (1999) nos propõe pensar o campo do ensino das artes e culturas visuais a partir da epistemologia da Abordagem Triangular, interligando os três eixos que a compõe: o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização, aqui entendida enquanto a mediação entre a percepção, a história, a política, as identidades, as experiências e as tecnologias, dentre outras tantas correlações possíveis, de modo a desenvolver as potencialidades dos/as estudantes e aprendizagens significativas.

Ainda esta autora, em outro estudo, complementa o acima exposto quando diz:

É relevante que o professor promova experiências significativas de ensino da arte para desenvolver a criatividade e corresponder ao conjunto das ações do aluno, despertando assim o conhecimento por meio da criatividade, do imaginário interpretativo, desenvolvendo habilidades onde este sujeito possa expressar ideais políticos e socioculturais (BARBOSA, 1998, p. 40).

Logo, ela nos prepara para ressignificar cotidianamente nossa prática, repensando nosso pensar pedagógico, selecionando conhecimentos que contemplem um ensino, para compreender e viver arte, trazendo para a sala de aula estratégias que promovam aprendizagens com todos os/as estudantes, videntes ou com deficiência visual, no ensino regular, de modo a criar condições para que todos/as se desenvolvam.

Acrescentamos mais elementos com as contribuições do estudioso, como Fernando Azevedo, que aponta a Abordagem Triangular em uma camada epistemológica superior ao de uma metodologia. Desse modo, a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais discutida pelo autor é entendida “como uma teoria de caráter complexo”, ou ainda, o desenho de uma epistemologia da Arte e da Arte/Educação que apresenta caminhos, mas não dá as receitas de como fazer, logo, está aberta às diferentes práxis (AZEVEDO, 2016, p. 23).

Azevedo (2014, p. 21), em sua tese, aprofunda os estudos sobre as três ações da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, e a apresenta como um sistema epistemológico que articula a leitura de imagens, a contextualização e o fazer artístico, ações

“marcadas por uma relação de reciprocidade” e “que levam à criação e à recriação de inteligibilidade visuais e sobre as visualidades”, ou ainda, como nos orienta Vidal (2015), ações marcadas pela relação dialogal. Nessa direção, essas compreensões vão ao encontro de Rizzi (2008, p. XX), quando destaca que a Abordagem Triangular do Ensino de Arte

postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como seu objeto de conhecimento, a pesquisa e compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público.

A partir do exposto, entendemos que o ensino das artes visuais dá-se pela articulação das três ações da Abordagem Triangular como possibilidade para os caminhos metodológicos que contribuirão para a construção do conhecimento dos/as estudantes, com ou sem deficiência.

Com um olhar mais direto para o campo da inclusão, encontramos alguns caminhos possíveis em Martins Júnior (2017, p. 19) e Puccetti (2015), estudos que agregam à nossa ideia acerca do ensino da arte a partir de um cenário inclusivo, focando no fazer das produções artísticas de estudantes com deficiência visual, desenvolvendo estratégias para realizar produções artísticas, ler e compor imagens, seja com desenho, pintura ou escultura, que estimulam a criatividade, viabilizando realizar atividades artísticas que exploram a percepção tátil por meio da modelagem e da manipulação de objetos para que estudantes com deficiência se desenvolvam, respeitando suas limitações e potencialidades.

Por sua vez, o estudo de Bacurau (2017), “Afluentes e confluências: o desaguar dos sentidos na arte/educação inclusiva”, acrescenta outros elementos, pois parte de propostas que estimulam a multissensorialidade. Para tanto, a autora buscou como aporte trabalhos de três artistas brasileiros/as contemporâneos, Hélio Oiticica, Lygia Clark e Ernesto Neto. Ao estimular o contato tátil, o equilíbrio e o olfato, a autora, ao mesmo tempo em que apresenta artistas que trabalham com uma variedade de canais sensoriais, traz materiais significativos para explorar, estimular a criatividade e potencializar os modos de aprendizagem e contato com a arte dos/as estudantes com deficiência visual.

Esses estudos nos fazem perceber que o ensino das Artes Visuais para estudantes com deficiência visual, quando bem trabalhado em sala de aula, com ações que promovam seu desenvolvimento, seus sentidos, curiosidade, interação e socialização, contribuem para aprendizagens significativas e criativas. Isso implica na realização de ações capazes de atender as diversidades, mas que, ao mesmo tempo, estejam em sintonia com os ritmos de

aprendizagem, considerando as especificidades para se abordar cada ação que compõe a Abordagem Triangular, compreendendo, assim, a arte no mundo da pessoa com deficiência visual.

Partindo dessas contribuições, entendemos que as Artes Visuais estimulam o aprendizado de estudantes com deficiência visual quando os/as motiva a explorar os objetos por meio da sensação do contato e também os/as estimula a fazer o uso de todos os sentidos para que possam desenvolver sua criatividade. Como caminhos possíveis, apontamos a utilização e a exploração de elementos com texturas, volumes, linhas, pontos, relevos e o espaço, de modo a permitir a formação da Figura física e concreta (Figura 10).

Figura 9 - Deficiência Sim - Deficiente Não



Fonte: Arquivo pessoal

Além dos aspectos destacados, o contato com as Artes Visuais estimula os/as estudantes com deficiência visual, proporcionando o seu desenvolvimento sensorial, tátil, sonoro e sinestésico. Assim, a sinestesia, aqui, é entendida como diretamente relacionada com a criatividade, com a inspiração para o trabalho artístico realizado pela pessoa com deficiência visual, a qual utiliza o tato, tendo como foco situações práticas, como por exemplo, mover-se e tocar, montar e desmontar coisas, como forma de estimular o aprendizado. Dito de outro modo, quanto mais sensíveis estiverem nossos sentidos e abertos ao conhecimento, mais significativas serão nossas vivências, relacionando vida e arte. Nesse contexto, tudo é possível

para a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as estudantes com deficiência visual, pois, ao explorar suas potencialidades por meio do ler, do fazer e do contextualizar, eles/as serão capazes de compreender, produzir e fruir arte com seus sentidos – tátil, cinestésico, auditivo, olfativo, visual e gustativo, a partir destes outros canais de percepção (BRUNO; MOTA, 2001; COIMBRA, 2003) –, juntamente com os/as demais estudantes, no cotidiano da sala de aula. Tudo isso se faz promovendo:

a concretização de conceitos por meio de vivências no cotidiano e mediante a utilização de recursos didáticos que possam ser percebidos por todos os sentidos do corpo (tátil, cinestésico, auditivo, olfativo, gustativo e visual) é conduta indispensável para uma educação abrangente, que contemple as diversidades existentes entre os educandos. (BRUNO; MOTA, 2001, p. 75)

No entanto, muitas escolas ainda estão presas em programas, métodos e práticas tradicionais, voltadas, sobretudo, para estudantes videntes, como ressalta Júnior (1998, p. 29), quando afirma que “infelizmente a maioria de nossas escolas mantém ainda um ensino tradicional responsável pela limitação da criatividade do aluno”. Ainda nessa direção, vejamos a reflexão a seguir:

[...] ainda é comum às aulas de arte ser confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar conteúdos de ciências, faz-se “teatrinho” para entender os conteúdos de história e “desenhinhos” para aprender a contar. (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p.12, grifos das autoras).

Esses aspectos nos instiga a entender que a prática em artes para estudantes com deficiência visual exige de nós muito além de conhecer o campo em que atuamos, pois nos demanda pensar nos materiais, equipamentos, no apoio pedagógico e nos espaços físicos que atendam as especificidades do trabalho. Sobre isso, Bruno (2006, p. 18) destaca que a sala de aula inclusiva presume

um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino é que devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender.

Apoiadas em nossas experiências, acrescentamos que o sistema educacional ainda não se tornou efetivamente inclusivo, carecendo de modificações urgentes e mudanças estruturais para que as escolas tornem-se espaços acessíveis, não apenas no âmbito físico e estrutural,

pois ainda existem lacunas que evidenciam a necessidade de rever concepções e práticas pedagógicas, procedimentos de ensino, abertura e respeito à diversidade e aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Romper com esses modelos estabelecidos exige outros modos de pensar e agir por parte de todos/as que fazem a escola, mais especificamente, exige do/as professores/as, também, construir estratégias para o ensino das artes visuais, adaptar materiais e modos de abordar conteúdos, de modo a focar nas potencialidades dos/as estudantes, minimizando as suas limitações, estimulando as habilidades e abrindo espaço para exercitar o potencial criativo de cada um(a). Contudo, apenas ter acesso a materiais adequados não irá resolver todos os problemas. Também, a resolução de todos os problemas não depende apenas dos/as docentes, pois estes são apenas uma parte desse processo complexo que envolve a educação inclusiva.

Na lida cotidiana, entendemos que, para além das dinâmicas de sala de aula e de todas as problemáticas que envolvem o agir pedagógico, percebemos, ainda, outro desafio que geralmente é negado ou negligenciado: o tempo destinado os/as docentes para planejar e colocar em prática o aparato que irá contribuir para as aulas. Mais especificamente, quando falamos em pensar, planejar e preparar previamente os materiais a serem utilizados a cada aula pelos/as estudantes deficientes visuais, como por exemplo, a criação de materiais pedagógicos para o apoio didático a serem explorados em cada etapa – leitura de imagens, contextualização, fazer artístico – geralmente, o tempo demandado é precário, insuficiente e, por vezes, inexistente.

Outro aspecto relevante é abordado por Simó (2013, p. 196), quando argumenta que “[...] o acesso ao conhecimento difundido no âmbito escolar deve ser acessível a todos os educandos, assim como a ampliação da acessibilidade aos centros culturais, valorizando o contato com obras e objetos artísticos e vivências artísticas”, tendo como finalidade melhorar o aprendizado da arte no contexto da educação inclusiva. Para isso, apresenta o que chama de objetos pedagógicos inclusivos, “utilizados por arte-educadores a fim de criar recursos que favoreçam situações de aprendizagem em escolas regulares que tenham a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, de modos específicos”. Convém destacar que, ainda que a contribuição de Simó (2013) seja relevante, a expressão “necessidades educacionais especiais”, para se referir aos/às estudantes com deficiência, não é mais utilizada no campo da inclusão, sendo hoje utilizada a expressão “pessoa com deficiência”.

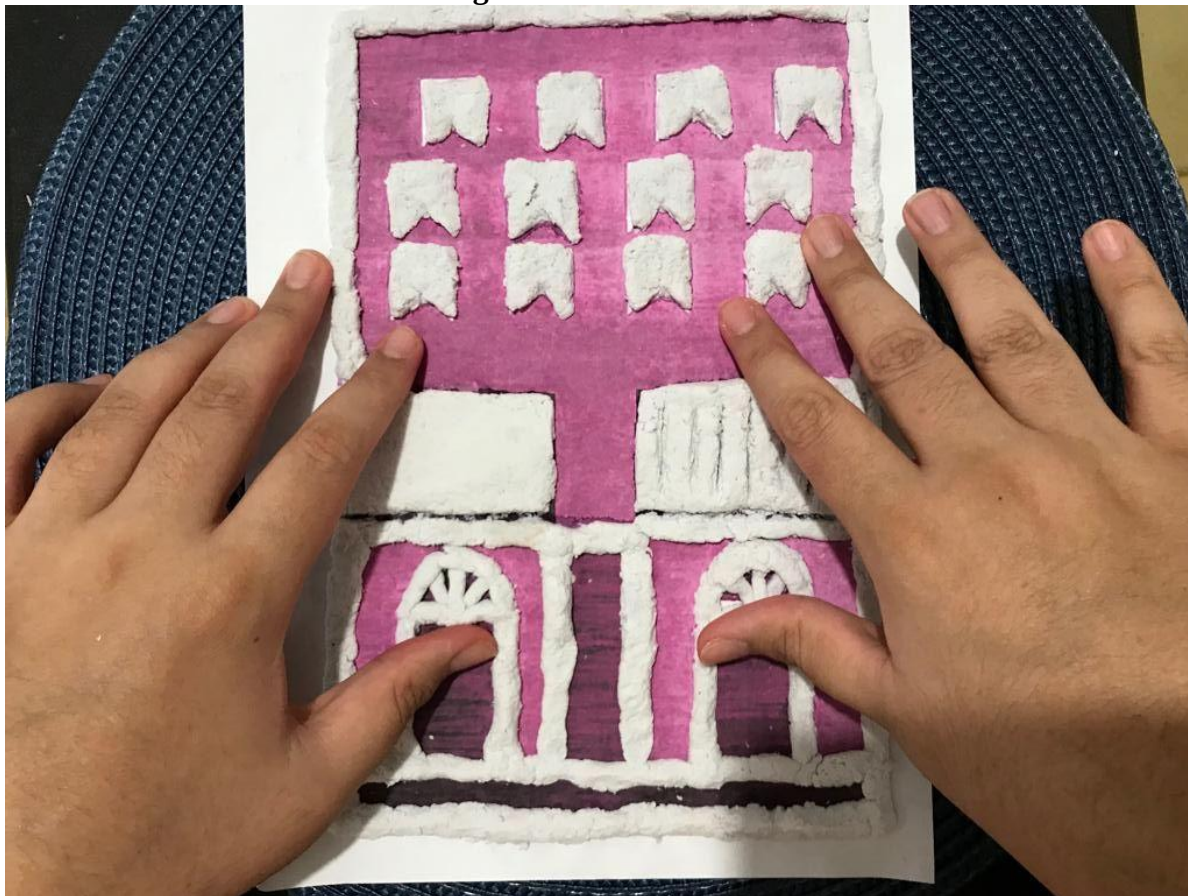
A partir da pesquisa de Simó (2013), a título de ilustração, apresentamos algumas experimentações como possibilidade pedagógica de atividades inclusivas com ilustrações táteis que podem ser desenvolvidas para estudantes com deficiência visual na sala de aula,

para a disciplina de Artes Visuais, tomando como referência obras do artista Alfredo Volpi, conforme apresentamos a seguir (Imagens 11 e 12), de forma que o estudante com deficiência visual pode utilizar o tato para explorar a obra trabalhada, identificando as formas de alto relevo produzidas a partir de materiais como papel machê, argila e massa de modelar, reconhecendo também as formas geométricas, as texturas lisas e enrugadas e as formas das bandeirinhas, peculiares na produção do artista, vejamos a seguir:

Figura 10 - A Santa Arte



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11 - Bandeiras

Fonte: Arquivo pessoal

As estratégias realizadas acima podem ser utilizadas nas práticas em Artes Visuais para apresentar e discutir conteúdos de artistas em sala de aula, auxiliando no acesso aos temas artísticos, exposições, obras e aos artistas, a partir da apreciação de relevos e texturas para leitura de uma obra de arte. O docente de Artes Visuais, ainda, poderá, com os/as estudantes com deficiência visual, trabalhar com aromas, gravuras e esculturas elaboradas a partir de adaptações de obras para serem trabalhadas em sala, ampliando a aprendizagem dos/as estudantes com deficiência visual e interpretações com materiais acessíveis inclusivos.

Também encontramos algumas pistas na dissertação “Vi(ver) Arte: por uma educação em Artes Visuais inclusiva”, da autora Tais de Magalhães Santiago (2016, p. 100), que tem seu estudo com atenção aos modos como professores/as de Artes Visuais produzem adaptações em suas aulas para trabalhar com estudantes com deficiência visual e videntes pensando em classes comuns inclusivas. Conforme podemos ver na Figura abaixo:

Figura 12 - Adaptações

Fonte: SANTIAGO, 2016.

As atividades apresentadas acima ilustram modos possíveis para o estudante realizar leituras de imagens e utilizar o objeto pedagógico como instrumento facilitador para ampliar as aprendizagens nas Artes Visuais, a partir de experimentações de técnicas artísticas e de materiais diversificados, como: massa de modelar, papel machê, papéis com texturas diversas.

Na direção de pensar o ensino das artes e culturas visuais, adentramos em reflexões acerca da leitura de imagens, e, uma vez que nos ancoramos na Abordagem Triangular, assumimos que, enquanto docentes de Artes Visuais, em sala de aula, temos que explorar a leitura de imagens, posto que elas se constituem como um universo rico em conhecimentos. Para tanto, faz-se necessário buscar meios e estratégias que possam ser exploradas de diferentes maneiras, atreladas ao exercício de interpretação que possibilite aos/as estudantes chegarem em tantas possibilidades de conclusões quanto lhes for possível.

