

ARTE-EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

**ART-EDUCATION AND SPECIAL EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION:
A BIBLIOGRAPHIC RESEARCH**

Hellen Cristhina Ferracioli¹

Célia Regina Vitaliano²

Resumo: Tendo em vista a implantação do modelo de educação para todos e o potencial inclusivo da arte, este artigo teve como objetivo identificar e analisar as investigações dos últimos dez anos (2007-2016) desenvolvidas nas áreas da Arte e da Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa bibliográfica junto às plataformas DIALNET, Portal de Periódicos CAPES/MEC e *Educational Resources Information Center* (ERIC). Foram selecionados 28 trabalhos para análise, considerando os critérios estabelecidos. Os resultados foram organizados em cinco categorias: 1) arte como recurso favorável à inclusão de alunos com NEE; 2) formação e a prática do professor de Arte para a inclusão de alunos com NEE; 3) análise da produção teórica no campo da Arte e da Educação Especial sob a perspectiva da inclusão escolar; 4) aspectos políticos e econômicos do processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Arte; e 5) suportes da Educação Especial nas aulas de Arte em escolas inclusivas. Esta pesquisa possibilitou conhecer a natureza da produção científica sobre o assunto em questão, contribuindo para a compreensão de que a arte pode ser benéfica aos alunos com NEE porque traz possibilidades diferentes de expressão e comunicação que transcendem os limites da linguagem verbal ou escrita. Destaca-se, porém, que a produção literária nacional ainda é escassa e consideravelmente inferior em relação à literatura estrangeira, uma questão que requer a atenção dos educadores e estudiosos dessa área.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Inclusão escolar. Educação Especial. Necessidades educacionais especiais.

Abstract: Considering the implementation of the model of education for all and the inclusive potential of the art, this paper aimed to identify and analyze the researches of the last ten years (2007-2016) developed in the areas of Art and Special Education from the perspective Inclusive Education. Data were collected through a bibliographic research with the DIALNET, CAPES/MEC Periodicals Portal and Educational Resources Information Center (ERIC) platforms. It was selected 28 papers for analysis, considering the established criteria. The results were organized into five categories: 1) art as resource for the inclusion of students with SEN; 2) training and practice of the Art teacher for the inclusion of pupils with SEN; 3) analysis of theoretical production in the field of Art and Special Education from the perspective of school inclusion; 4) political and economic aspects of the process of inclusion of students with SEN in Art classes; and 5) Special Education supports in Art classes in inclusive schools. This research made possible to know the nature of the scientific productions on the research's thematical, contributing to the understanding that art can be beneficial to students with SEN because it brings different possibilities of expression and communication that transcend the limits of verbal or written language. It should be noted, however, that national literary production is still scarce and considerably inferior to foreign literature, an issue that requires the attention of educators and scholars in this area.

Keywords: Art Teaching. School inclusion. Special Education. Special educational needs.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina e professora do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. hellenthf@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela UNESP de Marília, Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. creginav@uel.br

1 INTRODUÇÃO

A arte questiona, aponta, deixa dúvidas, causa espanto, inventa, reinventa e se faz de formas tão únicas e tão diferentes quanto são únicas e diferentes as capacidades do homem. Mas também une, envolve, aproxima pessoas, cria-se no coletivo e carrega as marcas de um povo e de uma época, ou seja, é um produto social, cultural e histórico. A arte celebra a diversidade do mundo, abre espaço às multiplicidades, respeita as diferenças entre grupos (MACLEAN, 2008), mas também valoriza as individualidades e os traços que nos tornam ímpares perante os nossos pares (FREITAS; PEREIRA, 2007). A arte permite a coexistência do plural e do singular, por isso tem potencial para a inclusão.

Destaca-se, neste artigo, o potencial inclusivo da arte, em específico da arte ensinada nas escolas regulares, mediante os novos desafios que emergiram das mudanças no pensamento educacional e da implantação da proposta de uma educação para todos.

Nas últimas décadas, no contexto da educação brasileira, têm ocorrido discussões/ações que envolvem uma reforma político-educacional com vistas a “abrir as portas da escola” a todas as crianças e jovens, numa tentativa de democratização do ensino e viabilização do ingresso e permanência na escola, independentemente de características físicas, intelectuais, culturais ou sociais (VIOTO e VITALIANO, 2012). Esse novo modelo educacional, que valoriza a diversidade do público estudantil e objetiva promover a educação conjunta de todos os alunos, denomina-se Educação Inclusiva.

Atualmente, ao olharmos para a escola, percebemos que os caminhos do ensino de Arte se inter cruzam de inúmeras maneiras com os rumos da proposta de Educação Inclusiva que vem sendo implantada no sistema regular (PEREIRA; LOPES; DIAS, 2015). O ensino de Arte e a Educação Inclusiva podem apresentar também uma inter-relação com a Educação Especial, nos momentos em que o professor de Arte de uma escola regular se depara com um aluno com necessidades educacionais especiais (NEE)³ em sua turma.

³ Necessidades Educacionais Especiais “são as demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender o que é

Essa situação demanda uma postura diferenciada do professor de Arte bem como uma abordagem diferenciada de toda a escola em relação às práticas habituais de ensino e avaliação (PEREIRA; LOPES; DIAS, 2015). Mas, por se tratar de uma inovação no sistema educativo, acaba por gerar incertezas e questionamentos sobre como educar um aluno com NEE na classe comum. Sendo assim, tomar conhecimento sobre o que já foi cientificamente investigado e escrito a respeito do ensino de Arte em escolas inclusivas ou da teoria existente sobre o desenvolvimento de habilidades artísticas em alunos com NEE no contexto da classe comum pode auxiliar no esclarecimento de algumas questões nessa área e contribuir tanto para o trabalho de pesquisa quanto para a prática empreendida no cotidiano das aulas de Arte.

Considerando, então, a importância da revisão literária, o presente artigo tem como objetivo principal identificar e analisar as investigações mais recentes desenvolvidas nas áreas da Arte-Educação e da Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

2 MÉTODO

2.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Para Marconi e Lakatos (2003), a finalidade desse tipo de pesquisa é colocar o pesquisador em contato direto com a bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo, possibilitando conhecer os problemas já investigados como também perceber as lacunas da área, isto é, as questões que ainda não foram suficientemente exploradas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera

considerado importante para a sua faixa etária, pela comunidade à qual a escola faz parte. [...] são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo de referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte de seu percurso escolar. [...] são, finalmente, apresentadas pelos alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (condutas típicas), e com altas habilidades” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 25-26).

repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Esses autores reforçam que conhecer a bibliografia pertinente pode dar ao pesquisador um suporte para a análise e tratamento dos dados.

2.2 Procedimentos

Para o levantamento, utilizou-se três bases de sistematização e divulgação das pesquisas acadêmicas em Educação: a plataforma DIALNET, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação (MEC) e a plataforma *Educational Resources Information Center* (ERIC). Optou-se por delimitar o período de busca selecionando apenas os trabalhos referentes aos últimos dez anos (2007 a 2016). A escolha desse período justifica-se pelo fato de 2007 ser o ano anterior à implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e 2016 ser o último ano em que se encontravam publicações disponíveis, no momento da busca.

Em uma primeira etapa, visitou-se o site da plataforma DIALNET. A página inicial dessa plataforma oferece ferramentas para realizar buscas de teses e dissertações, bem como de periódicos científicos cujo assunto é do interesse do pesquisador. No campo “Buscar documentos” foram digitadas as palavras-chave “arte inclusão”, o que possibilitou ter acesso a 25 documentos. Foram lidos todos os títulos e resumos listados e, em seguida, selecionado um artigo em português, cujo conteúdo apresentava relação com os seguintes critérios de seleção: referir-se à área da Arte e estar voltado à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto do ensino regular.

