

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
DEPARTAMENTO DE FOTOGRAFIA, TEATRO E CINEMA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA - LICENCIATURA

Vanessa Mara Carvalho Ferreira

**A IMPORTÂNCIA DA ARTE NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO
ESCOLAR:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA**

Belo Horizonte

2018

Vanessa Mara Carvalho Ferreira

**A IMPORTÂNCIA DA ARTE NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO
ESCOLAR:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Escola de Belas Artes da Universidade Federal
de Minas Gerais como requisito parcial para
obtenção de título de graduação no curso de
Dança – Licenciatura.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Anamaria Fernandes
Viana

Belo Horizonte

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Curso de Dança - Licenciatura

**ATA DA SEÇÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO
DE CURSO - TCC DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA - LICENCIATURA**

Às 13:00 horas do dia 29/11/2018 reuniu-se no Prédio do Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG a Banca Examinadora constituída pelos professores Anamaria Fernandes Viana (orientadora do Trabalho de Conclusão, Professora Doutora do Curso de Graduação em Dança – Licenciatura, Escola de Belas Artes da UFMG), Mônica Maria Farid Rahme (Professora Doutora do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, FAE, UFMG) e Paulo José Baeta Pereira (Professor Doutor do Curso de Graduação em Dança - Licenciatura, Escola de Belas Artes da UFMG) para avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante Vanessa Mara Carvalho Ferreira intitulado

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA

Após a apresentação do trabalho, os examinadores realizaram a arguição respeitando-se o tempo máximo de quinze minutos para cada um, tendo a candidata igual tempo para resposta. Em seguida, a banca reuniu-se para deliberação do seguinte resultado final, que foi comunicado publicamente: a candidata foi considerada aprovada. Encerrou-se a sessão com a assinatura da presente ata.

Belo Horizonte, 29 de novembro de 2018

Anamaria Fernandes Viana
Profa. Anamaria Fernandes Viana – orientadora
Escola de Belas Artes/UFMG

Mônica Maria Farid Rahme
Profa. Mônica Maria Farid Rahme
Faculdade de Educação/UFMG

Paulo José Baeta Pereira
Prof. Paulo José Baeta Pereira
Escola de Belas Artes/UFMG

NOTAS ATRIBUÍDAS À CANDIDATA	
Profa. Anamaria Fernandes Viana	90
Profa. Mônica Maria Farid Rahme	90
Prof. Paulo José Baeta Pereira	90
MÉDIA FINAL	90

Aos meus pais, Alcides e Wânia, pelo amor incondicional, apoio e dedicação.

A doce Ana Julia por tantos ensinamentos e experiências vividas e descobertas nesse percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela capacidade, coragem, força e pela certeza de nunca estar só.

Aos meus pais e irmãos que estiveram sempre presentes, me incentivando, apoiando e que nunca pouparam esforços para que meus sonhos se concretizassem. Gratidão eterna!

A todos(as) os(as) professores(as) do curso de Dança da UFMG pelos ensinamentos, compartilhamentos, trocas e inspiração. Vocês contribuíram grandemente e de forma singular para minha formação.

Ao Centro Pedagógico por me possibilitar um espaço de formação e reflexão com relação a prática docente e inclusão.

Aos meus amigos por acreditarem no meu potencial, em especial meu amigo Attílio que me deu todo suporte necessário durante a escrita desta pesquisa e aos amigos(as) Bruno, Tatiane e Bárbara e pela disposição e auxílio sempre que necessário.

À professora de Dança Marlaina por ser um exemplo de profissional e competência. Você me inspira!

Às minhas colegas de trabalho pela compreensão e contribuição nesta pesquisa.

À minha orientadora Anamaria pela paciência, disponibilidade, auxílio e por todas as experiências que vivenciei na disciplina de Dança e necessidades especiais, o que me despertou o interesse para trabalhar na área da inclusão.

À garotinha mais que especial, Ana Julia, que me inspirou a escrita deste trabalho e que me possibilitou aprendizados, experiências enriquecedoras e a superação de desafios.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que essa pesquisa fosse possível e durante minha trajetória neste curso.

Vida longa à Dança!

Avante!

Ana Julia,

Minha sementinha, que me trouxe desafios, incertezas e insegurança. Desde que comecei a mediação com essa garotinha, e com o passar dos dias, percebi que ela apenas precisava ser cultivada para crescer, que tinha/tem um potencial para se tornar uma árvore robusta, com lindas folhas verdes, raiz firme e um tronco forte.

Foi um encontro inesperado, porém no tempo certo. Deus promoveu esse encontro para que ela e eu pudéssemos nos descobrir, juntas. Eu descobri o sentido da Dança em minha vida a partir do convívio diário e das experiências que ela me proporcionou. Ela, descobriu o mundo e suas possibilidades através do cuidado e delicadeza que tive ao criar estratégias para que a semente pudesse brotar. E ela brotou, inesperadamente... Aquela menininha que chegou na escola sem se comunicar, sem se socializar, sem interagir, com as dificuldades que todo autista tem, hoje é uma plantinha em crescimento, que me deixa a cada dia mais orgulhosa, feliz e emocionada pela sua evolução.

Linda, carinhosa, engraçada, inteligente, mas também com uma personalidade muito forte! Foi um prazer e felicidade enorme poder contribuir para seu desenvolvimento e fazer parte de sua vida! Obrigada por me ensinar tanto.... Obrigada por me apresentar seu mundo!

Que a nossa relação se fortifique mais a cada dia...

Com amor, "o cavalo mais divertido do mundo..."

Brilhante – Vanessa



RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso trata de uma experiência vivenciada pela autora enquanto mediadora de aluna com transtorno do espectro autista na escola de educação básica e profissional Centro Pedagógico. Durante esse tempo de mediação, observou-se que a aluna com deficiência era mais autônoma nas aulas de Arte/Dança, comparada as outras disciplinas do currículo. Tal fato instigou a autora a pesquisar como e o porquê essa autonomia era mais desenvolvida nas disciplinas de Arte e questiona quais as possíveis contribuições que a mesma pode propor para as disciplinas regulares como Português e Matemática.

Palavras-chave: Arte. Dança. Educação. Inclusão.

ABSTRACT

This final paper portrays the experience of the author as a mediator of a student with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in a basic and professional education school, known as “Centro Pegadógico”. During the time of mediation, it was observed that the student with disabilities were more autonomous in the Art/Dance classes, if compared to the others disciplines. This fact instigated the author to research how and why this autonomy was more developed in the Art/Dance disciplines and questions what possible contributions could be proposed to the regular disciplines such as portuguese and mathematics.

Keywords: Art. Dance. Education. Inclusion.

“Falar de diversidade é falar de múltiplo, de coletividade, de sociedade, porém no cerne deste coletivo, convive a unicidade, o singular, o ímpar, ou seja, respeitar esta condição, que nada mais é do que a condição humana. Portanto, os alunos com necessidades educacionais especiais, convivem neste coletivo, mas não são homogêneos, ainda que muitos recebam rótulos. A arte representa um diálogo possível, porque parte de uma singularidade (artista) para a coletividade, traça este diálogo mediante a heterogeneidade humana, valoriza a diversidade, os múltiplos olhares e sensibilizações, como elementos enriquecedores do desenvolvimento pessoal e social.” (FREITAS; PEREIRA, 2007)

“Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão.” (STRAZZACAPPA, 2001)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	17
1.1. PRINCIPAIS LEIS QUE REGULAMENTAM A INCLUSÃO	22
2. CENTRO PEDAGÓGICO – UMA ESCOLA INCLUSIVA	29
2.1. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO PEDAGÓGICO – ATIVIDADES ARTÍSTICAS	31
2.2. PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE	32
3. RELATO DE EXPERIÊNCIA – CENTRO PEDAGÓGICO	37
4. ATIVIDADES ARTÍSTICAS OBSERVADAS	40
4.1. LIBERDADE DE EXPRESSÃO	41
4.2. RESPEITO AO TEMPO E RITMO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	42
4.3. INTERAÇÃO SOCIAL	42
4.4. AVALIAÇÃO	43
4.5. ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR	43
4.6. BEM ESTAR	44
4.7. AUTOCONFIANÇA	44
4.8. AUTONOMIA	45
5. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS DISCIPLINAS REGULARES EM RELAÇÃO A ALUNA COM “DEFICIÊNCIA”	47
6. ENTREVISTAS	52
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

INTRODUÇÃO

O percurso e amor pela dança iniciaram-se na minha infância através do ballet clássico. Eram incessantes as horas de trabalho sem conhecer o real contexto histórico dessa Dança, o que é de extrema importância para uma bailarina. Porém, a consciência desta importância só se mostrou concreta após o ingresso na universidade. Compreender que a Dança, em um contexto geral, era tão complexa, foi um processo que não se realizou em primeira instância, pois era necessário perceber que além da sua complexidade, ela é rica de informações e, assim, diversos caminhos seriam possíveis ser trilhados através dela. Enquanto bailarina clássica vinda do interior, apenas vivia em um mundo de sapatilhas de pontas e *fouettes*, sem sequer imaginar os rumos que a trajetória em um Curso de Graduação em Dança poderia abrir. Várias disciplinas, cada qual com sua especificidade, trouxeram indagações e permitiram a busca por um novo entendimento acerca da Dança para a vida.

A partir da disciplina Dança e Necessidades Especiais, cursada no 5º período, surgiu um primeiro desejo de pesquisar sobre o tema inclusão. Além do estudo teórico abordado sobre como as pessoas com “deficiência”¹ eram tratadas desde a antiguidade até os dias atuais, essa disciplina também proporcionou reflexões que compreendiam a Dança como um processo prático e inclusivo. Esta disciplina abriu caminhos para uma experiência prática na Escola de Educação Especial Brincar, que tem como foco o atendimento à demanda de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Nesta escola foi possível ter o contato com diversas “deficiências” através de práticas de Dança que tocam e emocionam as pessoas como eu, ampliando também a visão para a mesma em diversos contextos.

Por conseguinte, surgiu a oportunidade de participar do programa Imersão à Docência da Escola de Educação Básica e Profissional Centro Pedagógico UFMG, com foco na mediação de alunos com “deficiência”. Este programa possibilitou um maior contato com a experiência prática da inclusão, seguido da oportunidade de mediar, entre o período de abril de 2017 a

¹ A palavra deficiência segundo o dicionário Aurélio significa: Falta, carência, insuficiência. O termo encontra-se entre aspas pois, apesar ser a terminologia utilizada nas legislações e nos documentos é uma palavra que poderia ser repensada por nos causar incômodo. A pessoa com deficiência não é insuficiente ou incapaz, portanto, para a autora remete a um vocabulário que rotula o indivíduo em aspecto negativo.

novembro de 2018, uma criança com TEA² em todas as disciplinas do currículo básico, tais como Português, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, Inglês, Música, Artes Visuais e Dança, fato que foi o fio condutor e inspiração para o desenvolvimento desse trabalho, despertando ainda mais meu interesse na área da inclusão.

Dentro do Centro Pedagógico houve também a oportunidade de acompanhar a mesma aluna no GTD³ Dança e Potencialidades, projeto que “busca propiciar tempos e espaços diferenciados para um grupo de estudantes com ‘deficiência’ do Primeiro Ciclo de Formação Humana⁴ e também para seu grupo de mediadores, alunos de diversos cursos da UFMG” (SOUZA; FERREIRA; RORIZ, 2017, p. 1). Essa experiência contribuiu ainda mais para a formação como futura docente em Dança.

Enquanto graduanda do curso de Dança (licenciatura), jamais imaginou-se o quanto rica seria a experiência de mediar uma criança com “deficiência” na escola. Essa oportunidade ampliou minha visão para a Dança em diversas áreas e contextos. Também foi importante para perceber que ainda são muitos desafios a serem enfrentados quando se trata da inclusão no contexto escolar pois, apesar de ser um assunto amplamente discutido há anos, a efetivação de leis correlatas ainda vem caminhando a passos largos, já que esta questão envolve vários fatores que dificultam uma inclusão efetiva. Essas dificuldades são encontradas, *a priori*, na falta de recursos vindos do poder público, onde o sistema, na maioria das vezes, não concretiza aquilo dito nas leis propriamente apresentadas. A falta de estruturas físicas adequadas e a formação de professores ao atendimento às crianças com “deficiência” são uns dos principais desafios a serem enfrentados hoje na maior parte das escolas brasileiras.

Durante esse tempo de mediação, reflexões foram surgindo a partir de observações diárias acerca da Dança e inclusão na escola. A partir desta experiência surgiram algumas questões: Será que as disciplinas de Arte não seriam facilitadoras no processo de desenvolvimento da criança com “deficiência”? O que essas disciplinas podem contribuir para as demais? Será que é possível aprender com a Arte? A partir disso instigou-se a pensar sobre

² TEA – Transtorno do espectro autista

³ GTD - O Grupo de trabalho diferenciado são grupos de trabalho com a intenção de promover ampliação curricular dos alunos. Os monitores de turma da escola coordenam e ministram aulas em parceria com o professor (a) orientador conforme demanda de aprendizagem identificada em sala de aula.

⁴ O Primeiro Ciclo de Formação Humana refere-se à ordenação de tempo e espaços escolares dos alunos, no caso, agrupamento dos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º ano).

a importância da Arte/Educação no processo inclusivo e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos com “deficiência”. Tendo em vista a escassez de disciplinas voltadas para a formação de licenciados com relação à inclusão na escola, pude perceber que muitos profissionais ainda não estão preparados para lidar com essa realidade. Desde que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN, nº 9394/96, e que a mesma vigora, o ensino básico tem por obrigatoriedade atender a essa demanda de alunos que vem crescendo ano após ano. Sendo assim, a principal questão a ser abordada neste trabalho é a inclusão de pessoas com “deficiência” no ensino regular.

Vale ressaltar que durante muito tempo o acesso à escola era privilégio de poucos, principalmente quando se tratava de crianças com “deficiência”, que foram privadas do convívio social que a escola oferece. Logo, com base neste cenário, procura-se compreender o que e como a didática do ensino da Arte/Dança - sendo integrada a outras disciplinas do currículo - pode contribuir para o desenvolvimento integral desses indivíduos, bem como observar como um professor de Dança utiliza do processo de estimulação para contribuir no desenvolvimento da autonomia dos seus alunos.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é entender por que os alunos com “deficiência” são mais autônomos nas aulas de Arte/Dança comparados às outras áreas de conhecimento e quais propostas poderiam ser efetivadas para que esta autonomia fosse desenvolvida nas demais disciplinas do currículo básico, de modo a verificar qual a importância da Arte/Educação para a formação desses indivíduos.

A pesquisa tem caráter descritivo⁵, sendo pautada em relato de experiência da pesquisadora enquanto mediadora de aluna com “deficiência” no programa Imersão à Docência – Projetos Especiais. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados relatos e questionamentos sobre Dança e inclusão no contexto escolar. Também foi realizada uma entrevista informal de caráter qualitativo com os demais monitores da turma que vivenciam a mesma rotina de trabalho da autora acompanhando crianças com e sem “deficiência” em toda rotina escolar. Nesta, foram empregadas sete questões discursivas com a intenção de que os entrevistados pudessem ter a

⁵ A pesquisa descritiva tem o objetivo de descrever características de uma população, um fenômeno ou uma experiência para o estudo realizado. Para GIL (2002, p. 42) “são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.”

liberdade de expor suas opiniões sobre os assuntos abordados, de modo a permitir a análise e a reflexão sobre o tema abordado na pesquisa. Também foi apresentado o plano político pedagógico da escola – Centro Pedagógico – dando ênfase às disciplinas de Arte – e as espécies normativas mais importantes relacionadas à inclusão e educação.

