

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Especialização em Formação em
Docência para a Educação Básica

Gerlinde Katarina Astegger

**O ENSINO DE ARTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR SOB A
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

Belo Horizonte
2025

Gerlinde Katarina Astegger

**O ENSINO DE ARTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR SOB A
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica.

Área de concentração: Docência e Inclusão escolar

Orientadora: Prof^ª. Nathália Lopes Machado

Belo Horizonte
2025

A853e
TCC Astegger, Gerlinde Katarina, 1986-
O ensino de arte no processo de inclusão escolar sob a perspectiva dos professores [manuscrito] / Gerlinde Katarina Astegger. -- Belo Horizonte, 2025.
37 p. : enc., il.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Nathália Lopes Machado.
Bibliografia: f. 37.

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Arte na educação. 4. Arte -- Estudo e ensino. 5. Educação especial. 6. Educação inclusiva. 7. Inclusão em educação. 8. Crianças deficientes -- Educação.
I. Título. II. Machado, Nathália Lopes, 1994-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 700.7

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DE DEFESA DO NONINGENTÉSIMO QUADRAGÉSIMO SÉTIMO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Aos doze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização Formação em Docência para a Educação Básica – com o título **O ensino de arte no processo de inclusão escolar sob a perspectiva dos professores**”, do(a) aluno(a) **Gerlinde Katarina Astegger**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Nathália Lopes Machado (orientador) e Fernanda Cilene Moreira de Meira. Os trabalhos iniciaram-se às 8h30, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte, 12 de julho de 2025.

Aluno(a) Gerlinde Katarina Astegger
Gerlinde Katarina Astegger

Registro na UFMG: 2024694521

Nathália Lopes Machado
Profa. Ms. Nathália Lopes Machado
Orientador(a)

Fernanda Cilene Moreira de Meira
Profa. Ms. Fernanda Cilene Moreira de Meira
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação em Docência para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

Sou grata, primeiramente, à Prefeitura Municipal de Itabirito, pela oportunidade de realizar e concluir esta pesquisa.

À minha orientadora, Nathália Lopes Machado, por todo o suporte, compreensão e profissionalismo durante os percalços no caminho até a finalização da pesquisa.

Meus agradecimentos também são direcionados a todos os professores de Arte que contribuíram e tornaram possível a conclusão deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho tem, como objetivo, investigar como o ensino de Arte e suas abordagens pedagógicas podem contribuir para a inclusão escolar de alunos com deficiência, com base nas percepções e vivências de professores de Arte nesse processo. As seguintes questões norteiam esta pesquisa: como o ensino de artes e as abordagens artísticas podem contribuir no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência? Como os professores de Arte percebem e vivenciam a inclusão escolar de alunos com deficiência? Para a coleta de dados, foram definidas duas etapas: observação de aulas de artes em turmas do Ensino Fundamental II e aplicação de questionário a cinco professores de artes da rede municipal de Itabirito-MG. Identificou-se como as artes, no contexto da educação inclusiva, podem ser potencializadoras dos diferentes modos de ser e de se expressar dos alunos, e uma ferramenta para o processo educativo dos alunos com deficiência, desde que sejam um espaço de reconhecimento da autoralidade dos alunos e propiciadoras da inventividade. Além disso, foi possível concluir que, apesar do reconhecimento dos professores acerca da potencialidade dos benefícios da Arte no contexto da educação inclusiva, desafios são encontrados, como o modelo do ensino de artes tradicional, a ausência de conhecimento dos professores sobre a inclusão escolar e a falta de colaboração da escola, em alguns casos, que limita o ensino de artes.

Palavras-chave: arte; educação; inclusão escolar; alunos com deficiência.

ABSTRACT

This study aims to investigate how Art teaching and its pedagogical approaches can contribute to school inclusion of students with disabilities, based on the perceptions and experiences of Art teachers regarding this process. The following questions guide this research: how can Art teaching and artistic approaches contribute to the school inclusion of students with disabilities? How do Art teachers perceive and experience school inclusion of students with disabilities? Two stages were defined for data collection: observation of Art classes of the 2^o Elementary Education and application of a questionnaire to five Art teachers from the municipal school system of Itabirito-MG. It was identified how the arts, in the context of inclusive education, can enhance the different ways of being and expressing themselves of students, and be an important tool for the educational process of students with disabilities, if art teaching is a space for recognizing the students' authorship and enabling inventiveness. Furthermore, it was possible to conclude that, despite teachers' recognition of the potential benefits of the arts in the context of inclusive education, challenges are encountered, such as the traditional arts teaching model, teachers' lack of knowledge about school inclusion and the lack of collaboration from school themselves.

Keywords: art; education; school inclusion; students with disabilities.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 ENSINO DE ARTE NA ESCOLA: HISTÓRIA, POTENCIALIDADES DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA E DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	9
2.1 Breve história do Ensino de Artes na Escola: do panorama mundial ao contexto brasileiro.....	9
2.2 Potencialidades do Ensino de Arte: expressão, sensibilidade e vivência na escola.....	11
2.3 Arte no contexto da Educação Inclusiva.....	15
3 PLANO DE AÇÃO.....	20
3.1 Observação.....	20
3.2 Questionário.....	23
3.2.1 Participantes.....	23
3.2.2 Análise do questionário.....	25
3.2.2.1 Compreensão dos professores acerca da inclusão.....	25
3.2.2.2 Desafios da inclusão.....	27
3.2.2.3 Utilização da prática artística como ferramenta de inclusão.....	27
3.2.2.4 Percepção das dificuldades dos alunos nas aulas de arte.....	28
3.2.2.5 Benefícios da aula de artes.....	29
3.2.2.6 Lugar da escola e contribuição para a aula de artes inclusiva.....	30
3.3 Reflexões.....	31
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

Pensar a Arte como linguagem e as suas contribuições para o ensino artístico no contexto da educação inclusiva consiste na ideia central deste trabalho. Esta ideia surgiu da minha experiência de trabalho em diferentes escolas e salas de aula do Ensino Fundamental. Durante as aulas de Arte, é comum observar uma abertura maior dos alunos que possuem algum impasse envolvendo a fala e socialização. Mesmo seguindo um formato padrão de ensino comum, como ocorre no ensino de artes nas escolas, essa abertura pode ocorrer de forma natural a partir da própria composição do que é a arte, o que tem impacto sobre a relação entre professor e aluno e seus pares.

A estrutura tradicional rígida, necessária às outras disciplinas, e a necessidade da comunicação verbal e escrita para a interação e comunicação comum ao cotidiano escolar, não têm o mesmo peso e rigidez durante as aulas de Arte, pois outras formas de interação são ofertadas e, ainda que não sejam priorizadas, são mencionadas e expostas de alguma forma.

A Arte penetra o intelecto e as emoções na forma de música, imagem, performance, emoção. A partir desta constatação e do fator óbvio e natural da Arte, em todas as suas formas, ser uma ferramenta de expressão para além da fala e escrita, surge a necessidade de aprofundar as reflexões e resultados sobre esta temática no contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Inicialmente, tinha-se a pretensão de elaborar um plano de ação que pudesse ser realizado nas aulas ministradas por mim na rede municipal. No entanto, devido ao meu desligamento da rede municipal de Itabirito (MG), foi preciso reorientar a minha intervenção. Portanto, surgiu a possibilidade de observar as aulas de Arte de um professor em uma escola municipal, bem como realizar a aplicação de questionário a cinco professores que atuam nas escolas municipais localizadas em Itabirito (MG).

Dentro dessa proposta, foi definido, como objetivo geral, investigar como o ensino da Arte e suas abordagens pedagógicas podem contribuir para a inclusão escolar de alunos com deficiência, com base nas percepções e vivências de professores de Arte nesse processo. Além disso, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Explicitar a trajetória do ensino de arte na escola, com ênfase em suas transformações históricas e educacionais;
- Compreender as possibilidades pedagógicas da arte na escola;
- Identificar a relação entre o ensino de arte e a educação inclusiva.

Portanto, o trabalho tem como norteador as seguintes perguntas de pesquisa: Como o ensino de artes e as abordagens artísticas podem contribuir no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência? Como os professores de Arte percebem e vivenciam a inclusão escolar de alunos com deficiência?