Dando continuidade à pesquisa nessa plataforma, houve o acréscimo de uma palavra no conjunto de termos utilizados no procedimento anterior: “arte inclusão escolar”. Com base nesses descritores, foram encontrados dez documentos, dentre eles, o mesmo texto escolhido na busca anterior, sendo o único trabalho pertinente. Optou-se, então, por utilizar descritores em línguas estrangeiras (espanhol e inglês), a fim de averiguar se isso implicaria em alterações nos resultados de busca: Primeiramente, utilizou-se “*arte inclusión escolar*”, cuja busca resultou em

nove documentos. Em seguida, foram empregados os descritores correspondentes em inglês – “*art educación chol inclusión*”, o que oportunizou o contato com 17 documentos. Contudo, após a leitura dos títulos e resumos, constatou-se que nenhum dos resultados encontrados foram condizentes com os critérios de seleção.

Da busca com as palavras-chave “arte necessidades especiais” foi possível encontrar apenas um documento pertinente (dentre os dois textos mostrados), o qual já tinha sido selecionado anteriormente. O uso de descritores em espanhol, “*arte necesidades educativas especiales*”, e em inglês, “*art education special needs*”, bem como o emprego de outras combinações de palavras – “arte educação deficiência”; “*art education disabilities*”; “*arte educación deficiencia*”; “artes educação inclusão”; “educação artística inclusiva”; “alunos com necessidades especiais arte”; “disciplina de arte inclusão” –, não modificaram os resultados da pesquisa bibliográfica nessa plataforma. Sendo assim, partiu-se para a busca em outras bases de pesquisa.

Através do site da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi acessado o Portal de Periódicos CAPES/MEC. Valendo-se da ferramenta “Buscar assunto” e, em seguida, selecionando a opção “Busca avançada”, foi possível procurar por publicações, primeiramente, por meio das seguintes palavras-chave “arte” e “inclusão”. A opção pela delimitação do período de busca estava disponível no campo “Data de publicação”. Como já foi mencionado anteriormente, optou-se por trabalhos referentes aos últimos dez anos (de 2007 a 2016). A partir desses procedimentos, encontrou-se um total de 60 produções. Foram lidos os títulos e os resumos oferecidos pela plataforma como resultados de busca, a fim de identificar pesquisas que atendessem aos critérios de seleção supracitados. Após a leitura, foram selecionados três artigos em português.

Ao digitar, em inglês, os mesmos descritores da primeira tentativa – “*art*” e “*inclusion*” –, a base apresentou 4.156 documentos como resultado, mesmo com a delimitação do período de busca (os últimos dez anos). A fim de refinar essa busca, optou-se por utilizar os descritores “*art education*” e “*school inclusion*”. Dessa vez, resultou um total de 67 documentos, dos quais foi selecionado um artigo em inglês.

A procura feita com as palavras-chave “arte” e “necessidades especiais” apresentou sete documentos, possibilitando encontrar um texto pertinente, o qual já integrava o conjunto das publicações selecionadas. Ao digitar praticamente as mesmas palavras-chave, porém, em inglês – “*art education*” e “*special needs*”, a plataforma listou 150 documentos, dos quais foram selecionados dez trabalhos, sendo que dois deles já haviam sido encontrados em procedimentos anteriores de busca. Resultou, então, mais oito artigos em inglês.

As palavras-chave “arte” e “deficiência” e termos próximos em inglês, “*art education*” e “*disabled students*” foram empregados em uma nova tentativa de busca, que possibilitou encontrar trabalhos científicos correspondentes aos critérios de seleção (três textos a partir da busca com os termos em português e quatro textos com os termos em inglês). No entanto, esses resultados coincidiram com alguns textos que já haviam sido escolhidos. Da mesma forma, a busca feita com as palavras-chave “arte” e “educação inclusiva” apresentaram resultados pertinentes (dois textos dentre os nove documentos listados), porém também se tratavam de produções já selecionadas em momentos anteriores.

Por fim, foi realizada nessa plataforma uma busca com os termos “*art education*” e “*inclusive education*”. Além do uso dos descritores, outra medida empregada para refinar a pesquisa foi incluir, por meio da opção “tópicos”, textos relacionados aos seguintes assuntos: Educação, Arte-Educação, Alunos, Professores, Inclusão, Aprendizagem, Educação Inclusiva, Métodos de Ensino, Educação Especial, Ensino, Deficiências, Escolas Inclusivas, Alunos com Deficiência, Formação de Professores, Deficiência. Resultaram 109 documentos, dentre os quais foi possível encontrar nove textos pertinentes, embora seis destes textos já integrassem os resultados anteriormente obtidos. Acrescentaram-se, então, aos textos selecionados, três produções, dentre as quais, dois artigos em inglês e um artigo em português. Finalizados os procedimentos de busca nesse *site*, novas tentativas foram empreendidas em uma terceira plataforma de pesquisa.

Essa terceira etapa da procura de publicações consistiu em visitar o *site* da base *Educational Resources Information Center* (ERIC). Na página inicial dessa plataforma há uma ferramenta simples de busca – “*Search education resources*” –, onde foram digitados os

descritores “*art education*” and “*inclusion*” (escritos entre aspas como aqui estão, a fim de refinar a busca de documentos). Ao clicar na ferramenta “*search*” (que significa “busca”), houve o direcionamento para a página dos resultados de busca, sendo mostrados, a princípio, 202 textos. Nessa base, a opção de data de publicações é oferecida após a primeira apresentação dos resultados. Optou-se, mais uma vez, por um recorte de tempo de dez anos por motivos já referidos no início desse tópico. Após este procedimento, a base listou 97 documentos. Assim como as outras plataformas utilizadas, esse *site* oportuniza a leitura dos títulos e resumos das pesquisas apresentadas, o que permitiu a constatação de que os 14 textos obedeciam aos critérios de seleção. A fim de manter a coerência da pesquisa bibliográfica, foram adotados os mesmos critérios de escolha do primeiro procedimento de busca. Observou-se que, dos 14 textos, dois deles já haviam sido selecionados em procedimentos de busca realizados na plataforma CAPES/MEC. Resultou então 12 trabalhos, sendo sete artigos, uma dissertação, três teses e um livro, todos escritos em inglês.

Uma nova busca na base ERIC se deu com os termos “*art education*” and “*inclusive education*” and “*special needs*”. Os resultados obtidos com essas palavras-chave totalizaram oito publicações. Dentre essas, seis textos eram condizentes com os parâmetros de seleção pré-estabelecidos, mas já haviam sido localizados no procedimento antecedente e, por isso, não foram contabilizados no total de textos selecionados a partir dessa base.

Em síntese, totalizaram 28 textos selecionados: 18 artigos em inglês; cinco artigos em português; três teses, uma dissertação e um livro em inglês. Após a seleção dos trabalhos que atendiam aos critérios da pesquisa, iniciou-se a busca pelos textos escolhidos na íntegra com o intuito de obter informações, como tema, objetivo de investigação, tipo de estudo, métodos/procedimentos de pesquisa, resultados e considerações. Dos 28 trabalhos selecionados, 26 foram localizados em versão completa, ou pelos *links* disponíveis nas plataformas de pesquisa ou pela ferramenta de busca do *Google*. Apenas dois não foram encontrados na íntegra em plataformas de acesso gratuito e, portanto, a análise desses textos se deu com base nas informações dos resumos.