Outro material importante para essa pesquisa foram alguns pequenos registros audiovisuais da aluna acompanhada na disciplina de Dança que serão apresentados na defesa do TCC, apontando observações sobre a autonomia da mesma nas aulas.

O trabalho foi desenvolvido a partir de teóricos que discutem a inclusão/arte/dança/educação como Isabel Marques, Roberta Rossarolla Forgiarini, Romeu Sassaki, Ana Mae Barbosa e Maria Teresa Eglér Mantoan. E se inspirou em teóricos importantes, como Paulo Freire e Lev Vygotsky. Como fundamentação teórica também foram utilizadas as principais Leis que abarcam a educação inclusiva, como a Lei de diretrizes e bases da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de outros documentos.

Mantoan e Sassaki dialogam ao embasarem os estudos sobre a educação inclusiva. O livro de Mantoan (2003) discute sobre a inclusão no contexto escolar e afirma que o modelo educacional precisa de reestruturação e transformações, pois há algum tempo mostra sinais de esgotamento. A autora defende que os alunos não devem se adequar a escola, e sim a escola que deve estar preparada para atender as demandas dos alunos com ‘deficiência’. Além do mais, ela afirma que uma escola inclusiva prepara gerações futuras com pensamentos e paradigmas diferentes com relação às pessoas com ‘deficiência’, ensinando a conviver e respeitar as diferenças.

Assim como Mantoan, Sassaki (2004) afirma que a escola regular só se torna inclusiva após uma reestruturação para atender a demanda de alunos com necessidades especiais, independentemente de qual seja ela. A escola inclusiva acolhe a todos e se adapta às diferentes necessidades dos alunos, não bastando apenas admitir os mesmos sem dar os devidos suportes e atenção.

Para compreender o papel da Arte-Educação, Ana Mae Barbosa (2007) traz a proposta da abordagem triangular. Ela enfatiza a importância da análise, estudo e apreciação das formas de modo a contribuir para o conhecimento significativo e progressista, e também no processo de criação pessoal dos alunos com o intuito de que eles compreendam a função que a arte

desempenha na cultura humana. Essa proposta está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – documento que rege o ensino de Arte no Centro Pedagógico - e trata-se de um conceito construído a partir de três eixos norteadores:

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1997, p.36)

A supracitada autora dialoga com Isabel Marques (2010), que se baseia na mesma abordagem para o ensino de Arte e enfatiza que a criança não deve apenas aprender a dançar. É necessário propor a Dança enquanto experiência para construção de conhecimentos significativos, de modo que, a criança saiba problematizar a Arte despertando o senso crítico ao propor análise estética de obras e a criatividade através da criação, do fazer artístico.

Por meio do corpo que dança, estabelecemos relações com os sons, as imagens, as palavras e as narrativas que nos circundam e podemos dialogar com elas. Portanto, a dança cumpre um importante papel na educação do indivíduo/cidadão crítico e transformador. (MARQUES, 2009, p.2)

Paulo Freire (1979 – 2002) enfatiza a importância do reconhecimento de todos os homens como verdadeiros sujeitos históricos, sendo preciso compreender a existência humana a partir de sua essencialidade. Para ele, as particularidades dos indivíduos não podem ultrapassar sua presença no mundo como sujeito. Em diálogo, Vygotsky concebe o sujeito socialmente inserido num meio construído ao longo de sua história. Sua abordagem compreende que é através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural de onde vive que o processo de construção de conhecimento é estabelecido. Os pressupostos de ambos os autores são a educação como prática da liberdade, de reconstrução do saber e como ato de produção. Portanto, o pensamento de ambos vem para reafirmar o movimento de rompimento que o mundo atual perpassa com relação às práticas sociais de exclusão.

Noutro giro, Freire traz a ideia e a importância do desenvolvimento da autonomia dos alunos, pois é através dela que o indivíduo se torna um ser liberto e menos dependente. “É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” (FREIRE, 1996, p. 36). Em consonância, para Forgiarini (2012) o desenvolvimento e a estimulação da autonomia tornam-se ainda mais importantes quando se trata dos espaços escolares, onde alunos com “deficiência” possuem o acompanhamento do mediador escolar em sua rotina. Portanto, a necessidade de desenvolver a autonomia nesses sujeitos é essencial para que eles possam sobreviver e conviver de forma independente na sociedade.

Posto isso, na primeira parte da pesquisa será apresentado o histórico da “deficiência” no contexto escolar, trazendo um breve panorama da “deficiência”, desde a antiguidade até os dias atuais, bem como considerações acerca do surgimento das primeiras escolas de educação especial até o advento das escolas inclusivas. Em seguida serão apresentadas as normativas mais importantes com relação à inclusão no contexto escolar.

Logo no segundo capítulo, será apresentada a escola e o projeto proposto por ela, posteriormente ainda tratado pela autora em seu relato de experiência, além do projeto político pedagógico, dando ênfase às disciplinas de Arte propostas.

O terceiro capítulo retratará o relato de experiência no Centro Pedagógico e, no quarto, são apresentadas as disciplinas artísticas que foram observadas durante sua experiência de mediação de criança com “deficiência”, apontando as observações na disciplina de Dança que contribuíram para o desenvolvimento da aluna acompanhada.

O quinto capítulo apresentará reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas regulares, pontuando dificuldades em que os professores das disciplinas regulares podem encontrar na sala de aula e as possíveis contribuições da Arte nessas para o desenvolvimento dos alunos com “deficiência”.

Em seguida, no sexto capítulo serão analisadas as entrevistas realizadas com as demais monitoras do projeto e que vivenciam a mesma rotina escolar da autora, de modo a trazer outras reflexões e percepções com relação aos alunos com “deficiência” nas disciplinas regulares e Dança/Arte.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa realizada que foram tecidas a partir das análises das entrevistas e reflexões baseadas no arcabouço teórico no qual me inscrevo.

1. HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Para que se tenha o real entendimento sobre “deficiência” é necessário um retorno ao processo histórico dos olhares e concepções sobre o assunto. Durante séculos as pessoas com “deficiência” viveram sendo alvo de preconceitos e rejeições pela sociedade. Isto infelizmente ainda ocorre. Esta exclusão parte de questões sociais, históricas e culturais que perpassam o próprio processo evolutivo do homem, de modo que questões religiosas e modos de relações hierárquicas entre seres também devem ser entendidos como fortes influências quando se trata deste assunto.

De acordo com Sasaki (2007) em seu artigo “Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão”, podemos considerar a existência de quatro eras das práticas sociais concernentes às pessoas com “deficiência”: a exclusão, que se dá da antiguidade até o início do século XX; a segregação, nas décadas de 20 a 40; a integração, que avança das décadas de 50 a 80; e a inclusão, era que se inicia na década de 90 até as próximas décadas do século XXI.

Partindo da era da exclusão, na Grécia Antiga, a divisão e permanência em grupos sociais era feita a partir do aspecto da estrutura física, da boa forma e da perfeição. Tendo isto em vista, qualquer criança que nascesse com alguma deformidade era excluída do contexto social, cabendo aos anciãos⁶ a tarefa de realizar seu sacrifício. No caso das crianças com “deficiência”, o corpo era deixado próximo a locais sagrados e encarregado à vontade dos deuses. O mesmo também podia ser deixado em florestas servindo de alimento aos lobos ou a criança era afogada.

Na antiguidade clássica, os romanos seguiam a Lei Romulo que prevalecia sobre as pessoas com “deficiência”, uma vez que o regramento não as alcançava. O referido diploma conferia ao pai o direito de matar o filho que nascesse com alguma deformidade, porém, somente a após o julgamento e aprovação de seus vizinhos.

Ademais, com a insurgência do cristianismo e a influência católica no modo de ver e pensar as coisas da vida e do mundo, há o nascimento gradativo da ideia da necessidade de construção de espaços específicos para pessoas com “deficiência” tais como hospitais, abrigos e outros locais de prestação de assistência para as mesmas. Assim, observa-se uma nova noção com relação à “deficiência” voltada à caridade e ao amor ao próximo.

⁶ Anciãos – Na Grécia existia o Conselho dos Anciãos que era composto por pessoas que tinham funções legislativa e judiciárias, ou seja, elas tinham o poder de julgar conflitos e tomar decisões.

Com o fim do Império Romano, a Igreja ganhou mais poder e força sobre a sociedade. Portanto, na Idade Média, a “deficiência” passou a ser vista como castigo de Deus, pois seus “portadores” não eram considerados seres perfeitos – fisicamente e mentalmente – e semelhantes à imagem d’Ele. Essa ideia, de acordo com Mazzota (2005, p. 16), era disseminada tendo como base a própria escritura bíblica na qual se lê que “o homem foi feito a imagem e semelhança de Deus”, de modo que aqueles que não eram considerados perfeitos eram culpados, abandonados e discriminados pela sociedade.

A Idade Moderna foi marcada por um período de transição de extrema insciência para o surgimento de novas ideias com relação a “deficiência”, ocorrendo grandes transformações nos séculos XIV, XVI e XVIII marcadas pelo humanismo. Nesta época foi criado na Itália pelo matemático e médico Gerolamo Cardomo um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever através de sinais. A sociedade se opôs a este artifício pois prevalecia o pensamento de que pessoas surdas não pudessem ser educadas. O reformador religioso Martinho Lutero afirmava que pessoas com “deficiência” eram vistas como bruxas, fadas, espíritos maus e duendes, sendo esta justificativa que levava o afogamento de crianças com “deficiência” intelectual, pois acreditava-se que estas pessoas não possuíam natureza humana.

Um grande desenvolvimento ocorreu nos séculos XVII e XVIII com relação ao atendimento de pessoas com “deficiência” em hospitais, havendo assistência especializada em ortopedia para os mutilados das guerras e para pessoas surdas e cegas. Logo no século XIX foi criado por Louis Braille o sistema de escrita Braile, com a finalidade de oportunizar a leitura por pessoas cegas, sendo esse ainda é utilizado nos dias atuais. Percebeu-se com os reflexos da ideologia humanista da Revolução Francesa que pessoas com “deficiência” precisavam de atenção especializada, não somente de hospitais e abrigos, iniciando assim a constituição de organizações para estudar os problemas de cada “deficiência”.

Já na Idade Contemporânea, século XX (1902-1912) iniciou-se uma nova percepção com relação as pessoas com “deficiência”, de que essas precisavam integrarem-se a sociedade e participar ativamente do cotidiano. Além do mais, trouxe importantes avanços como o aperfeiçoamento de instrumentos – que já eram utilizados – como: cadeira de rodas, bengalas e sistema de ensino para cegos e surdos.

Também no século XIX, no Brasil, foi fundada por D. Pedro II a primeira escola de educação especial. Chamada inicialmente de Instituto dos Meninos Cegos, após alguns anos

seu nome foi modificado para Instituto Benjamin Constant. Logo após, D. Pedro II também criou o Instituto Nacional de Educação para Surdos, uma escola voltada para a educação dos surdos-mudos. Também no período Imperial, no Hospital Psiquiátrico da Bahia, hoje chamado Hospital Juliano Moreira, foi iniciado o tratamento para pessoas com “deficiência” intelectual.

O trabalho das escolas especiais baseava-se em atendimentos clínicos individuais através de fisioterapia, fonoaudiologia, terapias, dentre outras especialidades que não estavam diretamente ligadas à educação do sujeito. Esse modelo de ensino clínico-médico adotado pelas escolas especiais tinha como foco a busca dos problemas e suas causas em cada sujeito, na perspectiva de reabilitá-los para a normalidade e para a vida em sociedade.

Neste sentido, o modelo de ensino buscava “através de medidas terapêuticas, a “correção” dos desvios, através de processos de compensação que tinham (têm) como função aproximar essas pessoas dos parâmetros de “normalidade” (BEYER, 2010, p. 17). “Assim, as escolas especiais tornaram-se os únicos espaços possíveis de atendimento às pessoas com deficiência, pois em seu âmago possuem as técnicas para o ensino dos anormais.” (FORGIARINI, 2015, p. 21).

Nos anos 60, com o fechamento de algumas instituições adeptas ao modelo clínico-médico de educação, iniciou-se o movimento de Integração Escolar, na tentativa de encontrar espaços para o acolhimento das pessoas com “deficiência”. Esse movimento baseava-se em dois princípios: integração e normalização.

O princípio da integração tinha como intuito integrar as pessoas com “deficiência” ao ensino regular. Em contrapartida, o mesmo teria que se adaptar a partir do atendimento que lhe era oferecido. Nesse sentido, o aluno deveria adequar-se ao que a escola propunha e não a escola que se adequava ao sujeito e suas necessidades. De acordo com Forgiarini (2015, p. 22) “a integração era uma prática seletiva, o aluno com deficiência devia se adaptar aos parâmetros de normalidade e deveria se enquadrar aos pré-requisitos da classe em que estava inserido”.

A integração foi o princípio norteador da Política Nacional de Educação Especial (PNEE/1994). Esse documento compreendia que o aluno com “deficiência” teria que adaptar-se ao ensino regular:

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de

participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial. (MEC/SECADI, 2014, p. 3)

Neste modelo o aluno com “deficiência” era inserido no contexto escolar sem considerar suas dificuldades, diferenças e potencialidades, assim como qualquer outra criança dita “normal”. Portanto, nota-se que a educação integradora excluía aqueles que não se adaptavam ao que o ensino regular lhes oferecia. Segundo Sasaki (1997, p. 32), no modelo integrativo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”.

Por sua vez, o princípio da normalização - alicerce do movimento integracionista - consistia em que a pessoa com “deficiência” desenvolvesse um arquétipo de vida o mais normal possível. A ideia de normalização referia-se as condições do ambiente no qual a pessoa com “deficiência” vivia e que deveria ser congênere às condições de vida da sociedade, ou seja, oferecer condições de vida semelhantes a todos, independentemente de sua condição. De acordo com Mantoan (1997, p. 120) “a normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e os modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de modo geral, ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”.

Em meados dos anos 90 iniciou-se no Brasil a tentativa de mudança do sistema educacional com relação à inclusão de pessoas com “deficiência” no ensino regular. Na Itália, essa alteração iniciou-se na década de 70 “estabelecendo o princípio da integração através da atribuição de professores para apoio às aulas” (FEITOZA, RAMOS, 2010, p. 4) para o atendimento aos alunos com “deficiência”. Esta mudança, de âmbito tanto nacional quanto mundial, teve como intuito principal a modificação no sistema paralelo de ensino - especial e regular -, trazendo ideia de que a escola regular seria o espaço mais adequado para a escolarização de pessoas com “deficiência”. Foi partindo desse princípio que surgiram as escolas inclusivas e as primeiras leis que as instituíram e conferiram a todos o direito de acesso à educação inclusiva, em todas as escolas.

