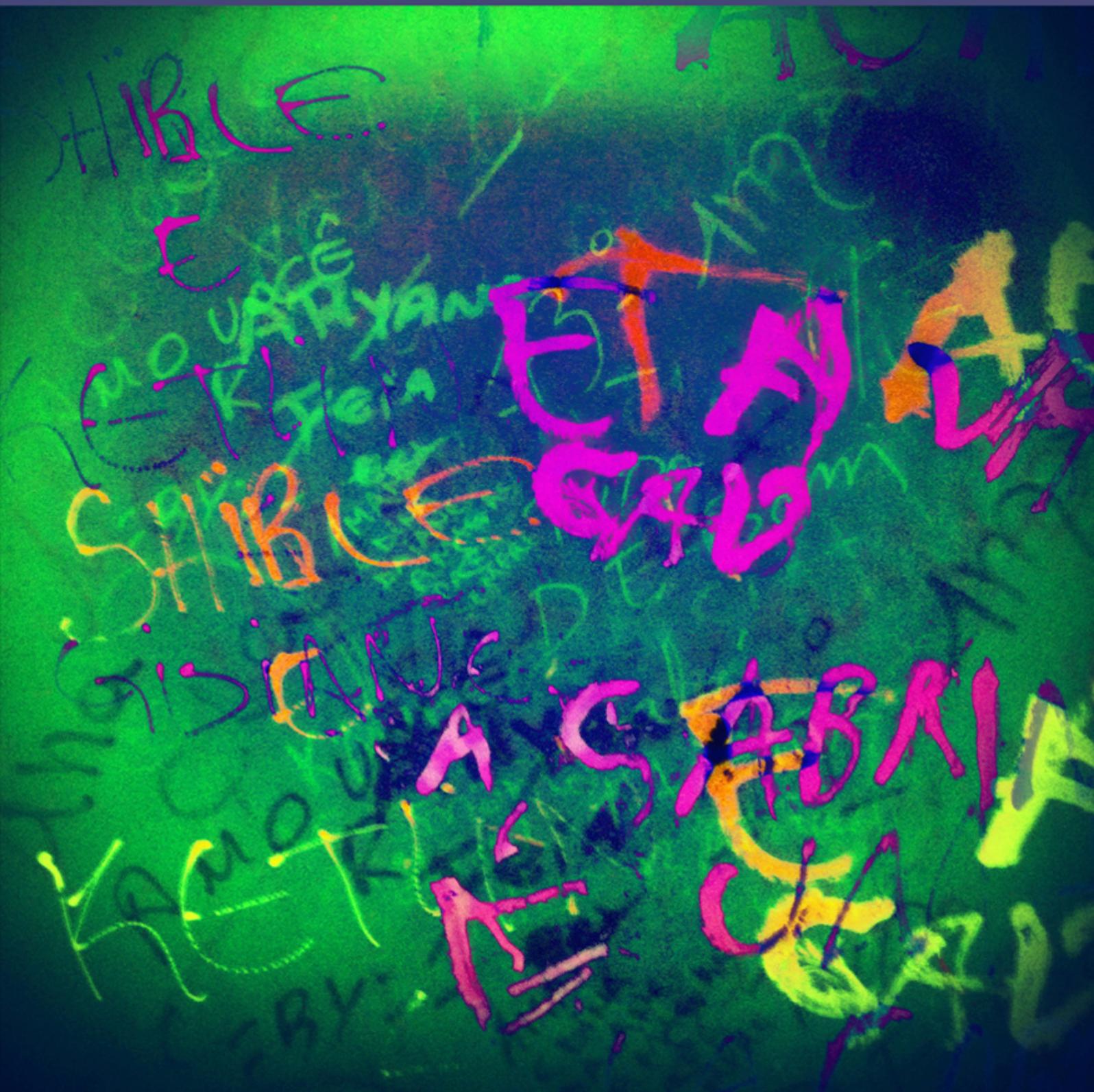


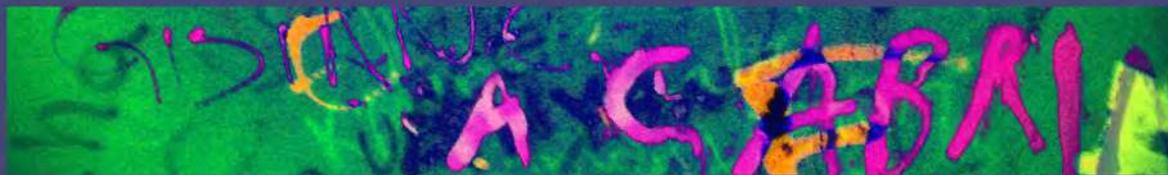
REVISTA

EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO

VOLUME 13, Nº 3, Set./Dez. 2017

ISSN 1984-3178





EDITORIAL

A Revista Educação, Artes e Inclusão, no seu terceiro número do ano de 2017, apresenta dez artigos que abarcam discussões, estudos e pesquisas nos diferentes matizes do trabalho educativo, um relato de experiência que aborda a neurociência como uma forma de divulgar ciência utilizando a arte como ferramenta de mediação para a aprendizagem e, finalizamos com uma entrevista com a pedagoga Sandra Regina Carrieri de Souza, temas que perpassam e apresentam valiosas contribuições para o contexto da educação, do ensino da arte, da ação pedagógica, da formação e do trabalho docente, da inclusão, do trabalho educativo como um todo.

Iniciamos com o artigo “Professores de violão para crianças: um estudo sobre estratégias e abordagens adotadas em cursos de licenciatura em Música” da Professora da UDESC, Regina Finck Schambeck com Roveli Bichels e Willian Mota Caitano dos Reis, que relatam uma pesquisa com foco no ensino de violão de crianças na faixa etária de cinco a doze anos, verificando o que pensam professores que atuam em cursos de graduação sobre o ensino de violão para crianças, investigando as estratégias e abordagens utilizadas para a preparação dos professores de instrumentos que atuarão com o público infantil. A partir de pesquisa qualitativa, de revisão bibliográfica e aplicação de questionário autoadministrado, enviado a professores que atuam ou atuaram em nove cursos de licenciatura em música em diferentes estados brasileiros, constataram que maioria dos professores participantes utiliza propostas de trabalho com base no ensino coletivo do instrumento; ressaltam a importância da afetividade na relação professor-aluno; reconhecem como fator determinante para a aprendizagem do instrumento violão o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo da criança; e recomendam a utilização de atividades lúdicas para melhorar a aprendizagem do instrumento.

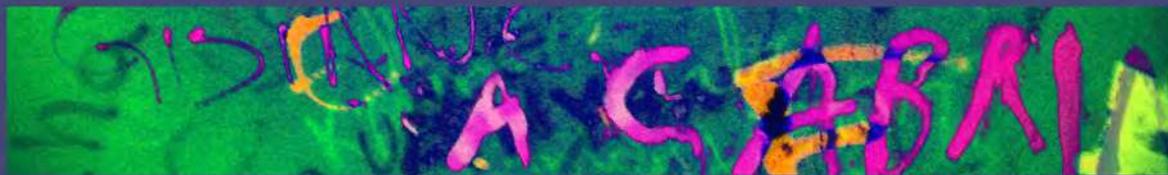
O artigo “Sentimentos da equipe de enfermagem ao atender um deficiente auditivo: desafios do cuidado” das autoras Verônica Francisqueti, Elen Ferraz Teston, Maria Antonia Ramos Costa, Verusca Soares de Souza da Universidade Estadual do Paraná, objetiva conhecer a percepção e sentimentos dos profissionais de saúde sobre as barreiras no processo de comunicação com os deficientes auditivos. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa realizada com os profissionais que compõem a equipe de enfermagem das unidades básicas de saúde, unidade saúde da família, postos de saúde e pronto atendimento municipal,



de um município da região noroeste do estado do Paraná. Onde demonstram que parte dos profissionais de saúde referem sentimentos negativos sobre o atendimento proporcionado aos pacientes surdos, outros descreveram que o atendimento oferecido é realizado com dificuldade, devido à falta de preparo, sendo que essa barreira influencia diretamente no atendimento ofertado, e que na percepção de alguns profissionais o atendimento foi inadequado, frente ao contexto da ação/atuação.

“Arte e docência: notas sobre o projeto transvisões” apresentado por Suzana Feldens Schwertner, Morgana Domênica Hattge, Natália Scuck e Alissara Zanotelli, da Universidade do Vale do Taquari, UNIVATES/RS, descreve um projeto realizado a partir das experiências e estudos de um grupo de pesquisa de um Centro Universitário no interior do Rio Grande do Sul. O objetivo deste relato é apresentar as vivências do projeto, bem como visibilizar a partir de quem/do que ele é pensado e seus efeitos na docência das participantes. As ações do projeto foram oficinas relacionadas à arte, ministradas por artistas locais, tendo como público-alvo professoras da educação básica, envolvendo atividades relacionadas às suas produções artísticas e discussões com relação à criação das obras. Realizaram entrevistas com oito professoras participantes para perceber que a participação das professoras nas oficinas as fez pensar sobre as aprendizagens, tanto de seus alunos quanto as suas; a possibilidade de desconstrução das dicotomias belo e feio, bom e mau, certo e errado, no que diz respeito à arte e docência. As docentes disseram, ainda, potencializar a linguagem artística dentro da sala de aula e manifestaram o desejo da construção de outras propostas que sigam buscando articulações entre arte e docência.

Rejane de Aquino Souza nos apresenta o artigo “A Implantação da Libras nas licenciaturas: desmistificando conceitos”, onde destaca que há desde o ano de 2005, a obrigatoriedade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular nos cursos de licenciaturas por todo o Brasil, segundo determina o capítulo segundo do Decreto nº 5.626/2005. Este artigo objetiva descrever um relato sobre uma breve verificação a respeito da relevância da implantação da disciplina de Libras nas licenciaturas para desmistificação de conceitos no meio educacional. Para tanto, foram solicitados a treze acadêmicos de licenciatura matriculados na disciplina de Libras, dois registros por escrito, no início e no fim do semestre, com intuito de se observar possíveis alterações no conhecimento dos alunos sobre surdo e Libras. O resultado implicou na extrema importância da implantação



da Libras como disciplina acadêmica para fomentar a desmistificação de conceitos em vista de uma práxis educacional adequada.

“Considerações sobre a(s) epistemologia(s) da inclusão e a formação docente” é o artigo descrito por Patrícia Cardoso Macedo do Amaral Araújo, e contempla uma pesquisa bibliográfica no campo da Educação Especial, com o objetivo compreender como vem ocorrendo a formação docente no Brasil a partir da perspectiva da educação inclusiva, enfocando a matriz bibliográfica, com referencial teórico de autores como Fernando Becker, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos. Foi empregada ainda a perspectiva histórico-cultural de Vygotski e de autores que dialogam com essa abordagem a fim de encontrar em seus conceitos aporte para as reflexões apresentadas. O estudo revela que a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, deve estar apta para produzir conhecimentos voltados para a prática docente que aprimorem respostas para atender as demandas da diversidade dos alunos presentes na escola. A indissociabilidade da teoria e da prática é o caminho para formar professores capacitados para o pensamento crítico e reflexivo de sua ação pedagógica e criar possibilidades para atender, da melhor maneira, as demandas existentes no cotidiano escolar.

“Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil: O que temos para hoje?” é um relato de Míriam Matos Amaral, doutoranda em Educação e docente na Universidade Federal do Pará, que objetiva analisar as políticas de formação continuada de professores para a educação inclusiva vigentes no Brasil na perspectiva do Governo Federal, ressaltando o modelo de professor que o Ministério da Educação (MEC) defende em suas políticas públicas educacionais. Resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental, que partiu de levantamentos em teses e dissertações, revistas científicas e livros de autores que discutem a atualidade da formação continuada de professores para a educação inclusiva. Pesquisa também, publicações do MEC que ressaltam políticas formativas para professores da educação básica dentro da perspectiva da inclusão escolar na contemporaneidade. O estudo aponta que as políticas de formação continuada no Brasil, vem ganhando várias nuances de abordagem de formação, ora centrada no desenvolvimento pessoal do professor, ora centrada na escola, como lócus privilegiado de formação. Ressalta que a formação continuada para a educação inclusiva impescinde uma

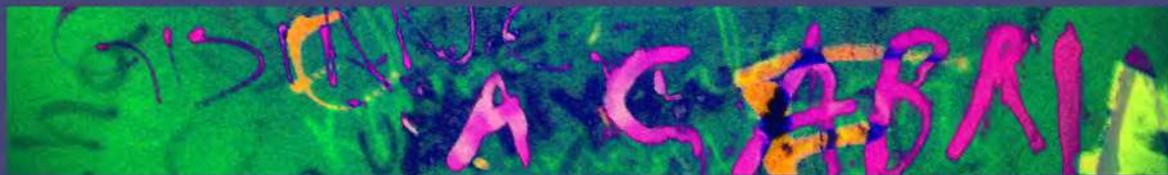


postura protagonista do/a professor/a no processo de ensino – aprendizagem e concomitantemente ações colaborativas no seu principal lócus de formação que é a escola.

O artigo “Formação de cuidadores familiares de pessoas com deficiências: avaliação do projeto Cuidando & Humanizando em Jicoa de Jericoacora-CE”, das autoras Sheila Maria Muniz, Rita de Fátima Muniz e Tania Vicente Viana, descreve os resultados verificados no curso de capacitação “Projeto Cuidando & Humanizando”, com carga horária de 80 h/a, oferecido às famílias no ano de 2013, cujo filho(a) obteve diagnóstico de deficiência, com foco nas adaptações e mudanças ocorridos desde então, finalizando-se com a aplicação de questionário de avaliação aos participantes. Os resultados indicaram que o projeto proporcionou uma melhor percepção dos pais frente às deficiências/dificuldades de seus filhos, por viabilizar o acesso à informação, contribuindo com mudanças atitudinais significativas no processo de ação/atução dos mesmos.

Dos autores Anunciata Cristina Marins Braz Sawada, Francisco Romão Ferreira e Tania Cremonini de Araújo-Jorge, o nosso oitavo artigo “Cienciarte ou ciência e arte? Refletindo sobre uma conexão essencial”, aborda a relação entre ciência e arte, e testemunha a reconciliação necessária ao nosso tempo, a fim de que ambas possam partilhar e contribuir com elementos essenciais ao ensino e ao desenvolvimento das sociedades. O ensino, a pesquisa, e o desenvolvimento de tecnologias sociais e educacionais sobre a relação entre Ciência e Arte na pós-graduação no Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz assumem o pressuposto de que a associação da arte à educação científica possibilitará aos educadores, e aos seus futuros alunos, desenvolver novas intuições e compreensões através da incorporação do processo artístico a outros processos investigativos, construindo um discurso interno e público sobre a relação entre arte, ciência, atividades humanas, e tópicos relacionados a atividades multidisciplinares e multiculturais. As atividades versam sobre temas variados em ciência, saúde e arte, e evidenciam a aplicação do novo paradigma cienciarte na proposta. Expressam a apropriação do conteúdo debatido ao longo das pesquisas, promovendo o diálogo entre a ciência e a arte, reforçando o conceito “artscience”, ou, em português, “arteciência” ou “cienciarte”.

“O que se pode aprender com projetos de Cultura Visual em espaços não formais de aprendizagem”, o artigo de autoria de Maria Emilia Sardelich, Apolônia Maia dos Santos e Joana Gaviraghi Brustolin, apresenta resultados parciais da pesquisa *A Cultura Visual no Brasil: o estado do conhecimento no período de 2005-2015*, que vem sendo realizada pelo Grupo de



Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O recorte aqui apresentado refere-se ao levantamento bibliográfico realizado nos Anais dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), no período 2005-2015, destacando os trabalhos no campo de estudo da Cultura Visual desenvolvidos em espaços não formais de aprendizagem. A expressão espaços não formais de aprendizagem alude aos territórios que acompanham as trajetórias de vida de grupos e indivíduos, locais que, apesar de se situarem fora das escolas, neles também ocorrem processos de aprendizagem intencionais. Os resultados apontam que a produção acadêmica em Cultura Visual apresentada nos Encontros da ANPAP vem crescendo anualmente e a discussão no âmbito educacional atrai grande parte dos pesquisadores do campo, porém é reduzido o número de projetos que foquem a Educação não formal. As experiências relatadas nos trabalhos analisados fomentaram as aprendizagens teórica, cognitiva, cultural, linguística, simbólica, social, reflexiva e ética.

As autoras Patrícia Nogueira Agüena e Celi Corrêa Neres, nos apresentam o artigo “Educação especial e o ensino de arte mapeando produções”, que tem por objetivo levantar literatura e produção de conhecimento sobre o ensino de arte para o aluno cego na escola comum, com base nos anos de 2000 a 2012, a partir de pesquisas envolvendo o ensino de arte nas escolas e a educação especial. A busca foi realizada nos bancos de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da SCIELO (Scientific Electronic Library Online), dos anais da CONFAEB (Congresso Nacional de Arte Educadores do Brasil), do banco de trabalhos e pôsteres das reuniões nacionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), especificamente dos Grupos de Trabalho Educação Especial (GT15) e Educação e Arte (GT24). Verificaram-se os principais objetivos, metodologias e resultados, visando reflexões para subsidiar a prática do professor de arte na escola; concluindo que ainda há escassez significativa de pesquisas sobre o ensino de arte no contexto da educação especial.

Nosso Relato de Experiências discorre sobre: A arte como mediadora na divulgação de neurociência: relato de experiência do evento “Conhecendo o cérebro”, que é apresentado por Matheus Augusto Silva, Bruna Jamila de Castro, Ana Lúcia De Grandi e Roberta Ekuni. O evento “Conhecendo o Cérebro”, integrante da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, é organizado pelo Grupo de Estudos em Neurociência (Universidade Estadual do Norte do Paraná). Seu intuito principal é divulgar neurociência para crianças e adolescentes, já que a

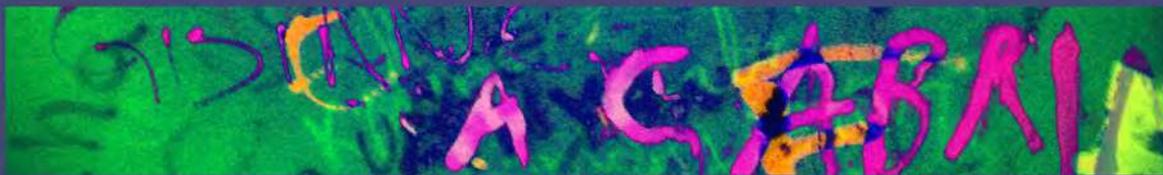


Neurociência é um tema atual e de constante aparição nas mídias, faz-se necessário que a população conheça mais sobre o assunto. Uma forma de divulgar ciência é utilizar a arte como ferramenta de mediação para a aprendizagem. Desse modo, o presente relato visa discutir as atividades do evento que envolviam a arte. Os resultados positivos obtidos com essas atividades no primeiro ano do evento, motivaram o aumento de estandes que valiam-se da arte como ferramenta para mediar a aprendizagem. O evento foi um sucesso de público, acreditamos que isso se deve ao potencial interativo e envolvente da arte. Com isso, consideramos que estas atividades são apropriadas e significativas como ferramentas para divulgação de conhecimentos de neurociência em eventos expositivos.

A entrevista de nossa revista enfoca o tema da atuação pedagógica dentro do espaço museológico, como questões relacionadas ao acolhimento ao público, a elaboração de materiais pedagógicos e de recursos de acessibilidade educacional e informacional, idealização e realização de oficinas, efetivação de parcerias, entre outras. Sob a responsabilidade de Flora Bazzo Schmidt, a entrevistada deste número é a pedagoga do Museu de Arqueologia e Etnologia Professor Oswaldo Rodrigues Cabral da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Sandra Regina Carrieri de Souza e, assim, encerramos as apresentações deste número.

Os trabalhos aqui apresentados, são a compilação de estudos e pesquisas no campo da Educação, das Artes e da Inclusão, permitindo que possamos ampliar nossos horizontes e acreditar que os processos de ensino inclusivos no ambiente educativo formal e não formal são necessários e evidenciam um avanço no contexto das práticas educativas. O compromisso da REAI com estes estudos e com sua divulgação mostram nosso envolvimento com o processo de ensinar e de aprender.

Findo nosso ano letivo, agradecemos a todos que de diferentes formas e maneiras nos auxiliaram e contribuíram para o nosso processo de contínua qualificação, tornando nossa revista mais reconhecida e valorizada no ambiente formativo e educativo. Desejamos a todos(as) nossos(as) leitores(as) e colaboradores(as), envolvidos no campo da educação, da arte e no processo de inclusão, nossos agradecimentos e desejo de um Novo Ano repleto de alegrias, trabalho e muita produção.



EXPEDIENTE

DOI DA REVISTA: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017>

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR GERAL DA REVISTA

Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

COMISSÃO EDITORIAL

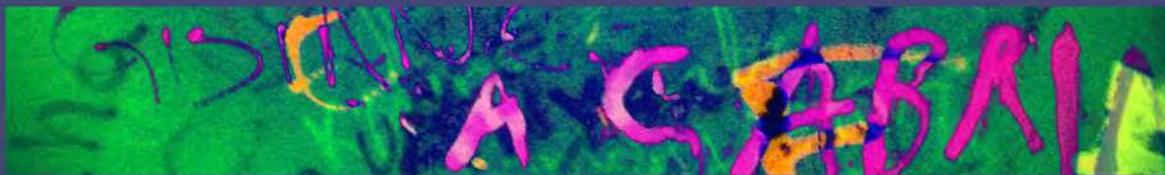
Dra. Regina Finck Schambeck, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Ma. Clarissa Santos Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Ma. Maristela Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Ma. Valéria Metroski Alvarenga - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
André Ricardo Souza, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Lucas Prestes da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Dr Robson Xavier da Costa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Dra. Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
Dra. Alexandra Ayach Anache, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Dra. Denize Piccolotto Carvalho, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Dr. João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa, Portugal
Dra. Maricel Gomez de La Errechea Cohas, Universidad de Playa Ancha, Chile
Dra. Mirela Ribeiro Meira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Dr. Nicolas Bermudez, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Arte, Argentina

EQUIPE DE PRODUÇÃO

Flora Bazzo Schmidt, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Miriam Cassia Carmo Mattos, Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil
Cláudia Silvana Saldanha Palheta, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Luísa Agostinho Faccio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Jéssica Natana Agostinho, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Carolina Pinheiro Zaroni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Elisete Moccelin Machado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Janine Alessandra Perini, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil



**PROFESSORES DE VIOLÃO PARA CRIANÇAS: UM ESTUDO
SOBRE ESTRATÉGIAS E ABORDAGENS ADOTADAS EM
CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

**MAESTROS DE GUITARRA PARA NIÑOS: UN ESTUDIO SOBRE
LAS ESTRATEGIAS Y LOS ENFOQUES UTILIZADOS EN
CURSOS DE PROFESORADO EN MÚSICA**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017008>

Regina Finck Schambeck, Roveli Bichels, Willian Mota Caitano dos Reis - Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO

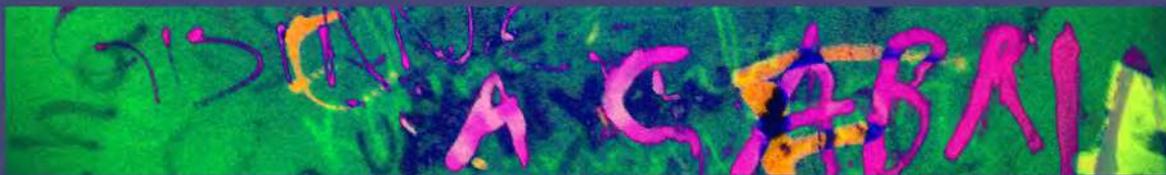
A presente pesquisa apresenta foco no ensino de violão de crianças na faixa etária de cinco a doze anos. Busca-se verificar o que pensam professores que atuam em cursos de graduação sobre o ensino de violão para crianças, investigando-se as estratégias e abordagens utilizadas para a preparação dos professores de instrumentos que atuarão com o público infantil. Para isto, utilizou-se como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, através de revisão bibliográfica e aplicação de questionário autoadministrado enviado a professores que atuam ou atuaram em nove cursos de licenciatura em música em diferentes estados brasileiros. Apurou-se que a maioria dos professores participantes utiliza propostas de trabalho com base no ensino coletivo do instrumento; ressalta a importância da afetividade na relação professor-aluno; reconhece como fator determinante para a aprendizagem do instrumento violão o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo da criança; e recomenda a utilização de atividades lúdicas para melhorar a aprendizagem do instrumento.

Palavras-chave: Educação musical. Violão. Criança. Ensino.

RESUMEN

Esta investigación presenta un enfoque en la enseñanza de guitarra a niños de cinco a doce años. Se busca comprobar qué piensan los docentes que trabajan en cursos de graduación sobre la enseñanza de la guitarra para niños, investigando las estrategias y enfoques que se utilizan para la preparación de los profesores del instrumento que actuará con el público infantil. Para ello, se utilizó como método de investigación un enfoque cualitativo, a través de revisión bibliográfica y aplicación de cuestionario auto administrado, enviado a los docentes que trabajan o han trabajado en nueve cursos de graduación en música en diferentes Estados de Brasil. Fue posible darse cuenta de que la mayoría de los profesores participantes mencionó el uso de propuestas de trabajo basada en el aprendizaje colectivo del instrumento, destacaron la importancia de la afectividad en la relación maestro-alumno, reconocieron como un factor determinante para el aprendizaje del instrumento guitarra el conocimiento sobre el desarrollo cognitivo del niño y recomiendan el uso de actividades lúdicas para mejorar el aprendizaje del instrumento.

Palabras-clave: Educación musical. Guitarra. Niños. Enseñanza.

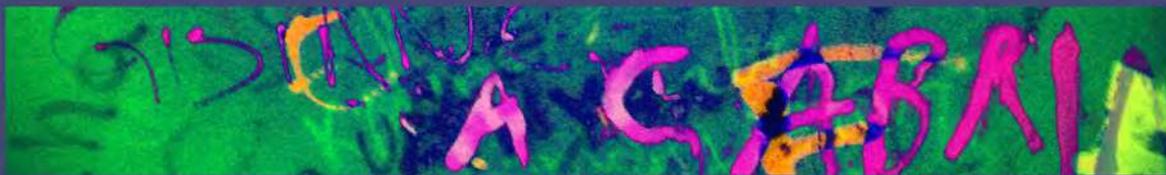


1 INTRODUÇÃO

Esta investigação surgiu de uma reflexão sobre os processos de preparação profissional para professores que atuarão no ensino de violão para crianças. O questionamento inicial pautou-se em discussões sobre se a formação instrumental na licenciatura deveria formar o professor de instrumento para diferentes públicos ou se essa preparação caberia aos cursos específicos de licenciatura em instrumento, tal como previsto nos documentos oficiais que definem os preceitos norteadores dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música, como a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, fundamentada nos pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, tratando dos princípios, fundamentos e procedimentos para a organização institucional e curricular dos cursos de licenciatura, isto é, de graduação plena. No que se refere aos cursos de música (conforme a Resolução n. 2/2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música), estão dispostos os seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos relacionados entre si: conteúdos básicos, conteúdos específicos e conteúdos teórico-práticos.

Acredita-se que seja diferente o perfil do profissional egresso dos cursos de licenciatura em música e licenciatura em instrumento, uma vez que também será diferente pensar em professores de música que tocam um instrumento enquanto formação musical/do músico e aqueles que tocam com a intenção de ensinar esse instrumento, independentemente da faixa etária à qual ele se destina.

Esta é uma discussão recorrente da área de formação de professores de música, sendo que alguns cursos criaram as licenciaturas em instrumento para dar conta da formação desse profissional – o professor de instrumento. Enquanto que, na maior parte das licenciaturas em Música, formam-se professores para a educação básica, não para a aula de instrumento. Assim, se, por um lado, tem-se a legislação e os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, que ajudam a compreender como se dá a



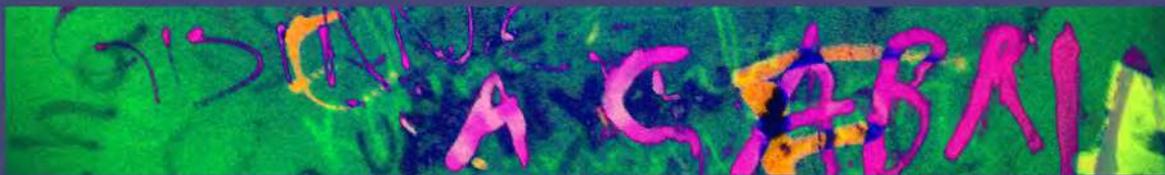
formação desse profissional, por outro lado, há também os espaços onde esse profissional atuará.

Neste texto, discute-se, então, a realidade encontrada nos ambientes de escola livre de música, onde as aulas do instrumento violão, normalmente, acontecem individualmente, uma vez na semana e têm, em média, uma hora de duração. O público dessas aulas, na sua grande maioria, é formado por jovens, mas também um grande número de adultos busca nas aulas de instrumento a realização de um desejo muitas vezes postergado. Além dos adultos que procuram aulas de instrumento, observa-se que crianças cuja a faixa etária varia entre cinco e doze anos de idade também têm buscado por essas aulas.

Justifica-se, portanto, o recorte da temática sobre o ensino de violão para a faixa etária e com foco na criança pelo fato de ser este o público com o qual se observam menor produção bibliográfica e as maiores dificuldades em se conduzir o processo de ensino e aprendizagem do instrumento em questão.

Sendo assim, na busca por uma ampliação de conhecimentos sobre a temática de ensino do instrumento violão para crianças, reflete-se, com este artigo, sobre as abordagens metodológicas que podem ser utilizadas para um melhor aproveitamento das atividades, de modo que a aula de violão possa também colaborar para os processos de musicalização desse público, em especial, dadas as características de aprendizagem e desenvolvimento físico-motor da faixa etária.

Ao delimitar-se a temática da pesquisa com foco no ensino do instrumento violão para crianças de cinco a doze anos de idade, algumas questões surgiram: o que pensam professores que atuam em cursos de graduação sobre o ensino de violão para crianças? Que estratégias esses professores utilizam, visando a preparação do profissional que atuará com esse público? Que materiais pedagógicos utilizam em suas aulas? A partir destes questionamentos, investigou-se como professores que atuam em cursos de graduação discutem o ensino do instrumento violão para a infância, identificando-se estratégias e abordagens utilizadas nas práticas pedagógicas de preparação do futuro profissional que atuará nesse campo.



De acordo com o levantamento da literatura feito por Reis (2016), são poucos os métodos que discutem perspectivas de ensino de violão para crianças na faixa etária de cinco a doze anos. A partir das dificuldades de conexão entre o perfil de aprendizagem do grupo de alunos e a falta de trabalhos científicos sobre as metodologias específicas e estratégias de ensino, neste artigo, busca-se fazer uma aproximação entre a organologia do instrumento violão e as características de aprendizagem desse público.

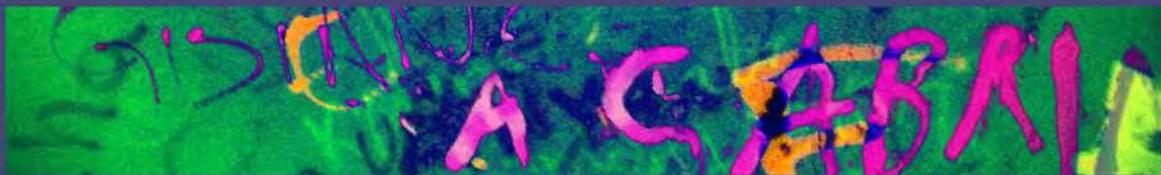
Este trabalho tem como base a abordagem qualitativa com ênfase na aplicação de questionários autoadministrados para professores de violão que atuam ou atuaram em nove cursos de Licenciatura em Música de diferentes estados brasileiros. Fazem parte das análises de dados as respostas de cinco professores que atenderam aos critérios estabelecidos, quais sejam, ser docente universitário com atuação como professor de violão junto ao público infantil e discutir questões relacionadas ao ensino de violão para tal público em suas aulas na graduação.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho utiliza a abordagem qualitativa apresentando um enfoque exploratório e descritivo. A pesquisa qualitativa diz respeito ao entendimento de uma realidade ou fenômeno pela perspectiva daqueles que dele participam e na tentativa de compreender conceitos básicos e introdutórios da temática abordada em um processo de construção de conhecimento.

Geralmente, um desenho de pesquisa qualitativa descreve o “[...] propósito do estudo e os tipos de perguntas que estão sendo tratados, as técnicas a serem usadas para coletar os dados, as abordagens à seleção de amostras e como os dados serão analisados” (GRAY, 2012, p. 108). Neste sentido, investigou-se como professores que atuam em cursos de graduação discutem o ensino do instrumento violão para a infância, identificando-se estratégias e abordagens utilizadas nas práticas pedagógicas.

A unidade de análise passou, então, pelos materiais, métodos, abordagens e estratégias mencionadas pelos professores de ensino superior que atuam com o ensino



do instrumento violão. Buscou-se, com a abordagem qualitativa, uma aproximação com o objeto de pesquisa, ou seja, o ensino de violão para crianças, levando o pesquisador a uma maior aproximação e detalhamento das práticas direcionadas para a faixa etária de cinco a doze anos.

Godoy (1995, p. 24) sugere que a revisão bibliográfica deva seguir uma ordem de pesquisa, efetuando-se primeiramente uma pré-análise, em seguida, fazendo-se a exploração do material e, por fim, tratando-se dos resultados.

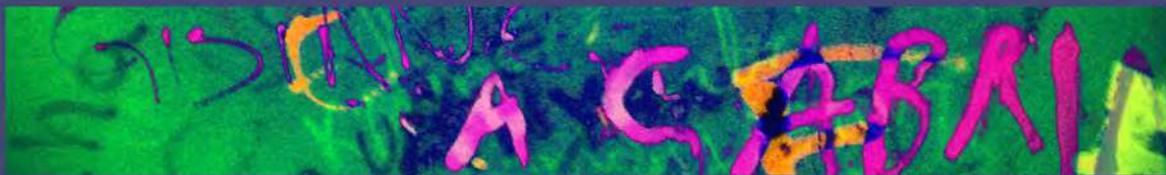
Neste trabalho, na fase da pré-análise, exploraram-se métodos e textos que discutem o ensino de violão para crianças, escolhendo-se os materiais disponíveis em língua brasileira voltados ao ensino coletivo e individual de violão. Feita esta organização do material encontrado e mediante leituras e fichamentos, procedeu-se à organização desses dados.

Através da revisão bibliográfica, foram encontrados e analisados materiais pedagógicos direcionados ao ensino de violão para crianças. Esta constituiu-se como a primeira etapa do trabalho, em que se investigaram as propostas pedagógicas, os conteúdos musicais, elementos técnicos e abordagens didáticas para o ensino individual e coletivo (REIS; SCHAMBECK, 2017, REIS, 2016)¹.

Na segunda etapa da pesquisa, foi desenvolvido o roteiro do questionário autoadministrado. Segundo Moysés e Moori (2007, p. 2), o questionário autoadministrado tem por objetivo desenvolver “[...] um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, [...] respondido sem a presença do entrevistador”. Esse tipo de questionário procura obter perguntas focalizando respostas mais específicas e diretas. Sua aplicação ocorre eletronicamente através da coleta de dados *on-line*. (HAIR, 2004, p. 160 *apud* MOYSÈS; MOORI, 2007, p. 3).

O roteiro continha duas seções de perguntas. A primeira visava apurar se o docente universitário já tinha atuado como professor de violão junto ao público infantil.

¹Reis; Schambeck (2017) pode ser acessado em <https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2017/07/anais-do-vii-encontro-do-muse.pdf>
Reis (2016) pode ser acessado em http://pergamumweb.udesc.br/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1



Nesta sessão, as perguntas estavam relacionadas ao ensino de violão para crianças, faixa etária das turmas, conteúdos abordados, métodos utilizados, se havia desenvolvimento de material didático, como eram preparadas as aulas, e se eram coletivas ou individuais. Ainda, elaborou-se uma questão aberta com a possibilidade de o colaborador indicar os materiais utilizados para apoio pedagógico.

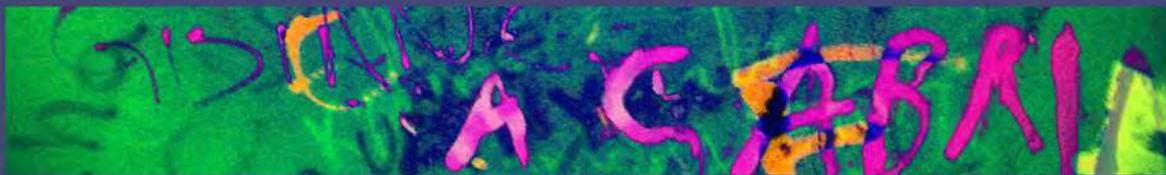
Na segunda sessão, as questões estavam relacionadas ao ensino de violão para tal público nas aulas da graduação, abrangendo perguntas direcionadas à preparação do futuro professor que atuará com o público infantil. Foram questões sobre os conteúdos abordados e as metodologias e/ou métodos do ensino de violão que são adotados. Da mesma forma, foi proposta uma questão aberta para que o colaborador desse a sua opinião sobre a preparação de alunos de violão (Licenciatura em Música) para atuar com o público infantil.

Foram enviados *e-mails* de contato para nove instituições de ensino superior que abrigam cursos de Licenciatura em Música. Nestas mensagens, havia um texto com as devidas explicações do objeto da pesquisa e a solicitação do envio dos nomes e dos endereços eletrônicos dos professores de violão daquelas unidades. Obtendo-se o retorno com as indicações, os professores foram acionados e convidados a participar da pesquisa. Dos onze professores convidados a participar, sete responderam. Destes, apenas cinco informaram ter experiência com o ensino de violão direcionado para crianças: Sarah, Fabio, Matheus, Marcelo e Dante. Portanto, apenas esses farão parte das análises dos dados da pesquisa.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte do texto, apresentam-se os dados sobre a preparação do professor de violão de cursos superior de música para atuar com o público infantil.

Dentre os entrevistados, apurou-se que a média de faixa etária trabalhada ocorre a partir dos sete anos de idade e nenhum dos professores mencionou ter atuado com crianças entre cinco e seis anos.



Nas aulas de violão direcionadas para o público infantil acima de sete anos, a professora Sarah se concentra apenas na atuação do ensino coletivo. Já o professor Fabio indica ministrar aulas individuais. Os professores Matheus e Marcelo mencionaram adotar aulas coletivas e também individuais. E o professor Dante não mencionou a forma como atua.

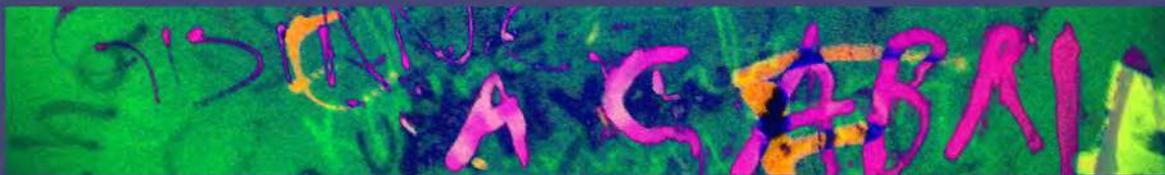
3.1 EXPERIÊNCIA PESSOAL COM O ENSINO DE INSTRUMENTO PARA CRIANÇAS

De maneira geral, os professores participantes da pesquisa entendem que o ensino de violão para crianças deve ser muito bem planejado. Entre os principais itens para se ter maiores cuidados foram mencionados a fragilidade física do pequeno instrumentista, as indicações da postura adequada para tocar o instrumento, as pressões familiares sofridas para a aprendizagem do violão e a afinidade do professor em trabalhar com essa faixa etária, principalmente para manter o foco pedagógico, uma vez que, segundo os professores, nem todas as crianças apresentam habilidade nata para a prática instrumental. Deste modo, sob o ponto de vista dos participantes da pesquisa, as aulas devem ser planejadas para manter o interesse das crianças e focar na musicalização, nos processos de aprendizagem do violão.

O ensino do instrumento para crianças deve ser extremamente cuidadoso, individualizado, sendo que cada aluno tem suas facilidades e dificuldades, cada um tem uma potencialidade, um limite, um tempo próprio de assimilação e minha opinião é que essa particularidade deve ser respeitada. (Questionário – professora Sarah, 2016).

O professor Marcelo, ao relatar sobre o ensino de música para as crianças, diz que acredita que a aprendizagem instrumental ajuda no desenvolvimento cognitivo.

É de fundamental importância para o desenvolvimento de várias funções das crianças, desde melhorar a coordenação motora, o raciocínio lógico, o respeito pelo colega, favorecer a sociabilidade durante o convívio com os colegas de aula, curso ou turma. O aprendizado do instrumento, e consequentemente a alfabetização musical, durante esta faixa etária, é fundamental para um bom desenvolvimento no instrumento, quanto mais cedo se der o contato formal com a música melhores serão os benefícios futuros, tanto na música quanto das demais disciplinas do ensino regular. (Questionário – professor Marcelo, 2016).



O trabalho com o público infantil leva os professores Dante, Matheus, Fabio e Sarah a concluir que a criança deve ter um cuidado especial no que tange à musculatura, ainda pouco desenvolvida na infância. Dante relata que, na prática do instrumento, se essa questão não tiver uma atenção especial ou for mal ministrada, o aprendizado “[...] pode levar a má postura corporal, lesões musculares e até ao abandono da prática musical”. Sarah complementa explicando que “[...] desde o início, deve-se evitar más posturas e vícios para que o ‘erro’ não fique gravado na memória” (Questionário, 2016).

Os professores Fabio e Sarah reforçam que o educador deve ter o conhecimento não somente dos aspectos fisiológicos, mas também dos aspectos psicológicos da criança. Compreender como ocorre a “[...] consolidação das memórias, conhecer estratégias de ensino e sempre buscar motivar os alunos para que prossigam com o estudo do violão” (Questionário – professora Sarah, 2016). No material didático **Sonhando em Cordas**, Comini, Filho e Victor (2016) trazem à tona uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo da criança, propondo, para tanto, atividades musicais de acordo com suas faixas etárias. Desta maneira, ao oferecer atividades apropriadas para a fase cognitiva e física, os estudantes serão levados a “[...] resultados mais satisfatórios na compreensão pelo conteúdo e no desenvolvimento musical”. (COMINI; BARRETO FILHO; VICTOR, 2016, p. 4).

Outro ponto relevante para as atividades de ensino de violão para crianças de cinco a doze anos foi mencionado pelo professor Fabio: a afetividade. Ele revela sua preocupação em mantê-la viva entre professor e aluno e coloca este aspecto como sendo fundamental para o aprendizado da criança.

Creio ser necessário que o professor tenha uma identificação afetiva muito forte com crianças, com o mundo da criança e com os processos cognitivos próprios da criança. Pois, se vamos pensar em didática do violão para crianças, não devemos pensar apenas nos indivíduos excepcionais (em interesse e dedicação), mas, sim, nas crianças de forma geral. (Questionário – professor Fabio, 2016).

Nunes e Faria (2011, p. 8) reforçam o entendimento do professor Fabio sobre a importância da relação de afetividade ente professor e aluno ao explicarem que “[...] o tipo de relação que estabelecemos com o aluno pode gerar confiança e um aumento de



atenção que são condições indispensáveis para a aprendizagem”. Os autores reforçam que por meio do afeto o aluno obterá maior confiança e atenção sobre o que o professor lhe estiver ensinando.

Silva (2013) descreve que o vínculo entre professor e aluno contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo da criança, visto que, através da afetividade, o aluno passa a sentir-se valorizado, o que contribui para a motivação do estudante no desejo de apreender. Ressalta ainda a autora que “[...] o desenvolvimento intelectual abrange dois lados: um afetivo e um cognitivo, ou seja, é impossível desvincular a afetividade da cognição, ou o contrário” (SILVA, 2013).

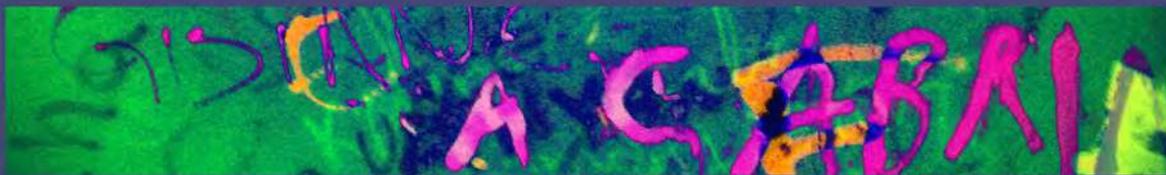
Assim, acredita-se que é pelo estabelecimento do vínculo afetivo que o aluno é levado a interessar-se e ter maior atenção pelo conteúdo ensinado. Neste sentido, se o professor não tiver um envolvimento emocional satisfatório, o trabalho pedagógico tende a torna-se mais difícil, maçante e, até mesmo, infrutífero. Para Silva (2013), é através do afeto que o emocional do estudante é fortalecido e, conseqüentemente, seu aprendizado melhor assimilado.

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. (VYGOTSKI *apud* SILVA, 2013).

Deste modo, pode-se concluir que a prática pedagógica sem envolvimento afetivo repercute de modo negativo no desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, é importante que o professor de violão, conforme indicou o professor Fabio, mantenha a afetividade como um elemento significativo nas atividades de ensino do instrumento violão para crianças.

Ainda sobre a aprendizagem musical para crianças, os professores afirmam que,

Nesta etapa de ensino [referindo-se ao trabalho com a infância], conhecimentos sobre psicomotricidade infantil, educação especial e inclusiva podem ser importantes; estudos de Piaget e Vigotski que falam sobre aprendizagem também são úteis. (Questionário – professor Dante, 2016).



O professor de violão, para atuar com o público infantil, deverá estudar sobre a psicologia da aprendizagem e conhecer as faixas etárias. Ser responsável, profissional e ético com seus alunos, transmitir o conhecimento de forma clara, não deixar passar detalhes, que futuramente poderão trazer problemas técnicos e musicais. (Questionário – professora Sarah, 2016).