2.3 Tratamento dos dados

Os resultados foram organizados em categorias e analisados segundo as orientações de Bardin (2009). De acordo com essa autora, “a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (BARDIN, 2009, p. 31, grifo da autora). A autora reforça que os métodos de análise de conteúdo se propõem a “ultrapassar a incerteza” de que o investigador apresenta uma visão puramente pessoal dos fatos, isto é, objetiva averiguar se a visão do pesquisador é generalizável ou compartilhada pelos demais; também objetiva realizar uma leitura mais atenta dos eventos sociais, enriquecida pela descoberta de conteúdos ou de elementos simbólicos presentes na comunicação que podem ampliar a compreensão do investigador sobre o tema e aumentar a pertinência de sua leitura.

Por meio de uma leitura mais aprofundada dos trabalhos, constatou-se que os pesquisadores tinham objetivos diversos ao mergulhar no contexto da Arte-Educação, da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Com base nesse aprofundamento, foi possível classificar as pesquisas encontradas em cinco categorias, a saber: 1) arte como recurso favorável à inclusão de alunos com NEE; 2) formação e a prática do professor de Arte para a inclusão de alunos com NEE; 3) análise da produção teórica no campo da Arte e da Educação Especial sob a perspectiva da inclusão escolar; 4) aspectos políticos e econômicos do processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Arte; e 5) suportes da Educação Especial nas aulas de Arte em escolas inclusivas. A seguir, apresentamos a Tabela 1 com a organização das 28 produções em suas respectivas categorias.

Tabela 1 – Organização das produções identificadas

Categoria	Tese	Livro	Dissert.	Artigo
arte como recurso favorável à inclusão de alunos com NEE	Abedin (2010)	Glass et al. (2010)	---	Allan (2014); Comte (2009); Freitas e Pereira (2007) ; Maclean (2008); Penketh (2016); Santos e Varandas (2016)
formação e a prática do professor de Arte para a inclusão de alunos com NEE	Hamblin (2013) Manjack (2011)	---	Varian (2016)	Assumpção, Macara e Januário (2016) ; Bain e Hasio (2011); Batista e Nicodem (2016) ; Furniss (2007); Hammel e Hourigan (2011)*; Ho (2010); Main (2007); Turk (2012)
análise da produção teórica no campo da Arte e da Educação Especial sob a perspectiva da inclusão escolar	---	---	---	Derby (2013); Munsell e Bryant Davis (2015); Reily (2010) ; Silva (2013)
aspectos políticos e econômicos do processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Arte	---	---	---	Hammel e Hourigan (2011)*; Hourigan (2014); Wong e Chick (2016)
suportes da Educação Especial nas aulas de Arte em escolas inclusivas	---	---	---	Burdick e Causton-Theoharis (2012); Carter et al. (2007); Coleman et al. (2015); Hammel e Hourigan (2011)*
Total	03	01	01	23

Nota: O artigo de Hammel e Hourigan (2011)* é mencionado em três categorias.

Em negrito encontram-se as produções em **português**.

Fonte: as próprias autoras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sequência, serão apresentados os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, organizados em cinco categorias.

3.1 Arte como recurso favorável à inclusão de alunos com NEE

Todo ser humano nasce com uma predisposição para o desenvolvimento de habilidades criativas, que pode ser estimulado por meio da arte (SANTOS; VARANDAS, 2016). A arte pode ser a resposta à inovação e à criatividade almejada no processo de inclusão escolar. Pela arte é possível se conectar com mundo e com as pessoas de um modo próprio, criativo, não tradicional; é possível pensar o impensado e mostrar o que não pode ser explicitado pela linguagem convencional. Partindo desses pressupostos, alguns autores se interessam por investigar a contribuição das diferentes formas de arte para o processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. Contudo, o motivo principal pelo qual esses autores foram reunidos em uma mesma categoria é o fato de que são defensores de um modelo de educação escolar que situa a arte no centro do currículo, compreendendo-a como componente fundamental do processo educativo, por ser uma poderosa ferramenta pedagógica para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o ensino artístico transcende a esfera disciplinar, alcançando os diferentes campos do conhecimento e trazendo benefícios à educação como um todo (ABEDIN, 2010; ALLAN, 2014; COMTE, 2009; FREITAS; PEREIRA, 2007; GLASS et al., 2010; MACLEAN, 2008; PENKETH, 2016; SANTOS; VARANDAS, 2016).

Segundo Abedin (2010) e MacLean (2008), o trabalho com a arte permite criar uma atmosfera otimista na sala de aula, em que a probabilidade de sucesso é maior porque são muitas as possibilidades de criação e expressão artísticas. Dessa maneira, os alunos com NEE sentem-se mais capazes de produzir e motivados a se envolver com as propostas pedagógicas ao longo das aulas. Abedin (2010) ainda ressalta que o diferencial da arte para a inclusão escolar está na valorização do afeto no processo educativo, um aspecto que deve ser levado em conta na escolarização de alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem.

Para MacLean (2008), o caráter acolhedor da arte permite que diferentes ideias ou pontos de vistas, aparentemente incompatíveis, coexistam e sejam aceitos no ambiente educativo. Essa abertura à diversidade, característica do contexto de expressão artística, oportuniza que os alunos (todos os tipos de alunos), participem mais espontaneamente das atividades, expondo suas ideias (todos os tipos de ideias). Isso diminui a

tensão e o medo de errar que vem associado ao sentimento de incapacidade. Por isso, a arte favorece a participação ativa e a inclusão dos alunos com NEE na rotina da sala de aula heterogênea.

Allan (2014) compartilha dessa opinião a respeito da arte e destaca que a expressão artística transcende as convenções de pensamento e as formas tradicionais de conceber o mundo em que vivemos. Essa autora defende que a arte rompe com os padrões, e isso “é vital para a deficiência” (ALLAN, 2014, p. 516). De acordo com ela, a arte traz novas possibilidades para sermos inclusivos na escola e fora dela, para valorizarmos as diferentes maneiras de participação na sociedade, para excedermos o comportamento habitual e formarmos novos constructos sociais. Allan (2014) acredita que a arte tem um potencial engajador e político para a inclusão de alunos com NEE porque ela “dá voz” àqueles que foram silenciados e socialmente abandonados.

Freitas e Pereira (2007) se fundamentam nas ideias de Vygotsky (1984, 2001, 2003) para suas reflexões sobre arte, desenvolvimento humano e inclusão escolar. Essas autoras atestam que é na interação com o outro e com o meio social que o indivíduo se desenvolve e apreende o conhecimento cultural e historicamente construído. E acrescentam que a arte é uma mediadora da relação do homem com a sociedade. Diante da diversidade de nossa cultura, inúmeras são as possibilidades de desenvolvimento humano e de aprendizagem, porque múltiplas são as formas de interação social. A escola, enquanto espaço social, é igualmente múltipla, constituída por membros diferentes entre si, cada qual um ser único. Então, em meio à multiplicidade de uma a escola inclusiva, é preciso saber olhar para a individualidade do ser humano, para a unicidade de cada aluno e “respeitar essa condição, que nada mais é do que a condição humana” (FREITAS; PEREIRA, 2007, n.p.). A arte possibilita esse diálogo entre a singularidade do homem e a pluralidade cultural existente.