Como marco inicial da Educação Inclusiva, foi elaborado em 1994, na Espanha, a Declaração de Salamanca na Conferência Mundial sobre Educação Especial em parceria com a

UNESCO⁷. Essa trata sobre a inclusão dentro do sistema regular de ensino de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, vindo a embasar as diretrizes educacionais previstas na Lei nº 9394/96 (Lei de diretrizes e bases da educação - LDB)⁸ e os demais documentos legais elaborados posteriormente. Na declaração é proclamado que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (SALAMANCA, 1994, p. 1)

Após a circulação da declaração de Salamanca, em 1996, foi promulgada no Brasil a lei 9.394, Lei de diretrizes e bases da educação, que

[...] preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. (BRASIL, 2008, p. 8)

Ante o exposto, verifica-se que o ensino básico se torna responsável pelo atendimento e educação à demanda de alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2017). A partir desta lei, faz-se necessário uma reestruturação do ensino das escolas regulares no que se refere às formações adequadas aos docentes, práticas pedagógicas diferenciadas e estrutura física escolar adequada para o atendimento efetivo aos alunos com “deficiência”. Além das mudanças no âmbito escolar, a lei

⁷ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁸ LDB – Lei de diretrizes e bases da educação: Legislação que regulamenta e define o sistema educacional público e privado do Brasil.

também provocou e provoca a cada dia mais a necessidade de uma reestruturação cultural da própria sociedade.

1.1. PRINCIPAIS LEIS QUE REGULAMENTAM A INCLUSÃO

O intento deste subcapítulo é apresentar as espécies normativas mais importantes da inclusão no contexto escolar. Após a promulgação da LDB surgiram novas leis e documentos prevendo as condições de oferta e infraestrutura que buscam efetivar a inclusão no ensino regular. É neste momento que a inclusão se torna obrigatoriedade, imprimindo assim a necessidade de a pessoa com “deficiência” estar inserida no ensino regular.

Em consonância com a LDB, foram elaboradas, em 2001, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001) que assegura a educação básica dos alunos com necessidades educacionais especiais. Este documento determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, independentemente de sua condição, cabendo às escolas a organização para o suporte de discentes com necessidades educacionais especiais.

A Resolução refere-se aos alunos com necessidades educacionais especiais como aqueles que, durante o processo educativo, apresentam dificuldades de desenvolvimento que nas quais estão vinculadas as “deficiências”, altas habilidades, superdotação e causas orgânicas individuais:

Artigo 208: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

Art. 227: II - § 1º - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º - A lei disporá normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL/MEC, 2001, p. 10)

Logo em 2002 foi publicada a Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. O diploma reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados, enfatizando também que a mesma não poderá substituir a modalidade de escrita da língua portuguesa:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002)

As primeiras iniciativas de inserção das pessoas com “deficiência” no ensino superior surgiram em 2004 com a Lei nº 11.094 que dispõe acerca do Programa Universidade para Todos (PROUNI) que concede bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específicas a estudantes. Pessoas com “deficiência” podem concorrer a bolsas integrais assim como dita o art. 2º do documento. Com efeito:

Art. 2º A bolsa será destinada:

I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

Por conseguinte, em 2005, surge o Programa de acessibilidade no ensino superior (Programa Incluir) que tem por objetivo principal

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. (SECADI/SESu, 2013, p.3)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), promulgado em 2007, preconiza a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implementação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado – AEE. Segundo o documento

Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. (BRASIL, 2014, p. 5)

Em concordância com as diretrizes de 1996 e 2001, em 2008 foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que constitui a política nacional educacional e evidencia o caráter de decurso da inclusão educacional. Essa tem como objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
 - Atendimento educacional especializado;
 - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 - Participação da família e da comunidade;
 - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
 - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- (MEC/SECADI, 2014, p.10)

Nesta concepção da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, possibilitando o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos. A partir disso surge, pelo Decreto nº 7.611/11, o AEE⁹, que articula as propostas da escola regular, embora as atividades realizadas se diferem das realizadas em sala

⁹ AEE – Atendimento Educacional Especializado – São salas de recursos multifuncionais e ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos. Seu objetivo é prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

de aula. O objetivo do AEE é trazer recursos pedagógicos e de acessibilidade ordenados pela instituição e integrados com a proposta pedagógica da escola. Essa é uma forma de complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular.

A partir de 2011 entrou em vigor o Programa Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano viver sem limites) que determina a isenção de um sistema educacional inclusivo como uma de suas diretrizes. No programa é previsto quatro eixos de atuação: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde, tendo como base a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, que recomenda a paridade de oportunidades para todos:

Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite:

I - Garantia de um sistema educacional inclusivo;

II - Garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;

III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;

IV - Ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;

V - Prevenção das causas de deficiência;

VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;

VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e

VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva. (BRASIL, 2011)

O Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, instrui a política da educação do Brasil por meio de vinte metas que devem ser cumpridas até 2024. No âmbito da educação inclusiva prenuncia o atendimento educacional especializado (AEE) e a expansão do acesso à educação básica. Nesta são inclusas crianças de 4 a 17 anos com altas habilidades, superdotação e transtorno do espectro autista (TEA).

[...]

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

[...]

7.24) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;

[...]

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

[...]

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

[...]

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; (BRASIL, 2014)

Vale ressaltar que a efetivação das metas relacionadas à inclusão também beneficiará os demais estudantes ao exigir mudanças no atual modelo de educação vislumbrando uma educação de melhor qualidade para todos, além do convívio com a diversidade.

Com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146. Nesta lei é abordado o direito à educação, que deve ser inclusiva e de qualidade, garantindo condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem. Tudo isso por meio da oferta de serviços que eliminem barreiras e tragam recursos de acessibilidade, sendo o atendimento educacional especializado (AEE) um dos recursos contemplados:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

É a partir desta lei que se oportuniza ao estudante com “deficiência” o acompanhamento, quando necessário, do profissional de apoio escolar (Art. 3, XIII¹⁰) que auxilia nas atividades escolares bem como na higiene, alimentação e locomoção. Os estudantes surdos passam a ter o direito de intérpretes de libras e surdo cegos a guia-intérpretes (Art. 28, XI¹¹).

Outra inovação que a lei traz com relação à educação é a pena de multa e reclusão às instituições que dificultam ou negam o acesso às vagas de estudantes com “deficiência”, além de proibir a cobrança de valor adicional em mensalidades e anuidades para esse público e a oferta de profissionais de apoio quando necessário.

Em 2016, com a Lei nº 13.409, as pessoas com “deficiência” passaram a ser inclusas na reserva de vagas nos cursos técnicos e no sistema de cotas das instituições federais de educação superior, que já contemplava estudantes de baixa renda, negros, pardos, indígenas e estudantes de escolas públicas:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (BRASIL, 2016)

Essas leis trouxeram um grande avanço não somente com relação à educação, mas também relacionado a acessibilidade e ao trabalho. As mesmas permanecem até os dias atuais apenas sofrendo emendas por parte dos parlamentares quando se deparam com os avanços e/ou

¹⁰ Art. 3 - XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

¹¹ Art. 28 - XI - formação e disponibilização de professor (a) para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

dificuldades para a efetivação das mesmas. Contudo, não basta apenas promulgar tais leis a fim de tão somente incluir, no plano fático, esses sujeitos no ambiente escolar. É necessária a construção de políticas públicas que permitam que esse ambiente tenha as condições necessárias de infraestrutura e material humano capacitado para que o aluno com “deficiência” realmente se beneficie dos direitos e oportunidades legalmente previstos.

Construir uma sociedade inclusiva é um processo fundamental e de grande importância para o desenvolvimento e manutenção de um estado democrático e, portanto, ainda são necessárias reestruturações e adequações dos espaços de ensino para que ocorra a efetiva inclusão.

2. CENTRO PEDAGÓGICO – UMA ESCOLA INCLUSIVA

A escola de ensino fundamental Centro Pedagógico (CP) é um colégio de aplicação que integra a escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), juntamente com o Colégio Técnico (COLTEC) e o Teatro Universitário (TU). Os colégios de aplicação criados pelo decreto Federal nº 9.053/04, têm como função ser espaço de ensino em que os alunos dos cursos de Licenciatura façam a aplicação dos conhecimentos adquiridos no decorrer de sua graduação, servindo também de campo para experimentação pedagógica, renovação e melhoria do ensino fundamental. Com essa finalidade eles foram criados juntamente com as instituições federais de ensino superior, oportunizando condições de melhor formação profissional aos futuros docentes.

Desde que determinou o sorteio como ingresso na escola, no ano de 1993, o Centro Pedagógico UFMG recebe alunos com deficiência, que concorriam na oferta ampla de vagas. Em fevereiro de 2017, sentença prolatada na Ação Civil Pública (autos de nº 0052733-96.2015.4.01.3800) ajuizada pela Defensoria Pública da União em face da Universidade Federal de Minas Gerais, confirmou decisão proferida em sede de antecipação de tutela e condenou “a UFMG a reservar, em todos os processos seletivos para ingresso em seu Centro Pedagógico, o mínimo de 5% das vagas para os candidatos portadores de necessidades especiais”.

A sentença repisou argumentos proferidos na decisão do Agravo de Instrumento de nº 0057235-32.2015.4.01.0000, que se fundamentou

[...] no entendimento de que o processo seletivo adotado pela UFMG encontra amparo na Portaria MEC 959, que estabelece a oferta de cem por cento das vagas de forma aberta, não havendo que se falar em aplicação do art. 5º da Lei 8.112/98 ao processo seletivo em discussão, posto que tal norma seria aplicável apenas a concursos públicos para preenchimento de cargos públicos. Em seu recurso, relata a agravante haver ajuizado Ação Civil Pública contra a UFMG com o objetivo de assegurar o percentual mínimo de 5% de vagas reservadas para portadores de deficiência nos processos seletivos do Centro Pedagógico da UFMG, especificamente no Processo seletivo de 2016. (BRASIL, PODER JUDICIÁRIO, 2015, p. 1)

Portanto, a partir de 2016, o Centro Pedagógico recebe, pelo menos três alunos com deficiências, conforme explicitado nos editais de sorteio das vagas.

Em 2011, foi criado no Centro Pedagógico o Projeto Imersão Docente - projeto a qual a autora faz parte - que tem como objetivo principal consolidar a escola como espaço de formação docente. Esse projeto busca articular as reflexões teóricas e os desafios cotidianos da educação básica na formação de bolsistas e futuros professores enquanto ainda cursam a graduação. A proposta do projeto se difere dos demais programas que propõem a residência para o recém-formado e se fundamenta, do ponto de vista teórico, nos trabalhos e pesquisas que evidenciam a valorização da experiência docente no processo de formação de professores.

O Projeto se justifica tendo em vista que o Centro Pedagógico da UFMG vem desenvolvendo ao longo dos últimos anos ações no sentido de reafirmar o compromisso com a produção teórica e metodológica sobre a Educação Básica, contribuir como um campo de experimentação para formação de professores e demais profissionais que tenham a escola como lócus de trabalho e construir parcerias com as Unidades Acadêmicas da UFMG.

Através de um questionário¹² realizado pela autora (2018), segundo a secretaria da coordenação pedagógica (COPED), pode-se constatar que o “objetivo geral do projeto é contribuir para a formação de professores e profissionais que atuarão no contexto escolar, a partir de vivências e reflexões sobre o fazer pedagógico no Ensino Fundamental, em suas dimensões teóricas e práticas. Seus objetivos específicos têm como premissa possibilitar aos graduandos”:

- Conhecer a rotina de uma escola de uma Escola Básica;
- Realizar atendimento individualizado aos alunos e desenvolver Grupos de Trabalhos;
- Diversificados (Grupos de trabalho diferenciado) sob orientação de um professor efetivo;
- Realizar acompanhamento sistemático dos alunos e de forma constante;
- Criar estratégias didáticas adequadas à especificidade da turma;
- Elaborar materiais didáticos;
- Possibilitar a experiência com alunos com dificuldades;
- Refletir sobre as interações discursivas que ocorrem no fazer pedagógico da Educação Básica;
- Elaborar relatórios e artigos;

¹² O que é o projeto Imersão à Docência – Projetos Especiais? Qual seu objetivo?

Após a aprovação do projeto na Pró-Reitoria de Graduação e Educação (PROGRAD¹³), a escola passou a receber anualmente uma quantidade de bolsas a serem distribuídas pela instituição, conforme necessidade.

A partir de 2014, a mesma percebeu uma demanda de monitores para acompanhamento dos alunos com “deficiência” ou necessidades educacionais especiais, surgindo assim o projeto Imersão Docente – Projetos Especiais. A partir disso, diante de 30 bolsas recebidas, a escola passou a reservar uma quantidade de bolsas disponibilizadas para o acompanhamento desses alunos, conforme a necessidade que houvesse. Com essa nova demanda

O PID tem possibilitado que alguns monitores acompanhem mais de perto o cotidiano do trabalho realizado pela escola junto de crianças e adolescentes portadoras de alguma deficiência - por exemplo: Transtorno do Espectro autista, Síndrome de Down, alguns alunos com distúrbios de aprendizagem, dislexia associada a discalculia, dentre outras. Nesse sentido, além de garantir a presença de um monitor que já acompanha uma determinada turma, o PID tem garantido a presença de um segundo monitor que acompanhe a turma e na medida da necessidade - identificada e discutida entre professores da escola -, dê suporte aos alunos com deficiência ou necessidades especiais seja na sala de aula e também nos outros tempos escolares como os de recreio, de almoço e mesmo em atividades extraescolares. (PROGRAMA IMERSÃO DOCENTE, 2016, p. 10)

De acordo com a secretaria da coordenação pedagógica entende-se que crianças com deficiência são aquelas que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, conforme a Política Nacional de Educação Especial. Como os projetos especiais estão dentro do Programa Imersão Docente, não há nele uma definição do que é deficiência

2.1. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO PEDAGÓGICO – ATIVIDADES ARTÍSTICAS

Nesse item será apresentado o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Pedagógico com relação às disciplinas de Arte ofertadas. Importante asseverar que a última versão finalizada e publicada do PPP é do ano de 2004, na qual houve algumas reformulações da versão

¹³ A Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) é o órgão superior da Reitoria, responsável por planejar, coordenar e supervisionar a execução de atividades do ensino de Graduação e Educação Profissional.

de 1996. Portanto, tais disciplinas, por terem sido integradas mais recentemente, não constam do documento.

Dito isso, desde 1971 a Arte se tornou disciplina do currículo básico, sendo designado neste como “Educação Artística”. Esta nomenclatura e o ensino de Arte nas escolas geraram uma grande discussão entre a década de 70 a 90. Porém, sabemos que essa área ainda está sendo constantemente discutida e refletida.

Cada escola, tanto pública quanto particular, tem em sua proposta curricular e em seu quadro de disciplinas, algo referente às Artes, uma vez que é o Projeto Político Pedagógico que cada escola elabora que determina a presença ou não das disciplinas artísticas na grade curricular. Por longos anos, a disciplina artística foi a responsável pelas festas típicas propostas nas escolas, sendo tratada, destarte, como mero meio de “entretenimento”, “exposição” ou “bibelô” para outras disciplinas. Esta ideia deixa de lado toda a concepção da Arte enquanto campo de conhecimento. Nos dias atuais, ainda deparamos com tais situações no ensino da mesma na maioria das escolas.

Desde os anos 80, o Centro Pedagógico oferta o ensino de Arte como área de conhecimento humano. Segundo seu Projeto Político Pedagógico, os professores de todas as disciplinas da instituição demonstram respeito aos trabalhos desenvolvidos, malgrado ainda existir uma insciência do que são e do que tratam as disciplinas artísticas na escola.