Esta faixa etária é particularmente delicada, pois a criança ainda está com seu corpo em desenvolvimento e formação. Deve-se tomar muito cuidado com algumas coisas, como: a escolha do instrumento adequado, ele deve ser compatível com o tamanho da criança; e o processo de iniciação, evitando movimentos, acordes, exercícios que exijam muito das mãos, pois o risco de lesão é muito grande. Uma iniciação musical e instrumental bem feita ficará marcada para sempre na formação da criança como um momento de aprendizado prazeroso, de criação, de alegria, de boas lembranças, contribuindo imensamente para a sua continuação no universo musical. Uma iniciação sem planejamento, por pessoas não capacitadas, além de ser perigosa para a saúde da criança, será lembrada como algo ruim, sem valor, gerando muitas vezes a sensação de incapacidade de aprendizado do instrumento, o que nem sempre é verdade, pois pode ser que a metodologia utilizada não tenha sido a mais adequada. (Questionário – professor Marcelo, 2016).

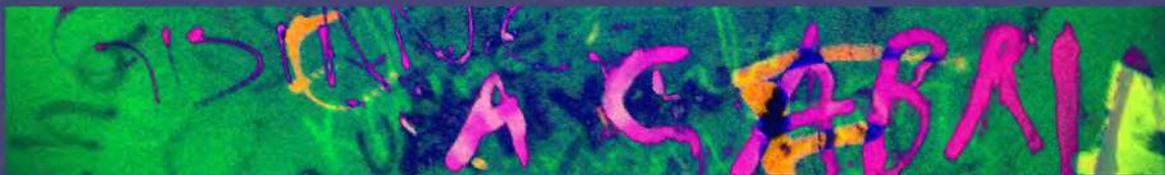
Segundo os professores colaboradores desta pesquisa, os conteúdos abordados no ensino de violão para as crianças focam-se em harmonia, história da música, execução de solos e acompanhamentos, acordes, levadas rítmicas, questões da técnica violonística, postura, posição das mãos e leitura musical, conforme se verifica nos comentários acerca dos conteúdos ministrados:

[...] leitura musical, harmonia, história, execução de solos e acompanhamentos, através dos planos do curso e de aula alinhados à filosofia e grade curricular da instituição/escola; [...] (Questionário – professor Dante, 2016).

[...] acordes e levadas rítmicas para o repertório de música popular brasileira e exercícios com leitura musical em partitura, trabalhando questões da técnica violonística como posturas e posição das mãos; [...] (Questionário – professora Sarah, 2016).

[...] conteúdos na proposta da escola e no interesse do aluno, como: postura, conhecimento do instrumento, localização das notas, repertório, cifragem, leitura de partitura etc.; [...] (Questionário – professor Matheus, 2016).

Ministrei aulas [...] com conteúdos extraídos dos livros do Henrique Pinto, Othon Rocha, Isaias Sávio, além de canções folclóricas



transcritas para violão por mim e demais professores da escola. (Questionário – professor Marcelo, 2016).

O Professor Fabio não mencionou quais conteúdos ele trabalha com os alunos de sete e nove anos, faixa etária com a qual afirma ter trabalhado, relatando que, “[...] apesar de conhecer os métodos disponíveis no mercado, pouco os utilizei” (Questionário – professor Fabio, 2016).

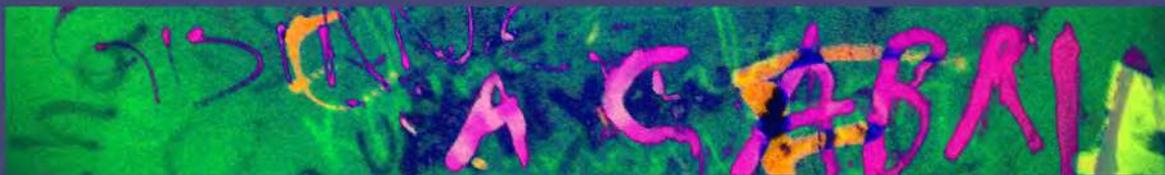
Com relação aos conteúdos trabalhados, pode-se afirmar que utilizar atividades relacionadas ao contexto da criança é fundamental para estabelecer um vínculo com o estudante. A partir disso, o aluno será impulsionado a ter motivação a aprender, acelerando ou retardando seu desenvolvimento e otimizando sua relação com o aprendizado. Neste sentido, o professor Matheus afirma que a proposta pedagógica adotada para o ensino de violão aproxima-se aos princípios de Paulo Freire, referencial adotado pela escola onde ele atua. O professor procura sempre “[...] respeitar o lugar de onde a criança vem, mantendo um profundo respeito por seus conhecimentos prévios, interesses e limitações” (Questionário – professor Matheus, 2016). Ele comenta ainda que a preparação das aulas dá-se em parceria com os alunos, justamente para estabelecer com eles esse elo de afetividade.

Os professores adotam materiais didáticos que normalmente são fornecidos pela própria escola ou, então, utilizam seus próprios materiais, escrevem arranjos e realizam atividades sugeridas com métodos direcionados para o público infantil, disponíveis no mercado.

Produzo meus próprios materiais didáticos, com planos de curso e de aula. Utilizo os métodos de “Ciranda das Seis Cordas”, de H. Pinto, “A Jugar y cantar com la guitarra”, de Gainza e Kantor, e “Violão Clássico”, de Irineu Kruger. (Questionário – professor Dante, 2016).

O material didático que utilizo é a apostila da escola e material pessoal, contendo canções cifradas e partituras. (Questionário – professora Sarah, 2016).

Utilizo alguns métodos apenas como consulta e sugestões de repertório e/ou exercícios. Como metodologia básica, parto do repertório conhecido pelo aluno, procurando alternativas de dedilhados e posições que a criança tenha mais facilidade, o que muda de criança para criança. (Questionário – professor Matheus, 2016).



Prefiro fazer arranjos de canções infantis e outras conhecidas dos alunos. (Questionário – professor Fabio, 2016).

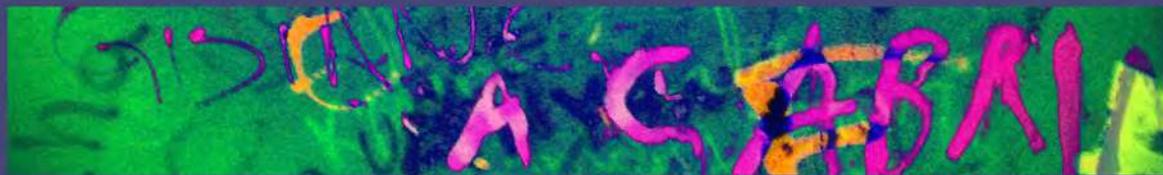
Extraí os conteúdos dos livros do Henrique Pinto, Othon Rocha, Isaias Sávio, além de canções folclóricas transcritas para violão por mim e demais professores da escola. Desenvolvi materiais didáticos para o ensino do violão, transcrições, arranjos e composições publicados posteriormente [...]. Duas destas publicações são apropriadas para iniciação ao violão, sendo elas “Caderno Pedagógico – Uma sugestão para iniciação ao violão” e “Minhas Primeiras Cordas”, com composições para iniciantes. (Questionário – professor Marcelo, 2016).

O repertório tem uma importância fundamental para o progresso do aluno, para sua motivação e o estabelecimento de caminhos que o estudante percorrerá. Através dos critérios estabelecidos em suas peças, essa escolha pode servir como uma resolução de problemas ao estudante. (FIREMAN, 2007, p. 97). Deste modo, é importante que o repertório estabelecido contenha atividades que estimulem as crianças, estando de acordo com sua faixa etária e seu nível técnico e sendo compatível à sua realização.

De acordo com os relatos dos professores, percebe-se que suas dificuldades em atuar com o público infantil estão relacionadas ao desenvolvimento da musculatura da criança; à manutenção do interesse dos alunos; à autonomia da criança em estudar fora do horário de aula; à sobrecarga de atividades extras que a criança pratica e que influenciam no aprendizado musical, entre outros.

Em muitos casos, revela-se que o interesse no estudo da música vem da família e não propriamente da criança, podendo este ser um grande dificultador para o aprendizado. Sobre isso, o professor Matheus, ao relatar suas dificuldades ao atuar com esse público infantil, coloca que, “[...] geralmente, o interesse para o estudo da música é dos pais e não propriamente das crianças, o que inviabiliza qualquer trabalho pedagógico” (Questionário – professor Matheus, 2013).

Dante ressalta como dificuldade a questão da autonomia para o ato de estudar e sugere que o acompanhamento de um familiar ou responsável, em alguns casos, pode tornar-se positivo até que esteja instalado o hábito do estudo.



Para o professor Fabio, a dificuldade está em ter empatia com as crianças. Ele explica que, muitas vezes, “[...] as crianças vêm para a aula de violão/guitarra para se sentirem artistas famosos de mídia e não querem necessariamente aprender a tocar o instrumento” (Questionário – professor, Fábio, 2016).

O professor Marcelo menciona que a dificuldade em trabalhar com o público infantil reside na sobrecarga de atividades extras das crianças.

A aula de instrumento não é a única atividade extra que a criança faz, dividindo seu tempo com aulas de reforço escolar, natação, balé, artes marciais, línguas estrangeiras, entre outras. Essa sobrecarga de atividades influencia diretamente no desenvolvimento do aprendizado instrumental, pois, nem sempre, as crianças vão estudar um instrumento musical por vontade própria, o que pode ser também um dificultador do aprendizado instrumental. (Questionário – professor Marcelo, 2016).

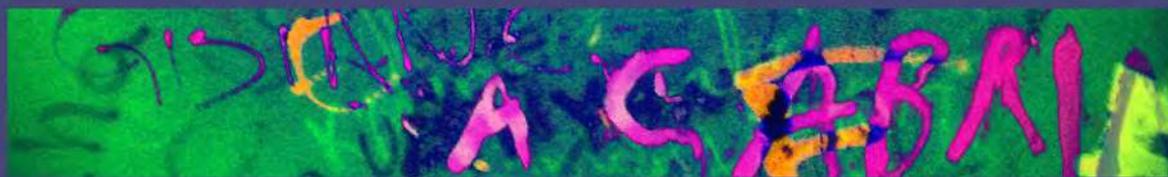
A partir das dificuldades apresentadas, como educador, deve-se buscar por soluções para que a criança se motive a aprender o instrumento.

[...] dificuldade de aquisição e manutenção de um bom instrumento; aquisição de materiais didáticos, obrigando à maioria dos alunos a fazer cópias de métodos, apostilas, álbuns, coleções e partituras diversas; dificuldade de afinação do instrumento. (Questionário – professor Marcelo, 2016).

De acordo com o levantamento realizado juntamente com os professores participantes desta pesquisa, pôde-se apurar a menção aos seguintes métodos:

Quadro1 – Indicação de métodos adotados

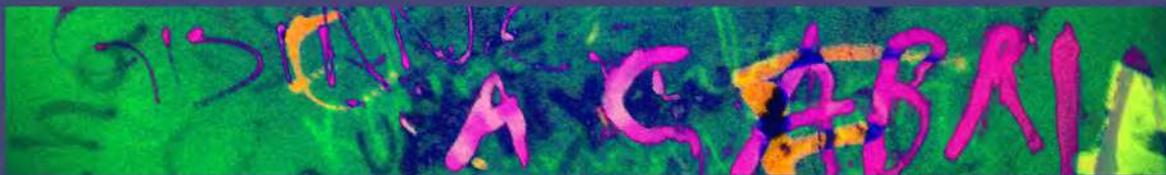
Professor	Método Mencionado	Autor
Dante	O amigo violão	Ricardo Novais
	O equilibrista das seis cordas	Silvana Mariani
	Ciranda das seis cordas	Henrique Pinto
	A jugar y cantar com la guitarra	Gainza; Kantor
	Violão clássico	Irineu Kruger
	Métodos de violão (não há menção clara ao	Hal Leonard



	título dos métodos)	
Sarah	Caderno pedagógico: uma sugestão para iniciação ao violão	Jodacil Damaceno e André Campos (EDUFU, 2002)
Matheus	O equilibrista das seis cordas	Silvana Mariani
	Método de violão para crianças	UFPR (2002)
	Ciranda das seis cordas – iniciação infantil	Henrique Pinto
	Métodos de violão	Othon Gomes Filho, Mascarenhas, Henrique Pinto Suzuki
Fábio	O equilibrista das seis cordas	Silvana Mariani
	Ciranda das seis cordas	Henrique Pinto
Marcelo	O equilibrista das seis cordas	Silvana Mariani
	Na ponta dos dedos, para cordas dedilhadas	Marcelo Brazil
	First book for the guitar	Frederick Noad
	Ciranda das seis cordas – iniciação infantil	Henrique Pinto
	Métodos de violão	Othon Rocha, Isaias Sávio
	Minhas primeiras cordas	André Campos Machado
	Caderno pedagógico: uma sugestão para iniciação ao violão	André Campos e Jodacil Damaceno

Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas enviadas (2017).

Além da menção aos métodos analisados na pesquisa, como **O equilibrista das seis cordas**, de Mariani (2002), e a **Ciranda das seis cordas**, de Pinto (2007), outros materiais foram indicados pelos professores entrevistados. Os **Métodos de violão**, editados pela Hal Leonard; **First book for the guitar**, de Noad (2009); e os métodos de violão elaborados por Rocha Filho (1966), **Minhas Primeiras Notas ao Violão**, volumes I e II – Coleção Mascarenhas; Pinto (2007), **Iniciação ao violão**, volumes I e II – Curso Progressivo de Violão; e Suzuki (1991), **Guitar School**, volumes I a IX, todos podem ser considerados.



3.2 PREPARAÇÃO DO PROFESSOR DE VIOLÃO

Sob a perspectiva dos professores colaboradores da pesquisa, os conteúdos de ensino de violão direcionados para alunos de graduação que atuarão com o público infantil devem dar ênfase, sobretudo, às questões técnicas do instrumento, aos aspectos fisiológicos e psicológicos, e às estratégias de estudo, como concentração, atenção, foco, repetição e memória.

Todos os professores, de alguma maneira, concordam entre si sobre a importância de trabalhar-se com os estudantes da graduação as metodologias de ensino pensadas para o público infantil. Os professores Marcelo e Sarah relataram que, dentro de seu curso de licenciatura, eles possuem disciplinas específicas para a metodologia do instrumento, incluindo a faixa etária alvo da pesquisa, ou seja, crianças de cinco a doze anos de idade.

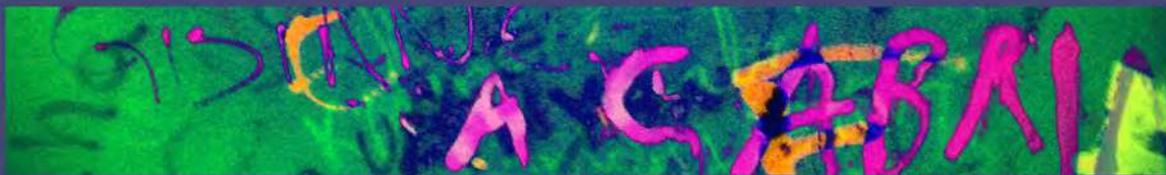
Sim, extremamente importante, no Curso de Graduação em Música da Universidade temos uma disciplina voltada para a metodologia do instrumento: “Metodologia do Ensino e Aprendizagem do Instrumento 1 e 2”. Na Metodologia, 1 o foco é a iniciação ao violão. (Questionário – professora Sarah, 2016).

Eu tenho pouca experiência para falar sobre isso na graduação. Creio que para este tipo de discussão o profissional tem que ter tido experiência e leitura prática no ensino de instrumento para este público. [...] Em uma Licenciatura em Violão, com certeza, seria extremamente relevante e caberia o desenvolvimento de um programa para isto. Na minha experiência em graduação, com algumas exceções, o tempo é curto para tudo. Prefiro focar e proporcionar um domínio instrumental decente, com estímulos didáticos, do que fazer quase nada de muita coisa. (Questionário – professor Fabio, 2016).

Acho importantíssimo. No curso de Música da universidade [...] temos a disciplina Metodologia do Ensino e Aprendizado do Instrumento 1 e 2, que aborda questões relativas à iniciação ao violão, incluindo aí esta faixa etária. (Questionário – professor Marcelo, 2016).

O professor Fabio, mesmo considerando importante trabalharem-se os aspectos pedagógicos em um curso de graduação, considera que

[...] em uma Licenciatura em Música pode ser importante, mas não mais importante do que o domínio técnico do instrumento ou questões didáticas gerais do instrumento e o uso como instrumento de apoio



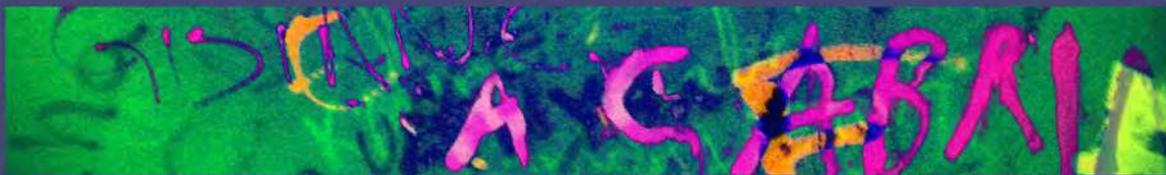
para processos de musicalização em ambiente escolar. (Questionário – professor Fabio, 2016).

Este professor parte do argumento de que o educador musical deverá concentrar-se no desenvolvimento técnico do instrumento, deixando, nesse caso, a parte pedagógica como sendo um fator secundário. Para ele, é fundamental que o educador seja capaz de desenvolver formas de como passar o conteúdo para o estudante a fim de que este compreenda e, desse modo, facilite-se o seu aprendizado. Sob a perspectiva desse professor, sem o domínio técnico, não se teriam condições de ensinar o instrumento, de “[...] ter uma experiência instrumental significativa para que o violão seja de fato um instrumento de apoio para o educador musical e não algo com o que o professor não tenha nenhuma desenvoltura” (Questionário – professor Fabio, 2016). Diferentemente, Matheus relata que

Os alunos serão preparados para atuarem com música em escolas [...], deste modo, o uso do violão é apenas como ferramenta para os futuros professores, que não necessariamente irão ensinar violão, mas sim aulas de música. (Questionário – professor Matheus, 2016).

Para este professor, não basta o educador musical compreender apenas sobre a técnica instrumental, é importante entender como passar esse conhecimento para o estudante a fim de que haja compreensão do conteúdo. Deste modo, deve-se levar o estudante de graduação a desenvolver um trabalho musical com seus alunos para além dos aspectos técnicos do instrumento.

Nos trabalhos de Santos (2013) e Oliveira (2013; 2014), direcionados para o ensino coletivo de violão, segue-se a mesma linha de pensamento do professor Matheus, que se concentra em proporcionar experiências musicais significativas às crianças, trabalhando aspectos que vão além do desenvolvimento técnico musical, sendo, deste modo, “[...] o desenvolvimento técnico no instrumento [...] tratado como uma consequência das várias atividades que irão privilegiar o fazer musical em grupo” (SANTOS, 2013, p. 15).



Em suas abordagens metodológicas, os professores relataram a importância de conhecerem-se os aspectos pedagógicos e técnicos do instrumento, trabalhando-se com a postura; colocação de mão direita e mão esquerda; análise dos métodos disponíveis para esse público; estratégias de estudos; leitura de estudos e obras musicais em vários níveis para o ensino do violão, englobando exercícios e repertórios. Mencionaram ainda a importância de trabalharem com esses conteúdos relacionando-os aos aspectos fisiológicos e psicológicos da criança

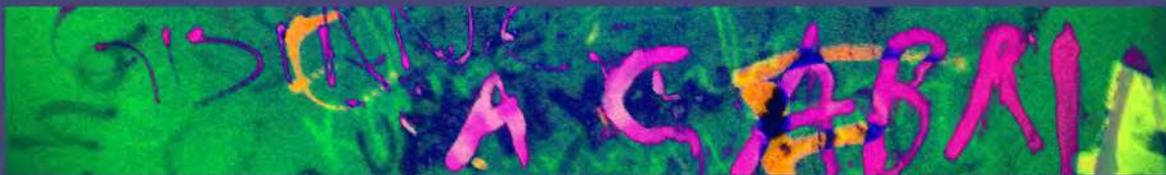
São abordados com um olhar pelo prisma da pedagogia do instrumento, há que se observar o quanto abordam a questão musical em detrimento da tecnicista. (Questionário – professor Dante, 2016).

Os conteúdos abordados são relacionados a: aspectos fisiológicos e psicológicos: sistema nervoso e emoção; estratégias de estudo, como concentração, atenção, foco, repetição e memória; análise dos métodos para violão, para conhecerem o que já foi escrito para o ensino do violão; abordagem específica sobre a iniciação ao violão; leitura de estudos e obras musicais em vários níveis para o ensino do violão, englobando exercícios e repertório. (Questionário – professora Sarah, 2016).

Normalmente, não concordo com o uso de métodos de ensino de violão, pois todo os que eu conheço são de duas categorias: repertório europeu tradicional ou dicionários de acordes para música popular. Também não concordo com o caráter progressivo da maior parte dos métodos, por eles não terem um apelo muito grande para o público que trabalho. Mas talvez eu tenha de refletir e descobrir como posso abordá-los de uma forma útil na graduação. (Questionário – professor Fabio, 2016).

Nas aulas de violão, este conteúdo é abordado tangencialmente em momentos de discussões relativas à formação do licenciando, sua obrigatoriedade de conhecer tanto a técnica e repertório do instrumento como os métodos, coleções álbuns e repertórios para iniciantes. As metodologias para a iniciação ao instrumento são vistas na disciplina Metodologia do Ensino e Aprendizado do Instrumento 1 e 2 [...] (Questionário – professor Marcelo, 2016).

Refletir a respeito da importância da escolha de repertório na contemporaneidade e sobre os valores que cada música carrega parece ser a ênfase dada por Fabio, que se mantém notadamente contrário ao trabalho que enfatiza as obras musicais do repertório clássico e de música popular cifrada. Conforme aponta Fonterrada (1997), olhar para um repertório mais contemporâneo poderia ajudar a



elucidar a necessidade de ampliação do universo cultural e musical do aluno. Sob esta perspectiva, seria preciso desenvolver o conhecimento de repertório musical escolhido para servir de sustentação à cultura musical dos alunos do curso, professores ou dos futuros professores de música.

Outra alternativa seria explorar aspectos de composição, apreciação e *performance*, relacionando-se estes pontos ao uso da literatura e aos aspectos técnicos do instrumento, como mencionam os trabalhos de Santos (2013), Oliveira (2013), Fidalgo, Macêdo e Tourinho (2014), e de Comini, Barreto e Victor (2016), que direcionam o ensino musical do instrumento violão para crianças através do sistema C(L)A(S)P, amplamente difundido em Swanwick (2003)².

Esta mesma proposta é, de certo modo, abordada pelo professor Matheus, que propõe a elaboração de trabalhos executando, ouvindo e analisando obras existentes e criando outras em que várias técnicas de criação individual e coletiva sejam exploradas.

Nunes e Faria (2011) ajudam a compreender a importância de o professor conhecer a fundo a matéria que vai ensinar, pois isso é “[...] indispensável para comunicar aos alunos a motivação que se costuma considerar mais valiosa” (NUNES; FÁRIA, 2011, p. 9). Assim, é fundamental ao professor (que ensina violão para os futuros professores que atuarão com diversos públicos e faixas-etárias) transmitir também o interesse sobre o conteúdo que está sendo ministrado, manifestando igualmente domínio técnico e prazer em passar esses conteúdos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática desta pesquisa surgiu das dificuldades em planejar e desenvolver estratégias de ensino de violão para crianças na faixa etária de cinco a doze anos.

² Este autor utiliza o modelo C(L)A(S)P, que é uma visão filosófica e não um método de educação musical. Nesta proposta, há uma ênfase no envolvimento direto dos alunos com a música através da composição, da apreciação e da execução. O autor atribui aos estudos de literatura e técnica um papel complementar, ainda que os admitindo como sendo necessários no ensino. Além de tocar o repertório, fazer exercícios técnicos, apreciar música, inventar e improvisar, os alunos recebem também informações para contextualizar o seu aprendizado, nunca esquecendo que o fazer direito é o objetivo final (FRANÇA; SWANWICK, 2002).



O contato com profissionais que atuam como professores em cursos de formação inicial partiu da necessidade de conhecer outras práticas de ensino do instrumento violão sob a perspectiva de quem forma o futuro professor.

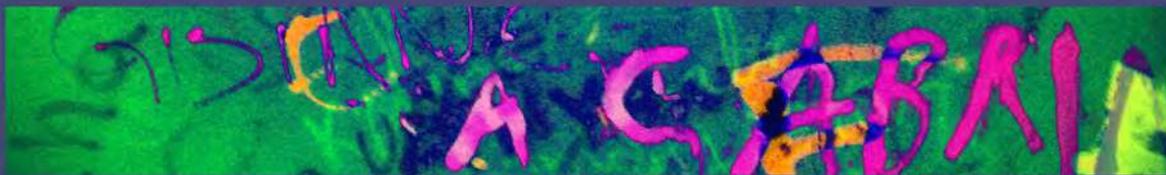
Buscou-se encontrar soluções pedagógicas para tornar as aulas mais prazerosas e significativas; modelos de condução dos estudantes para o desenvolvimento musical; indicações de como alcançar o domínio das técnicas do instrumento violão; e, principalmente, formas de despertar o interesse pelas aulas de música.

Conhecendo-se novas estratégias, métodos utilizados e concepções de ensino, entende-se que é possível ampliar também os conhecimentos que se têm sobre o ensino de violão para crianças.

Para ampliar o entendimento sobre o tema proposto aqui, foi necessário identificar os materiais pedagógicos que estavam disponíveis no mercado brasileiro e analisar as propostas metodológicas de ensino de violão para crianças com foco na faixa etária de cinco a doze anos de idade. A partir deste levantamento prévio, foi possível perceber que são poucos os materiais disponíveis no mercado voltados especificamente para crianças e que, em sua maioria, os métodos se concentram na iniciação do instrumento do violão, não especificando a faixa etária ou, então, quando a especificam, referem-se ao ensino de outros instrumentos.

Foi possível perceber que a aula de instrumento para a criança não precisa naturalmente estar focada apenas nos aspectos técnicos do instrumento. Neste sentido, as atividades musicais explorando a improvisação, composição, apreciação e *performance* são totalmente válidas para serem aplicadas em uma aula de violão. Para isso, é importante que o educador conheça as características de aprendizagem da criança e proponha aulas com enfoque lúdico quando atuar com a infância.

Os trabalhos analisados com foco no ensino de violão voltado à faixa etária de cinco a doze anos tendem a desenvolver suas aulas a partir do coletivo. Desta maneira, os alunos são levados a criar maiores relações com o próximo e com a música, despertando um maior interesse musical.

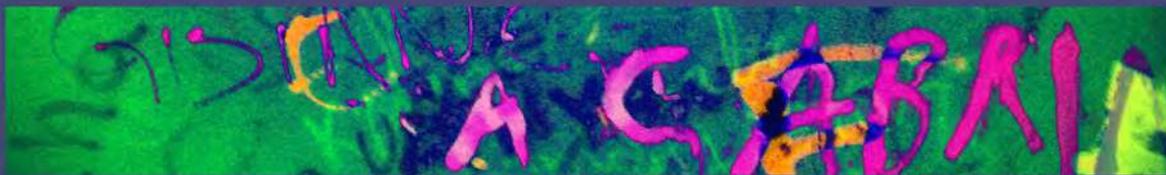


Outro ponto importante na abordagem do ensino musical para crianças é a relação de afetividade ou empatia a ser construída entre professor e aluno. Os autores e os colaboradores da pesquisa ajudaram a esclarecer que é fundamental que o educador mantenha uma relação de afetividade com o aluno, demonstrando interesse, conhecendo as preferências musicais, o contexto social, o processo cognitivo e os estágios de aprendizagem de cada um. A ausência de envolvimento emocional satisfatório pode levar o trabalho pedagógico a tornar-se difícil e infrutífero. Por outro lado, através do afeto e da empatia, o professor contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois, assim, o aluno passa a sentir-se valorizado, o que contribui para a motivação do estudante no desejo de apreender.

Através da realização do questionário autoadministrado, um dos professores participantes demonstrou que considera mais importante que o aluno de licenciatura foque seus estudos sobre a parte técnica do instrumento em detrimento da questão pedagógica. Diferentemente dele, todos os demais ressaltaram que é preciso dar maior ênfase aos aspectos metodológicos a fim de que o educador musical seja capaz de transportar o conhecimento musical, estimulando a criança a desenvolver-se musicalmente. Desta forma, o profissional que atuará com crianças precisa, necessariamente, ter um apoio pedagógico e não somente conhecer a parte técnica.

A técnica do instrumento e a pedagogia devem caminhar lado a lado para quem pretende atuar na área de ensino. Contudo, os professores participantes desta pesquisa pareceram buscar “culpados” para os problemas vivenciados em suas aulas (família, atividades extras das crianças, interesses etc.). Neste ponto, questiona-se: mas e a reflexão sobre as próprias práticas? Por que as crianças são sempre as responsáveis pelas dificuldades? Os profissionais buscam alguma “criança ideal”? Que criança eles esperam encontrar nas aulas? Como planejar para as crianças que se tem e não para aquelas que se idealiza? E a própria formação enquanto professores de violão precisa ou não ser revista?

Novamente, evidencia-se a função do violão na formação do educador: formar o futuro professor de violão ou formar o professor de música que usa o violão para se expressar musicalmente, acompanhar canções etc.?



Deve-se, do mesmo modo, refletir sobre como os futuros professores que, certamente, em algum momento, poderão atuar com essa faixa etária, estão sendo preparados para isso. Quais materiais e conteúdo são direcionados aos estudantes para atuar nessa área?

Como futuros professores de música esses profissionais deverão estar aptos a desenvolver um trabalho pedagógico com eficácia. Para isso, é fundamental compreender as características de cada público e os caminhos metodológicos que se devem seguir.

Com esta pesquisa, não se pretendeu esgotar o assunto. Acredita-se que novos trabalhos podem ser realizados, principalmente em relação à produção de novos materiais didáticos, novas estratégias pedagógicas, produção de arranjos e criação de repertórios para práticas coletivas de musicalização. Parecem ser estas as lacunas que a revisão de literatura evidencia.

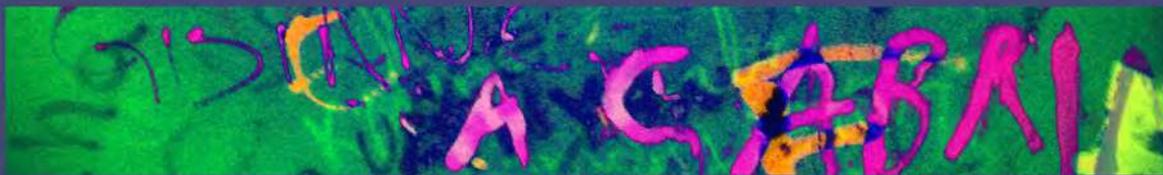
A partir da elaboração do trabalho de conclusão do curso, revisando-se práticas pedagógicas e a preparação das aulas de violão para as crianças, pôde-se identificar a importância da reflexão e do aprofundamento na temática. Espera-se que este trabalho contribua para que as aulas de violão para crianças tenham, a partir de agora, outro viés, fruto do conhecimento expandido, proporcionado pelas análises do material ora apresentado.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N° 2**, de 8 de março de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. de 2017.

_____. Ministério da Educação. Portal MEC. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. **Parecer do CNE/CP 009/2001**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 20 de abr. de 2017.



_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70318/64.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

COMINI, Doalcei; BARRETO FILHO, Eduardo; VICTOR, Thiago. Sonhando em Cordas. *In*: XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2016. p.1-8. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4095>. Acesso em: 21 jun. 2017.

FIDALGO, Otavio Jorge; MACEDO, Mabel; TOURINHO, Cristina. Propostas e atividades para a iniciação musical e ensino coletivo de violão para crianças entre 7 e 11 anos. *In*: XXIV Congresso da Anppom. **Anais...** São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2988>. Acesso em: 19 out. 2016.

FIREMAN, Milson. A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. **Em Pauta**. Porto Alegre, v. 18, n. 30, janeiro a junho 2007. p. 93-128.

FONTEERRADA, Marisa. A linha e a rede. *In*: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 17º Festival de Música. **Anais...** Londrina: UEL, 1997. p. 7-17.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**. Porto Alegre, v.13, n. 21, p. 5-41, 2002.

GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *In*: **Revista de Administração de Empresas (RAE)**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

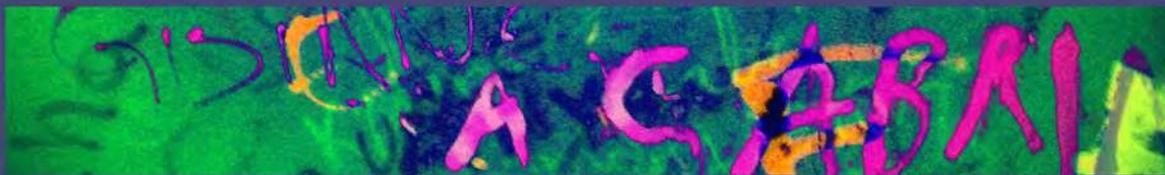
MARIANI, Silvana. **O equilibrista das seis cordas**: método de violão para crianças. Curitiba: UFPR, 2002.

MOYSÉS, Gerson Luís Russo; MOORI Roberto Giro. **Coleta de dados para a pesquisa acadêmica: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário**. *In*: XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Foz do Iguaçu, 9 a 11 de outubro de 2007. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007_TR660483_9457.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

NOAD, Frederick M. **First book for the guitar**. Ed. Hal Leonard, 2009, 192 p

NUNES, Simone Aparecida de Aquino; FARIA, Moacir Alves de. Motivação do Aluno de 3 a 7 anos. *In*: **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 2, n. 1, 2011. p. 1-12. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Simone.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

OLIVEIRA, Rafael Dias de. Jogos e brincadeiras no ensino coletivo de violão para crianças. *In*: XVI Encontro Regional Sul da ABEM – Educação musical: formação humana, ética e produção



de conhecimento. **Anais...** Blumenau: FURB, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/viewFile/481/37. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. **Jogos e brincadeiras no ensino coletivo de violão para crianças**. Monografia (Graduação – Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2013.

PINTO, Henrique. **Ciranda das seis cordas: iniciação infantil ao violão**. São Paulo: Ed. Ricordi, 2007.

_____. **Iniciação ao violão**, volumes I e II – Curso Progressivo de Violão. 1999.

REIS, Willian Mota Caitano dos. **Metodologias de Ensino de Violão: a criança em foco**. 2016. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Departamento de Música/Centro de Artes, Florianópolis, 2016.

REIS, Willian Mota Caitano dos; SCHAMBECK Regina Finck. **Ensino de Violão para Crianças: materiais pedagógicos em foco**. VII Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo MusE, 2017, Florianópolis, Anais... Florianópolis: UDESC, CEART, 27 a de abril de 2017, p.54-65. Disponível em: <http://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/anais-do-v-encontro-do-muse-v-3.pdf>. Acesso em 31 maio 2017. ISSN: 2446-5143

ROCHA FILHO, Othon Gomes da. **Minhas primeiras notas ao violão**, Volumes I e II Irmãos Vitale Editores, 1966 – Coleção Mascarenhas

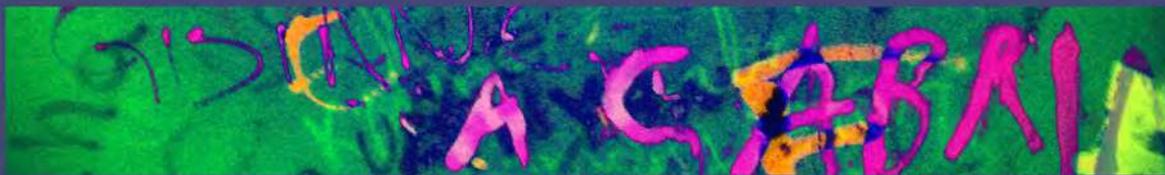
SANTOS, Gabriel Bertuol. **Violão Coletivo: propostas para o ensino de violão**. Monografia (Graduação – Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2013.

SILVA, Nelma Albino da. A importância da afetividade na relação professor-aluno. **Brasil Escola**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. 44 p. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm>. Acesso em: 21 jun. 2017.

SUZUKI, Shinichi. **Guitar School**, volumes I a IX, 1991.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

*Recebido em 22 de junho de 2017
Aprovado em 19 de agosto de 2017*



**SENTIMENTOS DA EQUIPE DE ENFERMAGEM AO
ATENDER UM PACIENTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA:
DESAFIOS DO CUIDADO**

**FEELINGS OF THE NURSING TEAM WHEN MEETING A
PATIENT WITH HEARING DISABILITY: CARE CHALLENGES**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017031>

Verônica Francisqueti, Elen Ferraz Teston, Maria Antonia Ramos Costa, Verusca Soares de Souza - Universidade Estadual do Paraná

RESUMO

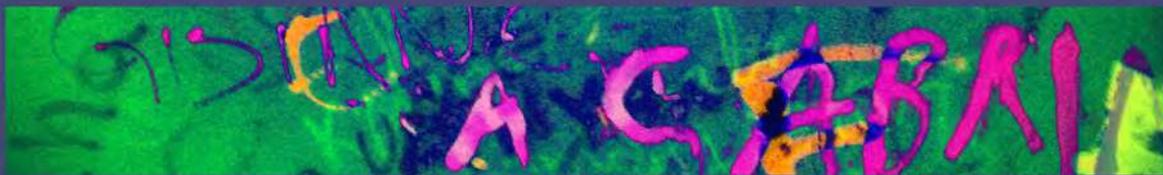
Neste artigo, objetivamos conhecer a percepção e sentimentos dos profissionais de saúde sobre as barreiras no processo de comunicação com os pacientes com deficiência auditiva. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa realizada com 198 profissionais que compõem a equipe de enfermagem das unidades básicas de saúde, unidade saúde da família, postos de saúde e pronto atendimento municipal, de um município da região noroeste do estado do Paraná, os dados foram analisados com a utilização do software QDA Miner 3.2. Os resultados demonstram que (53,40%) dos profissionais de saúde referem sentimentos negativos sobre o atendimento proporcionado aos pacientes surdos, 60,10% descreveram que o atendimento oferecido é realizado com dificuldade, devido à falta de preparo (8,70%), sendo que essa barreira influencia diretamente no atendimento ofertado, e que na percepção de 7,20% dos profissionais o atendimento foi inadequado. Os resultados permitem afirmar que os profissionais de saúde relatam sentimentos negativos como incapacidade, impotência, insegurança, constrangimento, e apresentaram-se despreparados para o atendimento, comprometendo a assistência a saúde. Sugere-se a inclusão de processo permanente de qualificação dos profissionais para os surdos possam receber um atendimento de qualidade nos serviços de saúde.

Palavras-chave: Inclusão. Comunicação. Profissionais da Saúde. Enfermagem. Deficiências da Audição.

ABSTRACT

In this article, we aim to know the perception and feelings of the health professionals about the barriers in the process of communication with the hearing impaired patients. This is a descriptive research of a qualitative nature carried out with 198 professionals who make up the nursing team of the basic health units, family health unit, health posts and ready municipal care, of a municipality in the northwestern region of the state of Paraná. The data were analyzed using QDA Miner 3.2 software. The results show that (53.40%) of health professionals report negative feelings about the care provided to deaf patients, 60.10% described that the offered service is difficult due to lack of preparation (8.70%), being that this barrier directly influences the offered service, and that in the perception of 7.20% of the professionals the attendance was inadequate. The results allow us to affirm that health professionals report negative feelings such as incapacity, impotence, insecurity, embarrassment, and presented themselves unprepared for care, compromising health care. It is suggested the inclusion of a permanent process of qualification of the professionals for the deaf to receive a quality care in the health services.

Keywords: Inclusion. Communication. Health professionals. Nursing. Hearing Impairment.



1 INTRODUÇÃO

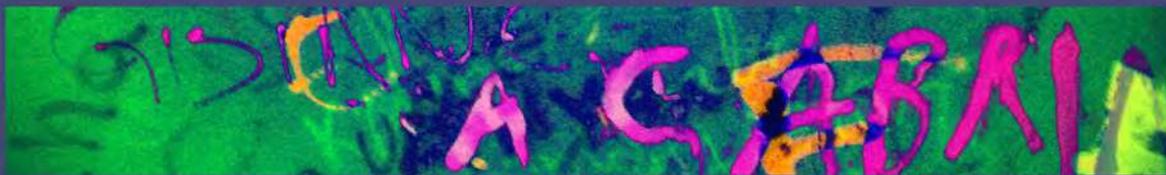
A comunicação é fundamental em todas as circunstâncias da vida dos seres humanos, uma vez que possibilita a convivência em sociedade. Além disso, constitui-se ferramenta essencial no cuidado em saúde por proporcionar o estabelecimento da relação entre equipe e paciente (ARAÚJO, et al.,2015; SILVA; BASSO; FERNANDES, 2014; SILVA; BENITO, 2016).

Para que seja possível a determinação de uma interação compatível a uma assistência efetiva à saúde, compete ao profissional habilidade técnica, experiência e capacidade para o desenvolvimento de comunicações e de vínculo interpessoal, visando o compartilhamento de informações e mensagens de maneira eficiente e clara, a fim de qualificar o cuidado prestado (SOUSA; ALMEIDA, 2017). Neste sentido, os profissionais de saúde enfrentam barreiras ao se deparar com pessoas com algum tipo de limitação de linguagem, em especial, as pessoas surdas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, habitam no Brasil 344.206 indivíduos surdos e 100.206, somente no estado do Paraná (IBGE,2010). Diante desse elevado número, é imprescindível que esses indivíduos, assim como toda a sociedade, recebam um atendimento de saúde seguro, com igualdade de direitos, inclusão dos valores culturais e sociais, no qual se reconheça suas particularidades, o que possibilita um atendimento humanizado e de qualidade (TRECOSSEI; ORTIGARA, 2013; SILVA; BASSO; FERNANDES, 2014; BRITO; LAVARETA, 2015).

Os profissionais de saúde necessitam estar qualificados para realizarem o processo de acolhimento e atendimento a todos os habitantes sem nenhum tipo de exclusão, ou seja, deve ser incluído o paciente surdo nesse processo, considerando o cidadão em todas as suas peculiaridades, integralidade, complexidade e integração sociocultural (SOUSA; ALMEIDA, 2017).

Nesta perspectiva, os cursos de graduação devem conter na sua grade curricular, o ensino de língua de sinais visando à capacitação dos profissionais do serviço de saúde (enfermeiros, técnicos de enfermagem, agentes comunitários de saúde, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos) na área educacional (pedagogos, psicopedagogos), e na comunidade escolar (diretora, secretárias de escola, agentes administrativos,



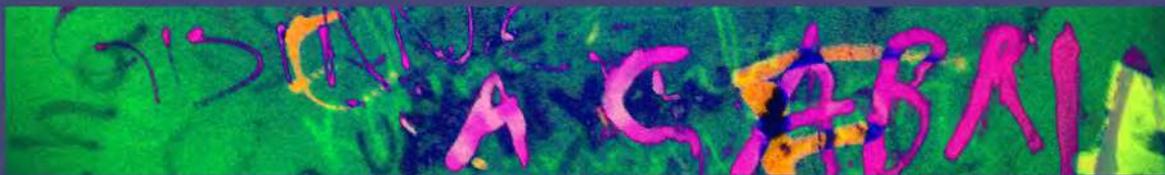
auxiliares de limpeza, de cozinha), e não somente a fonoaudiologia, enfim todos os profissionais que lidam com o público em todas as áreas e que pode deparar-se com esse segmento: a surdez, tendo em vista a inclusão e a excelência do atendimento.

A história da população surda é marcada por opressões, marginalizações e lutas com vitórias significativas, desde a antiguidade os surdos possuem uma educação com perturbações, em comunidades pagãs como egípcios a criança surda era considerada como fruto de um castigo divino, nas políticas institucionais tinham seus corpos reprimidos, durante os conflitos da época do colonialismo e com sistemas opressores da forma de educar. Lutaram objetivando a construção de uma nova história cultural, apontando as lutas pela estruturação da cultura surda, a sua identidade cultural, a aprovação da língua de sinais pelo governo, a libertação dos surdos de todas as maneiras de opressão e possuir um desenvolvimento livre e espontâneo, além da pedagogia surda existente nesta população específica (PERLIN; STROBEL, 2014).

Com a luta os surdos conseguiram dispor de uma cultura e linguagem própria, detendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma das maneiras de comunicação, que possibilita o relacionamento entre surdos e a sociedade (DUARTE et al., 2013). A LIBRAS é crucial para o estabelecimento de uma comunidade mais inclusiva, em que os integrantes da sociedade surda possam obter atendimento de saúde com comunicação apropriada assim como toda a população (MACHADO et al., 2015).

A LIBRAS é uma língua de modalidade gestual visual, que teve influência da Língua de Sinais Francesa e da construção lexical da língua portuguesa. Em 1756, em Paris foi criada a primeira escola para surdos por Abbé de L'Epeé, sendo nomeado de instituto nacional de jovens surdos de Paris, dispondo de uma filosofia oralista e manualista, essa situação é considerado um marco histórico, pois foi a primeira vez que os surdos possuíram uma língua própria (ALBRES, 2005).

Os surdos no Brasil até o final do século XV eram conceituados como impossibilitados de se educarem, desta forma Eduard Huet, que era um professor francês surdo, veio ao Brasil, sobre a responsabilidade do imperador D. Pedro II, pretendendo fundar uma escola com base nos modelos da Europa para educar os surdos. Desta forma a libras no Brasil teve como ensinamento primórdios o alfabeto manual,



com descendência francesa, em 1857 no Rio de Janeiro houve a fundação da primeira escola para surdos no Brasil, sendo denominada Instituto de Educação dos Surdos (INES) (ALMEIDA; ALMEIDA, 2012).

Em 1998 a Federação Nacional de Educação dos Surdos- FENEIS, buscando facilitar a comunicação, tomaram a consciência da língua de sinais como bilíngue e da sua ligação do contato direto entre língua portuguesa e libras, tendo como principal característica a modalidade visuo-espacial, as unidades gestuais são significantes, os sinais reproduzem imagens com significados, para constituir a libras a expressão corporal/facial é utilizada para expressar emoções, negação, afirmações, opiniões, etc. Dessa forma a criação da LIBRAS, visa quebrar as barreiras de comunicação, possibilitando a inclusão dos surdos na sociedade (FELIPE, 2007).