Partimos de Barbosa (1998, p. 17), quando destaca que “em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans, políticos, etc.”, ou seja, vivemos em um mundo circundado por

imagens que podem ser acessadas diariamente em casa, nas ruas, no trabalho, nas mídias, imagens que muitas vezes influenciam nosso comportamento.

A partir dos exemplos citados nas imagens 11 e 12, ancoramo-nos em Ruiz (2014, p. 13), quando diz que, durante a “leitura de imagens táteis (desenvolvidas para ser lidas com as mãos), as crianças demonstram a capacidade de decodificar elementos em relevo, mostrando que o grande problema não está nelas, mas na falta de compreensão sobre as peculiaridades cognitivas da cegueira”.

Schultz (2011) acrescenta outro aspecto, quando diz que, ao trabalhar com leitura de obras de arte, é importante que, antes da atividade, o professor faça uma breve introdução, destacando a vida do(a) artista a ser trabalhado, o contexto histórico em que ele(a) viveu, algumas características do seu trabalho, pois isso ajuda os/as estudantes a despertarem a imaginação e a montarem previamente uma leitura visual com mais elementos, além do significado, que é parte importante para qualquer atividade.

No entanto, ressaltamos que este é um dos caminhos, mas não é o único caminho, pois não há regras para a leitura de imagens e a mesma não se limita pelo viés histórico do artista ou do movimento artístico em estudo, o que pode ser aguçado pela contribuição de Bitar (2002, p. 25), quando diz que a leitura de Figura “é influenciada pelas experiências e conhecimentos prévios do sujeito leitor”.

Assim, podem haver inúmeros pontos de vista sobre o conteúdo da Figura. Sobre isso, Galvani (2005, p. 145-149) acrescenta, quando diz que “não há uma única interpretação de uma Figura, mas interpretações resultantes das relações, que cada leitor estabelece, com o texto visual considerando não só suas condições cognitivas, mas o contexto social, cultural, político e econômico em que vive”.

De modo prático, apontamos, como caminhos para as práticas pedagógicas para estudantes com deficiência visual, ações de exploração da leitura de imagens, utilizando a audiodescrição, assim como a disponibilização das imagens em alto relevo e texturas, para que o estudante com deficiência visual possa fazer suas interpretações com um dos seus sentidos, o tato, podendo, assim, adquirir inúmeras possibilidades de aprendizado.

Essas reflexões são corroboradas pelo estudo de Posca (2017), quando apresenta que existem recursos que possibilitam a fruição, por pessoas com deficiência visual, já sendo explorados em exposições de Artes Visuais, em instituições museológicas e culturais. Assim, o autor nos leva a entender que as pessoas com deficiência visual podem apreciar obras de artes visuais, de forma tátil, ou, ainda, por meio de recursos artísticos e tecnológicos. Ao mesmo tempo, o referido estudo nos remete a pensar que estas mesmas estratégias e recursos

didáticos podem ser utilizadas com estudantes com deficiência visual em sala de aula, para que possam interagir e desenvolver leituras de imagens ricas e criativas nas aulas de Artes Visuais.

Também encontramos algumas pistas em Martins Júnior (2017, p. 18 e 19), quando nos apresenta algumas estratégias inclusivas, dentre as quais destacamos as práticas envolvendo a percepção tátil, por meio da modelagem em argila, manipulação de objetos e composições pictóricas em relevo.

Os estudos supracitados alinham-se com o que propõe Gil (2000, p. 24), quando diz que “as mãos são os olhos das pessoas com deficiência visual”. O uso das mãos como instrumento de percepção deve ser intensamente estimulado, incentivado, aprimorado”.

Ao mesmo tempo, Martins Júnior (2017, pág. 18-19) nos alerta sobre a atenção a ser dada ao uso de imagens nas aulas de Artes Visuais, quando nos diz para que a “aula não se torne desinteressante aos/às estudantes com deficiência visual, ou uma prática excludente, os docentes devem explorar estratégias com alternativas para contornar toda a dificuldade, utilizando recursos descritivos como a audiodescrição¹⁰ e outras estratégias multissensoriais”, a exemplo da inserção de outros estímulos, sonoros e olfativos, aguçados a partir de sons e de fragrâncias inseridas, quando possível, nas práticas realizadas, dentre as quais destaca perfumes e aromas do pó de café, e acrescentamos cravos, canelas, temperos, que possam ressaltar elementos a serem trabalhados e suas particularidades significativas.

Ao longo das experiências, sobretudo pela necessidade destacada no âmbito da vida familiar, consideramos importante também destacar técnicas e recursos de adaptação para práticas inclusivas para pessoas com deficiência visual, dentre as quais ressaltamos: reproduzir as imagens a serem trabalhadas com alto e baixo relevo em diferentes materiais – argila, acetato, papelão, massa de modelar; papel machê; uso de cola de silicone para relevos e preenchimento de espaços, realização de maquetes táteis, além da busca de texturas que podem ser tocadas e, juntamente com a audiodescrição, auxiliar na construção e leitura de imagens.

A seguir, apresentamos duas fotografias retiradas em uma visita à exposição do Instituto Federal de Educação, campus Olinda, ocorrida em 2022, na qual pudemos tatear algumas obras expostas (Imagens 14 e 15), reproduzidas em argila, disponibilizadas na exposição. vejamos:

¹⁰ Audiodescrição é um recurso que traduz imagens em palavras permitindo que as pessoas com deficiência visual, cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens como filmes, fotografias, peças teatrais, entre outros.

Figura 13 - Sentindo para Ver**14 - Sentindo para Ver**

Fonte: Arquivo pessoal

Na perspectiva destacada, o(a) estudante com deficiência visual entra em contato com materiais e experimenta várias possibilidades de conexão com imagens da cultura visual ou de obras de artes que, acrescidas de problematizações para uma compreensão crítica e contextualizada, possibilita-o(a) a interpretar e desenvolver o raciocínio e a imaginação, passando a entender o sentido de uma leitura visual de forma ampla. Isso nos aproxima de Azevedo (2016, p. 64), quando nos ensina que “ler uma Figura, seja ela obra de arte ou das culturas visuais, exige o gesto de problematizar, trabalhar procurando produzir sentidos para os discursos imagéticos, buscando na contextualização o ponto de equilíbrio entre a leitura e o fazer artístico”.

Sobre a contextualização, consideramos importante frisar, a partir dos debates contemporâneos, que propõem que se contextualize imagens não só pela via histórica, diferentemente de uma interpretação equivocada sobre o pensamento de Ana Mae Barbosa, posto que contextualizar não é só contar a história da vida do(a) artista, mas estabelecer relações com outras imagens estudadas em sala de aula, com o cotidiano e com o mundo ao redor, pensando-a de forma mais ampla. Nas palavras de Barbosa (1998, p.38), “Contextualizar é estabelecer relações [...] a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade”. Ainda para Barbosa (2002), a contextualização, enquanto pilar da Abordagem Triangular, tende a auxiliar o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo a ser trabalhado. Por sua vez, Vidal (2015, p. 8) ressalta que a contextualização refere-se aos “diferentes aspectos que circundam a Figura temática ou

o conteúdo a ser trabalhado”, o que nos permite entender valores, significados, tradições e histórias que envolvem a Figura, de modo que o(a) estudante possa desenvolver a curiosidade, fazer indagações, criar conexões e novas possibilidades de interpretações. Isso implica que, na prática, sejam organizadas situações para que os/as estudantes com deficiência visual mergulhem na experiência de unir essas informações que contribuem para entender os contextos que envolvem as imagens em estudo.

As contribuições supracitadas nos mostram que existem outros modos de realizar leituras de imagens e de abordar a contextualização para além dos modelos rígidos ou tradicionalmente explorados para estudantes videntes ou que nos prendam exclusivamente ao uso da visão. Isso nos deixa pistas para pensar um pouco mais sobre a leitura de imagens e a contextualização enquanto ações que orientam as discussões mais contemporâneas relacionadas ao ensino das artes visuais.

Já no que se refere ao “fazer”, entendemos que este eixo da Abordagem Triangular concerne à produção de prática artística a partir das vivências com técnicas, materiais e elementos artísticos. Assim, o estímulo à exploração de materiais, como modelagem de argila, massa de modelar, colagem, produções com texturas e relevos, exploração de elementos com diversos aromas, também são algumas das possibilidades para a prática artística. Segundo, Martins Junior (2017, p. 35), nas suas “primeiras incursões estratégicas, fazendo o uso unicamente da lógica simplista de usar recursos táteis como forma de incluir todos”, alertou-o para a importância de manusear os materiais, explorar imagens visuais, modelar e vivenciar arte por meio dos jogos desenvolvidos para o estudante com deficiência visual ou videntes.

Por sua vez, Puccetti (2015) foca no fazer das produções artísticas de estudantes com deficiência visual, desenvolvendo estratégias, como a realização de produções artísticas, lendo e compondo imagens com desenho, pintura e escultura, realizando atividades com a exploração do tátil, para que os/as estudantes com deficiência desenvolvam suas potencialidades.

Essas reflexões nos levam a entender a importância do acesso aos materiais, de modo que estudantes com deficiência visual possam se expressar, criar e produzir artisticamente, abrindo novas portas para o conhecimento, para se desenvolverem e terem autonomia, conforme nos chama atenção Orrico, Canejo e Fogli (2009, p. 116-136) quando dizem que “a escolarização e educação da pessoa cega ou com baixa visão é, de modo geral, viável em todos os níveis, desde que lhe seja oferecido os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência”.

Outra experiência significativa e desafiadora a ser considerada como possibilidade advém da “prática artística com fotografia, do fotógrafo cego, esloveno, Evgen Bavcar (2003)”. Com sua limitação visual, ele registra, com fotografias, momentos de vida. No documentário brasileiro, *Janela da Alma*¹¹, de João Jardim e Walter Carvalho, o fotógrafo revela suas táticas para fotografar, enquanto pessoa com deficiência visual, e evidencia que sua obra é um desafio, pois mesmo sendo uma pessoa com deficiência visual, cego, é capaz de fotografar e reelaborar fotografias, ainda que não seja capaz de ver com o sentido da visão, convidando o(a) leitor(a) de suas produções a realizar um diálogo com inúmeras possibilidades de leituras de mundo, com sensibilidade e percepção.

A partir das reflexões supracitadas, apoiamo-nos em Almeida (2003), quando diz que, à medida que o estudante com deficiência visual organiza suas percepções e interpretações do mundo, ele(a) dá sentido à vida, por meio de suas experiências e suas capacidades intelectuais, afetivas, motoras e sociais, o que, para nós, dá-se pelo diálogo posto em prática com as ações da Abordagem Triangular.

Por entendermos que as ações da abordagem triangular são fomentadas também pela ação de mediação do(a) docente, passamos a discutir a mediação enquanto rico, complexo e árduo exercício para aguçar a criatividade, a imaginação e o estímulo pelo conhecimento em Artes Visuais nos/as estudantes com deficiência visual, junto aos/as demais estudantes, demandando ao/a docente pensar não apenas os conteúdos a serem abordados, mas também a criação e a elaboração de materiais que precisam ser adaptados para atender as necessidades de aprendizagem, de modo a trabalhar com materiais didáticos que favoreçam, como vimos ao longo deste estudo, os estímulos auditivos, táteis, sensoriais, motores e visuais.

A partir do exposto, concluímos este capítulo, afirmando que o ensino das artes visuais na perspectiva inclusiva que defendemos ao longo do texto é de fundamental importância para a formação humana, portanto, para todos/as os/as estudantes, pois expande os conhecimentos e estimula-os/as a serem reflexivos/as e críticos/as, dentro de uma escola inclusiva, abrindo espaço para que desenvolvam seus sentidos através do ler, do fazer, do expressar-se e das experimentações. Dessa forma, é preciso oportunizar as condições necessárias para os/as estudantes com deficiência visual para que organizem seu conhecimento de mundo, a partir da ausência da visão e não a partir do nosso ponto de vista vidente.

¹¹ Artigo Singularidade do Olhar a partir do Filme *Janela da Alma*.

3 ACHADOS DA PESQUISA

3.1 Da inserção no campo: primeiros passos

Neste estudo, partimos da compreensão de que, para se trabalhar de forma inclusiva, além de ter incentivo das políticas públicas, a escola precisa criar alternativas reais e efetivas para que todos/as os/as estudantes possam conviver no espaço escolar, de modo que seja preparada para atender as necessidades, especificidades e limitações dos/as estudantes.

Muitos caminhos foram percorridos para que a coleta de dados fosse realizada, sobretudo em função de estarmos em trabalho híbrido no momento da inserção no campo, marcado por idas e vindas, que registram um árduo e longo processo para o retorno das possíveis escolas-campo de pesquisa, seus gestores e docentes, inicialmente contatados por e-mail.

De início, apenas uma escola retornou positivamente para a participação, assinou a autorização e liberou-nos para iniciar os contatos com os/as docentes de Artes Visuais. Nas demais escolas, foi preciso insistir por correio eletrônico e também ir presencialmente para entrar em contato com a gestão. Ao final, das sete possíveis escolas que poderiam participar da presente investigação, apenas três aceitaram participar e tinham estudantes com deficiência visual – cegos/as, baixa visão e/ou visão monocular. As demais escolas não responderam o convite da pesquisa e ou não tinham estudantes com deficiência visual.

Após realizados os trâmites iniciais, solicitamos os PPPs, entendendo a importância deste documento a partir de Minetto (2008, p. 56), quando argumenta que “O PPP caracteriza e identifica a escola. Por isso, deve acompanhar as modificações da sociedade, da história, de seus fatos, dos acontecimentos e das legislações, considerando aspectos sociais, políticos, culturais e antropológicos que a caracterizam. Sendo assim, o PPP pode ser considerado como principal instrumento de gestão que uma escola pode utilizar para guiar a sua prática educativa, o que se complementa com a visão de Veiga (1995, p.22), quando diz que “o projeto político pedagógico é entendido [...] com a própria organização do trabalho pedagógico da escola”, que, no caso dessa pesquisa, poderia nos apontar elementos para entender como cada instituição pensa a inclusão.

Na continuidade da nossa inserção no campo, destacamos que apenas E1 nos encaminhou o PPP no qual a instituição ressalta a inclusão e explana que trabalha com as especificidades dos/as estudantes com deficiência incluídos no ensino regular. As demais

escolas, alegaram que o documento estaria em processo de reformulação, e, por este motivo, não teriam como encaminhá-lo.

A partir do exposto, apresentamos um quadro com a caracterização do campo. Vejamos:

Quadro 1 - Caracterização do campo

Escola 1 (E1)	Docente 1 (D1)	PPP1
Escola 2 (E2)	Docente 2 (D2)	Não acessamos
Escola 3 (E3)	Docente 3 (D3)	Não acessamos

Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, chegamos no momento das entrevistas e passamos a perceber que o retorno ao trabalho híbrido ou presencial, após longo período remoto, impactou substancialmente na disposição dos participantes, posto que muitos não conseguiam encaixar horários, sendo necessárias algumas idas às escolas, pois, muitas vezes, os docentes não podiam ser entrevistados no horário previamente agendado, pois, na rotina sobrecarregada, percebemos que não tinham muito tempo entre aulas, saíam de uma escola para outra, estavam sempre em reunião. Assim, dentro do possível para os participantes, todas as entrevistas foram marcadas durante o intervalo, na sala do professor/as.

Também consideramos pertinente frisar que apenas a entrevista com D1 foi gravada. As outras duas entrevistas, realizadas com D2 e D3, foram respondidas por escrito pelas respectivas docentes, já que as mesmas, alegando motivos diferentes, não aceitaram que fosse feita gravação. Sobre esse aspecto, frisamos a diferença de uma entrevista gravada em áudio e entrevista respondida por escrito, posto que as respostas em áudio e depois transcritas foram mais completas de informações, trazendo mais elementos para nossas reflexões e compreensões, ao passo que as entrevistas por escrito, em geral, são compactadas e resumidas.

Por fim, destacamos que, durante todo o percurso de ida às escolas, mesmo considerando as regras de distanciamento social, realizamos os registros fotográficos dos espaços físicos e de algumas salas de aulas. Aspecto este que nos faz entender o estado que encontramos as instituições, com todos os ambientes bem organizados, limpos e mantidos pelos/as poucos/as estudantes/as dos turnos selecionados, que seguiam as normas e orientações de redução de circulação. Contudo, no que tange aos/as estudantes com

deficiência visual, também em função do contexto pandêmico, constatamos que poucos continuaram nas instituições durante o período que atravessamos, o que nos remete a pensar o quanto esses/as estudantes, assim como os/as demais estudantes com deficiência e estudantes com situação econômica e social menos favorecidas foram prejudicados/as durante a pandemia. Esse aspecto, nos leva a pensar que há possibilidades de encontrar muitos outros achados em um contexto não pandêmico ou pós-pandemia, com o retorno destes/as estudantes às escolas e a efetiva volta das dinâmicas escolares.