Sendo assim, evidencia-se a necessidade e a importância de se conferir uma formação diferenciada aos professores, que se funda também nos conhecimentos culturais e artísticos para que todos possam compreender o papel da Arte na escola. Mas, para isso, é necessária uma reestruturação de nossa história de vida e de contato com o mundo artístico. Isto por que “quando inserimos a Arte na escola estamos dizendo diretamente nossa relação com ela. O valor que lhe atribuímos é manifestado em nossas pequenas ações pedagógicas” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004, p. 140)

2.2. PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE

No Projeto Político Pedagógico são apresentadas apenas as seguintes áreas: Artes Plásticas, Teatro, Música, Modelagem e Construção (oficina de Artes Plásticas). Atualmente a escola também oferta as disciplinas de Dança, Artes Integradas e Audiovisual, as quais não constam no PPP. A proposta curricular apresentada, segundo o documento, é baseada nos

Parâmetros Curriculares do Ministério da Educação (MEC), no contato com profissionais da Arte, da participação em congressos, encontros e vivências artísticas e na premente necessidade de intensificar o trabalho artístico no Centro Pedagógico.

O Projeto solicita aos professores da instituição a busca da valorização dos gestos e gostos artísticos. Solicita também a mudança de paradigmas, para uma maior e profunda compreensão da importância da Arte na escola. Segundo o documento

A Arte na escola é uma oportunidade em que o aluno reencontra em si o jogo da descoberta e da invenção. Esse processo implica em formação e informação, baseado no conhecimento e na experiência de relacionar os sons, as expressões do corpo, os movimentos, os gestos, as palavras as formas, os volumes, as cores... propiciando momentos de sensibilização, construção, desconstrução, ressignificação, reinvenção e imaginação. A Arte na escola é processo e produto simultaneamente, ela perturba e prova uma leitura avessa do mundo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004, p. 141)

Compreendendo o ensino de Arte em quatro áreas específicas apresentadas no PPP, ele tem como princípios comuns:

- O desenvolvimento da sensibilidade estética;
- O desenvolvimento da capacidade criativa;
- A reflexão sobre o fazer artístico;
- A apropriação e estruturação dos elementos específicos de cada linguagem;
- Dar oportunidade aos alunos de participarem de experimento artístico;
- O conhecimento da história e das várias formas de expressão artística;
- O contato com a produção artística contemporânea;
- A arte como conhecimento que contribui na formação da identidade do aluno e do grupo a que pertence;
- Os contatos com as manifestações culturais presentes em todo segmento humano. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004, p. 141)

Ademais, segundo o PPP (2004, p. 143), a escola também oferta propostas extracurriculares que tem como intuito realizar atividades de reflexão e apreciação artística para professores, pais e comunidade geral; oficinas e projetos específicos para os alunos em cada área (coral, instrumentos, grupos de teatro, dança, trabalhos plásticos e brincadeiras); encontros, seminários, palestras e cursos sobre Arte na educação; festivais de música, teatro e exposições de Artes plásticas; além de incentivar os alunos interessados ao estudo específico de cada área, de acordo com os próprios interesses e das possibilidades do núcleo de Arte.

Após essa breve apresentação, é preciso evidenciar que a principal disciplina a ser analisada nesta pesquisa é a Dança. Apesar de não ser apresentada no PPP, como já dito

anteriormente é uma das disciplinas ofertadas no CP. Para a análise da sua aplicabilidade, teremos como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propostos pelo MEC, documento que traz as diretrizes que regem as propostas curriculares de Arte no Centro Pedagógico. A Dança é apresentada no documento como uma das quatro linguagens integrantes do componente curricular Arte.

Esta disciplina é proposta no Centro Pedagógico desde 2013 e tem por objetivo, segundo os Parâmetros Curriculares “a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano” (BRASIL, 1997, p. 49). Foi a partir da elaboração deste documento que a mesma foi inclusa no rol de disciplinas no currículo básico. Assim sendo, a Dança, enquanto área de conhecimento na escola, não pretende ensinar gestos e técnicas, mas possibilitar aos alunos a exploração e expressão corporal através do movimento:

A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exerce a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social. (BRASIL, 1997, p.49)

No PCN de Artes (1997, p. 51-52), a proposta curricular de Dança alista três aspectos quanto ao ensino e aprendizagem:

A Dança na expressão e na comunicação humana:

- Reconhecimento dos diferentes tecidos que constituem o corpo (pele, músculos e ossos) e suas funções (proteção, movimento e estrutura).
- Observação e análise das características corporais individuais: a forma, o volume e o peso.
- Experimentação e pesquisa das diversas formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço (caminhos, direções e planos).
- Experimentação na movimentação considerando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço.
- Observação e experimentação das relações entre peso corporal e equilíbrio.
- Reconhecimento dos apoios do corpo explorando-os nos planos (os próximos ao piso até a posição de pé).
- Improvisação na dança, inventando, registrando e repetindo sequências de movimentos criados.
- Seleção dos gestos e movimentos observados em dança, imitando, recriando, mantendo suas características individuais.
- Seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias.

- Reconhecimento e desenvolvimento da expressão em dança.

A Dança como manifestação coletiva:

- Reconhecimento e identificação das qualidades individuais de movimento, observando os outros alunos, aceitando a natureza e o desempenho motriz de cada um.
- Improvisação e criação de sequência de movimento com os outros alunos.
- Reconhecimento e exploração de espaço em duplas ou outros tipos de formação em grupos.
- Integração e comunicação com os outros por meio dos gestos e dos movimentos.
- Criação de movimentos em duplas ou grupos opondo qualidades de movimentos (leve e pesado, rápido e lento, direto e sinuoso, alto e baixo).
- Observação e reconhecimento dos movimentos dos corpos presentes no meio circundante, distinguindo as qualidades de movimento e as combinações das características individuais.

A Dança como produto cultural e apreciação estética:

- Reconhecimento e distinção das diversas modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança.
- Identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas considerando as criações regionais, nacionais e internacionais.
- Contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura.
- Identificação dos produtores em dança como agentes sociais em diferentes épocas e culturas.
- Pesquisa e frequência às fontes de informação e comunicação presentes em sua localidade (livros, revistas, vídeos, filmes e outros tipos de registro em dança).
- Pesquisa e frequência junto dos grupos de dança, manifestações culturais e espetáculos em geral.
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentação consultada.

O ensino de Dança como componente curricular escolar tem como intuito o desenvolvimento integrado do aluno, em que a experiência motora possibilite a análise e observação de suas ações humanas, viabilizando o desenvolvimento expressivo, a consciência corporal, sua relação com o espaço e com o outro. Além do mais, possibilita a experiência e o desenvolvimento sensorial, a socialização, afetividade, respeito, bem-estar e autoconfiança. Tendo isto em conta, a Dança na escola proporciona aos alunos um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento corporal, além de auxiliar no processo de aprendizagem. A Dança permite o desenvolvimento do olhar crítico do indivíduo e colabora com seu processo transformador a medida em que ele amplia sua percepção do mundo e suas possibilidades de relação com o mesmo. De acordo com o PCN

A ação física é parte da aprendizagem da criança. Essa atividade, necessária para o seu desenvolvimento, é permeada pela curiosidade e pelo desejo de conhecimento. Por isso é importante que a dança seja desenvolvida na escola com espírito de investigação, para que a criança tome consciência da função dinâmica do corpo, do gesto e do movimento como uma manifestação pessoal e cultural. (BRASIL, 1997, p.50)

Ademais, o ensino de Dança no Centro Pedagógico baseia-se também na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), que também está presente como proposta no PCN. Essa abordagem refere-se ao ensino de Arte em três pilares, quais sejam: o fazer artístico/produção, que oportuniza os alunos a serem produtores sociais de arte; a apreciação artística/fruição, por meio da qual o aluno aprende a ler e compreender uma obra de Arte, contemplando a fruição da produção tanto dos alunos quanto da produção histórico-social em sua diversidade; e a contextualização histórica/reflexão, que se baseia na construção de conhecimento sobre a arte como produto da história e da pluralidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão, bem como na construção de conhecimento do trabalho pessoal e dos colegas. De acordo com BARBOSA (1998, p.69)

a proposta triangular não indica um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos.

Assim sendo, a Abordagem Triangular estimula o sujeito a compreender que o trabalho nas Artes não é somente releitura ou cópia, mas uma transformação, interpretação e criação do fazer artístico. Ela dialoga com a Dança por entender que nessa Arte coexiste um potencial de alcançar as pontes entre as circunstâncias sociais dos sujeitos. Deste modo, podemos observar como a Dança consegue percorrer diferentes territórios, construindo com o indivíduo modos de questionar, refletir, dialogar, sentir e ver sobre a sociedade e a si mesmo no mundo.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA – CENTRO PEDAGÓGICO

Nesse capítulo será abordado o relato de experiência da autora, que foi o fio condutor para a escrita deste trabalho. Em abril de 2017, iniciou-se a mediação de uma criança com TEA através do Programa Imersão Docente no Centro Pedagógico. Esse projeto possibilitou um maior contato com a experiência prática da inclusão na escola regular, além de trazer reflexões sobre a docência e a instituição de ensino.

Através da mediação e observação em todas as disciplinas do currículo, tais como Português, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, Artes visuais, Dança e Música, buscou-se entender as colaborações que as disciplinas de Arte/Dança traziam para o desenvolvimento das crianças com “deficiência” da turma. Ademais, participando do GTD Dança e Potencialidades que “busca propiciar tempos e espaços diferenciados para um grupo de estudantes com ‘deficiência’ do Primeiro Ciclo de Formação Humana e também para seu grupo de mediadores, alunos de diversos cursos da UFMG” (PETRINA; FERREIRA; RORIZ, 2017, p. 1), a autora pôde atentar o olhar para outras crianças com “deficiência” da escola na aula de Dança.

Nessa perspectiva, percebeu-se no GTD e nas demais aulas de Arte observadas, em específico na Dança, que o espaço proporcionado aos alunos com “deficiência” possibilita a exploração de ambientes e objetos, reconhecimento corporal, bem como a construção de conhecimento através do movimento ou da expressão artística por meio do respeito à individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada criança. Através dos acompanhamentos diários, conversas e observações em outras disciplinas, notou-se também que nas aulas de Arte/Dança os alunos com “deficiência” se mostram mais autônomos, sem a necessidade de acompanhamento constante do monitor.

Durante esse tempo de mediação – abril de 2017 a outubro de 2018 –, observaram-se questões que permitiram a realização de reflexões acerca da temática inclusão/educação/arte. Nas disciplinas regulares – Matemática, Português, Ciências Humanas e da Natureza – percebeu-se que as crianças com “deficiência” não têm o mesmo espaço de fala, expressão, e não são vistas do mesmo modo, enquanto simplesmente pessoas, assim como na disciplina de Dança. Percebeu-se muitas vezes a exclusão da aluna acompanhada, que não teve, nestes momentos, uma devida atenção das suas potencialidades e singularidades específicas.

Por várias vezes ocorreram situações em que o professor se mostrava incomodado com a singularidade de sua aluna, quando, por exemplo, no momento de uma avaliação contendo leitura em voz alta em que apontou que a leitura feita por ela poderia ser prejudicial para a concentração das outras crianças “normais” durante a prova. Diante da situação, a aluna com “deficiência” teve que realizar a avaliação com o monitor em outro ambiente.

Observa-se, neste e em outros momentos, a falta de um olhar sensível para as capacidades e potencialidades dos alunos com “deficiência”. Se tal aluno já consegue dominar a leitura, mas o faz de modo diferenciado, como esta tarefa poderia ser realizada junto a sua turma? O que seus colegas de fato perderiam? O que talvez ganhariam? Por quê a diferença da aluna com “deficiência” seria mais perturbadora do que o barulho excessivo da turma durante as atividades diárias enquanto a mesma, com mais dificuldade, tenta se concentrar para realizar uma tarefa? Por quê um seria levado em conta e não o outro?

Desde então, questionou-se como e por que a aluna com “deficiência” se mostrava mais presente e participativa nas aulas de Arte/Dança, levando-a a ser mais autônoma. O que seria trabalhado e estimulado de forma diferente dos demais professores da escola? O que os professores de outras disciplinas poderiam aprender com a Arte? Estas perguntas deram um rumo ao presente trabalho e merecem nossa atenção. A partir daí, defende-se neste trabalho a importância da Arte, em específico a Dança, para o desenvolvimento integral dos alunos com “deficiência” e suas contribuições nas demais áreas de conhecimento.

Por trás do desenvolvimento da autonomia, existe uma série de fatores que a influenciam e contribuem para que a mesma seja consolidada no indivíduo. Vygotsky (1984) aponta dois níveis de desenvolvimento: I – Nível de desenvolvimento real ou afetivo e II - nível de desenvolvimento potencial.

O nível I faz referência às funções psicológicas que a criança já construiu e aos ciclos de desenvolvimento que foram consolidados, ou seja, conhecimentos e funções já estabelecidas e que foram adquiridas durante seu desenvolvimento. Portanto, a criança não necessita mais do auxílio de outra pessoa, ela já consegue realizar sozinha. Em contrapartida, o nível II é determinado pelas habilidades que o indivíduo já construiu, porém encontram-se em processo. Nesse nível fica claro a necessidade da existência de um mediador para auxiliar no aprendizado e desenvolvimento, ou seja, a criança não consegue realizar tarefas sem o auxílio de outro, mas

realiza a partir da intervenção e assistência de outro mais experiente. São capacidades que serão consolidadas futuramente através da mediação.

Entre essas duas perspectivas de desenvolvimento existe a zona de desenvolvimento proximal, que representa a distância entre o que a criança já consegue efetivamente resolver sozinha (desenvolvimento real) e o que ela realiza a partir do auxílio de outro experiente (desenvolvimento potencial). Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação. (VYGOTSKY, 1984, p. 113). Ele enfatiza que a autonomia não se funda apenas na capacidade de a criança realizar uma atividade sozinha, mas também na estimulação e no auxílio, que traz a oportunidade de consolidação dos conhecimentos através da mediação. Portanto, as contribuições do monitor e principalmente do professor são importantes nesse processo, pois é assim que a criança consegue gerar a autoconfiança.

A disciplina de Dança no Centro Pedagógico envolve questões como a liberdade de expressão, respeito ao ritmo de aprendizagem, integração, relação mais direta e afetiva com o professor, avaliação pautada no processo, estratégias de ensino, o bem-estar do aluno e autoconfiança, fatores importantes para que a criança consiga alcançar os níveis de desenvolvimento proposto por Vygotsky. Ela permite e dá espaço para que a criança encontre meios para a compreensão da atividade, ampliando possibilidades e atentando ao pequeno e simples movimento e/ou proposta que a criança propõe. Trazer a criança para um lugar de atuação enquanto “mestre do movimento” já a coloca em um espaço de visibilidade e importância enquanto pessoa de modo que, apesar de suas diferenças, demonstra que ela é capaz como qualquer outra criança de criar, se expressar, existir, mesmo que de forma diferenciada. Para a criança com “deficiência” isto é muito importante no seu processo de desenvolvimento.

É importante refletir que cada um dentre nós temos nossas particularidades e dificuldades, limites e potencialidades, o que nos torna também indivíduos únicos e diferentes na sociedade. Portanto, a ideia de inclusão é para todos.

4. ATIVIDADES ARTÍSTICAS OBSERVADAS

Durante esse período, foram observadas as seguintes atividades artísticas: Música, Artes Visuais, Dança e Artes Integradas. Em todas elas observou-se as propostas dos professores, como elas eram trabalhadas e, quando necessário, adaptadas para os alunos com “deficiência”.