Em busca de garantir os direitos dos surdos, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu artigo terceiro declara que:

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 (BRASIL, 2002).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a referida lei, reforça a necessidade dos serviços de saúde contar com profissionais capacitados para atenderem os surdos, exigindo que, pelo menos 5% dos profissionais de saúde do serviço público estejam qualificados para utilizarem e interpretarem a LIBRAS.

O referido decreto determina a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória tanto nos estabelecimentos de ensino público quanto privado para os cursos de licenciatura que trabalharão com a formação de professores de nível médio, magistério e superior. Ademais, os profissionais de fonoaudiologia deverão ter tal disciplina como obrigatória, sendo que nos demais cursos constituirá como componente do processo de formação optativo (BRASIL, 2005). Visando a inclusão e o atendimento adequado a toda a população, por que ser optativa a disciplina de LIBRAS? Neste caso deveria ser obrigatório, visando o atendimento com qualidade, quebrando as barreiras de comunicação.



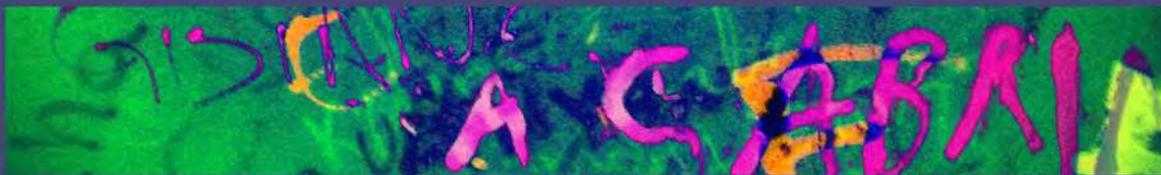
Embora a legislação não inclua tal conteúdo como requisito obrigatório para a formação do profissional de saúde de outras categorias, que não a fonoaudiologia, destaca-se que o treinamento dos profissionais de saúde em LIBRAS é fundamental para que aconteça a inclusão dos deficientes auditivos nas instituições de saúde, proporcionando benfeitorias a todos (BRITO; LAVARETA, 2015).

A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regula a profissão de tradutor e intérprete de LIBRAS, recomenda como função do profissional interpretar as práticas didáticas-pedagógicas e culturais executadas nas entidades de ensino nos níveis fundamentais, médios e superiores, objetivando a disponibilidade dos conteúdos curriculares. Entretanto, a legislação não exige a presença de um intérprete nos serviços de saúde, entretanto seria fundamental que todos os serviços de saúde façam um movimento exigindo do estado o profissional para ser o canal de comunicação entre surdos e ouvintes nos diferentes serviços, pois esse processo facilitaria a comunicação entre profissionais de saúde e deficientes auditivos, fato que pode se tornar um desafio para a integralidade do cuidado (BRASIL, 2010; SOUSA; ALMEIDA, 2017).

Embora existam os Decretos e Leis expostos no ordenamento jurídico brasileiro que determinam a LIBRAS como meio de comunicação e garante aos surdos a inclusão e atendimento integral nos diversos serviços públicos, tais Condutas ainda não se caracterizam como suficientes para extinguir as dificuldades associadas às barreiras de comunicação (SILVA; BENITO, 2016). Isso porque, a ausência de legislação específica sobre a necessidade de intérpretes durante o atendimento à saúde, bem como, da obrigatoriedade de disciplina específica de LIBRAS no processo de formação do profissional da saúde, impede que a referida parcela da população seja contemplada durante graduação e se transforma em barreira a uma assistência de qualidade.

Apesar das dificuldades encontradas no processo de comunicação entre surdos e profissionais de saúde, é importante salientar que o Sistema Único de Saúde (SUS) é considerado como um grande projeto de inclusão social, que se apresenta em permanente processo de aperfeiçoamento e construção (BRITO; LAVARETA, 2015).

Sendo assim, é fundamental a reflexão da necessidade de incluir efetivamente o paciente surdo nos serviços de saúde, observando os preceitos legais existentes, bem



como, a relevância do uso da LIBRAS e consideração dos aspectos socioculturais da vivência do indivíduo com deficiência auditiva, pois a identidade surda e a sua cultura necessitam ser observadas, de forma a permitir a construção de uma sociedade mais inclusiva em todos os aspectos (BRITO; LAVARETA, 2015).

Diante deste contexto, questiona-se: Como os profissionais de saúde se sentem durante o processo de atendimento ao deficiente auditivo? E para responder a este questionamento, o presente estudo tem como objetivo conhecer a percepção e sentimentos dos profissionais de saúde sobre as barreiras no processo de comunicação com os deficientes auditivos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa realizada com profissionais que compõem a equipe de enfermagem (enfermeiros, técnicos de enfermagem, auxiliares de enfermagem e agentes comunitários de saúde) de nove Unidades Básicas de Saúde (UBS); três Unidades Saúde da Família (USF); quatro Postos de Saúde e um Pronto Atendimento Municipal (PAM) de um município da região noroeste do estado do Paraná.

Todos os profissionais (249), conforme dados do Cadastro Nacional de estabelecimentos de Saúde (CNES-2016) foram convidados a participar da pesquisa. Os critérios de inclusão foram: fazer parte da equipe de enfermagem e aceitar participar da pesquisa e como critério de exclusão o profissional estar de férias e/ou licença médica, licença prêmio/maternidade no período da coleta de dados.

Os dados foram coletados nos meses de fevereiro e março de 2017 nos próprios serviços de saúde, mediante a aplicação de um questionário construído com base na pesquisa de Magrini e Santos (2014). Além disso, foram realizadas duas questões de apoio para o alcance do objetivo proposto sendo elas: Como você se sente ao atender um paciente surdo? O que você acha que poderia melhorar no atendimento oferecido nos serviços de saúde para os indivíduos surdos?

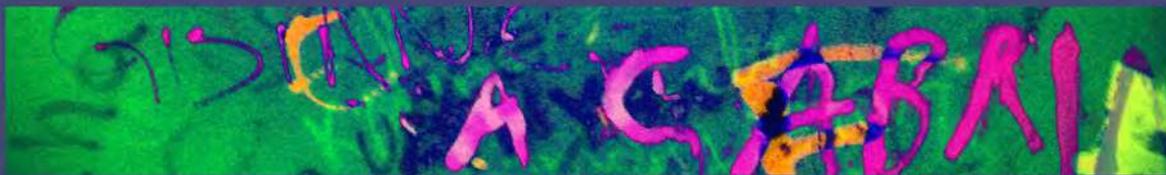


Os dados qualitativos foram analisados com o auxílio do software QDA Miner 3.2, conforme Moro e Sanchez-Criado (2005). O QDA Miner possibilita a execução de análises estatísticas, sem desperdiçar os elementos da essência do texto, que posteriormente foram submetidos à técnica de análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 2011), respeitando-se as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira etapa, de pré-análise, constitui-se de leitura flutuante; constituição do corpus, por meio da busca da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência dos dados elencados. Neste momento, é realizada a formulação e reformulação de hipóteses (unidades de registro, de contexto, forma de categorizar) e a fase de organização do material que foi analisado, objetivando sistematizar as ideias e transformá-las operacional (BARDIN, 2011).

A segunda etapa pauta-se na exploração do material (categorias, classificação e codificação); é a fase da descrição analítica onde foi explorado o material através da categorização e identificação das unidades de registro, visando a codificar. A exploração do material proporcionará na maioria das vezes a capacidade de interpretações e intervenções (BARDIN, 2011). Por último, realizou-se o tratamento dos resultados e interpretação, fase da percepção da análise crítica e reflexiva, nesta fase ocorreu à síntese e ênfase dos dados coletados para análise, alcançando as interpretações inferenciais (BARDIN, 2011).

O estudo foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (Parecer nº 1.878.606). Todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias. Com o intuito de garantir o sigilo e confidencialidade dos participantes, os enfermeiros foram identificados pela letra "E"; os técnicos de enfermagem pela letra "T"; os auxiliares de enfermagem pela letra "A", e; os agentes comunitários de saúde pela letra "C", seguida de um número arábico, conforme a ordem das entrevistas.



3 RESULTADOS

Participaram do estudo 198 profissionais, do sexo feminino e masculino, uma vez que seis não aceitaram responder o questionário e 45 estavam de férias e/ou licença médica, licença prêmio/maternidade. Dentre eles, 51% possuíam mais de 40 anos, 35% tinham idade entre 30 e 39 anos, e 13,1% com idade entre 21 e 29 anos. Mais da metade (58,6%) era agente comunitário de saúde, 15,7% técnico de enfermagem, 13,6% auxiliar de enfermagem e 12,1% enfermeiros. O tempo de trabalho entre um e oito anos foi o mais prevalente (57,7%), 17,7% entre nove e 12 anos, 13,1 % mais de 13 anos e 9,6% menos de 1 ano.

Da análise dos dados emergiram duas categorias que serão apresentadas a seguir.

3.1 SENTIMENTOS NEGATIVOS VIVENCIADOS DURANTE O ATENDIMENTO AO INDIVÍDUO SURDO

Mais da metade (53,40%) dos profissionais de saúde referiu sentimentos negativos sobre o atendimento proporcionado aos pacientes surdos. Dentre estes sentimentos destacam-se: incapacidade (10,8%), impotência (7,20%), insegurança (4,10%) e constrangimento (3,60%), conforme observa-se nas falas:

``Incapacitado de suprir as necessidades deles.`` (A4)

``Incapaz pela dificuldade de comunicação.``(C84)

``Impotente na hora da comunicação ainda mais se ele estiver sozinho.``(A24)

``Impotente por não ter capacidade de atender as necessidades básicas.``(C89)

``Inseguro, pois nem sempre entendo os gestos.`` (A15)

``Fico pouca insegura e peço ajuda aos companheiros.`` (T27)

``Constrangido por não saber libras e não conseguir comunicar-se de maneira adequada.`` (E8)

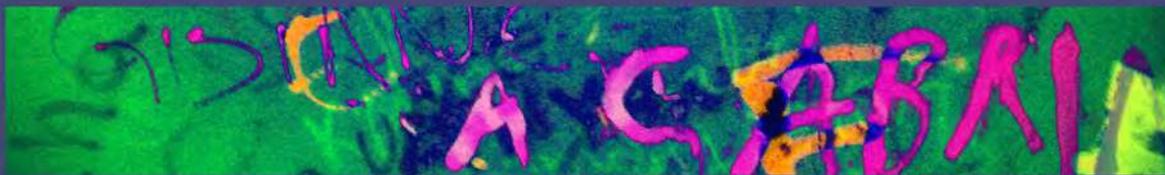
``Me sinto constrangida por não entender muitas vezes o que o paciente tem a me dizer e como consequência não consigo ajudá-lo.``(C94)

``Fico meio perdido, pois a comunicação em meu trabalho é importante, pois não posso passar informações erradas.``(C37)



- ‘Perdida sem saber como atender.’(T19)
- ‘Desconfortável por não saber atender de melhor forma possível.’(A21)
- ‘Desconfortável por não estar preparada.’(C55)
- ‘Confusa, porque você não sabe se o paciente entendeu o que você disse ou fez.’(T20)
- ‘Quase mudo, pois às vezes não consigo transmitir o que preciso.’(A20)
- ‘Sinto muita dificuldade, por não saber me expressar e atender com qualidade o cliente, sinto-me triste.’(C78)
- ‘Fico com dó quando não entendo.’(A10)
- ‘Me sinto mal e constrangido por não saber falar.’(C17)
- ‘Incomodado, por não saber se comunicar.’(C21)
- ‘Me sinto envergonhada de não poder atender ele como merece.’(C99)
- ‘Preocupada em saber se o atendimento é o que ele precisa, se estou respondendo as expectativas.’(C45)
- ‘Com vontade de ajudar, sabendo língua de sinais.’(C72)
- ‘Um pouco frustrada, por não saber atendê-lo da maneira que os mesmos merecem.’(T5)
- ‘Tenho dúvidas sobre como me comunicar corretamente.’(C87)
- ‘Acho que poderia fazer algo mais por eles.’(C77)
- ‘Me sinto incapaz, inútil, por não conseguir resolver o problema no momento.’(A25)
- ‘Incompetente por não ser capaz de atender suas necessidades.’(C25)
- ‘Tem pacientes que se comunicam com mais facilidade, às vezes me sinto desapontada por não entender.’(A3)
- ‘Atendo normalmente da mesma forma que atendo os outros pacientes.’(T7)

Dos profissionais de saúde 60,10% descreveram que o atendimento proporcionado aos pacientes surdos é realizado com dificuldade devido ao processo de comunicação, sendo atribuída principalmente a falta de preparo (8,70%). Essa barreira influencia diretamente no atendimento ofertado, que na percepção deste(20%) dos profissionais se apresentou incompatível com a qualidade do cuidado.



“Com muita dificuldade, devido á essa dificuldade de comunicação não obtenho boa resolutividade no atendimento.”(E15)

“Eu queria estar mais preparada para poder entendê-los e comunicar com eles melhor.”(C117)

“Sinto-me como se não suprisse as necessidades e insatisfação profissional por ter a sensação de não ter atendido.” (E11)

“Sinto que o atendimento pode ficar prejudicado e se torna cansativo.”(E22)

3.2 PERSPECTIVAS PARA MELHORIA DO ATENDIMENTO AO SURDO

Frente às dificuldades de comunicação, os profissionais desenvolvem estratégias a fim de facilitar o atendimento:

“Procuro observar os gestos para atender melhor.”(A11)

“Na verdade o paciente tem que repetir os gestos mais que uma vez, senão não entendo nada.”(C11)

“Sempre que atendo o mesmo tem acompanhante.” (T9)

A maioria (87,9%) revela a importância de se capacitarem para o processo de comunicação, considerando as particularidades desses indivíduos. A necessidade de melhoria do atendimento aos pacientes surdos foi referida por 13,30%, assim como a demanda em ter alguém capacitado para o processo de comunicação (5,7%).

Além disso, 4,5% dos profissionais citaram alguma das situações que devem ser melhoradas no dia-a-dia para o atendimento aos indivíduos surdos: melhoria de tudo, televisão com legenda, visita domiciliar que atenda as necessidades do paciente surdo, profissionais capacitado, para esse tipo de comunicação, prioridade no atendimento e divulgação de curso de libras, para suprir a necessidade básica de conhecimento sobre o assunto e principalmente no estabelecimento da comunicação. Dessa maneira, o profissional tem a garantia de que entendeu as queixas, realizou orientações, troca de experiências, cuidado em saúde adequado, entre outros, e em propor um



encaminhamento correto em função do diagnóstico, possibilitando a garantia da adoção de procedimentos adequados e eficazes.

“A comunicação o atendimento dos sintomas e a qualidade no atendimento.”(E20)

“Melhorar comunicação para melhor compreensão de orientações e queixas.”(E16)

“Que pelo ao menos tivesse um funcionário que soubesse LIBRAS.”(A9)

“Ter no mínimo um funcionário capacitado para se comunicar com eles.”(C41)

“A unidade atender melhor as necessidades desses pacientes, acredito que a maioria dos pacientes não expõem suas necessidades por vergonha de não serem compreendidos.”(T2)

“Mais pessoas se comunicar em libras para eles sentirem inclusos.”(E21)

“Sempre que o mesmo procurar a unidade de saúde, vir acompanhado de um intérprete, pois nem sempre o profissional entende os gestos”.(A15)

“Disponibilidade de uma pessoa intérprete na unidade de saúde.”(C1)

“[...] atender de forma igualitária e com equidade estes pacientes que tanto necessitam de saúde, quanto os ouvintes” . (C107)

“Ter um órgão de atendimento específico para eles.”(T18)

“Tudo, como atender o paciente, não deixar constrangido, comunicar melhor com ele tudo seria mais fácil, tanto o paciente como a gente sente necessidade de saber lidar com ele.”(A22)

“Cartazes de identificação com nomes e desenhos.”(C105)

“Curso para que haja inclusão desse paciente na UBS onde pudesse proporcionar o acolhimento e atendimento ao mesmo”.(C42)

“Profissionais capacitados para a comunicação, a televisão da recepção com a imagem e escrita na tela.”(C91)



“Receber visita em casa, tipo a equipe prestar atenção e orientar explicando as oportunidades, que eles podem vir a ter dentro da sociedade”.(T10)

“Os profissionais da área da saúde deveriam receber orientações sobre como lidar com pacientes deficientes auditivos e surdos. Receber um curso específico de libras por exemplo.”(C94)

“Prioridade no atendimento pela sua necessidade, melhor condição de diálogo.”(C109)

“Ter mais lugar para fazer o curso ser mais divulgado.” (C115)

Constatou-se que 37,60% dos profissionais entrevistados, sugeriram o treinamento dos profissionais de saúde para o atendimento aos surdos. Sendo que 11,30% recomendaram a oferta do curso de libras de forma gratuita para os profissionais.

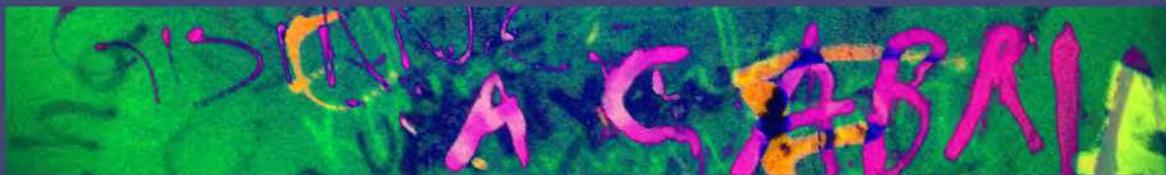
“Treinamentos específicos, para capacitações dos profissionais possibilitando assim, a comunicação entre ambos já que é necessário está.”(A25)

“Precisávamos ser treinados sobre isso urgentemente.”(C98)

“Treinar não só a equipe de enfermagem, mas principalmente os agentes comunitários de saúde, que são os que mais tem contato com as pessoas da área [de abrangência da UBS]”(E14)

“Oferecendo curso de libras para todos funcionários de graça.”(A24)

“Eu acho que teria que fazer algo antes de entrar para saber se é capaz, se for depois ter curso de capacitação.”(C57)



4 DISCUSSÃO

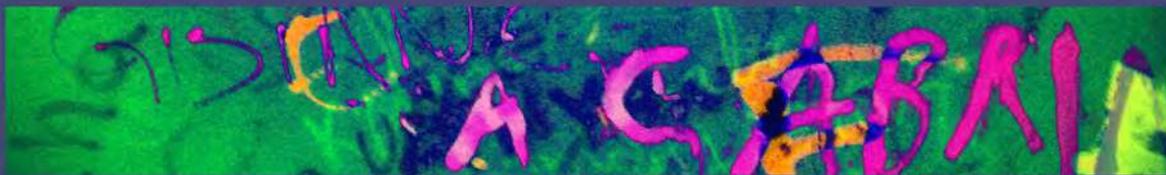
Constata-se nas respostas dos profissionais de saúde (C55, C89, A24, T5, entre outros) sentimentos negativos vivenciados durante o atendimento aos pacientes surdos, o que provoca ansiedade, angústia e insegurança, dificultando o acolhimento e diálogo adequado (TEDESCO; JUNGES, 2013; RAIMUNDO; SANTOS, 2012). Estes resultados corroboram com os dados de um estudo de revisão crítica narrativa da literatura, que aponta o predomínio de sentimentos como impotência, impaciência e frustração durante o atendimento aos indivíduos surdos, sentimentos gerados pelo despreparo dos profissionais para o atendimento à esta parcela da população (ARAÚJO et al., 2015).

A língua de sinais é a forma de expressão dos surdos, sendo fundamental entender as características desta cultura e identidade, a fim de promover o desenvolvimento da capacidade de comunicação e proporcionar o convívio entre surdos e sociedade (DUARTE et al., 2013). Desta forma, a Libras constitui um método essencial que precisa ser aplicado à legislação existente, respeitado e praticado durante as ações de proteção, prevenção e recuperação da saúde (BRITO; LAVAREDA, 2015).

A comunicação é primordial e direito a todas as pessoas inclusive aos surdos, sendo crucial enfatizar esse direito de usufruir uma língua própria, pela ótica inclusiva a todos sem exceção, aceitando as particularidades do surdo (MACHADO, et al., 2015; PERES; ROCHA; REIS, 2014). Desta forma, percebe-se que o direito de uma assistência integral à saúde, prevista pela Constituição Federal, está comprometida a esta parcela da população, devido à falta de preparo do profissional de saúde durante sua formação.

Observa-se nas falas de C72 e E8, o anseio em saber a língua de sinais, para oferecê-lo durante o atendimento aos surdos, uma vez que o desconhecimento dessa linguagem leva a dificuldades no processo de comunicação (TRECOSI; ORTIGARA, 2013). Desse modo, caso o profissional não esteja preparado, ocorre um bloqueio na troca de informações entre profissionais de saúde e surdos.

Cumprir destacar que é rara a presença de intérpretes nos serviços de saúde, como pode ser verificado nas respostas de C94, E15 e C117. Entretanto, devido à



inexistência de comunicação entre profissional e paciente ocorre que os surdos na maioria das vezes, dirijam-se aos serviços de saúde com acompanhante ouvinte. Todavia, não existe a escuta dos profissionais, quando os surdos tentam se comunicar sem a intermediação do intérprete, o atendimento é dificultado gerando sentimentos negativos nos mesmos, fato evidenciado na fala de A24 (PERES; ROCHA; REIS, 2014; PIRES; ALMEIDA, 2016).

Observa-se nos discursos de todos os profissionais entrevistados a presença de sentimentos, pelo fato deste ser duradouro e estar presente devido à barreira de comunicação contida durante os atendimentos com o paciente surdo. De acordo com Castro e Marcolan (2015), os sentimentos são modos de expressão de afetos básicos, como ódio e amor, com efeito, mais prolongado, não excessivo, podendo seguir com reações orgânicas (tremor, choro, riso, sudorese, distúrbios gastrointestinais, lágrimas, expressões faciais, entre outros). As emoções são expressões de afeto breve e agudas, com a ocorrência de reações orgânicas rápidas e exageradas, decorrentes de uma resposta a um acontecimento muito aguardado ou inesperado.

Existem as leis que declaram o direito da comunicação e atendimento por meio da LIBRAS, o que torna premente a reprodução, inserção e aceitação da política pública estabelecida na lei brasileira, ressaltando aos estabelecimentos de saúde e aos serviços que o regulamenta o avanço nos assuntos que compreendem formação acadêmica em enfermagem, surdez, inclusão social e gestão, bem como o conhecimento e o reconhecimento da LIBRAS como ferramenta facilitadora da comunicação e apoio ao surdo (DUARTE et al., 2013; BRITO; LAVAREDA, 2015; NEVES; NUNES, 2016).

Se as leis existentes fossem cumpridas como previsto, a qualidade do atendimento que se apresenta comprometida seria melhorada, pois as dificuldades no processo de comunicação constituem empecilho para o cuidado, conforme apontado pelos participantes em estudo. Esse déficit de qualidade é gerado pela dificuldade do cliente surdo em demonstrar seus problemas de maneira clara, e do profissional compreender as reais necessidades e sentir-se limitado para aplicar seus conhecimentos específicos, conforme observado na fala de E11. Essa barreira se estende à oferta de informações e orientações pelos profissionais, situação que pode influenciar na adesão ao tratamento e mudanças de comportamento por esses indivíduos (TRECOSI;

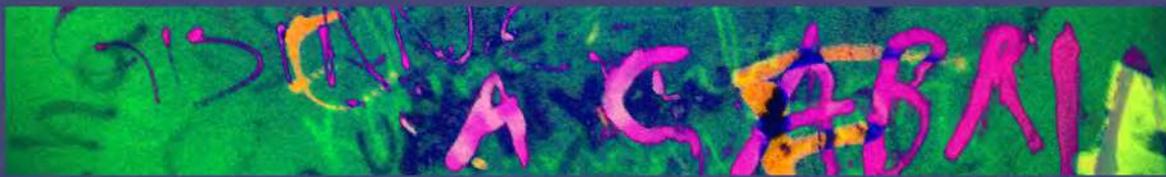


ORTIGARA, 2013; ARAÚJO, et al., 2015; PERES; ROCHA; REIS, 2014; NEVES; NUNES, 2016; FILHA; SILVA; LAUDO, 2015).

Os profissionais de saúde utilizam estratégias para amenizar essas dificuldades durante o processo de comunicação com os surdos, por intermédio de gestos, sinais e mímicas, como pode ser detectado na fala de A11. Entretanto a escuta qualificada não é obtida, como pode ser verificado na fala de C11, fato que pode proporcionar, novamente, barreiras que refletem negativamente na qualidade da assistência e tratamento da saúde oferecida a esses clientes (TEDESCO; JUNGES, 2013; PERES; ROCHA; REIS, 2014; MACHADO, et al., 2015; TRECOSI; ORTIGARA, 2013). Isso porque, as queixas de saúde que motivaram a busca por um serviço de saúde, podem não ser compreendidas e com isso, não serão resolvidas.

Observa-se na fala de T9 que a presença de acompanhantes durante o atendimento realizado aos pacientes surdos, é uma das alternativas utilizadas para a comunicação, visto que na maioria das vezes as instituições de saúde não dispõem de profissionais e nem intérpretes que se comuniquem por LIBRAS. Entretanto a presença do acompanhante pode ferir os direitos individuais da saúde, devido à comunicação para com o paciente partir dos familiares, acompanhantes, não havendo nenhuma maneira de comunicação direta com o paciente (ARAÚJO, et al., 2015; NEVES; NUNES, 2016; PERES; ROCHA; REIS, 2014). Desta forma, situações que exigem a confidencialidade são prevista quando a pessoa surda é acompanhada pelo intérprete, e já quem os familiares são os acompanhantes, muitas vezes não é observado a postura sigilosa.

Frente a esse contexto de sentimentos negativos durante o atendimento ao indivíduo surdo e as inúmeras dificuldades para comunicação, os profissionais apontaram a necessidade de se capacitarem, a fim de promover uma assistência de qualidade e humanizada, conforme observado nas falas de E16 e E20. Desse modo, os pacientes poderiam expor melhor os seus problemas, devido à qualidade da interação paciente e profissional de saúde. Além disso, as orientações e informações em saúde seriam disponibilizadas aos surdos, oportunizando aos mesmos a sua participação ativa no restabelecimento da sua saúde, situação verificada na resposta de T2 (ARAÚJO, et al., 2015; PIRES; ALMEIDA, 2016; NEVES; NUNES, 2016).



Observa-se que as falas corroboram com a estratégia da educação permanente em saúde, apresentada pela Política de Educação Permanente em Saúde (EPS) para a formação dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS), para adequar a formação profissional e o desenvolvimento de recursos humanos em saúde, para que estejam vinculados aos princípios da integralidade da atenção e respondam às necessidades dos serviços de saúde, em especial aos indivíduos com necessidades especiais, como os deficientes auditivos (JESUS et al., 2011).

Os participantes da pesquisa relatam a importância da utilização da LIBRAS durante o atendimento prestado aos clientes surdos, visando o estabelecimento de uma sociedade mais inclusiva, em que se ofereça um atendimento adequado aos surdos assim como para toda a população, como descrito na fala de E21 e C107. Ademais, os profissionais ainda citam a relevância da unidade de saúde dispor de um profissional capacitado em LIBRAS, como referência aos indivíduos surdos, fato observado nas falas de A9 e C41 (MACHADO et al., 2015; TEDESCO; JUNGES, 2013).

Estudo realizado no estado de Mato Grosso com 47 profissionais da equipe de enfermagem, aponta a necessidade percebida por eles quanto à capacitação em LIBRAS, a fim de que aconteça a inclusão do cliente surdo e consequente melhoria da assistência de saúde prestada a essa clientela. Além disso, reforçam a importância da capacitação para quebra da barreira de comunicação, exercendo o direito que o paciente surdo possui do atendimento de saúde com qualidade e humanizado (PERES; ROCHA; REIS, 2014; BRITO; LAVAREDA, 2015; MACHADO et al., 2015).

Diante disso, vislumbra-se a necessidade dos gestores em implantar capacitações em LIBRAS para os profissionais de saúde e disponibilizar materiais visuais que sejam capazes de subsidiar a assistência de saúde. Ainda, é importante a promoção de conscientização dos trabalhadores quanto à necessidade de atendimento integral aos surdos, considerando que estes possuem necessidades maiores do que a ausência da audição, como o respeito e atenção. Apenas desta forma será possível a inclusão dos surdos nas unidades de saúde, onde os mesmos receberem atendimento com qualidade, equidade, holístico, humanístico e com comunicação ativa de ambas as partes



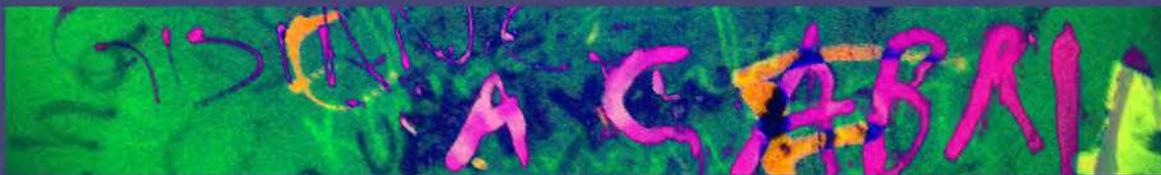
(TRECOSI; ORTIGARA, 2013; BRITO; LAVAREDA, 2015; FILHA; SILVA; LAUDO, 2015).

Outro fator apontado como essencial à melhoria da assistência prestada é a presença de intérpretes nos estabelecimento de saúde visando auxiliar no processo de comunicação, como relatado na fala de C1. O intérprete atua de modo ativo em todo o processo de atendimento, proporcionando a compreensão, maior acessibilidade e informações entre paciente e profissional de saúde, porém isso não propicia uma inclusão perfeita e integral do cliente surdo (ARAÚJO, et al., 2015; NEVES; NUNES, 2016; PIRES; ALMEIDA, 2016; TRECOSI; ORTIGARA, 2013). Isso porque, a presença do intérprete se apresenta como medida paliativa que engloba questões relacionadas ao sigilo profissional que podem se constituir em barreira do cuidado, frente à situações em que o indivíduo surdo pode sentir-se constrangido em relatar situações específicas de saúde.

Destaca-se que foi 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, percebe-se que na prática os serviços de saúde não se encontram preparados para cumprir esta legislação, pois além dos profissionais da saúde não terem formação básica para a comunicação com LIBRAS, processos que estimulem uma busca permanente de qualificação não estão instituídos nos serviços de saúde (BRASIL, 2015).

A adaptação de cartazes com a presença de Libras é sugerida pelo pesquisado C105, assim como foi indicado pelas autoras Magrini e Santos (2014), o que possibilita a qualquer portador de deficiência auditiva o acesso às orientações de saúde das campanhas preventivas de doenças, do planejamento familiar, proteção imunológica e das demais informações que necessitam ao procurar os serviços de saúde (NEVES; NUNES, 2016). Ademais, lançar mão das tecnologias e dispositivos eletrônicos que estão amplamente disseminados, tais como o aparelho celular ou computador podem se apresentar como ferramenta de auxílio de cuidado à essa parcela da população e, com isso, diminuir as barreiras no seu atendimento à saúde.



5. CONCLUSÃO

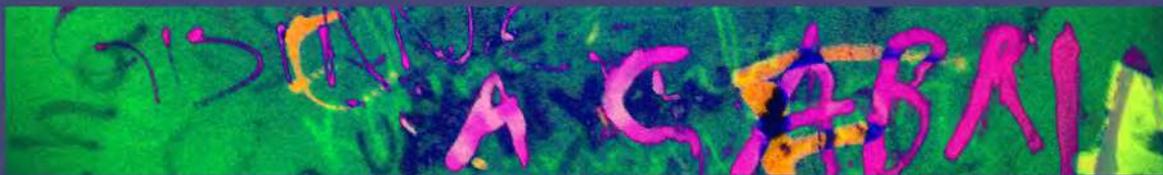
Os profissionais de saúde relatam sentimentos negativos (incapacidade impotência, insegurança, constrangimento, entre outros) presentes durante o processo de atendimento ao paciente surdo. Os pesquisados referem ter dificuldade no processo de comunicação, fato evidenciado pelo despreparo dos mesmos, por não saber se comunicar por intermédio da libras, sentem necessidade de se capacitarem a fim de proporcionar a melhora da qualidade do atendimento que é oferecido a esta clientela que apresenta-se prejudicado, pois um dos fatores primordiais e essencial é a comunicação. Como estes profissionais irão prestar uma assistência de saúde qualificada se não detêm do básico, o saber se comunicar?

Observa-se que apesar das leis e decretos existentes, existem muitos profissionais despreparados para realizar o atendimento ao paciente surdo, embora esses recorram a gestos e mímicas, a qualidade do atendimento fica comprometida, o que proporciona sentimentos negativos nos profissionais de saúde, onde os mesmos possuem anseio em oferecer um atendimento melhor, com orientações, informações e comunicação ativa, sendo assim é fundamental o processo de capacitação dos mesmos, a partir de pesquisas que demonstrem a necessidade de ser oferecidos cursos, devido a grande demanda de profissionais que não sabem libras, e nem a presença de intérpretes, fato que infringe a legislação vigente, sendo necessário que os gestores, a formação dos profissionais de saúde, sintam o desejo de incluir os surdos nos estabelecimentos de saúde, na sociedade, pois os mesmos merecem um atendimento com equidade e qualidade, assim como toda a comunidade.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **História da língua de sinais em Campo Grande – MS**. Petrópolis: ARARA AZUL, 2005.

ALMEIDA, M.P.D.; ALMEIDA, M. E. **História de LIBRAS: característica e sua estrutura**. Revista Philologus, Rio de Janeiro, nº54, p.315-327, 2012. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41082577/031.pdf?AWSAccessKeyId=A>



KIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504031838&Signature=Z8gofQtPvoLwkHqAZQOj1JCqzhU%3D&response-content disposition=inline%3B%20filename%3DHistoria_de_Libras_caracteristicas_e_sua.pdf>.
Acesso em: 29 ago. 2017.

ARAÚJO, C.C.J. et al. Consulta de Enfermagem às pessoas surdas: uma análise contextual. *ABCS Health Sciences*, São Paulo, nº1, p.38-44, 2015. Disponível em: <<https://www.portalnepas.org.br/abcs/shs/article/view/702>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

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

CASTRO, R.; MARCOLAN, J. **Enfermagem em Saúde Mental e Psiquiátrica: Desafios e Possibilidades do Novo Contexto do Cuidar**. Elsevier Brasil, 2015.

BRASIL. Lei 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.acessibilidadeinclusiva.com.br/leis/>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/D5626.htm>>. Acesso em: 22 de fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. *Diário Oficial da União*, Brasília, 01 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 22 de fev. 2016.

BRASIL. Departamento de Informática do SUS. Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES). Disponível em <<http://datasus.saude.gov.br/cadastro-nacional-de-estabelecimentos-de-saude>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

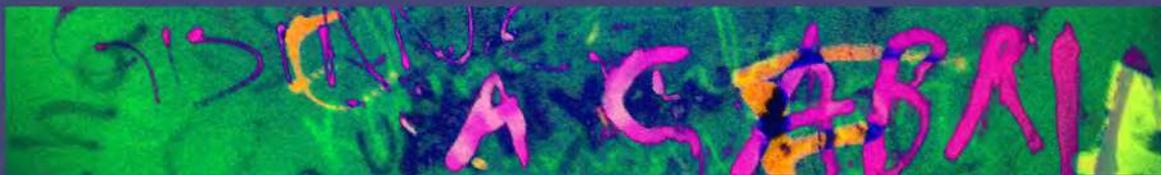
BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRITO, L.M.; LAVAREDA, D.C. O enfermeiro e os desafios da inclusão: outros “entrelugares” da formação e da prática profissional. *Com. Ciências Saúde*, Rio Grande do Sul, nº1/2, p.61-68, 2015. Disponível em: <http://www.escs.edu.br/pesquisa/revista/2015Vol26_12_7_EnfermeiroDesafios.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

DUARTE, S.B.R. et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. *História, Ciências, Saúde*, Rio de Janeiro, nº4, p.1713-1734, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto de estudante**. Brasília: MEC, 2007.

FILHA, F.S.S.C.; SILVA, S.R.D.; LANDO, G.A. Cuidado ao surdo: conexões com o Direito à Saúde. *ReOnFacema*, Maranhão, nº1, p.31-38, 2015. Disponível em:



<<http://www.facema.edu.br/ojs/index.php/ReOnFacema/article/view/17>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico Brasileiro. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

JESUS, M.C.P. et al. Educação permanente em enfermagem em um hospital universitário. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 45, n. 5, p.1229-1236, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n5/v45n5a28.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MACHADO, W.C.A. et al. Comunicação de profissionais de unidade de reabilitação física com clientes surdos. Rev Rene, Fortaleza, n°5, p.649-655, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/rene/article/view/2781>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MAGRINI, A.M.; SANTOS, T.M.M.D. Comunicação entre funcionários de uma unidade de saúde e pacientes surdos: um problema?. Distúrb Comun, São Paulo, n°3, p.550-558, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14880>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MORO, M.; SANCHEZ-CRIADO, T. Taller de metodología de investigación – parte II. Herramientas básicas para la investigación cualitativa: introducción al manejo del programa de análisis cualitativo QDA Miner 1.2, Madrid: UAM. 2005. Manuscrito en desarrollo.

NEVES, D.B.; FELIPE, I.M.A.; NUNES, S.P.H. **Atendimento aos surdos nos serviços de saúde: acessibilidade e obstáculos.** Infarma, Brasília, n°28, p. 157-165, 2016. Disponível em: <<http://revistas.cff.org.br/?journal=infarma&page=article&op=view&path%5B%5D=1713>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

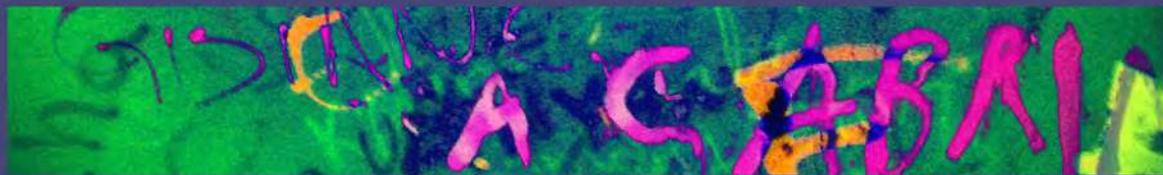
PIRES, H.F.; ALMEIDA, M.A.P. A percepção do surdo sobre o atendimento nos serviços de saúde. Revista Enfermagem Contemporânea, Salvador, n°1, p.68-77, 2016. Disponível em: <<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/912>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

PERES, L.S.; ROCHA, L.P.O.; REIS D.S. **Identificação das ações e estratégias de comunicação da equipe de enfermagem frente ao paciente portador de deficiência auditiva durante o período de internação.** Interdisciplinar: Revista Eletrônica da UNIVAR Barra do Garças, Mato Grosso, n°2, p. 37-43, 2014. Disponível em : <<http://www.univar.edu.br/revista/index.php/interdisciplinar/article/view/335>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo.** Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial n°2, p.17-31, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37011/23089>>. Acesso em 29 ago. 2017.

RAIMUNDO, R.J.D.S.; SANTOS, T.A.D. **A importância do aprendizado da comunicação em libras no atendimento ao deficiente auditivo em serviço de saúde.** Revista eletrônica de educação da faculdade Araguaia, Goiânia, n°3, v.3, p.184-191, 2013. Disponível em : <<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/126>>. Acesso em 22 mar. 2017.

SILVA, P.S.D.; BASSO, N.A.D.; FERNANDES, S.R.C.M. A enfermagem e a utilização da língua brasileira de sinais no atendimento ao deficiente auditivo. **Revista UNINGÁ Review**, Paraná, n°1, p.05-12, 2014.



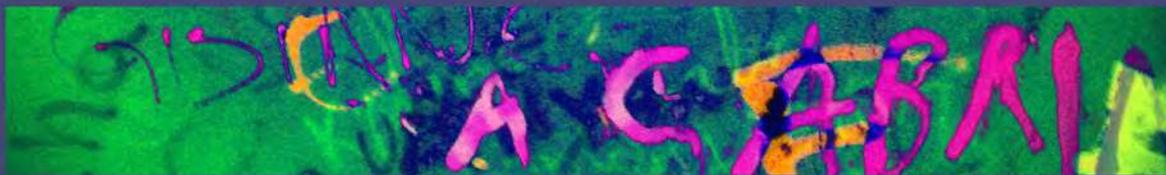
SILVA, M.A.M.D.; BENITO, L.A.O. Conhecimento de graduandos em enfermagem sobre língua brasileira de sinais (LIBRAS). **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, nº1, p.23-30, 2016. Disponível em: <<https://publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude/article/view/3534>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

SOUSA, E.M.; ALMEIDA, M.A.P.T. Atendimento ao surdo na atenção básica: perspectiva da equipe multidisciplinar. Id on Line **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Pernambuco, nº33, p. 72-82, 2017. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/589>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

TRECOSSI, M.O.; ORTIGARA, E.P.D.F. Importância e eficácia das consultas de enfermagem ao paciente surdo. **Revista de Enfermagem**, Rio Grande do Sul, nº9, p.60-69, 2013. Disponível em: <revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeenfermagem/article/view/938>. Acesso em: 19 mar. 2017.

TEDESCO, J.R.; JUNGES, J.R. Desafios da prática do acolhimento de surdos na atenção primária. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, nº8, p.1685-1689, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102311X2013000800021&script=sci_abstraca&tlng=pt>. Acesso em 25 mar. 2017.

*Recebido em 10 de abril de 2017
Aprovado em 03 de setembro de 2017*



ARTE E DOCÊNCIA: NOTAS SOBRE O PROJETO TRANSVISÕES

ART AND TEACHING: NOTES ABOUT THE TRANSVISION PROJECT

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017052>

Suzana Feldens Schwertner, Natália Schuck, Alissara Zanotelli, Morgana Domênica Hattge - Universidade do Vale do Taquari

RESUMO

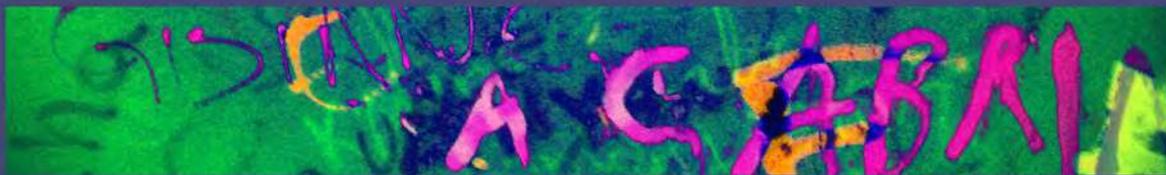
O texto apresenta o relato de um projeto intitulado *Transvisões: aquarela, nanquim e pintura tridimensional*, realizado a partir dos estudos de um grupo de pesquisa de uma Universidade no interior do Rio Grande do Sul. O objetivo deste relato é apresentar as vivências dos envolvidos no projeto, bem como visibilizar a partir de quem/do que ele é pensado e seus efeitos na docência das participantes. Tal projeto teve como ações oficinas relacionadas à arte, ministradas por artistas locais, tendo como público-alvo professoras da educação básica. No trabalho com os artistas foram desenvolvidas atividades relacionadas às suas produções bem como discussões com relação à criação das obras. Após a atividade foram realizadas entrevistas com oito professoras participantes. Na análise das entrevistas foi possível perceber que a participação das professoras nas oficinas as fez pensar sobre as aprendizagens, tanto de seus alunos quanto as suas. Além disso, percebeu-se a desconstrução das dicotomias belo e feio, bom e mau, certo e errado, no que diz respeito à arte e docência. Ainda, após a participação nas oficinas, as docentes manifestaram o desejo da construção de outras propostas que sigam buscando articulações entre arte e docência.

Palavras-chave: Docência. Arte. Formação. Educação Básica.

ABSTRACT

This text describes the work of a project named *Transvisions: watercolor, nankeen and three-dimensional paintings*, developed from the experiences and researches of a research group from an university in Rio Grande do Sul. The purpose is to present experiences of the Project, and to highlight from who/what it is planned and its effects on the teaching process of the participants. It had as actions workshops about arts, conducted by local artist, and as target audience teachers of the elementary education. In the exercise with the artist were developed activities related to their artistic productions, and discussions about conceptions of the artworks. After, interviews were performed with the eight participant teachers. In the analysis of the interview was noticed that their participation in the workshops made the teachers think about the learnings of their students and their own learnings. Besides, we noticed the deconstruction of the dichotomy beautiful and ugly, good and bad, right and wrong concerned to art and teaching. Furthermore, after the participation, the teachers expressed the desire of the development of more initiatives that keep promoting articulations between art and teaching.

Keywords: Teaching. Art. Development. Elementary Education.



1 COMO COMEÇOU

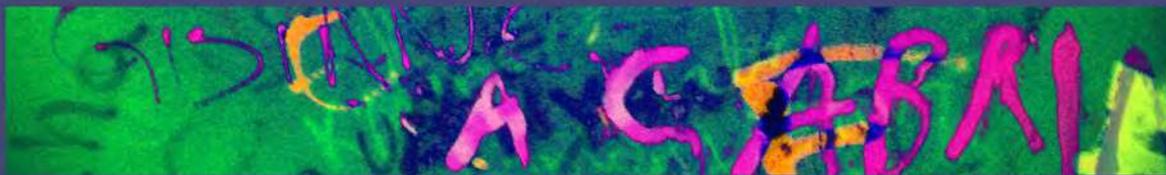
O conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo (HELGUERA, 2011, p. 12).

Começamos pelo nome do projeto que norteia a escrita do presente trabalho: Transvisões. Na língua portuguesa, o prefixo “*trans*” remete à ideia de algo para “além de” ou “através de”; *transver* significa ter a visão para além de algo, com o objetivo de enxergarmos através, atravessar. É no atravessamento que entendemos a possibilidade de um currículo que se constrói para além dos muros da escola. O currículo entendido como algo que constitui o sujeito é também pensado como diferença, pois “[...] a realidade é multiplicidade, é diferença” (GALLO, 2004, p. 40).