2 ENSINO DE ARTE NA ESCOLA: HISTÓRIA, POTENCIALIDADES DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA E DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo serão abordadas questões referentes à Arte na educação, sua história e suas potenciais contribuições. Existem, ainda, no Brasil, muitos abismos e conceitos precários sobre as aulas de arte nas escolas. Há um estigma a ser superado devido ao seu contexto histórico, que culminou na ideia da Arte recreativa. Os conceitos discutidos neste capítulo mostram que a Arte na educação tem uma proposta muito mais profunda do que se imagina.

Na educação inclusiva, a Arte pode ser uma ferramenta potencializadora e facilitadora do processo de aprendizagem, interação e principalmente de expressão. Estimular os alunos a se expressarem através da Arte, assim como compreenderem e ressignificarem o mundo à sua volta são características que fazem da Arte uma linguagem naturalmente adaptável à educação inclusiva.

2.1 Breve história do Ensino de Artes na Escola: do panorama mundial ao contexto brasileiro

O ensino de Arte percorreu um longo processo até estar efetivamente inserido de forma oficial na educação brasileira. E, ainda hoje, as discussões acerca dos benefícios para a aprendizagem e socialização na escola se fazem necessárias. Ainda permanecem dúvidas e conceitos equivocados sobre o ensino de Arte por conta da sua trajetória na história da educação no país. A ideia da educação artística ainda permanece no senso comum, mas as contribuições do ensino da Arte são muito mais extensas (Mação et al., 2022).

Segundo Barbosa (2021), a trajetória da Arte na educação no Brasil, inicia-se com a vinda da Família Real, quando surgiram as primeiras manifestações no contexto nacional e a Academia de Belas Artes. Ainda segundo a autora, a missão francesa no Brasil contribuiu para a propagação de um estilo neoclássico na arte no Brasil. A profissão de artífices foi valorizada devido a essas influências e houve o surgimento da academia Imperial de Belas Artes, direcionando o ensino para as artes e ciência.

Peres (2017) afirma que um movimento de arte-educação surgiu na semana de Arte Moderna sob influência das ideias de John Dewey. As ideias inspiradas nos

conceitos de Dewey incentivavam a livre expressão e influenciaram o início das ações que vieram a se tornar o ensino de Arte no Brasil. Segundo Barbosa (2008), embora as ideias de Dewey tenham sido mal interpretadas neste período, pois muitas vezes caíram na armadilha do ensino de Arte recreativa, que foi se desenvolvendo ao longo dos anos no País, suas ideias foram incorporadas ao modelo de Arte-educação que se tornou predominante no contexto da educação nacional. Primordialmente, o movimento da Arte-educação se organizou fora do contexto escolar em cursos fora da rede pública. Somente em 1988 o Governo Federal permitiu a criação de classes experimentais na educação pública.

Como dito, a Semana de Arte Moderna de 1922 contribuiu de forma significativa para o ensino de Arte no Brasil. O desenvolvimento da ideia de livre expressão artística teve influência dos ideais que permeavam este período da história da arte. Em 1948, foi criada a primeira escolinha de Arte e, nesse período, surgiram as novas concepções relativas à Arte-educação.

Na década de 1960, acentuou-se a ideia do ensino tecnicista no contexto escolar brasileiro. Isso afetou diretamente o ensino de Arte nas escolas, pois o ensino de Arte passou a ser vinculado ao desenho técnico útil no trabalho industrial. Segundo Barbosa (2012), em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinou a inclusão da Arte no currículo escolar com o título “Educação Artística”. A polivalência de todas as linguagens (visuais, dança, cênicas e música) foi permitida com a lei LDB nº 9.394/96. Esta lei permitiu que um só profissional abordasse as diversas linguagens artísticas, embora na atualidade os profissionais tenham formação específica em cada área. Posteriormente, a Lei nº 13.278/16, que altera a LDB em relação ao ensino de artes, previu a obrigatoriedade de essas áreas serem trabalhadas separadamente.

Mesmo após avanços, a educação artística encontrou desafios no sistema educacional brasileiro, pois, por muitos anos, foi considerada uma atividade e não uma disciplina que poderia contribuir de forma efetiva para a educação. O sistema educacional por muito tempo excluiu a disciplina de Arte do sistema de avaliações e notas. Segundo Barbosa, além do sistema de avaliações precárias, os professores não tinham repertório para lecionar a disciplina efetivamente.

Após 83, apesar de alguns esforços feitos pelo governo do Estado para desenvolver o conhecimento de arte - educação, mais de 50% dos professores primários (1º a 4º séries) estudaram apenas até a 4º série. Eles não tem nenhum preparo mas lecionam todas as matérias incluindo arte. (Barbosa,1989, p. 177)

A ideia de uma disciplina voltada para a recreação levou a uma banalização do ensino da Arte por muitos anos. Ainda nos dias atuais, o posicionamento da disciplina no contexto escolar encontra desafios perante o senso comum e todo o sistema que envolve a aprendizagem escolar. A ausência de repertório visual e um ensino rudimentar viciado em figuras para colorir, desenho livre e incapacidade dos profissionais de contextualizarem a Arte com a realidade escolar sempre foi um desafio. A aula de artes ainda hoje é tratada como uma atividade livre. Desse modo, a sua potencialidade não é explorada totalmente.

Além disso, muitas conquistas no ensino da Arte são muito recentes. Até a década de 1980 não havia cursos de doutorado e mestrado na área; o primeiro curso de especialização em Arte-educação foi organizado pela universidade de São Paulo (USP) em 1983. Esse é um fator determinante para a realidade da disciplina até os dias atuais. Desse modo, as discussões acerca do tema e o extenso trabalho da pesquisadora Ana Mae Barbosa são cruciais no ambiente escolar.

A separação do ensino de artes por áreas foi um avanço alcançado ao longo dos anos. No entanto, a realidade atual da educação brasileira ainda não alcançou a meta de ter profissionais habilitados em cada área e o ensino de artes na escola continua sendo centrado em apenas um professor para todas as áreas ou linguagens artísticas. Isso reflete no não reconhecimento acerca das potencialidades do ensino de Arte para a expressão, a sensibilidade e a vivência na escola, como veremos a seguir.

2.2 Potencialidades do Ensino de Arte: expressão, sensibilidade e vivência na escola

Há uma sensação de que o objetivo e as contribuições da Arte e do ensino de Arte precisam ser elucidados e enaltecidos. Dentro do contexto escolar, o ensino da Arte e seu conteúdo tenta se encaixar dentro do contexto tradicional, entre provas e trabalhos. Mas o alcance cognitivo que a Arte pode alcançar

exige a compreensão da relação aguçada entre a vida real e a criatividade. A linguagem artística envolve expressões que ultrapassam palavras, na percepção apurada de quem a produz e de quem a consome, admira, e reflete sobre ela.

A Arte pode ser considerada pelo senso comum como uma forma de expressão e terapia. Mas a história da educação mostra seu papel no desenvolvimento crítico, pessoal e intelectual da criança. A Arte está em todo lugar, nos registros dos diferentes momentos históricos da sociedade. Considerando que ela reflete o pensamento da sociedade, compreendê-la nos aproxima e aprimora a percepção da realidade e de questões que envolvem a sociedade.

Relembrando Fanon, eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estranho no seu próprio País. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. (Barbosa, 2012, p 18)

A Arte atribui significado à vida. Ela está presente nas manifestações culturais, nas diferentes camadas sociais e suas manifestações artísticas. Podemos dizer que a Arte é um importante instrumento de socialização. Neste sentido, o ensino de artes nas escolas contribui para este processo de forma ativa, pois, se é uma forma de linguagem, ela está intimamente relacionada à constituição dos sujeitos. Duarte (1991) nos ajuda a pensar como a linguagem no processo educativo é importante, e podemos acrescentar, a partir da citação, as várias formas de linguagem que a Arte permite acessar.