A organização das disciplinas de Arte no Centro Pedagógico acontece da seguinte forma: A turma, composta por 25 alunos, é dividida entre duas atividades artísticas distintas. Uma parte da turma participa durante um semestre de uma disciplina específica, e a outra metade participa de outra. No segundo semestre do ano as turmas trocam de disciplina, fato que permite que todos participem e tenha vivência em ambas as atividades. Por ser um colégio de tempo integral, as atividades artísticas acontecem duas vezes por semana e todas as disciplinas contam com carga horária de uma hora e vinte minutos por aula.

Em 2017 foram observadas as disciplinas de Música e Artes Visuais. Percebeu-se em ambas o envolvimento e participação dos alunos com “deficiência”. Os professores, sempre que necessário, adaptavam as atividades propostas ou faziam uso de materiais diversificados para uma melhor compreensão da criança. Esses materiais estimulavam a criatividade e atenção da mesma, tornando uma aula prazerosa para a criança, baseada no respeito e na igualdade. Ademais, eram sempre estimuladas à comunicação, ao diálogo e interação, tanto com o professor, quanto entre os colegas de turma. Percebeu-se uma presença e responsabilidade maior do professor com a criança.

Nas aulas de Artes Visuais, por exemplo, aconteciam momentos nos quais haviam exposições dos trabalhos no final das aulas, oportunizando aos alunos o desenvolvimento da análise crítica e estética das atividades. Neste momento havia uma atenção especial à aluna com “deficiência”, quando o professor apresentava os trabalhos à criança, dialogando e questionando sua opinião sobre cada um deles, além do auxílio durante as atividades e orientações que eram repassadas para o monitor.

A disciplina de Música foi a primeira atividade artística em que a aluna com “deficiência” participou e teve contato na escola, de modo que se observou um desenvolvimento de comunicação muito significativo a partir de atividades que estimulavam o diálogo através da música. Ademais, a criança desenvolveu também uma relação mais próxima com seus

colegas através das atividades grupais, além da escuta e percepção dos sons através de instrumentos diversos.

Em 2018, observou-se a disciplina de Artes Integradas e Dança. A atividade artística Artes Integradas foi ofertada por um professor substituto do núcleo de Artes da escola, sendo uma disciplina integrada recentemente. Através de uma conversa informal, segundo o professor, ela possuiu uma grande relação com a psicomotricidade relacional, criada pelo francês André Lapierre, na década de 70, com estudo voltado ao desenvolvimento cognitivo e pessoal do indivíduo, abrangendo seus aspectos relacionais/sociais, motores e de aprendizagem. Portanto, nestas aulas, as crianças têm o espaço e a possibilidade de vivenciar e explorar seus sentimentos e desejos, de se relacionar com o outro e com o que ele vive ou sente. Assim sendo, esta atividade permitiu à aluna com “deficiência” a exploração de seus sentimentos e emoções, além de desenvolver uma relação mais próxima com os colegas de turma e também com o professor, que está sempre envolvido diretamente, ou seja, participa ativamente junto dos alunos nas propostas.

Sendo o intento principal desta pesquisa a disciplina de Dança e sua contribuição para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, esta será apresentada em oito tópicos, a fim de que se possa trazer as observações da experiência da autora de forma mais detalhadas.

4.1. LIBERDADE DE EXPRESSÃO

A liberdade de expressão é o direito do indivíduo de se manifestar livremente, seja através de ideias, opiniões, pensamento e até mesmo através do movimento, o que é permitido através da Dança. Na visão de Paulo Freire (1979) a educação é uma pedagogia libertadora, capaz de torná-la – a educação - mais humana e transformadora para que homens e mulheres compreendam que são sujeitos da própria história, portanto, a liberdade para Freire é o centro da concepção educativa. A criança com TEA encontra dificuldades de consolidar frases completas e com sentido, ou então, faz associações com aquilo que está presente no seu cotidiano, como por exemplo, desenhos animados ou propagandas de TV.

Na disciplina de Dança, toda e qualquer forma de expressão da aluna com “deficiência”, seja através da fala ou do movimento, é questionada pelo professor, que dialoga com a criança sobre tal. A fala desconexa se torna um meio de comunicação entre ela e o professor até que

ele consiga compreender o sentido do que a criança quer dizer. Para a aluna com “deficiência” isso é importante, pois é através deste estímulo que ela cria um vínculo com o professor, e assim aprende a se comunicar e criar relações com os seus colegas. Esse estímulo também chega até as outras crianças da turma que o tomam como exemplo como dialogar com a aluna com “deficiência”.

4.2. RESPEITO AO TEMPO E RITMO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Toda criança, seja ela com “deficiência” ou não, apresenta um ritmo único no processo de aprendizagem. Isso envolve questões psicológicas, sociais, biológicas e culturais. Hoffmann (2004, p. 11) afirma que "somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e apreendemos o mundo de forma diferente."

Na Dança, o professor auxilia a criança nas atividades em que ela tem dificuldade, ou pede para que algum colega possa ajudar, a fim de que ela consiga executar da mesma forma e no mesmo ritmo que as demais. A aluna com “deficiência”, que em algumas situações tem dificuldades cognitivas, tem o auxílio e a presença constante tanto do monitor, quanto do professor para executar a proposta até que ela consiga consolidar o aprendizado. Em algumas situações o professor sente a necessidade de adaptação para que ela participe junto e igualmente como todos.

4.3. INTERAÇÃO SOCIAL

A interação social é, segundo a sociologia, um conceito que determina as relações desenvolvidas pelos indivíduos e grupos sociais. Esse fator é muito importante para a criança com “deficiência”, pois é um grande pilar para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A contribuição do professor nesse processo é de suma importância, tendo em vista que ele é o adulto referência e exemplo da turma.

Na Dança, o professor é presente, ou seja, está sempre envolvido fisicamente nas propostas além de auxiliar a criança com “deficiência” e ter uma interação mais direta com a aluna, tornando, por muitas das vezes, prescindível a mediação de seu monitor. Assim sendo,

as demais crianças da turma são estimuladas a auxiliarem a aluna com “deficiência” e a realizarem atividades juntos, a fim de que ela possa se sentir de fato inclusa na proposta e capaz como os demais. Destarte, a partir da interação social gera-se uma relação, vínculo e comunicação maior da criança com os colegas e principalmente com o professor. Esse é um ponto que estimula e desencadeia uma série de fatores positivos no seu desenvolvimento enquanto pessoa.

4.4. AVALIAÇÃO

A avaliação é um processo sistematizado de examinar os alunos com o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada um deles. Na Arte, em específico na Dança, o processo avaliativo acontece através do processo de aprendizagem, na qual não se espera um resultado final, mas sim que o aluno comprehenda o que está sendo proposto e desenvolva meios para chegar ao que se espera. É uma avaliação subjetiva, pois leva em conta as singularidades e o respeito ao tempo de aprendizagem de cada aluno, sendo um processo, no nosso entendimento eficaz quando se avalia um aluno com “deficiência”, pois não se espera que a criança tenha o mesmo desenvolvimento e nem o mesmo ritmo dos demais alunos, mas que ela consiga aprender levando em conta sua singularidade e capacidade.

4.5. ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR

As estratégias de aprendizado são importantes para os alunos com “deficiência” em seu desenvolvimento. Quando chegam na escola sua rotina e tempo são modificados, pois passam a frequentar um novo lugar, com pessoas e espaços diferenciados, onde existem regras e horários específicos para cada tarefa. Isto implica numa possível desorganização em diferentes planos – estrutural, mental, emocional - até que os alunos consigam se adaptar com o meio.

Cada novidade é um desafio: uma nova matéria, um novo professor, ou um novo horário para que eles consigam novamente se organizar. Para tanto, se faz necessário que o professor crie estratégias para que a criança consiga aprender como os demais, mas não no mesmo ritmo e método. Ademais, os alunos com “deficiência”, em algumas situações, se mostram resistentes para a realização de determinadas atividades e, para que as realizem, é necessário criar

caminhos e métodos diferenciados, ou seja, diversificar a oportunidade de aprimorar os conteúdos.

Na Dança, o professor é presente tanto no processo de aprendizagem do aluno com “deficiência”, quanto na orientação do monitor que o acompanha. Assim como um monitor graduando em Dança não tem os conhecimentos necessários e adequados para alfabetizar uma criança, seja ela com “deficiência” ou não, o monitor graduando da Pedagogia não tem conhecimentos suficientes para ensinar ou adaptar uma atividade de Dança nas aulas e o professor de Dança tem consciência disso. Portanto, neste caso, o docente está sempre atento, auxiliando, orientando e dando o devido suporte para a criança e seu monitor na disciplina, tendo em vista que é de sua responsabilidade esta demanda, o que não acontece nas disciplinas regulares.

4.6. BEM ESTAR

Nesse tempo de mediação, observou-se que os alunos com “deficiência” sentiam prazer e alegria na aula de Dança. Percebeu-se que eles são mais presentes e dispostos a realização das atividades propostas, em alguns casos, sem a necessidade da intervenção do monitor. Para o desenvolvimento do bem-estar está incluso uma série de fatores que já foram citados e exemplificados anteriormente, tais como integração social com professores e colegas e liberdade de expressão, fazendo com que a criança se sinta confortável e que se tenha respeito ao ritmo de aprendizado do aluno. Além do mais, o aluno “com deficiência” consegue se enxergar enquanto pessoa capaz, como qualquer outra, porém com suas singularidades.

4.7. AUTOCONFIANÇA

A autoconfiança consiste na certeza de sua própria capacidade em realizar alguma tarefa ou situação. Para a criança com “deficiência” esse é um fator contribuinte muito importante para seu desenvolvimento, pois é através da autoconfiança que a mesma consegue desenvolver as atividades com mais independência e segurança, conseguindo perceber que é capaz como qualquer outro, mesmo que de forma diferenciada. Além da importância da presença do professor e do monitor no âmbito escolar, a presença dos pais é tão importante quanto nesse

processo, pois este auxílio estimula e vai consolidando as capacidades da criança. De acordo com Guilhardi (2002),

a criança é, assim, reforçada pelo que aprende, pelo professor (a) e pelos pais. A fim de não criar dependência dos pais para o estudo, eles devem ir removendo sua ajuda gradual e sistematicamente até que a criança faça a tarefa e estude a lição sem nenhum auxílio adicional. A realização bem-sucedida de uma tarefa produz reforços e sentimentos de autoconfiança. [...] O sentimento de autoconfiança, por sua vez, pode estar associado a bem-estar, satisfação, bem como com ansiedade, medo, alívio. As contingências reforçadoras positivas manejadas pelos [...] professor (a) e [...] pais para produzir sentimentos de autoestima visam, primordialmente, a pessoa. As contingências reforçadoras manejadas pelos pais para produzir sentimentos de autoconfiança visam, primordialmente, os comportamentos. (GUILHARDI, 2002, p.16)

Na Dança, o professor estimula a criança a partir de suas potencialidades, fazendo com que na maioria das situações a criança realize a proposta com ajuda dos colegas ou até mesmo com mais independência, mas sempre dando suporte e comandos. Nesta disciplina a aluna tem a oportunidade de experimentar o lugar do professor, propondo movimentos – “mestre do movimento” – sempre articulado aquilo que estão aprendendo, estimulando, assim, a autoconfiança.

4.8. AUTONOMIA

Sendo um termo de origem grega, a autonomia está relacionada à liberdade, independência, autossuficiência. Com relação à educação, ela está vinculada a capacidade do aluno de organizar sozinho seus estudos sem a dependência do professor. Para que a criança com “deficiência” consiga chegar a esse estágio, há o envolvimento de diversos dos fatores acima citados e exemplificados, tais como liberdade de expressão, respeito ao tempo e ritmo de aprendizagem da criança, interação social, avaliação, estratégias do professor, bem-estar e autoconfiança. De acordo com Paulo Freire

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p.121)

Durante o tempo de mediação, observou-se que a aluna com “deficiência” era mais independente e autônoma na aula de Dança quando comparada às outras disciplinas do currículo. Na Dança, o professor respeita as singularidades da mesma e a estimula através de suas potencialidades. Esse, portanto, parece ter um olhar mais sensível para o desenvolvimento da criança, pautado em relações mais próximas, comunicação e afetividade.

5. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS DISCIPLINAS REGULARES EM RELAÇÃO A ALUNA COM “DEFICIÊNCIA”

Neste capítulo serão apresentadas algumas observações relacionadas com as disciplinas regulares e sugestões de estratégias para as mesmas a partir daquelas obtidas nas disciplinas artísticas, em específico na Dança, para uma maior inclusão dos alunos com “deficiência”. Deve-se salientar que os relatos apontados trazem reflexões sobre as possíveis dificuldades encontradas pelos professores na rotina escolar e como a Arte pode contribuir/auxiliar sendo inserida nesses contextos.

Nas disciplinas regulares – Português, Matemática – notou-se que há uma dificuldade em respeitar o tempo e o ritmo de aprendizagem dos alunos, principalmente em se tratando daqueles com “deficiência”. A aluna com “deficiência” muitas vezes perde processos como os de correção das atividades por não tê-las executado no tempo das demais crianças da turma, ou então se atrasa para realizar as atividades que foram propostas em momento posterior, o que a impede de participar e interagir nas correções com os demais alunos.

Porém, é importante considerar que a obrigação da transmissão de um certo conteúdo em um determinado prazo talvez seja um fator determinante para a dificuldade do professor no que diz respeito a este quesito. Sendo muito recorrente situações como essa, o professor tende a deixar a responsabilidade da aprendizagem para o monitor, de forma que este auxilie a criança para que o docente atenda as exigências impostas pelos currículos.

Sabe-se que não somente as crianças com “deficiência” apresentam um ritmo diferenciado, mas cada criança tem uma demanda específica, uma forma diferente de organizar e solucionar os conteúdos mentalmente. Como já exposto, na Dança, o professor ou auxilia a criança com “deficiência” nas atividades em que ela tem dificuldade, ou pede para que algum colega possa ajudar, a fim de que ela consiga executar da mesma forma e no mesmo ritmo que as demais.

Neste sentido e levando em conta as exigências do professor das disciplinas regulares sugere-se aqui a possibilidade da aplicação do conteúdo de forma diferenciada, dependendo do ritmo de cada aluno ou, talvez, de se conferir um suporte mais próximo, auxiliando essas crianças e promovendo neste espaço de tempo - em que algumas crianças já tenham terminado

e outras não – de alguma atividade como leitura, por exemplo, para os alunos que são mais ágeis. Outra possível estratégia poderia ser a modificação na rotina diária, com a proposição de atividades em duplas ou grupos e a utilização de jogos didáticos, brincadeiras, teatro, música e até mesmo Dança.

Na experiência vivenciada pela autora, os professores nas disciplinas regulares muito pouco interagiam com os alunos com “deficiência” e, portanto, suas referências eram sempre os monitores. Além disso, não era proposto muito estímulo por parte dos professores para que as demais crianças interagissem com esses alunos através do auxílio em uma atividade ou brincadeira por exemplo. De acordo com Vygotsky (1998) a interação social do indivíduo com os demais - nesse caso, professores e colegas – permite que ele desenvolva funções psicológicas superiores, que correspondem à atenção e memória voluntária, raciocínio dedutivo e ao pensamento abstrato, por exemplo. Essas funções que são consideradas mecanismos sofisticados e complexos que diferenciam os homens dos animais, a personalidade, os valores, a linguagem, o pensamento, a cognição, dentre outras. Tendo isso em conta, este fator é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, mesmo considerando as diferenças dos contextos entre as disciplinas regulares e de Arte.