Ou seja, mesmo que tentemos tornar o mundo gerido por apenas uma verdade, tentando fazer dele um universo homogêneo de viver, ela escapa e é diferença. Nesse sentido, o “*trans*” apresentado por este texto se encontra na transversalidade, podendo esta ser pensada como “[...] o tipo de trânsito por entre os liames de um rizoma de um emaranhado de saberes” (GALLO, 2004, p. 42), que se *trans-veem*, a fim de produzir conhecimento como uma realidade múltipla e um engendramento de saberes.

A partir dessa premissa, surge a dúvida: *transver* o quê? Nesse contexto, ou seja, do projeto e suas interações com a arte buscou-se, a partir de propostas artísticas e pedagógicas, proporcionar para docentes da Educação Infantil e também de Ensino Fundamental momentos para “*transverem*” suas práticas e seus caminhos de atuação no campo educacional por meio de experiências estéticas e artísticas. “*Transverem*” no sentido de proporcionar questionamentos, tensionar as práticas que vêm se realizando, a fim de pensar a arte na docência como uma possibilidade de *trans-formar* a vida, a docência, o ensino, a aprendizagem.

O *Transvisões: aquarela, nanquim e pintura tridimensional* – que será objeto deste relato – foi parte constituinte do projeto de pesquisa “O currículo em espaços escolares e não escolares no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o ensinar e aprender”, vinculado ao Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM) e ao Mestrado em Ensino de

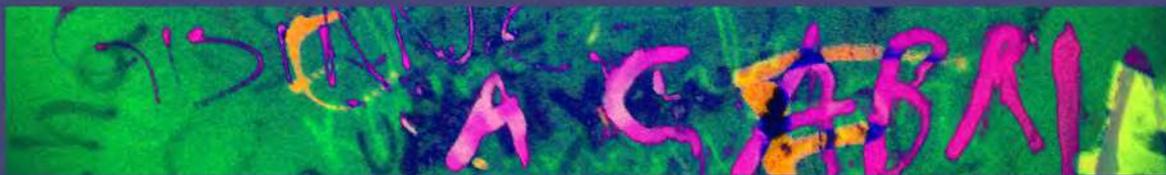


uma universidade do interior do Rio Grande do Sul. Tal projeto de pesquisa teve por objetivo investigar as especificidades curriculares em espaços escolares e não escolares e suas relações e cruzamentos com movimentos escolarizados e não escolarizados, tomando como aporte teórico Gilles Deleuze, Michel Foucault e Roland Barthes. O campo empírico do projeto de pesquisa constitui-se de três espaços escolares, incluindo escolas municipais do Vale do Taquari/RS e uma situada em Bogotá, na Colômbia, e dois não escolares, compostos pelo Museu de Arte do Rio (MAR – Rio de Janeiro) e pela Fundação Iberê Camargo (Porto Alegre/RS).

A partir das conversações decorrentes do Grupo de Pesquisa, evidenciou-se a necessidade de levar a comunidade externa, no caso, as professoras, a pensar e produzir junto. No entanto, a arte aqui é tomada como possibilidade e invenção/intervenção didática, de modo que os artistas propõem inventar junto, traçar coletivamente estratégias a fim de que os próprios partícipes criem e estabeleçam o caminho didático a seguir. Porque a rotina, o cansaço, a falta de tempo são fatores que podem auxiliar a não nos movermos, a não permitir pensar sobre o que realizamos. Assim, o Projeto vem como um potencializador da prática docente.

Ainda, historicamente, os espaços de arte, os museus, livros didáticos, costumam conduzir a prática do professor junto a seus alunos, através de materiais elaborados por curadores e coordenadores pedagógicos acerca dos modos de fruição e da construção de práticas junto aos alunos a partir da fruição de obras de arte. Geralmente, ao visitar uma exposição de arte com seus alunos, o professor já recebe um material pedagógico, com sugestões didáticas, previamente elaborado, para que possam seguir o caminho já pensado.

Essa é uma prática comum na maioria dos museus e dessa forma não costuma haver participação dos professores e alunos na criação das estratégias didáticas vivenciadas nas escolas. Professores e alunos costumam ser agentes passivos neste processo, pois já recebem os manuais estruturados a partir do desejo e da criação de outrem. No entanto, no projeto que apresentamos neste relato, a arte é pensada como possibilidade de invenção/intervenção didática, a qual os artistas podem propor, inventar junto, traçar coletivamente estratégias a fim de que os próprios partícipes criem e estabeleçam o caminho didático a seguir.



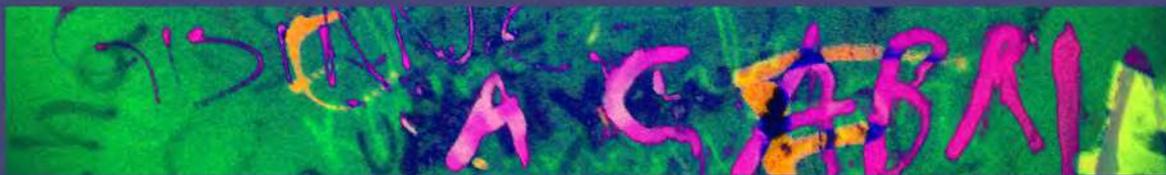
O projeto *Transvisões: aquarela, nanquim e pintura tridimensional*, desenvolvido com sete escolas parceiras da pesquisa, teve como objetivo conduzir as professoras a um caminho de produção de estratégias de intervenção pedagógica com os seus alunos, por meio de sua participação em três oficinas artísticas. Dessa forma, os professores deixam de ser simplesmente receptores e reprodutores de práticas produzidas por outros atores do processo. Ministradas por artistas gaúchos nos meses de maio e junho de 2016, nos turnos da manhã e tarde, esses encontros possibilitaram às professoras participantes conhecer diferentes experimentações no campo da arte.

Trata-se, também, de aproximar o universo da escola e da universidade, por meio da divulgação de projetos de pesquisa, de projetos de extensão e de atividades como o *Transvisões*, articulando o compromisso social da pesquisa. Como questionam Falcão e Cerqueira: "O que se propõe, afinal discutir, abordar, quando se fala em compromisso social da pesquisa científica?" (2012, p. 26).

Por meio desta pergunta, os autores se colocam a discutir sobre os impactos e efeitos necessários das pesquisas científicas – que usualmente ocorrem em nossas universidades – na população. Na área da Educação, estes efeitos são de extrema importância, pois nos levam a discutir coletivamente e pensar sobre as modificações nos processos de ensino e de aprendizagem. Por meio do projeto de pesquisa, que busca articular espaços escolares e não escolares, uma série de elementos foram destacados e discutidos teoricamente. Entre eles, os movimentos escolarizados e não escolarizados que percebemos nos diferentes espaços educativos. Pois um espaço escolar não presume que seus movimentos sejam escolarizados:

[...] quando fazemos referência aos movimentos escolarizados, tomamos como objeto de análise as projeções, os programas, os planejamentos, as arquiteturas, os currículos que produzem efeitos nos sujeitos que circulam por esses espaços (HATTGE et al., 2016, p. 51).

Ou seja, até mesmo um espaço educativo que não o escolar pode produzir movimentos escolarizados. A partir destas discussões, realizadas em diferentes estudos e publicações (SCHWERTNER, LOPES e ROVEDA, 2016; MUNHOZ e HATTGE, 2016; MUNHOZ,



COSTA e OHLWEILER 2016), o projeto *Transvisões* surge como possibilidade de ativar os compromissos da pesquisa com a comunidade – aqui, especialmente, a comunidade docente. Como enfatiza Cabral (2012, p. 84):

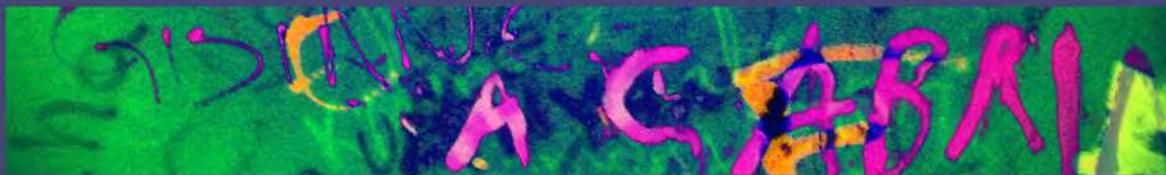
[...] o compromisso social do pesquisador é com a geração de conhecimentos que atendam às demandas sociais e valorizem a dignidade humana; que sejam produzidos respeitando-se os aspectos éticos; que garantam a ampla participação das pessoas na geração de conhecimentos [...].

Deste modo, possibilitar este espaço das oficinas ao público docente, é ao mesmo tempo, um compromisso do pesquisador, e um momento de formação ética-estética do sujeito. É este sujeito que se coloca como docente em um determinado espaço e tempo, a escola, que precisa além de fazer, vivenciar suas experimentações curriculares.

O projeto *Transvisões*, do ponto de vista de seus encontros, tornou-se um potencializador de pensar, experimentar, produzir, compartilhar. No entanto, alguns projetos ficam na alçada de sua execução. Passados alguns meses, perguntas nos inquietavam, como uma curiosidade para saber os efeitos dessas vivências no fazer docente destas professoras participantes das oficinas. Sendo assim, nos deslocamos até as escolas, com uma visita previamente agendada, a fim de conversar com as professoras sobre a participação nas oficinas e os efeitos em sua docência.

O escrito que segue tem o propósito de expor sobre a ideia e realização do *Transvisões*, seus parceiros e encontros potentes. Também poderemos acompanhar o relato das professoras participantes e o que dizem sobre sua participação, bem como efeitos na prática docente.

1 PENSANDO O *TRANSVISÕES*



O projeto teve como objetivo estimular a criação de novas propostas em todas as áreas da escola, não somente em arte. Loponte (2013) ressalta a importância de uma *docência artista* marcada por possibilidades de invenção contínua, buscando modos flexíveis e *mais artistas* para a difícil tarefa que é educar em tempos contemporâneos. Conforme Agamben (2009, p. 59):

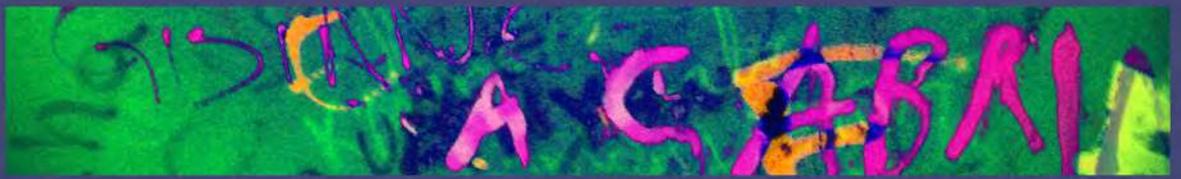
A contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este, e ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente a época, que a tudo coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela.

Pensar a contemporaneidade é entendê-la, ainda, na sua relação com a escola, ao estabelecer um olhar que se afasta e se aproxima, a fim de poder movimentar o que precisa ser potencializado. Um modo de educar que envolve sujeitos diferentes daqueles que fomos, ou que até pouco tempo entendíamos como o sujeito da educação: aquele sujeito emancipado, que primava por uma estabilidade, que previa um “ponto de chegada” em sua formação. Os docentes artistas são sujeitos que buscam estar em constante formação de conhecimentos pertinentes à vida, mais que a qualquer regimento de normatização.

Conforme Loponte, uma docência artista perpassa esses sujeitos que estão em movimento e contínuo desenvolvimento, que se constituem em uma docência imbuída de uma atitude artista consigo mesmo e com o mundo. Para a autora:

As infinitas compreensões advindas das produções artísticas desconcertam a estabilidade do que já conhecemos e, sim, têm tudo a ver com as nossas preocupações singulares (LOPONTE, 2013, p. 41).

Uma docência artista não obedece a um manual ou leis pré-estabelecidas, mas toma princípios da arte para compor-se. A docência artista não está em apenas um sujeito, mas ela



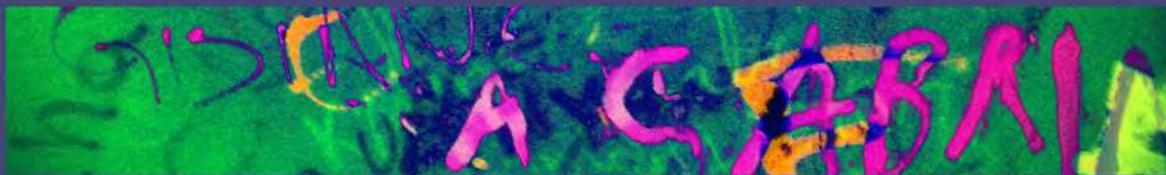
se encontra em muitos, e quando em um, se apresenta em diferentes composições. Ela está no modo de planejar, na maneira em que o professor olha, na maneira que ele diz o que pensa, e sobretudo no modo em que se apropria e desapropria de suas crenças como docente. Como nos lembra Corazza (2005):

Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas também abandonar, largar, gastar e, neste gasto, readquirir, retomar, para poder revitalizar (CORAZZA, 2005, p. 13).

Para que seja possível produzir saberes outros que nos mobilizem e potencializem, por vezes, é necessário deixar velhas crenças e antigos hábitos para trás. Desfazer-se do que já não faz sentido abre caminho para a produção de outras formas de se viver a docência.

Para pensarmos a docência artista, trazemos também Balzac (2009), que nos apresenta um modo de vida chamado de artista. No entendimento de Balzac “[...] o artista é sempre grande. Ele tem uma elegância e uma vida própria, [...] tantos quantos forem os artistas, tantas serão as vidas caracterizadas por ideias novas” (p. 32). Para ele a vida artista é tomada para si e composta pelos gostos que compõem a existência, não está separada do mundo e suas linguagens. Deste modo, podemos pensar a vida docente como uma vida artista, uma vez que uma docência artista não está em ser um pintor ou escultor, mas em tomar os traços da vida de um artista a fim de compor uma docência mais própria, autêntica. Os artistas não se incomodam com o instituído, com a verdade absoluta e acreditam na realidade como um processo em construção. É preciso querer viver uma docência artista, para que ela possa existir. Tomar a docência como artista é produzi-la nos territórios híbridos, nas diferentes linguagens que o mundo, e os sujeitos nele, podem oferecer.

Nesse sentido, um professor artista é pintor, escultor, curador, bailarino, ator, músico, trapezista, inventor, e tantas outras possibilidades de uma vida artista. Nessa docência artista ele produz espaços de experimentação, amplia territórios de atuação, porque como docente artista sua possibilidade de existência está na invenção. Com criação de outros modos de existir, de pensar a vida docente, a arte, a criação, Loponte (2017) fornece algumas pistas que



nos abrem possibilidades de pensar em como expandir territórios e criar espaços de experimentação:

Se a formação docente for capaz de expandir-se em outras direções menos racionais e prescritivas, talvez consigamos enfrentar de modo mais afirmativo a aridez que reveste muitas das práticas escolares cotidianas, dando abertura para tornar escolas e aulas em férteis “espaços de experimentação” (LOPONTE, 2017, p. 448).

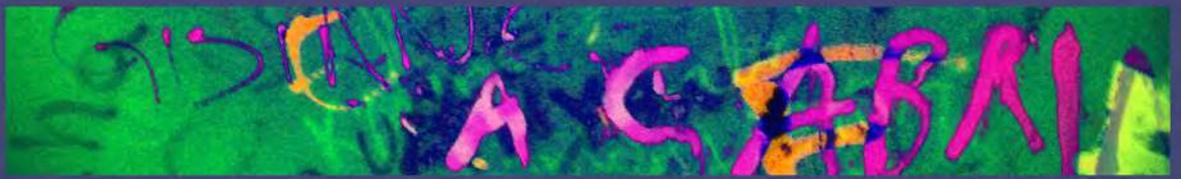
Por meio destas ideias discutidas, apresentamos a seguir o projeto Transvisões e as propostas ali desenvolvidas, com o objetivo de produzir espaços de experimentação no encontro entre arte e docência.

2 UM POUCO DO QUE ACONTECEU

Nesta seção apresentamos a organização das oficinas, desde sua elaboração e convite às escolas e aos docentes, até o seu desenvolvimento e envolvimento das professoras no trabalho realizado. Apresentamos também algumas fotografias produzidas pelo grupo de pesquisa durante a realização das oficinas e exposição das obras dos artistas pelo campus do centro universitário.

Durante o mês de abril de 2016, mês anterior às oficinas, realizou-se a divulgação do projeto: foram entregues fôlderes nas escolas parceiras do grupo de pesquisa, além do agendamento de reuniões com as gestoras de cada espaço visitado. Pela Internet, ocorreram algumas publicações no site do Centro Universitário Univates e também houve o envio de e-mails para as escolas e professoras já inscritas, com orientações sobre horários e atividades a serem realizadas nas oficinas. Desde o início, todas se mostraram interessadas e empolgadas para o início dos trabalhos.

O projeto teve abertura com a conferência da professora Luciana Grupelli Loponte (UFRGS), que compartilhou um pouco dos seus estudos sobre as articulações entre arte e educação. Na oportunidade, a professora provocou o público participante a pensar sobre a sala



de aula como um espaço artístico e também como um lugar para propostas de diversas intervenções envolvendo pinturas de parede, performances e interação entre os alunos. Na sequência, foram realizadas as oficinas direcionadas a professores da Educação Básica (Ensino Infantil e Fundamental): participaram do projeto 14 docentes. Durante a manhã, as docentes eram imersas no mundo dos artistas, conhecendo um pouco da construção de suas obras e de suas epifanias, seu processo criativo, os materiais utilizados e ideias que os faziam elaborar suas obras. No turno da tarde, as professoras se experimentaram por meio das técnicas apresentadas pelos ministrantes e aproveitaram o espaço e os materiais para vivenciarem momentos de criação.

Durante o período do projeto, os três artistas tiveram suas obras expostas na Univates e os docentes puderam explorá-las: inicialmente, junto aos artistas e posteriormente com suas turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dentre estas participaram três turmas, duas compostas por 24 e uma por 26 alunos. Eles tiveram a oportunidade de realizar a visita às exposições, tendo o acompanhamento de suas professoras, que previamente haviam participado das oficinas de criação e experimentação.

A primeira oficina com os docentes foi ministrada por Chana de Moura: a artista trabalhou com técnicas mistas de ilustração e aquarela (Figuras 1 e 2).

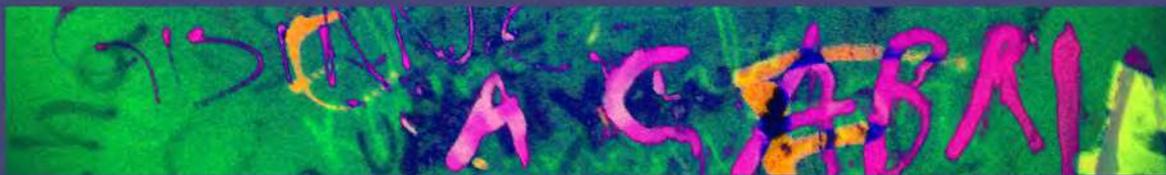


Figura 1: Apresentação de uma das técnicas utilizadas por Chana de Moura
Fonte: Acervo do grupo de pesquisa CEM (2016)

A artista Chana de Moura, durante a manhã, compartilhou ideais sobre o processo criativo de seus desenhos, além dos materiais usados para a elaboração de suas obras; entre eles, estão os de maior importância: a água e a aquarela. Mas a artista também utiliza o café, o sal e o açúcar, que ajudam a mudar a textura da tinta no papel. Chana de Moura atua também em arte e educação, desenvolvendo trabalhos artísticos em diversas mídias, onde mistura técnicas de colagem, assemblage, fotografia, aquarela e outros materiais para “[...] tramar imagens e objetos que atuam como fluxos de pensamentos” (CHANA, 2017, texto digital).

Após escutarem sobre como utilizar a aquarela e as diversas possibilidades para criar com ela, as docentes acompanharam a ministrante para observar um pouco mais de sua obra na exposição “Cansada de ser ilha”, que estava ocorrendo no câmpus (conforme figura 2). Todas se mostraram muito interessadas e encantadas com os desenhos, as texturas e os poemas que também compõem a exposição de Chana de Moura. Aproveitaram o momento com a artista para fazer perguntas e discutir sobre seu trabalho. Durante a tarde, as professoras puderam experimentar todas as técnicas anteriormente citadas e ainda se aventurar por diversas outras que foram expostas durante a manhã. Este tornou-se, então, um momento de experimentação e de criação proposto para as docentes e participantes.

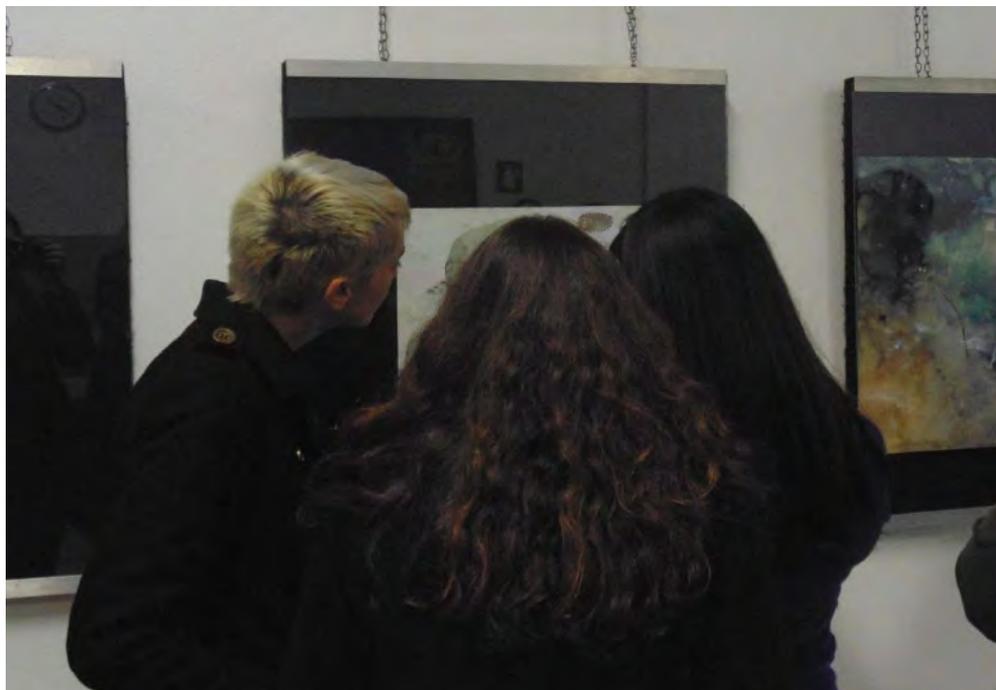
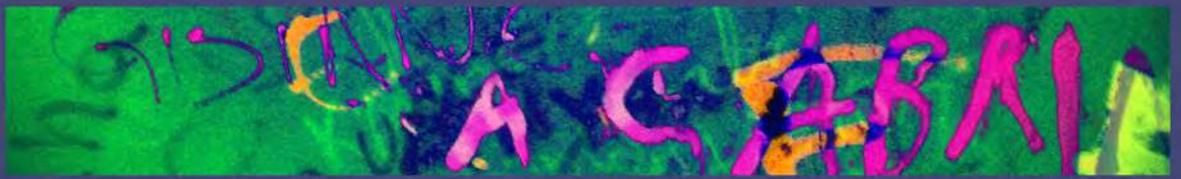


Figura 2: Momento de fruição das obras da artista Chana de Moura
Fonte: Acervo do grupo de pesquisa CEM (2016)

Semanas depois, o momento de compartilhamento de ideias e produções foi de Augusto Bueno, que trabalhou com pintura tridimensional utilizando elementos da natureza, como galhos, folhas, sementes e pedras (Figuras 3 e 4).



Figura 3: Intervenção feita pelo artista e pelas docentes
Fonte: Acervo do grupo de pesquisa CEM (2016)



Um dos pontos marcantes dessa oficina para as professoras foi a caminhada por diversas partes do câmpus da universidade para recolher materiais da natureza, elas puderam conhecer de perto o processo que Augusto Bueno faz em Porto Alegre quando monta suas obras. Após recolherem folhas, galhos e flores, as docentes, junto com o artista, fizeram uma intervenção em uma sala destinada a exposições do Centro Universitário.



Figura 4: Artista mostrando uma parte do seu trabalho
Fonte: Acervo do grupo de pesquisa CEM (2016)

Para finalizar o projeto, a artista Desiree de Azambuja Hirtenkauf também trabalhou com aquarela, partilhando um pouco de suas ideias e de seu gosto pelo bordado e trabalhos diretamente em tecidos (Figuras 5 e 6). A artista dedica-se ao desenho, à pintura e à escultura.



Figura 5: Nanquim e bordados na oficina da artista Desiree de Azambuja Hirtenkauf

Fonte: Acervo do grupo de pesquisa CEM (2016)

Além de trabalhar a aquarela no papel, Desiree mostrou outras possibilidades para o uso da tinta, como por exemplo, o uso em tecidos com bordados. Este encontro remeteu muito à infância de algumas das professoras, que aprenderam a bordar com suas mães e avós. Após bordarem figuras e também frases, as docentes puderam experimentar a aquarela nos tecidos, seguindo as técnicas antes demonstradas. Essa oficina foi a que resultou em mais trabalhos, pois algumas das professoras que gostaram das experimentações bordaram e pintaram inúmeros tecidos, orgulhosas de suas produções.

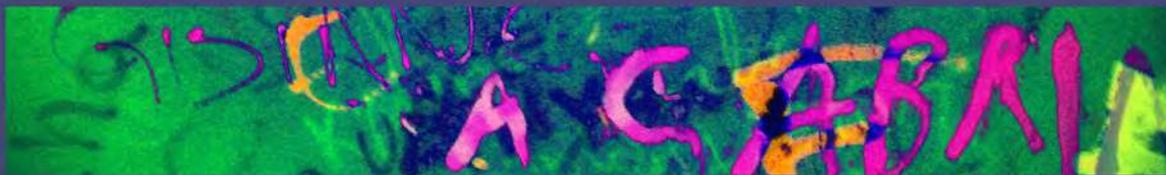


Figura 6: Produções com nanquim

Fonte: Acervo do grupo de pesquisa CEM (2016)

A figura 6 apresenta algumas produções realizadas pelas participantes das oficinas, momento em que as professoras que se permitiram explorar e aprender com a arte. Nas obras das participantes é possível perceber a diferença, a invenção, bem como uma multiplicidade de sentidos. As produções não são idênticas, nem buscam uma identidade, são “trans”, atravessadas e atravessadoras, e estão em uma transversalidade em relação ao que lhes afetou e auxiliou em suas produções.

3 AS DOCENTES ARTISTAS E SUAS PRÁTICAS

Buscando, então, verificar o impacto do trabalho desenvolvido no fazer docente das professoras participantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, compostas por quatro perguntas, entre os dias 15 e 21 de novembro de 2016. A partir dessas entrevistas, pudemos ter contato com oito dos docentes participantes do projeto. Por meio da fala de algumas professoras, pudemos perceber desconstruções de ideias já cristalizadas sobre formação docente, empoderamento sobre suas próprias práticas, lembranças de ideias e intervenções já esquecidas, principalmente no campo da arte e também surgiram novas propostas para construir com seus alunos, na escola, no cotidiano de seu trabalho. Uma entrevistada



relata:

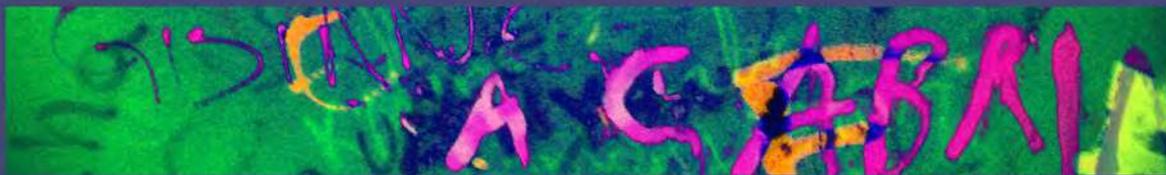
Acho que o projeto abriu para a gente uma nova visão de como trabalhar a arte de diferentes formas, a nossa turma explorou mais a técnica da aquarela, assistimos, ouvimos e representamos de diferentes formas [...] Mas enfim o mais gratificante foi poder tirar a forma que a gente aprendeu a trabalhar artes quando criança e reaprender a trabalhar isso de uma forma diferente com os pequenos, acho que isso foi mais gratificante (PROFESSORA 1).

Outra comenta:

Eu cheguei lá achando que eu não sabia fazer e eu desconstruí essa ideia e aprendi que sim, eu sou capaz [...] Eu tenho essa potência e não é a questão de fazer bonito mas o do próprio fazer e eu fiz e consegui (PROFESSORA 2).

Percebemos, a partir da fala das professoras, que sua participação nas oficinas as fez pensar sobre a aprendizagem, tanto de seus alunos como sua. Com isso destacamos que aprender não está relacionado somente com os alunos, mas envolve o próprio professor, que não aprende apenas para ensinar, mas para sua própria vida; ou seja, para compreender que ele também é capaz de produzir algo, de criar, aprender no sentido de uma formação estética da vida. Assim, os signos que os encontros de formação emitem “[...] podem ser interpretados e decifrados de diferentes maneiras e não mantêm com seu sentido uma relação idêntica, formando ao mesmo tempo uma unidade e uma pluralidade em diferentes mundos” (MUNHOZ et al., 2016, p. 10).

O aprender não está relacionado apenas às memórias já vividas, mas também por aquilo que nos “afecta e nos compõe” (MUNHOZ et al., 2016, p. 10), ou seja, estamos constantemente aprendendo e de algum modo aprendendo com o novo que chega a nós, seja uma palavra, um som, um cheiro. Conversando com as professoras ficou a forte impressão de que esses encontros com os artistas em seu processo de criação e a experimentação de técnicas aliada à reflexão sobre o processo produziu efeitos de sentido que potencializaram suas ações docentes.



Para Ritcher (2003, p.114), “[...] o tempo utilizado em algo prazeroso, com um forte sentido simbólico e social permite além da satisfação estética outras socializações por meio do encontro”. A partir de diversas respostas pudemos perceber que os três momentos marcaram cada uma de um modo diferente e o que chamou atenção foi que esses encontros tiveram um grande valor significativo, afetivo e estético. O projeto foi um trabalho coletivo, mas para cada uma teve um significado singular.

Um dos efeitos do projeto foi a desconstrução das dicotomias belo e feio, bom e mau, certo e errado, no que diz respeito à arte e docência. A partir da retomada desses conceitos e dessas desconstruções, puderam potencializar junto aos alunos a confiança no próprio fazer artístico. As falas das entrevistadas podem mostrar isso; quando perguntadas sobre o que mais as marcou no projeto, ressaltam:

Nos foi mostrado que às vezes as coisas que tu fazias e não valorizavas ou não se dava conta, são coisas simples, mas lindas do jeito delas [...] Então, em suma, o que marcou foram as técnicas e a confiança em si, e mostrou que a beleza está naquilo que é simples e já estava na tua cabeça há muito tempo, então houve esse resgate (PROFESSORA 3).

[...] muitas vezes tu faz uma coisa e tem vergonha, pensa que ficou feio e então não vai expor isso, sabe? E lá não tinha isso, tu começa naquilo pensando que é feio pra depois de pronto tu ver que ficou bonito, sabe? Então, eu acho que foi importante isso, a professora deu confiança pra gente, da gente também gostar do que fazemos, porque geralmente só achamos bonito o que o outro fez e às vezes temos vergonha e escondemos as coisas da gente, né? (PROFESSORA 4).

Além de pensar sobre os efeitos em suas produções, as professoras fizeram com que os alunos potencializassem a linguagem artística dentro da sala de aula; para isso, passaram segurança e incentivo em cada trabalho feito por eles. Como afirma a seguinte participante:



Então lá ela deu liberdade pra termos confiança. Na prática da sala de aula quantas vezes a gente não faz isso, né? Muitas vezes o aluno tem vergonha de mostrar o seu trabalho então eu achei legal isso, ela nos deu confiança e essa mesma confiança que eu tive lá, eu também vou passar para o meu aluno, que o que ele faz também é bonito. (PROFESSORA 8)

Como ressalta Souza (2016, p. 203):

Compreende-se que o/a estudante deve ter a oportunidade de conhecer as diversas manifestações presentes no mundo, entretanto, deve também ter todo contato possível com o meio das artes que está relacionado às suas vivências locais. Busca-se, neste sentido, despertar no/a estudante a percepção de que a arte é o que o ser humano vive, constrói, cria e dá sentido [...]

A partir da fala das professoras o projeto trouxe à tona modos ainda vigentes de ver a arte dentro do campo educacional, mesmo em uma época de novas imagens e de novos arranjos estéticos, ainda surge a necessidade de explicação e definição do que seria a arte, como se sempre houvesse um sentido maior para aquilo que está sendo mostrado ou como se fosse um dever decifrar enigmas da criação artística para que seja mostrado depois aos alunos o que certa obra “quer dizer”. Fischer (2014) relata:

Diferentemente da prática de buscar “o que o autor quis dizer”, quando diante de obras de arte (poemas, romances, pinturas, desenhos, filmes) [...] talvez o que estejamos precisando seja exatamente o contrário: dispor-nos a enfrentar enigmas, entregando-nos a eles e aceitando que, muitas vezes, não há o que decifrar; há que se viver a beleza daquilo que “não nos diz tudo” tão claramente assim (FISCHER, 2014, p. 49).

Foi possível mostrar que cada participante, no momento, era autor de sua própria obra e cabia a cada um fazer intervenções que considerassem pertinentes satisfatórias, sem interferência ou alguém dizendo o que fazer, prescrevendo modos de “artista”. Mostrou-se que a arte tem diversos significados e não um específico para ser reproduzido. As técnicas foram apresentadas, porém cada uma utilizava do modo que quisesse, produzindo confiança



na hora de criar, tal segurança acaba produzindo efeitos nos estudantes.

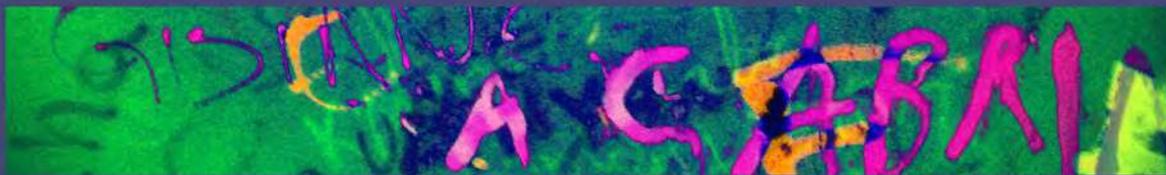
A experiência do projeto produziu efeitos na subjetividade de cada uma das participantes, pois a partir de sua criação entravam em contato consigo e com seu trabalho, pensando e recriando a sua prática docente. Em determinados momentos, pudemos perceber a sensibilidade de cada uma; às vezes, algumas das participantes se emocionavam, pois a intervenção que estava sendo feita remetia a momentos do início de sua caminhada como professora e também as levavam para memórias de suas infâncias. Essas experiências puderam ampliar a compreensão do seu papel como educadoras e também auxiliar no encontro com novos modos de docência. Modos de docência mais artistas que permeiam diferentes espaços e cenas do universo escolar, como ressalta Loponte (2017):

Habitar uma escola é conviver com inúmeras e intermináveis tramas narrativas. Corredores, salas de aula, salas de professores, pátio, refeitórios, portaria, porta de entrada são cenários para professores, alunos e pais, que por vezes encontram nesses espaços acolhida de desejos, vontade e aprendizado mútuo ou um lugar em que nem sempre querem estar. Brigas, intrigas, frustrações, expectativas, (des)encontros, dramas, tragédias, alegrias, epifanias. Um grande espaço narrativo aberto a ser reinventado e repensado por meio de ações artísticas (LOPONTE, 2017, p.446).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transvisões: aquarela, nanquim e pintura tridimensional constituiu-se em projeto que apostou misturar artistas e professores, aquarelas e bordados, ensaios e experimentações, propondo encontros entre arte e docência. Encontros que possibilitaram um pensar para além da docência através da arte: o prefixo *trans* atravessou os saberes e realidades, produzindo novas composições e arranjos.

Através da apreciação da exposição artística e da elaboração de propostas pedagógicas por meio da arte acredita-se que o referido projeto contribuiu no sentido de potencializar as práticas de criação dos docentes, provocando o fazer artístico e também contribuindo para o exercício da docência de professores da Educação Básica. Além de instigar e produzir ainda mais movimento nas práticas docentes, pode mobilizar reflexão e momentos propícios para a



autoavaliação, para a revisão de conceitos cristalizados em relação à arte e, conseqüentemente, em relação à docência.

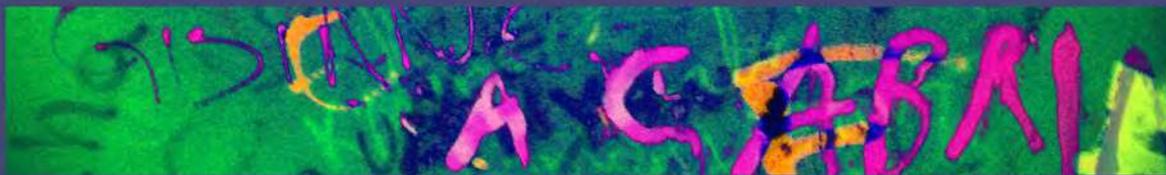
A partir do encontro com a arte, além de mudanças na sala de aula, ampliou-se o olhar sobre a formação docente de cada uma das participantes. Elas puderam perceber o quão imenso é o campo do conhecimento e das descobertas dentro da área da educação, não existindo um ponto final nessa busca por aprimoramento profissional e no processo de sua constituição como professoras.

Nesta busca, pode-se compreender que existem diversos caminhos e formas para colocar em prática seu trabalho, não se fechando em um só campo e uma só maneira, como destaca Loponte: “[...] o ato de educar é um ato de criação que envolve conhecimento e flexibilidade diante de alunos e situações pedagógicas” (LOPONTE, 2013, p. 40). Dessa forma, como nos mostraram os relatos das professoras, tornou-se possível a criação de outras práticas docentes junto aos estudantes.

Porém, percebe-se que, ainda com toda a experimentação e discussão sobre as dicotomias (belo e feio, por exemplo), elas continuam presentes nas falas das professoras, constituindo suas práticas. O que aponta a necessidade de seguir debatendo e pensando sobre estas questões.

Ao final, constata-se que o objetivo do projeto foi alcançado. O desejo de conhecer e de experimentar continua em movimento a partir das intervenções artísticas propostas nas oficinas. As docentes despertaram seu interesse para a arte e o direcionaram para seu trabalho, articulando o campo artístico e educacional. Elas tornaram-se *amadoras*, não no sentido de iniciantes, impotentes, mas sim no sentido de amar: pois para o amador não há “[...] ensaio, acerto ou erro, técnica ou ofício, ele exerce algo por gosto, por puro prazer” (MUNHOZ, 2016, p. 46). As docentes não tomaram a arte com o intuito de maestria ou de competição, mas sim com o desejo de uma formação e práticas pedagógicas “[...] marcadas pelas possibilidades de invenção contínua de si mesmo” (LOPONTE, 2013, p. 36) através da arte e de outros disparadores.

Incentivar a educação pela arte pode auxiliar a potencializar a capacidade de criação do professor junto a seus alunos. O projeto *Transvisões* explorou possibilidades dentro do



universo das artes visuais, mas entendemos que a arte em geral, em suas mais diversas manifestações, amplia a vivência ético-estética dos sujeitos e os transforma. Assim, caminha-se no sentido de cumprir o já referido compromisso da pesquisa em Educação: ao proporcionar esse espaço aos professores, o grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM) ampliou suas possibilidades de inserção junto às escolas e estreitou as relações junto aos docentes, produzindo efeitos em suas práticas. Dessa forma, reverberou igualmente na formação dos alunos, já que estes também puderam experimentar outras práticas a partir do exercício de formação de seus professores.

Ao final desta experiência, tanto da parte do grupo de pesquisa quanto das escolas participantes e das professoras envolvidas no projeto, permanece o desejo da construção de outras propostas que sigam buscando articulações entre arte e docência, possibilitando exercícios e ensaios que apostem na transversalidade constante dos saberes, do currículo, dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Ivone E. **O compromisso social da pesquisa:** implicações do pesquisador. In: LACERDA, Nilma; SIQUEIRA, Vera H. F de.; MIRANDA, Regina L. F de. **Práticas pedagógicas na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012. p. 71-86.

CHANA de Moura. In: AURA ARTE – aproximações contemporâneas. Disponível em: <HYPERLINK "<https://www.aura.art.br/artistas/chana-de-moura>">. Acesso em: 10 outubro 2017.

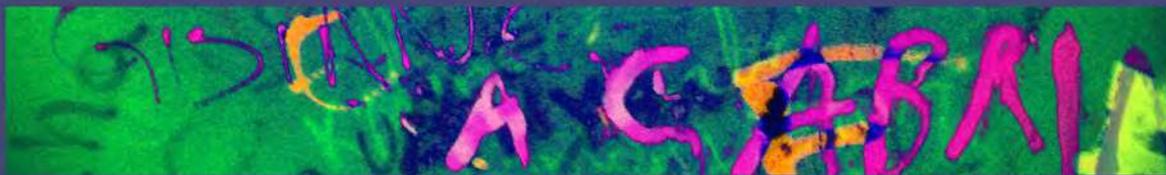
CORAZZA, Sandra. **Uma vida de professora.** Ijuí: Unijuí, 2005.

FALCÃO, Eliane B. M.; CERQUEIRA, Rui. Ativar ou desativar o interesse pelo outro: uma escolha para a universidade e para a ciência. In: LACERDA, Nilma; SIQUEIRA, Vera H. F de.; MIRANDA, Regina L. F de. **Práticas pedagógicas na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012. p. 21-32.

FISCHER, R. M. B. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 42-51, jan./abr. 2014.

GALLO, Sílvio. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONSALVES, Elisa P.; CARVALHO, Maria Eulina P. PEREIRA, Maria Z. da C. **Currículo e contemporaneidade:** questões emergentes. Campinas, SP: Alínea, 2004. p. 37-50.

HATTGE, Morgana Domênica; HORN, Cláudia Inês; ALTHAUS, Henriqueta; FREITAS, Francine Nara de. Currículo, governmentação e processos de subjetivação. In: MUNHOZ, Angélica Vier;



COSTA, Cristiano Bedin da; OLHWEILER, Mariane Inês (Orgs). **Currículo, Espaço, Movimento**. Lajeado: Ed. Univates, 2016. p. 49 - 58.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia: a arte contemporânea e os veículos da educação. In: HOFF, Mônica. (Orgs.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. p. 11-31.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 34-45, 2013.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira Educação**, v. 22, n. 69, p. 429-452, Junho de 2017. Disponível em: HYPERLINK "http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200429&lng=en&nrm=iso&tlng=pt"http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200429&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 mai. 2017.

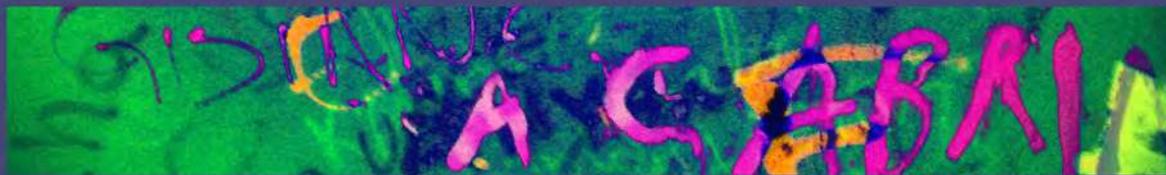
MUNHOZ, Angélica Vier; HATTGE, Morgana Domênica. Algumas notas sobre espaços e movimentos do currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 316-322, set/dez de 2016. Disponível em: HYPERLINK "<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.317322>"<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.317322>. Acesso em: 14 mai. 2017.

MUNHOZ, Angélica Vier et al. Aprender no encontro com o mestre. In: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; OLHWEILER, Mariane Inês (Orgs). **Currículo, Espaço, Movimento**. Lajeado: Ed. Univates, 2016. p. 7-18.

RITCHER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SOUZA, Netto. Das tripas à arte – processos de ensino em arte-educação a partir das obras de Lenice Weis. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 12, n. 3, 2016. p. 202-225.

*Recebido em 26 de maio de 2017
Aprovado em 25 de outubro de 2017*



A IMPLANTAÇÃO DA LIBRAS NAS LICENCIATURAS: DESMISTIFICANDO CONCEITOS

IMPLEMENTATION OF LIBRAS IN UNDERGRADUATE EDUCATION: DEMYSTIFYING CONCEPTS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017073>

Rejane de Aquino Souza - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

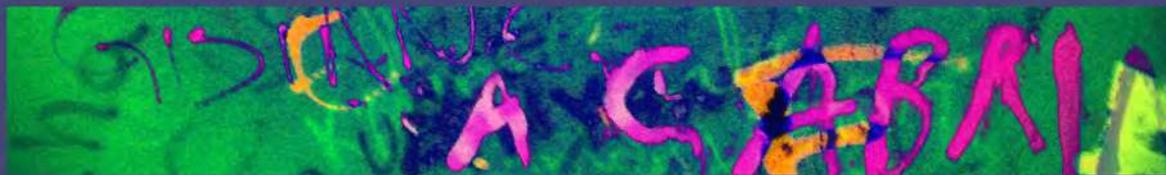
Este artigo objetiva apresentar uma investigação sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, no sentido de apontar sobre a sua importância para a desmistificação em torno dos conceitos de surdo e de Libras, nos professores em formação. Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Metodologicamente, foram aplicados dois questionamentos a treze acadêmicos de licenciatura, necessariamente matriculados na disciplina de Libras, e que aceitaram participar da investigação, sendo o primeiro questionamento no início do semestre letivo, e o segundo no seu término. Nos dois momentos, os participantes escreveram, de próprio punho, sobre o entendimento de dois termos: surdo e Libras. O intuito era a verificação se haveria mudança de conceitos sobre o surdo e a Libras, durante a disciplina. Os resultados permitem considerar que a inserção de tal disciplina na licenciatura, de fato, tem relevância, pois, verificou-se que a mesma pode contribuir com a alteração dos conceitos em questão, aprimorando, assim, o conhecimento dos professores em formação sobre o surdo e a Libras.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Licenciatura. Docência. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to present an investigation about the Brazilian Language of Signals (Libras) as a required curricular discipline in undergraduate courses, in order to point out its importance for the demystification around the concepts of deaf and Libras in the teachers in formation. This is a field research with a qualitative approach. Methodologically, two questions were applied to thirteen undergraduate students, necessarily enrolled in the discipline of Libras, and who accepted to participate in the investigation, being the first questioning at the beginning of the semester, and the second in its finished. In the two moments, the participants wrote, in their own hand, on the understanding of the two terms: deaf and Libras. The intention was to verify if there would be a change of concepts about the deaf and the Libras during the discipline. The results allow to consider that the insertion of such discipline in the undergraduate, in fact, has relevance, therefore, it was verified that it can contribute with the alteration of the concepts in question, thus improving the knowledge of the teachers in formation on the deaf and Libras.