Dentre os diversos estudos de caso apresentados no texto de Glass et al. (2010), relata-se a experiência de uma escola de Boston, Massachusetts, que passou a incluir alunos com NEE. Tendo em vista a nova demanda pedagógica, os gestores e professores dessa escola entraram em contato com a Organização

Internacional de Arte e Deficiências (VSAarts)⁴ buscando a colaboração para desenvolver um processo educativo pautado no ensino de Arte, em favor da inclusão escolar. Como as experiências artísticas em um contexto de inclusão foram bem-sucedidas, optou-se por inserir o fazer artístico definitivamente no currículo dessa escola. Nesse sentido, houve a escolha por usar diferentes formas de expressão artística para aprimorar as habilidades acadêmicas de todos os alunos, tornar mais significantes as participações dos alunos com NEE nas atividades diárias e ampliar as interações entre alunos com deficiências e seus colegas de turma sem deficiências. Os professores de Arte e artistas convidados compartilharam suas experiências com os professores de sala da referida instituição demonstrando como era possível valer-se do fazer artístico como mecanismo para trabalhar conteúdos de disciplinas acadêmicas, de modo que todos os alunos pudessem alcançar um nível mais alto de compreensão acerca dos assuntos abordados.

A arte tem um caráter lúdico e encantador que desperta a atenção dos alunos e os convida a se envolver com as atividades escolares. Os autores citados neste tópico reconhecem o potencial da arte para atrair e acolher todos os tipos de pessoas. Por isso, defendem o fazer artístico nas escolas (em suas diferentes modalidades) como uma poderosa ferramenta pedagógica para aprimorar as capacidades intelectuais, físicas, sociais e emocionais dos alunos. Para a maioria dos autores (ABEDIN, 2010; ALLAN, 2014; COMTE, 2009; FREITAS; PEREIRA, 2007; MACLEAN, 2008; PENKETH, 2016; SANTOS; VARANDAS, 2016), a arte é um recurso substancial para promover a inclusão escolar porque valoriza as diferentes maneiras de ver e agir no mundo, e possibilita novas e variadas formas de comunicação e participação social.

3.2 Formação e a prática do professor de Arte para a inclusão de alunos com NEE

Diante da proposta atual de Educação Inclusiva, os professores têm sido desafiados a estruturarem um plano de ensino e avaliação em

Arte que considere as diferenças nas capacidades de aprendizagem de todos os alunos e, por vezes, apresentam dificuldade para tal atitude (FURNISS, 2007). Nesse sentido, pesquisadores e profissionais de Arte-Educação sentem a necessidade de refletir sobre modificações e renovações no currículo dos programas de formação docente, objetivando dar um suporte melhor aos futuros professores de Arte para o enfrentamento da realidade desafiadora de uma escola inclusiva (BAIN; HASIO, 2011; BATISTA; NICODEM, 2016; HAMBLIN, 2013; HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

Bain e Hasio (2011) discutem aspectos referentes aos programas de formação de professores e as estruturas dos estágios docentes nas licenciaturas em Arte. As autoras destacam a necessidade de os espaços de formação inicial oportunizarem aos docentes o exercício da reflexão fundamentada na literatura da área, tornando-os capazes de avaliar continuamente o seu trabalho em sala de aula. Para elas, durante o estágio supervisionado, deve ser permitido ao futuro professor vivenciar a realidade do trabalho com alunos com NEE, no sentido de desenvolver certos tipos de habilidades e autoconfiança necessárias para atender esse público. Defendem ainda que, nos espaços de formação docente, deve ser criada uma atmosfera de colaboração e troca de experiências, na qual os participantes compartilhem seus medos, suas dificuldades e seus sucessos. Quando a prática da reflexão se dá no coletivo, ampliam-se as possibilidades de construir uma base sólida de conhecimentos para ensinar Arte na diversidade. Embora as autoras demonstrem ser favoráveis à inclusão de alunos com NEE em salas de aula regulares, a experiência de estágio docente relatada em seu artigo se refere a aulas de Arte ministradas em classes isoladas de Educação Especial, localizadas em uma escola pública americana. Então, a contribuição do estudo para as práticas docentes inclusivas, segundo as próprias pesquisadoras, está na constatação de que as experiências vividas e as estratégias aprendidas durante o estágio podem servir como um referencial para os futuros professores de Arte em sua atuação nas escolas inclusivas.

Assim como Bain e Hasio (2011), Batista e Nicodem (2016) chamam a atenção para os modelos de formação docente. As últimas ressaltam que os programas de capacitação profissional, nos moldes de uma formação

⁴ Significado da sigla em inglês: VSAarts – *Vision of an inclusive community* (Visão de uma comunidade inclusiva); *Strength of shared resources* (Força de recursos compartilhados); *Artistic expression that unites us all* (Expressão artística que une a todos nós).

continuada, devem abranger os diferentes segmentos da escola e não apenas os professores, uma vez que se compreende que todos na comunidade escolar são atores e responsáveis pelo processo de inclusão. Batista e Nicodem (2016) apresentam dados de uma pesquisa não concluída, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras de Arte, com o objetivo de debater sobre os processos de inclusão do aluno surdo nas aulas de Arte do sistema público de ensino. Em relação à formação inicial, os resultados atestaram uma falha nas licenciaturas em Arte, pois os relatos das participantes revelaram que o preparo para atender alunos surdos em contextos inclusivos, praticamente, inexistiu.

Além de indicar as possibilidades de mudanças nos programas de formação docente em resposta às demandas da Educação Inclusiva, outra maneira de dar suporte aos professores de Arte é explicitar algumas práticas pedagógicas consideradas propícias à inclusão de alunos com NEE. Em algumas pesquisas, encontram-se descrições de experiências, métodos e estratégias de ensino que facilitam a aprendizagem artística de todos os tipos de alunos e que são aplicáveis aos contextos de inclusão escolar (ASSUMPÇÃO; MACARA; JANUÁRIO, 2016; FURNISS, 2007; HO, 2010; MAIN, 2007; MANJACK, 2011; TURK, 2012; VARIAN, 2016).

Ho (2010) apresenta dois estudos de caso desenvolvidos nos contextos do Ensino Básico e do Ensino Superior. Um dos casos relatados corresponde ao mesmo projeto descrito por Turk (2012), realizado em uma escola pública, com um grupo formado por alunos do 6º ao 8º ano, com NEE ou não. O pesquisador e artista Kong Ho é deficiente físico, e as suas experiências escolares na infância e adolescência o fizeram se interessar pela pesquisa e atuação em projetos educativos inclusivos de criação artística. Especialista em pintura mural colaborativa, esse artista desenvolveu projetos artísticos envolvendo alunos, professores de Arte e profissionais da Educação Especial. O trabalho de Ho (2010), tanto de pesquisador como de arte-educador, está fundamentado no conceito de aprendizagem ativa/colaborativa/inclusiva e nos pressupostos da teoria cognitiva e do construtivismo. De acordo com ele, os alunos constroem conhecimentos e significados a partir de suas experiências práticas e das interações sociais tanto com os colegas quanto com os professores, ao longo de um

trabalho desenvolvido em grupo. O autor argumenta que um projeto de pintura mural colaborativa permite que alunos com diferentes necessidades de aprendizagem se envolvam ativamente com a criação e expressão artística, pois oferece possibilidades diversas de participação e interação social:

[...] os alunos são mais abertos a expressar-se quando a barreira social entre professor e aluno, ou entre alunos com deficiência e outros, desaparece durante o processo de pintura mural. Além disso, conversar e trabalhar uns com os outros incentiva o contato e a cooperação entre alunos e professores, e encoraja o aprendizado ativo. Este projeto colaborativo e inclusivo não se tratou apenas de adquirir conhecimentos e as habilidades práticas necessárias para projetar e pintar um mural; tratou-se também do compartilhamento de valores e atitudes, da descoberta do potencial individual e do aprendizado a partir do que os outros pensam e fazem (HO, 2010, p. 68, tradução nossa).⁵