Tornamos humanos portanto em decorrência de um processo educativo cujo principal veículo é a linguagem. Por ela aprendemos a ordenar o mundo numa estrutura significativa e adquirimos as verdades da comunidade onde deveremos viver. Tal processo educacional primário aprender a ser humano é chamado "socialização", por alguns autores. (Duarte, 1991, p. 26)

Assim, segundo Ana Mae Barbosa, a Arte é uma linguagem que aguça os sentidos. Ela transmite significados e conexões através da música, da cor, das emoções, do teatro. Ela conecta o aluno a vários assuntos e a fatos e situações da sociedade de forma interativa. Uma obra de arte pode levar ao aluno informações, conexões com o mundo, com a história, ideias, fatos, reflexões, sem a necessidade do uso da escrita ou outra linguagem científica.

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino aprendizagem da Arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. (Barbosa, 2012 , p. 18)

Sabemos que aprender não é decorar. A aprendizagem é um processo que mobiliza os significados, os símbolos, os sentimentos, as experiências. A aprendizagem utiliza mecanismos que possibilitam a conexão através dos sentidos e não somente por adestramento, nos diferenciando dos animais. Pois a linguagem é o processo educativo que nos torna humanos. A linguagem é capaz de criar conexões com o outro e com o mundo e dar a ele significado. Este processo podemos chamar de “socialização”.

Assim, segundo Barbosa (2012), há uma diferença entre aprendizagem e adestramento; no adestramento, há uma resposta fixa a um sinal também fixo. Na aprendizagem, há a abstração do significado que os símbolos permitem. E apenas o humano constrói símbolos. A partir deste argumento pode-se refletir sobre a importância da Arte-educação dentro do contexto de aprendizagem do aluno ao estimular conexões entre o mundo interior e exterior, emoções, fatos e conteúdo.

No ambiente escolar convencional, há a separação razão-emoção, que é mantida estimulada. Ao adentrar a escola e em todas as outras disciplinas, o aluno é estimulado a se despir de suas emoções e reflexões pessoais, sendo mantido o sistema de adestramento. Neste ponto, as aulas de Arte podem contribuir para um alívio deste sistema e podem ser utilizadas como ferramenta de aprendizagem. Uma ferramenta e linguagem que possibilita o acesso às informações e reconecta o aluno com as suas emoções, reflexões e conexões, sendo, de fato, um instrumento de socialização.

A Arte é expressão, mas, embora seja de certa forma uma expressão natural do ser humano, deve ser igualmente estimulada e canalizada. Segundo Dewey (2010, p.172), “a expressão é o esclarecimento da emoção turva”. Desse modo, nossas emoções sozinhas não são capazes de se tornarem expressão, é preciso transformá-las em emoções estéticas, canalizando-as, refletindo sobre elas através da Arte. O autor, ainda, apresenta uma reflexão sobre a comunicação e a Arte:

É pela comunicação que a arte se torna o órgão incomparável da instrução, mas o caminho é tão distante do que costumamos associar à ideia de educação, um caminho que eleva a arte tão acima daquilo que estamos habituados a pensar como instrução que repelimos qualquer sugestão de ensino aprendizagem ligados a arte. (Dewey, 2010, p. 581)

Assim, a Arte tem o poder de exercer um efeito social. Através da comunicação, expressão, uma obra de Arte desperta ou está em consonância com emoções. Contextualizando as palavras de Dewey no ambiente escolar, a experiência deve ser consciente e guiada. A Arte deve ser contextualizada e seu potencial comunicador valorizado e amplificado. O autor trabalha com o conceito de experiência e da educação como experiência estética: a experiência parte de uma impulsão. A verdadeira expressão vem da integração da expressão e ação reflexiva. Para isso, a experiência deve ser algo completo, que inclui mecanismos intelectuais e emocionais.

Talvez possamos ter uma ilustração geral se imaginarmos que uma pedra que rola morro abaixo tenha uma experiência. Com certeza ,trata-se de uma atividade suficientemente “ prática”. A pedra parte de algum lugar e se move com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso - em direção a um fim. Acrescentamos a esse dados externos, à guisa de imaginação, a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final;de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhes atribui; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência uma experiência de qualidade estética. (Dewey, 2010, p. 116)

O autor utiliza a analogia citada acima para exemplificar a complexidade de uma experiência. Para ele, o ato em si não é uma experiência, mas o acontecimento que parte de uma impulsão. Para que uma total experiência aconteça, o envolvimento, a interação com o meio e todas as suas particularidades devem ser consideradas. A experiência estética é movida pela emoção e elas qualificam a experiência como unidade. Assim, a totalidade de estímulos, emoções e entrega possibilita uma experiência estética.

Como mencionado anteriormente, as ideias de Dewey nem sempre foram incorporadas apropriadamente, mas há uma grande contribuição do autor no contexto educacional brasileiro. É importante ressaltar que o conceito de experiência

estética, quando aplicada na Arte-educação, dialogando com a abordagem triangular idealizada por Ana Mae Barbosa, possibilita que o aluno vivencie a Arte de modo mais efetivo.

A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa baseia-se em três eixos principais: a leitura da obra de arte, a contextualização da obra com a realidade e a história e, por fim, o fazer artístico. Já a experiência estética proposta por Dewey, se aplicada ao contexto escolar, pode ser interpretada como uma experiência estética onde os sentidos, os significados, as emoções e a experiência estética em si levem a um fazer artístico que seja direcionado pelo professor a fim de que o aluno possa ter uma experiência completa.

2.3 Arte no contexto da Educação Inclusiva

O percurso teórico até aqui nos aponta a Arte como uma possibilidade de expressão e socialização, considerando que é uma ferramenta de linguagem, podendo ser utilizada em suas várias formas, tais como a visual, corporal, gestual. Além disso, através do percurso histórico da Arte na educação, foi possível compreender os desafios e impasses relacionados ao ensino artístico. Considerando estas problematizações, passaremos a refletir sobre a Arte no contexto da educação inclusiva.

Autores apontam sobre a importância do ensino de artes para a educação das pessoas com deficiência (Neves, 2017; Oliveira et al., 2023), destacando as habilidades fomentadas pelo ensino de artes na educação, que são componentes fundamentais para a escolarização de alunos público-alvo da educação especial. A inclusão escolar se tornou uma realidade escolar nos últimos anos como reflexo das políticas públicas educacionais brasileiras que demarcaram o caráter inclusivo, desde a década de 1990, alinhadas ao movimento internacional, encabeçado sobretudo pela Declaração de Salamanca (1994). Com a adesão do Brasil ao movimento internacional, cada vez mais o termo inclusão foi sendo trazido nas políticas públicas e se tornando um projeto e política de estado (Kassar, 2011).

Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), foi inaugurado um novo entendimento acerca da educação especial, o que teve consequências para a escolarização de alunos com

deficiência. Nesta política, a educação especial se tornou transversal aos níveis de ensino, transformando o caráter substitutivo, que caracterizou a educação especial ao longo dos anos. Assim, a educação especial passou a ser não mais substitutiva ao ensino regular, mas sim, transversal, definindo, portanto, alguns serviços que seriam complementar e/ou complementar ao ensino regular, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, a PNEEPEI definiu o público-alvo da educação especial: as pessoas com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Portanto, diante da educação inclusiva, cabe interrogar o lugar do ensino de artes para a inclusão escolar de alunos com deficiência. Oliveira et al. (2023), através de uma revisão sistemática, identificaram que o ensino de artes pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos públicos-alvo da educação especial, a partir das experiências promovidas. Porém, os referidos autores também mostraram o desafio de tornar o ensino de artes como parte do ato educativo, tendo em vista que, muitas vezes, a Arte é compreendida apenas como algo a ser usado de forma recreativa com os estudantes com deficiência, o que pode acarretar em propostas pedagógicas desvinculadas do saber artístico.

De acordo com os autores (2023, p. 414), “o ensino de artes abrange várias temáticas e modalidades; possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, potencial criativo, percepção sensível, movimento dos corpos, linguagem e afetos; e promove o respeito à diversidade cultural”. E este ensino pode ser associado a diferentes formas de linguagem e expressão, como a dança, o desenho, o teatro e a música.