Keywords: Brazilian Language of Signals. Teacher's Education. Teaching. Inclusion.



1 INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2005 foi estabelecida a implantação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular nos cursos de licenciatura por todo o Brasil, conforme determina o artigo terceiro do Decreto nº 5.626/2005:

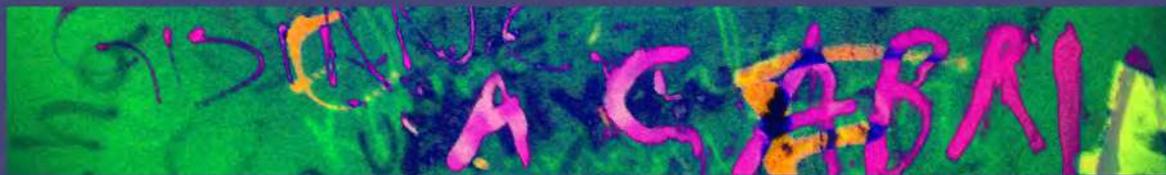
Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 1).

Pelo que ficou estabelecido no documento, as Instituições de Ensino Superior (IES) do país iniciaram uma mobilização para estabelecer a implantação da mencionada disciplina nas suas graduações para o magistério. Dessa maneira, percebe-se, na atualidade, uma movimentação em termos de abertura de editais de concursos públicos para a efetivação de professores para o preenchimento da mencionada cadeira, ou em termos de contratações de docentes nas instituições privadas com o mesmo fim.

De acordo com Gesser (2009), tal documento decorreu do grande ativismo da comunidade surda brasileira que vem lutando pelo reconhecimento da Libras como Língua verdadeira, e pelo respeito e ascensão da minoria surda. Para a autora, a necessidade do estabelecimento desse Decreto e de outros documentos referentes ao mesmo público, qual seja, o surdo, decorre de uma série de razões históricas que se relacionaram com a segregação, o desrespeito, a dominação, enfim, com todas as atitudes ouvintistas (hegemonia do ouvinte em detrimento do surdo, de acordo com a autora) que estabeleceram intensas barreiras nas várias instâncias sociais para o surdo, especialmente na área educacional, e, ainda, desvalorizaram a língua de sinais, que no Brasil, trata-se da Libras.

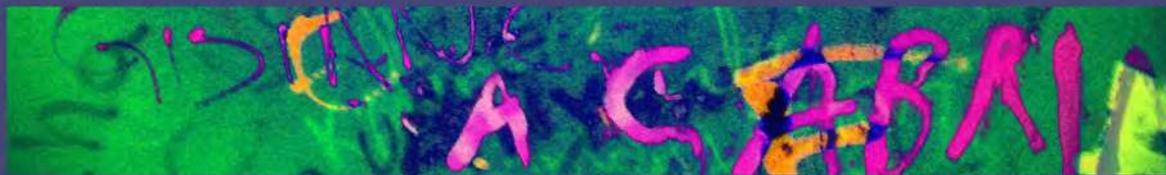


Gesser (2009) afirma que na atualidade permeiam em torno do surdo e da Libras diversos mitos e preconceitos que advêm, justamente, desse processo histórico-social ligado ao ouvintismo, conforme explicado no parágrafo anterior. Uma das barreiras elencadas pela autora diz respeito ao âmbito educacional, por meio da presença de diversos mitos e preconceitos que causam prejuízos no processo acadêmico dos alunos surdos em situação de inclusão.

Assim, elegeu-se para a discussão desta produção, a verificação da necessidade e da importância da cadeira de Libras na formação para o magistério, a fim de se investigar se a presença dessa disciplina acadêmica possibilita um preparo adequado da prática pedagógica, no caso aqui, na presença do aluno surdo em situação de inclusão. O intuito foi verificar se a referida disciplina contribui para a dissolução dos mitos e dos preconceitos em torno do surdo e da Libras, que são instalados historicamente na racionalidade social. Especificamente, objetivou-se analisar se os acadêmicos de licenciatura (participantes da pesquisa) aprimoraram suas concepções em relação ao surdo e à Libras por meio das discussões e dos estudos possibilitados pela inserção da disciplina de Libras.

Esta produção justifica-se, portanto, pela necessidade de verificação da hipótese a respeito da extrema relevância da implantação obrigatória da disciplina de Libras na grade curricular das diversas licenciaturas, em função da desmistificação de conceitos equivocados (dissolução de mitos e de preconceitos instalados social e historicamente) na direção dos surdos e da Libras. Tal relevância se conjectura no fato de que as licenciaturas preparam profissionais para atuarem na educação, ou seja, preparam futuros educadores. Assim sendo, estes precisam estar aparelhados de conhecimentos fundamentados para lidar com a heterogeneidade, e no caso em questão, com a presença do aluno surdo em situação de inclusão. Espera-se que, com esse preparo ainda na formação universitária, os pretensos educadores atuem em vista do bem do aluno surdo no que se refere ao seu processo educativo. Isto por meio de uma prática pedagógica refletida e que evite a recorrente reprodução de mitos e de preconceitos relacionados ao surdo e à Libras no meio escolar.

Objetivou-se estabelecer a proposição sobre a extrema importância da cadeira de Libras nas licenciaturas, de um lado, com o intuito de valorizá-la, e de outro, para demonstrar que por ela se pode promover a desmistificação em relação aos temas Libras e surdo no meio educacional, fomentando, assim, uma *práxis* pedagógica de qualidade. Dessa maneira,

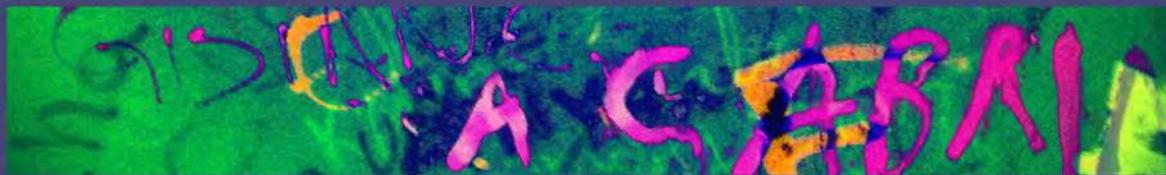


buscou-se analisar o entendimento dos alunos de licenciatura em Geografia, frequentes na disciplina de Libras, sobre os elementos surdo e Libras, no início e no final do semestre letivo. O intento residiu na verificação se houve ou não mudança nas respostas dos acadêmicos, no início e no término da disciplina, de modo que, no início poderia haver alguma resposta pautada no senso comum, e no seu término poderia haver respostas baseadas nos preceitos dos Estudos Surdos, ou seja, no conhecimento abalizado e oportunizado a partir da disciplina de Libras.

Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. As bases teórico-metodológicas foram estruturadas a partir do levantamento bibliográfico concernente aos elementos relacionados com o objeto da pesquisa: surdo e Libras; seguida de dois momentos práticos específicos, o primeiro no início do semestre letivo de 2014/2, e o segundo no término deste. Esses dois momentos ocorreram numa universidade pública federal com acadêmicos de licenciatura do curso de Geografia, em que, necessariamente, estavam matriculados na disciplina de Libras, e que aceitaram participar da investigação. A escolha do curso foi aleatória, já dos acadêmicos foi o fato de estarem matriculados na disciplina de Libras e de aceitarem participar da investigação, assim, somaram-se treze participantes.

O questionamento sobre a concepção desses alunos acerca do surdo e da Libras foi realizado por meio da solicitação de dois registros por escrito em dois momentos distintos, um no início e o outro no término do semestre letivo em questão, de modo que os acadêmicos deveriam escrever, de próprio punho, em folhas entregues pela pesquisadora, sobre o entendimento a respeito desses dois elementos: surdo e Libras. Posteriormente, foi realizada a análise dos resultados, a discussão com a teoria e, por fim, o registro conclusivo de todo o estudo.

Este artigo traz, primeiramente, um levantamento bibliográfico conceitual acerca dos elementos pertinentes à discussão, no caso, as concepções de surdo, o conceito e as considerações sobre a Libras, e sobre a presença desta na academia como disciplina obrigatória para a formação de educadores. Posteriormente, traz os registros dos acadêmicos sobre o entendimento de surdo e de Libras no início e no fim do semestre letivo. E, por último, apresenta uma análise desses registros por meio da articulação com o levantamento bibliográfico intuindo verificar sobre a importância da implantação da Libras como disciplina curricular obrigatória nas licenciaturas.



2 CONCEITOS RELACIONADOS

Antes de adentrar na temática específica, se faz necessária a abertura da presente seção com a conceituação de alguns elementos relacionados, tanto para melhor compreensão, quanto para o embasamento desta investigação. Tais elementos se referem às concepções de surdo, às considerações teóricas sobre a Libras, e, finalmente, à fundamentação acerca da Libras na academia, especificamente, nas graduações de licenciatura.

2.1 O SURDO

Falar de Libras, seja na academia ou em qualquer outro aspecto, demanda na necessidade de se explanar anteriormente em relação a seus utentes mais significativos, isto é, os surdos.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), há surdos usuários de Libras e há ouvintes que, também, fazem uso dessa Língua por terem contato direto com esses surdos. Dessa forma, Gesser (2009) explica que a comunidade surda brasileira é constituída por surdos e por ouvintes, sendo estes últimos, familiares e amigos dos surdos, e profissionais como tradutores/intérpretes, professores, entre outros.

Em relação aos utentes de Libras aqui identificados como mais significativos, isto é, os surdos, Gesser (2009) afirma que há duas vertentes específicas no que concerne a sua concepção: a perspectiva médica e a dos Estudos Surdos.

Conforme a autora, a perspectiva médica (também chamada de clínico-terapêutica, ambulatorial, ou ainda, organicista) preza pelo sentido da audição como condição necessária e vital para que uma pessoa possa estar em sociedade, ou seja, possa trabalhar, estudar, enfim, conviver equiparada e harmoniosamente com os demais. De acordo com Gesser (2009) e com as contribuições de Deus (2010), diante da perspectiva médica há um intenso fomento para o diagnóstico precoce da surdez com o intuito de se possibilitar a sua “correção” por meio do uso de aparelhos de amplificação sonora ou do implante de um eletrodo ligado diretamente ao nervo auditivo, conhecido como implante coclear, tudo isso, obviamente, que de acordo com a causa, o grau e o tipo de surdez. As autoras convergem em seus estudos sobre o fato de haver, também, na perspectiva médica uma preocupação acerca da reabilitação da fala oral, na qual



consiste em um trabalho de acompanhamento com uma rede multidisciplinar, com foco principal na fonoterapia.

A intenção expressa de tal perspectiva relaciona-se, nitidamente, com a tentativa de “cura” da surdez, a fim de se alcançar a “normalidade” e a “padronização”, ou seja, a surdez não é aceita como uma diferença, mas sim como uma patologia, uma deficiência que precisaria ser curada e/ou corrigida, conforme explicam Gesser (2009) e Deus (2010).

Já para a perspectiva dos Estudos Surdos, estes são compreendidos de forma completamente distinta da visão organicista. Seus autores apontam as maneiras equivocadas nas quais os surdos foram percebidos e tratados ao longo da história da humanidade. Em contrapartida, abordam sobre outra concepção acerca da pessoa surda que se baseia no reconhecimento das diferenças ligadas as suas peculiaridades: especialmente a língua de sinais.

Ao longo da história da humanidade, segundo Pinheiro (2010), os surdos foram tratados de forma desumana e com descaso, eles não eram aceitos e por isso não podiam fazer parte das sociedades.

Na era nômade e tribal da pré-história, nas civilizações antigas e na idade média, os surdos, ou qualquer sujeito diferente, eram tratados com extrema crueldade, eram aprisionados em porões ou asilos, eram rejeitados, abandonados à própria sorte, mantidos como escravos, indigentes, e o mais espantoso, eram assassinados. De acordo com a mesma autora, tais atitudes se deram devido às crenças dessas respectivas épocas, nas quais se baseavam no ideário de que havia algum castigo das divindades, ou que essas crianças poderiam contaminar outras pessoas, ou eram vistas como causa de vergonha para as suas famílias, ou ainda, como estorvos já que eram entendidas como irracionais, improdutivas e incapazes de conviver em sociedade.

No fim da idade média, segundo Veloso e Maia (2011), surgiu alguma alusão diferente dos aspectos mencionados acima, foi quando Bartollo d’Ancora, um advogado europeu do século XIV, expressou sua reflexão acerca da capacidade do surdo para aprender através da língua de sinais.



Mais tarde, já na idade moderna, os mesmos autores citam outras personalidades importantes, trata-se de alguns religiosos, estudiosos, médicos e educadores que se interessaram, estudaram, pesquisaram e expressaram diferentes visões acerca do surdo. Os principais personagens neste sentido foram o médico italiano Girolamo Cardano, o monge espanhol beneditino Ponce de Léon, e o intelectual espanhol Pablo Bonet, todos estes no século XVI; já no século seguinte surgiram os educadores ingleses John Wallis e George Dalgarno, e o médico suíço Johann Amman; e no século XVIII surgiram o educador alemão Samuel Heinicke, o abade francês Charles de l'Épée, e o médico italiano Jean Itard; no século XIX foi a vez do educador americano Thomas Gallaudet, e dos educadores surdos franceses Ernest Huet e Laurent Clerc. Diante do que apregoava cada um dos personagens acima mencionados, Veloso e Maia (2011) esclarecem que os surdos foram entendidos e tratados nas suas sociedades de diferentes maneiras. Os autores explicam que, por vezes, foram entendidos como incompetentes e inferiores aos ouvintes, foram obrigados a falar e a ouvir como tentativa de igualá-los aos ouvintes, e foram submetidos a diversas intervenções médicas, tratamentos e terapias. Todos esses equívocos geraram preconceitos históricos e concepções pejorativas na sociedade, tais como “mudinho”, “surdo-mudo”, “deficiente”, entre outras nomeações que não se adéquam à realidade do povo surdo. Entretanto, Veloso e Maia (2011) apontam que alguns dos nomes supracitados, especialmente l'Épée, foram visionários acerca da peculiaridade da língua de sinais como meio importante de comunicação e de apreensão de conhecimentos pelos surdos.

Nos séculos XX e XXI surgiram inúmeros estudiosos, pesquisadores, cientistas, educadores e ativistas por todo o mundo, tanto surdos quanto ouvintes ligados aos Estudos Surdos, tais como, os americanos Carol Padden e Willian Stokoe, as brasileiras Gladis Perlin e Ronice Quadros, além de outros nomes contemporâneos.

Para Perlin (2003), com o avanço dos estudos e das recentes pesquisas, e, ainda, por conta da constante e intensa luta do povo surdo e das comunidades surdas, atualmente a concepção de surdez está bem distinta dos tempos anteriores, primando agora por respeito, dignidade e cidadania. Pelas recentes mudanças nota-se que a língua de sinais foi oficializada e que o surdo tem sido foco de políticas públicas específicas que objetivam promover a sua inclusão na sociedade mediante reconhecimento de suas peculiaridades. Contudo, ainda há



vários obstáculos a serem enfrentados, como os preconceitos e os mitos sobre o surdo e a Libras.

Perlin e Miranda (2003 apud SILVEIRA; REZENDE, 2008, p. 60) afirmam: “Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual.” Observa-se, segundo os autores, que o ser surdo não se define exatamente pela surdez em si, mas sim, pelo aspecto vivencial da visão e da língua de sinais que é visual e espacial, a qual será feita uma breve explanação na subseção seguinte.

2.2 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

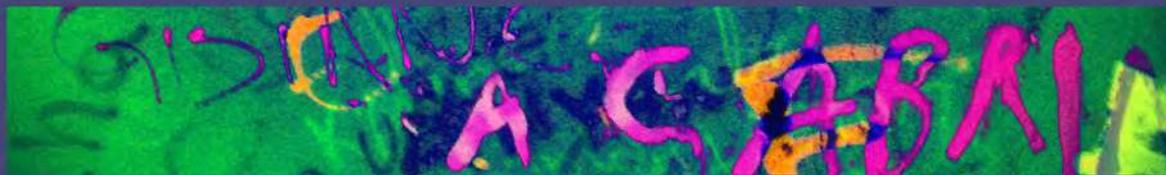
Como dito nos itens anteriores, todos os eminentes esclarecimentos com base em estudos e pesquisas e, principalmente, por conta do forte e incansável ativismo surdo, a Língua Brasileira de Sinais, conhecida como Libras, foi oficializada pela Lei nº 10.436/2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, sendo, então, reconhecida genuinamente como Língua. (BRASIL, 2002; 2005).

Contudo, apesar da recente regulamentação, sabe-se que a Libras não é uma língua nova, pois, segundo Gesser (2009), sempre existiu, já que os seus utentes mais significativos, os surdos, também sempre existiram e, interagindo-se entre si, espontaneamente constituíram (e constituem) a língua de sinais.

Segundo Quadros e Karnopp (2004) e Gesser (2009), apesar do seu reconhecimento legal, a Libras recebeu o *status* de Língua por outras razões, foi por conta dos estudos linguísticos específicos em língua de sinais datados na segunda metade do século XX, estudos estes que elucidaram o fato de que as línguas de sinais detêm todos os níveis linguísticos que constituem uma língua.

De acordo com Pinheiro (2010, p. 49), a Libras:

É uma língua viva, autônoma, capaz de transmitir todo e qualquer conceito, dos mais complexos até os mais abstratos. Os usuários da Libras, podem discutir sobre todo e qualquer assunto, desde economia, política, física, literatura, histórias de humor, etc. É considerada como língua natural, uma vez que, ela surge de forma espontânea no meio da comunidade surda, em face da necessidade destes, em se comunicarem uns com os outros. Diferencia-se da linguagem, por possuir todos os requisitos que a conferem



como língua, tais como: aspectos fonológicos, morfológicos, sintaxe, semântica e pragmática.

Sendo Língua de Sinais Brasileira, logo, não é universal, já que cada país tem a sua própria língua de sinais. E sendo, então, uma língua de sinais, trata-se de uma modalidade mano-corpo-viso-espacial, ou seja, é expressa por diversas configurações manuais e expressões faciais e corporais, produzida num espaço pré-estabelecido e captada pela percepção visual. (QUADROS, KARNOPP, 2004; GESSER, 2009).

De acordo com as autoras acima referenciadas, a Libras é complexa por possuir gramática própria como as demais línguas, e completa por possibilitar a comunicação de qualquer tema, seja qual for o fenômeno ou a área do conhecimento humano, independentemente da profundidade da abstração. É uma língua viva, e como tal, apresenta diacronia, variações e regionalismos. Além disso, é uma língua autônoma e independente da língua oral, no caso, do Português.

Verifica-se, contudo, que a necessidade do reconhecimento e da oficialização da Libras é algo extremamente valioso para a comunidade surda, mas, especialmente, para os surdos usuários dessa Língua. Isso porque o respeito pelo surdo e a busca por sua cidadania, dignidade e pleno desenvolvimento, claramente perpassam pelo apreço por sua Língua.

Sendo assim, recentemente uma nova lei sobre a Libras foi sancionada, trata-se da Lei nº 13.055/2014, que instituiu como o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais, a data de 24 de abril de cada ano. (BRASIL, 2014).

A especificidade temática desta produção refere-se à Libras enquanto cadeira acadêmica, dessa forma, a seguir há uma subseção exclusiva sobre esse assunto.

2.3 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NAS LICENCIATURAS

Como já citado na introdução, foi por meio do Decreto nº 5.626/2005, no seu artigo 3º, parágrafos 1 e 2, que ficou determinada a implantação obrigatória da disciplina de Libras nas licenciaturas de todas as IES do Brasil.



Essa é, de fato, uma grande conquista no que diz respeito à educação dos surdos, já que supõe-se que o preparo adequado de professores pode favorecer uma educação de qualidade aos alunos surdos em situação de inclusão. Mercado (2012 apud ANDRADE, 2013, p. 42) diz que o mencionado Decreto pode favorecer a construção de “uma nova perspectiva para o atendimento da comunidade surda brasileira, no que se refere à efetivação do acesso dessa comunidade a todos os âmbitos da sociedade em que se encontra inserida, inclusive no setor educacional”. Andrade (2013, p. 42-43) contribui afirmando que:

Um dos destaques que se pode verificar na legislação de 2005, na esfera educacional, é a consideração de que os surdos vivem em um país cuja maioria linguística é diferente da sua, portanto deveriam ser preparados sob uma perspectiva bilíngue. [...]. Entendemos que em qualquer processo de formação, seja inicial ou continuada, é necessário prover professores e licenciados com conhecimento na área de educação bilíngue para a melhoria dos processos educacionais ministrados a alunos surdos na rede comum de ensino, em escolas comuns para surdos, em turmas em que a Libras é língua de instrução, ou em sala de recursos.

De acordo com a autora, a educação deve respeitar as particularidades linguísticas do surdo com intuito de promover a acessibilidade comunicativa e, conseqüentemente, a sua inserção social. É neste sentido que se baseia tal legislação, conforme Vieira-Machado e Lírio (2011), que complementam:

A inserção da LIBRAS no currículo do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, proporcionou a abertura para o conhecimento do novo, possibilitou a conhecer e ampliar seus conhecimentos ao direito a participação social. Pois, os alunos começaram a reconhecer os surdos como participantes reais da sociedade, com limitações como qualquer ouvinte. (p. 102).

A importância desse fato não recai apenas na acessibilidade e na inserção social do surdo, mas abrange, também, o aspecto do valor linguístico da Libras, uma vez que esta ainda não tem o reconhecimento social merecido como uma Língua verdadeira, apesar de já haver a sua oficialização legal. Isso, segundo Andrade (2013), decorre da hegemonia das línguas orais



que imperam fortemente, enquanto que as de sinais ainda são vistas de forma equivocada por conta da trajetória histórica de segregação do surdo e, conseqüentemente, de sua língua.

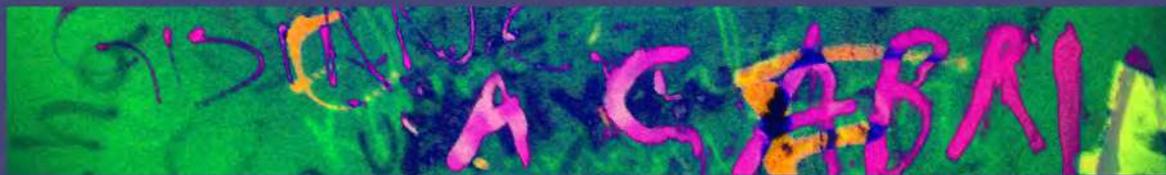
Em sua pesquisa sobre a disciplina de Libras na licenciatura, Andrade (2013, p. 46) considerou que:

O certo é que a disciplina provocou reflexões nos estudantes, os quais estão passando por um processo de construção de aprendizagem. Ter outro olhar sobre as diferenças linguísticas e culturais do mundo surdo requer ter uma nova visão sobre esse alunado. Envolve perceber que ele tem direitos, que merece respeito, atenção e consideração dentro de suas especificidades.

A pesquisadora supracitada também menciona a respeito da carga horária da cadeira de Libras nas IES, aproximadamente 50 horas-aula semestrais, explicando que se trata de um quantitativo pequeno de encontros semanais e que não garante o aprendizado da língua para possibilitar a comunicação efetiva com o surdo. Entretanto, a sua relevância se baseia na necessidade, justamente, de se desmistificar conceitos equivocados e de provocar reflexões, assim como expressa a citação acima acerca da disciplina de Libras. Esta, segundo Andrade (2013), pode contribuir, sobremaneira, em relação ao trato com o surdo, pois, apesar de todos os avanços com estudos, pesquisas e políticas públicas, ainda há muito o que se trilhar para o alcance da real inserção social desse grupo minoritário.

Ao tornar acessível a esses alunos [acadêmicos das diferentes licenciaturas] a experiência da Libras e o contato com o movimento surdo na Universidade, um espaço construído essencialmente para o conhecimento, permite que pré-conceitos sejam desconstruídos. (VIEIRA-MACHADO; LÍRIO, 2011, p. 98).

Ademais, isso vai depender, obviamente que, da responsabilidade na organização da ementa referente a essa cadeira, já que cada universidade tem sua autonomia nesse sentido, e, ainda, vai depender do compromisso de cada docente frente à formação dos futuros educadores no que concerne à temática em questão.



E se a experiência é a abertura para o desconhecido, o novo, o contato com a LIBRAS no aprendizado e na construção da formação dos professores, torna-se talvez o ponto de partida para a propagação das mudanças que venham ocorrer nesta área, já que estes espaços que dão os pontapés iniciais para o desenvolvimento das práticas bilíngues. (VIEIRA-MACHADO; LÍRIO, 2011, p. 99).

A possibilidade que esses alunos [de Pedagogia e das Licenciaturas] tiveram em participar da construção de um novo pensamento, a partir do contato com a LIBRAS, [...], vem para contribuir não só para o processo de formação de professores, mas para compor uma nova cultura brasileira, onde, todos são iguais perante a lei e a todos os cidadãos. (VIEIRA-MACHADO; LÍRIO, 2011, p. 103).

Fica expresso na fala das autoras que o contato e a experiência com essa disciplina são como um pontapé inicial para a possibilidade de uma *práxis* pedagógica diferenciada em relação ao aluno surdo. Entretanto, mediante a carga horária da disciplina de Libras nas IES, vê-se que o objetivo não é o ensino da língua de fato, mas sim, de conceitos relacionados à língua e aos seus utentes mais significativos, os surdos.

Essa observação está no mesmo viés das graduações de Letras/Libras, Letras/Inglês e Letras/Espanhol, em que não se têm como finalidade o ensino dos idiomas, em si, para uso e aplicação pragmática, mas sim, sobre eles. Logo, segundo Andrade (2013), a aprendizagem da língua fica a cargo da busca autônoma, de cada professor, por formação continuada e por capacitação, para aprimorar a própria atuação profissional. Dessa maneira, há diversos cursos de Libras, Inglês e Espanhol, ofertados em nível técnico ou em curso de idiomas, com intuito de, justamente, ensinar a língua para o uso e a aplicação pragmática.

Diante dessa observação, verifica-se que, ao professor, fica a responsabilidade de constantemente se preparar para toda e qualquer diversidade existente na sociedade, a fim de se evitar a visão homogênea da humanidade e, portanto, respeitar cada qual na sua diferença. A atuação docente é algo delicado e demanda muita dedicação que nem sempre as licenciaturas dão conta de abordar, e, apesar de as graduações oferecerem uma importante base de leitura e de pesquisa, ao se formar, o educador ainda precisará dar continuidade aos estudos, já que, diante da inclusão e da acessibilidade (e não apenas por isso), há uma gama muito diversa de aspectos que, no ato de educar, o professor precisa deter. Neste sentido, Drago (2003 apud VIEIRA-MACHADO; LÍRIO, 2011, p. 101) diz que a “experiência



adquirida pelo professor deve ser pautada no caráter investigativo e inovador, independente se foi adquirida em seu tempo de magistério ou em seu processo de formação teórica inicial ou continuada”.

Esse contexto se reflete, também, no processo educativo do alunado surdo, de maneira que seria importante o professor reconhecer sobre a sua peculiaridade linguística, e, acima de tudo, respeitá-la por meio de uma atuação que, de fato, ensine e propicie a aprendizagem ao aluno surdo. O ideal é que tal conhecimento seja adquirido no período universitário, mas, como dito, a língua, especificamente, pode ser adquirida por meio da busca autônoma de formação extra-acadêmica. Dessa maneira, a importância da disciplina de Libras se concerne na reflexão e na discussão com vistas à dissolução de mitos e de preconceitos existentes na sociedade em relação ao surdo e à Libras, para melhor preparar o futuro professor para o caso de se deparar, em sua sala de aula, com um aluno surdo em situação de inclusão e usuário de Libras.

3 POSSIBILIDADE DE DESMISTIFICAÇÃO DE CONCEITOS

Para abordar, exclusivamente, sobre a questão da possibilidade de desmistificação de conceitos em torno do surdo e da Libras, a seguir se encontram duas subseções, a primeira, a respeito dos registros realizados durante a experiência aqui relatada, e a segunda, sobre a confrontação desses registros com toda a teoria expressa no item anterior.

3.1 SOBRE OS REGISTROS

Como dito anteriormente, a fase de busca dos registros foi realizada em dois momentos, um no início do semestre letivo de 2014/2, e o outro no seu término. Ocorreu numa universidade pública federal, com treze acadêmicos de licenciatura em Geografia (a escolha do curso ocorreu de forma aleatória), necessariamente, matriculados na disciplina de Libras e que aceitaram participar da investigação.

Vale ressaltar que a disciplina em questão tem carga horária total de cinquenta e uma horas, sendo três horas semanais, portanto, dezessete encontros ao todo. Importa mencionar, ainda, que o(a) professor(a) de Libras segue a ementa da universidade que traz como foco as discussões em torno da surdez e da Libras com base nos Estudos Surdos. Entretanto, o(a)



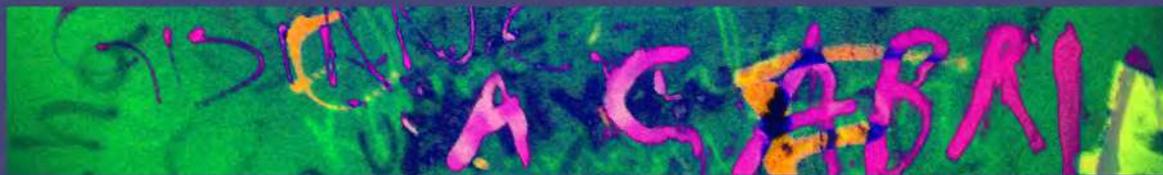
professor(a) declarou que há alguma contextualização básica em sinais, mesmo não sendo o objetivo da disciplina.

Ao entrar em sala de aula, na primeira semana do semestre letivo e com autorização prévia, a pesquisadora explanou sobre a temática e os objetivos da pesquisa, e solicitou a participação de todos, porém, somente treze aceitaram participar. Assim, foi entregue uma folha para cada acadêmico e foram proferidos os seguintes questionamentos para que escrevessem de próprio punho: “O que você entende por surdo?” e “O que você entende por Libras?”. Nas últimas semanas de aula, a pesquisadora retornou à sala e refez o mesmo procedimento.

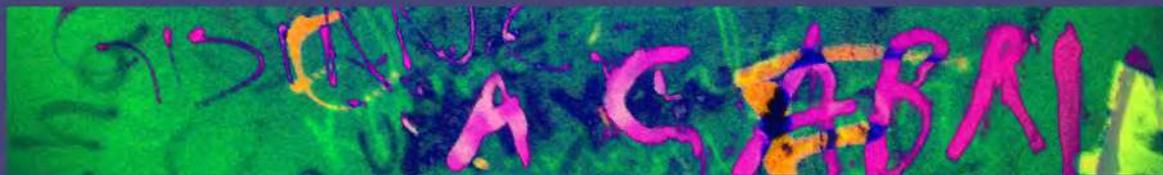
Seguem os registros dos alunos:

O QUE VOCÊ ENTENDE POR SURDO?

INÍCIO DO SEMESTRE	TÉRMINO DO SEMESTRE
A-1 “Portador de deficiência.”	A-1 “Conforme diz Gládis Perlin, ser surdo trata-se de uma experiência visual que demanda numa cultura própria representada pela língua de sinais e pela forma diferente de viver.”
A-2 “Pessoa que tem deficiência auditiva. Ocorre por problema de formação no útero ou que perdeu audição por outro motivo que impossibilitou de ouvir sons. O surdo não fala porque não ouve, mas o que ficou surdo e antes já falava, fala até bem, o que encontra mais dificuldade é aquele que nasceu surdo, mas todos necessitam de acompanhamento de fonoaudiólogo para melhorar a fala.”	A-2 “O surdo é um ser humano apenas com surdez, mas isso não quer dizer que ele seja incapaz. O surdo tem sua identidade cultural, basta nós o respeitarmos e o preconceito não deve existir, pois nós não somos melhores que ninguém e temos que respeitar a todos de forma igualitária.”
A-3 “Quem tem deficiência auditiva adquirida ou de nascença, pode ser parcial ou integral.”	A-3 “São várias explicações relacionadas à surdez, como a maneira correta de se referir a estas pessoas, a forma de se comunicar com estas pessoas, o processo histórico que eles tiveram que passar com relação às dificuldades de inclusão, a visão da sociedade em relação a eles, as dificuldades que eles passam até hoje em buscar um emprego que as valorizem, pois devemos pensar que ser surdo não é nenhum defeito e que ser surdo não torna uma pessoa incapaz de realizar o seu objetivo. A maneira mais correta seria defini-lo como surdo, pois isso não fica rodeando a maneira de se referir a essa pessoa, é incorreto dizer surdo-mudo, mudinho, mudo, deficiente auditivo, portador de deficiência auditiva, pessoa portadora de deficiência, pois eles não são mudos, pois eles têm um meio de se comunicar e não são incapazes. Mas também tem as suas conquistas, a inclusão da disciplina LIBRAS em universidades, com essa disciplina a conceituação de surdo é mais discutida, em propor a visão mais ampla, em descobrir várias coisas sobre eles, a cultura surda e uma delas e que o objeto principal do surdo é a visão, este é o bem mais precioso e que eles utilizam muito.”
A-4 “Deficiente auditivo, pessoa que não tem a capacidade de ouvir e de interpretar os sons e com dificuldade de se expressar com quem não é surdo.”	A-4 “Segundo Strobel ‘ser surdo é uma experiência visual’. Pelo Decreto Nº 5626/2005, art. 2º, ‘surdo é a pessoa que compreende e interage com o mundo por meio de suas experiências visuais’. O termo aconselhado para se referir a estas pessoas é simplesmente surdo. Surdez não é doença, a



	<p><i>cultura surda deve ser respeitada, pois afinal todos temos peculiaridades.”</i></p>
<p><i>A-5 “Pessoa que traz em si a deficiência auditiva de não poder escutar os sons, que é capaz, mas enfrenta o preconceito da sociedade e a exclusão social. Tem dificuldade de se fazer entender e de adquirir habilidades para entender as pessoas. Os deficientes auditivos são tão capazes e produtivos quanto às pessoas ‘normais’.”</i></p>	<p><i>A-5 “Os surdos são um povo diferente, linguisticamente e culturalmente, que se manifestam através da língua de sinais. No Brasil ela se chama LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. De um modo geral, para todo ser humano, existe um conjunto de modos de ser, de pensar, de agir, de transformar e se adaptar ao mundo. Com o surdo não é diferente e as formas que ele faz para lidar como isso se inserem na cultura surda. Os surdos querem ser reconhecidos como parte de um grupo linguístico-cultural que tem suas particularidades próprias, que tem sua cultura, e acima de tudo, que são tão capazes quanto um ouvinte e também possuem limitações da mesma forma que um ouvinte pode ter. Surdo é a definição mais correta. Definições como surdo-mudo, mudinho, mudo, deficiente auditivo, portador de deficiência auditiva, pessoa portadora de deficiência auditiva estão fora de uso. A palavra deficiente auditivo carrega uma carga negativa. Deficiente remete a alguém que não tem eficiência. Infelizmente esse ainda é um termo muito utilizado. Já mudez não se diz porque suas capacidades de falar e, principalmente, de se comunicar estão intactas. Eles preferem ser chamados de SURDO, apenas!”</i></p>
<p><i>A-6 “Pessoa que tem dificuldade ou perda auditiva parcial ou total de ouvir, é a pessoa deficiente que não escuta, deficiente auditivo.”</i></p>	<p><i>A-6 “Pode-se definir o surdo como sujeito que possui dificuldade auditiva, seja ela leve, moderada, severa e profunda. O surdo usa uma forma linguística diferenciada para se comunicar e interage com o mundo por meio da visão. Os profissionais da área de saúde, ao utilizar o termo deficiente auditivo, acabam desconsiderando aspectos psicossociais e culturais da pessoa surda, uma vez que esta não se considera deficiente, mas diferente.”</i></p>
<p><i>A-7 “São pessoas que têm déficit de atenção e que já nasceu com esta diferença de não escutar e não falar.”</i></p>	<p><i>A-7 “De acordo com os estudos pude ver que o ser surdo é uma experiência visual e que são pessoas diferentes por terem a sua própria língua e própria cultura.”</i></p>
<p><i>A-8 “Pessoa com limitação ou deficiência no aparelho auditivo. Incapacidade física parcial ou total de ouvir ou identificar os sons emitidos pelo mundo a sua volta. Pessoa que tem limitações auditivas que a impedem de se comunicar.”</i></p>	<p><i>A-8 “As pessoas que têm surdez severa ou profunda podem ser chamadas simplesmente de surdas. Os próprios surdos não aceitam serem taxados com o termo “deficiência”. Esse termo pressupõe uma incapacidade que os impossibilita de viver sua cidadania plena com autonomia. Dentre as principais terminologias equivocadas podemos encontrar termos como deficiente auditivo, surdo-mudo, portador de deficiência, portador de necessidade especial, mudinho, etc., não devemos utilizar essas terminologias porque o próprio surdo não se identifica com elas. O surdo prefere ser chamado de surdo e não aceita ser taxado com terminologias carregadas de preconceitos que os excluem da vida em sociedade. A visão tem uma importante função comunicativa na vida de um surdo. A vida de uma pessoa surda é uma experiência eminentemente visual. Todo ativismo surdo busca dar visibilidade à vontade do surdo, as suas reais necessidades na busca por autonomia. É uma busca que quer repelir as imposições dos ouvintes. O surdo não precisa falar como os ouvintes tanto querem. O que ele precisa é ser aceito como alguém tão capaz quanto o ouvinte. Quando esse preconceito acabar aí sim pode ser que o ouvinte realmente ouça o que o surdo tem a dizer. Os surdos são considerados uma minoria linguística e cultural. Os artefatos culturais do povo surdo são as peculiaridades da cultura surda. Além do que é produção material, é ‘tudo que se vê e se sente’. Também se incluem como artefatos: modos de ser, modos de ver, modos de entender e modos de transformar o mundo. Os artefatos culturais ilustram uma cultura. Os principais artefatos culturais que ilustram a</i></p>



	<i>cultura do povo surdo são: experiência visual; linguística; família; literatura surda; vida social e esportiva; artes visuais; política e materiais.”</i>
<i>A-9 “Pessoa que tem problema de audição, que não escuta nada e que não ouve som algum, como se ao seu redor não existisse barulho e som, como se fosse silencioso. Pessoa que se baseia através das imagens ou da fala em português claro observando o falante para entender o que ele diz.”</i>	<i>A-9 “Nos relatos dos surdos eles dizem que ser surdo é uma experiência visual. Eles querem ser respeitados em suas diferenças. Eles têm identidade e cultura próprias, e ainda, tem a língua de sinais que é uma particularidade linguística do povo surdo.”</i>
<i>A-10 “Indivíduo que não possui audição, que tem que se comunicar por sinais ou gestos. Pode ter a falta de audição de nascença ou pela vida. Indivíduo surdo ou mudo.”</i>	<i>A-10 “A comunidade surda que era dominada pelos ouvintes foi ganhando seu espaço na sociedade através de muitas lutas e pesquisas de ensino, e com a presença de autores surdos na sua comunidade, eles passaram a ter uma melhor representação da sua cultura deixando esclarecido que todos nós temos nossas limitações e somos capazes de aprender e nos comunicar. Eles só querem uma educação que atenda as suas necessidades, eles só querem ser ouvidos da sua forma de se comunicar, eles só querem a liberdade de falar a língua de sinais.”</i>
<i>A-11 “Surdo-mudo é o nome dado à pessoa com deficiência auditiva, é o estado em que a pessoa não consegue ouvir sons.”</i>	<i>A-11 “O surdo é um ser humano com uma diferença, mas ele deve ser tratado de forma respeitosa e natural, sem imposições ou preconceitos. O surdo tem sua identidade basta respeitarmos suas diferenças, o preconceito é uma barreira a ser ultrapassada, o não conhecer nos faz medrosos e inseguros. Com esta disciplina de Libras pude perceber o quanto é importante nos informarmos e conhecermos as outras pessoas sem julgar. E quando nos envolvemos com outras culturas e hábitos, aprendemos a equilibrar melhor as coisas. Assim, pensamos o porquê eu seria melhor que ele(a), ou por que a minha comunidade ouvinte tem que ser dominadora ou superior? Sendo que poderia ocorrer ao contrário! Sim o direito está para todos, não somos melhores nem piores, somos diferentes, com pensamentos, hábitos, jeitos diferentes.”</i>
<i>A-12 “Indivíduo com deficiência auditiva adquirida ou por nascença.”</i>	<i>A-12 “Os surdos não são considerados deficientes, mas sim, diferentes, isso porque eles apresentam uma cultura própria e uma língua diferente, a Libras.”</i>
<i>A-13 “Pessoa com deficiência auditiva que consegue se comunicar emitindo sons e algumas palavras.”</i>	<i>A-13 “Surdos são pessoas que apresentam diferença linguística e cultural, pois se comunicam através da Libras e fazem parte de uma cultura própria.”</i>

TABELA 1 – Registro das respostas referentes ao Surdo, emitidas pelos alunos submetidos à pesquisa no início e no término da disciplina de Língua Brasileira de Sinais.

O QUE VOCÊ ENTENDE POR LIBRAS?