Um outro exemplo de dificuldades que os professores de Português e Matemática podem encontrar durante a rotina escolar é o número de alunos na sala de aula. Como nas disciplinas de Arte a turma é dividida, talvez o professor tenha uma maior facilidade para atender a demanda de todos os alunos e, inclusive, dar uma atenção especial aos alunos com “deficiência”, pois, neste caso, eles também são divididos em turmas diferentes. Já nas disciplinas regulares, o professor tem que atender a uma turma inteira composta por dois alunos com “deficiência”, de modo que existe uma demanda maior que dificulta a atenção específica e necessária a cada aluno.

Além dos alunos com “deficiência” exigirem um planejamento mais específico para a elaboração de atividades, existem aqueles que também podem encontrar dificuldades, pois cada criança tem uma particularidade, uma necessidade, uma temporalidade. Como frisado, a falta de recursos vindos do poder público é primordial nos processos inclusivos. Com um número maior de professores e por consequência turmas menores este problema seria, *a priori*, resolvido.

Nas disciplinas como Português e Matemática, a estratégia é também importante quando se vai ensinar uma nova matéria. Sabendo que o aluno com “deficiência” necessita de um tempo

diferenciado para aprendizagem e que muitas vezes não consegue aprender através do modo tradicional, é necessário um planejamento diferente para que ele possa compreender o que lhe é dado. Sendo imprescindível a adoção de estratégias específicas, observa-se que muitas vezes elas – as estratégias - ficam ao encargo do monitor da criança, o que pode ser um problema.

Os monitores, por serem de diversas áreas da licenciatura, não têm os conhecimentos adequados para alfabetizar uma criança, principalmente com “deficiência”. As orientações dos professores para os monitores não são suficientes, sendo necessária uma formação adequada para tal demanda. A falta de formação específica em cada área de conhecimento do monitor pode ser prejudicial no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno.

De acordo com Bzuneck (2010), o ensino exige estratégias para despertar e manter a motivação dos alunos na escola, e isso é papel do professor. A maneira como o mesmo atribui significado às tarefas em sala, os valores que são concedidos ao esforço e persistência do discente, o desprendimento de tempo para a realização das atividades, a forma como o professor oferece *feedbacks*, são fatores que induzem o senso de competência, autonomia e vínculo dos alunos. De mais a mais, isso permite que os alunos tenham comportamentos regulados, buscando, através das estratégias de ensino utilizadas pelos professores, indicações, valores e direcionamento para os objetivos que pretendam alcançar.

Nas disciplinas regulares, percebeu-se que a aluna cuja pesquisadora foi monitora, necessita mais do estímulo do professor para que possa se sentir mais confiante ao realizar as tarefas e participar das aulas. Como essas demandas ficam encarregas ao monitor, o professor é ausente e muitas vezes não tem conhecimento das capacidades da criança, excluindo-a de certa forma da participação das aulas, já que acaba não a questionando ou oportunizando sua participação como efeito com os demais.

Bzuneck (2010) afirma que o professor trabalha em um contexto que possui características peculiares e diversas e, concomitantemente, o mesmo é limitado por inúmeras dificuldades. É necessário exercitar com os alunos o trabalho coletivo de troca de experiências para que eles possam se sentir apoiados pelos seus colegas. Desta forma, o professor consegue manter uma boa qualidade motivacional dos alunos e o bem-estar dos mesmos. A forma como o docente e a escola organizam o trabalho permite aos discentes o desenvolvimento de suas potencialidades, valorizando a crítica e a reflexão.

Outra dificuldade que talvez possa existir é que nas disciplinas Português e Matemática os alunos aprendem num ambiente diferente comparado ao das disciplinas de Arte. Na Arte, os

alunos trabalham num espaço diferenciado que oportuniza uma maior liberdade corporal, possibilitando o trabalho de outras formas que não seja sentado em cadeiras, assim como é proposto nas demais disciplinas.

Essa talvez seja, neste contexto, a maneira *a priori* mais fácil de se trabalhar com os alunos tendo em vista a demanda que a escola exige do professor, ou até mesmo das normas que determinam que o professor ensine um certo conteúdo em um apertado lapso de tempo. No entanto, tal fato é o que talvez impeça a construção de novas experiências educacionais que não seja do modo tradicional pois ainda há de se considerar a possibilidade da educação através do corpo e do gesto, já que, como nos explica Strazzacappa (2001, p.69) afirma que “o indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos”. Segundo a autora, o ensino aprendizagem deveria estar diretamente ligado às propostas que envolvam o corpo, o que permitiria por exemplo, aprender as letras do alfabeto primeiramente fazendo a representação do desenho com próprio corpo antes de colocar no papel.

Tendo em vista o contexto específico das disciplinas regulares, seria então possível aprender com a Arte novos modos de fazer/ensinar que possam estimular o desenvolvimento dos alunos com “deficiência” também nas disciplinas de Português e Matemática? De uma forma geral, durante a observação realizada, percebeu-se a necessidade de um olhar mais sensível para as crianças com “deficiência”, de uma maior escuta e aproximação por parte dos professores destes alunos, de um planejamento pedagógico que conte com todos levando em conta a temporalidade e especificidade de cada um.

Mesmo levando em conta as dificuldades do professor pelas questões já apontadas, parece fundamental que ele possa ter um olhar atento para as potencialidades e demandas de estímulos específicos de seus alunos com “deficiência”.

Talvez a Arte contribua com a capacidade de um olhar mais cuidadoso para o singular, a compor com o imprevisível permitindo ao professor encontrar soluções para uma dificuldade específica, soluções para uma verdadeira inclusão de todos. Um espaço que não segregue, mas que seja compartilhado. A Arte é o lugar do encontro, da aproximação. Talvez, mesmo com a falta de um tempo ideal, de condições ideais, o professor consiga dar uma atenção especial ao

aluno com “deficiência”, propondo atividades diferenciadas, que estimulam a comunicação e a expressão, ainda que para isto precise do seu monitor.

A Arte nos mostra o quanto importante é o desenvolvimento da potencialidade da pessoa para sua autoestima e realização pessoal. Na sala de aula do ensino regular, o aluno com “deficiência” é muitas vezes mais confrontado com suas “limitações” que capacidades. O professor das disciplinas regulares poderia então dar mais atenção às potencialidades da criança, incluindo-a nas correções de atividades e trazendo questionamentos para que a mesma possa se sentir inclusa e capaz como os demais. Essa aproximação, como pode-se perceber na aula de Dança, desencadeia uma série de fatores positivos no desenvolvimento do aluno e no olhar que os outros alunos têm sobre ele.

6. ENTREVISTAS

Para contribuir com a presente pesquisa, foi realizado uma entrevista informal de caráter qualitativo, permitindo a análise de dados sobre o assunto abordado. Essa ferramenta foi utilizada para que se possa trazer opiniões e olhares sobre o assunto em questão. De acordo com Gil (2008, p. 111)

Este tipo de entrevista é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. O que se pretende com entrevistas deste tipo é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado.

A entrevista foi realizada no dia 27 de outubro de 2018 com duas monitoras do projeto Imersão à Docência e Projetos Especiais no Centro Pedagógico UFMG. Ambas vivenciaram as mesmas rotinas de trabalho da autora, acompanhando crianças com e sem “deficiência” em todas as disciplinas do currículo. *A priori*, a entrevista seria realizada com os professores de Arte – Dança e Artes Integradas – e disciplinas regulares – Português e Matemática – de modo a expor opiniões sobre a inclusão no contexto escolar e como ela é trabalhada em suas disciplinas. No entanto, devido a um contratempo, não foi possível que o professor de Dança respondesse, sendo, neste contexto, uma das entrevistas importantes a ser analisada.

A partir dessa entrevista foi possível situar questões que já foram citadas pela autora, como liberdade de expressão, respeito ao tempo e ritmo de aprendizagem da criança, interação social, avaliação, estratégias do professor, bem-estar, autoconfiança e autonomia, possibilitando o entendimento dos contextos e percepções sobre a Dança na escola.

De início, visou-se inquirir acerca do olhar das monitoras para as disciplinas regulares e de Dança, de modo a compreender o que elas conseguem identificar de diferente na interação e participação dos alunos com “deficiência” nas aulas.

Em geral, as monitoras relatam que os alunos com “deficiência” têm mais liberdade para se expressarem nas aulas de Dança, tornando-a uma disciplina mais prazerosa para as crianças. Eles se sentem mais felizes, seguros e são mais participativos comparado com suas experiências nas disciplinas regulares. São mais envolvidos e inclusos, o que as leva a ser mais independentes, sem a necessidade de mediação constante do monitor. Nas disciplinas regulares,

as crianças com “deficiência” já têm mais resistência tanto em participar das aulas quanto na realização das atividades.

Eu acompanhei poucas aulas, mas consegui observar uma grande diferença no interesse e na autonomia das crianças em participar das aulas. Eu vejo que aulas de Matemática e Português são mais enfadonhas para as crianças com deficiência, elas ficam mais estressadas, se negam com mais frequência a realizar as atividades, enquanto em aulas de Dança e até mesmo no AEE, que acho que nem entra como disciplina regular, aulas de arte e de educação física a aluna interage melhor, ela dança, ela canta, tem mais liberdade para se expressar corporalmente, demonstra vontade e prazer em participar, alegria de estar na aula, enquanto em outras matérias não é bem assim. Disciplinas que tem um maior envolvimento corporal, que é uma aula para além de ficar sentado em carteiras, assim como acontece em algumas aulas de inglês, que envolve dinâmicas e movimento, não só os alunos com deficiência, mas todos os alunos interagem melhor do que aulas meramente tradicionais. (Monitora A)

Observando as crianças com deficiência da turma, que são duas, com relação as aulas de dança eu percebo muita empolgação. Quando eu mesmo Falo “agora é aula de dança, ou, agora é aula de artes integradas”, a criança fica muito feliz, a criança tem um prazer em participar das aulas, até mesmo no AEE. Portanto, quando falo que hora que aula de artes ele responde “eu gosto muito” e aí eu consigo ver a empolgação dele em participar das aulas, sem desgaste e insistência, porque nas outras aulas a gente precisa dar aquela “forçadinha” e aí ele não responde tão bem. Já nas aulas de Dança, ou de Artes, ele já tem um maior interesse, claro, tudo dentro das limitações, das capacidades de como ele consegue interagir, mas eu consigo perceber isso, que é uma vontade de ir, de querer participar, de não ser tão dependente, ou seja, ele consegue fazer mais coisas sozinhos e consegue, inclusive, fazer as mesmas atividades que a turma, porque nas outras aulas, raramente, se adaptam atividades, então temos que sempre criar uma atividade diferente e aí é raro ele conseguir fazer as mesmas atividades que foram propostas pela turma. (Monitora B)

Em seguida, questionou-se se nas aulas regulares e de Dança o professor leva em conta e se preocupa com as especificidades dos alunos com deficiência.

As monitoras abordam que o professor de Português cria as atividades adaptadas, porém, sem um trabalho contínuo e objetivo, ou seja, o aluno com “deficiência” está sempre realizando as mesmas atividades e o monitor não consegue observar um desenvolvimento notório. O docente baseia-se em apenas em atividades mecânicas e repetitivas, por meio das quais não é possível analisar se a criança apenas decorou ou se realmente o aprendizado foi consolidado.

Em relação às aulas de Dança, o monitor consegue ver o avanço da criança com “deficiência” não somente em relação ao conteúdo da disciplina, mas também quanto pessoa, já que a mesma se percebe de fato inclusa como todos. O aluno, por mais que necessite de adaptação nas atividades, ainda sim é adaptado com a mesma proposta de trabalho da turma. Portanto, na aula de Dança é notório que o professor respeita a individualidade da criança, levando em conta suas especificidades, trabalhando uma inclusão efetiva e afetiva.

Eu percebo que nas matérias regulares não tem uma busca por uma aprendizagem efetiva, tem muita construção e uso de material, porém não tem nada progressivo, ou seja, um trabalho com algum objetivo, continuo, que trabalhe alguma habilidade, por exemplo: vamos aprender números com o objetivo da criança conseguir distinguir grupos de quantidades, eu não vejo isso. Vejo que é jogado umas atividades que se dizem apropriadas pro “nível intelectual apresentado” que não acho que é bem por ai que se deve trabalhar. Eu particularmente não consigo ver avanço nenhum no aluno com deficiência no ano em que eu estive acompanhando uma das crianças da turma, ele teve poucos avanços mas acho que é muito mais por uma falta de um conteúdo programático e objetivo, sendo que, se você vai para outros espaços, como a aula de dança, eu consigo enxergar os avanços, então a questão não é a criança, não é que a criança que não está avançando, porque quando saí das matérias tradicionais e desse negócio de ficar “vamos construir um material novo, vamos tentar essa abordagem”. Quando se vai para a dança você já vê um avanço real, notório. Observando apenas de uma das aulas de dança para a outra consegui observar o aluno super participativo, uma criança extremamente entrosada, alegre, se divertindo com a aula, não que a aula tenha que ser uma diversão, mas percebia que não estava sendo um fator de estresse, desconforto dentro de toda a situação escolar que pode ser bem desconfortável para as crianças. Em relação a aluna, eu consegui perceber um avanço em todas as áreas, mas foi um avanço progressivo de um trabalho que foi feito de forma consistente, mas não pelo professor, mas sim por sua monitora, acompanhando a aluna em toda rotina escolar implementando metodologias conhecidas e desenvolvidas pela monitora, ela portanto, é um caso excepcional de como tudo isso pode ser integrado numa coisa só. Quanto aos professores tenho a impressão que eles estavam fazendo simplesmente para mostrar “olha como sou inclusivo” e não é bem por aí. O professor não tem que incluir a criança para se sentir e mostrar que é o professor que sabe incluir, para aparecer, isso tem que ser feito de forma a respeitar as especificidades da criança, respeitar seus avanços e estimula-los e não apenas produzir um conteúdo que no fundo não está desenvolvendo habilidades efetivas, nada que vai gerar avanços, que vai ser relevante pro seu desenvolvimento, mas exercícios que geram estresse na criança, um exercício mecânico, mecânico no sentido de que, a criança já repetiu o exercício várias vezes que a criança acerta, mas não acerta porque ela aprendeu o processo, mas porque já estava num processo de automatização, de uma coisa que precisa de ter uma construção mais fundamentada que o professor deveria buscar, mas que muitas vezes faz da cabeça dele. (Monitora A)

O que eu observo é o seguinte, nas aulas de português o professor passa as atividades adaptadas pra mim nas reuniões de orientação, dizendo que tem que trabalhar com a criança a coordenação motora, a escrita, o reconhecimento das

letras, a identificação de pares então nós temos uma lógica de atividade que a gente cria, que é sempre uma atividade que envolve as habilidades já citadas, porém, ele não trabalha junto com outras crianças da turma, quase nenhuma atividade, ele faz a mesma coisa, então é sempre eu ou a outra monitora dele. Portanto vou falar da minha experiência, que é sempre eu com a criança separado realizando uma atividade e as crianças realizando outras, ou seja, não existe interação. Uma coisa que notei que acontece é quando ele realiza uma atividade e quer mostrar para os colegas que ele fez, mas ele sabe que as crianças estão realizando uma atividade diferente da dele. Nas aulas de matemática estamos trabalhando agora quase as mesmas atividades que são propostas nas aulas de português, porque não me foi repassado nenhuma orientação do professor de matemática o que é necessário trabalhar com ele nesse momento, então acaba sendo o mesmo trabalho das aulas de português, porque não tem uma atividade que ele é incluído e quando tem é apenas um desenho, nada relacionado a matéria em específico, ou usando alguns materiais que foram repassados pelo professor anterior, ou seja, ele também não interage com o grupo, apenas comigo, fazendo uma atividade que eu decido na hora que é melhor. O que eu observo é como se as aulas de dança e de arte elas fossem planejadas e pensadas de uma forma que dá para a criança interagir, que dá pra ele realizar a mesma atividade, é claro que vai existir um movimento ou outro que ele não vai dar conta, não vai estar muito disposto, mas ele sempre está muito animado, porque ele gosta das aulas, então ele participa igualmente. Portanto nas aulas de dança, trabalha com as potencialidades das crianças mas sempre pensando na interação com o grupo de forma que ela não seja segregada e é o que eu sinto falta nas aulas regulares porque eu penso “estou com ele aqui e as outras crianças estão fazendo uma outra atividade totalmente diferente ou está tendo uma aula expositiva e enquanto a professora está falando, eu estou falando outras coisas com a criança”. Dessa forma sinto e percebo que ele se sente excluído nas aulas regulares, o que não acontece nas aulas de dança que ele sempre escuta as mesmas orientações e participa de assim como todos, mesmo que a atividade tenha que se adaptar o professor sempre pensa no todo, ou seja, ele participa igualmente considerando suas particularidades. (Monitora B)

Posteriormente, questionou-se acerca da participação dos alunos com deficiência e de seu monitor nas atividades propostas, de modo a averiguar se os professores adaptam as atividades de forma que todos participem igualmente.