A partir do exposto, destacamos que tomaremos os nossos achados e dividimos nossas reflexões em sete categorias de discussão, que serão norteadoras das nossas análises, conforme veremos a seguir.

3.2 Perfil dos/as docentes de artes visuais

Como dito anteriormente, os três participantes desta pesquisa foram os/as docentes de Artes Visuais das escolas estaduais que concordaram com a realização e assinaram o Termo de Compromisso exigido pelo Conselho de Ética, ao qual o projeto foi submetido e aprovado.

Quanto à formação, D1, D2 não têm formação em arte, só tem formação em arte o D3. Todos são graduados, porém, apenas D3 possui graduação na área de Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o que nos leva a afirmar que há, nestes contextos, um desvio de função dos professores, que acabam por lhes sendo atribuída a responsabilidade por assumir outras disciplinas, não sendo, portanto, condizente com a formação inicial de cada um. Sobre este dado, Costa e Bittencourt (2010, p.7) relatam que uma das causas notáveis do desvio de função “é o descontentamento daqueles, que desviados de suas funções almejam no novo posto, além do status diferenciado, salários melhores”. No caso dos participantes deste estudo, o desvio não é da função de docente, mas do campo de conhecimento para além daquele da formação do sujeito, que acaba assumindo o campo da Arte para completar a carga horária. Isso nos remete a pensar, olhar criticamente e problematizar as ações de gestores e demais políticas das secretarias que acabam por corroborar com este tipo de situação, que acarreta, muitas vezes, a exclusão, do corpo pedagógico das escolas, os/as docentes de Artes Visuais graduados/as na área, posto que as vagas estão sendo ocupadas pelos/as docentes que não têm formação adequada para lecionar Artes Visuais.

Vejamos, a seguir, o Quadro 2, extraído dos questionários aplicados, contendo mais alguns dados dos participantes do estudo:

Quadro 2 - Perfil dos Participantes da Pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA		
D 1	D 2	D 3
Masculino	Feminino	Feminino
Entre 40 a 50 anos	Entre 40 a 50 anos	60 acima
Superior completo	Superior completo	Superior completo
Licenciatura em História	Língua Portuguesa/Inglês	Educação Artística
FUNESO	FUNESO	UFPE
16 anos de ensino	17 anos de ensino	36 anos
Especialização História e Ensino das Artes e Religião	Especialização Língua Vernácula	Especialização Arte/Educação

Fonte: Questionário realizado em 2021

O primeiro docente, D1, tem entre 40 a 50 anos de idade, possui Licenciatura em História, pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (Funeso), não lembrando o ano da conclusão do curso, possuindo especialização em História e Ensino das Artes e Religião. Leciona há 16 anos, sendo cinco anos na escola pública e, atualmente, nesta escola, leciona Artes Visuais e Geografia, e não atua no seu campo de formação, História. Já lecionou em duas turmas que possuíam estudantes com deficiência visual.

A segunda docente, D2, tem entre 40 a 50 anos de idade, possui Graduação em Língua Portuguesa/Inglês, pela Funeso, concluída em 2001, e possui especialização em Língua Vernácula. Leciona há 17 anos, e há 11 anos atua na escola campo da pesquisa, mas também trabalha em outra escola, em outro horário. Hoje está lecionando Artes Visuais em uma única turma, com um estudante com deficiência visual, para complementar sua carga horária na escola, pois sua maior carga horária é contemplada na Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Já D3 tem 60 anos, é a única docente que tem o curso de Educação Artística pela UFPE, e, na hora da entrevista, não lembrava o ano que concluiu a graduação. Tem especialização em Arte/Educação. É docente há 36 anos, tempo em que atua na escola selecionada. Não trabalha em outras escolas. Hoje leciona uma turma de arte, com um único estudante com deficiência visual, com baixa visão. Nessa mesma escola, D3 leciona outros componentes, além do componente Arte, e atua no Projeto de Vida e Empreendedorismo do Novo Ensino Médio, que consiste em aprendizados para uma perspectiva futura e direcionamento da escolha profissional.

Como podemos perceber, todos/as os/as docentes participantes possuem pós-graduação no nível de especialização. Esse dado vai ao encontro do que é apresentado no Censo Escolar da Educação Básica de 2020, tendo sido observado que, entre 2016 e 2020, houve um aumento de 34,6% para 43,4% no número de professores/as com pós-graduação. Essa elevação faz parte de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a aumentar o percentual de professores/as com pós-graduação e educação continuada para 50%.

3.3 Um olhar sobre as escolas pesquisadas: pensando a inclusão

A primeira instituição, E1, é uma escola que surgiu no ano de 1969 e, ao longo dos 26 anos, sofreu ampliações e reformas, aumentando os espaços e números de salas de aula. A escola pertence à GRE Recife Sul e está localizada num bairro popular da cidade do Recife, estado de Pernambuco, atendendo, principalmente, famílias de baixa renda, com condições socioeconômicas menos favorecidas. Em seu entorno, observamos a presença de muitos comércios, como mercadinhos, lojas, padarias, farmácia e bares.

E1 tem o horário de funcionamento das 07h10min às 22h00min, distribuídos em três turnos de aulas. Possui o Ensino Médio regular no turno da manhã e tarde, além de 06 turmas do Projeto Travessia Médio¹² no turno da noite.

Quanto ao número de docentes, E1 conta com 05 professores/as efetivos/as e 13 contratados/as no turno da manhã. No turno da tarde, são 04 docentes efetivos/as e 10 contratados/as; e, no turno da noite, são 04 docentes efetivos/as e 01 contratado, assim distribuídos nos três turnos. E1 conta com 10 docentes de Língua Portuguesa, 06 de Matemática, 02 de Sociologia, 04 de Biologia, 03 de Química, 02 de Física, 02 de Inglês, 03 de Geografia, 03 de História, 02 de Filosofia, 01 de Artes e 01 de Educação Física. Todos/as os/as docentes possuem curso de licenciatura e mais de 90% possui titulação de pós-graduação.

Quanto ao corpo discente, a escola possui 721 estudantes, sendo 335 no turno da manhã, 289 no turno da tarde e 97 no turno da noite. Mais especificamente, quanto aos/as discentes com deficiência visual, E1 possui apenas uma estudante, matriculada no turno da tarde. Essa informação nos levou a recorrer ao docente deste turno e desta estudante.

¹² O projeto Travessia faz parte de um programa de aceleração de estudos desenvolvido pelo Governo do Estado de Pernambuco, junto À Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de tentar diminuir o déficit de escolaridade, ou seja, a correção de fluxo escolar, buscando equalizar as diferentes idades dentro do Curso Médio da educação básica. Fonte: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=3582>>. Acesso em: 19 Jun. 2022.

Quanto à estrutura física, a escola dispõe de 13 salas de aula regulares¹³, sendo seis no andar superior e sete no andar térreo. De modo mais específico, a sala de aula regular que a estudante com deficiência visual estuda é uma sala muito pequena para o quantitativo de estudantes da turma.

Vale destacar que na E1 não existe uma sala específica de Artes Visuais e algumas atividades artísticas são realizadas no pátio (Figura 17) e também na sala de computação, com a professora itinerante, que acompanha os/as estudantes com várias deficiências, principalmente a estudante com deficiência visual. Os/as estudantes com deficiência visual ficam a maior parte do tempo na sala de computação, com as professoras itinerantes, e realizando suas atividades.

Figura 16 - Pátio interno E1



Fonte: Arquivo da pesquisa. Fotografia por: Cláudia Magalhães.

E1 ainda possui uma quadra poliesportiva aberta, onde acontecem as aulas de educação física. No entanto, os/as estudantes com deficiência fazem a educação física separados/as dos/as demais estudantes da sua turma e no dia estipulado pela gestora. Para isso, existe um quadro na secretaria com os nomes dos/as docentes e suas turmas. Sobre este aspecto, percebemos que existe uma nítida exclusão, já que os/as estudantes com deficiência

¹³ No momento da coleta, não foi possível fotografar as salas de aulas regulares, pois os/as estudantes estavam em aula e os/as docentes não poderiam ser interrompidos/as.

ficam separados/as dos demais para realizarem parte das suas atividades escolares e passam a maior parte do tempo em outro espaço da escola, fora da sala de aula. Isso nos remete a pensar que é necessário considerar as especificidades do estudante com deficiência visual, uma vez que, conforme vimos na legislação, lhe é direito assegurado ser integrado socialmente no contexto educacional da aprendizagem. Logo, a escola deveria estar agregando o estudante com deficiência visual e não segregando. Mantoan (2001, p. 2) nos ajudar a pensar um pouco mais sobre isso, quando diz:

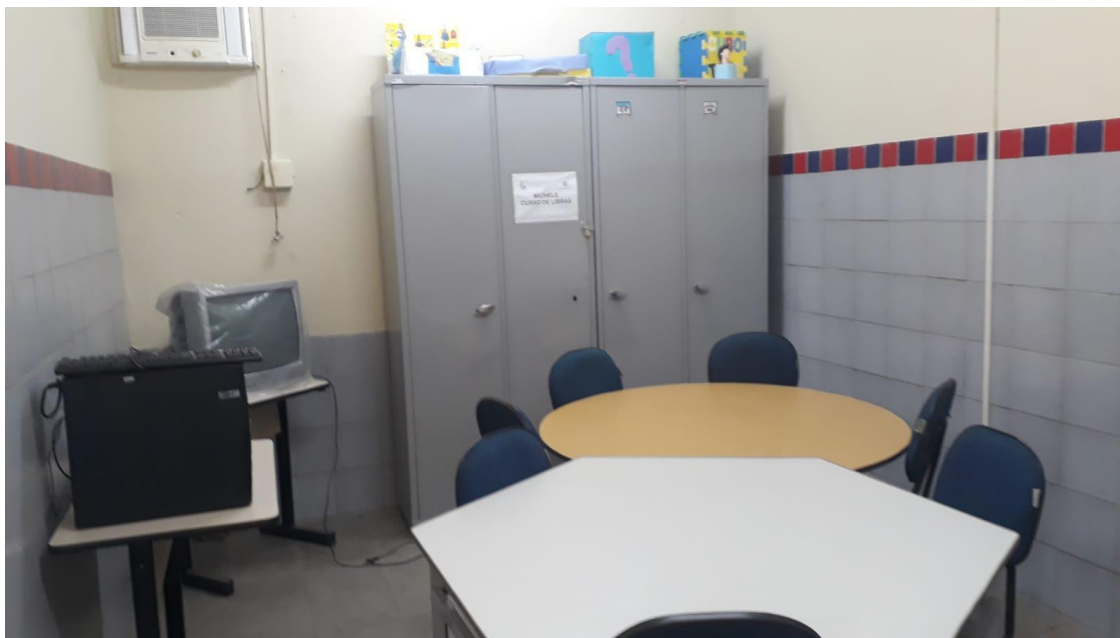
O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

A partir do exposto, inferimos que, sob este aspecto, a escola só será inclusiva quando transformar não apenas os espaços físicos, mas a atitude da gestão de aprender a lidar com o heterogêneo e conviver com as diferenças, sem que haja segregação em sua rotina pedagógica.

Para além das salas de aulas regulares, E1 conta com uma sala da diretoria, uma sala da secretaria – equipada com câmeras para monitoramento escolar –, uma sala de professores/as, uma sala de coordenação, uma cozinha, um almoxarifado, um depósito de merenda, um laboratório de informática climatizado. Para o atendimento específico de estudantes com deficiências, a escola conta com uma sala, que compõe a Unidade Interdisciplinar de Apoio a Pessoas Especiais (UIAP), onde desenvolve suas atividades dentro de uma visão holística, considerando as especificidades dos/as estudantes e o contexto escolar, além de criar alternativas e estratégias para a efetivação política da educação inclusiva. Por fim, E1 conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que tem como objetivo trabalhar as especificidades dos/as estudantes com deficiências, contribuindo para o seu desenvolvimento, e consiste em um espaço pequeno, climatizado, com recursos técnicos. Faltam muitos equipamentos de acessibilidade na sala de recursos, ainda que tenhamos percebido a existência de alguns jogos educativos, como podemos ver na Figura 17, abaixo. Faz-se necessário atentar, neste importante espaço da escola para o trabalho com estudantes com deficiência, que o espaço para a circulação não atende, por exemplo, estudantes com deficiência visual ou com dificuldades de locomoção, existindo uma mesa pontiaguda, onde o estudante com deficiência visual poderá se acidentar, e um computador

desativado. Sendo assim, há uma lacuna nesse espaço, que nos remete a pensar que não basta encontrar uma sala na escola, é preciso que este espaço seja acolhedor para o trabalho.

Figura 17 – Sala de Recursos Multifuncionais E1



Fonte: Arquivo da pesquisa

Ainda, com relação à estrutura física, E1 possui dois banheiros para os/as docentes e dois banheiros para os/as estudantes. Estes, com estrutura precária, pois são estreitos e não favorecem pessoas com dificuldade de mobilidade. As cabines não possuem ventilação e o quantitativo não é suficiente para o total de estudantes que circulam na unidade de ensino. Possui, também, um banheiro adaptado, específico para os/as estudantes com deficiência, mas que precisa de melhorias, pois conta apenas com adaptações em situação precária, a saber: uma barra enferrujada e localizada erroneamente na parede de trás, quando deveria ser instalada na parede da frente, impedindo, portanto, que estudantes com dificuldades físicas façam uso da mesma com segurança.

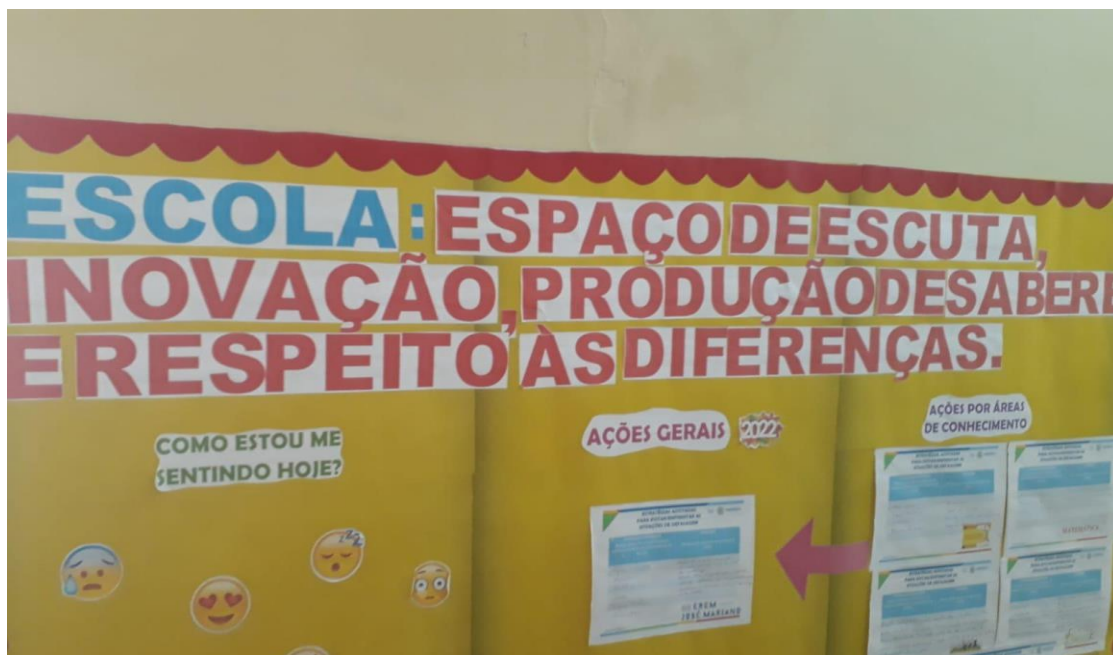
Também constatamos que a escola possui uma biblioteca climatizada, com várias estantes organizadas, com livros didáticos e paradidáticos, e algumas mesas para leitura, porém, mesmo a escola tendo estudantes com deficiência visual, não encontramos livros em braille no acervo.

Ao tentarmos entender melhor o contexto desta instituição, nos debruçamos no PPP e percebemos que este documento se distancia da realidade da escola, pois faltam, em E1, adaptações dos espaços físicos para atender os/as estudantes com deficiência visual, tais

como: rampas, banheiros amplos com barras de segurança que não estejam enferrujadas, com sinalização, corrimão, piso tátil.