Oferecer aos alunos com NEE a oportunidade de comunicar-se com o mundo por meio da arte, de interagir com aqueles que estão próximos através de uma aprendizagem colaborativa e de participar efetivamente das atividades artísticas são objetivos que estão no cerne do trabalho investigativo e pedagógico de Ho (2010) e Turk (2012). Esses aspectos do ensino de Arte também foram salientados no trabalho de Assumpção, Macara e Januário (2016). Porém, dentre as diversas formas de arte ensinada nas escolas, as autoras direcionaram seu olhar para a Dança. Com base nos dados das entrevistas feitas com 15 professoras de Dança nas escolas da rede pública municipal, as autoras revelam que é importante cuidar para que os

⁵ Texto original: “[...] students are more open in expressing themselves when the social barrier between teacher and student, or between students with disabilities and others, disappears during the mural painting process. Moreover, talking and working with one another encourages student-teacher contact, cooperation among students and teacher, and active learning. This collaborative and inclusive mural project was not just about the knowledge and practical skills required for designing and painting mural; it was also about sharing values and attitudes, discovering individual potential, and learning what others think and experience” (HO, 2010, p. 68).

alunos tenham o contato e a compreensão dos conteúdos de Dança. No entanto, o foco não deve estar no conteúdo ou na técnica em si, mas na expressividade e comunicação através do corpo. De acordo com as professoras entrevistadas, quando se desloca o enfoque da perfeição técnica para a expressão artística, torna-se mais fácil organizar as atividades conforme as características intelectuais e físicas dos alunos. Das estratégias de ensino apresentadas por Assumpção, Macara e Januário (2016) como opções favoráveis à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Dança, vale destacar o estímulo ao trabalho colaborativo entre os estudantes, que estreita os vínculos da turma e ajuda a desenvolver competências emocionais e sociais nos alunos. Em grupos, os alunos podem observar seus colegas, aprender uns com os outros, dar e receber dos pares (e também do professor) o incentivo para enfrentar seus medos e superar suas limitações.

Furniss (2007), por sua vez, aponta algumas estratégias de ensino de Arte que podem auxiliar no trabalho com alunos autistas incluídos em salas de aula comuns, tais como: 1) buscar informações com os pais e com professores sobre o seu comportamento em casa e na escola, sobre as suas produções e preferências artísticas; 2) ao introduzir conteúdos ou atividades, associar o assunto com algo que seja familiar ao aluno autista e que lhe desperte interesse; 3) usar recursos visuais (mostrar imagens ou objetos do que está sendo trabalhado), porque a criança autista processa melhor a informação apresentada por meio de imagens do que da fala; e 4) criar uma rotina para ajudar os alunos com autismo a manter a concentração. Saber o que irá acontecer faz com que o autista se sinta mais seguro e confortável no ambiente educativo. A autora ressalta que os professores de Arte não devem tirar conclusões sobre alunos autistas e nem avaliar as suas capacidades artísticas com base nos testes de Q.I. Alunos com autismo podem ter habilidades artísticas excepcionais e devem ser valorizadas em aulas inclusivas de Arte.

Tomar conhecimento sobre as dificuldades e, principalmente, as potencialidades do aluno autista, bem como de outros que possuem NEE, pode auxiliar o professor a constituir a sua bagagem pessoal de estratégias e recursos favoráveis à inclusão. Manjack (2011) buscou averiguar a possível relação entre essa bagagem pessoal de conhecimentos pedagógicos e as atitudes dos professores de Arte no que concerne à

inclusão de alunos com NEE nas classes comuns. Os dados foram coletados por meio questionários virtuais respondidos na íntegra por 205 professores de Arte. Os resultados mostraram que os professores apresentavam um conjunto de conhecimentos relativos ao campo do ensino de Arte, mas esses conhecimentos não necessariamente se traduziram em concepções e atitudes favoráveis ao ensino de Arte para os alunos com NEE. A autora fez tal constatação ao verificar que, dentre os objetivos de ensino apontados pelos professores participantes como os mais importantes, o foco da maioria estava na aprendizagem de técnicas e conteúdos, e não na descoberta de capacidades e na expressão artística dos alunos. Manjack (2011), a partir de suas análises, recomenda que os professores se esforcem para fazer as adequações necessárias nos métodos de ensino para responder às diferentes necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

Para Varian (2016), a opção por uma metodologia de ensino centrada no interesse e na preferência aluno pode ser a resposta que os professores de Arte buscam para atender à diversidade do ambiente educativo. Conforme advoga a pesquisadora, promover o engajamento de um grupo diversificado de alunos em atividades artísticas começa por dar voz e oportunidade de escolha ao alunado. Varian (2016) desenvolveu uma pesquisa qualitativa fundamentada na perspectiva do ensino de Arte baseado na escolha do aluno, cujos princípios, de acordo com a autora, são: 1) os estudantes determinam quais são os assuntos do seu interesse; 2) escolhem com quais materiais e de que forma pretendem trabalhar; e 3) produzem, aperfeiçoam e avaliam o seu próprio trabalho. A recolha das informações se deu por meio de questionários, entrevistas e observações de alunos do 6º Ano, em uma escola particular. Tratava-se de uma turma inclusiva, composta por alunos com altas habilidades e alunos com dificuldade de aprendizagem, entre outros. A análise dos dados permitiu à autora concluir que ensinar Arte com base nas escolhas e interesses dos educandos pode beneficiar o processo de inclusão de alunos com NEE, uma vez que promove melhoras na autoconfiança e nas habilidades de criatividade, e favorece o desenvolvimento de pensamento crítico e de autonomia para a resolução de problemas.

Os desafios e as possibilidades de formação e da ação docente para a inclusão de alunos com

NEE nas aulas de Arte foram discutidos nos estudos listados nesta categoria. Reforça-se aqui a importância de criar uma atmosfera de reflexão, colaboração e compartilhamento de ideias tanto nos espaços de formação quanto de ensino de Arte. Segundo Furniss (2007), Ho (2010), Manjack (2011) Turk (2012) e Varian (2016), planejar a ação docente com foco nas capacidades e nos interesses de cada aluno pode favorecer o processo de inclusão nas aulas de Arte.

3.3 Análise da produção teórica no campo da Arte e da Educação Especial sob a perspectiva da inclusão escolar

Tendo em vista as novas demandas do ensino de Arte (assim como das demais áreas da educação escolar) que surgiram após a implementação do projeto inclusivo, ampliou-se o interesse pelas pesquisas que relacionam os temas da Arte, da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Nesse sentido, alguns pesquisadores se voltaram à análise das produções científicas, a fim de conhecer a natureza dos estudos e trazer algumas considerações sobre o conhecimento teórico produzido na área (DERBY, 2013; MUNSELL; BRYANT DAVIS, 2015; REILY, 2010; SILVA, 2013).

Reily (2010), com base em uma pesquisa bibliográfica, verificou que é escassa a produção científica brasileira no âmbito da prática educativa em Arte com públicos especiais. Para a autora, isso reflete o descaso dos cursos superiores de Arte com esse assunto e implica diretamente nas ações cotidianas que são implementadas nas escolas inclusivas. Ao analisar o enfoque das produções encontradas, Reily (2010) constatou que a ênfase da maioria das pesquisas está nos aspectos práticos da docência, sendo menor o número de investigações direcionadas às questões teórica, histórica e política do ensino de Arte e da Educação Especial. Percebeu ainda que predominam as pesquisas no âmbito das escolas especiais e que é restrito o número de investigações que associam o ensino de Arte e a inclusão de alunos com NEE, restringindo, por consequência, a produção científica que trata dos mecanismos para a implantação de ações docentes inclusivas nas aulas de Arte de escolas regulares.