Neves (2017), ao buscar identificar as contribuições da Arte ao AEE, defende a sua efetividade enquanto uma área do conhecimento, no campo da educação, que pode fazer parte das atividades desenvolvidas com foco na criação e imaginação dos alunos com deficiência intelectual. Em suas palavras (Neves, 2017, p. 502), “sobretudo para os sujeitos que, por circunstâncias diversas, se tornam excluídos dos processos sociais diversos, o encontro com a Arte pode ser uma grande oportunidade de conhecer e ampliar as possibilidades”. A análise de dados da autora sobre três projetos de trabalho de Arte e educação voltados aos alunos com deficiência demonstrou o efeito das propostas ofertadas conforme as demandas dos sujeitos. Levando em consideração a proposta de cada trabalho, as

experiências pesquisadas por Neves (2017) revelaram como o ensino de artes pode complementar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, já que a Arte apresenta aos alunos outras lógicas que podem incrementar pedagogicamente o percurso escolar de cada um. Assim como demonstraram a importância da experimentação, que cria modos inventivos de fazer a partir do modo de ser e da singularidade de cada aluno. Ou seja, as três experiências destacadas pela referida autora colaboraram para pensar a arte “como uma potência capaz de contribuir nos processos de desenvolvimento cognitivo e subjetivo - de todos e de cada um” (Neves, 2017, p. 502).

Para Oliveira et al. (2023), a inclusão escolar tende a ser discutida apenas por uma lógica normativa e não como algo novo que envolve afetos, percepções, sensações e imaginações. Os autores destacam as limitações e desafios que a Arte-educação enfrenta nas escolas. As reflexões trazidas pelos autores mostram que o desgaste do ensino tradicional no ensino de Arte nas escolas e suas limitações pode culminar conseqüentemente no fracasso no processo de inclusão.

Segundo Paes e Ozorio (2021), o caráter humanizador da Arte, sua capacidade de fomentar a compreensão nas relações humanas, incluindo aspectos racionais e sensíveis, pode contribuir para o desenvolvimento de sujeitos mais empáticos e críticos, promovendo o diálogo entre diferentes perspectivas. O autor ressalta, ainda, a necessidade de adaptar o conteúdo artístico à realidade individual dos alunos, tornando o ensino da Arte mais significativo e inclusivo. Dentro dessa perspectiva, é necessário pensar em uma Arte-educação no contexto da educação inclusiva que procure sair do contexto tradicional e promova o envolvimento do aluno de forma integral.

Viana e Rahme (2020), a partir da experiência na coordenação do projeto de extensão “Arte e Diferença” da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), definem alguns princípios como ponto de partida e possibilidades para o trabalho docente com a diversidade. O projeto consistia em um espaço de encontro e de oferta do viver junto às pessoas com e sem deficiência, através da oferta de oficinas artísticas. No encontro entre os corpos, norteado pela improvisação e a invenção, produzia-se um espaço de troca e de cultivo das mais diversas formas de ser no mundo.

A partir da experiência desse projeto, em um espaço não escolar, Viana e Rahme (2020) propuseram ferramentas metodológicas para o trabalho na escola que priorizassem a superação de barreiras, e fossem capazes de permitir a participação e o encontro com o outro. Alguns princípios definidos pelas autoras são: transdisciplinaridade, ludicidade, autoralidade, acessibilidade, o singular e o coletivo, desapego de expectativas e lidar com imprevistos, entre outros. Pensando no trabalho escolar e a ação do professor de artes com os alunos com deficiência, cabe destacar o princípio da autoralidade:

Para nós, quando a arte dá espaço à autoralidade da pessoa e revela sua sensibilidade, sua linguagem, sua criação singular, ela se faz território de transformação, não só para o indivíduo, mas para o meio no qual ele está inserido. Como campo de diversidade, na celebração do comum e do único, do coletivo e do individual, ela se torna um espaço político. (Viana; Rahme, 2020, p. 23)

Além disso, o princípio "Singular e Coletivo" também merece um destaque, já que propõe reconhecer a singularidade de cada aluno para ser enlaçado em um espaço compartilhado com o outro. Isto permite construir um espaço que tome como ponto de partida as demandas e necessidades do aluno, evitando criar um processo de exclusão dentro do próprio espaço escolar. As autoras pontuam o desafio que se torna quando se trata de um grupo muito diversificado, porém promover este encontro entre singular e coletivo é promissor na aprendizagem. Em suas palavras, "uma das possibilidades mais relevantes é ter, como ponto de partida para a criação de uma proposta, o que seria um empecilho para a atividade coletiva" (Viana; Rahme, 2020, p. 29). Ou seja, trata-se de poder inventar algo com a idiosincrasia do aluno, buscando trazer para o coletivo.

Este princípio nos leva a refletir sobre outro princípio, nomeado pelas autoras, como "Desapego de expectativas". Desapegar das expectativas pode ser desafiador para o professor que pensou e planejou uma proposta pedagógica para a turma, porém, as autoras demarcam a importância de permitir ao sujeito inventar, conforme seu tempo e espaço, o que torna a atividade proposta ainda mais frutífera. Segundo Viana e Rahme (2020, p. 33), "mais do que atingir determinado objetivo, buscamos criar circunstâncias facilitadoras para que as pessoas, participantes deste processo, se sintam livres para criarem e se expressarem". Trata-se, portanto, de convidar e incitar o aluno a criar algo, proporcionando a ele um espaço para isso,

mantendo-se atento para o fato de que o aluno pode responder e criar de diferentes formas e expressões.

Este é um exemplo em que a Arte possibilita a livre expressão e autonomia do aluno no processo criativo. As autoras chamam a atenção para o fato de que o professor não deve esperar resultados específicos, assim como deve estar aberto ao imprevisto e à criação do aluno. E este é o diferencial da Arte no processo de aprendizagem e socialização do aluno. Pois, a Arte e suas linguagens permitem o desenvolvimento e a expressão dos alunos com deficiência em um espaço de encontro com o outro, podendo criar algo coletivo com seus pares, na medida em que se é permitido experimentar, e reconhecido as singularidades e os diferentes modos de ser de cada um.

3 PLANO DE AÇÃO

Para alcançar os objetivos da pesquisa foram definidas duas etapas de coleta de dados: observação em aulas de Arte de um professor atuante na rede municipal de Itabirito (MG) e a aplicação de questionário aos professores de Arte da referida rede. Inicialmente, o intuito do plano de ação estava centrado na ideia de proporcionar aos alunos uma experiência que os levasse à expressão e interação pela Arte. No entanto, devido ao meu desligamento profissional da rede, foi necessário a colaboração de um professor de Arte de uma escola municipal de Itabirito e da diretoria da referida escola para a realização de observações das aulas de artes nas turmas do Ensino Fundamental II, entre os meses de setembro a novembro de 2024.

Posteriormente, foram aplicados questionários a cinco professores de Arte da rede municipal de Itabirito com o intuito de identificar as possibilidades e os desafios do ensino da Arte no contexto da escolarização de alunos com deficiência.

3.1 Observação

As observações em uma escola municipal iniciaram-se em meio aos preparativos de um show de talentos que acontece anualmente. As aulas do professor são inteiramente direcionadas para os preparativos do festival neste período, movimentando toda a escola. Em um primeiro momento, fui apresentada aos alunos em cada classe. Depois, observei alguns ensaios, apresentação final e uma aula posterior às apresentações do festival. As observações foram feitas em turmas do 7º, 8º e 9º ano, principalmente.

No primeiro dia de observação, fui apresentada às turmas e, no horário de aula de cada uma, descemos ao auditório da escola para os ensaios organizados. No momento dos ensaios o auditório ainda não estava com o palco montado. Havia uma marcação e uma cortina. Em cada turma, os alunos ensaiavam apresentações, muitas vezes em grupo, outras vezes individuais. Nos ensaios, os alunos sabiam exatamente o que fazer, pareciam estar em total acordo com o professor que os dirigia, ajustando as marcações no palco e dando sugestões. Os alunos demonstravam levar os ensaios muito a sério, demonstrando saber a ordem das apresentações e seus respectivos papéis dentro de cada grupo.

Cada grupo ou aluno ensaiou e apresentou uma linguagem artística diferente. As apresentações diversificam-se entre dança, canto, ginástica olímpica, de acordo com a aptidão e as escolhas dos alunos. Ao longo dos ensaios de cada turma, o professor me atualizava sobre os alunos, especialmente aqueles com deficiência e/ou com laudo. Alguns alunos apresentavam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um aluno, nomeado neste trabalho como João, tinha Síndrome de Down. Este aluno em específico chamou a atenção pela sua desenvoltura com a dança. Durante os ensaios de sua turma, o aluno interagiu de forma constante com sua turma. Sua desenvoltura e familiaridade com a dança eram notáveis. Este aluno demonstrava conforto e satisfação em suas expressões e gestos. A colaboração entre os alunos em geral foi uma característica a ser destacada e, nos ensaios, ficou evidente o quanto os alunos interagiam entre si, de forma respeitosa e colaborativa, sem distinção.