De acordo com Pereira e Carvalho (2018), o PPP é uma das vias para que as escolas se organizem de modo a favorecer o processo inclusivo. É, portanto, um instrumento teórico-metodológico, que tem como uns dos objetivos a ressignificação dos/as agentes do processo escolar, traçando modos de enfrentar os desafios da instituição, aspecto que, inferimos, a escola tem a enfrentar. Sobre isso, ao sermos recebidas para fazer os registros dos espaços físicos, a coordenadora nos explicou que a escola recebeu uma verba para melhorias e reformas. Sendo assim, destacou que, em breve, será iniciada uma ampliação na sala de recursos multifuncionais e será realizada a compra de materiais com texturas, livros em braille, máquina braille e jogos em braille, para auxiliar o processo de formação dos/as estudantes com deficiência visual, pois faltam muitos equipamentos de acessibilidade e melhorias, o que nos leva a considerar que mudanças significativas podem ser vislumbradas.

Na área externa, E1 conta com um pátio coberto, destinado às atividades artísticas, culturais, recreativas e de circulação geral, e a quadra poliesportiva. Com um olhar mais atento para estes espaços, fomos surpreendidas, ainda no pátio, com um painel com letras ampliadas com o tema a ser trabalhado ao longo do ano com todos/as, docentes e estudantes, com a temática “Espaço de Escuta, Inovação, Produção de Saberes e Respeito às Diferenças”. Vejamos a seguir:

Figura 18 - Quadros de Avisos E1

Fonte: Arquivo da pesquisa

Como dito anteriormente, E1 possui apenas uma estudante, no turno da tarde, com deficiência visual, baixa visão. Assim, todo o material, como textos e demais atividades, é ampliado pela docente da sala de recursos multifuncionais, para que a estudante com deficiência visual possa ler e responder suas atividades com mais autonomia.

Como abordamos ao longo da nossa fundamentação, sabemos que alguns/mas estudantes com deficiência visual em sala de aula podem precisar que os materiais de leituras tenham as letras ampliadas, como é o caso de estudantes com baixa visão, e, em braille, para estudantes cegos/as, além de outros materiais adaptados para que possam ler.

A partir dessa compreensão, entendemos que, parte do mural supracitado, assim como outros murais informativos nesta mesma escola, atende apenas parcialmente às necessidades dos/as estudantes com deficiência visual com baixa visão, pois, na maioria dos textos dos murais, as letras estão destinadas para a leitura especificamente pelos/as estudantes videntes. Tão pouco temos informações disponibilizadas em braille. Assim, no âmbito escolar, a forma como o texto impresso é apresentado pode limitar a acessibilidade escolar do/a estudante com deficiência visual. Sobre esse aspecto, ancoramo-nos em Gasparetto (2012, p. 116), quando diz que “a dificuldade encontrada na leitura de materiais impressos deve ser bem avaliada, sendo necessário identificar se ela está, ou não, no formato que atenda às necessidades do escolar”. A partir do exposto, percebemos que, no mural citado, ainda que a escola disponibilize avisos em painéis com letras ampliadas só nos títulos das mensagens, os mesmos deveriam ser escritos em relevo, braille e cores contrastantes, para que estudantes

com deficiência visual pudessem fazer uma leitura adequada e fiquem informados do que está escrito no quadro de avisos da escola, assim como é possibilitado para os demais estudantes videntes. Na direção de sanar ou reduzir essa problemática e para que ações cotidianas sejam efetivamente inclusivas, cabe também à escola estar atenta ao preparar seu quadro de avisos e murais, pois os mesmos precisam estar com localização acessível e boa iluminação, de modo que favoreça a leitura para os/as estudantes com deficiência visual, além de ficar atenta para que todos os impressos sejam ampliados e não apenas o tema ou título.

No que se refere à segunda escola pesquisada, E2 surgiu no ano de 1985 e pertence à GRE Recife Norte, estando localizada em um bairro popular da cidade do Recife, que possui áreas de risco, com índices de violência que ainda se destacam e possui, também, um índice populacional que está acima de 12.000 habitantes, além de ser o menor IDH do Recife, pela Datamétrica (2004). Atende, principalmente, famílias de baixa renda, com condições socioeconômicas menos favorecidas, e, em seu entorno, observamos a presença de muitos comércios, como mercadinhos, lojinhas de produtos diversos, padarias, farmácia, bares. Esta escola tem o horário de funcionamento das 07h30 às 22h, distribuídos em três turnos de aulas. Possui cinco turmas no Ensino Médio regular e cinco turmas do Novo Ensino Médio, no horário integral, com 640 estudantes no turno da manhã e tarde, além de 05 turmas do Projeto Travessia Médio¹⁴ no turno da noite, com 95 estudantes no horário de 18h40 às 22 h.

Quanto ao número de docentes, são 37 nesse ano de 2022. E2 conta com 23 professores/as de ensino médio semi-integral, 7 professores/as do Projeto Travessia ensino médio e 1 educadora de apoio, 1 professora bibliotecária (apoio), 1 chefe do núcleo socioeducacional (professora apoio), 1 chefe do núcleo de informática (comissionado), 1 secretária escolar, 1 assistente de serviços educacionais, 4 auxiliares de Serviços Gerais, 5 merendeiras, 4 vigilantes, 1 porteiro. Quanto ao corpo discente, a escola possui 735 estudantes, nos turnos da manhã e da tarde, e 95 no turno da noite. Mais especificamente, quanto aos/as discentes com deficiência visual, E2 possui apenas um estudante, matriculado no turno da manhã. Essa informação nos levou a recorrer ao docente deste turno e deste estudante.

E2 é uma Escola de Referência em Ensino Médio. Seu prédio possui 36 anos e, neste ano de 2022, tem 760 estudantes matriculados/as nos três turnos. As salas de aula

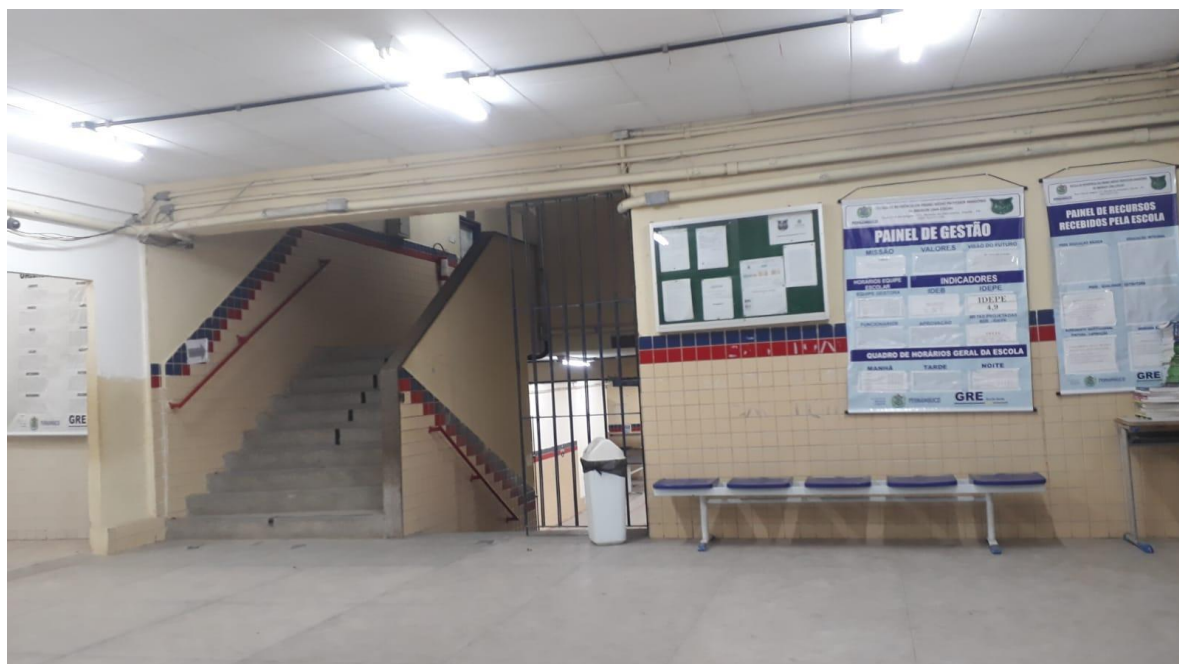
¹⁴ O projeto Travessia faz parte de um programa de aceleração de estudos desenvolvido pelo Governo do Estado de Pernambuco, junto À Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de tentar diminuir o déficit de escolaridade, ou seja, a correção de fluxo escolar, buscando equalizar as diferentes idades dentro do Curso Médio da educação básica. Fonte: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=3582>>. Acesso em: 19 Jun. 2022.

contemplam, em média, de 25 a 30 estudantes, e, neste ano letivo, só tem um estudante com deficiência visual matriculado no turno da tarde, que conta com uma professora brailista.

Quanto à organização da estrutura física, E2 possui 18 salas de aula temáticas com pontos de acesso à internet, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de física/matemática, 1 laboratório de biologia/química, 1 secretaria, 1 sala de apoio pedagógico, 1 sala de núcleo socioeducacional, 1 sala de professores/as, 1 biblioteca, 1 sala de direção, 1 auditório com 1 sala da banda marcial e 1 de material esportivo, 1 sala de dança, 1 sala do grêmio estudantil, 2 sanitários para funcionários e professores, 1 cozinha, 2 vestiários para os/as prestadores/as de serviços terceirizados (com WC masculino e feminino), 2 depósitos de merendas, 10 banheiros, sendo 5 masculinos e 5 femininos, 2 banheiros adaptados para estudantes com deficiência, 1 sala para arquivo de documentação, 1 pátio interno destinado a merenda, 1 quadra de esportes coberta, área externa com mais de 2.000 metros quadrados disponíveis, além de uma área verde com bancos e mesas ao seu redor.

Podemos afirmar que, parcialmente, E2 é uma escola com acessibilidade para estudantes com deficiência visual, pois alguns espaços físicos possuem rampas nas áreas externas, corrimãos nas escadas, dois banheiros adaptados amplos, com piso antiderrapante, sem desnível e com barras de apoio que estão instaladas corretamente para o uso do vaso sanitário, de modo a possibilitar mais autonomia para as pessoas com dificuldades de locomoção e ao estudante com deficiência visual. Por outro lado, percebemos que não tem piso tátil dentro da escola para que os/as estudantes com deficiência visual possam se locomover com mais facilidade, autonomia e segurança, uma vez que poderiam contar também com a sinalização de degraus, portas, obstáculos e mudanças de direção. Vejamos a seguir alguns dos espaços relatados:

Figura 19 - Espaço interno da escola com escadas e corrimão



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 20 - Rampas externas da E2 e área de jardim



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 21 - Rampas externas



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 22 - Sala de aula E2



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 23 - Refeitório externo E2



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 24 - Refeitório interno E2



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 25 - Quadra poliesportiva E2



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 26 - Espaço novo para os/as estudantes



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 27 - Corrimãos da escada E2



Fonte: Arquivo da pesquisa

Ao rever as imagens, chamou-nos atenção, no quadro de informes da E2, a seguinte informação: a escola “tem a missão de contribuir para uma educação de qualidade, inclusiva, dinâmica, afetiva e democrática, tendo como meta formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel como sujeito histórico e transformador na sociedade”.

Por fim, ao observarmos a estrutura física e as condições materiais, chamou-nos atenção a entrada da Biblioteca (Figura 29), e consideramos que a mesma não é acessível para estudantes com deficiência visual, pois fica em um espaço fora da escola, de forma que a sua entrada não possui rampa, tem grades semi abertas, sem corrimão e com um só degrau na lateral, podendo causar acidentes. Quanto à parte interna, a biblioteca é informatizada (Figura 30), tem uma variedade de livros pedagógicos, com acesso a internet, para fazer pesquisas. A bibliotecária desenvolve projetos para incentivar os/as estudantes à leitura e à visita ao espaço. Quanto ao acervo, não têm livros em braille para estudantes com deficiência visual. Dessa forma, o que a torna desinteressante para estudantes com essa deficiência.

A partir do exposto, podemos dizer que, mesmo a biblioteca tendo boas instalações (Figura 31), ainda precisa atender totalmente aos/as estudantes com deficiência visual, pois tem muitas mesas e cadeiras em seu interior que dificultam a locomoção de estudantes com deficiência visual ou dificuldade de locomoção, como podemos ver na Figura 32.

Figura 28 - Entrada da Biblioteca da E2



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 29 - Espaço informatizado da biblioteca E2



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 30 - Instalações da biblioteca E2



Fonte: Arquivo da pesquisa

A terceira escola, E3, possui 42 anos de fundação e é uma escola estadual de referência que pertence a GRE Metro Norte. Fica localizada na avenida principal do bairro, contendo, ao seu redor, várias residências, padarias, farmácias e mercearias.

Destacamos que, no momento da pesquisa, não nos foi informado o número exato de profissionais que trabalham na instituição, tendo nos sido passado apenas que a escola conta com equipe de professores/as formados/as, coordenadora, gestor recém chegado; professoras itinerantes; 2 professoras brailistas, uma com deficiência visual e outra vidente; 4 serviços gerais; e o quadro de docentes conta com professores/as efetivos/as e contratados/as, em regência no ensino regular.

Assim como a E2, também não nos foi fornecido o PPP da escola E3, sendo alegado que o mesmo estava em fase de reformulação. Desse modo, parte dos nossos objetivos não puderam ser contemplados pela ausência deste material.

Quanto à estrutura física, E3 possui as seguintes instalações: biblioteca com diversidade de livros, principalmente em braille, 1 sala de AEE, que todos/as estudantes com deficiência utilizam no contra turno; 1 banheiro adaptado para uso dos/as estudantes com deficiência visual e outras especificidades, com barra de apoio; 21 salas de aula, oferecendo aulas para o fundamental II e ensino médio, nos turnos manhã e tarde; um refeitório, quadra, sala de professores/as, sala de direção; cozinha, 1 sala do Projeto Renovar.

Salientamos que o Projeto Renovar surgiu de um grupo de pais junto às docentes psicopedagogas da escola, com o objetivo de acompanhar os/as estudantes que concluíam seus estudos na educação básica e não davam continuidade, passando a sentir falta da escola. Assim, o projeto surge a partir de doações e da ajuda de pais e de alguns/mas profissionais da escola que montaram uma sala com jogos adaptados, livros de histórias, teatrinho, um local acolhedor, onde os/as ex-estudantes com deficiência visual e outras especificidades desenvolvem suas habilidades, sociabilidades e a criatividade.