Essa pesquisadora considera que é imprescindível que os professores de Arte ampliem seus conhecimentos sobre a natureza das deficiências que seus alunos apresentam e

reflitam, com base nas produções teóricas existentes, sobre as diversas possibilidades de trabalhar os conteúdos artísticos em diferentes situações de ensino/aprendizagem. Se o contato com as pesquisas e com conhecimento teórico produzido na área não for oportunizado ao professor nos espaços de formação e atuação profissional, “[...] ele vai trazer para a sua prática o senso comum e, provavelmente, também os estereótipos sobre o deficiente que circulam na sociedade” (REILY, 2010, p. 87).

Nesse sentido, o pensamento de Reily (2010) se aproxima do de Derby (2013). Este último salienta que os professores de Arte não apenas precisam prestar mais atenção aos estudos sobre a deficiência como também desenvolver mais pesquisas que cruzem as perspectivas e os interesses da sua área e da Educação Especial. Além disso, Derby (2013) chama a atenção para a falta de incentivo a pesquisas feitas pelos próprios deficientes envolvidos com a Arte-Educação e Educação Inclusiva, tratando do assunto a partir do ponto de vista de quem sofre com a realidade de exclusão social ligada à condição de deficiência. Desse modo, Derby (2013) faz uma crítica ao periódico *Studies in Art Education*, uma revista de renome, devido à escassez ou superficialidade das discussões. E quando há pesquisas sobre Arte/Deficiência/Inclusão, em geral, a ênfase está no caráter biológico e patológico da deficiência, deixando de discutir de maneira mais aprofundada sobre as possibilidades pedagógicas do fazer artístico em condições de desvio de aprendizagem.

Munsell e Bryant Davis (2015), em sua revisão bibliográfica, também buscaram explicitar alguns trabalhos científicos que se interessavam pela relação entre o fazer artístico e a aprendizagem de alunos com NEE. Porém, os trabalhos selecionados por esses autores discutiam especificamente sobre o uso da Dança como uma ferramenta pedagógica para melhorar as capacidades físicas e intelectuais dos alunos com NEE, bem como ampliar suas interações sociais. Nos estudos citados por Munsell e Bryant Davis (2015), as atividades de expressão corporal foram observadas em diferentes contextos de escolarização de alunos com NEE, desde a classe comum inclusiva até programas especialmente desenvolvidos para alunos com deficiências. No trabalho desses pesquisadores encontram-se relatos de experiências de ensino de Dança bem-sucedidas, retiradas de outras produções teóricas,

com o intuito de mostrar algumas possibilidades de incorporar atividades de expressão corporal na prática educativa.

Já Silva (2013) mergulhou na revisão da literatura com o intuito de apontar as relações entre as pesquisas selecionadas. Ela fez uma análise comparativa entre os dados de um estudo realizado com um grupo de professores em formação no ano de 2007 e os dados das pesquisas produzidas no ano de 2012 em um programa de Mestrado em Artes Visuais (Portugal) e em um programa de Mestrado em Ciências da Educação (Brasil). O olhar de Silva (2013) se voltou para os anseios, os questionamentos, as dificuldades e as atitudes relativas à inclusão de alunos com NEE impregnados nos discursos apresentados em tais pesquisas. O objetivo principal foi verificar se houve mudanças significativas nos modos de pensar e agir dos professores e outros profissionais. A partir de sua análise, Silva (2013) concluiu que em muitos pontos o estudo de 2007 e os de 2012 se assemelham no que se refere às ações para a inclusão escolar, muitas vezes permeadas pela insegurança, resistência e indiferença. No entanto, em 2012, emergiram do contexto pesquisado atitudes docentes que apontavam para uma evolução nos modos de conceber o processo de inclusão escolar, relacionadas às tentativas de inovações metodológicas. Apesar disso, a autora destaca que há um longo caminho a ser percorrido para que a formação e o trabalho docente estejam, de fato, voltados às diferenças e especificidades do processo educativo inclusivo.

De modo geral, os autores citados nesta categoria buscaram evidenciar tanto as possibilidades quanto as limitações e os desafios do ensino de Arte, a partir da imersão no campo teórico da Arte/Educação Especial/Educação Inclusiva. Destaca-se a importância da apropriação do conhecimento teórico já produzido na área para respaldar tanto o trabalho de investigação quanto de prática docente.

3.4 Aspectos políticos e econômicos do processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Arte

Alguns pesquisadores se interessaram pela discussão sobre os desafios de cunho político e econômico referentes à implantação do modelo de Educação Inclusiva no sistema regular e, em ressonância, nas aulas de Arte das escolas

inclusivas (HAMMEL; HOURIGAN, 2011; HOURIGAN, 2014; WONG; CHICK, 2016).

O estudo de Wong e Chick (2016) se dá no cotidiano do ensino de Música em escolas regulares de Hong Kong. Como consequência da reforma educacional para a instauração de um modelo inclusivo de ensino, cada vez mais alunos com NEE são matriculados nas classes comuns. Wong e Chick (2016) ressaltam que essa transformação na estrutura de ensino se consolida a partir da interação de três políticas: a política-pedagógica fundamentada na perspectiva construtivista do “aprender a aprender”; a política de Educação Inclusiva; e “a não declarada” política de diminuir os gastos no orçamento do governo, sendo o desafio da coexistência dessas políticas o enfoque de sua discussão.

Do mesmo modo, o pesquisador Hourigan (2014) tece críticas ferrenhas à contradição existente entre a proposição de uma “educação para todos” e os modos de distribuição de recursos às escolas. Ele ainda destaca que os programas de Arte das escolas públicas estadunidenses e os serviços educacionais voltados ao atendimento de alunos com NEE sofrem mais fortemente as consequências dessa contradição. Graças a essa cobrança implícita nos discursos governamentais para que as escolas mantenham, a qualquer custo, o escore esperado (pois disso dependem o repasse financeiro e a disponibilização ou retenção de recursos humanos e materiais), tem-se visto uma inversão de valores em que o produto é mais importante do que o processo, em que os fins justificam os meios. Ou seja, são os resultados que determinam as condições da escolarização oferecida aos alunos da rede pública. São as exigências de um teste padronizado que acabam por definir o que o aluno precisa ou não aprender. Considerando a natureza do trabalho da área de Arte e da Educação Especial, vê-se um distanciamento em relação a essas exigências, pois ambas trabalham na perspectiva de desenvolver as potencialidades individuais de cada aluno de acordo com as suas possibilidades. Dessa forma, elas pouco colaboram para a obtenção dos números esperados nas avaliações padronizadas. Em decorrência de tal fato, essas áreas são desvalorizadas no contexto escolar, ocasionando perdas significativas para o desenvolvimento de todos os alunos, mas, principalmente, dos alunos com NEE. Hourigan (2014) recomenda que os profissionais e pesquisadores das áreas do ensino de Arte e da

Educação Especial se unam em defesa do seu espaço e dos seus interesses diante das propostas e ações governamentais dirigidas ao sistema regular, a fim de que, com essa aliança, se fortaleçam para lutar pelo reconhecimento das áreas nas escolas.

De acordo com as reflexões apresentadas pelos autores desta categoria, pode-se afirmar que os “fantasmas” da atual política de distribuição de verbas e de gestão para resultados na educação “assombram” diariamente as instituições que dependem do financiamento do governo. Esse fato influencia diretamente na efetivação dos ideais da inclusão em solo escolar e por isso deve ser considerado nas análises sobre a implementação das propostas de democratização do ensino no sistema regular.