De acordo com as entrevistadas, o professor, na maioria das vezes, não planeja atividades adaptadas para a criança com “deficiência” e, quando ela é feita, sempre visa trabalhar uma mesma habilidade da criança, o que não possibilita a ela um desenvolvimento contínuo. Quando não há essa adaptação, as monitoras utilizam a mesma atividade que foi adaptada na aula de Português para a aula de Matemática, pois não há nenhuma orientação do como ou o que trabalhar com a criança nesse contexto. Ademais, sempre que essas atividades são adequadas, fogem do que está sendo proposto pelo professor naquele momento na sala de aula aos demais alunos.

Portanto, é necessário acrescentar no currículo estratégias para alcançar a criança, o que já é notado nas aulas de dança, na qual o planejamento é visto de forma individualizada e não voltado para os alunos em geral. Além do mais, na aula de Dança a criança com “deficiência” realiza as mesmas atividades que o professor propõe para a turma, ou seja, ela é incluída levando em conta suas potencialidades e individualidades. Mesmo quando há a necessidade de adaptação do que está sendo proposto, não foge do plano da atividade.

Bem, na maioria das vezes os monitores se incluem na medida do possível, mas geralmente se tenta fazer uma grande criação de material, porém não esse não tem um objetivo e um uso efetivo e com resultados e muitas vezes esse material não tem nenhuma relação com a aula que está sendo ministrada. Esse esforço existe, porém, esse esforço é um esforço sem inteligência, é um esforço que não é embasado no avanço da criança, simplesmente, um esforço imediatista que não tem um plano e que só quer mostrar que está acontecendo algo que para o professor é eficaz, mas não é. Sobre a participação das crianças na aula de dança, me recordo que uma das proposta da aula existia uma série de etapas, e o professor estava sempre atento aos alunos com deficiência, dando o devido suporte e assistência e em uma parte dessa aula as crianças tinham que criam uma série de movimentos e repeti-los e o aluno fez. Eu nunca presenciei uma situação em que o aluno fizesse tal atividade, no caso de repetição, de forma consciente como foi feito na aula. Ele criava um movimento e o professor imitava o seu movimento e da mesma forma, o professor criava um movimento e ele repetia, sempre que necessário com ajuda do monitor e essa foi uma atividade que me surpreendeu tendo em vista suas dificuldades e capacidades. (Monitora A)

Eu sempre vejo as aulas de Dança como se fossem elaboradas antes pelo professor quando ele vai propor alguma atividade, já inclui todas as crianças, assim como foi desenvolvida a Dança que as crianças vão apresentar os alunos estão incluídos, estão participando igualmente como todos, foi desenvolvido de forma que respeitasse cada criança e suas individualidades, de forma que todos consigam ter um desempenho igualitário. Ou seja, não existe uma Dança em que as crianças com deficiência estão fazendo enquanto as outras estão Dançando outra Dança diferente. Nas disciplinas regulares o que eu vejo, na de português existe uma adaptação das atividades, ou seja, não realiza as mesmas atividades da turma. Na disciplina de matemática eu trabalho as mesmas coisas que trabalho na disciplina de português porque não tem nada pensado para ele, não foi repasso nenhuma orientação, ou seja, eles não são inclusos. O dia que acompanho a aluna, ela consegue realizar as mesmas atividades que as crianças, porém ela tem um tempo diferenciado, ou seja, esse tempo não é respeitado pelos professores. Muitas vezes deparei com situações em que o professor perguntava as crianças se já haviam realizado a atividade para passar pra próxima, e mesma sendo a única criança que não conseguiu desenvolver no tempo das demais, o professor logo já iniciava outra atividade, ou seja, não há um respeito ao ritmo diferenciado dos alunos com deficiência, e o que acontece é que a criança na maioria das vezes não dá conta de tanta demanda e não realiza tudo que é proposto pelo professor. Por mais que a criança já consiga realizar as mesmas atividades da turma, não é levado em conta seu ritmo diferenciado e ela não consegue seguir as explicações do

professor e, portanto, o monitor fica encarrega nesse papel de explicar as atividades. Porém, quando há outras crianças “normais” que se atrasam e demandam de um tempo maior, o professor aguarda essa criança terminar, mas não aguarda a criança com deficiência, ou seja não a preocupação. Nas aulas de Dança, como disse no início, todas as atividades são as mesmas, respeitando as particularidades de cada criança, e elas já são planejadas de forma a incluir todos. (Monitora B)

Foi também questionado às monitoras se os professores trabalham a partir das potencialidades dos alunos com deficiência e o que se difere da aula de Dança para as disciplinas regulares.

No geral, foi relatado que “os professores das disciplinas regulares não trabalham com as potencialidades e sim com as deficiências” (Monitora A). O professor, nas disciplinas regulares, não leva em conta aquilo que o aluno com “deficiência” já consegue dominar, ou sequer tem conhecimento das habilidades que o aluno já possui. O aluno tem uma sequência de atividades durante todo ano, porém elas não visam um progresso em uma habilidade que se encontra em dificuldade e que é necessário trabalha-la para que a criança com “deficiência” possa se desenvolver em outros âmbitos. Isso significa que não é proposto um novo desafio para o aluno, levando em conta que algumas habilidades adquiridas nessa fase do desenvolvimento são importantes para sua formação enquanto indivíduo.

Em contrapartida, na aula de Dança é relatado que se trabalha o corpo de forma geral permitindo que as crianças se expressem dentro do que elas já possuem, o que não anula a existência do desafio. Não se espera um resultado final igual para todos os alunos, mas sim que o aluno compreenda o conteúdo de forma significativa.

Não, não acho que os professores das disciplinas regulares trabalham com as potencialidades, eu acho que eles trabalham com as deficiências. Por exemplo, propor atividades para o aluno com deficiência que seriam propostas para uma criança de três anos, devido à idade mental da criança, porém o professor mantém sempre as mesmas atividades, não há uma progressão. Eu vejo que o aluno consegue realizar atividades para sua idade, porém é necessário criar estratégias para que ele possa aprender, e percebo que já está sendo enfadonho para criança essa repetição de atividades, pelo menos é a resposta que ele dá a algumas atividades. Até pra nós quando temos que fazer a mesma coisa repetidas vezes sem um desafio, nós nos comportamos dessa maneira de ficar apático aquela atividade. Conheço um autor que fala sobre transpor limites e ele faz uma crítica que uma das visões dele sobre educação é que não estimula os alunos a transpor limites, em vez de dar um livro difícil os professores ficam presos a oferecer livros da mesma faixa etária para as crianças, tem todo um desenvolvimento da ideia em cima disso, mas basicamente seria assim, ao invés de você oferecer livros de acordo com a faixa etária, dê autores clássicos

para que esses autores, essas literaturas mais complexas elas despertem um interesse, tragam barreiras que precisam ser superadas e estimulam a criança a criar esse sendo de avanço, de superação. Não será na primeira vez que a criança vai responder a atividade como esperado, nem na segunda, nem na terceira, nem na décima, mas sim uma construção de cultura que tem que vir desde a infância e dar esse autor inicialmente complexo não vai fazer com que a criança simplesmente perca o interesse. Perder o interesse faz parte dessa construção de conhecimento, além disso, após esse contato inicial é necessário ter uma orientação e reflexão em cima disso, mas precisaria adaptar isso para atingir as potencialidades e não apenas burlar deficiências, não, vamos usar essas coisas para fortalecer as crianças. Sabe aquela história que existe um corredor que tem uma deficiência, não tem uma perna, ao invés de colocar uma prótese normal de andar, coloca uma prótese que não tem um formato de uma perna, mas que é adequado para correr. Às vezes é isso, nós estamos usando uma ferramenta que não está ao alcance da performance máxima da criança. E eu acho que a diferença em relação a aula de Dança vai justamente nisso que a aula de Dança é uma disciplina que trabalha o corpo num geral e permite com que as crianças se expressem dentro do que elas já possuem, mas não impede a existência do desafio ou algo que faça ter um processo de progresso de habilidades em cima daquelas atividades propostas. Eu acho que já falamos muito disso, vou ver o corpo, colocar essa interdisciplinaridade entre corpo, conhecimento tradicional, traz uma significância para a aprendizagem porque vai além não só da memória visual e auditiva, trabalha a memória corporal também, é essa a leitura que eu citei a atividade acima em que o aluno criou junto com a professora os movimentos e ai já tinha uma cultura com a professora de transpor limites, que a do aluno é a preguiça, transpor esses limites de forma muito clara. (Monitora A)

Seguidamente, buscou-se averiguar se os professores utilizam estratégias para a gestão dos ritmos diferenciados dos alunos.

Nas disciplinas regulares, foi enfatizado que uma das crianças com “deficiência” da turma realiza as mesmas atividades que os demais, mas que independente de seguir o mesmo ritmo ou não, o professor se exime dessa responsabilidade, transferindo-a para o monitor. Neste contexto, a criança com deficiência demanda um tempo maior comparado a outras crianças, porém, o professor dá continuidade às aulas sem levar em conta a realização efetiva do conteúdo trabalhado anteriormente pela criança com “deficiência”.

Nas aulas de Dança existem diferentes estratégias de inclusão. O trabalho só se inicia e concluir com a participação de todos. Portanto, o professor somente iniciará uma aula quando todos os alunos, inclusive a criança com “deficiência”, estiverem preparados e só a encerrará a partir do momento em que todos tiverem concluído o que foi proposto.

Cada professor tem uma estratégia. Vou citar as aulas de português e vou focar mais nos meninos que tem mais dificuldades e que não tem deficiência. A

estratégia que ela utiliza é trazer os alunos para perto dela, eles sentam juntos na mesa do professor e tem um acompanhamento continuo e respeita esse momento em que o aluno deixa a atividade incompleta, ela ainda respeita esse ritmo e tempo diferenciado deles e a gente consegue visualizar resultados desde o inicio do ano, foi uma enorme progressão. Quanto as crianças com deficiência, além de não existir um plano de desenvolvimento da crianças, o professor não respeita o ritmo delas e não dá a mesma atenção para como os demais, acredito que seja pelo acompanhamento com o monitor, porém, a presença do professor, assim como foi significativa para os alunos "normais" mas que apresentam uma certa dificuldade, seria da mesma forma significativo para o aluno com deficiência, além de que, desenvolveria uma relação mais próxima também com o professor e não só com o monitor. (Monitora A)

Com relação ao ritmo eu consigo observar que na aula de Dança o aluno com deficiência ele é de fato incluso, e ele faz parte daquela atividade, ou seja a atividade ela só vai se cumprir com sucesso de acordo com todo o grupo, então por exemplo, a coreografia que está sendo desenvolvida e que eles, vão apresentar, a coreografia só foi fechada de uma forma que o aluno se sentisse incluso, então se ele tivesse dificuldade de passar de uma cena ai tem intervenção, porque qual é a dificuldade? Vamos auxiliar, vamos mediar, vamos ajudar a fazer o movimento. De fato, não consegue participar daquela cena, porque dentro das habilidades dele, aquela cena, naquele momento ainda não dá. Então vamos fazer o que substituir para outra cena sempre pensado em como aquilo vai ser desenvolvido para que a criança participe, que a criança desenvolva do seu jeito, no seu ritmo, da mesma forma que existe a preocupação de a que a criança se sinta bem, para que a criança não faça aquilo ali como imitação ou cópia. Então eu vejo nas aulas de Dança e nas aulas de Artes que as estratégias são essas, planejar situações que incluem as crianças com deficiência, pensar, em como todos participem levando em conta sua individualidade, pensando numa forma que de fato inclui as crianças com deficiência sempre adaptando a necessidade do aluno. Se uma criança ainda não consegue desenvolver um movimento não quer dizer que ela vai ficar sentada sem participar da aula, ela vai participar da aula como ela consegue, nem que seja por um movimento mínimo, porque ela faz parte do todo e ela não é diferente. E nas aulas regulares o que eu percebo é que a criança não faz parte do todo então não existe uma preocupação de fato de que aquela criança participe. Nas aulas regulares a criança ele tem algumas habilidades comprometidas, então ele praticamente não participa de nenhuma atividade em conjunto na sala de aula em praticamente nenhuma, então a estratégia adotada pra ele é fazer uma outra atividade que seja mais adequada para ele, então em conjunto ele não participa de quase nada. Por outro lado, a aluna já consegue acompanhar a turma, consegue realizar as mesmas atividade mas não vejo sendo adotado nenhuma estratégia para incluir ela nas atividades, por exemplo, se passa uma atividade e ela está atrasada ou ela não compreendeu o que estava sendo ensinado a estratégia é que no caso o monitor explique e fique o tempo todo com a criança sem o suporte do professor e ai a criança consegue realizar no seu ritmo, porém também não é respeitado pelo professor, ele simplesmente deixa que essa responsabilidade seja nossa. (Monitora B)

Buscou-se entender ainda, através da entrevista, se o monitor consegue observar se os professores trabalham dando visibilidade as potencialidades dos alunos com deficiência.

A monitora B relata que o professor traz essa visibilidade somente quando o aluno demanda. Sendo assim, para que esta visibilidade aconteça, o aluno com “deficiência” tem que solicitar o monitor ou o professor para mostrar aos seus colegas o que foi desenvolvido por ele na aula. Já na aula de Dança esta visibilidade vem de forma natural e imediata, de modo que se o aluno com “deficiência” realiza algo que é novo e que merece o reconhecimento, esse reconhecimento é demonstrado de forma instantânea. Também há o momento em que cada aluno realiza a atividade individualmente de forma que todos possam dar atenção àquele aluno que a realiza, uma proposta que engloba todo o grupo e propõe uma análise estética dos trabalhos.