INÍCIO DO SEMESTRE	TÉRMINO DO SEMESTRE
<i>A-1 “Língua de sinais.”</i>	<i>A-1 “Libras é considerada uma língua, pois tem todos os componentes linguísticos e gramaticais, ela não é considerada uma linguagem e sua transmissão é através do corpo.”</i>
<i>A-2 “É a língua brasileira de sinais, importante para a comunicação e socialização dos surdos com gestos. A língua brasileira de sinais é a segunda língua oficial do Brasil, tornando-o bilíngue, pois já tem o português como a primeira língua oficial.”</i>	<i>A-2 “A Língua de Sinais é a língua materna dos surdos brasileiros. Utilizada para comunicação dos surdos e facilitando a comunicação. A Língua de Sinais tem a sua própria gramática. A Língua de Sinais não é universal, ela possui sua própria estrutura de país pra país e difere até mesmo de região pra região de um mesmo país. A Libras tem muitos anos, mas o seu reconhecimento legal no Brasil é recente, tem pouco mais de dez anos. Em 2002, foi promulgada uma lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação objetiva e de utilização da comunidade surda do Brasil.”</i>
<i>A-3 “Linguagem brasileira de sinais obrigatória nas escolas como forma de interagir com um aluno surdo dentro da sala</i>	<i>A-3 “A Língua Brasileira de Sinais é muito importante para os surdos, este é o seu meio de comunicação com os ouvintes</i>



<p>de aula.”</p>	<p>ou entre surdos, e essa comunicação utiliza as mãos, tem alguns sinais que precisam ter a expressão fácil diferenciada para melhorar a compreensão. Como nós pretendemos ser professores devemos saber um pouco sobre língua de sinais, pois se um dia tivermos o privilégio de ter um aluno surdo saberemos um pouco dialogar com esse aluno, lembrando que há vários cursos profissionalizantes que podem aperfeiçoar esse conhecimento, só basta quereremos.”</p>
<p>A-4 “Técnica desenvolvida para que os surdos e não surdos se comuniquem entre si com a língua de sinais.”</p>	<p>A-4 “A lei Nº 10436/2002 reconhece a LIBRAS como língua. O Decreto Nº 5626/2005 esclarece sobre todas as formas de obrigatoriedade de implantação e difusão da LIBRAS. É bem verdade que em muitos casos a lei não é cumprida, porém devemos observar que foi um grande avanço não só para a comunidade surda, mas também para a sociedade brasileira em geral, que assiste de perto a quebra de barreiras impostas por uma sociedade muitas vezes incapaz de entender o sofrimento e de respeitar os direitos alheios. Esperamos que um dia possamos dizer com orgulho que contribuimos para um Brasil com mais oportunidades e sem preconceitos, pois como educadores, independentemente dos alunos com quem estivermos trabalhando, devemos ter o compromisso de dar nosso melhor, porque não é pelo fato de vivermos em uma sociedade com tantos problemas, com tantos maus exemplos dados por nossos “políticos” que devemos seguir este caminho. Pelo contrário, devemos construir um caminho honrado, que gere orgulho às pessoas que estiverem ao nosso redor e a nós mesmos, priorizando não só a quantidade, mas acima de tudo a qualidade, pois afinal a inclusão só se dará efetivamente quando a educação neste país for avaliada não só pela quantidade de seus frutos, mas também pela qualidade.”</p>
<p>A-5 “Língua brasileira de sinais, disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e idioma propriamente dito.”</p>	<p>A-5 “A Língua Brasileira de Sinais é a língua utilizada pelo surdo brasileiro. Assim como a língua portuguesa, ela sofre variações históricas e regionais. Assim, a língua de sinais que se usa no Brasil hoje não é exatamente igual a língua de sinais utilizada aqui na década de 1950. No mesmo sentido, a língua de sinais utilizada no Rio Grande do Sul tem pequenas diferenças regionais se compararmos com a língua de sinais que o cearense usa. Mesmo assim, a língua é uma só. É a LIBRAS! Ao redor do mudo, cada país tem sua própria língua de sinais, por isso existem diferenças entre as línguas de sinais da mesma forma que o inglês é diferente do português.”</p>
<p>A-6 “É o meio de comunicação da linguagem de sinais que as pessoas com deficiência auditiva se comunicam gesticulando.”</p>	<p>A-6 “A Língua Brasileira de Sinais é a língua brasileira natural de sinais usada pela maioria dos surdos brasileiros e ouvintes, reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Libras é a primeira língua dos surdos, a segunda é a língua portuguesa. Não é artificial, é natural, é brasileira e não é universal. As línguas de sinais possuem estrutura própria de país para país e diferem até mesmo nas regiões de um mesmo país, dependendo da cultura daquele determinado local para construir suas expressões ou regionalismos. A conquista deste direito traz impacto significativo na vida social e política da nação brasileira. Com a utilização de sua língua natural, a língua de sinais, os surdos conseguiram mostrar que são capazes de pensar, aprender, interagir com o meio, exercer a sua cidadania, porém, ainda falta uma parcela da comunidade ouvinte que necessita mudar seu olhar com relação ao ser surdo.”</p>
<p>A-7 “É o meio de comunicação entre o surdo e o falante traduzido por sinais e muitas vezes por gestos para o surdo interagir.”</p>	<p>A-7 “Meio de comunicação dos surdos que tem sua gramática própria e que nasceu naturalmente em meio aos surdos. É a sua língua materna e dá total condição de os surdos se expressarem e de entenderem tudo o que acontece ao seu redor.”</p>



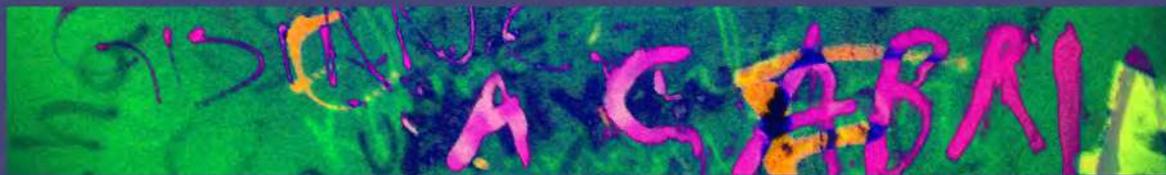
<p>A-8 “Idioma baseado numa linguagem de sinais gestuais, com o uso das mãos, sinais corporais e expressões faciais. Idioma que permite a comunicação entre surdos e ouvintes ou entre surdos.”</p>	<p>A-8 “Os surdos do Brasil usam a LIBRAS que é uma peculiaridade deste povo. LIBRAS significa Língua Brasileira de Sinais. Entrar em contato com LIBRAS foi mais do que aprender um pouco sobre esta língua, foi entender a história de uma minoria marginalizada, foi entender a luta do povo surdo e das comunidades surdas, foi entender os porquês deles não aceitarem as imposições e a opressão histórica dos ouvintes. O que eles querem é ser aceitos como iguais na sociedade, sem preconceitos que os estigmatizam como incapazes. LIBRAS não é gesto! LIBRAS não é mímica! LIBRAS é cultura!”</p>
<p>A-9 “Linguagem de sinais através de gesticulação com os surdos.”</p>	<p>A-9 “Libras é a língua de sinais usada pela maioria dos surdos brasileiros. Essa língua é reconhecida por lei. A Libras não é a simples gesticulação da língua portuguesa e sim uma língua à parte. Ela faz parte da cultura do surdo.”</p>
<p>A-10 “Para os surdos é a língua oficial por sinais ou gestos.”</p>	<p>A-10 “A Língua Brasileira de Sinais é a língua utilizada pelo surdo brasileiro. Ela é natural, histórica e dinâmica. Cada país tem sua própria língua de sinais. Através dela foi estabelecida para o surdo a comunicação em qualquer situação, seja ela em arte, religião, ciência e outros.”</p>
<p>A-11 “Língua internacional de sinais, diversos países aceitam e possuem a libras como sua segunda língua oficial, e fazem dela um aprendizado obrigatório principalmente no meio acadêmico. A libras surge como uma estrutura para a comunicação e expressão voltada aos diversos níveis de aprendizado a fim de incorporar as pessoas com déficits de aprendizagem, seja ela visual, auditiva e física.”</p>	<p>A-11 “A comunicação do surdo é através de sinais, onde antigamente era conhecida como mímicas, gestos, etc. LIBRAS é a primeira língua dos surdos, não é artificial, nem universal, muito menos uma versão sinalizada da língua oral. A modalidade da LIBRAS é corporal, visual e espacial.”</p>
<p>A-12 “É uma língua como o inglês, espanhol, entre outras. Essa linguagem é um meio de comunicação para os surdos. A libras é um idioma para o surdo e para quem precisa se comunicar com um surdo.”</p>	<p>A-12 “Libras é a língua de sinais dos surdos do Brasil que foi reconhecida pela lei nº 10436/2002. Ela surgiu naturalmente pela necessidade de os surdos se comunicarem. Assim como as línguas faladas, cada país tem a sua própria língua de sinais, mas existem variações regionais na Libras.”</p>
<p>A-13 “É uma linguagem de sinais para nós comunicarmos com a pessoa surda.”</p>	<p>A-13 “Libras é a língua dos surdos que foi reconhecida pela lei número 10.436 de 24 de abril de 2002. Esta disciplina foi muito rica e é útil para os acadêmicos e futuros professores, ela possibilitou um melhor entendimento sobre a surdez.”</p>

TABELA 2 – Registro das respostas referentes à Libras, emitidas pelos alunos submetidos à pesquisa no início e no término da disciplina de Língua Brasileira de Sinais.

No item que segue se encontra a análise geral das respostas dos acadêmicos correlacionadas com os preceitos dos Estudos Surdos.

3.2 CORRELAÇÃO DOS REGISTROS COM OS ESTUDOS SURDOS

Analisando as respostas dos acadêmicos que participaram desta investigação, notou-se que houve reconceituação acerca dos motes centrais deste trabalho, a saber, o surdo e a Libras. De acordo com a hipótese inicial, viu-se que no começo da disciplina de Libras os alunos se basearam no senso comum para emitirem seus registros a respeito dos dois temas, mas, depois de um semestre de leituras, estudos e discussões, houve alteração em suas conceituações, agora com base na fundamentação possibilitada pela disciplina mencionada.



Nas próximas linhas se situam as verificações e as comprovações a respeito das mudanças de conceitos, exclusivamente, sobre o surdo.

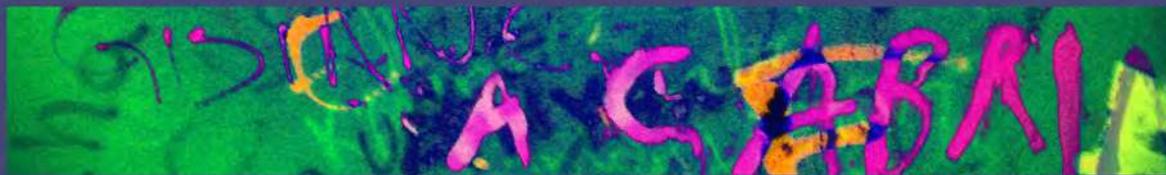
Nas respostas do início do semestre letivo, inclusive algumas um tanto lacônicas, justificando o distanciamento com a temática, percebeu-se, na maioria delas, que houve muita ênfase no aspecto físico da surdez, ou seja, na falta da audição, propriamente dita. A grande maioria dos acadêmicos se referiu ao surdo utilizando a expressão deficiente auditivo (A-2, A-3, A-4, A-5, A-6, A-8, A-12, A-13), outros utilizaram portador de deficiência (A-1), pessoa com problema de audição (A-9), surdo-mudo (A-11) e mudo (A-10), formas estas destoadas da perspectiva dos Estudos Surdos, inclusive com complementos nas respostas que também divergem dessa perspectiva teórica. Houve, ainda, um(a) dos(as) alunos(as) que relacionou surdez com déficit de atenção (A-7).

Um(a) dos(as) participantes acreditava ser fundamental a fala oral para viver em sociedade, declarando que o surdo necessita de acompanhamento com fonoaudiólogo para aprender a oralizar (A-2). Outros aspectos observados foram: que eles não falam (sentido de oralizar) porque não ouvem (A-2), que, necessariamente, fazem a leitura labial (A-9), e ainda, que usam de gestos (A-10) ou emitem sons e poucas palavras para se comunicarem (A-13). Alguns participantes mencionaram que os surdos apresentam dificuldades para se expressarem, para interagirem e para serem compreendidos pelos ouvintes (A-2, A-4, A-5, A-8).

Já no final do semestre letivo, notou-se alteração em toda essa visão acerca do surdo. As novas respostas concerniram na questão da experiência visual do surdo (A-1, A-3, A-4, A-6, A-7, A-8, A-9) e, de forma unânime, no entendimento/reconhecimento sobre a sua diferença linguística, cultural e identitária. Um(a) dos(as) participantes citou diversos artefatos culturais do povo surdo (A-8): literatura surda, esporte, entre outros.

As respostas convergiram com o que diz Perlin (2003) sobre o surdo ter a experiência visual como fundamental para a sua constituição identitária e concepção de mundo, e sobre a sua diferença linguística e cultural.

No que concerne à terminologia, verificou-se, na unanimidade das respostas, que os alunos assimilaram que a forma mais adequada se refere ao termo surdo, como se pode observar na segunda coluna da primeira tabela. Dois(uas) dos(as) acadêmicos(as) aludiram



sobre a surdez não ser uma doença e que todos as pessoas (surdos e ouvintes) têm limitações (A-4, A-10).

As respostas foram convergentes com Gesser (2009) e demais autores dos Estudos Surdos, no que diz respeito à terminologia apropriada pelo viés cultural-identitário, que se refere ao termo surdo.

Alguns acadêmicos enfatizaram motes importantes como humanidade, cidadania e igualdade para o surdo (A-2, A-4, A-8, A-11), e outros demonstraram que passaram a considerar esses sujeitos como seres humanos totalmente capazes e dignos de respeito (A-2, A-3, A-5, A-8, A-10, A-11). Em várias respostas ficou evidenciada a conscientização da necessidade de luta contra os preconceitos, a inacessibilidade, a exclusão, e contra as coerções e imposições ouvintistas (sentido de dominação/superioridade/colonização histórica) (A-2, A-3, A-8, A-10, A-11).

Para autores dos Estudos Surdos (PERLIN, 2003; QUADROS, KARNOPP, 2004; STROBEL, 2008; GESSER, 2009), a surdez não é entendida como doença, muito menos que o surdo seja incapaz, pelo contrário, é um ser humano digno de respeito e de cidadania. Os mesmos autores declaram que a comunidade surda tem lutado há tempos contra o preconceito e a colonização ouvintista, e por direitos específicos para a minoria surda na direção da inclusão e da acessibilidade.

Houve respostas com menção a importantes conquistas dos surdos pelo fato de fazerem parte de uma minoria linguística e cultural, como é o caso da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 (A-2, A-3, A-4, A-8, A-10). Mencionaram, inclusive, sobre a inserção da Libras na academia, pois, segundo duas respostas, a partir desse fato pode se discutir, na universidade, em torno da surdez e de tudo o que a ela implica diante da perspectiva dos Estudos Surdos (A-3, A-11).

Um(a) dos(as) alunos(as) pontuou questões também relevantes (A-10): que os surdos querem uma educação que atenda as suas necessidades, e querem ser repetidos nas suas especificidades linguísticas.

A comunidade surda tem, realmente, conquistado direitos, como foi o caso do reconhecimento oficial da Libras pela Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto



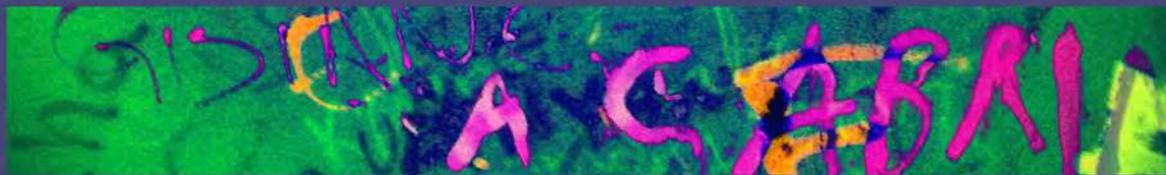
5.626/2005, conforme os próprios alunos mencionaram. O Decreto, por sua vez, traz a obrigatoriedade da inserção da Libras como disciplina acadêmica nas licenciaturas, e traz outros elementos importantes no que tange à educação do surdo em suas especificidades. (BRASIL, 2002; 2005).

Nas próximas linhas se situam as verificações e as comprovações a respeito da relevante mudança de conceitos, exclusivamente, sobre a Libras.

Na maioria das respostas do início do semestre letivo, ficou evidente a conceituação da Libras por meio de vários equívocos, tais como, linguagem de sinais (A-3, A-6, A-8, A-9, A-12, A-13), gestos/gesticulação/gesticulando (A-2, A-6, A-7, A-8, A-9, A-10), técnica de comunicação desenvolvida para ajudar na comunicação com os surdos (A-4), linguagem de sinais obrigatória somente para a interação dos surdos nas escolas (A-3), meio de comunicação entre o surdo e o não-surdo por sinais ou por gestos para o surdo interagir (A-7), e linguagem de sinais para os ouvintes se comunicarem com a pessoa surda (A-13).

Outro(a) aluno(a) afirmou equivocadamente que a Libras seria uma língua internacional de sinais, de maneira que diversos países a aceitam e a possuem como segunda Língua oficial, fazendo dela um aprendizado obrigatório, principalmente, no meio acadêmico (A-11). Este(a) mesmo(a) aluno(a) se equivocou, também, ao dizer que a Libras surgiu como uma estrutura para a comunicação e a expressão voltada aos diversos níveis de aprendizado, a fim de incorporar as pessoas com déficit de aprendizagem, seja ela visual, auditiva e física (A-11).

Contudo, seis alunos responderam de forma aproximada aos Estudos Surdos no que diz respeito à Libras. Um(a) deles(as) disse que se trata de Língua de Sinais (A-1). Dois(uas) deles(as) a definiram como Língua Brasileira de Sinais, considerando-a como uma das Línguas oficiais do Brasil, e colocando-a como importante para a comunicação e a socialização dos surdos, apesar de que um(a) deles(as) mencionou também a palavra gestos (A-2, A-5). Já o(a) quarto(a) aluno(a) aludiu sobre o reconhecimento da Libras como idioma que permite a comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes, e sobre o aspecto do uso das mãos, do corpo e das expressões faciais, apesar de tê-la definido, erroneamente, como uma linguagem gestual (A-8). A quinta resposta aproximada deixou claro o reconhecimento da Libras como Língua oficial, mas, que sua expressão ocorre por meio de gestos (A-10). A



sexta, por sua vez, se referiu à Libras como uma Língua tal qual o Inglês, o Espanhol, entre outras, e que seria como um idioma, embora tenha mencionado, contraditoriamente, a palavra linguagem (A-12).

Já nos registros do final do semestre letivo, notou-se alteração em toda essa visão acerca da Libras. As novas respostas concordaram que Libras é a Língua Brasileira de Sinais (A-2, A-3, A-5, A-6, A-8, A-9, A-10, A-12), e que, verdadeiramente, trata-se de uma Língua (unânime), pois possui todos os componentes linguísticos necessários para, assim, ser definida (A-1).

Aludiram, também, sobre a sua estrutura gramatical própria e independente da Língua Portuguesa (A-1, A-2, A-6, A-7), e concordaram que a transmissão se dá em um determinado espaço (A-11), pelas mãos (A-3), pelo corpo (A-1, A-11) e pelas expressões faciais (A-3), e, ainda, que a recepção é visual (A-11). Dois(uas) aluno(as) afirmaram que a Libras não é uma versão sinalizada da Língua Portuguesa (A-9, A-11).

Os acadêmicos responderam que a Libras deve ser reconhecida e respeitada por ser o principal meio de comunicação de muitos surdos brasileiros (unânime). Dois(uas) dos(as) participantes mencionaram a respeito de que, por meio da Libras, o surdo tem total condição de expressão e de compreensão, de forma que, por ela há a possibilidade de comunicação em qualquer situação (A-7, A-10).

Responderam sobre a questão do seu surgimento de modo espontâneo (não sendo, portanto, artificial) em meio aos surdos (A-6, A-7, A-10, A-11, A-12), deixaram claro o entendimento de que a Libras não é universal (A-5, A-6, A-11), pois cada país tem a sua língua de sinais, assim como ocorre com as orais (A-2, A-5, A-6, A-10, A-12), e sobre o aspecto das variações históricas e regionais (A-2, A-5, A-6, A-10, A-12). Um(a) acadêmico(a) mencionou que a Libras não é mímica ou simples gestos (A-8), mas que, em concordância com outro(a) aluno, disse que a Libras faz parte da cultura do povo surdo (A-8, A-9).

Em suas respostas viu-se compreensão teórica sobre a Libras. De acordo com Gesser (2009), a Língua Brasileira de Sinais trata-se, verdadeiramente, de uma Língua com todos os níveis linguísticos e com estrutura gramatical específica e complexa, portanto, não se trata de uma versão sinalizada da Língua Portuguesa, sendo totalmente autônoma e independente desta. A autora diz que sua expressão ocorre pela modalidade mano-corporal e espacio-visual,

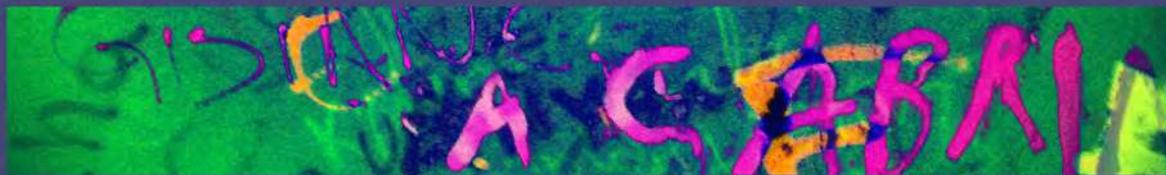


tendo total condição de comunicação de qualquer que seja o assunto. E, ainda, conforme Gesser (2009), essa Língua faz parte da cultura do povo surdo, surgiu espontaneamente entre os mesmos, não é artificial, não é mímica, não é gestos, não é universal, e apresenta variações históricas e regionais.

Seis acadêmicos(as) lembraram da legitimidade da Libras através do seu aspecto legal, e disseram que, apesar de a Língua de Sinais ter muitos anos, a sua oficialização no Brasil tem pouco mais de uma década, já que a Lei nº 10.436 a regularizou como Língua verdadeira somente em 2002 (A-2, A-4, A-6, A-9, A-12, A-13). Um(a) destes(as) seis alunos(as) lembrou-se, também, do Decreto nº 5.626/2005, afirmando que este esclarece sobre todas as formas de obrigatoriedade de implantação e de difusão da Libras (A-4). Sobre isso, ele(a) disse que ainda não há o cumprimento total da Lei, mas que, de qualquer maneira, trata-se de um grande avanço, não só para a comunidade surda, mas também, para a sociedade brasileira, pois, essa política pode contribuir para a quebra de barreiras impostas pelo preconceito, pela desigualdade, pelo desrespeito e pela falta de conhecimento (A-4). Este(a) mesmo(a) acadêmico(a) mencionou que espera que um dia se possa dizer, com orgulho, que o momento atual contribuiu para um Brasil com mais oportunidades e sem preconceitos (A-4). Disse, também, que, como educadores, independentemente dos alunos com quem se trabalha, precisam ter o compromisso em oferecer o melhor de si, porque não é pelo fato de se viver numa sociedade com tantos problemas e com tanta corrupção que se deve seguir o mesmo caminho, pelo contrário, deve-se construir um caminho honrado, que gere orgulho, priorizando não só a quantidade, mas, acima de tudo, a qualidade no processo educativo (A-4).

Outro(a) aluno(a) demonstrou conscientização a respeito do direito conquistado pelos surdos no que concerne à Libras, pois para ele(a), esse fator proporciona cidadania e possibilita que os surdos demonstrem que são tão capazes quanto os ouvintes, apesar de entender que ainda falta algum caminho a ser percorrido na direção da mudança total do olhar equivocado da sociedade em relação ao sujeito surdo (A-6).

Outro(a) aluno(a) complementou em sua segunda resposta que quem pretende ser professor deve saber um pouco sobre a Língua de Sinais, pois se um dia tiver o privilégio de ter um aluno surdo saberá dialogar um pouco com esse aluno, e para isso, o(a) acadêmico(a)



em questão lembrou que há vários cursos que podem favorecer o aperfeiçoamento sobre esse conhecimento, basta que o professor, definitivamente, queira (A-3).

Houve outras duas respostas totalmente convergentes com o intuito desta investigação. Uma delas afirmou que a disciplina em questão foi muito rica e útil para os acadêmicos e futuros professores, pois ela possibilitou um melhor entendimento sobre a surdez e tudo o que a ela implica (A-13). E a outra afirmou que o contato com a disciplina de Libras foi muito mais do que possibilitar o aprendizado sobre a Língua, pois, foi na realidade, o entendimento sobre a história de uma minoria marginalizada, sobre a luta do povo surdo e das comunidades surdas, e sobre os porquês de os surdos não aceitarem as imposições e a opressão histórica dos ouvintes (A-8). Este(a) aluno(a) referiu-se, ainda, sobre ter compreendido que os surdos querem ser aceitos na sociedade sem preconceitos e sem o estigma da incapacidade (A-8).

Pode-se notar que houve significativa mudança na concepção dos participantes no que se refere aos dois temas verificadas: o surdo e a Libras. As segundas respostas, abalizadas e propiciadas pela disciplina de Libras, passaram a convergir com a fundamentação teórica desta produção, a partir da perspectiva dos Estudos Surdos. Dessa forma, nota-se que a disciplina tem importância fundamental na formação teórica dos futuros professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nas seções anteriores, verifica-se que o intento da presente investigação foi alcançado, visto que todos os colaboradores apresentaram significativas alterações em suas respostas finais, desmistificando, assim, os conceitos anteriormente equivocados sobre o surdo e a Libras. Dessa maneira, considera-se que a disciplina de Libras na academia tem importância para a adequação de conhecimentos, de modo que, no início do semestre letivo, as respostas dos acadêmicos foram baseadas no senso comum, em mitos e em preconceitos, e no seu término, as novas respostas se mostraram fundamentadas nos preceitos dos Estudos Surdos.

O Decreto nº 5.626/2005 tem pertinência quando estabelece a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciaturas por todo o Brasil. Além de propiciar a



desmistificação de conceitos equivocados e de favorecer o preparo dos futuros professores para uma prática pedagógica refletida diante da diferença, no caso, a surdez, o Decreto representa, também, uma das maiores conquistas dos surdos brasileiros. Mesmo que de forma paulatina, esse documento vem sendo obedecido, e um bom exemplo desse fato está na própria universidade investigada, já que tal instituição adequou os currículos das licenciaturas com a inserção da disciplina em questão, além de outras IES que vêm contratando e efetivando professores para a cadeira de Libras por todo o país. Obviamente que essa não se trata da única providência do referido Decreto, pois este traz muitas outras importantíssimas disposições em favor da minoria surda, especialmente no que se refere à inclusão e à acessibilidade.

Diante da constatação desta, vislumbra-se um futuro diferenciado para os surdos, pois, através da busca da adequação na formação para o magistério, pode-se fomentar uma ação responsiva na sociedade como um todo. Espera-se, portanto, que essa ação contribua com a diminuição da reprodução de mitos e de preconceitos no meio educacional, e, conseqüentemente, na sociedade.

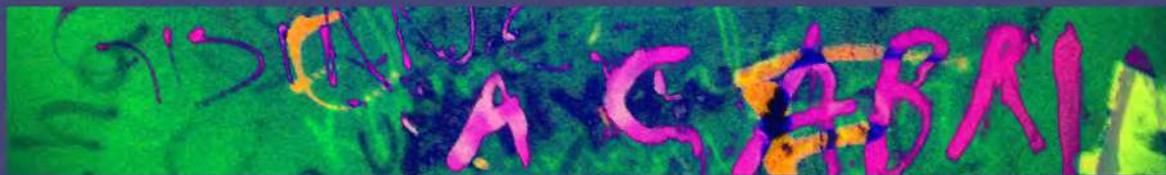
A educação é uma prática social e, inevitavelmente, intervém na realidade social. Sendo assim, a formação para a atuação docente precisaria se ater às diversas situações marcadamente heterogêneas, para que a *práxis* pedagógica seja, de fato, responsável e acautelada, pois a docência lida diretamente com vidas em plena formação!

5 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Érica. Estudo da Disciplina de Libras em Duas Licenciaturas no Litoral do Paraná. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 6, n. 1, p. 39-51, jan/jun, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. p. 23. [recurso eletrônico]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 01 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. p. 28. [recurso eletrônico]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 nov. 2014.



BRASIL. Lei nº 13.055, de 22 de dezembro de 2014. Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2014. p. 01. [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13055.htm>. Acesso em: 11 fev. 2015.

DEUS, Klênia. **Língua Brasileira de Sinais: Libras III**. São Paulo: Know How, 2010.

GESSER, Audrei. **Libras? Que Língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

PERLIN, Gladis. **O Ser e o Estar sendo Surdos:** alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 156 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PINHEIRO, Lucineide. **Língua Brasileira de Sinais: Libras I**. São Paulo: Know How, 2010.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

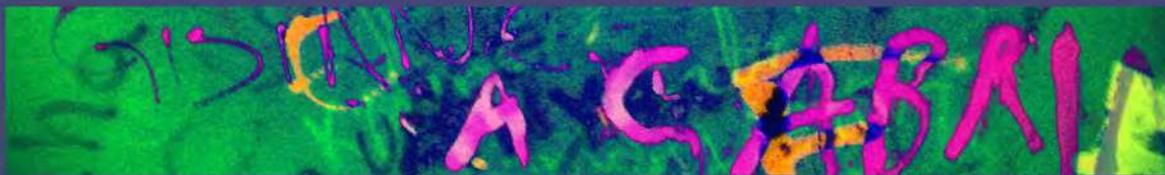
SILVEIRA, Carolina; REZENDE, Patrícia. Os discursos sobre a educação de surdos na revista Nova Escola. In: QUADROS, Ronice. (Org.). **Estudos Surdos III:** série pesquisas. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 58-81.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre Cultura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

VELOSO, Éden; MAIA, Valdeci. **Aprenda Libras com Eficiência e Rapidez**. Curitiba: Mão Sinais, 2011.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne; LÍRIO, Larissa. A Disciplina de Libras e a Formação Inicial dos Professores: experiências dos alunos de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 6, p. 96-104, jan/jun 2011.

*Recebido em 25 de fevereiro de 2017
Aprovado em 11 de outubro de 2017*



CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

CONSIDERATIONS ABOUT THE TEACHER'S EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF SCHOOL INCLUSION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017099>

Patrícia Cardoso Macedo do Amaral Araujo - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

RESUMO

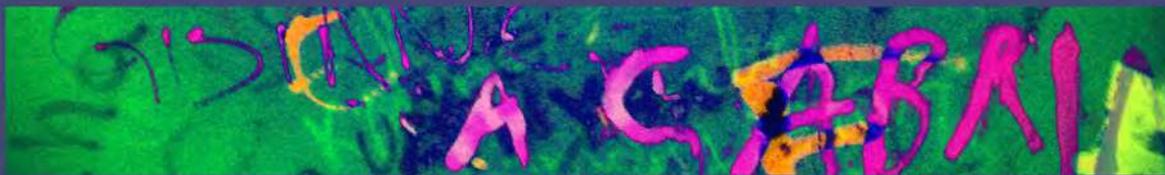
Este artigo contempla uma pesquisa bibliográfica no campo da Educação, mais especificamente da área da Educação Especial, com o objetivo compreender como vem se dando a formação docente no Brasil a partir da perspectiva da educação inclusiva. Tendo em vista tais questões, a pesquisa bibliográfica, contou com referencial teórico de autores como Fernando Becker, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos. Foi empregada ainda a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e de autores que dialogam com essa abordagem a fim de encontrar em seus conceitos aporte para as reflexões aqui apresentadas. O estudo indicou que a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, deve estar apta para produzir conhecimentos voltados para a prática docente que aprimorem respostas para atender as demandas da diversidade dos alunos presentes na escola. A indissociabilidade da teoria e da prática é o caminho para formar professores capacitados para o pensamento crítico e reflexivo de sua ação pedagógica e criar possibilidades para atender, da melhor maneira, as demandas existentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Inclusão. Formação Docente. Ensino Regular. Educação Inclusiva. Diversidade.

ABSTRACT

This article contemplates a bibliographical research in the field of Education, specifically in the area of Special Education, with the objective of understanding how teaching formation in Brazil has been developed from the perspective of inclusive education. Considering these questions, the bibliographical research, counted on theoretical reference of authors like Fernando Becker, Edgar Morin and Boaventura de Sousa Santos. It was also used the historical-cultural perspective of Vygotsky and of authors who dialogue with this approach in order to find in their concepts contribution to the reflections presented here. The study showed that teacher training, both initial and continuing, should be able to produce knowledge aimed at teaching practice that improves responses to meet the demands of the diversity of the students present in the school. The indissociability of theory and practice is the way to train teachers who are capable of critical and reflexive thinking of their pedagogical action and create possibilities to better meet the demands of everyday school life.

Keywords: Inclusion. Teacher's Education. Regular Education. Inclusive Education. Diversity.



O Brasil vive a mais de 20 anos imerso em lutas e discussões intensas sobre o melhor lugar para a escolarização de alunos com deficiências e outras características atípicas de aprendizagem. Atualmente, o nosso país se encontra em um processo de consolidação de leis que garantem o direito à educação de qualidade para alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular no qual as escolas - que não podem negar a matrícula desse alunado - precisam se adaptar para atender as suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, 2011, 2015; entre outros).

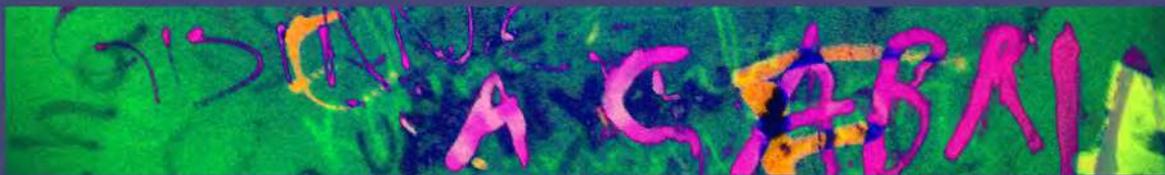
O conceito de necessidades educacionais especiais¹ engloba a especificidade de cada aluno, como também, seu contexto sócio histórico e cultural. Assim sendo, necessidades educacionais especiais são construídas socialmente como produtos de sua interação no (e com) contexto escolar. Portanto, não se trata de uma condição, necessariamente, imutável; podendo ser consideradas demandas em determinado momento ou fase de aprendizagem do sujeito que, posteriormente, podem não ser mais essenciais.

É certo que nem sempre ter necessidades educacionais especiais significa possuir uma deficiência (física, intelectual ou sensorial). Qualquer indivíduo está sujeito em algum momento da sua vida demandar um apoio educacional específico em seu processo de aprendizagem. Para tornar mais claro nosso posicionamento, baseamo-nos no seguinte conceito:

Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim uma condição individual e específica; em outras palavras, é a *demandada de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida* (GLAT; BLANCO, 2011, p. 26, grifo original).

À luz do pensamento da teoria histórico-cultural que remete nosso olhar para o indivíduo e suas particularidades, e não mais, para a deficiência em si, não negamos as peculiaridades advindas das questões patológicas das deficiências, mas não tornarmos esse o

¹No decorrer do texto, as expressões *alunos com necessidades educacionais especiais*, *alunos com deficiências e outras condições atípicas de aprendizagem* ou *alunos público-alvo da Educação Especial* – serão utilizados como “sinônimos” mesmo que o conceito utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) seja mais restrito do que o empregado aqui.



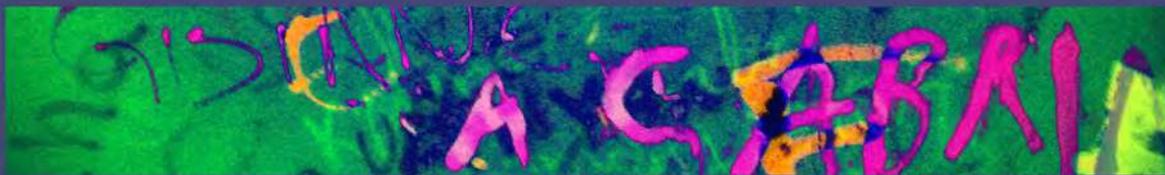
foco dos apontamentos desse estudo. Nesse contexto, a pesquisa está baseada nos critérios da pesquisa qualitativa e nos fundamentos da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1993, 1997, 2010), que muito vêm contribuindo para pesquisas na área da Educação e, principalmente, no campo da Educação Especial, como destacado por Hostins, Silva e Alves (2016, p. 160-161):

A contribuição de Vygotski nessa área deve-se à construção de uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento que distingue a linha natural, prejudicada pela deficiência biológica (primária), da linha cultural de domínio de instrumentos socialmente produzidos. Essa última, porque não diretamente vinculada à deficiência, mas ao ambiente social no qual vive o sujeito, é determinante no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, construídas em colaboração e essenciais para seu desenvolvimento (HOSTINS, SILVA & ALVES, 2016, p. 160-161).

O presente artigo buscou compreender como vem acontecendo em nosso país a formação de professores para uma educação inclusiva, quais são as concepções de aprender e ensinar existentes nessa formação e qual a epistemologia do professor que forma estes profissionais para atuar com a diversidade. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50) de diferentes autores que pesquisam no campo da educação e/ou da educação especial e inclusiva.

Gil (2008) ressalta a vantagem de a pesquisa bibliográfica “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50), visto que compreender, de modo geral, a formação de professores para uma educação inclusiva no país necessita de um leque enorme de fonte de dados. Assim, as informações foram obtidas através de estudos de diferentes autores, tendo os principais conceitos que se relacionam ao tema proposto analisados em profundidade e sendo as teorias e conteúdos interligados cuidadosamente.

De acordo com Gil (2008), “A escolha do problema de pesquisa sempre implica algum tipo de comprometimento” (GIL, 2008, p. 36) e “O problema deve ser formulado como pergunta” (GIL, 2008, p. 38) para focar a pesquisa nos dados e informações necessários na



busca da (s) resposta (s). Nesse sentido, algumas indagações são valiosas para se pensar a formação docente na perspectiva da educação inclusiva e contextualiza-la a partir da construção do conhecimento e da ausência de consciência dos professores sobre este processo: O que é epistemologia? O que é a inclusão escolar? O que seria uma epistemologia da inclusão? Esse exercício de reflexão é relevante dado que o discurso da inclusão escolar já faz parte do cotidiano dos sistemas de ensino e os professores são os sujeitos que atuam com as mais diferentes especificidades encontradas nas salas de aulas.

Entendendo a epistemologia como ciência e a compreensão da possibilidade do conhecimento, o termo nesse trabalho é designado ao estudo científico da origem, da estrutura, de métodos e da validade do conhecimento e sua relação com o conceito de uma educação para a diversidade. Somos levados a acreditar que não existe "a epistemologia da inclusão", mas que existem diferentes "epistemologias" - ou concepções teóricas - que embasam métodos, metodologias e práticas docentes no processo por uma educação inclusiva, sem que, ao menos, os professores tenham consciência disso.

Seguindo esse pensamento, dentro da ótica de tomada de consciência, Becker (2003, p. 40) considera que

talvez os problemas epistemológicos mais fundamentais sejam o acesso do sujeito ao objeto e a natureza da consciência (...). Como o sujeito vive essa experiência ou como o conhecimento do objeto manifesta-se na consciência do sujeito (BECKER, 2003, p. 40).

O autor, com base nos estudos de Jean Piaget, salienta que só podemos conhecer aquilo sobre o qual agimos, ou seja, temos conhecimento de algo que é o resultado de nossas ações sobre ele, não o objeto de fato. Desse modo, a consciência é um "sistema de significações".

A sociedade é social e historicamente construída pelo homem, necessitando de linguagens plurais para dialogar e interagir com a diversidade. Nesse sentido, a educação reproduz a sociedade e, espera-se da escola, respostas para esta mesma sociedade. Por isso, a urgente necessidade de viabilizar uma prática pedagógica fundamentada na teoria dos



professores como profissionais autônomos e reflexivos críticos, acreditando que suas práticas pedagógicas podem - e devem - ser constantemente modificadas ou aprimoradas.

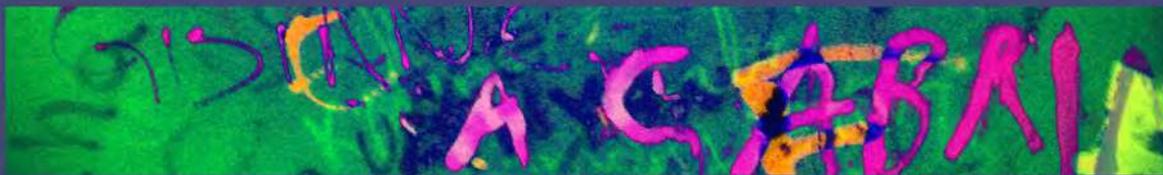
Apesar das mudanças nacionais obrigatórias nos currículos dos cursos de Licenciatura, a inclusão escolar como um direito de todos à educação parece ainda não ser realidade. Essa visão necessita ser conhecida por todos os educadores e pela sociedade em geral, para assim ser compreendida e assumida de forma coesa e coletiva.

Desse modo, é preciso um preparo para atuar em situações jamais pensadas durante a formação inicial, para lidar com a diversidade, a incerteza e a complexidade. Segundo Edgar Morin (1996), é preciso uma constante abertura a novas interações e conectar os vínculos do que já se conhece, ampliá-los e transformá-los para melhorar a qualidade de vida.

No texto “Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e outro”, Boaventura de Sousa Santos (2004) faz menção aos sinais de uma crise paradigmática, em que o positivismo se apresenta como paradigma e modelo de racionalidade dominante para a ciência (e as ciências sociais). Tendo como base a vivência de um período de transição paradigmática profunda e com a crise do entendimento moderno, surgiram as expressões para a distinção dessa fase de mudança de paradigmas, onde o *paradigma dominante*, que refletia cada vez menos a práticas científicas da ciência moderna, passaria para o *paradigma emergente*, designado por Santos como a ciência pós-moderna. Ou seja, essa ciência pós-moderna seria

[...] uma ciência assente numa racionalidade mais ampla, na superação da dicotomia natureza/sociedade, na complexidade da relação sujeito/objecto, na concepção construtivista da verdade, na aproximação das ciências naturais às ciências sociais e destas aos estudos humanísticos, numa nova relação entre a ciência ética assente na substituição da aplicação técnica da ciência pela aplicação edificante da ciência e, finalmente, numa nova articulação, mais equilibrada, entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento com o objetivo de transformar a ciência num novo senso comum (SANTOS, 2004, p.4).

Santos (2004) defende que essa nova teoria crítica deve começar pela crítica do conhecimento. E isso só acontece quando o sujeito toma o seu objeto do saber enquanto



sujeito, como um igual perante seu observador. Dessa maneira, a ação do homem enquanto ser social o faz adotar um conhecimento-emancipação no lugar de um conhecimento-regulação (este último que regula o monoculturalismo e a ação conformista perante o saber)².

No pensamento emancipatório de Boaventura de Sousa Santos uma concepção fundamental é a da experiência social como elemento constitutivo da reinvenção da emancipação. E o autor destaca essa importância visto que duas dimensões da comunidade, participação e solidariedade, são igualmente, negligenciadas por uma modernidade excludente e individualista (HESPANHA, 2002).

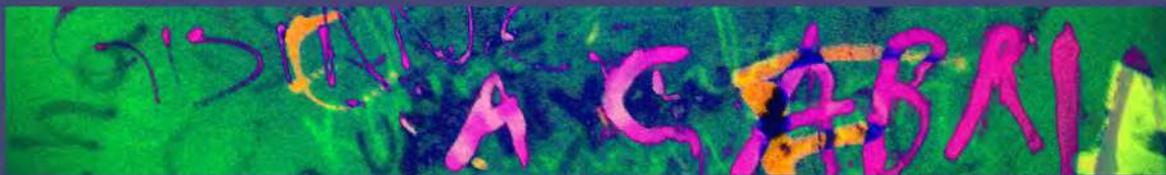
Temos que os ideários coloniais já não respondem mais as inquietações geradas na produção de conhecimento, assim como as concepções modernas e pós-modernas dominantes também não proporcionam uma visão geral dentro do processo de globalização e multiculturalismo presentes na contemporaneidade. Ao passo que o desafio é saber como aproveitar a interculturalidade sem o relativismo cultural e epistemológico e, assumindo ainda um posicionamento ético e emancipatório.

Dado o exposto, temos esse novo paradigma sobre o conhecimento, que então, seria uma perspectiva em que o pensamento está em aberto, aquele que está em processo, se fazendo e se constituindo na sociedade e na história. Através da emancipação social, construindo formulações para dar conta do presente, do aqui e agora, para além dos discursos prontos da modernidade ou do pós-modernismo dominante. Tendo o aluno como um ser social e não acadêmico, devemos ter em mente que existe uma grande distância entre a “abertura escolar” e a inclusão escolar.

1 TEORIA E PRÁTICA

Ao analisarmos as práticas pedagógicas, o tema que sempre aparece é o da dicotomia que existe entre a teoria e a prática (como se elas fossem coisas totalmente desassociadas). Entretanto, a formação docente é construída historicamente antes e durante o caminho

² O conhecimento-regulação seria o impedimento que outras formas de saber contribuíssem para a tentativa de emancipação social, sendo esses saberes e modos de compreensão da realidade deslegitimados pelo conhecimento científico moderno.



profissional do docente, não podendo enfatizar uma em detrimento da outra. No momento em que o professor se apropria do conhecimento e se beneficia de suas contribuições teóricas, ele melhora sua forma de trabalhar e de entender o mundo.

Segundo Becker (1993), o centro do construtivismo (que nada está pronto ou acabado, que o conhecimento se constitui pela interação indivíduo e meio, pelas relações sociais, etc.), sendo este uma postura e não uma técnica ou método, reúne diversas correntes opostas a uma educação tradicional e, majoritariamente, a prática manifestada pelos docentes. Em seus estudos, ele constata que onde ocorre a chamada dicotomia entre teoria e prática, os profissionais tendem a produzir uma prática tradicional de educação. A palavra tradicional por si só não tem um emprego ruim, no entanto, o sentido legitimado de uma educação tradicional é característico de uma educação autoritária e unidirecional.

Nos dias atuais, vemos ainda as implicações da racionalidade técnica, que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e nas instituições de ensino. Nelas, o professor apenas aplica programas previamente elaborados e limitados por outros especialistas (nem sempre da educação), quase sempre estranhos às práticas educativas encontradas pelos alunos das licenciaturas, por conteúdos formais e cristalizados, currículos que não valorizam a criatividade e a inovação do professor (MEDEIROS; CABRAL, 2006). Para Giroux (1988, p. 23):

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (GIROUX, 1988, p.23).

Deparamo-nos, então, com dois pontos que dialogam e se relacionam entre si: uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico e o pragmatismo ativista que exclui a formação teórica e a reflexão filosófica. Em virtude do que foi mencionado, como conciliar o que temos aprendido com o que



encontramos de fato no "chão da escola"? Como aplicar as pesquisas, estudos e teorias à uma realidade tão distinta do que está escrito?

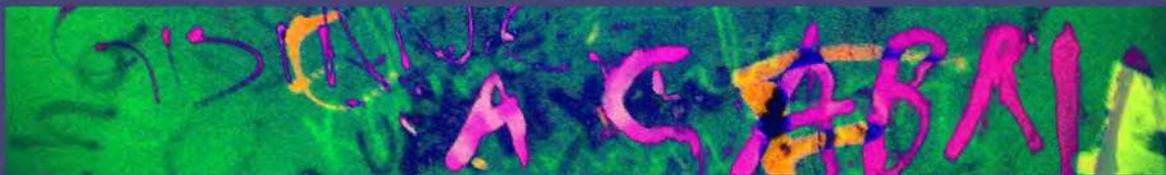
Conforme aponta Becker (2003, p. 45),

Nós não conseguiremos chegar ao aluno e intervir positivamente na sua capacidade de aprender, fazendo treinamentos, modificando técnicas, propondo 'macetes'. Temos que produzir um amplo processo de reflexão epistemológica no qual os 'formadores' se dêem conta de que nada significativo acontecerá enquanto não romperem com as concepções de conhecimento e de aprendizagem que vigoram em nossas escolas (BECKER, 2003, p. 45).

É possível apontar algumas considerações a partir do que vivenciamos ainda hoje no ambiente acadêmico universitário e no espaço da escola básica. A formação é diferenciada para aqueles que pretendem seguir carreira acadêmica dentro da universidade e aqueles que irão atuar no ensino básico. Os cursos de formação parecem desenvolver um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade encontrada nas escolas, não contribuindo para a formação de identidade do profissional docente (MARTINS; NUNES, 2011). Quanto aos cursos de atualização e capacitação dos profissionais em serviço, parecem pouco eficientes para possibilitar o acesso às teorias da educação oferecendo perspectivas de reflexão sobre os contextos vivenciados pelos professores (CARNEIRO, 2006).

Valendo-nos também das contribuições de Morin (2003), "não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições" (MORIN, 2003, p. 99). O autor sistematizou "sete saberes" que concentram problematizações e reflexões acerca das necessidades da educação em que categorias, princípios, formulações e proposições pertinentes compõem a teoria da complexidade. A constituição de uma nova racionalidade científica social e pedagógica que pede por uma reforma no ensino que ultrapasse o acúmulo de saberes sem ligação um com os outros, algo onde se possa construir redes de saberes necessários à educação atual.

Seja para o professor da escola básica ou para o professor que está formando o professor que irá atuar no ensino de base, o grande problema está em achar que a solução está



em uma ou em outra. A preocupação com a prática pode tornar um caráter de "mal necessário" à teoria. A prática, tomada como autossuficiente, não passa de técnica. Em um curso de licenciatura ou até em uma formação continuada não será possível ensinar todas as possíveis técnicas de todos os diferentes contextos em que o professor irá se inserir. É preciso privilegiar as duas, teoria e prática. É uma relação includente, e não excludente.