Apresentaremos a seguir as imagens dos espaços físicos da E3:

Figura 31 - Sala de aula do Projeto RENOVAR



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 32 - Refeitório E3



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 33 - Biblioteca E3



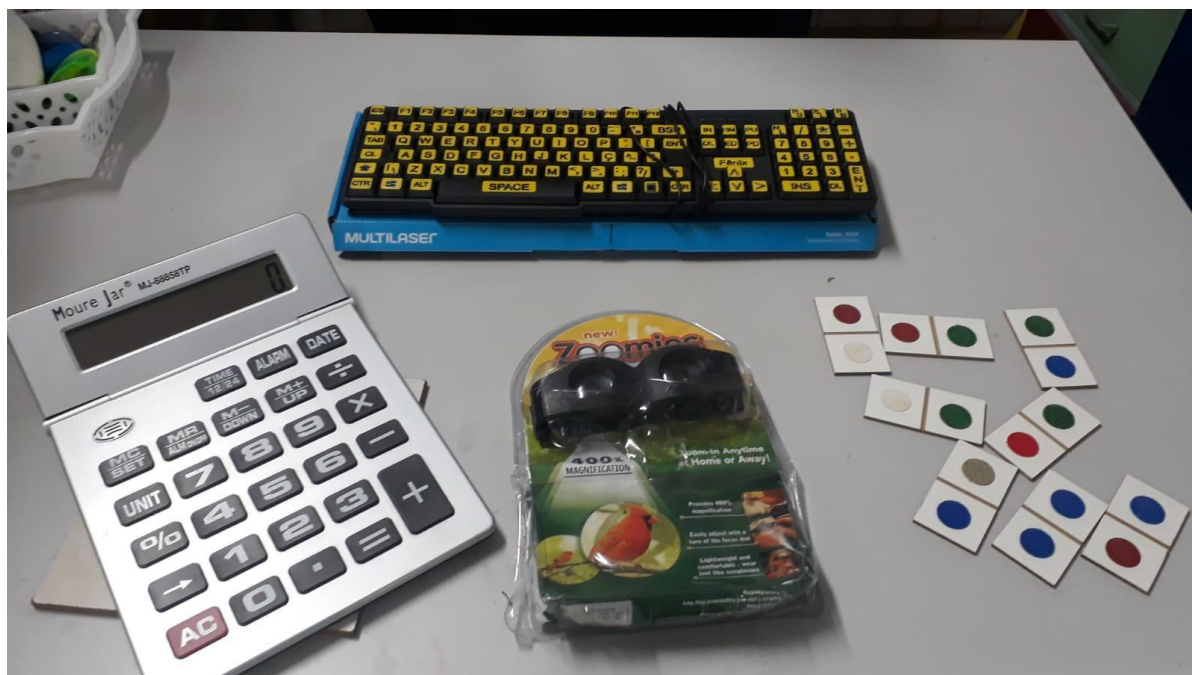
Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 34 - Jogos pedagógicos em braile em alto relevo, globo em braile com textura e máquina em braile



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 35 - Jogos adaptados com texturas, calculadora sonora, óculos e teclado em braile



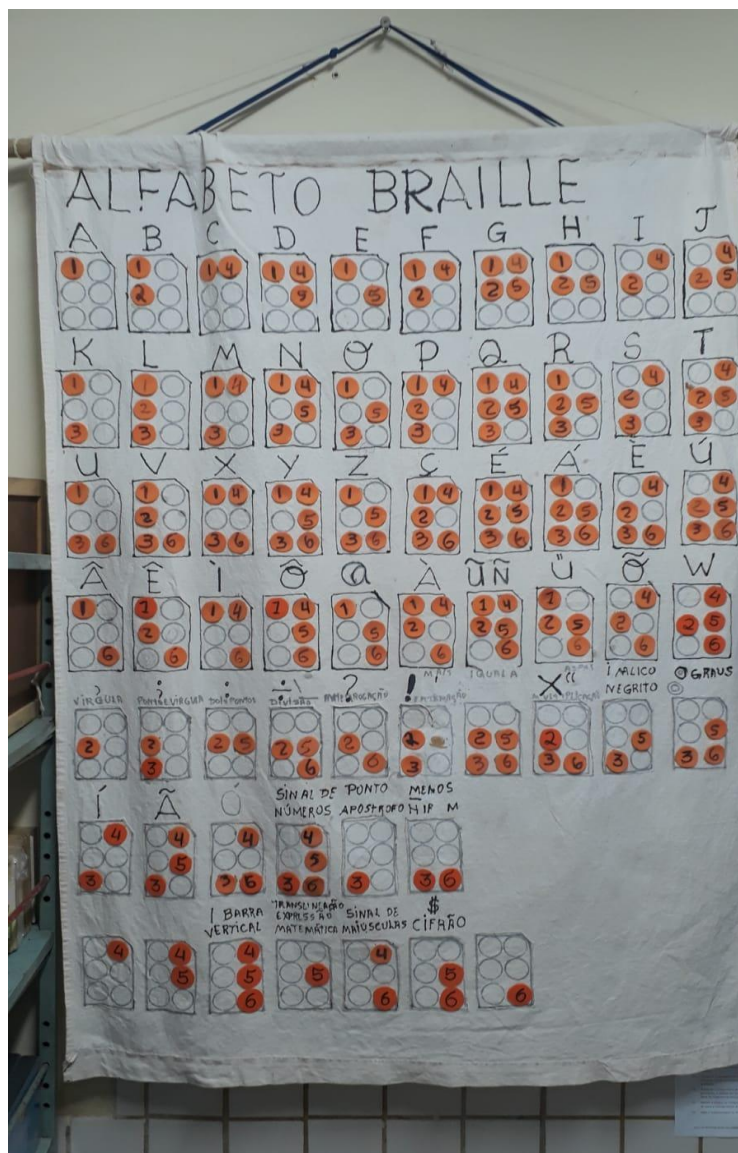
Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 36 - Livro de história em braile e livro do alfabeto em braile



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 37 - Painel do alfabeto em braile



Fonte: Arquivo da pesquisa

Andando nos espaços da escola, adentramos na sala do AEE, e, na lateral da sala, deparamo-nos com um painel enorme do alfabeto em braile, feito em alto relevo, como podemos observar na Figura 38. Nesta escola, observamos um número significativo de materiais acessíveis em braile para serem trabalhados com estudantes com deficiência visual, no entanto, a sala está passando por uma reforma e muitos dos materiais estavam embalados em caixas, não sendo possível registrá-los fotograficamente no momento da coleta. A sala do AEE contém uma variedade objetos, livros e jogos com texturas, que são importantes para o desenvolvimento do estudante com deficiência visual, como podemos ver nas imagens (Imagens 36, 37 e 38) acima, tais como: uma impressora braile, notebook com a configuração do programa DOSVOX, reglete, punção, dominó em alto relevo e textura, lupa eletrônica,

jogos adaptados para a pessoa com deficiência visual, mapa mundi em alto relevo, máquina braille, vários livros em braille, calculadora sonora, teclado em braille e óculos adaptado para pessoas com deficiência visual e soroban. Isso nos leva a afirmar que E3 possui jogos com texturas e alto relevo expostos para trabalhar com os/as estudantes com deficiência visual.

Buscando um pouco mais, E3 tem uma sala de recursos multifuncionais, onde os/as estudantes são atendidos/as no contra turno, junto à professora itinerante. Segundo a professora brailista, os/as estudantes que estão nesta sala com deficiência visual – 7 com baixa visão, 5 cegos/as e 1 com visão monocular – não sabiam o braille. Uns/mas já aprenderam e outros/as estão aprendendo. No entanto, esse aprendizado se deu com muita luta e esforço, pois, como destacou a docente, existe a negação da família, uma vez que muitas não aceitam e são resistentes ao ensino do braille. Com base nas afirmações e no olhar atento nos espaços das escolas pesquisadas, foi possível observar que a maioria das escolas ainda carecem de uma verdadeira estrutura para estarem de forma segura e confortável atuando com estudantes com deficiência visual. Para algumas escolas ainda faltam rampas, corrimãos, sinalização, piso tátil e adaptações corretas nos banheiros.

Ao refletir sobre as três escolas campo, a partir do que conseguimos coletar, percebemos que, de um modo geral, as escolas necessitam se adequar aos/as estudantes com deficiência visual e também a outras deficiências, necessitando, geralmente, uma atenção maior ou modificações em suas estruturas físicas, como banheiros, colocação de barras adaptadas, rampas de acesso, corrimão de parede, piso tátil, placas em Braille, de modo a tornar o ambiente acolhedor, de fácil acesso e trânsito para estudantes com deficiência visual e demais deficiências, de modo que se sintam, efetivamente, parte integrante dos espaços e possam permanecer nas referidas instituições escolares. Ainda que tenhamos percebido a existência de alguns materiais que facilitam o processo de aprendizagem dos/as estudantes com deficiência visual, sobretudo, na E3, percebemos que, ainda, faltam materiais adequados, adaptados e apropriados para se trabalhar em sala de aula com os/as estudantes com deficiência visual, para que ocorra o processo ensino-aprendizagem em Artes Visuais.

3.4 Das condições físicas, estruturais e materiais para o trabalho com estudantes com deficiência visual

Abrimos nossas análises apresentando as condições físicas e estruturais das três escolas campo desta investigação, observadas, sobretudo, nas nossas visitas para registros. No entanto, entendemos que este olhar não é suficiente para entendermos toda a dinâmica, posto

que é na vida cotidiana na sala de aula que muitas problemáticas a este aspecto acabam por aparecer. Desse modo, adentramos neste aspecto por entendermos que a inclusão não se estabelece apenas com a entrada de estudantes nas escolas e com as adequações dos espaços, mas com todo o aparato necessário para que o trabalho se efetive, e, de modo específico, no campo das Artes Visuais, considerando, sobretudo, como os/as docentes participantes percebem as condições físicas, estruturais e materiais, como elementos que favorecem ou comprometem os trabalhos que desenvolvem.

Sobre essas questões, foi constatado, na fala de D1, que não existem na escola materiais para se trabalhar com a pessoa com deficiência visual. Sendo assim, por falta de recursos, alega que acaba tendo que encaminhar o estudante com deficiência visual para um trabalho paralelo, com professoras itinerantes, conforme podemos perceber no fragmento abaixo:

Eles são separados quando tem uma atividade mais específica e as professoras itinerantes acompanham os alunos com deficiência visual nas atividades (Fragmento de entrevista, D1).

Isso nos leva a entender que as atividades de Artes Visuais são encaminhadas pelas professoras itinerantes na sala de recursos. Logo, por um lado, o docente não estabelece uma relação de ensino com o estudante deficiente visual. Por outro lado, este estudante não interage plenamente com os demais estudantes videntes, posto que, em vários momentos, o mesmo é afastado da sala regular.

Além disso, ainda que os/as professores/as de AEE tenham formação mais específica para o trabalho inclusivo, não possuem, efetivamente, a formação no campo das Artes Visuais, o que pode limitar as possibilidades de ações, dando brechas para modos de ensinar que se distanciam do que discutimos enquanto pensamento contemporâneo para o ensino das artes e culturas visuais. Desse modo, este aspecto aponta para um ponto nevrálgico das ações mais competentes a serem efetivadas na escola, distanciando-se de uma verdadeira perspectiva de inclusão, marcada por uma segregação.

Se, por um lado, os aspectos supracitados revelam a falta de condições para o trabalho na sala regular, por outro, chama-nos atenção para o fato de que a sala de recursos multifuncionais, também chamada de apoio, vem sendo, em grande medida, a sala mais frequentada pelo estudante deficiente visual durante as aulas de artes.

Assim, inferimos que esta escola aponta para a ideia de segregação, discutida por Torezan e Caiado (1995), quando destacam que a segregação é ocasionada não apenas pelo

afastamento dos/as estudantes da sala regular, mas também pelo fato de não ter uma estrutura de materiais que dê suporte para que o trabalho seja desenvolvido pelos/as profissionais competentes, dentre os quais destacamos o docente de Artes Visuais.

Outro aspecto que consideramos importante frisar, destacado por D1, diz respeito à ausência de materiais de arte para a elaboração de trabalhos pelo estudante com deficiência visual, sobretudo com texturas e relevos, posto que o material disponibilizado para trabalhar se resume apenas a materiais pedagógicos, aspecto que coaduna com o que constatamos quando visitamos na Sala de Recursos Multifuncionais da E1, onde estavam expostos apenas jogos pedagógicos para alfabetização para estudantes videntes (Figura 39), o que acaba por nos apontar a necessidade de olhar com maior profundidade as práticas desenvolvidas no campo de conhecimento das Artes Visuais que acontecem nesses espaços destinados ao trabalho mais específico e direcionado a estes estudantes.

Figura 38 - Jogos pedagógicos



Fonte: Arquivo da pesquisa. Fotografia por: Cláudia Magalhães.

Situação semelhante de precariedade foi relatada pelas docentes de Artes Visuais das escolas E2 e E3, destacando também as condições físicas e as dificuldades de encontrarem materiais acessíveis para trabalharem na sala de aula com arte.

De modo mais específico, no que se refere às dificuldades encontradas dentro dos espaços da sala de aula para o trabalho com os/as estudantes com deficiência visual, consideremos os relatos dos/as docentes, a seguir:

A sala de aula para os alunos com deficiência visual deveria ser mais acolhedora, com condições mais diferenciadas para trabalhar com o aluno com deficiência. O professor esbarra na estrutura da sala de aula (Fragmento de entrevista D1).

A sala é muito cheia de alunos e o espaço fica pouco para um aluno com deficiência visual se acomodar, são muitas mesas (Fragmento de entrevista D2).

A sala de aula tem muitos alunos, e o aluno com deficiência visual deveria ter um espaço melhor (Fragmento de entrevista D3).

Ainda sobre as condições materiais para o trabalho no campo das Artes Visuais, outras falas de D1 e de D2 relatam as dificuldades enfrentadas, conforme podemos constatar nos fragmentos abaixo:

A escola não tem materiais, assim, eu trago materiais, algo diferente para a sala de aula. Não é só aula no quadro, trago slide interatividade com o professor e o aluno com deficiência visual (Fragmento de entrevista D1)

Não tenho material para trabalhar com esses alunos e a escola também não tem material, assim fica difícil trabalhar com eles (Fragmento de entrevista D2).

A partir das falas dos/as docentes de Artes Visuais, podemos inferir que as três escolas – E1, E2 e E3 – possuem muitos/as estudantes dentro da mesma sala de aula, o que acaba por comprometer o processo de ensino aprendizagem no campo da arte, e que, geralmente, os/as docentes têm dificuldades de mediar ações que potencializam ou instigam a criatividade dos/as estudantes com deficiência visual e de desenvolver um trabalho mais específico. Mas, também, convém destacar que o número elevado de estudantes não é o único fator que dificulta a realização de ações mais efetivas: há que se considerar a falta de materiais para que o docente possa trabalhar e desenvolver os planejamentos no componente curricular.

Os fragmentos supracitados acabam por sinalizar uma falsa inclusão, como advertiu Tunes e Pedrosa (2011), quando se discute que existem métodos mantidos fora ou dentro da escola que acabam excluindo os/as estudantes com deficiência, perpetuando uma falsa inclusão. No processo educacional desses/as estudantes, seja pelas condições efetivas de uma sala de aula sobrecarregada de estudantes, seja pela falta de materiais, o que acarreta,

geralmente, no afastamento do estudante com deficiência visual da sala de aula regular, é provocado, sobretudo, pela falta de materiais para desenvolver ações específicas com o mesmo. Dito de outro modo, fica evidente na fala dos docentes, que E1 e E2 não têm materiais para trabalhar com seu estudante com deficiência visual, ainda que D1 faça um esforço para levar algo diferenciado para suas aulas. Por sua vez, D2 revela um ponto nevrálgico, quando diz que, além de a escola não fornecer materiais, o mesmo também não sabe fazer materiais adaptados para ampliar o conhecimento do estudante com deficiência visual que se encontra na sala regular de ensino, aspecto que nos leva a suspeitar que há, também, um problema que remete à uma falta de formação dos/as docentes para pensar estratégias, materiais, didáticas para desenvolver aulas voltadas aos/às estudantes com deficiência visual, bem como questões relacionadas ao tempo necessário para planejar e elaborar os respectivos materiais.

Ressalta-se que as dificuldades de materiais destacadas por D1 e D2 não são novidade no campo educacional. Esta problemática já foi discutida por Arroyo (2000, p. 122), quando diz que “faltam em muitas escolas condições de materiais, tempos e espaços, bibliotecas, remuneração e estímulo”.

Visão oposta encontramos na fala de D3, quando nos revela que a E3 tem alguns materiais com texturas, alto relevo para ser trabalhado com os/as estudantes com deficiência visual, mas estes materiais só são usados na sala do AEE e não na sala de aula regular, corroborando o que identificamos e apresentamos desta instituição anteriormente. Em todo caso, consideramos pertinente destacar que D3 afirma que procura inovar suas aulas, mas não deixa muito compreensível essa inovação, como podemos constatar na sua fala:

Na minha atuação das aulas de arte procuro a *internet*, pelas redes sociais para adequar os conteúdos ao aluno com deficiência. (Fragmento de entrevista D3).

As situações supracitadas e evidenciadas nos contextos, E1 e E2 nos revelam que a exclusão escolar continua acontecendo e nos aproxima do que destaca Tunes e Pedrosa (2011, p. 25), quando diz que “existem mecanismos de exclusão que acabam por ser perpetuados dentro e fora da escola, por uma tentativa falha de inclusão que na verdade exclui”. No entanto, não basta pensar e considerar as condições físicas, materiais e estruturais, faz-se necessário que os docentes tenham uma formação para este trabalho específico e que tenham tempo, dentro da sua rotina escolar, para planejar e preparar os materiais necessários para esse público específico, para que, ancorado em um aporte teórico-metodológico, possa explorar infinitas possibilidades didáticas no campo das Artes Visuais com seus estudantes com

deficiência visual e com os demais estudantes videntes, de modo a (re)descobrir situações novas, experimentando e inventando ações para desenvolver na sala de aula. Por outro lado, convém destacar que algumas ações significativas são percebidas na fala de D3: ainda que estas se restrinjam à busca de conteúdos na *Internet*, isso nos faz pensar que o estudante com deficiência visual participa das aulas de Artes Visuais, mas, nos desperta para a necessidade de compreender mais a fundo como esses conteúdos citados pelo docente são postos em prática.