3.5 Suportes da Educação Especial nas aulas de Arte em escolas inclusivas

Dentre as produções científicas encontradas, algumas pesquisas nos convidaram a refletir sobre a utilização de alguns suportes da Educação Especial – tecnologia assistiva⁶, professor de apoio⁷, intervenções de apoio dos pares⁸ – nas aulas de Arte em escolas inclusivas. (BURDICK; CAUSTON-THEOHARIS, 2012; CARTER et al., 2007; COLEMAN et al., 2015; HAMMEL; HOURIGAN, 2011).

Coleman et al. (2015), à luz de alguns autores previamente citados, Derby (2013) e Hourigan (2014), empreenderam-se em uma investigação sobre as implicações do uso de tecnologias assistivas e de outros suportes da Educação Especial para inclusão de alunos com NEE nas aulas de Arte. Dentre as considerações desse estudo, feitas a partir das respostas de 77 professores de Arte estadunidenses à aplicação um

questionário virtual, os autores chamam a atenção para a pouca frequência da utilização de tecnologias assistivas que poderiam favorecer o acesso ao currículo. Coleman et al. (2015) comentam que, em geral, essa falha é atribuída à falta de informação e ao despreparo dos professores de Arte para lidar com esse recurso. Mas, compreendendo que seria também uma falha culpabilizar unicamente o professor pelos problemas da Educação Inclusiva, eles lançam a pergunta que instiga à reflexão: de quem, então, é a responsabilidade de garantir que todos os tipos de recursos que possam aprimorar o processo de aprendizagem do aluno com NEE sejam utilizados na aula de Arte? Para Coleman et al. (2015), a colaboração e a troca de experiências entre os professores de Arte e da Educação Especial são alternativas possíveis para amenizar essa questão da limitação do uso de recursos e de tecnologias.

Na pesquisa de Coleman et al. (2015) houve também a preocupação em trazer breves reflexões sobre a natureza do suporte dos professores de apoio, que dividem o espaço com o professor de Arte para dar suporte ao aluno com NEE, assim como das interações entre esses dois tipos de educadores. Em situações em que o estudante com deficiência recebe o auxílio do professor de apoio, o professor de Arte precisa coordenar o seu trabalho com as ações desse profissional para que seus alunos tenham experiências artístico-pedagógicas significativas e participem com mais autonomia das atividades desenvolvidas ao longo das aulas. Esse é, portanto, o assunto principal da investigação de Burdick e Causton-Theoharis (2012), que teve como objetivo caracterizar o suporte oferecido pelo professor de apoio, bem como refletir sobre maneiras de articular o trabalho desse profissional com o trabalho do professor de Arte. Em seu estudo de caso, as autoras supracitadas observaram as aulas de Arte em escolas de Ensino Fundamental II e Médio, e coletaram dados por meio de entrevistas com dez professores de Arte e cinco professores de apoio. A partir da análise dos resultados, as pesquisadoras elencaram algumas condições fundamentais para que a utilização desse suporte especializado efetivasse a implantação dos ideais de inclusão na escola regular, dentre elas: 1) respeitar, valorizar e envolver nas atividades diárias tanto os professores de apoio quanto os estudantes com NEE, o que significa tratar essas pessoas com a mesma consideração como são tratados os outros educadores e os outros alunos; e

⁶ Tecnologias Assistivas são uma gama de produtos, recursos, estratégias, sistemas e serviços que permitem o acesso de alunos com deficiências ao currículo geral (COLEMAN et al., 2015).

⁷ Entende-se, neste trabalho, por professor de apoio, o profissional da Educação Especial que oferece atendimento contínuo ao aluno com NEE na sala de aula comum, durante o período regular de ensino.

⁸ Carter et al. (2007, p. 213) explicam em que consistem as intervenções de apoio dos pares: “Essas intervenções envolvem um ou mais alunos sem deficiências dando suporte acadêmico e social a seus colegas de sala com deficiência severas, sob a supervisão de um ou mais adultos”.

2) diminuir gradativamente o suporte desse profissional especializado, com o intuito de ajudar o aluno com NEE a tornar-se independente tanto quanto possível.

De acordo com as suas observações, Burdick e Causton-Theoharis (2012) constataram que, nas aulas de Arte onde havia a redução ou a ausência do suporte do professor de apoio, os alunos com NEE interagem mais naturalmente com sua turma, uma vez que a ajuda para realizar atividades artísticas provinha dos seus colegas de sala. Hammel e Hourigan (2011), por sua vez, reforçam que a assistência dos próprios colegas de classe nas atividades artísticas pode ter um efeito positivo no comportamento e no desempenho escolar do aluno deficiente. Essa mesma constatação foi explicitada no trabalho de Carter et al. (2007). Eles realizaram um estudo de observação e de intervenção em uma escola particular. Participaram do estudo oito alunos: quatro alunos com deficiências de moderadas a severas, matriculados no Ensino Médio regular; e quatro colegas de classe sem NEE, que deram suporte aos alunos com NEE. As intervenções que mediaram o suporte de colegas de turma aconteceram nas aulas de Ciências e de Arte. Os autores concluíram que os alunos deficientes se envolveram mais com as atividades propostas quando trabalharam com o apoio de um colega de sala do que quando receberam apoio individual do educador especial.

O uso dos suportes da Educação Especial (humanos e/ou materiais) na classe comum é considerada pelos autores desta categoria como essencial ao ensino em Arte. A não utilização desses recursos poderia limitar o processo de aprendizagem de alunos com deficiência, o que seria uma negação ao seu direito de aprender. No entanto, é imprescindível refletir sobre os modos como alguns desses suportes são empregados no processo educativo em Arte para evitar que, ao invés de pontes, esses recursos se tornem barreiras para a independência e participação ativa do aluno com NEE no pensar e fazer artístico. A busca pelo conhecimento e a colaboração entre professores, alunos e todos os envolvidos com o contexto inclusivo de ensino de Arte pode esclarecer as dúvidas e minimizar os equívocos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão literária contribuiu para tornar público parte do arsenal de pesquisas

desenvolvidas nos contextos do ensino de Arte para alunos com NEE sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

Ressaltamos a importância da reformulação do sistema comum de ensino para a implantação de uma Educação Inclusiva, mas compreendemos que apenas o acesso à escola regular não é garantia da permanência e da devida escolarização de alunos com NEE. Quando o processo de inclusão se dá sem o esclarecimento necessário das pessoas envolvidas, os resultados podem não ser os almejados pelos idealizadores da proposta de educação para todos.

Sabe-se que “educar a todos” significa oportunizar que todos os alunos, independentemente de suas características, desenvolvam plenamente as suas capacidades, ou seja, a escola deve possibilitar, ao máximo, as condições de aprendizagem e apropriação do conhecimento cultural e historicamente produzido. Nesse sentido, destacamos a apreensão do conhecimento artístico como parte importante da formação do indivíduo; por isso a importância de garantir o ensino de Arte no currículo das escolas. Além disso, ensinar Arte pode ser benéfico aos alunos com NEE porque a arte traz possibilidades diferentes de expressão criativa e comunicação com o mundo que transcendem os limites da linguagem verbal ou escrita, melhorando, dessa forma, a participação social desses alunos e a visão que eles têm de si mesmos.