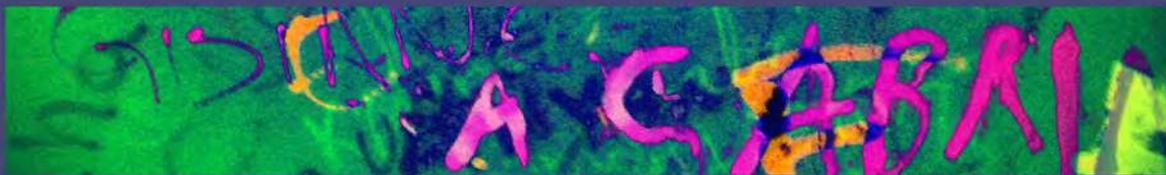
2 A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

Todas as mudanças concernentes a uma educação inclusiva ao longo desses anos trouxeram como consequência a necessidade de transformar a qualidade do trabalho educacional. O professor do ensino comum, portanto, é um elemento chave para o sucesso dessas modificações por ter o contato direto com o aluno com necessidade educacional especial, no dia a dia da sala de aula. Essa constatação revelou uma grande preocupação com a formação desses professores e, não só dos profissionais que atuam no atendimento especializado.

Voltamos a reafirmar a educação inclusiva como um movimento, não só de ampliação do acesso ao ensino regular por alunos público-alvo da Educação Especial, mas sim, um processo de democratização do ensino no qual existe o respeito as especificidades dos sujeitos, sendo-lhes garantidos os direitos à uma educação emancipatória e de qualidade.

Para a inclusão escolar ter êxito, Capellini e Mendes (2007, p. 123-124) apontam que

[...] deve-se ser considerado um processo e não um evento. Há que ter consideração cuidadosa sobre o que é melhor para a criança, pois nem todas as crianças beneficiam-se inicialmente de todo o tempo na classe comum; planejamento colaborativo cuidadoso, respeitando quantidade de alunos por sala de aula; e de formação em serviço para receber programas colaborativos. A inclusão realmente clama por uma mudança na filosofia e possivelmente uma reestruturação fundamental dos sistemas escolares e das escolas. Isso significa mudanças no currículo, mudanças na prática pedagógica e, especialmente, mudanças na formação dos professores (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 123-124).



Logo, como já apresentado, a Educação Especial deve atuar como sistema de suporte que a escola comum oferece para atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos e contribuir para promover a sua aprendizagem. Assim, como analisa Pletsch (2011), faz-se necessário a garantia de formação inicial e continuada, tempo de interação e planejamento conjunto aos professores que trabalhem com os alunos com deficiências, bem como a todos os profissionais da unidade escolar. A inclusão deve ser entendida e assumida como responsabilidade coletiva de toda comunidade escolar.

Há mais de duas décadas, já eram encontrados indicativos sobre a formação dos docentes para o trabalho com a inclusão escolar. A Portaria 1.793, de dezembro de 1994, exigia sobre "a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1994). Alguns anos depois, a Resolução CNE/CP No 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu Art. 3º apontava que

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

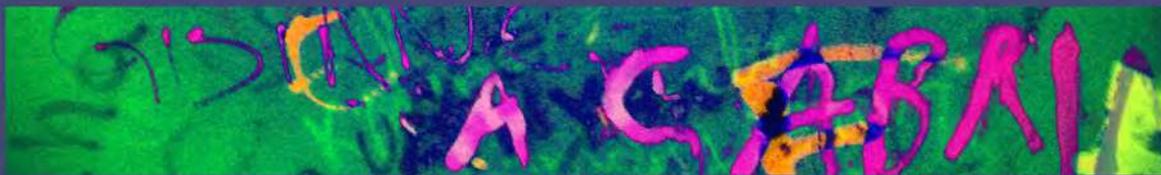
I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais (BRASIL, 2002).

No artigo 9º da Resolução nº4 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) está previsto um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular com os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou nos Centros de AEE. Propõe-se que esse trabalho deveria ser desenvolvido de forma a articular as atividades do ensino comum, as do

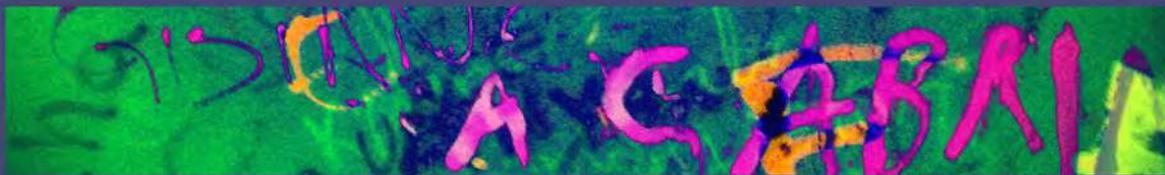


Atendimento Educacional Especializado, os serviços de saúde e de assistência social. Encontramos no Art. 12 as disposições referentes à formação docente necessária para atuação no Atendimento Educacional Especializado. Segundo esta mesma Resolução, o professor do AEE é responsável por:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e nade recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, Art. 13).

Araújo, Rusche, Molina e Carreiro (2010), a partir de pesquisa bibliográfica sobre artigos que analisam a formação de professores, apontam que ainda parece prevalecer uma valorização da formação continuada, mesmo que já exista a preocupação com a formação inicial. Os autores destacam também a presença de ações formativas baseadas em processos de desenvolvimento e aprendizagem da docência, contudo, a racionalidade técnica ainda pode ser encontrada. Por fim, eles relatam que quanto ao processo de formação dos professores sobre a inserção de pessoas com deficiências no ambiente da escola regular, a discussão se mantém de forma generalista.

Um tópico de suma importância relacionado à formação de professores discutido por Fonseca-Janes (2009, p. 69) é que, no Brasil foram extintos quase todos os cursos de



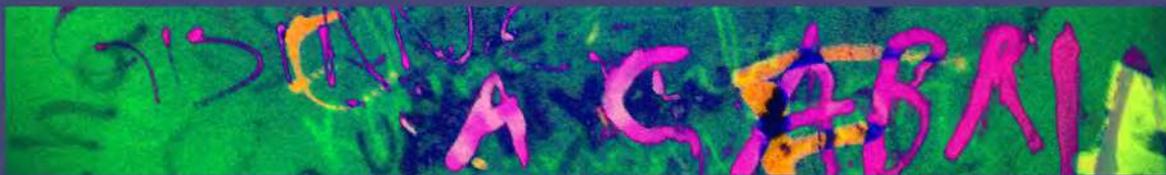
licenciaturas em Educação Especial destinados ao trabalho com alunos com deficiências³.
Desse modo,

Muitas instituições de ensino superior, após as deliberações do Conselho Nacional da Educação de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), incorporaram na estrutura de suas matrizes curriculares disciplinas intituladas Fundamentos da Educação Inclusiva ou da Educação Especial e titulam seus egressos para trabalhar com pessoas com deficiência na sala de aula regular (FONSECA-JANES, 2009, p. 69).

A autora faz uma reflexão sobre a suficiência (ou insuficiência) dessas disciplinas para a formação profissional daqueles que irão trabalhar com os mais diversos tipos de alunado, além das demandas próprias de uma sala de aula do ensino comum. A partir desse questionamento e com os resultados da pesquisa realizada com estudantes de Pedagogia - após cursarem disciplina sobre Fundamentos da Educação Inclusiva -, Fonseca-Janes (2009, p. 75) aponta “indicativos de que devemos repensar a formação holística e específica dos pedagogos, sejam eles nos cursos de graduação ou pós-graduação” (FONSECA-JANES, 2009, p.75).

Como Caetano (2009) e Baptista (2006), entendemos que a universidade (tanto pública como privada) necessita provocar seus alunos e futuros professores a refletir sobre situações educacionais que rompem as barreiras do estranhamento, da classificação e dos preconceitos. A escola inclusiva é o espaço de todos, similarmente, os cursos superiores precisam ser espaços de formação para o trabalho com toda a diversidade de sujeitos, assim, como lembra Caetano (2009, p. 72), “traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos e intenções para nossa realidade requer produção de conhecimento e prática, tarefa essa da pesquisa científica e, mais especificamente, para as universidades brasileiras” (CAETANO, 2009, p. 72).

³Atualmente as duas únicas universidades públicas que oferecem curso de licenciatura em Educação Especial são a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desde 1984, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desde 2009. A formação do especialista em Educação Especial é aceita em níveis de graduação e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu). Nessas modalidades, várias instituições de ensino oferecem o curso de especialização na área e muitas várias universidades públicas e privadas oferecem linha ou núcleo de pesquisa específicos em Educação Especial, mas apenas a Universidade Federal de São Carlos possui um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.



A formação continuada, por sua vez, precisa *continuar* aquilo que já foi, de alguma maneira, visto na formação inicial. Logo, as discussões em torno dos processos de desenvolvimento humano e da diversidade tem que ter espaço nos cursos de graduação de forma contextualizada e levando em consideração as especificidades advindas das mais variadas necessidades educacionais especiais e das deficiências de uma escola que há bem pouco tempo era o lugar de poucos, e não de todos os sujeitos.

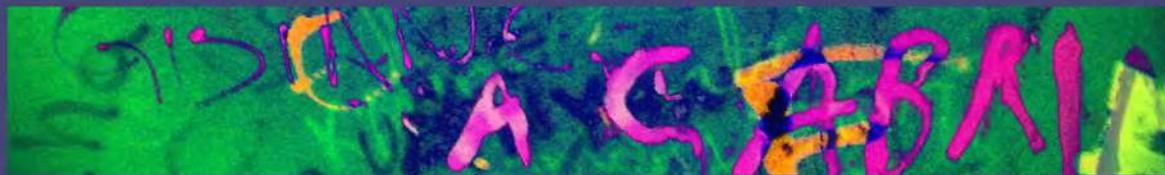
De acordo com os resultados encontrados no estudo com os cursos de formação docente em uma universidade do Espírito Santo, Caetano (2009, p. 209) aponta

[...] que é necessário que as questões de discussão sobre a inclusão escolar, independentemente do caráter de formação generalista e/ou especialista, não sejam descoladas do processo de escolarização, da alfabetização, da didática, das questões que tratam do movimento, da Filosofia, da Matemática, dos processos de avaliação da aprendizagem, da pesquisa e da prática pedagógica, da infância, das disciplinas específicas da área (CAETANO, 2009, p. 209).

Segundo Bueno (1999), os professores generalistas são aqueles profissionais considerados os responsáveis pelas classes comuns, formados dessa maneira, reforçando a dicotomia que existiu na educação brasileira: educação comum e educação especial como tipos de educação diferenciados. Os professores considerados especialistas são os docentes capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis pelo oferecimento de apoios, suporte, orientação e capacitação aos professores generalistas.

Os cursos de formação para professores especialistas têm que trabalhar para que os futuros docentes sejam vistos como pertencentes ao ambiente escolar e precisam entender que seus conhecimentos de forma descontextualizada e sem articulação dentro da escola não levarão a uma educação de qualidade. Igualmente, as disciplinas presentes nos currículos generalistas de cursos de formação de professores precisam englobar discussões sobre as mais variadas especificidades encontradas na escola. Segundo Bueno, (1999, p. 07):

Na medida em que a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, ao mesmo tempo exige que



o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p. 07).

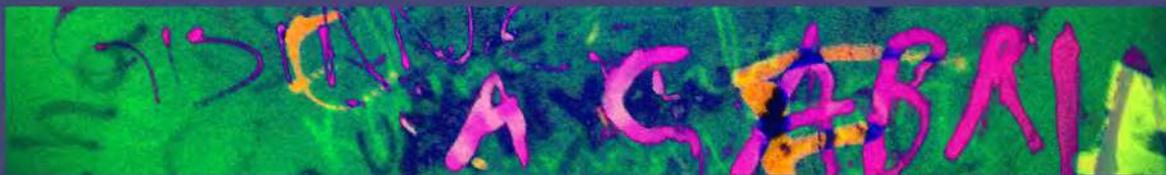
Não temos a pretensão de dizer que a formação generalista é a melhor ou que a especialista seria a solução, pois não existe o modelo perfeito de ensinar e/ou aprender. Defendemos, porém, que todo e qualquer espaço de formação docente é lugar do debate da diversidade e da inclusão. Não é mais possível que, em um país que visa uma educação para todos, os cursos de formação inicial continuem alegando que o debate sobre a deficiência é responsabilidade da Educação Especial.

No contexto de educação vigente em nosso país, que continua carente de pessoal qualificado, a formação especialista ainda se faz essencial. Mas, é preciso ter cuidado para que não retorne à visão simplista e clínica centrada na deficiência e não no processo de aprendizagem (CAETANO, 2009).

Abordamos aqui aspectos de grande valia para a formação docente. Por isso, é importante pontuar que, independentemente do nível e tipo de formação, os cursos para professores precisam discutir as necessidades educacionais especiais deixando claro que na diversidade existem especificidades. É sabido que existe diversidade na escola e que demanda um trabalho. Todavia, quando não se discute na prática os caminhos possíveis da escolarização de alunos com deficiência, o conceito de diversidade acaba perdido em seu próprio discurso.

Enquanto ainda estudante, o futuro professor precisa observar em sua formação que o que ele está aprendendo é funcional para os alunos, tanto aqueles que possuem ou não deficiências. Não estamos clamando pela tão falada “receita” de como e quando fazer. Porém, estamos afirmando que quanto mais o indivíduo conhece conceitos, estratégias e recursos para trabalhar com a diversidade do alunado, mais ele poderá criar (ou recriar ou até reproduzir) possibilidades para os alunos de uma escolarização com qualidade.

As mudanças de posicionamento visando uma educação inclusiva não se constituem somente em ações tangíveis, mas também, no discurso e no modo de reflexão/produção de conhecimento. Portanto, não se deve negar aos professores em formação o entrelaçamento



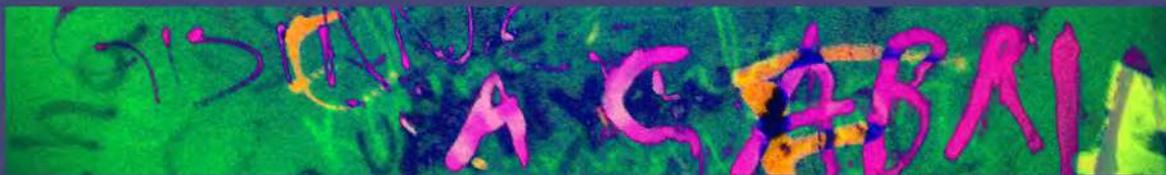
entre as discussões teóricas e a realidade prática. Eles (e todos nós) precisam entender e acreditar que é possível realizar o trabalho educativo e a inclusão escolar de alunos com deficiência nas salas regulares. E, para tornar isso uma prática constante, precisam ter recebido – e receber constantemente – o embasamento teórico norteador.

Não podemos perder de vista que as concepções que o professor possui fazem parte do tipo de conhecimento que ele construiu a partir de sua formação como aluno e como profissional. Ou seja, o modo como os cursos de formação inicial entendem o trabalho com a diversidade é um ponto crucial na inferência da constituição docente. E mais, tudo isso será refletido de alguma forma no contexto da escola, na relação entre o professor e o aluno e na construção do conhecimento e da aprendizagem.

Algumas pesquisas apresentam diferentes resultados a partir de estudos sobre a formação de professores para o trabalho na perspectiva da inclusão escolar. Menezes (2012), em seu estudo sobre alunos com autismo, destaca o progresso desses estudantes como resultado direto da formação continuada do professor da escola comum. Nos resultados encontrados, a autora aborda a importância dos professores regentes, com o suporte da Educação Especial, conhecer formas diferentes de ensinar e que eles possam avaliar sua pertinência. Dessa forma, segundo a autora, os docentes passam a sentir-se mais seguros em modificar suas práticas e permitem-se experimentar novas formas de ensinar.

No Brasil, alguns estudos sobre a formação docente (CAPELLINI, 2004; ZANATTA, 2004; MOLINA, 2007; CORRÊA, 2008) defendem a necessidade de propor e validar alternativas de assessoria ao professor para lidar com os problemas de comportamento e na promoção de habilidades sociais dos alunos. Em suas conclusões, essa assessoria deve estar articulada à auto avaliação (por meio da ação reflexiva) do professor sobre sua atuação em sala de aula, para assim contribuir com a prática docente.

Segundo as considerações de Mizukami, Reali, Reyes, Martucci, Lima, Tancredi e Mello (2002), a formação do professor tem que ser entendida como um *continuum*, em que a formação inicial deve contemplar além dos conteúdos básicos, a reflexão na e sobre a ação, para que se possa proporcionar um bom suporte para o exercício da profissão. Já na formação continuada, é necessário repensar o *locus* dessa formação, em onde o professor está e,



considerar e valorizar o saber docente levando em conta a etapa do desenvolvimento profissional de cada um. E, conforme Giesta (2001), a formação continuada do professor se dá num encadeamento de ação e avaliação do ensinar e do aprender.

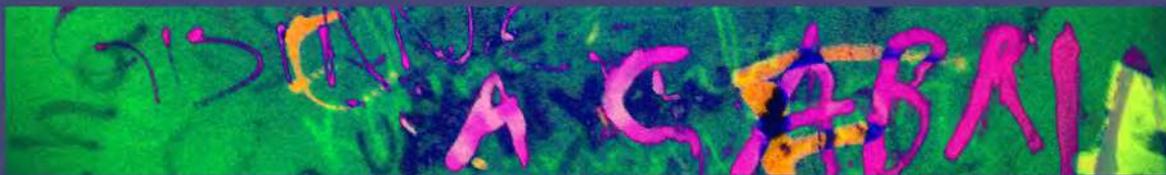
É comum o discurso de que as escolas e os professores não estão preparados para inclusão. Apesar de não ser de todo falso, esse discurso por si só em nada contribui para a melhoria da educação, da formação ou da organização do contexto e atores escolares. A preparação do professor se dará efetivamente mediante uma formação – e formação também em serviço - que contemple a sua realidade e de seu alunado. Por isso, cursos de formação tem que ir além, trabalhando com o professor no seu dia a dia as necessidades emergentes de sua prática, para o caminhar de ações transformadoras.

Afinal, a educação inclusiva implica em mudança de perspectiva, de concepções educacionais que valorizam a capacidade dos sujeitos, nas construções de conhecimento a partir das relações. O professor é um profissional em construção e cabe aos cursos de formação desses indivíduos garantir a oferta de subsídios teóricos e práticos para proporcionar sujeitos críticos-reflexivos para pensar, criar e recriar estratégias para uma escola inclusiva.

3 REFLEXÕES FINAIS E QUESTIONAMENTOS OUTROS

Se o processo de inclusão não vier acompanhado de suportes pedagógicos adequados para o aluno e o professor, se a Educação Especial continuar sendo um sistema paralelo de atendimento e os professores continuarem atuando isoladamente, não alcançaremos a utopia da inclusão escolar: meninos e meninas, com ou sem deficiência aprendendo e convivendo juntos na escola. Ademais, se a formação de professores não for pensada e adequada nos contextos educacionais que vêm se delineando na atualidade continuaremos enfrentando grandes dificuldades para construir efetivamente uma escola democrática e inclusiva (ANTUNES; GLAT, 2011, p.198).

Neste sentido, é fundamental na formação docente discutir a importância e necessidade de uma articulação dos planejamentos e práticas entre professores do Atendimento Educacional Especializado e da classe comum. Afinal, os alunos (com ou sem



necessidades educacionais especiais) não são responsabilidade de um ou de outro, eles são alunos da escola e, portanto, responsabilidade de todos.

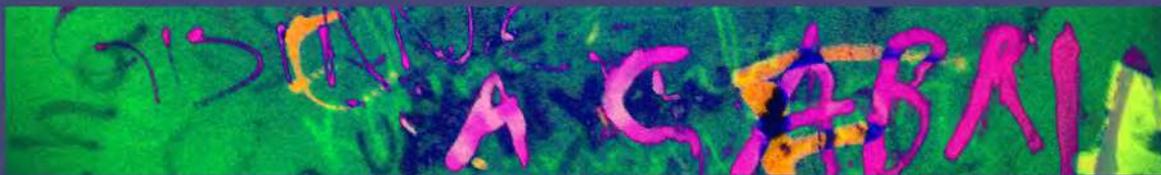
A partir dos pressupostos da *coletividade, colaboração e experiência* encontrados nas ideias de Vygotsky (1993, 1997, 2010), Hostins, Silva e Alves (2016) abordam que “mais do que estar em uma coletividade, os sujeitos precisam participar ativamente desse grupo” (HOSTINS, SILVA & ALVES, 2016, p. 161). As autoras dialogam ainda sobre a importância do meio no processo de escolarização e desenvolvimento dos sujeitos, apontando que Vygotsky “procura esclarecer não a predominância do meio sobre o indivíduo, mas a necessária e dialética relação entre eles” (HOSTINS, SILVA & ALVES, 2016, p. 161).

Corroboramos com os pressupostos da construção do conhecimento, na qual os alunos são sujeitos ativos e que por meio da interação e da interlocução com o outro e pela mediação simbólica, é possível se chegar à aprendizagem. Todavia, no compasso da realidade, algumas indagações emergem: Será que estamos formando professores-mediadores que são capazes de reconhecer as demandas educacionais de seus alunos? Ou ainda estamos formando professores que só conseguem ensinar ao aluno clássico, aquele que aprende de forma linear e que a escola tradicional almeja?

A formação de professores, tanto a inicial como a continuada, deve estar apta para produzir conhecimentos voltados para a prática docente que aprimorem respostas para atender as demandas da diversidade dos alunos presentes na escola. A indissociabilidade da teoria e da prática é o caminho para formar professores capacitados para o pensamento crítico e reflexivo de sua ação pedagógica e criar possibilidades para atender, da melhor maneira, as demandas existentes no cotidiano escolar.

Não adianta ter um modelo único para o atendimento educacional especializado. O que é preciso, de fato, é a possibilidade ter diferentes suportes que valorizam o direito do aluno no ensino regular, que contribua em sua formação social e acadêmica, que garanta seu acesso aos conteúdos, instrumentos e recursos e que auxiliem em suas relações e interações, quando necessário.

Vislumbramos a construção de uma cultura escolar - e global - que cria um projeto curricular para a educação básica que inclui na sua essência, e isso deve fazer parte da

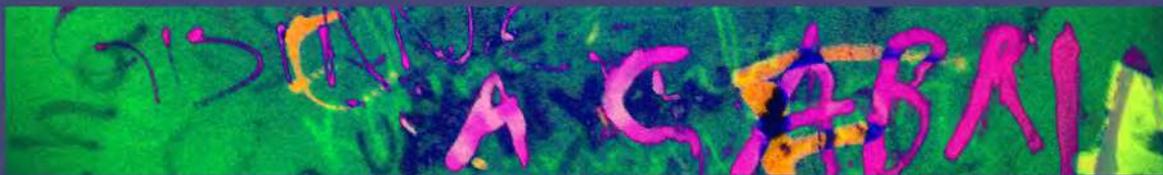


dinâmica ordinária da escola. É certo que trabalhar com a individualidade que a Educação Especial preconiza, contraria tudo que a linearidade da escola moderna foi constituída e acredita (MOTTA, 2010). A escola é parte da sociedade que a envolve e, por isso, coexiste com ela e não sozinha. A tão desejada escola inclusiva é possível, mas só teremos uma sociedade inclusiva no dia que não for mais preciso falar sobre inclusão.

Com isso, não estamos defendendo uma realidade escolar utópica, só estamos desejando que a escola – particularmente, a escola pública - seja coerente com o que se prega: uma educação de qualidade para todos. E, a qualidade para todos não é moldar seus alunos em uma mesma forma para que saiam todos iguais, mas sim, garantir o direito do aluno de estar ali até o último ano de escolaridade, ainda que ele não alcance as expectativas que foram pensadas para outros.

É extremamente importante trazer todas essas considerações a respeito das principais questões relativas à formação docente para se trabalhar *com* e *na* diversidade de um ambiente inclusivo para entendermos melhor a realidade que nos cerca. A inclusão escolar só é possível no cerne de uma sociedade inclusiva, aquela educação tradicionalista em que o aluno é somente passivo de receber informações já não mais deve fazer parte de uma escola – e de espaços para formação de professores - que se diz inclusiva (OMOTE, 2008; FONSECA-JANES, 2009).

Por fim, a educação precisa ser pensada para os alunos, não para tipo ou tipos de alunos, em que todos devem ser entendidos como sujeitos únicos e que, como tais, possuem especificidades. E, quando a formação de professores e a escola deixar de lado o medo do diferente, parando de olhar o outro pelo viés da negação e da impossibilidade, novas configurações serão construídas. É urgente a normalização desse processo, colocar a educação inclusiva como algo que faz parte do projeto da educação básica, independentemente, do aluno com necessidade educacional especial existir ou não.



4 REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011. p. 188 a 201.

ARAÚJO, M. V.; RUSCHE, R. J.; MOLINA, R.; CARREIRO, L. R. R. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. **Rev. Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, p. 405-16, 2010.

BAPTISTA, M. **A investigação em serviço social**. São Paulo: Veras, 2006.

BECKER, F. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. Porto Alegre. **Educação & Realidade**, v. 18, p. 43-52, 1993.

_____. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem**: J. Piaget e Paulo Freire. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Entrevista "**Escola e epistemologia do professor**". *RPD - Revista Profissão Docente*, 2003.

BRASIL. Portaria nº 1.793/94 - **Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências**. 1994.

_____. **Resolução CNE/CP No 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002.

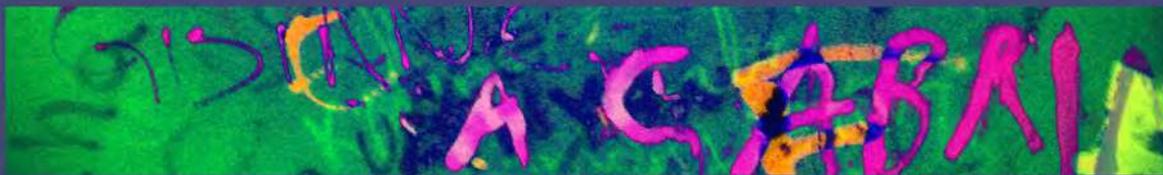
_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

_____. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 de nov. de 2011, SEÇÃO, 1, p. 12.

_____. **Lei Nº 13.146**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política, Educação e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1999.



CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo.** 238 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 302f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educare: Revista de Educação, Cascavel**, v. 2, n.4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CARNEIRO R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil.** 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2006.

CORRÊA, C. I. M. **Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública.** 2008. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

FONSECA-JANES, C. R. X. Análise comparativa da percepção dos estudantes do curso de Pedagogia sobre a educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. et al (Org.). **Re'discutindo a inclusão.** Londrina: ABPEE, 2009. p. 21-32.

GIESTA, N. C. **Cotidiano Escolar e Formação Reflexiva do Professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM editora, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez. 1988.

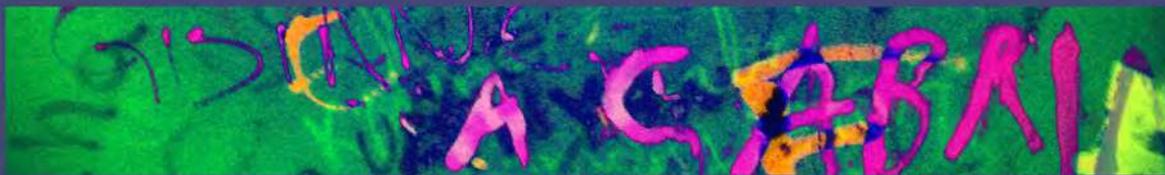
GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 15-35.

HESPANHA, P. Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, out. 2002.

HOSTINS, Regina Celia Linhares; SILVA, Cristiane de; ALVES, Adriana Gomes. COLETIVIDADE, COLABORAÇÃO E EXPERIÊNCIA: Pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: **Revista Teias** v. 17 • n. 46 • (jul./set. - 2016): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar. 2016.

MARTINS, K. O.; NUNES, M. L. **A formação docente no curso de Pedagogia.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Católica de Uberlândia, Minas Gerais, 2011.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. de O. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, jun. 2006.



MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: UFSCar, 2014.

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOLINA, R. **Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem.** 2007. 185f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **A cabeça bem-feita.** 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTTA, M. C. **Escola moderna, alunos pós-modernos: como educar.** Pernambuco: Editora Unicap, 20 de julho de 2010. Disponível em: Revistas Eletrônicas da UNICAP. Acesso em: 30 ago. 2017.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (orgs). **Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial.** São Paulo: Fundepe Editora, 2008. p. 15-32.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, v.12, n. 24, p.39-55, 2011.

SANTOS, B. S. Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e outro. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 7., 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra, 2004.

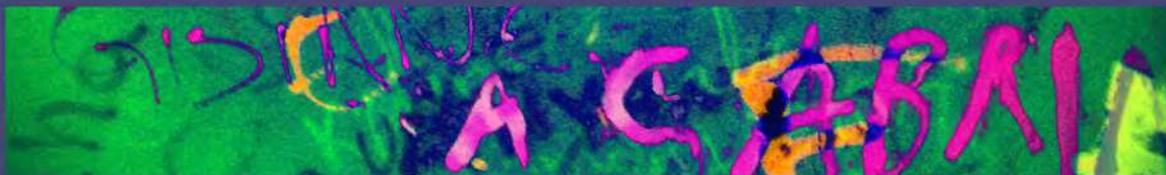
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Obras Escogidas V.** Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad.: Márcia Pileggi Vinha. Revisão Max Welcman. **Rev. Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 681-701, 2010.

ZANATTA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

*Recebido em 31 de maio de 2017
Aprovado em 03 de setembro de 2017*



POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: O QUE TEMOS PARA HOJE?

PUBLIC POLICIES OF CONTINUED TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: WHAT DO WE HAVE FOR TODAY?

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017120>

Miriam Matos Amaral - Universidade Federal do Pará

RESUMO

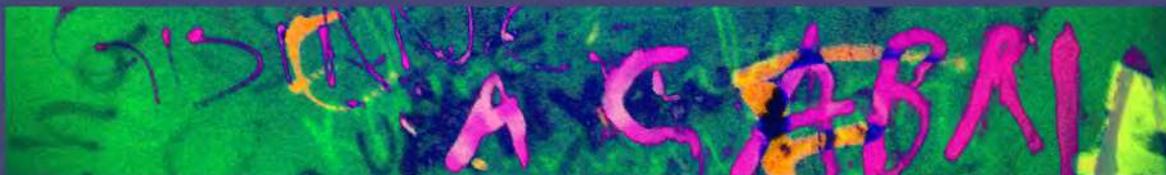
O presente artigo objetiva analisar as políticas de formação continuada de professores para a educação inclusiva vigentes no Brasil na perspectiva do Governo Federal, ressaltando o modelo de professor que o Ministério da Educação (MEC) defende em suas políticas públicas educacionais. Nossa pesquisa resulta de uma pesquisa bibliográfica e documental, partindo de levantamentos em teses e dissertações, revistas científicas e livros de autores que discutem a atualidade da formação continuada de professores para a educação inclusiva. Pesquisamos também, publicações do MEC que ressaltam políticas formativas para professores da educação básica dentro da perspectiva da inclusão escolar na contemporaneidade. O estudo aponta que as políticas de formação continuada no Brasil vem ganhando várias nuances de abordagem de formação, ora centrada no desenvolvimento pessoal do professor, ora centrada na escola, como lócus privilegiado de formação. Concluimos que a formação continuada para a educação inclusiva impõe uma postura protagonista do/a professor/a no processo de ensino – aprendizagem e concomitantemente ações colaborativas no seu principal lócus de formação que é a escola.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Formação continuada de professores. Educação inclusiva. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This article aims to analyze the policies of continuing education of teachers for inclusive education in Brazil in the perspective of the Federal Government, highlighting the model of teacher that the Ministry of Education (MEC) defends in its educational public policies. Our research results from a bibliographical and documentary research, starting from surveys in theses and dissertations, scientific journals and books of authors that discuss the actuality of the continuous formation of teachers for the inclusive education. We also searched the MEC publications that highlight training policies for teachers of basic education within the perspective of school inclusion in contemporary times. The study points out that the policies of continuing education in Brazil have gained several nuances of approach to training, now centered on personal development of the teacher, now centered in the school, as a privileged locus of training. We conclude that continuing education for inclusive education imposes a leading role of the teacher in the teaching - learning process and concomitantly collaborative actions at the main locus of formation that is the school.

Keywords: Public educational policies. Continuing teacher education. Inclusive education. School inclusion.



1 INTRODUÇÃO

O direito constitucional de uma educação para todos no contexto atual das políticas públicas no Brasil traz à tona alguns dos seus fundamentais princípios, defendidos na Constituição Federal quais sejam, da:

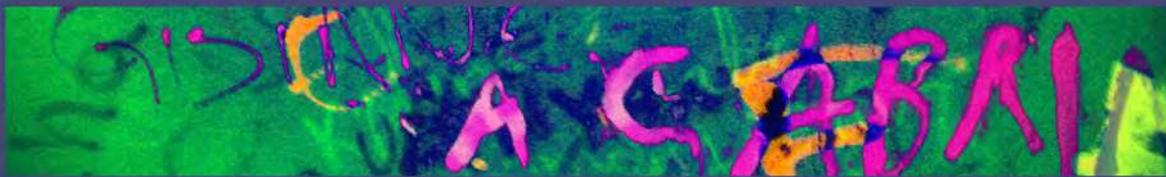
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2014, p. 60, grifos nossos).

Assim, destes princípios concretizados na prática, talvez alcançássemos a tão propalada escola inclusiva que queremos e que é discutida aos quatro cantos do Brasil, sendo objeto de pesquisa de inúmeros grupos de estudos científicos no Brasil¹ e no mundo afora². Em que pese todo o interesse em levantar a bandeira por uma educação inclusiva de qualidade, falar de educação inclusiva, então, tem virado “slogan” nos discursos políticos de órgãos públicos, privados e principalmente de organismos internacionais, como sublinha Garcia (2014):

‘Inclusão social’ e ‘educação inclusiva’ são termos que ganharam importância nos discursos políticos de organismos internacionais e dos estados nacionais nos últimos anos. É possível perceber, nas últimas duas décadas, tentativas de defini-los como conceitos-chaves de políticas públicas com uma referência particular às políticas educacionais. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos”, também denominados pelas agências internacionais como ‘vulneráveis’ (GARCIA, 2014, p. 101-102).

¹ Grupos como o GEIT - Núcleo de Estudos em Educação, Inclusão e Trabalho do Instituto Federal do Pará; o INCLUDERE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão da Universidade Federal do Pará; o GPESP – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial: Interação e Inclusão Social, da Universidade Federal de Santa Maria – RS; o Grupo de Pesquisa sobre Educação Especial de Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; o GÉFYRA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, dentre outros.

² O PRÓ-INCLUSÃO – Associação Nacional de Docentes e Educação Especial da Universidade de Lisboa – PT; O NCSER (National Center for Special Education Research), Centro Nacional de Pesquisa em Educação Especial do Instituto de Ciências da Educação/Departamento de Educação de Washington, EUA, dentre outros.



Mas, em linhas gerais, o que seria, de fato, uma educação inclusiva na perspectiva escolar? Para Sasaki (1999, 2010), a Educação inclusiva é um processo irreversível de consolidação de direitos das pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, instalado nos sistemas de ensino e que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os/as estudantes independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais.

Em maio de 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, evento organizado pela ONU³, onde foi estabelecida uma agenda de educação 2030, com a aprovação da “*Declaração de Incheon*”. Este documento constitui o compromisso da comunidade educacional de 184 países, para implementar, coordenar, financiar e monitorar o objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) sobre educação que é “*garantir educação inclusiva, equitativa, de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*” (Objetivo 4).

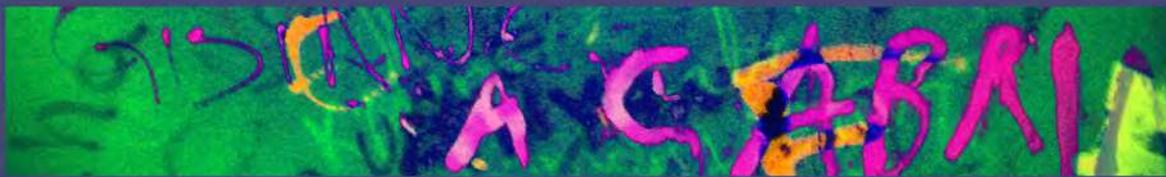
Para a UNESCO⁴, a educação desempenha um papel importante, pois é o motor que impulsiona o desenvolvimento sustentável no mundo (UNESCO, 2016, p. 1). Deste modo, promover a educação de pessoas com deficiência, é possibilitar formar cidadãos globais para uma sociedade que é globalizada e cada vez mais competitiva. Para isso, afirma a UNESCO, é necessário ter professores qualificados (p. 22, 2016), pois estes “*são a chave para se alcançar a agenda completa da educação 2030*” (p. 25).

Diante destas recomendações, o Estado brasileiro vem desenvolvendo ações no âmbito do Ministério da Educação (MEC) que viabilizem, através dos planos educacionais dos sistemas de ensino, estratégias que tornem as escolas mais inclusivas e coerentes com a proposta de uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, objetivamos neste artigo analisar as políticas de formação continuada de professores para a educação inclusiva vigentes no Brasil na perspectiva do Governo Federal, ressaltando o modelo de professor que o MEC defende em suas políticas públicas

³ Organização das Nações Unidas.

⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.



educacionais. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, com dados levantados em Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado, Artigos oriundos de Revistas e Eventos Científicos, Livros e documentos produzidos pelo Governo Federal, dentre os quais, o atual *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, Lei nº 13.146/2015.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

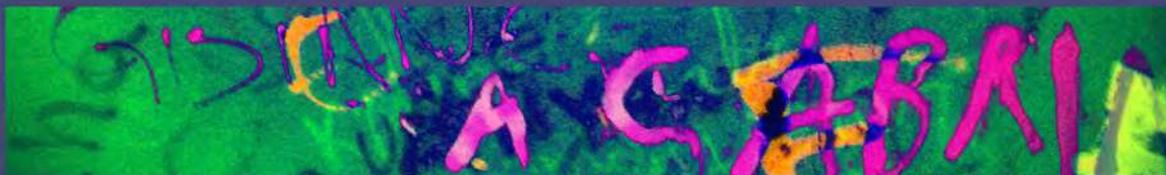
A implementação de políticas públicas voltadas para o ensino de pessoas com deficiência no Brasil, ainda que em instituições especializadas de educação especial, tem o seu marco histórico no final da década de 1960, com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 1 de 17 de setembro de 1969. Essa Emenda, sob o título IV, da Família, da Educação e da Cultura, determinou que uma lei especial estará organizada sobre a educação de “excepcionais”⁵ (art.175); que o direito à educação é um dever do Estado e será garantida no lar e principalmente na escola (art. 176) e finalmente, será obrigatório que cada sistema de ensino tenha em suas escolas, serviços de apoio educacional, onde garantem aos alunos especiais, condições eficientes de permanência no ambiente de aprendizagem da escola e acesso a novos conhecimentos (art. 177). Nesta perspectiva de educação, vigoravam políticas segregativas de educação para estas pessoas com deficiência. Ainda não se valorizava uma escola comum democrática e acessível para todos.

Mais adiante, o Congresso Federal aprovou outra Emenda Constitucional n.º 12 de 17 de setembro de 1978, no Título da Ordem Econômica e Social, onde assegurou ao *portador de deficiência*⁶ a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita.

Uma década mais tarde, em 1988, é promulgada a Nova Constituição Brasileira, que junto às Emendas supracitadas fortaleceram o apoio à educação inclusiva nas escolas de ensino regular. Nesse sentido, foi assegurado no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 208, Inciso III, que o dever do Estado com a educação deverá ser efetivado

⁵ Termo da época usado para denominar as Pessoas com Deficiência.

⁶ O termo “portador de deficiência” foi muito utilizado em muitos textos oficiais até o ano de 1990, a partir de Salamanca – 1994, o termo foi resignificado por “pessoa com necessidades educacionais especiais” e nos dias atuais por “Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.



mediante a garantia de "Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

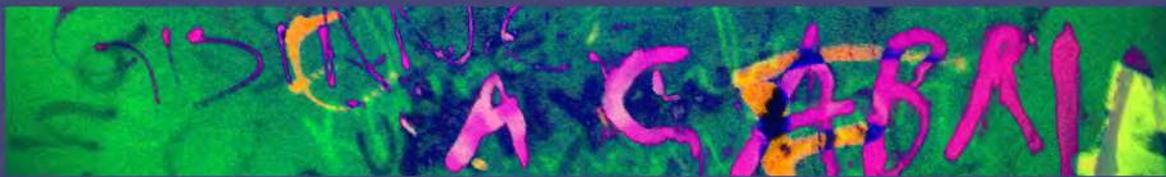
Além disso, a Lei Federal n.º 7.583 de 24 de Outubro de 1989 estabeleceu em seu Inciso I, o apoio a alunos/as portadores de deficiência⁷ e a garantia de matrícula em qualquer escola de ensino regular, definindo o preconceito a estes/as estudantes como crime. Nesse sentido, nenhum/a diretor/a pode recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer desistir sem justa causa a matrícula do/a estudante especial à instituição escolar. Se desobedecerem a essa Lei, os infratores podem sofrer uma pena de um a quatro anos de reclusão, além de multa pelo crime. Esta Lei Federal só foi regulamentada posteriormente pelo Decreto Presidencial n.º 3.298/1999.

Com todo esse amparo legal, o processo de educação inclusiva nas escolas de ensino regular ganhou notoriedade na sociedade em geral e nos próprios movimentos das pessoas com deficiência que buscaram dar voz e vez à causa destas pessoas e uma maior abrangência de discussões, principalmente nas academias com a criação de grupos de pesquisas sobre a temática da inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com deficiência (BUENO, 2008; FREITAS, 2008).

A partir da década de 1990 com as reformas educacionais sendo implementadas pelo Estado brasileiro, o movimento pela educação inclusiva nas escolas de educação básica se iniciou, haja vista que a partir desse momento melhor se delineou e discutiu-se a *concepção de educação inclusiva*, buscando garantir uma oferta de educação regular pública e de qualidade que removesse barreiras pedagógicas e de acessibilidade:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar as ações de sucesso no acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola (CARVALHO, 2004, p.72).

⁷ Termo usado na referida Legislação.



Este modelo de educação inclusiva, em construção a partir da década 1990, foi considerado (e ainda é) como o *novo paradigma da educação brasileira*, que veio nortear a questão da defesa de oportunidades iguais para todos (MANTOAN, 2003). E esse para todos é para todos mesmo, inclusive para as pessoas com deficiência. A política de educação inclusiva veio dar maior consciência acerca dos direitos humanos, do desafio do trabalho na diversidade, da construção de uma escola efetivamente inclusiva que repense sua proposta curricular na direção dos sujeitos que aprendem e assim formar comunidades aprendizes (THURLER, 2002, p. 96-109).

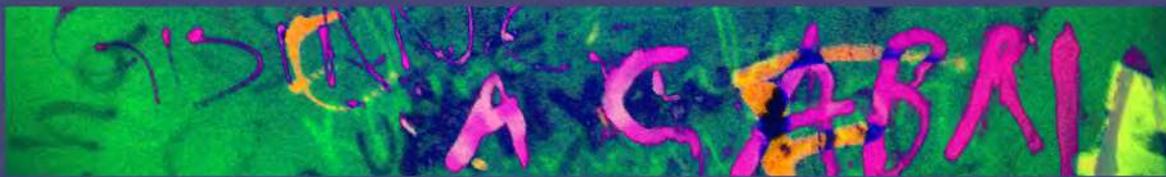
Carvalho (2004) deixa claro que pensar e construir uma escola inclusiva é pensar numa educação para todos os sujeitos titulares de direitos, não apenas as pessoas com deficiência, ou seja:

[...] as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p.29).

Foi a partir dessa nova perspectiva de escola que organizações governamentais e não governamentais se reuniram em duas grandes conferências mundiais para discutir a temática sobre o direito à educação para todos, conclamando esse direito como fundamental para a dignidade humana. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem⁸ e a Declaração de Salamanca⁹, onde o Brasil teve sua representação oficial através do Ministério da Educação, foram os dois documentos de suma importância que vieram consagrar um conjunto de princípios, práticas e políticas de inclusão social, principalmente consagrando a educação como um direito de todos, independentemente das diferenças individuais.

⁸ Elaborada em Jomtiem na Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para Todos que, em 1990 reuniu 1500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação, representando cerca de 20 organismos intergovernamentais e 150 ONGs.

⁹ Documento produzido no Estado de Salamanca - Espanha após Conferência Mundial que debateu o tema: *Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – Acesso e Qualidade*. Mais de trezentos representantes de 92 países e 25 Organizações participaram dessa elaboração.



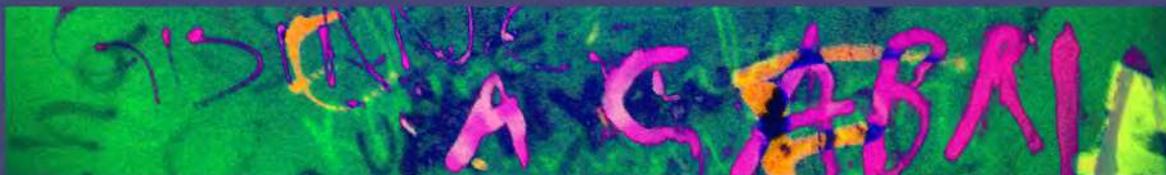
Em destaque, a Declaração de Salamanca expande a necessidade de debater a questão de que o (a) estudante deve e pode ter uma vida escolar comum de ensino regular e que só em se tratando de necessidades educacionais específicas muito severas é que este/a estudante poderia receber atendimento educacional específico em instituições de educação especial propriamente dita. Sobre esse atendimento educacional específico, Gotti (2001), nos revela que:

Há casos de déficit tão acentuados que a criança não tem condições de se beneficiar com o que existe na educação regular. São situações em que há necessidade de maior aprofundamento de pesquisa, para avaliar o que pode ser desenvolvido com esse aluno, qual o currículo apropriado para um aluno que não se manifesta, não fala, não tem condições mentais de desenvolver o processo educativo mesmo o funcional (GOTTI, 2001, p.113).

De todo o modo, a escola pautada no modelo de educação inclusiva vem se apresentar como uma instituição que prima pela construção coletiva do processo ensino-aprendizagem de toda a comunidade discente. É uma escola sem preconceitos, que valoriza as relações sociais no interior desse espaço, sem discriminações e rotulações negativas. Nesse sentido, a escola inclusiva percebe o valor dialético das diferenças, pois acredita que é nessa interação entre as diferenças que a pessoa (apresentando ou não deficiência) aprende significativamente e se constitui como sujeito crítico e autônomo.