Para encerrar, recorremos a Sá (2008), que nos ajuda a entender melhor o que acabamos de explicar, quando afirma que o trabalho com estudantes, numa perspectiva inclusiva, necessita de um ambiente estimulador e de condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular. Assim, na esfera escolar, principalmente dentro da sala de aula, a escola precisa de profundas transformações para que os/as estudantes com deficiência visual se desenvolvam e que aconteça um efetivo trabalho inclusivo.

Nesse sentido, evocamos o que nos diz Prieto (2006, p. 57):

[...] a expansão do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns, constatável principalmente na última década do século XX, demanda investimentos de diversas naturezas para também assegurar a permanência, compreendida como aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, toda essa demanda de investimentos que destacamos, são os recursos materiais, estruturais, formativos, organizacionais, físicos e humanos, para assegurar sua permanência dos/as estudantes com deficiência visual na escola e que produzam aprendizagem e desenvolvimento.

3.5 O ensino das artes visuais para estudantes com deficiência visual: olhares e experiências da/na prática dos/as docentes investigados/as

A partir do entendimento do contexto dessas três escolas e das condições físicas, materiais e estruturais para o trabalho em Artes Visuais, passamos a pensar o que os participantes da pesquisa trazem da prática vivenciada no cotidiano do trabalho em sala de aula, a partir das pistas deixadas por suas falas.

De início, buscamos entender como o professor de Artes planeja e desenvolve suas aulas e como seleciona os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Sobre esses aspectos, algumas pistas foram dadas. Vejamos a seguir:

Analiso o currículo de cada série que leciono. A partir dos conteúdos que estão elencados no currículo que vem disponibilizado pelo Estado. Sendo assim, separo os conteúdos por bimestre, desenvolvendo todo o planejamento. E ainda, ministro minhas aulas numa perspectiva de aulas expositivas, trazendo vídeos relacionados com os conteúdos de arte, imagens, escrevendo no quadro os conteúdos, leituras, fazendo observações e fechando os conteúdos de cada bimestre, no qual os estudantes possam participar e responder os conteúdos trabalhados em sala de aula, interagindo. São várias metodologias utilizadas que uso em sala de aula, para atender os estudantes com e sem deficiência visual, para que o conteúdo seja oferecido em cada aula ministrada. (Fragmento de entrevista D1).

Faço o planejamento da aula seguindo o conteúdo que o Estado disponibiliza, e também, uso os assuntos do livro didático adotado (Fragmento de entrevista D2).

Sigo o conteúdo disponibilizado pela Secretaria da Educação e muitas vezes fazendo algumas adaptações de acordo com a realidade da comunidade escolar. (Fragmento de entrevista D3).

Com base nas falas acima, percebemos que, para ministrar suas aulas, os três professores aderem aos conteúdos que fazem parte do currículo do Estado, mas também desenvolvem atividades complementares e utilizam os livros didáticos de arte para ministrar suas aulas. Assim, as práticas relacionadas a este aspecto convergem para a pesquisa “Aulas de arte: reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva”, na qual, Sene (2016) constata, assim como nós, que há um ensino híbrido, assim entendido em função dos modos como cada professor/a utiliza o currículo de forma específica.

Em outro aspecto pertinente às vivências dos docentes na lida cotidiana da sala de aula com estudantes com deficiência visual, alguns pontos se sobressaem nas falas dos/as professores/as. Vejamos:

A primeira experiência com estudante com deficiência visual foi na escola no Projeto Travessia do ensino Médio. E que na sala de aula havia um estudante de mais de sessenta anos com deficiência visual com cegueira. Primeiramente comecei a trabalhar com a forma mais particular, sempre chegando mais próximo do estudante e adequando ao momento da aula, com os poucos recursos da escola, junto com os demais estudantes da turma da sala de aula, mas com muitas dificuldades. Senti muitas dificuldades para trabalhar com o estudante com deficiência visual por ter uma sala de 30/35 estudantes e que é uma situação difícil para o professor. O professor vai adequar e particularizar na medida do possível, onde cada situação depende de cada deficiência, de cada estudante e sua deficiência (Fragmento de entrevista D1).

A experiência não é fácil. Não é fácil dar aula a um estudante com deficiência visual junto com os demais estudantes. Há dificuldade por não poder dar mais atenção específica a esse aluno. Procuro depois explicar o assunto e como fazer a atividade. E ainda percebo, que não acho suficiente (Fragmento de entrevista D2).

Minha primeira experiência foi ruim. Porque não sabia como proceder e se preocupava em não traumatizar o estudante nas sua atuação (nas aulas), na realidade eu não sabia agir. (Fragmento de entrevista D3).

Ainda que estejamos imersas em outras realidades, tempo e instituições, percebemos que os aspectos destacados coadunam com a discussão trazida por Alves (2016), na dissertação citada no Estado da Arte, que se aproxima das falas de D1, D2 e D3, que descrevem as dificuldades e desafios de trabalhar com estudantes com deficiência visual e a prática inclusiva em sala de aula.

Para tanto, buscamos entender o que pensam os/as professores/as sobre as práticas que desenvolvem e as orientações teóricas que tomam como referência, de forma a sobressair mais alguns elementos, como veremos a seguir:

Minha fundamentação está relacionada com os princípios teóricos que aprendi na academia e que todos os dias estamos aprendendo e reinventando. Os livros didáticos que recebo são importantes, mas estão fora da realidade do aluno, mas ficamos presos a eles. Também faço oficinas e projetos de arte, pois na escola tem muitos alunos artistas na sala de aula que desenham, grafitam, pintam, dançam e tem também coreógrafos (Fragmento de entrevista D1).

As teorias sempre são voltadas à arte/educação na vida do estudante de forma cotidiana, relacionadas ao contexto sócio-econômico-cultural. E também, me baseio nos estudos que recebi da minha graduação. (Fragmento de entrevista D3).

Nas falas acima mencionadas, percebe-se que D1 e D3 baseiam suas práticas em teóricos/as que estudaram nas graduações e especializações, que são guiados/as pela arte/educação e cujos procedimentos pedagógicos são voltados ao contexto em que o estudante está inserido. Ao mesmo tempo, D1 afirma que utiliza, como maior referência, o livro didático de arte nas suas aulas. Desse modo, alinha-se com o estudo de Lievore (2019), que aponta que os procedimentos pedagógicos que são desenvolvidos para os/as estudantes com deficiência visual estão cristalizados. Isso nos leva a entender que existem desafios para que a prática torne-se inclusiva, pois demanda não apenas de atualização constante dos referenciais teóricos, mas também adaptações e uso de estratégias e recursos em sala de aula que favoreçam as aprendizagens por parte dos/das estudantes com deficiência visual, dentre os quais destacamos: livros e textos em formato acessíveis, audiodescrição e recursos educacionais, como mapas táteis, maquetes, gráficos em relevo, jogos modificados e adaptados.

Uma vez percebidas algumas pistas das orientações teóricas que norteiam as práticas dos/as participantes da pesquisa, buscamos entender um pouco mais das práticas que eles desenvolvem, a partir de relatos de experiências vivenciadas por eles mesmos. Vejamos:

Há três anos fiz junto com os meus estudantes um Projeto com manifestações culturais, a parte histórica de desenvolvimento da arte de matriz africana. Assim, de início, fiz seminários como parte teórica, na parte prática, teve momentos de pinturas

no rosto, grafiteagem e que esses momentos marcaram a escola e por fim, a culminância do projeto. Atualmente, teve também o Projeto Paulo Freire, os seus 100 anos, que pesquisei, foram muitas leituras, um aprendizado. Crescemos muito junto com todos os estudantes e com os Projetos realizados na escola. (Fragmento de entrevista D1).

Gostei da prática quando falei sobre o Cubismo, trabalhando a pintura com meus estudantes (Fragmento de entrevista D2).

Dentre algumas experiências relevantes, fiz um Projeto sobre a Grécia (de forma interdisciplinar), em que confeccionaram máscaras com papel e também em plena pandemia, máscara africana. (Fragmento de entrevista D3).

Como vimos, os/as docentes relataram algumas das suas práticas e expuseram alguns conteúdos envolvendo produção de desenhos, confecção de máscaras e exploração das formas geométricas. No entanto, não detalharam como os conteúdos citados foram explorados, os modos e adaptações que foram realizadas, o que acaba não nos revelando as efetivas ações e estratégias desenvolvidas para gerar ações de ensino e aprendizagem com os/as estudantes com deficiência visual. Nesse sentido, valemo-nos do estudo desenvolvido por Souza (2017), quando reflete sobre como os professores adaptam as práticas de ensino para trabalho com estudantes com deficiência visual e como eles aprendem por meio dessas estratégias, posto que são muitas as possibilidades, a exemplo da areia, do pó de lápis, da massa de modelar, do concreto, isto é, tudo o que facilite a leitura tátil, estimule a exploração e o desenvolvimento dos sentidos, possibilitando o acesso ao conhecimento e a uma aprendizagem significativa.

Concordamos com Lima (2017) e Santana (2004), quando discutem que, nas Artes, temos uma grande aliada para a inclusão de estudantes com deficiência, pois ela proporciona espaço para a autodescoberta, auxilia no desenvolvimento global, na socialização com os pares e demais grupos.

Essas reflexões nos provocam a pensar que se fazem necessários estudos que olhem com maior profundidade para as práticas, que se voltem exclusivamente para o acompanhamento das ações de ensino desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais e das estratégias utilizadas na mediação dos mais diferentes conteúdos trabalhados com os/as estudantes com deficiência visual.

Com relação aos limites e possibilidades que vivenciam na prática com os/as estudantes com deficiência visual, os/as docentes relataram:

Os desafios não são só para o estudante com deficiência visual, mas também com outras deficiências. Tenho apoio dos professores itinerantes, e eles ajudam muito com as tarefas e situações da sala de aula. Deveria ter formação contínua para o professor que trabalha com alunos especiais e um apoio da Rede como um todo, relação aluno/professor no contexto. Também deveria ter uma sala mais acolhedora,

condições mais diferenciadas para trabalhar com o aluno com deficiência. (Fragmento de entrevista D1).

Não tenho formação e nem material para trabalhar com alunos com deficiência visual, isso dificulta muito. Em cada aula é um desafio trabalhar com o aluno com deficiência visual (Fragmento de entrevista D2).

D1 e D2 citam as dificuldades que enfrentam em sala de aula ao trabalhar e destacam o fato de não terem formação continuada sobre essa temática, além de não terem materiais suficientes e adequados para o desenvolvimento de atividades específicas para o trabalho com os/as estudantes com deficiência visual. Sobre isso, Loyola (2010 p. 01) denuncia em seu estudo que o governo brasileiro não inclui materiais para o ensino de artes, nem “oferece alternativas ou orientações para os professores de arte e não possui uma política que permita a criação de recursos didáticos”, o que dificulta o trabalho do/a professor/a e, consequentemente, o aprendizado dos/das estudantes com deficiência visual, sem materiais inclusivos em sala de aula.

Em outro momento, também D1 e D2 evidenciam as dificuldades enfrentadas por não saberem como trabalhar e também por não saberem adaptar os materiais de forma adequada, de modo que possam desenvolver os conteúdos com os/as estudantes com deficiência visual. Vejamos os relatos abaixo:

Senti várias dificuldades em trabalhar com o aluno com deficiência visual no momento da aula de arte, é uma situação difícil para o professor, falta formação e materiais. (Fragmento de entrevista D1).

Quando estudei não tive aproximação com a temática deficiência visual e não sei quais materiais eu devo usar nas minhas aulas para ajudá-lo. Mas a escola tem professores especializados no atendimento de pessoas com deficiência visual. (Fragmento de entrevista D2).

Outros aspectos são somados e nos mostram a complexidade do campo. Para isso, vale ressaltar que algumas das falas dos/das docentes de Artes Visuais também revelam que há lacunas na formação inicial e na formação continuada, com a falta de apoio da SEDUC, o que dificulta o aprendizado de estudantes com e sem deficiência visual, conforme podemos perceber nas declarações abaixo:

A Secretaria de Educação só dispõe de formação contínua para os professores itinerantes especificamente. Assim, o professor de Artes Visuais não tem uma formação contínua. O professor vai se adequando e envolvendo o aluno com deficiência visual na disciplina, na sala de aula como um todo. (Fragmento de entrevista D1).

Na escola não temos formação continuada, isso dificulta nosso trabalho. (Fragmento de entrevista D2).

Eu não tenho formação para trabalhar com pessoas com deficiência visual. Mas tem um órgão do Governo em Casa Amarela, que não lembra o nome, que de vez em quando aparece na escola para dar algumas orientações gerais. (Fragmento de entrevista D3).

A partir das expressões citadas acima, percebe-se que, nas escolas investigadas, há professores/as itinerantes especializados/as que auxiliam nas atividades dos/das estudantes com deficiência visual, assim como nas salas de aula do AEE. Ainda fica evidente que nenhum/a dos/das docentes entrevistados/as tiveram apoio ou formação superior para melhorar as suas práticas para lecionar para os/as estudantes com deficiência visual.

A partir do exposto, entendemos que não basta que os/as estudantes com deficiência visual, dentre outras deficiências, tenham direito à sala de aula, como já dissemos em outros momentos, é preciso investimento e políticas de formação inicial, com acesso mais ampliado sobre as discussões do campo da Educação Inclusiva, com foco nas reflexões teórico-metodológicas, além de ações de formação continuada para os/as docentes do campo da Arte, para que se atualizem, aperfeiçoem suas práticas e saibam como fazer as adaptações e planejamento estratégico, para trabalhar com estudantes com deficiência visual e pessoas que enxergam (videntes), de modo a não deixá-los/as apenas no encargo dos/as professores/as especializados/as.

Assim, alinhamo-nos com o estudo dos autores Oliveira, Araújo e Silva (2019), que descrevem que, cabe aos “professores procurar novos posicionamentos e competências que lhes permitam compreender e intervir nas diferentes situações com que se deparam”, para, além de ajudarem a construir um ambiente e aulas inclusivas, que provoquem mudanças significativas a partir das possibilidades, possuam uma visão positiva dos/das estudantes com deficiência visual. Mas para atingir os objetivos do processo de inclusão, é preciso que haja mudanças no contexto da escola e que esta se realize por meio da reflexão engajada e responsável dos atores da realidade inclusiva. E isso se dá, também, pelo processo contínuo de formação reflexiva de professores/as, numa perspectiva inclusiva.

Prieto (2006) nos leva a pensar sobre o aspecto da formação continuada na perspectiva inclusiva quando destaca:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas

evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (PRIETO, 2006, p. 57).

Essas reflexões nos evidenciam o quão complexa é a questão em tela e nos coloca a pensar em outras necessidades de pesquisas, na busca de olhar com maior profundidade sobre o modo como o campo da arte é trabalhado nas salas de recursos multifuncionais, quando sabemos que, em geral, os profissionais que atendem nesses espaços possuem formação no campo da Inclusão, mas não possuem formação no campo da Licenciatura em Artes Visuais.

Diante do exposto, podemos afirmar que, no que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas na disciplina de Artes Visuais, elas representam ações desafiadoras para os/as profissionais da educação, pois é necessário planejar e implementar ações que sejam capazes de acolher a diversidade. Isso nos remete a pensar numa aproximação, com o que diz Lima (2017), quando descreve que a “educação inclusiva na arte é um processo que se constrói através da história e das mudanças que ocorrem em todos os cenários da vida humana”. É sabido que pessoas com deficiências nem sempre foram tratadas com respeito, em uma dinâmica educacional que levasse em consideração a diversidade e assumisse que o papel do sistema educacional é garantir atendimento a todos, sem exceção.