Os ensaios ocorreram durante várias semanas e as observações ocorreram uma vez por semana até a apresentação final. No segundo dia de observação, outros alunos foram apresentados pelo professor de forma orgânica, enquanto os ensaios ocorriam. Todos os alunos sabiam como deveriam se comportar, pareciam ter plena liberdade e responsabilidade. O que mais chamava a atenção no comportamento dos alunos era a satisfação e organização natural deles. Nesse contexto, repreensões não eram necessárias, como é comum no espaço escolar, pois os alunos não se sentiam obrigados. Pareciam sentir imenso prazer em mostrar e ensaiar as linguagens artísticas com que mais se identificavam. O professor agia instruindo os alunos nas suas respectivas posições no palco de modo a organizá-los.

Outra aluna com o diagnóstico de TEA foi apresentada a mim pelo professor com cuidado, pois ela era muito reservada. Esta aluna aceitou ensaiar uma dança em grupo, o que o professor considerou um avanço, mas, mesmo com o aceite da aula, o professor ainda considerava a possibilidade de uma possível ausência no dia da apresentação. Outros dois casos me chamaram atenção, pois os dois adolescentes em questão mostravam uma interação incomum em relação àquilo com que eu estava acostumada dentro de uma sala de aula, no formato comum do dia a dia. Estes alunos, pertencentes ao oitavo ano, sendo um deles com Síndrome de Down, aparentavam ser bem próximos e tinham uma dinâmica

muito interativa, com brincadeiras internas, comunicação constante, colaboração nos ensaios e apresentações. Infelizmente, interações tão naturais assim não são comuns, já que os alunos são acompanhados por professores de apoio em um formato mais tradicional de atividades em sala de aula, geralmente mantendo-se distantes e isolados em um cantinho da sala de aula.

O terceiro dia de observação ocorreu em um dos dias das apresentações, realizadas ao longo de uma semana. No dia em que ocorreram as observações, os dois alunos citados participaram das apresentações. Um palco com cortina foi montado, cadeiras foram organizadas para que toda a escola pudesse assistir. Na parede no fundo do palco estava estampado “show de talentos”. Os elementos cênicos mudavam de acordo com as apresentações. Havia toda uma aparelhagem de som na lateral do palco. Todas as turmas, professores e funcionários participaram na plateia. Foi notável o empenho e colaboração de todo o corpo docente para que um evento inteiramente dedicado às manifestações artísticas acontecesse.

O aluno João apresentou um número de dança junto a outros colegas. Sua desenvoltura chamou a atenção de todos. A dança apresentada pelos alunos foi no estilo *country*, os alunos dançavam cada um em suas marcações, separadamente. Os colegas o aplaudiram veementemente, de forma contagiante. A aluna Ana com TEA também participou timidamente, superando as expectativas do professor. De modo geral, as apresentações ocorreram de forma muito animada e cada grupo, ou aluno individualmente, apresentou suas habilidades. Alguns demonstraram habilidades complexas, como o *ballet* e a ginástica olímpica, outros danças populares e folclóricas, como o bumba meu boi.

O quarto dia de observação ocorreu dentro da sala de aula. O professor direcionou os alunos a uma conversa na qual os alunos expuseram as dificuldades e considerações sobre os ensaios e avaliaram a si mesmos no quesito empenho, dedicação e organização. Os alunos compartilharam as suas experiências pessoais em todo processo de criação e colaboração, e pontuaram o que deveriam melhorar ou não.

As aulas observadas fogem da rigidez da sala de aula. Segundo o professor, há uma colaboração e compreensão da escola para que seu trabalho possa ser realizado. O resultado é surpreendente, principalmente no foco desta pesquisa, a

inclusão escolar. Mencionando novamente os alunos Ana e João, é possível observar que eles pareciam não se sentir tratados de maneira diferente ou adaptados. Em todos os dias observados, a cooperação dos colegas com esses dois alunos ocorreu de forma genuína. Os alunos citados participaram de maneira ativa nas atividades, ensaios e apresentações, o que era possível de observar através do envolvimento e troca de experiências e interação. Além de terem se empenhado de uma forma orgânica e despretensiosa, mas de alguma forma mostrando que é possível aproveitar todas as potencialidades das aulas de artes no processo da inclusão escolar, assim como estimular todos os alunos a se envolverem no processo de criação e expressão artística.

3.2 Questionário

Para as entrevistas, foram elaboradas perguntas que elucidam sobre a prática, desafios e potencialidades das aulas de Arte. Os questionários foram aplicados através do Formulário *Google Forms*, sendo enviados diretamente para os participantes, os professores de Arte atuantes na rede municipal de Itabirito. Porém, não foram todos os professores da rede que participaram. Participaram aqueles que aceitaram o convite enviado por *WhatsApp*.

As questões propostas para os participantes abrangem desde a formação, tempo de docência, até questões específicas sobre o contexto das aulas de Arte e o conceito de inclusão escolar. Os participantes também foram questionados sobre a utilização da prática artística no trabalho de inclusão, os desafios e as dificuldades, benefícios e impasses das aulas de Arte neste processo. Os participantes, além disso, avaliaram a participação e contribuição da escola no contexto da educação inclusiva.

3.2.1 Participantes

Os participantes entrevistados são professores de Arte que atuam na rede municipal de Itabirito. Na tabela abaixo, são apresentados os cinco participantes, as suas formações, tempo de docência e de atuação na rede municipal e as turmas em que atuavam na época da aplicação do questionário.

Tabela 1 – Apresentação dos Participantes

Nome	Formação	Tempo de docência	Tempo de atuação na rede municipal	Turmas
A	Licenciatura em Música	12 anos	11 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
B	Licenciatura e Bacharelado em Música	16 anos	15 anos	Ensino Fundamental II
C	Artes Cênicas	6 anos	Menos de 1 ano	Ensino Fundamental II
D	Licenciatura em Artes Cênicas	12 anos	10 anos	Ensino Fundamental II
E	Licenciatura em Música e Mestre	3 anos	11 meses	Educação Infantil e Ensino Fundamental I

Fonte: Elaboração própria (2025).

É possível perceber que três professores possuem formação em Música e dois professores têm formação em Artes Cênicas. Além disso, três professores atuam na docência há mais de dez anos, enquanto outros dois possuem menos tempo. Estes mesmos professores, que têm um tempo maior na docência, também possuem um tempo maior de atuação na rede municipal de Itabirito, enquanto os outros dois atuam há aproximadamente um ano.

Embora haja diferenças no ensino da Arte em cada etapa escolar, foram convidados professores de arte de diferentes etapas de ensino, como é possível ver na tabela. Dois professores trabalham na educação infantil, assim como no Ensino Fundamental I, enquanto os outros três professores atuam no Ensino Fundamental II. Buscamos esta heterogeneidade, reconhecendo as

particularidades de cada nível de ensino, de forma a ter um panorama geral sobre as percepções e perspectivas dos professores da rede municipal de Itabirito (MG) acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de artes e as possibilidades e desafios ao trabalhar com o ensino de artes em uma sala de aula diversa.

3.2.2 Análise do questionário

A coleta de dados através dos questionários pretendeu extrair informações a respeito dos desafios encontrados pelos professores de Arte. O questionário também tem o intuito de elucidar as percepções dos professores sobre a inclusão, assim como os potenciais benefícios das aulas de Arte para a inclusão escolar. Além disso, pretende elucidar as estratégias utilizadas pelos professores diante de alguns impasses. Os dados coletados foram sistematizados em seis categorias que serão apresentadas a seguir.

3.2.2.1 Compreensão dos professores acerca da inclusão

Os professores foram questionados sobre a compreensão acerca da inclusão e a relação com o ensino de artes. As respostas obtidas apontam, de um modo geral, para o reconhecimento dos professores sobre o lugar que a aula de artes pode ocupar para a inclusão dos alunos com deficiência.