Em relação a isso vejo acontecer em alguns momentos nas disciplinas regulares, mas é mais por incentivo do aluno e não do professor. Por exemplo, quando o aluno realiza uma atividade ele mesmo fala “quero mostrar para os meus colegas”, aí que o professor pede a atenção da turma para a atividade que foi desenvolvida pelo aluno. Ou quando o professor está fazendo uma correção e pergunta a resposta da atividade para os alunos e a aluna pede pra responder, mas mesmo assim, não dá muita atenção para essas crianças, e eu vejo, portanto, que é mais iniciativa da própria criança e não do professor. Em relação as aulas de Dança eu vejo que é feito de uma maneira mais natural, porque a criança é tratada e estimulada da mesma forma que as outras crianças. Eu vejo que na aula de Dança quando o aluno consegue fazer o movimento que é um pouco mais complexo pra ele e ele tem o reconhecimento na hora, nem é preciso mostrar, é reconhecido na hora pelo professor e também é estimulado para que ele consiga desenvolver cada vez mais. Assim como na aula de Arte, que ele teve a mesma oportunidade de apresentar seu trabalho e analisar o dos colegas, como qualquer outra criança, respeitado seus limites e capacidades. Portando, na aula de Dança, de Arte, a criança é estimulada, reconhecida de acordo com suas habilidades de uma forma muito mais espontânea e natural assim como acontece com os outros alunos, nas aulas regulares existe esse reconhecimento, mas parte mais da iniciativa da criança com a necessidade de sentir a aprovação ou aceita. (Monitora B)

Por fim, perguntou-se quais são as dificuldades observadas pelo monitor no processo de inclusão no contexto escolar.

A monitora B relata que a maior dificuldade do professor é conseguir planejar uma atividade que atenda e não prejudique o grupo todo e sem excluir o aluno com “deficiência”. Ao pensar em uma atividade que inclua a todos é difícil entender que, às vezes, o aluno com

“deficiência” não vai obter o mesmo resultado. Isso porquê ao se propor uma mesma atividade para crianças com diferentes demandas, não se pode almejar um resultado similar para todos.

As maiores dificuldades eu observo que é o professor conseguir pensar em uma atividade para todo o grupo que dê para o aluno com deficiência participar igualmente, principalmente nas aulas regulares, e que essa atividade seja adequada para todos da mesma forma, sem prejudicar os alunos com deficiência e também os outros alunos “normais”. É muito difícil, por exemplo, na questão da alfabetização em si o aluno com deficiência, ele não sabe ler, porém ele já sabe fazer o reconhecimento das letras do alfabeto, aí fica complicado, porque as vezes o professor está trabalhando com a turma texto e portanto acho que deve ser difícil pro professor pensar numa atividade que inclua a todos e adaptar nesse sentido. Eu acredito que na aula de Arte e Dança existe uma facilidade maior nessa questão por ser uma coisa toda trabalhada com a estrutura corporal e com a inclusão da criança, eu não entendo muito bem como é feito o ensino de Dança a escola pois não tive essas experiências, mas por se tratar de uma manifestação mais espontânea, existe essa facilidade maior de conseguir pensar em algo que inclua de fato todas as crianças, então é isso que eu penso. Até porque nas Artes não se espera um resultado final igual para todos, independentemente de serem crianças com deficiência ou não. Então quando o professor vai propor um movimento ou vai participar de uma cena pra fazer uma coreografia, os professores não esperam que todas as crianças façam movimentos iguais, ou que tenha o mesmo resultado. Por exemplo, trabalhar um texto com uma criança com deficiência que ainda não sabe ler, o resultado será diferente, mas isso não quer dizer que será inútil, é somente entender que as habilidades e competências dele no momento são aquelas, os resultados são diversos e isso acontece com outras crianças também, que tem uma dificuldade maior, mesmo que não tenham deficiência. Agora, enquanto monitora eu tenho dificuldade em tomar as decisões, não me sinto capacitada. E uma das dificuldade é que o monitor não tem capacitação, acho que estamos conquistando ela, mas não temos todas as informações disponíveis sobre como proceder em determinadas situações pra determinadas situações que a gente não espera e aí a gente tem aquele baque e não sabe o que fazer porque sala de aula às vezes é muito complexo e aí eu acho que o problema é o monitor não se sentir acolhido, não no sentido de que os professores não dão apoio, eu até acredito que os professores sabem que eles podem, mas de uma resposta maior. Se o professor não tem a resposta quem tem? Será que é o setor multiprofissional? Será que vai ser a secretaria? Então é isso, a dificuldade de saber o que fazer agora, em uma situação nova, ou com relação aos professores que não realizam atividades adaptadas. Será que falta diálogo entre os professores para essa preparação? Um apoio maior de professores que chegam a escola? Será que o professor novo já trabalhou com alunos com deficiência? Então acho que as dificuldades maiores são essas, de ter um alinhamento, de terem respostas precisas e objetivas quando necessário, de ter essa preparação. Acredito que as aulas regulares têm essa maior dificuldade, por pensar muito nisso, não prejudicar o restante da turma. Acredito que a gente também tem um pensamento errado com relação as atividades adaptadas, a gente não pode esperar um mesmo resultado e vem aquele questionamento que sempre faço, o que é de fato incluir? Se é você pegar a criança e colocar ela na rotina da escola pra ela se sentir parte de um grupo, você a coloca na escola e ela está isolada daquele grupo também, então acho que é uma reflexão que temos que

fazer. Eu observo que isso acontece com a criança que estou acompanhando, é como se ele fosse excluindo, portanto, o que é inclusão? Na sala de aula ele realiza todas as atividades separadas com o monitor, no recreio ele passa com adultos, cadê a presença dos colegas e o incentivo? como a gente pode aprender pra trabalhar com isso? Pelo menos nas aulas de Arte e Dança eu vejo ele fazendo parte de um todo, então eu acho que seja por essa abordagem da Artes que temos que caminhar, mas cabe o questionamento procurar entender mesmo, como o pessoal da área das Artes faz esse trabalho para conseguir alcançar a mesma abordagem nas outras disciplinas, porque se está funcionando, temos que buscar seguir o exemplo. (Monitora B)

Segundo a monitora B, na aula de Arte, em específico na Dança, o corpo é a principal instrução do conteúdo. Por ser uma manifestação com maior liberdade de expressão, possibilita-se uma gama mais ampla para alcançar as crianças com “deficiência”. A entrevistada ainda cita que é pela abordagem da Arte que o ensino no geral deve caminhar, primeiramente questionando e entendendo como a Arte trabalha de forma tão efetiva.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse tempo de mediação, perceberam-se os vários desafios e dificuldades a serem enfrentados com relação à inclusão no contexto escolar. Primeiramente, é necessário salientar que em nenhum momento buscou-se pontuar a escola de uma maneira negativa, uma vez que se observou o esforço de muitos professores com relação aos alunos com “deficiência”. Essa pesquisa é apenas um estudo feito através das observações e experiências especificamente realizadas em uma escola com alguns professores, não sendo o intuito generalizar a concepção da inclusão na escola a partir e unicamente desta experiência. No entanto, esta vivência permitiu perceber como a Arte pode abrir portas para a questão da inclusão e o que tem-se a aprender com o cruzamento das disciplinas. Entende-se que os contextos das disciplinas regulares e das Artes são diferentes e que esse estudo comparativo não pode ser aplicado de uma maneira muito objetiva.

Para a autora, essa experiência foi muito significativa e importante para sua formação enquanto futura docente, pois através dela se tornou possível perceber os inúmeros desafios que uma instituição pode enfrentar com relação à inclusão e o quanto a Dança pode colaborar para o desenvolvimento integral dos alunos com “deficiência”. Além do mais, os espaços de formação que a escola oferece para os monitores foram fundamentais para desenvolver reflexões e debates sobre a realidade escolar e como os graduandos podem mudar essa realidade com nossa futura prática docente. Entretanto, as observações nas demais disciplinas do currículo possibilitou refletir sobre práticas que a autora quer ou não adotar na profissão. Enquanto mediadora de criança com TEA, a autora aprendeu inúmeras estratégias de ensino em todas as disciplinas do currículo e para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito, além de conhecer as especificidades que um autista pode apresentar e o que é necessário estimular. Observar os desenvolvimentos da aluna durante esse tempo de mediação fez com que a autora despertasse ainda mais o interesse de continuar a trabalhar/pesquisar sobre a Dança como um processo prático e inclusivo.

Durante as observações, percebeu-se que as disciplinas de Arte contribuíram grandemente para o desenvolvimento cognitivo da aluna com TEA acompanhada pela autora, além da comunicação, interação, socialização, criatividade e imaginação, devido a didática e os estímulos propostos pelos professores. Assim sendo, a aluna tornou-se mais autônoma, sem a necessidade da mediação constante da monitora na disciplina de Dança/Arte.

A partir das entrevistas e da experiência relatada pela autora através de oito tópicos apresentados e exemplificados – liberdade de expressão, respeito ao tempo e ritmo de aprendizagem, interação social, avaliação, estratégias do professor, bem estar, autoconfiança e autonomia – é possível observar a necessidade do desenvolvimento no currículo das disciplinas regulares – Português e Matemática - estratégias que alcancem os alunos com “deficiência”, sendo fundamental pensar no coletivo com essas pessoas de forma a incluí-las de fato.

No que diz respeito à experiência obtida, percebe-se que há uma carência na formação dos professores. É necessário pesquisa e estudo para atender a essa demanda tão específica de alunos. Vivencia-se um período em que há a necessidade de transformar os papéis tradicionalmente estabelecidos pelo ensino escolar, sem que os professores sistematizem técnicas e sem que os alunos apenas cumpram papel de ordens. É fundamental uma reflexão constante para gerar práticas pedagógicas condicentes com a atualidade e com a especificidade dos alunos acolhidos.

Ademais, é fundamental também que o professor e os demais profissionais da escola estejam mais próximos dos alunos com “deficiência”, dando a eles o devido suporte que necessitam, planejando atividades adaptadas e adequadas para essas crianças. Os docentes devem ficar a par das habilidades já desenvolvidas pelos alunos com “deficiência”, para que se possa criar novos desafios e incitar outras novas habilidades. Estimular o diálogo é necessário para desenvolver relações mais próximas e afetivas, o que consequentemente desenvolve o interesse de participação dos alunos nas aulas, provoca bem-estar e gera autoconfiança. Além do mais, esse apoio também é importante para que o monitor possa se sentir acolhido e seja capaz de criar, em conjunto do professor, materiais de trabalho e estratégias de ensino para o desenvolvimento efetivo dos alunos com “deficiência”, bem como para a resolução de situações específicas que ocorrem na rotina escolar.

Para tanto, percebeu-se que a Dança/Arte exerce um papel fundamental no desenvolvimento das crianças com “deficiência”, o que reverbera nas demais disciplinas do currículo. Ela proporciona às crianças com “deficiência”, que eram tidas como reclusas, um avanço íntegro, revelando-se participativas, expressivas, alegres, comunicativas, com maior independência na execução das atividades comparadas a outras disciplinas do currículo como Português e Matemática. Mediante a este fato, passou-se a questionar, enquanto futura docente, por que essa diferença de comportamento tão destoante ocorria em relação à disciplina de

Dança, se comparada às disciplinas regulares. Assim sendo, um possível caminho seria os entrelaçamentos dessas disciplinas de modo que os professores busquem entender a didática do professor de Arte para desenvolver propostas que possam ser adequadas na realidade da sala de aula ou até mesmo, caso seja possível, inserir a Dança, no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

A necessidade da arte/educação/inclusão dentro das escolas é importante justamente por ser um espaço de respeito à individualidade e singularidade de cada sujeito. No caso da Dança, ela promove uma autonomia que se estabelece a partir do diálogo e do respeito à diferença e ao tempo de aprendizagem da criança, estimulando a autoconfiança, o bem-estar, e criando estratégias para que as crianças com deficiência sejam inclusas de forma efetiva e afetiva. Desse modo, pode-se concluir que para o desenvolvimento da autonomia dos alunos com “deficiência” em outras áreas de conhecimento – Português e Matemática – é fundamental criar estratégias, reformular e desenvolver propostas pedagógicas hibridas que alcance a essas crianças de forma a incluí-las de fato, sendo a Arte/Dança um caminho próximo, possível e transformador de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Editora C/ARTE, 1998.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 3º Edição. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. DECRETO Nº 7.612, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. Brasília, DF, Nov 2011.
- BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Brasília, DF, Abr 2002.
- BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, Jun 2014.
- 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, Jul 2015.
- BRASIL. LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para **dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Brasília, DF, Dez 2016.
- BRASIL. LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI**, regula a atuação de entidades benéficas de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, Jan 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC;SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394/1996. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Documento Orientador. SECADI/SESu – 2013.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Brasília: MEC, jan. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte.
Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs.). Motivação para aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 13-42.

CENTRO PEDAGÓGICO. Programa Imersão à Docência. Coordenador do projeto/Subcoordenador do projeto/ Direção. Belo Horizonte, 2016.

CENTRO PEDAGÓGICO. Projeto Político Pedagógico. Belo Horizonte, 1996.

FEITOZA, Sarah Mendes. RAMOS, Jeannette F. Pounchain. Breve história do Ensino da Itália: revistando o passado para compreender o presente. Disponível em: <<http://educas.com.br/blog/wpcontent/uploads/2010/11/A+Educa%C3%A7%C3%A3o...pdf>> Acesso em 25 out. 2018.

FORGIARINI, Roberta Rossarola. A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva. Curitiba: CRV, 2015.

FREIRE, Jõao Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física. – 5.ed. – São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa/ São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Neli Klix; PEREIRA, Janaína de Abreu. Necessidades Educativas Especiais, Arte, Educação e Inclusão. São Paulo: Revista E-Curriculum – PUCSP, v. 2, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3185>> Acesso em 03 jun. 2018.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4^a Edição. São Paulo: Editora Altas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4^a Edição. São Paulo: Editora Altas, 2002.

GUILHARDI, Hélio José. Autoestima, autoconfiança e responsabilidade. Comportamento Humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor. Orgs.: BRANDÃO,

M. Z. da Silva; CONTE, F. C. de Souza; MEZZAROBA, S. M. B.; Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2002.

HOFFMANN, Jussara. Prefácio: **Inclusão: sonhar um sonho possível**. In: CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1^a ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Carlos Alberto. MARQUES, Luciana Pacheco. **Dialogando com paulo freire e vygotsky sobre educação**. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/dialogando-com-paulo-freire-e-vygotsky-sobre-educacao>> Acesso em 20 out. 2018.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje – textos e contextos**. São Paulo: Editora Cortez, 2001;

MARQUES, Isabel. **Corpo e Dança na Educação Infantil**. São Paulo: Arteirinhos: Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, 2009. Disponível em: <<http://arteirinhos.blogspot.com/2009/09/corpo-e-danca-na-educacao-infantil-por.html>> Acesso em 20 out. 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RORIZ, Marlaina Fernandes; FERREIRA, Vanessa Mara Carvalho; SOUZA, Gisele Petrina de. **Dança, diferenças e potencialidades**. Belo Horizonte: Anais FEBRAT, 2017. P. 1041 – 1055. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12bnZy6N4mpNRUZ8Oi6_QT595JXZQuDq6/view> Acesso em 08 de out. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazuma. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1**. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SASSAKI, Romeu Kazuma. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/sites/default/files/textos/As%20Escolas%20Inclusivas%20na%20Opinião%20Mundial.pdf>> Acesso em 20 out. 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.53, pp.69-83. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622001000100005&script=sci_abstract&tlang=pt> Acesso em 21 out. 2018.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.