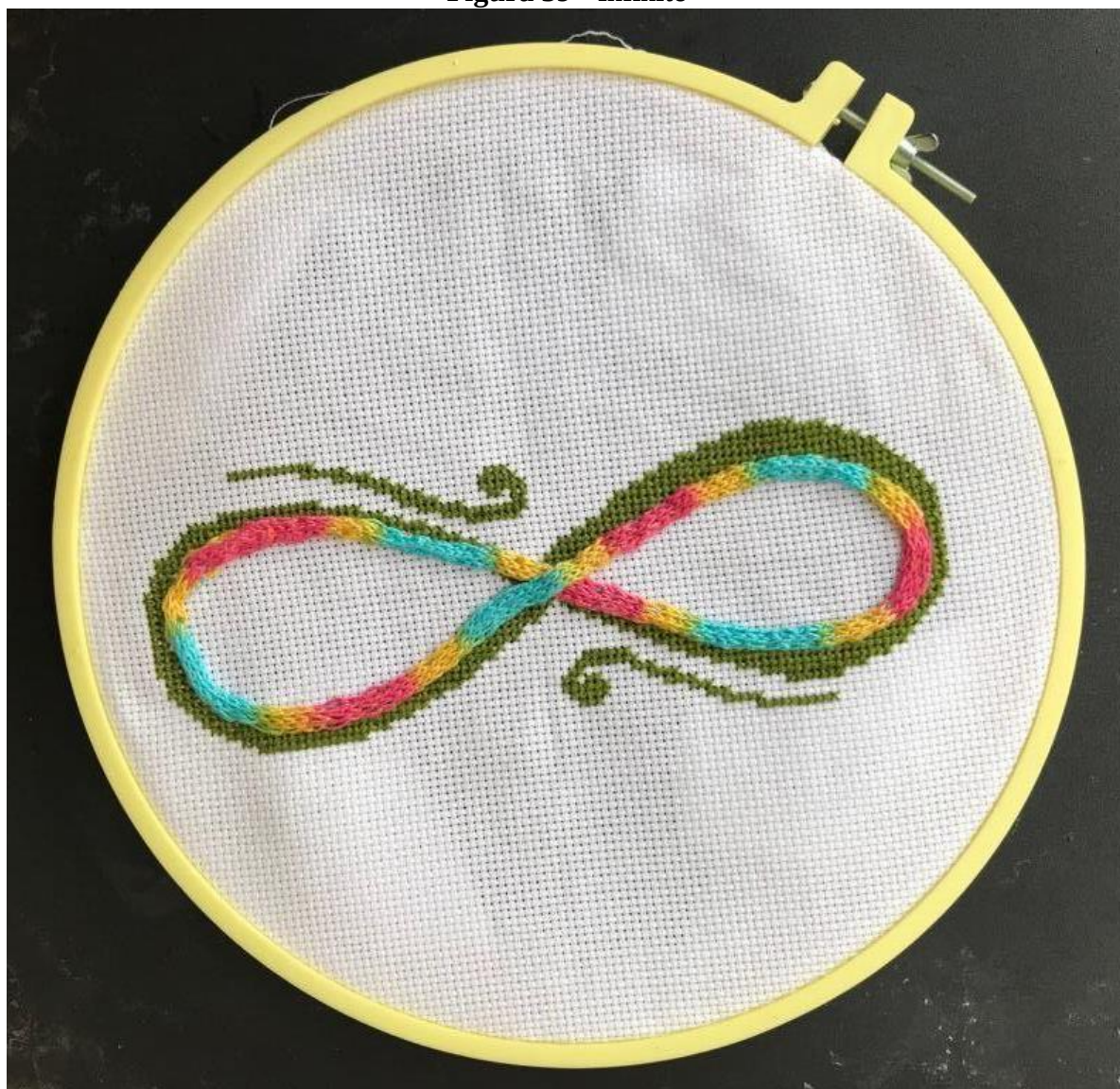
Nessa perspectiva, inferimos que a educação inclusiva é, portanto, um processo educativo que pressupõe o acesso e a permanência de todos/as os/as estudantes na escola, conjuga a igualdade e a diferença como valores indissociáveis dos procedimentos pedagógicos e valoriza as potencialidades, possibilidades e saberes de todos/as os/as estudantes. No entanto, muitas escolas aderem aos princípios inclusivos em seus discursos, mas muito precisa mudar na prática cotidiana, principalmente no que se refere à adequar a prática pedagógica na sala de aula para estudantes com deficiência visual.

Percebemos que os/as docentes atuam com o ensino das Artes Visuais com desafios e dificuldades, desse modo, torna-se difícil lecionar para os/as estudantes com deficiência visual, porque, em geral, a escola não possui os materiais inclusivos necessários, sendo escassos ou inexistentes, impossibilitando que os/as docentes os explorem em suas aulas e, conseqüentemente, os/as estudantes desenvolvam suas potencialidades. Isso nos leva a entender que, ainda, não estamos num ideal, mas há alguns ganhos que já podem ser apontados, como por exemplo, a presença de professores/as brailistas, a aquisição de alguns materiais, as transformações percebidas na estrutura física.

Portanto, ainda há um longo caminho a ser trilhado, muitas ações ainda precisam ser implementadas, dando mais atenção à inclusão no campo educacional, de modo amplo, nas

salas de aulas, e de modo específico, para que estudantes com deficiência visual tenham, de fato, seus direitos garantidos.

Figura 39 - Infinito



Fonte: Arquivo pessoal

4 LINHAS (IN)CONCLUSIVAS

Este estudo foi pensado e produzido como um bordado. Para isso, fomos juntando linhas, alinhavando, costurando, desmanchando, retomando, refazendo a escrita, numa espécie de bordado infinito (Figura 40), cheio de nós, percursos, atalhos, caminhos árduos, para entender nosso objeto de estudo. Assim, começamos a acrescentar mais alguns pontos para tecer nossas linhas (in)conclusivas, posto que entendemos que este estudo não se encerra aqui: outras tantas linhas e pontos podem dar continuidade ao bordado.

Este estudo surgiu do interesse de buscar compreender o que pensam os/as docentes sobre o ensino das Artes Visuais para os/as estudantes com deficiência visual. Para isso, buscamos levantar e discutir sobre alguns elementos importantes acerca de conceitos considerados fundamentais para a compreensão do nosso estudo, que se insere no campo da Arte: inclusão, deficiência visual e prática docente inclusiva em Artes Visuais, temáticas que também orientaram nosso aporte teórico.

Metodologicamente, delimitamos a pesquisa de campo em três escolas da rede pública estadual do Pernambuco, onde havia professores/as de Artes Visuais que atuavam com estudantes com deficiência visual, e nos debruçamos no Projeto Político Pedagógico de uma das escolas, mas também nas entrevistas realizadas e em coletas de imagens dos diferentes espaços das instituições. Todos os dados coletados foram analisados a partir de uma aproximação com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Destacamos que não acessamos o PPP das três escolas, pois apenas o PPP da E1 nos foi disponibilizado, com a justificativa de que as demais instituições, em função do momento pandêmico, deram início a um processo de reformulação. Assim, ao nos debruçarmos no PPP da E1, percebemos que o mesmo entende como escola inclusiva uma instituição que promove educação de qualidade cumprindo o seu papel social de construir com a formação integral de todos/as os/as estudantes, independentemente de atributos físicos, de gênero, etnia, crença religiosa ou classe social. Ainda o PPP esclarece que a construção dessa escola só foi possível a partir de uma ação coletiva e articulada dos diversos segmentos na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico.

Sobre inclusão, o PPP explana que trabalha com as especificidades dos/das estudantes com deficiência incluídos no ensino regular e discorre que a educação inclusiva é um processo educacional que implica no acesso e permanência de todos/as os/as alunos/as na escola, conjugando igualdade e diferença como valores inseparáveis das práticas pedagógicas, e valorizando as potencialidades, possibilidades e conhecimentos de todos/as os/as estudantes.

Mas, o que percebemos é que a prática não condiz: a inclusão na E1 não existe, efetivamente. Mesmo ela estando ancorada nos referenciais que o documento defende, diversas lacunas e contradições foram percebidas, como, por exemplo, a falta de materiais pedagógicos e adaptados para os/as docentes, mormente os de Artes Visuais, participantes e interesse deste estudo, para trabalharem com os/as estudantes com deficiência visual. No entanto, o PPP declara que elaboram e organizam recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos/das estudantes, considerando suas especificidades.

Sobre as condições físicas e estruturais das três escolas pesquisadas, percebemos que, no geral, não são adequadas e precisam ser repensadas para atender as necessidades dos/das estudantes com deficiência visual. De modo específico, na E1 e na E3, as salas de aulas são cheias de mesas que dificultam a autonomia e a locomoção dos/das estudantes com deficiência visual. Também na E1, a sala de recursos precisa de reforma e ampliação, pois o espaço é pequeno, tem armários e mesas impedindo o estudante de se locomover. Já na E3, os espaços internos também são insuficientes e estreitos para a locomoção dos/das estudantes com deficiência, não têm refeitório, mas a biblioteca é ampla e os banheiros são adaptados com barras de apoio para melhor segurança para o estudante com deficiência visual e ainda tem uma sala de recursos multifuncionais, com um espaço muito apertado para trabalhar com os/as estudantes com deficiência visual. Por sua vez, a E2 está com melhores condições para a autonomia e a locomoção com segurança do estudante com deficiência visual, contendo rampas externas, corrimãos nas escadas, banheiros adaptados e amplos com barras de apoio, salas de aulas mais espaçosas, refeitório interno e externo, quadra poliesportiva e uma biblioteca com uma boa instalação, mas que ainda precisa ser acessível na sua entrada e no seu interior para não dificultar a locomoção.

Quanto aos recursos específicos de E1 e E2, ainda que a sala de recursos tenha materiais pedagógicos, nas atividades de Artes Visuais faltam materiais para trabalhar com os/as estudantes com deficiência visual. Enquanto na E3 tem alguns materiais acessíveis, mas os/as estudantes com deficiência visual não podem utilizar na sala de aula com o docente e demais estudantes. Assim, nestas instituições, o trabalho mais direcionado fica restrito à sala de recursos com as professoras itinerantes. Sobre isso, destacamos como outro fato preocupante encontrado, é que os professores de Arte, nas suas atividades, encaminham os/as estudantes com deficiência visual para as professoras itinerantes, a fim de realizar as atividades de arte, pois as salas de aulas são cheias de bancas, sem espaço para o estudante com deficiência visual se locomover, distanciando-se, assim, de uma perspectiva de inclusão.

Logo, concluímos que, dadas as condições físicas, materiais, estruturais, formativas e de trabalho dentro da sala de aula, percebemos que os/as professores/as de Artes Visuais das três escolas pesquisadas sentem dificuldade de lecionar para os/as estudantes com deficiência visual, o que nos revela que existe uma situação precária e que envolve muitos fatores para que o ensino das Artes Visuais aconteça também para os/as estudantes com deficiência visual nas três escolas pesquisadas.

A análise dos resultados indicou também que os/as professores/as de Artes Visuais têm dificuldades em lecionar e criar estratégias para suas práticas pedagógicas inclusivas, por falta de elementos teórico-metodológicos sobre a educação inclusiva, tanto da formação inicial quanto na formação continuada, mesmo que eles estejam lecionando em escolas com um contexto escolar que assumem uma política efetiva de inclusão orientada pela Gerência de Políticas em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania, mas que vem sendo sinalizada com pouco ou nenhum investimento por parte da SEDUC, justamente pelo fatos de essas escolas fazem parte da Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico (UIAP), que tem como intuito desenvolver ações e prestar serviços de apoio técnico pedagógico articulado com as escolas, a fim de acompanhar o processo de inclusão de estudantes, dar apoio aos/as professores/as que atuam com estudantes com deficiência, dentre os quais destacamos os/as professores/as de Artes Visuais que atuam com estudantes com deficiência visual.

Numa visão pormenorizada, as escolas pesquisadas não estão preparadas para receber estudantes com deficiência visual, pois, ainda que alguns aspectos, sejam positivos – a exemplo da disponibilização de alguns materiais, de algumas adequações na estrutura física e arquitetônica, da presença de professores para salas multifuncionais –; outros tantos não se efetivam e não são percebidos. Isso nos leva a afirmar que a inclusão não se efetiva apenas pela matrícula de estudantes com deficiência: é preciso dar condições para que toda a equipe pedagógica e, no caso deste estudo, os/as docentes de Artes Visuais, possam desenvolver um trabalho amparado em referenciais teóricos inclusivos e contemporâneos, para que os/as estudantes com deficiência visual se desenvolvam, resultando em um efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Por meio de todas as entrevistas realizadas, concluímos que somente um docente de Artes Visuais possui formação específica na linguagem artística com a qual atua, outros são formados nas licenciaturas em História e Letras, aspecto este que é preciso ser olhado como nevrálgico no campo da Arte e que se repete em muitas realidades, desse modo, não apenas fere a legislação vigente, mas também, sonega aos/as estudantes, a oportunidade de que este campo seja trabalhado por profissionais com formação específica.

No que se refere aos conhecimentos sobre inclusão e, mais especificamente, sobre inclusão e o trabalho com estudantes com deficiência visual, ainda não possuem conhecimentos suficientes para que possam desenvolver as atividades pedagógicas de forma efetiva, humanamente inclusiva e comprometida com a formação. O que percebemos é que, em muitos casos, os/as estudantes são afastados/as das aulas, sobretudo nos momentos de prática, posto que os/as docentes não conseguem mediar esses momentos, além de faltar recursos para desenvolver tais atividades com os/as estudantes com deficiência visual junto com os/as demais estudantes videntes.

Assim, podemos dizer que é notório que são muitos os obstáculos enfrentados pelos/as professores/as para lecionar em sala de aula com os/as estudantes com deficiência visual. Em geral, as escolas não têm materiais inclusivos, não existe formação para o/a professor/a de Artes Visuais, falta estrutura física e recursos para que o trabalho e o cotidiano da escola seja acolhedor e propício ao processo de ensino aprendizagem.

Reafirmamos que as condições de trabalho são difíceis para os/as docentes, pois, faltam recursos didáticos, uma gestão participativa com políticas públicas eficazes e professoras itinerantes para auxiliar nas atividades dos/das estudantes com deficiência visual dentro da sala de aula, em parceria com os/as docentes e junto com os/as demais estudantes e sem deles/as se afastar, para que os/as mesmos/as sejam incluídos/as nas aulas, troquem experiências, resultando em conhecimento.

Visão diferente e distanciada desta compreensão vem acontecendo nas três escolas, pois ficou evidente em nosso estudo que os/as estudantes com deficiência visual saem da sala de aula para a sala de recursos multifuncionais, para o pátio ou para sala de computação para realizarem suas atividades de arte, longe do acompanhamento do professor, aspecto este que nos impactou e que nos aponta a necessidade de estudos que olhem com maior profundidade para as ações de Artes Visuais que estão sendo desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais ou nos acompanhamentos paralelos às aulas.

Acreditamos que a relevância deste trabalho está atrelado ao fato de apresentar um tema pouco pesquisado no universo acadêmico na área da Arte e Inclusão e para o fato de olhar esse cruzamento de especificidades, inclusão, deficiência visual, ensino de Artes Visuais em escolas da rede pública do Recife.

Esse estudo não finaliza aqui. A partir dessa pesquisa, abrem-se possibilidades de novas pesquisas na área de Artes Visuais que se debrucem sobre o campo da inclusão e, mais especificamente, sobre a deficiência visual, aspecto ainda restrito em estudos acadêmicos no campo das visualidades, como vimos em nosso estado da arte.

A partir desta pesquisa, podemos apontar outros recortes e olhares que se abrem, como por exemplo, direcionar um olhar mais atento para dentro das salas de aula na direção de tentar entender como o docente de Artes Visuais trabalha com o estudante com deficiência visual, observando suas práticas pedagógicas; adentrar numa análise de outros projetos político-pedagógicos de outras as escolas; buscar entender as formações no campo da inclusão oferecidas pela SEDUC e sobre como a deficiência visual vem sendo contemplada nestas formações e nas formações dos/as docentes do campo da Arte, mormente, Artes Visuais.

Ainda apontamos a necessidade de compreender que tipo de trabalho com arte vem sendo desenvolvido com os/as estudantes com deficiência visual fora da sala de aula, nas salas de recursos multifuncionais e em que se ancoram essas práticas. Por fim, este estudo aponta para a necessidade de pesquisar outras instituições do Estado que trabalham com pessoas com deficiência visual e a arte, para saber suas experiências didáticas, pedagógicas e artísticas.