O professor A respondeu: *“Penso que o conteúdo de Arte pode ser uma valiosa ferramenta para promover a inclusão, pois oferece a possibilidade dos alunos expressarem suas emoções, pensamentos, ideias e criações”*. Esta resposta traduz a perspectiva da Arte como expressão acessível a todos. Sintetiza a ideia que temos da Arte como expressão e se conecta com as possibilidades que podem ser desenvolvidas quando se alia Arte e inclusão escolar.

A resposta do professor C elucidada a percepção das necessidades imediatas dos alunos: *“compreendo que o estudante precisa de espaço para desenvolver habilidades e principalmente suporte que vá colaborar para a independência do estudante em realizar as atividades.”*

Os entrevistados D e E têm visões mais aprofundadas sobre a inclusão e, assim como a entrevistada A, desenvolveram suas percepções sobre a inclusão adaptando o contexto escolar e a realidade da sala de aula, assim como a possibilidade de adaptação das aulas de artes. Para o professor D, a inclusão na aula de artes é sinônimo de liberdade e expressão: *“compreendo o conceito de inclusão escolar nas aulas de artes como um momento de criação de ambiente em que a disciplina possibilita aos alunos a participação, a relação, a expressar-se livremente e aprender de forma dinâmica. O objetivo nas aulas é que todos possam participar, respeitando suas limitações e que a diferença seja percebida como parte natural nos processos de aprendizagem e criação.”*

O professor E expressou, de forma mais aprofundada, as possibilidades da inclusão dentro do contexto da sala de aula, apontando para o fato de que é importante perceber e reconhecer o desejo do aluno em participar de algo que não seja algo imposto e, de preferência, enlaçado ao coletivo: *“[...] observo que a heterogeneidade de uma turma contribui para o fazer artístico em grupo, pois uma linguagem artística abarca diferentes níveis desse fazer. Na música, a criança pode experimentar o canto ou instrumentos de níveis de dificuldades distintos. No Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, a música, as artes visuais ou o currículo artístico polivalente, além das diversas práticas oferecidas, há também a possibilidade dos estudantes serem inseridos nas mais diversas funções que compõem o mundo da arte, por exemplo: em uma exposição de arte escolar, há o artista, mas se a criança não se interessar em criar/expor seu trabalho, ela pode ajudar na organização, sendo guias dos observadores, curadoria, produção (organização), etc. Em uma peça de teatro também é possível imaginar diferentes funções para quem não quer atuar: dramaturgia, maquiagem, cenografia, iluminação, trilha sonora, etc.”*

Já o professor B respondeu de forma sucinta e sincera: *“Não sei dizer se compreendo”*. Esta resposta traduz uma realidade na educação, pois existe uma lacuna existente no contexto escolar quando se trata de educação inclusiva e alunos com deficiência. O que nos leva a refletir sobre a importância de propiciar formações de professores que os sensibilizem e oportunizem a terem acesso ao conhecimento acerca da educação inclusiva e inclusão escolar.

3.2.2.2 Desafios da inclusão

Os participantes foram questionados quanto aos desafios enfrentados em sala de aula para que a inclusão ocorra. O professor A apontou: *“a falta de recursos e por vezes a falta de conhecimento sobre as necessidades particulares de cada aluno.”*

Nessa mesma perspectiva, os professores D e E apontaram reflexões sobre a formação e planejamentos adequados. O professor D ainda complementa com outros aspectos desafiadores, como *“o tempo e planejamento, barreiras de comunicação, infraestrutura inadequada, desafios emocionais e de autoconfiança, dificuldades em avaliar de forma justa e entre outras”*. Enquanto o professor E, ressaltou que: *“creio que seja não ter uma formação adequada para tratá-los como merecem. Acredito que devemos fazer o melhor, ainda assim, é necessário uma melhor formação quando se trata de inclusão, pois como disse anteriormente, são múltiplos os déficits existentes.”*

Já o professor C destaca a questão do espaço adequado: *“o espaço da sala de aulas como “sala de aula”, em muitas das vezes não dá suporte para desenvolver atividades práticas que façam o estudante se inteirar da disciplina e ser protagonista do seu próprio desenvolvimento. Faltam locais adequados para as práticas em teatro, dança e música.”*

Nota-se que a maioria dos entrevistados concorda que há uma carência no preparo profissional e infraestrutura na realidade escolar. As reflexões dos professores revelam uma insegurança em lidar com o tema, pois, no contexto do cotidiano, a realidade escolar tradicional parece não favorecer que esses profissionais sintam que possam realizar um trabalho adequado, tal como almejam realizar com os alunos com deficiência.

3.2.2.3 Utilização da prática artística como ferramenta de inclusão

Os professores entrevistados foram questionados se, para eles, seria possível utilizar a prática artística para promover a inclusão e a participação de todos os alunos na aula de artes, ou seja, se existiam possibilidades de trabalho no contexto do ensino de artes que pudessem ser adotadas para construir uma aula inclusiva.

De uma forma geral, os professores concordaram que a arte pode sim ser utilizada como uma ferramenta no processo de inclusão.

O professor A destacou acreditar que: *“é possível sim utilizar da própria prática artística para promover essa participação, a partir da pesquisa, da vivência de práticas lúdicas, chamativas, ambientes atrativos aos alunos”*. Já o professor C afirmou que: *“as aulas de artes, pela dinâmica e pela subjetividade inerente à disciplina, torna-se o campo ideal para que aconteça a inclusão. Os estudantes com suas poéticas próprias são capazes de realizar as atividades em sua completude”*. Nesta mesma perspectiva, o professor D concordou com a potencialidade da prática artística na inclusão: *“a arte é naturalmente uma área propícia para a inclusão, pois valoriza o indivíduo, a diversidade e liberdade de criação. A prática artística já é por si só uma ferramenta de promover a inclusão e a participação de todos. [...] Enfim, penso a arte como uma das ferramentas fundamentais no processo de inclusão, onde é possível criar e se expressar de forma dinâmica que celebram as diferenças, a criatividade e o respeito mútuo”*.

O professor E refletiu, de forma mais analítica e cautelosa, ressaltando as dificuldades para a real inclusão dentro do contexto artístico: *“Acho que não é possível generalizar, uma vez que existem múltiplos déficits e, provavelmente, alguns desses limitariam que certas práticas aconteçam de maneira plena. Mas pensando no recurso da “adaptação”, creio que seja possível que a grande maioria possa se encaixar nos conteúdos das aulas. Creio que a resposta anterior, em partes, complementa a resposta para essa questão”*.

As abordagens dos professores, de modo geral, são positivas para o contexto da prática artística no processo de inclusão. Mesmo com as limitações já mencionadas, a potencialidade da Arte como ferramenta e um espaço mais flexível é evidente nas falas dos entrevistados.

3.2.2.4 Percepção das dificuldades dos alunos nas aulas de arte

Os professores foram questionados se identificavam algum impasse encontrado pelos alunos com deficiência nas aulas de artes. Questões como as dificuldades em relação à acessibilidade, às questões emocionais e a necessidade de adaptação como forma de ultrapassar os impasses, surgiram nas respostas dos

professores. No entanto, outros dois professores também mencionaram não identificar claramente qualquer impasse com relação à inclusão nas aulas de Arte. Como podemos identificar nas respostas a seguir, os professores B e C não identificaram. Destaca-se a resposta do professor C: *“Não identifico nenhum impasse, pelo menos não vejo relação direto com o termo. Mas vejo que os profissionais que acompanham nossos estudantes muitas das vezes acabam retirando a pouca autonomia dos estudantes acompanhados na realização de tarefas, às vezes simples, como o hábito de cortar papel”*.

A professora A, por sua vez, menciona identificar *“dificuldades relacionadas à acessibilidade física, dificuldades em seguir o ritmo dos demais colegas em sala, o que acaba frustrando-os algumas vezes e dificuldades em conter a ansiedade.”* O professor D destaca para: *“as barreiras emocionais e autoestima. Em geral, os alunos chegam com medo de errar, se expor e serem julgados.”* Enquanto o professor E relata que *“os impasses, na minha experiência, às vezes estão relacionados à compreensão dos conceitos.”*

A partir das respostas, os principais impasses que os professores percebem se referem a algum aspecto físico ou de cognição. O professor D citou problemas de autoestima e distanciamento para com a Arte em geral, algo comum a muitos dos alunos. Importante ressaltar a questão do professor de apoio e a falta de autonomia do estudante neste contexto. Já que a expressão artística é algo pessoal, o excesso de adaptações e suporte pode ser limitante para o aluno. No entanto, é importante observar que os impasses são considerados ajustáveis pela maioria dos entrevistados.