Mas ensinar a todos, em específico aos alunos com NEE, requer a compreensão de que os deficientes não são um grupo homogêneo. Suas necessidades e potencialidades podem variar enormemente, do mesmo modo que ocorre com os alunos que não apresentam condições de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Os desafios de educar ante as diferenças de níveis de aprendizagem podem ser superados por meio do trabalho colaborativo, das parcerias, da troca de experiências entre todos que atuam no ambiente educativo inclusivo, e esta atmosfera de colaboração deve abranger também os grupos de alunos. Nas práticas artísticas coletivas, em que alunos sem NEE dão suporte aos seus colegas de classe com NEE, o aumento dessa interação social entre pares favorece o desenvolvimento de estudantes com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Faz-se relevante destacar que o compartilhamento de experiências e ideias

também pode ser feito por meio da produção de estudos científicos nessa área, pois a literatura é uma forma de possibilitar que professores e pesquisadores entrem em contato com o trabalho desenvolvido por seus pares e dialoguem com eles. Contudo, a produção literária nacional sobre o tema em questão ainda é escassa e consideravelmente inferior em relação à literatura estrangeira. Dentre os 28 trabalhos encontrados, apenas cinco foram escritos em português; o restante tratava-se de pesquisas estrangeiras. Sendo assim, nota-se que há uma lacuna no campo das produções científicas nacionais que investigam a temática em questão, dada a dificuldade de encontrar trabalhos escritos por pesquisadores brasileiros. Sabe-se que a arte vem sendo ensinada nas escolas inclusivas de nosso país, mas a escassez das produções nacionais revela que os nossos professores de Arte e pesquisadores não têm difundido suas experiências e suas reflexões por meio de publicações científicas, o que tem contribuído para o isolamento do trabalho de muitos profissionais da área e para a perpetuação de alguns equívocos que poderiam ser esclarecidos por meio da socialização do conhecimento em forma de publicação científica.

Reforçamos, então, a necessidade de ampliação de pesquisas nacionais que dirijam seus olhares ao processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Arte do ensino regular. É preciso incentivar os professores e os pesquisadores da área a realizarem estudos sobre os aspectos formativos e práticos da docência em Arte diante da inclusão escolar, bem como em relação às dimensões teórica, histórica e política desse campo. É igualmente importante incentivar que o próprio deficiente envolvido com o contexto educativo, desenvolva pesquisas a respeito da inclusão, sentindo-se autorizado a falar sobre si e por si mesmo.

Enfim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com essas e outras reflexões da área, favorecendo a consolidação da base teórica que fundamenta tanto o trabalho de investigação científica quanto a prática implementada nas escolas.

REFERÊNCIAS

ABEDIN, G. **Exploring the potential of art-based education for adolescents with learning disabilities: a case**

study of engagement in learning through the arts. 2010. 332 f. Thesis (Doctor's Degree of Philosophy) – University of Maryland, College Park, College Park-Maryland, 2010.

ALLAN, J. Inclusive education and the arts. **Cambridge Journal of Education**, Inglaterra, v. 44, n. 4, p. 511-523, 2014.

ASSUMPCÃO, V.; MACARA, A.; JANUÁRIO, C. Práticas inclusivas na dança: estratégias de ensino das professoras de dança dos núcleos de arte. **Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)**, Oxford, v.16, n. 1, p.880-883, 2016.

BAIN, C.; HASIO, C. Authentic learning experience prepares preservice students to teach art to children with special needs. **Art Education**, v. 64, n. 2, p. 33-39, mar. 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009. Tradução de: L'analyse de contenu.

BATISTA; NICODEM. Inclusão do aluno surdo no ensino de arte. **Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)**, Oxford, v.16, n. 1, p. 603-607, 2016.

BURDICK, C.; CAUSTON-THEOHARIS, J. Creating effective paraprofessional support in the inclusive art classroom. **Art Education**, v. 65, n. 6, p. 33-37, nov. 2012.

CARTER, E. W. et al. Peer supports as an alternative to individually assigned paraprofessionals in inclusive high school classrooms. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)**, v. 32, n. 4, p. 213-227, 2007.

COLEMAN, M. B. et al. Art educators' use of adaptations, assistive technology, and special education supports for students with physical, visual, severe and multiple disabilities. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, v. 27, n. 5, p. 637-660, 2015.

COMTE, M. Don't hang your dreams in a closet: sing them, paint them, dance them, act them... **Australian Journal of Music Education**, v. 2, p. 58-66, 2009.

DERBY, J. Nothing about us without us: art education's disservice to disabled people. **Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education**, v. 54, n. 4, p. 376-380, 2013.

FREITAS, N. K.; PEREIRA, J. A. Necessidades Educativas Especiais, Arte, Educação e Inclusão. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, n.p., jun. 2007.

FURNISS, G. J. Practical considerations for teaching artists with autism. **SchoolArts: The Art Education Magazine for Teachers**, v.106, n. 9, p. 6, 2007.

GLASS, D. et al. **The contours of inclusion: frameworks and tools for evaluating arts in education**. 2010. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522677.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2016.

- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.
- HAMBLIN, C. L. **Teachers' attitudes concerning students with special needs in area special classes**. 2013. 168 f. These (Doctor's Degree of Education) – Walden University, Minneapolis-Minnesota, 2013.
- HAMMEL, A.; HOURIGAN, R. The fundamentals of special education policy: implications for music teachers and music teacher education. **Arts Education Policy Review**, v. 112, n. 4, p. 174-179, 2011.
- HO, K. Mural painting as inclusive art learning experience. **Teaching Artist Journal**, Chicago, v. 8, n. 2, p. 67-76, 2010.
- HOURIGAN, R. M. Intersections between school reform, the arts, and special education: the children left behind. **Arts Education Policy Review**, v. 115, n. 2, p. 35-38, 2014.
- MACLEAN, J. The art of inclusion. **Canadian Review of Art Education: Research and Issues**, v. 35, p. 75-98, 2008.
- MAIN, M. Successful stencil starts: meeting individual needs. **School Arts – The Art Education Magazine for Teachers**, v. 106, n. 5, p.14, jan. 2007.
- MANJACK, S. K. **Relations between secondary art teachers' personal education theories and attitudes about inclusion**. 2011. 130 f. Thesis (Doctor's Degree of Philosophy in Educational Psychology) – University of Illinois at Chicago, Illinois-Chicago, 2011.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MUNSELL, S. E.; BRYANT DAVIS, K. E. Dance and special education. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 59, n. 3, p.129-133, 2015.
- PENKETH, C. Inclusion and art education: 'welcome to the big room, everything's alright'. **International Journal of Art and Design Education**, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/jade.12084>. Acesso em: 26 out. 2016.
- PEREIRA, F. A.; LOPES, J. S. M.; DIAS, L. S. P. A “escola para todos” e a difusão do ensino de arte: sobre as fontes de informação acerca da escola e do objeto artístico. **Educação em Foco**, v. 18, n. 26, p. 209-227, dez. 2015.
- REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, jan./abr. 2010.
- SANTOS, G. D.; VARANDAS, E. Bringing street art to school: open to include. **Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)**, Oxford, v. 16, n. 1, p. 285-289, 2016.
- SILVA, M. O. E. Dados de investigação em ciências da educação e em artes visuais: testemunho para a construção da escola inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 25, n. 25, p. 177-192, 2013.
- TURK, J. Collaboration, inclusion, and empowerment: a life skills mural. **Art Education**, v. 65, n. 6, p. 50-53, nov. 2012.
- VARIAN, S. **Choosing creatively: choice-based art education in an inclusive classroom**. 2016. 72 f. Dissertation (Master's Degree in Art Education with an Emphasis in Special Populations) – Moore College of Art & Design, Philadelphia-Pennsylvania, 2016.
- VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. Identificando as necessidades consideradas como barreiras para o desenvolvimento do processo educacional inclusivo. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO. PEDAGOGIA 50 ANOS: DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS À UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 14., 2012, Londrina. **Anais do XIV Semana da Educação. Pedagogia 50 anos: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Estadual de Londrina**, Londrina: UEL, 2012. p. 465-480.
- WONG, M. W.; CHIK, M. P. Inclusive education policy in the Hong Kong primary music classroom. **Arts Education Policy Review**, Michigan, v. 117, n. 2, p. 130-140, 2016.