Espera-se que esse estudo possa inspirar outras pesquisas acadêmicas e que os resultados obtidos sejam uma fonte de estudo para outros pesquisadores na área e também para que docentes de Arte Visuais possam (re)pensar estratégias para serem trabalhadas e desenvolvidas com seus estudantes com deficiência visual na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE; E.R. de; ALBUQUERQUE, L. M. B. Inclusão: discurso legal atendimento educacional especializado (AEE) no cotidiano escolar. *In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Anped*, 37, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/news/acesse-o-portal-da-37a-reuniao-nacional-da-anped2015>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- ALVES, M. S. **Diálogo entre Ensino de Arte e Educação Inclusiva**. 2016. 96 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Comunicação Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_8a2b1499a78396494b0cce29e0d5f443. Acesso em: 15 ago. 2020.
- AMIRALIAN, N. L. T. **Inclusão, integração, conceitos, abrangência e viabilidade na realidade brasileira**. Trabalho apresentado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1999.
- ANDRADE, E. C. S.; SILVA, I. S.da. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Artes Visuais de uma escola da rede pública estadual de Boa Vista-RR. *In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL*. 27º Congresso Internacional da Federação Arte/Educadores, 4., 2016, Boa Vista. **Anais...** Boa Vista: CONFAEB; CONFAE, 2016.
- ANDREOLI, E. A. Instituição Belas Artes: engajamento em ações de arte inclusiva. *In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL*, 24., Boa Vista. **Anais...** Boa Vista: CONFAEB, 2016.
- ARAÚJO, F. M. A. de. **As representações sociais de pessoas com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente**. 2016.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, F. A. G. de. **A Abordagem Triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. 2014.
- AZEVEDO, F. A. G. de. **A Abordagem Triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Jabotão dos Guararapes: SESC, 2016.
- BACURAU, C. M. *et al.* **Afluentes e confluências: O desaguar dos sentidos na arte/educação inclusiva**. 2017.
- BARBOSA, A. M. **A Figura no Ensino da Arte**. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BARBOSA, A. M. O século XXI sem Mariazinha. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 165-166, 1999.
- BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Era uma vez... a obrigatoriedade das artes no currículo do ensino médio. **Select**, v. 33, p. 40-41, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução Oficial. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007. p. 48. Disponível em: <http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/documentosinternacionais/pdf-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/view>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 163, p. 3-9, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/579385>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.428/54**. Dispõe sobre a criação do Imperial Instituto dos meninos cegos, 1954. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298/99**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, 2011.

BRASIL. **Lei Nº 14.126** de 22 de março de 2021. Disponível em: [L14126 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 12 de março de 2023.

BRASIL. Lei Federal n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 22 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília – DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853/89**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.069/90**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296**, de 22 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Data reafirma direitos das pessoas com deficiência visual. **Portal do Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/58391-data-reafirma-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-visual>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Visual**. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual. Brasília, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares - Educação Especial**. Brasília: MEC, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 11/08/2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e de outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. da (Coord.). A Escolarização do Aluno com Deficiência Visual. In: **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**, vol. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e prática da inclusão**. Brasília: MEC, 2006.

CARROLL, R. T. J. **Cegueira: o que ela é, o que ela faz e como viver com ela**. Tradução da Campanha Nacional de Educação dos Cegos do Ministério da Educação e Cultura. São Paulo: fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1968.

CARVALHO, K. M. M. et al. **Visão subnormal** - orientações ao professor do ensino regular. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COIMBRA, I. D. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador: Ed. UFBA, 2003.

COSTA, E. M. da; BITTENCOURT, D. F. de. **As Causas e Consequências do Desvio de Função nos Quadros de Servidores do Poder 52 Judiciário Catarinense, 2016**. Disponível em: <http://migre.me/trZVM>. Acesso em: 05 nov. 2022.

COSTA, R. X. A socialização do portador de deficiência mental através da arte. **Revista Integração**, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, v. 12, p. 16-19, 2000. Edição Especial.

COSTA, R. X. da. Inclusão e Mediação Cultural no Mestrado em Artes Visuais da UFPB/UFPE. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 27., 2018, Brasília. **Anais...** Brasília: CONFAEB, 2018.

COSTA, V. A. de; LEME, E. S. Educação Inclusiva e Plano Nacional de Educação: Percurso entre direito e experiência formativa. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015.

CUNHA, A. C. B. da; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações. **Psicologia, saúde e doenças**, v. 4, n. 1, p. 33-46, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994, Salamanca, Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

DIAS, M. E. P. **Ver, não ver e conviver**. Lisboa: Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1995.

FACION, J.R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FARIAS, G. C. Intervenção precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até dois anos de idade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.7, n.1, p.85-102, 2004.

FERREIRA, F. **Educação Inclusiva**: quais os pilares e o que a escola precisa fazer. ProESC. 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer>. Acesso em: 8 ago. 2021.

FRAGA, J. M. VARELA, A.M. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 41-54, 2017.

GALVANI, M.A.M. Leitura da Figura: resgatando a história e ampliando possibilidades. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 2, p. 143-164, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire et al. Utilização de recursos de tecnologia assistiva por escolares com deficiência visual. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 15, n. 2, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, M. Deficiência visual. **Cadernos da TV Escola I**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação à Distância, 2000.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HATTGE, M. D.; LOPES, M. C. A inclusão escolar e o movimento Todos Pela Educação. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 569-581, set./dez. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT [home page]. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant; 2003. [citado 2003. ago 21] Disponível em: <http://ibcserver0c.ibc.gov.br/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

JOSSO, M.. C. **Experiências de vida e de formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KASTRUP, V. Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LACERDA JUNIOR, J. C.; HIGUCHI, M. I. G.. As vivências artísticas como práticas de inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-20, 2020.

LACERDA, L. A. de; DEUS, H. A. S. B. de. O desenho na ponta dos dedos. In: CONGRESSO NACIONAL DE FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 18., 2018, Brasília. **Anais...** Brasília: CONFAEB, 2018.

LIEVORE, P. T.; RIMOLO, A. D. S.; MELO D. C. F.. As pessoas com Deficiência Visual nos planos da Educação: presenças e ausências. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: ANPED, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4566-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

LIMA, M. **A arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva**. 2017.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, São Paulo, n. 17, 1998.

MACHADO, R. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. *In: BARBOSA, A. M. B.; CUNHA, F. (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais***. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p 64-79.

MAGALHÃES, R.de C. B. P. **Educação Inclusiva**: Escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Revista Profissão Docente**, v. 1, n. 2, 2001.

MARTINS JÚNIOR, J.G. **Artes Visuais e Educação Inclusiva**: uma abordagem relacional. 2017 (Dissertação de Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2017.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Didática do ensino da Arte**. São Paulo: Editora FTD, 1998.

MASINI, E. A. F. S. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. *In: **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores*, 2007.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

MESSINA, G. Investigación la investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 19, p. 145-207, 1999. Disponível em: <http://rieoei.org/index.php/RIE/index>. Acesso em: 20 Jul. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho**: A educação do educador. São Paulo: Loyola, 1997.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. *In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação***. São Paulo: Atlas, 2005.

NASCIMENTO, V. G. **O Acompanhamento Terapêutico Escolar no processo de inclusão de uma criança autista**. 2015. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

NASCIMENTO. L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). – Departamento de Educação,

Faculdade Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NETO, A. de O. S. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

NOGUEIRA, A. C. F. A importância da Arte para deficientes visuais. In: CONGRESSO DE ARTETERAPIA, 7, 2006, Osasco. **Anais...** São Paulo: Centro universitário FIEO, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, 2007.

OLIVEIRA, F. R.; ARAÚJO, M.D. B; SILVA, J. L. B. O Papel do Professor na Educação Inclusiva. In: Congresso Nacional de Educação, 6., 2019, Fortaleza. **Anais...** Campina Grande: Realize Eventos Científicos & Editora, 2019.

OLIVEIRA, J. V. G de. **Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos**. Rio de Janeiro: Revan: FAPERJ, 2002.

ORMELEZI, E. M.; CORSI, M. G.; GASPARETTO, M. E. R. F. O que o educador (pais e professores) precisa saber sobre a visão subnormal. In: MASINI, E. F. S.; GASPARETTO, M. E. R. F. **Visão Subnormal: um enfoque educacional**. São Paulo: Vetor, 2007.

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. Cap. 7, p. 116-136. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92301>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. A arte no ciclo de alfabetização. **Caderno 06** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica**. Governo do Estado do Paraná. Curitiba, 2006.

PARDO, J.L. El sujeto inevitable. In: CRUZ, Manuel (org.). **Tiempo de subjetividad**. Barcelona: Paidós, 1996.

PASSOS, E; BARROS, R. B de A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E. KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009a.

PEREIRA, D.; CARVALHO, L. B. de O. B. Políticas de fomento à leitura e ações para a participação da pessoa com deficiência visual em Uberaba-MG. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 261-273, 2018.

PERONI, V. Políticas educacionais e a relação público/privado. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Pt: Porto Editora, 1993.

PIMENTEL, S. C. A didática a serviço da inclusão de estudantes com deficiência na escola comum. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 66 – 78, jan./abr. 2018.

PIÑERO, D. M. C.; QUERO, F. O.; DIAZ, F. R. Estimulação Visual: aprender a ver. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.) **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003.

POSCA, L. M.; AGRELI, J. H. L. Ações Voltadas para Fruição de Artes Visuais por Deficiências Visuais. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 27., 2017, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: CONFAEB, 2017.

PRIETO, R. G.. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais um olhar sobre as políticas de educação no Brasil: inclusão escolar - pontos e contra pontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RANGEL, F. A. **Das expectativas e de sua realização quanto ao processo de transição da instituição especializada para a escola comum por alunos com deficiência visual**. Rio de Janeiro: ANPED, 2017.

REBELO, A. S. A Educação Especial, o Atendimento Especializado e a Sala de Recursos na Redemocratização do Brasil (1986/1990). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: ANPED, 2017.

RIZZI, M. C. de S. L. Caminhos metodológicos. In. BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIZZI, M. C. S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. **Licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações (1990-1998)**. 2002. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

RUIZ, T. Relação texto-Figura: a resposta de crianças com deficiência visual ao livro ilustrado contemporâneo. **Discursos Fotográficos**, v. 10, n. 17, p. 239-240, 2014.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado - deficiência visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

SÁ, E. D. A bengala e a mulher invisível. In: ELCIE F. SALZANO M. (Org.). **Do sentido...pelos sentidos...para o sentido...**Paraíso: Vetor Editora, 2002.

SÁ, E. D. Alunos com baixa visão: um desafio para os educadores. **Revista Aprendizagem**, v. 8, p. 48-49, 2008.

SANTANA, C. **A arte e educação inclusiva: uma possibilidade real.** Curitiba, 2004.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **A História da Exclusão da Pessoa com Deficiência: aspectos socioeconômicos, religiosos e educacionais.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SANTIAGO, T. de M. **Vi(ver) arte: por uma educação em artes visuais inclusiva.** 2016. 113 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SANTOS, I. M. dos. **Inclusão escolar e a educação para todos.** 2010. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma da próxima década. **Mensagem da APAE**, Brasília, p. 29, out./dez., 1998.

SCHULTZ, V. **Suportes para aulas de artes: continentes e ilhas em papel A4.** 2011.

SENE, M. R. **Aulas de arte: reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva.** 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** Cortez editora, 2017.

SILVA, M. da. **A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação.** 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03022017-163215/pt-br.php>. Acesso em: 11 set. 2022

SIMÓ, C. H. A arte-educação no âmbito da educação inclusiva: uma análise das teses de doutorado. In: **Conversas de Grupo de Pesquisa: enlaces entre educação e arte.** Itajaí: Casa Aberta Editora, 2013

SOUZA, M. das G. L. de. **Ensino de Artes Visuais para pessoas com deficiências visuais na Universidade Universidade Federal da Paraíba - Campus I.** 2017. 143 p. Dissertação

(Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Comunicação Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

TOREZAN, A. M. CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? **Revista em Educação Especial**, v. 2, n. 3, p. 31-37, 1995.

TUNES, E; PEDROSA, L. P. O silêncio ou a profanação do outro. *In*: TUNES, E. (Org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

ULIANA, Marcia Rosa; MÓL, Gerson Souza. O processo educacional de estudante com deficiência visual: uma análise dos estudos de teses na temática. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 145-162, 2017.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIDAL, F. S. L. **O Ensino das Artes Visuais no Ciclo de Alfabetização**, 2015.

APÊNDICE A – ESTUDOS ENCONTRADOS NA BDTD

Ano	Título	Autor	Instituição	Mestrado/ Doutorado	Link
2016	Vi(ver) arte: por uma educação em artes visuais inclusiva	Santiago, Taís de Magalhães	Universidade de Brasília	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/22546
2016	O ensino de arte e a educação inclusiva: Um estudo de caso com os professores na rede municipal de Cabedelo - PB	Alves, Marines Salviano	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11529
2016	Aulas de arte: reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva	Sene, Marta Regina	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Tese	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/145010
2017	Educação, arte e inclusão: audiodescrição como recurso artístico e pedagógico para a inclusão das pessoas com deficiência	Carvalho, Marielle Duarte	Universidade Federal da Grande Dourados	Dissertação	http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1159
2017	Afluentes e confluências: O desaguar dos sentidos na arte/educação inclusiva	Bacurau, Caroline Moreira	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11518

2017	Ensino de artes visuais para pessoas com deficiências visuais na Universidade	Souza, Maria das Graças Leite de	Universidade Federal da Paraíba Campus I	Dissertação	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11539
2019	O ensino de artes visuais na escola: desafios e ideais docentes	Rossi, Flávia Demke	Universidade Federal de Pelotas	Dissertação	http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5649

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O PERFIL DO(A) PROFESSOR(A)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
MESTRADO EM ARTES VISUAIS

Pesquisadora: Cláudia Magalhães Rodrigues dos Santos de Andrade

Professora Orientadora: Fabiana Souto Lima Vidal

Entrevistados/as: Professores/as das disciplinas do ensino das Artes Visuais

Data:

Prezado(a) Professora(a),

Na condição de estudante do Mestrado em Artes Visuais – UFPE/UFPB, do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, venho desenvolvendo a pesquisa intitulada “O Ensino das Artes Visuais para estudantes com deficiência visual: desafios e possibilidades da/na prática docente em escolas da Rede Pública Estadual da cidade do Recife”, sob orientação da Professora Doutora Fabiana Souto Lima Vidal.

Com este propósito solicitamos sua participação no que se refere a responder o questionário abaixo. É pertinente enfatizar que seus dados pessoais serão tratados com sigilo absoluto e respeito.

Agradecemos sua colaboração, participação e disponibilidade e nos colocamos à disposição para esclarecimentos ou diálogos que se façam necessários.

Atenciosamente,

CLÁUDIA MAGALHÃES R. DOS S. DE ANDRADE
Mestranda em Artes Visuais – UFPE

Prof. Dr.^a FABIANA SOUTO LIMA VIDAL
Orientadora – UFPE

IDENTIFICAÇÃO

a) Nome completo: _____

b) Idade: 20 a 30 () 40 a 50 () 60 acima ()

E-mail: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA**FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR/GRADUAÇÃO**

a) Curso: _____

b) Instituição: _____

c) Ano de Conclusão: _____

FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR / PÓS-GRADUAÇÃO

a) Especialização () Em: _____

b) Mestrado () Em: _____

c) Doutorado () Em: _____

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

a) Nome da escola que leciona: _____

b) Tempo que atua nessa escola: _____

c) Tempo de docência: _____

c) Atua em mais outras escolas: _____

d) Você leciona ou lecionou turmas com estudantes com deficiência visual? Sim () Não ()

Se sim, quantas turmas? () E quantos/as estudantes? ()

d) Nesta escola, você leciona outro componente além do componente Artes? Se sim, qual/quais?

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS/AS PROFESSORES/AS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
MESTRADO EM ARTES VISUAIS

Pesquisadora: Cláudia Magalhães Rodrigues dos Santos de Andrade

Professora Orientadora: Fabiana Souto Lima Vidal

Entrevistados/as: Professores/as das disciplinas do ensino das Artes Visuais

Data:

A. Poderia me dizer como você desenvolve suas aulas? Como você planeja e escolhe conteúdos da disciplina de Artes Visuais para serem trabalhados em sala de aula?

B. Fale sobre sua primeira experiência de ensinar para estudantes com deficiência visual. Como é dar aula para estudantes com deficiência visual, junto com os/as demais estudantes da turma? O que você faz? Conte um pouco mais sobre isso.

C. Fale um pouco sobre se a escola que você leciona, dispõe de materiais adequados para os/as estudantes com deficiência visual. E ainda, você na sua formação teve aproximação de estudos com essa temática? Você tem apoio da Seduc com formação contínua?

D. Quais os limites e possibilidades que você vivencia na prática com estudantes com deficiência visual? Fale sobre os desafios e as dificuldades encontradas.

E. Como você fundamenta a sua prática docente relacionada ao ensino das Artes Visuais?

F. Gostaria que você me relatasse uma prática sua no campo das Artes Visuais que você gostou de ter desenvolvido.