3.2.2.5 Benefícios da aula de artes

Ao serem questionados se identificam benefícios das aulas de arte para a inclusão de alunos com deficiência, todos os professores avaliaram que sim. Para o professor A, a aula de Arte permite a expressão mais livre, colaborando para uma maior comunicação entre os alunos. Nesta mesma perspectiva, o professor C ressaltava que *“gera autonomia, pertencimento e motivação”* e o professor D destaca que a aula de artes *“estimula à expressão, à comunicação, às habilidades motoras,*

cognitivas e sensoriais, desenvolvimento da auto estima e da identidade, autonomia, vínculos sociais”.

Cabe destacar a resposta do professor E que afirma: *“Em um primeiro momento, penso que a arte promove uma comunicação capaz de traduzir, até certo ponto, os sentimentos. Se expressar, das mais diversas formas, é existir em um mundo onde os significados compartilhados também conformam aquilo que compreendemos como sociedade.”* Enquanto o professor B não identifica benefícios específicos para os alunos com deficiência, pois para ele são *“os mesmos benefícios que para os demais alunos”.*

Portanto, é presente na fala da maioria dos entrevistados a impressão de que há benefícios visíveis para os alunos no contexto da inclusão escolar, uma vez que a Arte abrange diferentes linguagens poéticas que impulsionam diferentes formas de comunicação e expressão. Os professores D e E ressaltaram ainda a interação social entre os estudantes e a autonomia e desenvolvimento de autoestima durante as aulas.

3.2.2.6 Lugar da escola e contribuição para a aula de artes inclusiva

A escola e a cooperação de todo o corpo docente é o pilar para que a educação inclusiva aconteça. A partir deste aspecto primordial, os participantes responderam sobre suas experiências em relação às contribuições da escola. Apenas um professor mencionou não perceber um trabalho colaborativo e ter apoio da escola na sua prática docente.

O professor A relatou que *“a escola tem sido parceira, apoiando o trabalho a ser desenvolvido, mas sempre podemos melhorar, sobretudo as estratégias em conjunto”.* Já o professor D mencionou que *“avalio de forma muito positiva. À medida do possível [a escola] oferece os recursos que solicito para execução das aulas e valoriza os trabalhos de TODOS os alunos (sem exclusão) assistindo e apreciado.”* Nesta mesma perspectiva, o professor E afirmou que *“a escola em que trabalho fornece todo apoio possível, não só para as aulas de artes, mas também para os outros componentes curriculares.”*

Os professores A, D e E relataram experiências positivas em relação à colaboração da escola no trabalho de inclusão. O professor E ressaltou ainda as

limitações do poder da escola em comparação às questões pertinentes a outras instâncias.

No entanto, os demais professores fizeram ressalvas, como foi o caso do professor B, que disse: *“Não sinto que houve algum trabalho ou contribuição a este respeito”*. Assim como o professor C: *“o formato em que a disciplina se encontra, num contexto geral, é castigaste, pois com o tempo miserável destinado à arte nas escolas, não há possibilidade de aprofundar conceitos, práticas e técnicas, tornando a experiência em artes rasa e com aparência de fútil.”*

O relato do professor C exprime um impasse no modelo tradicional de ensino e na ausência de flexibilização por parte da escola, um vez que as aulas de artes, de forma geral e tradicional, são compactadas, prejudicando o conteúdo a ser ministrado. Esta colocação do professor C também aponta para uma crítica ao sistema educacional em relação ao lugar dado ao ensino de artes. Sua fala extrapola as questões relativas às trocas e possibilidades de parceria entre a direção e coordenação escolar e o professor de artes.

3.3 Reflexões

Os resultados obtidos com os questionários e observações levam-nos a algumas reflexões. Na realidade educacional, percebemos a centralidade no currículo tradicional e no sistema unilateral de ensino, que prioriza o caráter normativo, o que relega a artes a um determinado lugar no contexto escolar. Com Barbosa (1989), foi possível identificar como esse não-lugar do ensino de Arte na escola, em suas várias modalidades, perpetua-se ao longo do tempo. É perceptível como a necessidade de encaixar o ensino de artes em um modelo tradicional pode ser não apenas desafiador, mas limitador das possibilidades das artes na educação básica.

É necessário ressaltar o perfil diversificado dos professores participantes, tanto em formação quanto em tempo de serviço. Os professores C e D possuem formação em Artes Cênicas. Todavia, o professor C possui 6 anos de experiência e menos de um ano de atuação na rede municipal de Itabirito, enquanto o professor D possui uma experiência maior (12 anos) e está há 10 anos atuando na rede municipal de Itabirito. Os dois professores possuem formação acadêmica semelhante e atuam no ensino fundamental. Suas reflexões

têm semelhanças e diferenças, pois ambos possuem um olhar mais analítico sobre a educação inclusiva e o ensino de artes, mas diferem quanto à percepção da colaboração da escola.

Cabe indagar se alguns fatores poderiam refletir nestas diferenças e semelhanças? O tempo de serviço na rede municipal poderia refletir no trabalho destes professores ou seria o local de trabalho (escola diferentes) que impacta na colaboração entre professores e escola para o êxito no processo de inclusão escolar e liberdade criativa nas aulas de arte? São fatores que podem incidir nas reflexões coletadas. Assim como a formação em música dos professores A, B e E pode ser predominante para o perfil das aulas e objetivos destes professores. Dentre esses, o tempo de atuação na rede municipal é maior para o Professor B (15 anos), que expressou respostas mais desmotivadas. O Professor A e o professor E possuem, respectivamente, 11 anos de sala de aula.

O perfil das aulas de música também poderia ser um fator a ser considerado, pois os professores de Música da rede municipal de Itabirito trabalham especificamente com a música nos ensino fundamental I e possuem um maior contato com instrumentos e aulas mais práticas. As reflexões do professor E, por exemplo, refletem uma preocupação maior com as assimilações técnicas, algo que talvez tenha bastante relação com sua área de formação.

Como alguns professores ressaltaram em suas respostas, há um modelo engessado das aulas de Arte que limita o seu potencial em todos os sentidos e, especificamente, suas potenciais contribuições. O número de aulas do professor de artes, em cada turma que leciona, é inferior em relação ao de outras disciplinas, não ultrapassando uma aula semanal. Possivelmente, esta carga horária menor contribui para a sensação de superficialidade das aulas de Arte e limita um trabalho mais efetivo dos professores.

Há, também, limitações no conhecimento de estratégias sobre a educação inclusiva, o que é refletido nos desafios enfrentados nas aulas de Arte diante do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, como pontuado por alguns professores nos questionários. Oliveira et al. (2023, p. 415) destacam a necessidade da formação continuada para os professores de Arte de forma que possam visar “a inserção do ensino de artes de forma dinâmica, flexível e interacional entre professor e estudante; a

conscientização e respeito das limitações e potencialidades individuais; e o protagonismo estudantil na vivência escolar”. Não se trata de pensar em uma formação tecnicista, que priorize conhecimentos pautados nos diagnósticos dos alunos, mas uma formação capaz de fomentar a sensibilização dos professores sobre o reconhecimento da prática artística como uma oportunidade de contribuir no processo de inclusão escolar.

Tanto as observações quanto a aplicação dos questionários nos propiciam refletir que a aula de artes pode ser uma importante e potencial ferramenta no processo de inclusão escolar, caso seja oferecida como um espaço de experimentação e invenção. As experiências apresentadas por Neves (2017, p. 499) demonstram como a “arte rompe com o predomínio lógico-matemático das disciplinas escolares, oferecendo aos educandos outras portas e acesso ao desenvolvimento de seu potencial”. E é nesse sentido que a Arte pode ser capaz de contribuir no processo educativo de alunos com deficiência.

Além disso, as observações nos fazem refletir sobre a importância de promover e reconhecer os diferentes modos de ser e de se expressar, sendo a aula de artes um espaço possível para a inventividade e autoralidade dos alunos. Esta dimensão da Arte fica ainda mais evidente quando o show de talentos se torna uma vivência que reconhece e acolhe os diferentes modos de se expressar dos alunos, proporcionando um ambiente inclusivo. Esta experimentação, proporcionada pelo professor de artes, coaduna com a proposta de Viana e Rahme (2020). Dessa forma, o trabalho desenvolvido na escola municipal em que as observações foram realizadas mostra que é possível ultrapassar a rigidez do modelo tradicional de ensino, com estratégias que fomentem a liberdade de expressão dos alunos, incentivando a autoralidade.

Foi possível perceber, também, o lugar que a experimentação dos processos artísticos teve na promoção da interação e do sentimento de pertencimento dos alunos. Esta vivência escolar ofertada aos alunos com deficiência, no âmbito da Arte-educação, dialoga com o que Oliveira et al. (2023, p. 411) destacam. De acordo com os autores, “o ensino de artes na escola deve propor uma ação educativa, criadora, ativa e centrada no estudante com deficiência, possibilitando a exploração de diferentes manifestações artísticas”.

É necessário observar o papel colaborativo da escola para que este trabalho flexível do ensino de artes aconteça. No caso observado, é notável o comprometimento da escola e, principalmente, a compreensão comum a toda a equipe escolar das especificidades da Arte como linguagem, bem como o reconhecimento da flexibilidade necessária e da importância da Arte e do seu fazer para a formação dos alunos de maneira geral e, principalmente, dos alunos com deficiência. O resultado são alunos engajados e envolvidos em todo o processo criativo, de forma natural, e a expressão e interação ocorrendo de maneira inclusiva.

No entanto, alguns professores apontaram nos questionários a ausência deste apoio por parte da escola, o que tem impactos imensos na atuação docente. É imprescindível uma cultura escolar inclusiva e colaborativa, que legitime um ensino de artes direcionado ao modo de ser dos estudantes, valorizando uma atuação docente que priorize a inventividade e o fazer coletivo a partir das demandas e especificidades dos alunos, sobretudo dos alunos com deficiência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve, como objetivo, investigar como o ensino de Arte e suas abordagens pedagógicas podem contribuir para a inclusão escolar de alunos com deficiência, com base nas percepções e vivências de professores de Arte nesse processo. As seguintes questões nortearam a discussão: como o ensino de artes e as abordagens artísticas podem contribuir no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência? Como os professores de Arte percebem e vivenciam a inclusão escolar de alunos com deficiência?

Para compreender o contexto do ensino de Arte no Brasil, este trabalho contou com o embasamento teórico de estudos de Ana Mae Barbosa e outros autores. O contexto histórico evidencia o processo de evolução do Ensino de Artes no Brasil e o aprimoramento da disciplina ao longo dos anos. No entanto, também evidencia os desafios que a disciplina enfrentou até a sua normatização no sistema educacional e na formação de professores, assim como o estigma recreativo atribuído à disciplina no contexto escolar que ainda se perpetua, impactando o lugar que o ensino de artes tem na Educação brasileira.

Barbosa (2012) contextualiza ainda as dificuldades encontradas no ensino de Arte, assim como as possibilidades que a Arte como disciplina tem para contribuir com a trajetória de formação dos alunos, contextualizando o aprendizado, ampliando a percepção e a autoralidade, e distanciando de um formato adestrador. Da mesma forma, as contribuições teóricas encontradas em Dewey (2010) evidenciam o caráter promissor da Arte como experiência, que conduz a uma significação mais aprofundada do aluno com a Arte e suas potencialidades.

Por fim, a pesquisa conduz uma reflexão teórica sobre a Arte no processo da inclusão escolar. Desta forma, a análise teórica evidencia, a partir das reflexões de Neves (2017), as contribuições do ensino de Arte para a educação inclusiva. Ao mesmo tempo em que Oliveira et al. (2023) destacam as potencialidades e também limitações impostas pelo ensino normativo em detrimento de uma prática flexível. Além disso, Viana e Rahme (2020) orientam uma perspectiva do ensino da Arte como fomentadora da inclusão.

As observações feitas em uma escola municipal de Itabirito são um exemplo claro de como a flexibilização dentro do contexto escolar é importante para a

realização de um trabalho, durante as aulas de Arte, que estimule a interação, expressão, autoralidade, comprometimento, apropriação das linguagens artísticas e diálogo verdadeiro com a disciplina, incluindo a todos de forma orgânica e sutil. Assim como no projeto “Arte e Diferença”, proposto por Viana e Rahme (2020), os alunos da escola tiveram a liberdade de se apropriarem da Arte como ferramenta de expressão e interação. A expansão do significado das aulas de Arte e seu lugar simbólico e representativo dentro do contexto escolar, a compreensão da sua importância no contexto escolar, contribuem para o trabalho realizado nesta escola, que mostra o potencial amplo da disciplina para a formação e para a vida.

As entrevistas, realizadas por intermédio de questionários, ajudaram a nortear a percepção e perspectiva dos professores da rede acerca das aulas de Arte e a educação inclusiva. A análise dos questionários direciona para a percepção que a maioria dos professores reconhece o potencial benefício da Arte e suas diversas formas de expressão para a educação inclusiva. No entanto, é comum, na fala dos professores, a insegurança quanto às especificidades referentes ao conhecimento sobre educação inclusiva e, por vezes, a falta de liberdade, flexibilidade e cooperação da equipe escolar.

Contudo, é presente na fala da maioria dos professores o desejo de fazer mais do que o sistema enrijecido e o currículo inflexível permitem. Fica evidente a constatação de que a Arte poderia, sim, servir como uma ferramenta impulsionadora a partir de suas características inerentes, no entanto, é evidente também a necessidade de aprofundar os conhecimentos e estratégias, conhecer e também construir as possibilidades.

Em vista do exposto, almeja-se que esta pesquisa contribua significativamente para o fortalecimento do vínculo entre a Arte-Educação e a educação inclusiva no contexto da rede municipal de ensino de Itabirito. Possivelmente os dados observados e coletados podem subsidiar a criação de um projeto coletivo, abrangendo os professores da rede municipal e fortalecendo a inclusão escolar com base na Arte-educação. Talvez um trabalho direcionado a este objetivo seja inspirado no trabalho já realizado na escola municipal onde as observações foram realizadas, aprimorando e aprofundando as inúmeras possibilidades que a Arte e a educação inclusiva permitem.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo; Editora Cortez, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989. Trimestral. FUNIFESP (SciELO).
- BARBOSA, Ana Mae . **Jhon Dewey e o ensino de arte no Brasil/ Ana Mae Barbosa- 6º ed- São Paulo: Cortez, 2008.**
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DEWEY, Jhon." **Arte como experiência**"; (Organização Jo Ann Boydston; editora do Texto Harriet furt Simon; introdução Abraham Kaplan, tradução Vera Ribeiro.-São Paulo: Martins Fontes, 2010-(Coleção todas as Artes).
- DUARTE, João Francisco Jr. **Por que arte-educação?**. 6º edição. Campinas, SP. Ed. Papyrus, 1991.
- KASSAR, Mônica C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./st. 2011.
- MAÇÃO, T. E. et al. Ensino de arte no Brasil: reflexões históricas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 01, p. 271-280, 2022.
- NEVES, Libéria R. Contribuições da arte ao Atendimento Educacional Especializado e à inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 23, n. 4, p. 489-504, 2017.
- OLIVEIRA, Mariane D. L.; MOREIRA, Lívia A.; GRANADO, Ana Paula; SOBRINHO, Asdrúbal B. F.; NEGREIROS, Fauston. Educação inclusiva e ensino de artes. **Rev. Psicopedagogia**, v. 40, n. 123, p. 403-416, 2023.
- PAES, Paulo Cezar Duarte; OZORIO, Jusimara Clara. Arte na escola: objetificação e liberdade. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 17, 2021.
- PERES, José R. P. Questões atuais do ensino da arte no Brasil: o lugar da arte na base curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, 2017, p. 24-36. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/revistaddav/article/view/1163>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- VIANA, Anamaria F.; RAHME, Mônica M. F. **Arte e diferença na escola**. Belo Horizonte: Edição das autoras, 2020.