Com as orientações destes últimos documentos sobre educação para todos da ONU, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9.394/96, destaca no Capítulo V, três artigos que determinam a necessidade das escolas adequarem-se às exigências de uma educação inclusiva. No artigo 58 é determinado que toda escola de ensino regular deverá incluir no seu projeto pedagógico a proposta de educação inclusiva, que as escolas e a sociedade têm o dever de se adequar ao modo de vida das pessoas com deficiência, ou seja, têm que melhor preparar-se para permitir o convívio destas com o mundo, com o trabalho e com a família.

O Artigo 59 trata da organização específica da educação especial, ou seja, das condições de atendimento diferenciadas (currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e serviços especializados) para os/as estudantes com deficiência no intuito de promover a sua inclusão no meio escolar e principalmente de receber uma educação digna e de qualidade.

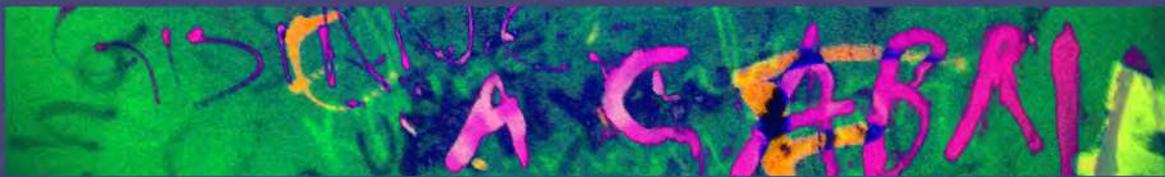


Ainda sobre o atendimento educacional especializado (AEE), além do que dispõe o referente artigo da LBD, soma-se a esta legislação, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que trata de Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Nesta, o AEE tem a função, na escola pública regular de educação básica, de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 69).

Tal atendimento poderá ser disponibilizado na própria escola regular de ensino comum, prioritariamente, em Sala de Recursos Multifuncionais, ou em outra escola de ensino regular, no contraturno da escolarização, não sendo uma oferta de atendimento educacional substitutivo às classes comuns, podendo também ser realizado em centros de educação especial credenciados pelo Conselho de Educação dos Estados/DF ou municípios e conveniados com o Sistema público de ensino. Esta Sala de Recursos Multifuncionais é coordenada por um profissional especializado em educação especial e inclusiva conforme está colocado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010, p. 24) e o propósito de implantação da Sala Multifuncional, além do apoio ao trabalho dos professores da sala de aula comum, é acompanhar o desempenho escolar do/a estudante com deficiência no seu processo de aprendizagem, assegurando mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (Idem, p. 71).

Destarte, o trato com as questões de escolarização das pessoas com deficiência vem se tornando ao longo do tempo uma exigência da sociedade que tem reivindicado uma educação de qualidade para todos/as, ou seja, uma educação que se alinhe a plena participação dessas pessoas na vida social, resguardado todos os direitos civis, políticos, econômicos e culturais inerentes ao contexto em que vivem. Nesse sentido, Carvalho (2004) nos atenta que,

Uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos – particularmente os de equidade – e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, sócio-econômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas (CARVALHO, 2004, p.34).



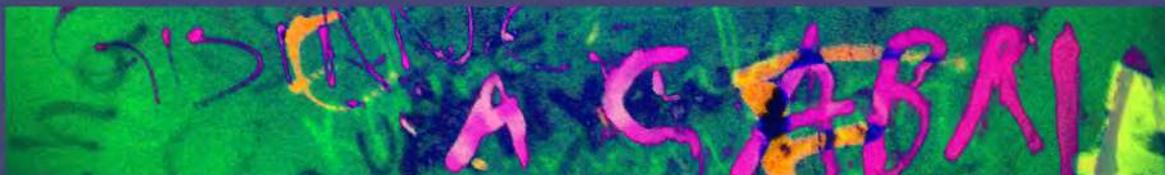
Nessa perspectiva, é mister afirmar que a educação inclusiva é pensada a partir de uma concepção de inclusão social, que imbuída pelo conceito de cidadania, onde todos/as têm os mesmos direitos civis, políticos e sociais, a sua prática educativa estabelece o convívio com a heterogeneidade da condição humana. E é na escola que essa condição humana se aflora e é aquecida pelo valor das interações por lá desenvolvidas.

3 INTRODUZINDO AS ABORDAGENS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ELEMENTOS BÁSICOS CONSTITUINTES

Os estudos sobre a temática da formação continuada de professores referem duas modalidades de formação muito conhecidas entre os especialistas da área: uma centrada no/a professor/a: com ênfase no desenvolvimento profissional ou nos ciclos de vida do/a professor/a. E outra centrada no desenvolvimento das equipes escolares e da escola, onde é responsabilizada na função do/a coordenador/a pedagógico/a, a missão de articular esta formação no *lócus* de atuação do/a docente.

Na abordagem centrada no/a professor/a com ênfase no desenvolvimento profissional, Garcia (1999) explica que o desenvolvimento profissional dos professores parte de uma concepção de professor/a como profissional do ensino e ao mesmo tempo, como sujeito que aprende (p. 145). Pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional, multidimensional e orientado para a mudança, implica a resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicional, individualizado das atividades formativas.

Já a abordagem com ênfase nos ciclos de vida do professor, Michael Huberman (2007), expõe numa perspectiva clássica, a da carreira, a estruturação do ciclo de vida profissional dos professores e que esta estruturação/formação de professores é um processo e pressupõe sete fases: a entrada na carreira; a fase da estabilização; a fase da diversificação/ativismo; a fase do questionamento; a fase da serenidade e distanciamento afetivo; a fase do conservantismo e lamentações e por fim, a fase do desinvestimento que pode ser sereno ou amargo (p. 39-46).



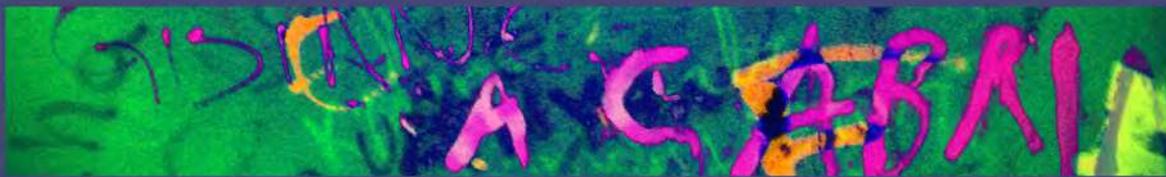
Na abordagem centrada nas equipes escolares e da escola, é enfatizado o papel articulador do coordenador pedagógico neste processo formativo que tem a escola como principal *locus* de formação. Para Domingues, (2009), o papel de liderança do coordenador na condução da formação centrada na escola é primordial para articular teoria e prática educativa a partir da elaboração coletiva do projeto de formação continuada na escola, ou seja, o coordenador pedagógico, ao articular-se no trabalho coletivo com sua equipe docente, e neste trabalho, mobilizar trocas de experiências, saberes silenciados advindos dos professores, possibilitará uma prática “em prol da aprendizagem dos alunos e do aprimoramento dos professores” (Idem, p. 162).

Assim, perceber políticas de formação continuada na perspectiva das equipes escolares é um olhar para além dos pacotes prontos de formação continuada pensada/projetada pelos sistemas de ensino. É entender a dimensão educativa para além dos produtores acadêmicos advindos das instituições de ensino superior. É valorizar o papel formador do coordenador pedagógico dentro da escola e também como intermediador entre os docentes e as determinações das políticas públicas (DOMINGUES, 2009).

Assim, concordamos com Domingues quando revela que a transferência do *locus* de formação continuada de professores das instituições de ensino superior para o espaço da escola tem propiciado nos meios acadêmicos uma reflexão sobre as condições de produção da formação na escola, considerando o espaço, o tempo, os recursos necessários, o “formador e, especialmente, a valorização dos saberes docentes, como uma produção que congrega teoria e prática.

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: O QUE TEMOS EM VIGÊNCIA?

As atuais políticas públicas educacionais no Brasil vivem a efervescência de inúmeras leis que têm respaldado o direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros sem discriminação de cor, sexo, idade, raça, religião, cultura ou deficiência bem como outro tipo de necessidade educacional específica.

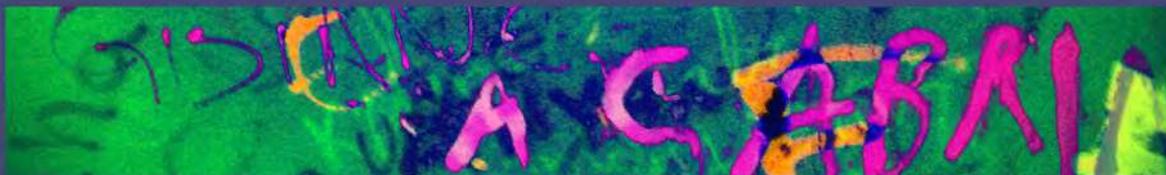


Se temos no contexto do Estado brasileiro, uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) que considera as determinações da Constituição Federal, que garante o acesso à cultura, à educação e à ciência como um direito público, inalienável e subjetivo (Artigo 23, CF de 1988), então como pensar a organização do ensino que viabilize o alcance dos objetivos fins da educação brasileira, e que é comum aos entes federados (União, Estado/DF e municípios)? Como permitir o acesso e a permanência com qualidade dessa educação pública, gratuita e assentada nos direitos constitucionais?

A LDB nº 9.394/1996 ao se referir sobre a formação continuada de professores caracteriza algumas abordagens de formação que os sistemas educacionais podem adotar em suas redes de ensino. Uma primeira abordagem relacionada ao desenvolvimento profissional (§ 2º, Art. 62: “A Formação Continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”), ou seja, uma formação oportunizada aos professores e professoras a partir de sua livre iniciativa e interesse pessoal/profissional nos centros/Instituições que ofertam esta modalidade de educação a distância. Deste modo, chamados de pacotes prontos de formação continuada, onde os governos pouco observam as necessidades formativas dos sujeitos da escola e estes acabam por optar por um desenvolvimento profissional tradicional e partindo de necessidades particulares de sua área de conhecimento. Como bem observa Barreto (2011, p. 182), são formações que a LDB priorizou com um sentido tradicional e estratégico de formação de professores, dando grande ênfase para ações desenvolvidas em termos de conteúdos e processos de formação com caráter linear e cumulativo (modelo taylorista de organização do trabalho).

A segunda abordagem de formação continuada determinada na LDB nº 9.394/1996 é aquela centrada na escola, onde, no parágrafo único do Art. 62-A fica garantida a “Formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho [...]”. Ou seja, nesta perspectiva legal, há uma referência significativa para processos formativos baseados no chão da escola. Os legisladores entendem da necessidade de formações docentes priorizadas na perspectiva da realidade escolar.

Considerando estes modelos de formação continuada de professores analisados na LDB, algumas políticas de formação continuada de professores do MEC foram apresentadas



aos sistemas de ensino e que chamamos de “pacotes prontos de formação de professores”. Naquela ocasião de lançamento dessas políticas (entre as décadas de 2004 a 2010), o MEC/SEESP¹⁰, explicava da necessidade de se implementar uma escola comum inclusiva como política de incentivo a prática pedagógica dos professores da educação básica.

Nesse sentido, destacamos duas ações estratégicas de inclusão neste nível de ensino propostas pelo Governo Federal: Primeiro, o “Saberes e Práticas da Inclusão da Educação Infantil”. Segundo, “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”.

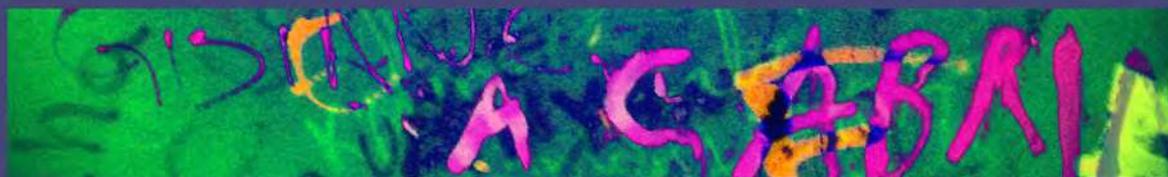
Os “Saberes e Práticas da Inclusão” foi uma política curricular do MEC, por intermédio da então Secretaria de Educação Especial, elaborada em 2004 e até hoje vigente nas escolas regulares e é composta de nove fascículos, com temas específicos sobre como o professor da educação básica poderia trabalhar aspectos do ensino-aprendizagem de crianças com deficiência, do nascimento aos seis anos de idade. Como bem afirma o MEC:

O objetivo é qualificar a prática pedagógica com essas crianças, em creches e pré-escolas, por meio de uma atualização de conceitos, princípios e estratégias [sobre] Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Autismo; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2004, p. 3-4).

Já no documento, “*A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*” elaborado em 2010 e composto por 10 fascículos, o MEC apresenta aos sistemas de ensino, sobretudo aos professores e professoras da escola comum (BRASIL, 2010), contribuições para o atendimento dessa escola e de sua articulação com a educação especial e seus serviços, haja vista que:

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e

¹⁰ Com a nova reestruturação do MEC via Decreto presidencial nº 7480/2011, a Secretaria de Educação Especial foi extinta e transformada em Diretoria de Políticas de Educação Especial dentre as 4 Diretorias que abrangem a atual SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2011).

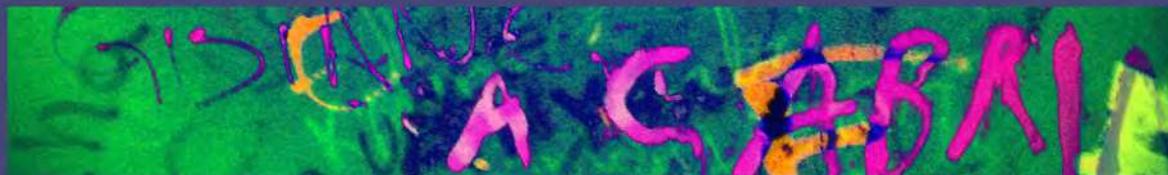


estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprios (BRASIL, 2010, p. 6).

Ao longo de todo o documento é traçado um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos sobre a escola comum na perspectiva inclusiva, o papel do atendimento educacional especializado no ambiente das escolas regulares de educação básica, a organização da sala de recursos multifuncionais e a parceria com o/a professor/a da sala comum e todas as recomendações didáticas a respeito das seguintes áreas: Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial; Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa; Livro Acessível e Informática Acessível; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Surdocegueira e Deficiência Múltipla; O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual; Os alunos com Deficiência Visual: baixa Visão e Cegueira; Altas Habilidades/Superdotação e Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez (BRASIL, 2010).

Já com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), o Governo Federal formula um conjunto de orientações aos sistemas de ensino do País com 20 metas e suas respectivas estratégias que poderão compor uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros num prazo de 10 anos para sua plena aplicação. Segundo Rocha (2015, p. 105), há na arquitetura do PNE, alguns pilares fundamentais que os sistemas de ensino precisam aprimorar como princípios de suas políticas públicas educacionais: a ideia da universalização da educação básica, a defesa da inclusão e do atendimento às diferenças e a valorização do profissional da educação.

No que tange à formação continuada de professores explicitada no PNE 2014-2024, percebe-se uma estreita, porém complexa relação entre a qualidade da formação de professores e o esperado desempenho dos/as estudantes ou da melhoria da qualidade da educação no País. Esta análise apresentada pelo PNE espelha aquilo já levantado por Gatti (2011) de que o/a professor/a é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Acrescenta a pesquisadora:



Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores (GATTI, 2011, p. 15).

Nesse contexto de orientações apresentadas pelo PNE, a formação de professores, e no âmbito geral, dos profissionais da educação constitui como uma das espinhas dorsais (ROCHA, 2015) para o pleno desenvolvimento da educação. Mas no Plano, há um processo de desarticulação pela formação continuada de professores entre União, Estados/DF e municípios, explicitada na sua meta e nas respectivas estratégias de ação:

Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (META 16).

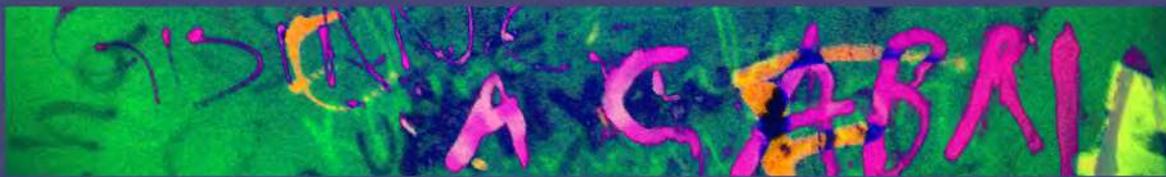
E como estratégias para efetivação da Meta 16, o PNE explicita:

16.1. realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;

16.2. consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3. expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4. ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;



16.5. ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6. fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, Por meio da implementação das ações do Plano nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (GOMES; BRITO, 2015, p. 269-270)

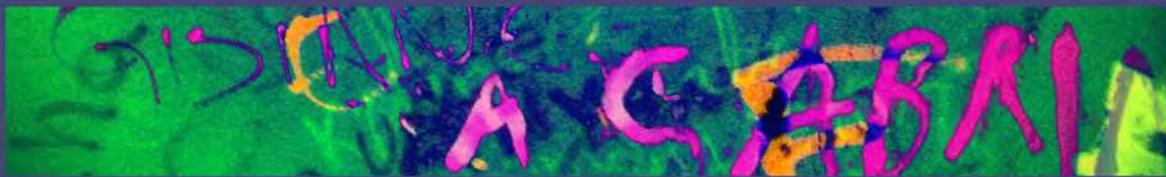
Assim, percebemos juntamente com Rocha (2015), pouca articulação sinérgica entre os entes federados, pois há uma maior responsabilização do governo federal com a formação inicial de professores, e algumas medidas dispersas e pontuais de formação continuada, feita, ao sabor das diretrizes e priorizações de cada ente federado (ROCHA, 2015). O que fortalece a ideia de não concretização, neste tipo de formação de professores, do regime de colaboração, previsto no Art. 8º da LDB nº 9.394/1996, denotando-se assim, uma frágil política nacional de formação continuada para o país como um todo, ainda que se destaquem as iniciativas do MEC/CAPES¹¹ com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a Rede Nacional de Formação Continuada¹².

Em se tratando de formação continuada na perspectiva da inclusão, o PNE faz referência a esta formação para além da Meta 16, como por exemplo, na Meta 4 que trata da universalização para estudantes com deficiência, em idade escolar obrigatória, do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. E como estratégias para efetivar esta meta, o PNE propõe o:

4.3. Fomento à formação continuada de professores para atendimento especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

¹¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação (MEC).

¹² A Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica foi criada em 2003 pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Básica – SEB e da Secretaria de Educação a Distância – SEED (Hoje esta Rede é de competência da CAPES), em parceria com Instituições de Educação Superior, públicas ou comunitárias e sem fins lucrativos, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e com a adesão de Estados/DF e municípios e dirigidas aos professores e outros profissionais da educação infantil e ensino fundamental. São ações estratégicas da Rede, os Programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil.



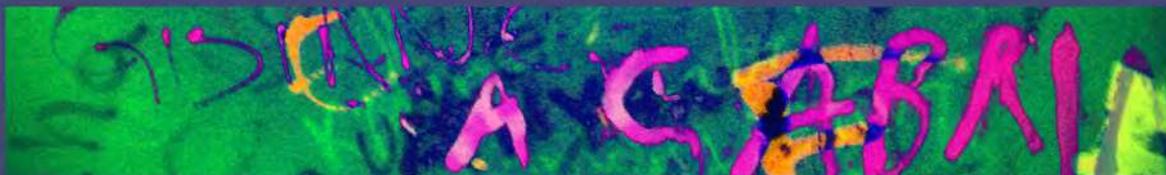
4.16. Incentivo à inclusão, em cursos de licenciatura, de pós-graduação ou nos demais cursos de formação, de teorias da aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Percebe-se assim, um incentivo à formação continuada numa abordagem estruturada, conforme analisa Nóvoa:

O modelo estruturante, composto pelos paradigmas tradicional, comportamentalista e universitário escolar, torna propício o desenvolvimento de práticas organizadas previamente, a partir da lógica da racionalidade técnica. A ênfase é posta na reciclagem dos professores, com o predomínio de práticas homogêneas, desconhecendo a trajetória profissional dos professores. Enfatiza-se a universidade como lócus privilegiado de formação, haja vista seu papel tradicional na construção do conhecimento científico. Os professores das escolas posicionam-se como meros consumidores do conhecimento erudito (NÓVOA, 1992, 2002, apud SANTOS, 2014, p. 34).

Ainda nesta perspectiva de políticas de formação continuada proposta pelo Governo Federal, destacamos a promulgação em 2015 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, no Capítulo IV – Do Direito à Educação, é apresentado somente 3 (três) Artigos referentes à políticas educacionais.

Em linhas gerais, o Estatuto é permeado das recomendações sugeridas pelos organismos internacionais, se utilizando de terminologias do tipo “assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Art. 27), “educação com o máximo desenvolvimento possível” (Art. 27, 28), “articulação intersetorial na implementação de políticas públicas” (Art. 28), “maximização do desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência” (Art. 28), dentre outros que reverberam a responsabilização desses sujeitos por suas trajetórias escolares baseado nas suas competências para aprender, ou seja, o/a estudante com deficiência recebe uma carga de responsabilidade para cuidar de sua formação escolar e a partir desta, exercer sua cidadania numa sociedade que é meritocrática e seletiva, exigindo profissionais cada vez mais produtivos e capacitados ao mercado de trabalho. E neste íterim, é solicitado ao professor, competências para ensinar. E ensinar com qualidade.



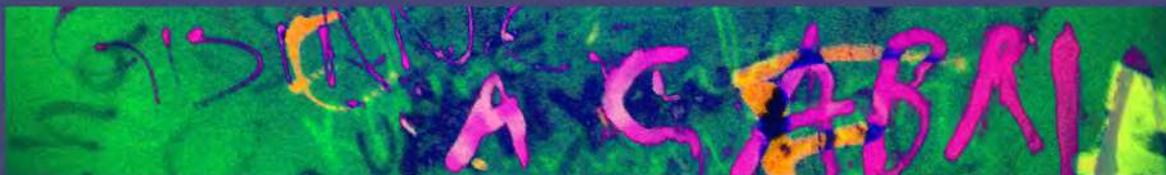
Por todo esse aparato de políticas de formação continuada “pensadas” e “planejadas” pelo Governo Federal, no sentido de ser executada e consumida pelos sistemas de ensino estadual/DF e municipal, e diretamente responsabilizada à competência dos/das professores/as da educação básica regular, pensa-se que é preciso rever a ordem das definições dessas ações estratégicas “compensatórias” (MILITÃO & LEITE, 2013, p. 3) para a escola pública brasileira.

Desta forma pensada, o Governo Federal ainda vem trabalhando com a perspectiva do professor consumista de pacotes de formação continuada, onde o mesmo só precise seguir e participar as orientações advindas de tais políticas estruturadas (FREIRE apud MILITÃO & LEITE, 2013, p. 9).

Acreditamos no protagonismo de produção de conhecimentos que há no chão da escola, através de seus sujeitos lá imbricados: professores, coordenadores pedagógicos, estudantes, pessoal de apoio escolar e comunidade escolar como um todo. As políticas públicas de formação continuada de professores não podem ser planejadas aos olhos dos especialistas técnicos ou possuidores de “notório saber” contratados pelos sistemas de ensino. Há ainda, um aspecto a ser definitivamente considerado pelas atuais políticas de formação continuada de professores numa perspectiva da educação inclusiva: a provisão salarial e as condições de trabalho deste/a professor/a na escola básica regular. Não haverá uma educação inclusiva de qualidade sem dar condições estruturais à escola pública brasileira. Não há ensino público de qualidade sem prover a adequada valorização do trabalho docente na educação básica. (SILVA, 2001; DOMINGUES, 2009; MAUÉS et al, 2012).

5 PARA NÃO CONCLUIR...

As políticas de formação continuada no Brasil precisam ser resignificadas para enfrentar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas de educação básica com responsabilidade. O processo é lento e imprescindível do apoio consistente dos sistemas de ensino no suporte físico, financeiro e pedagógico às equipes escolares, principalmente, um apoio substancial ao trabalho do docente da educação básica.



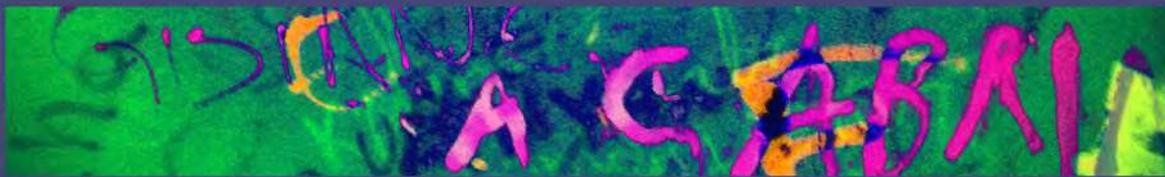
O processo de inclusão escolar aos professores iniciantes e veteranos da educação básica, e que possuem uma sensação de despreparo, principalmente por uma frágil formação inicial e na sequência, por uma formação continuada insuficiente, temos alguns argumentos diante desta realidade de precariedade na formação de professores: não existe receita pronta para implementar a qualidade do ensino com uma educação inclusiva real nas escolas públicas brasileiras! Acreditamos na possibilidade de articulação dos diferentes setores da sociedade: educação, segurança, políticas de empregabilidade, saneamento básico e saúde inclusiva para todos. Ou seja, a culpa pelo despreparo com o processo de inclusão nas escolas brasileiras está para além de uma política efetiva de formação de professores.

Concluimos, com esta pesquisa, que a educação inclusiva é um processo e que, portanto, está em construção contínua, é permeada por um movimento dialético de avanços e retrocessos em políticas públicas educacionais, sobretudo políticas de formação de professores e melhorias significativas no financiamento público das infraestruturas das escolas públicas brasileiras, principalmente em regiões brasileiras com maior índice de desigualdades sociais, a exemplo das regiões norte e nordeste do País.

E para, além disso, a prática pedagógica na educação básica sofre também um processo dialético de rupturas entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, entre produções de tese e antíteses e por superação destes contraditórios a apresentação de suas sínteses. Assim:

[...] conhecer é um movimento de idas e vindas, de continuidade e rupturas, de aproximações sucessivas do objeto que se pretende apreender. É um processo que requer a formulação de análises e sínteses de múltiplas relações, ainda que provisórias, dado o seu caráter histórico (SERRÃO, 2006, p. 28).

E neste movimento dialético do caráter histórico do processo educativo, é que afirmamos que a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva de estudantes com deficiência na escola de ensino básico não vem com um manual com composições didáticas do que o/a professor/a tem que fazer ou como fazer (ALVES, 2012). Não há uma didática fixa para práticas pedagógicas complexas em sala de aula (AMARAL, 2006).



Primeiro, vive-se o processo, absorve-se as experiências (negativas e positivas) do processo educativo, e posteriormente, estas mesmas experiências educativas, conjuntamente com o processo de desenvolvimento profissional do/a professor/a e ações colaborativas na própria escola darão ao/à docente, elementos de inclusividade (MESQUITA, 2013) no processo de ensino-aprendizagem.

Para não concluir, acreditamos em novas possibilidades do debate sobre a temática das políticas de formação continuada de professores numa perspectiva da educação inclusiva, de qualidade, onde professores e estudantes sejam tratados como sujeitos titulares de direitos.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Lígia M. A. A Formação Continuada de Professores para uma Escola Inclusiva à Luz do Materialismo Histórico-Dialético. In: OLIVEIRA, Ivanilde O. [et al]. **Epistemologia e Educação: Reflexões sobre temas educacionais**. Belém: PPGED-UEPA, 2012.

AMARAL, Míriam M. **A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil**: Uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém. Belém, PA, 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, UFPA, 2006.

BARRETO, M^a Aparecida S. C. As Políticas de Formação do professor e a Construção de Processos Educativos Inclusivos: Dilemas e possibilidades. In: BAPTISTA, Claudio R.& JESUS, Denise M. (orgs.). **Avanços em Políticas de Inclusão: O contexto da Educação Especial no Brasil e em Outros Países**. 2^a Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: M. J., 1988.

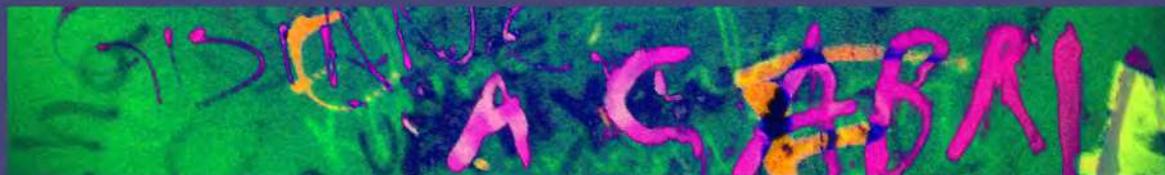
_____. Ministério do Bem-estar Social. Centro Brasileiro para a infância e adolescência. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: M.B.E.S., 1990.

_____. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. 11ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. 79 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2001. 56 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**. MEC, 2001.



_____. **Saberes e Práticas da Inclusão:** Introdução/Coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar:** A escola comum inclusiva. Edilene Aparecida Ropoli... [et al]. Brasília: MEC/SEESP; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

_____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Câmara dos deputados: Centro de Documentação e Informação, 2011.

_____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BUENO, José G. da S. A produção Acadêmica sobre Inclusão Escolar e Educação Inclusiva. In: MENDES, Enicéia G. [et al]. **Temas em Educação Especial:** Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/PROESP, 2008.

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **O Coordenador Pedagógico e o Desafio da Formação Contínua do Docente na Escola.** São Paulo, SP. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, 2009.

FREITAS, Soraia N. Considerações acerca da Produção de Artigos Científicos em Educação Especial: Uma análise da Revista Educação Especial CE/UFMS. In: MENDES, Enicéia G. [et al]. **Temas em Educação Especial:** Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/PROESP, 2008.

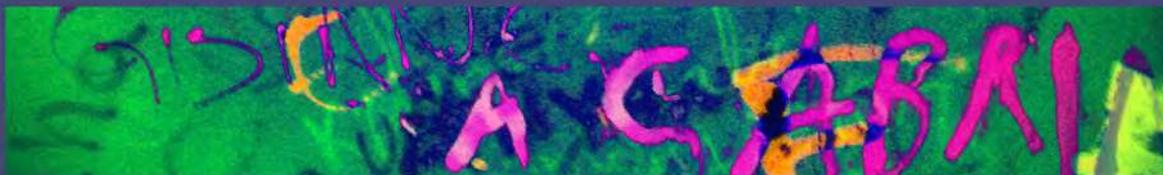
GARCIA, Rosalba M. C. Para além da “Inclusão: Críticas às políticas educacionais contemporâneas”. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GARCÍA, C. Marcelo. **Formação de Professores:** Para uma mudança educativa. Portugal, Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. **Vida de Professores.** Portugal, Porto: Porto Editora, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê fazer? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia. **Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil.** O Pará em questão. Fino Traço, 2012.



MESQUITA, Amélia M. A. Os **Elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora**: uma análise a partir da cultura escolar. Belém, PA. 173f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, UFPA, 2013.

MILITÃO, A. N.; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A historicidade do conceito de formação continuada**: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá – MT. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá – MT: Universidade Federal do Mato Grosso, 2013. v. 01. p. 01-15.

ROCHA, Issana N. O Plano Nacional de Educação e a Formação dos professores. In: GOMES, Ana W. A. & BRITTO, Tatiana F. de. (orgs.). **Plano Nacional de Educação**: Construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

SANTOS, Edlamar O. dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da educação Básica**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SASSAKI, Romeu K. **Educação inclusiva**, 1999. (Entrevista realizada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto, e publicada na Revista Integração (NI 20, Ano 8, pp. 8-10, 1998)

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro WVA, 2010.

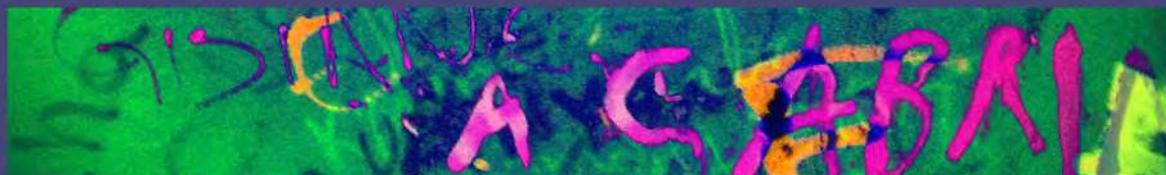
SERRÃO, M^a Isabel B. **Aprender a Ensinar**: A aprendizagem do ensino no Curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

THURLER, Mônica G. O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe [et al]. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

UNESCO. Fórum Mundial de Educação 2015. **Declaração de Incheon**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023>. Acesso em: 16 nov. 2016.

SILVA, Moacyr da. **A Formação do Professor Centrada na Escola**. São Paulo: EDUC, 2001.

*Recebido em 31 de maio de 2017
Aprovado em 23 de setembro de 2017*



**FORMAÇÃO DE CUIDADORES FAMILIARES DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIAS: AVALIAÇÃO DO PROJETO CUIDANDO &
HUMANIZANDO EM JIJOCA DE JERICOACORA-CE**

**TRAINING COURSE FOR FAMILY CAREGIVERS OF PEOPLE WITH
DISABILITIES: ASSESSMENT OF THE PROJECT “CUIDANDO &
HUMANIZANDO” IN JIJOCA DE JERICOACOARA-CE**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017141>

Sheila Maria Muniz, Rita de Fátima Muniz, Tania Vicente Viana, Universidade Federal do Ceará

RESUMO

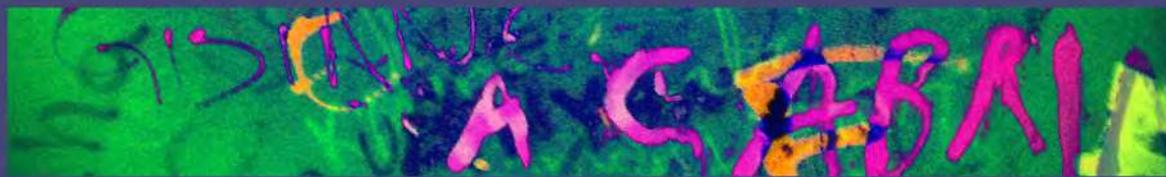
O propósito desse estudo é avaliar os resultados de um curso de capacitação oferecido às famílias no ano de 2013, cujo filho(a) obteve diagnóstico de deficiência, com foco nas adaptações e mudanças ocorridos desde então. Por suas características, este trabalho configura-se como um estudo exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa. O curso, denominado “Projeto Cuidando & Humanizando”, com carga horária de 80 h/a, foi distribuído em 4 módulos, finalizando com a aplicação de questionário de avaliação em sua última etapa. Constatou-se que a capacitação possibilitou às famílias uma maior base de conhecimento quanto às deficiências e também serviu para orientar-lhes a lidar melhor com seus filhos. O nascimento de um filho com deficiência é um grande desafio para a família, ocasionando uma sobrecarga com o surgimento de uma nova função: o cuidador. E, nesse momento tão delicado, é importante contar com apoio. Os resultados indicaram que o projeto proporcionou uma melhor percepção dos pais frente às deficiências/dificuldades de seus filhos, por viabilizar o acesso à informação, contribuindo com mudanças atitudinais.

Palavras-Chave: Pessoa com deficiência. Cuidador. Família. Inclusão.

ABSTRACT

The main purpose of the current paper was to evaluate the results of a training course offered in 2013 to families who had a son/daughter diagnosed with some disability, with focus on the adaptations and changes happened ever since. Thus, a qualitative study was accomplished, with a strong descriptive and exploratory characteristic. The course, named “Projeto Cuidando & Humanizando”, with 80 working hours, was distributed in 4 modules, concluding with the application of an evaluation questionnaire in the last stage of the referred course. The results revealed that the training course offered a larger base of knowledge concerning the disabilities and helped the families to deal better with their children. The birth of a son/daughter with some kind of disability is a great challenge for the family, causing an overload with the appearance of a new function: the caregiver. And, on such delicate moment, it is important to count on someone. The results indicated that the project provided a better perception of the children’s disabilities by their parents, making possible the access to information, contributing with attitudinal changes.

Keywords: People with disability. Caregiver. Family. Inclusion.



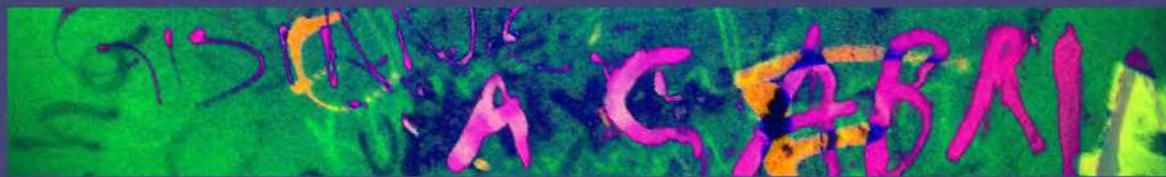
1 INTRODUÇÃO

A palavra *deficiência* tem sido conceituada de várias maneiras diferentes, mantendo relação estreita com as concepções socioeconômicas e os ideais que nortearam cada período da história. As atitudes sociais referentes às pessoas com deficiência transitaram por diversos períodos históricos, marcadas por situações de maus-tratos, superstições, exclusões e atitudes segregadoras. Somente a partir da Idade Moderna, é que se começou a dedicar um tratamento mais humanizado a essas pessoas (ARANHA, 2001; FERNANDES, 2010).

De acordo com o decreto nº 3.298/99, que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, considera-se pessoa com deficiência aquela que: “apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

Logo, por possuir características tão singulares, a presença de um membro da família com deficiência muda intimamente sua dinâmica, podendo levar o contexto familiar até mesmo a uma ruptura entre seus membros. Observa-se que o medo e os constrangimentos são emoções comuns aos pais dessa criança, uma vez que a experiência, a compreensão e as informações sobre deficiência ainda são, até certo ponto, limitadas. Como consequência disso, vem a incerteza em relação à criança, à deficiência e ao seu prognóstico, às relações das pessoas com a família e com a criança, enfim, dúvidas quanto ao seu papel e capacidade, quanto ao futuro dos membros da família e principalmente da criança (MANNONI, 1991).

Com o nascimento de um filho com deficiência, faz-se necessária uma consciência sobre as responsabilidades que esse fato acarreta, pois deve haver uma abertura e consequente compreensão da realidade em que os familiares estão submetidos a partir de então, o que acaba exigindo uma maior capacidade adaptativa de todos para receber esse novo membro da família. Tal fato possibilita elaborar novos valores emocionais, sociais e interacionais, criando-se novos papéis e responsabilidades dentro da dinâmica familiar (ACKERMAN, 1986; GLAT; DUQUE, 2003; POWELL; OGLE, 1991).

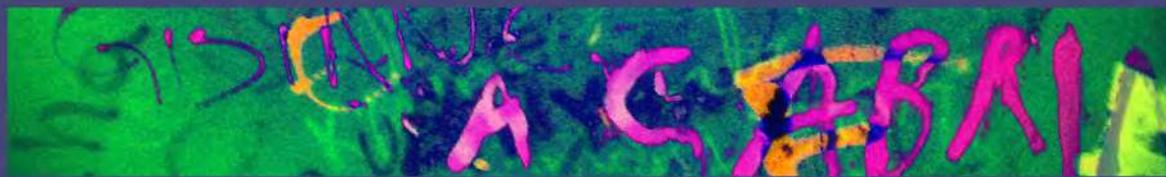


Nesse momento tão delicado, surge a necessidade de oferecer um ambiente que ofereça capacitação, momento de escuta e diálogo para essas famílias. E é nesse cenário que nasce o projeto “Cuidando & Humanizando: Formação de Cuidadores Familiares de Pessoas com Deficiências, Técnicos do CRAS¹ e Comunidade”, como ação estratégica e prioritária para a efetivação de políticas públicas destinadas à inclusão social das pessoas com deficiência e garantia dos seus direitos sociais. Além disso, historicamente, nunca foi realizada uma formação no município destinada a esse público em específico, sendo um projeto-piloto, cuja base é a disseminação do acesso à informação que possa contribuir com mudanças atitudinais e comportamentais.

O projeto visa, ainda, mostrar que há possibilidades de haver uma relação horizontal entre pais e filhos, deixando de ser uma relação de doação e imposição, ajustada nos padrões classificados como *normais*, dentro da interação e da dinâmica que envolve o papel de cada membro de uma família. É necessário que se revejam os próprios conceitos, permita-se receber o “novo”, reiterando as funções e adaptando-se dentro dessa atual realidade, que é a inserção de um recém-chegado membro na família com deficiência. Essa situação demanda a superação de paradigmas e das próprias barreiras, visto que estamos habituados ao nascimento de um filho, um irmão sem deficiências (GLAT; DUQUE, 2003; POWELL; OGLE, 1991).

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo avaliar os resultados do curso de capacitação do “Projeto Cuidando & Humanizando: Formação de Cuidadores Familiares de Pessoas com Deficiências, Técnicos do CRAS e Comunidade”. O projeto emergiu a partir da preocupação com os cuidados dispensados aos cuidadores das pessoas com deficiência, propiciando um momento de escuta e trocas de experiências, objetivando, ainda, sensibilizá-los e contribuir para a disseminação do acesso à informação, almejando mudanças atitudinais e comportamentais. Para Goffman (1988) e Rocha (2006), em geral, o cuidador sente-se isolado, por não possuir redes de apoio que favoreçam sua participação nos espaços sociais de troca e de cuidados, tornando-se também vítima das experiências de estigmatização, segregação e exclusão social vivida pelas pessoas com deficiência, a qual dispensa cuidados. Logo, o presente trabalho possui significativa relevância social, por abordar essa parcela historicamente excluída da população brasileira (COELHO, 2010).

¹ Centro de Referência de Assistência Social.



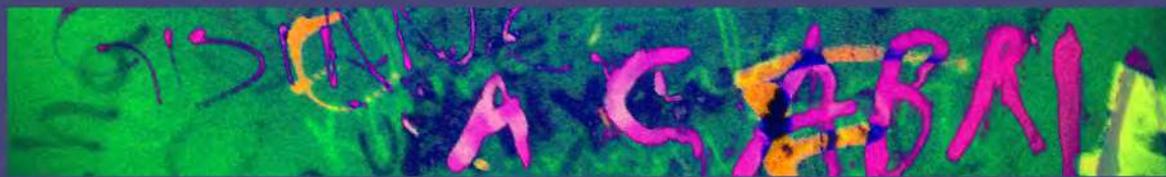
2 MÉTODOS

O local desse estudo foi Jijoca de Jericoacoara-CE, o ponto mais setentrional da costa cearense. Este, por sua vez, caracteriza-se por ser um município de pequeno porte, apresentando uma população total de 17.002 habitantes (IBGE/2010), possuindo o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) como principal serviço de acompanhamento familiar, que reconhece e identifica os riscos e vulnerabilidades de famílias detentoras de membros com deficiência, além de realizar acompanhamento aos beneficiários do BPC² com deficiência (Secretaria de Assistência Social de Jijoca de Jericoacoara, 2013).

Este trabalho configura uma pesquisa exploratória, por observar a espontaneidade dos fatos em sua ocorrência, e descritiva, pois vai além da identificação e catalogação da existência de relação entre sujeitos e variáveis; propõe-se a determinar a natureza dessa relação por meio de uma abordagem qualitativa, preocupando-se prioritariamente com a abrangência da compreensão do grupo social em estudo e não necessariamente com a quantidade, buscando assim compreender o problema a partir da perspectiva dos sujeitos que o vivenciam (GIL, 2002; LEOPARDI, 2002; MINAYO, 2006; RUIZ, 2006). Desse modo, foi oferecida capacitação às famílias cujo filho(a) teve diagnóstico de deficiência, por meio do “Projeto Cuidando & Humanizando”, com carga horária de 80 h/a, distribuída em 4 módulos, finalizando com a aplicação de questionário de avaliação na última etapa do curso.

De acordo com a Secretaria Municipal de Assistência Social (2013), na base de dados do Cadastro Único para Programas Sociais (CADÚNICO), existiam 162 famílias com pessoas com deficiência cadastradas, que, por sua vez, apresentavam renda familiar *per capita* que variava entre zero até meio salário mínimo. As situações de riscos e vulnerabilidades diagnosticadas no seio das famílias com membros que possuíam algum tipo de deficiência atendidos no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e no Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE) eram as seguintes: pobreza e extrema

² O Benefício de Prestação Continuada (BPC) será prestado a quem dele necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, conforme prevê o art. 203, V da Constituição Federal de 1988 e a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, instituída pela Lei 8.742/93. “A garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei” (CF, 1988).



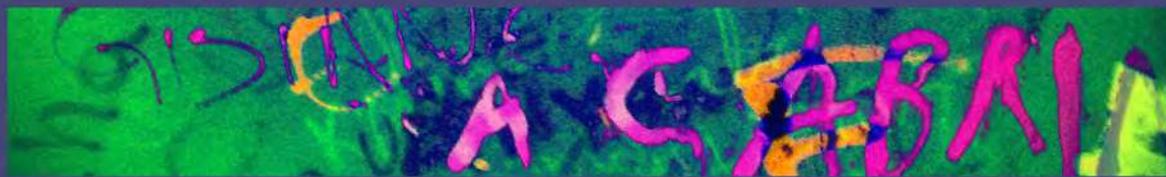
pobreza; analfabetismo; dificuldade de acessibilidade aos logradouros e equipamentos sociais, principalmente ao espaço escolar, devido à falta de infraestrutura; transporte e, em alguns casos, a falta de compromisso da família na procura da garantia dos direitos; a falta de conhecimento das famílias em relação aos direitos garantidos e assegurados em lei para a pessoa com deficiência.

Nesse cenário, destacava-se ainda a negligência das famílias em relação aos seus deveres como responsáveis pelo poder familiar (higiene pessoal, alimentação, acompanhamento médico). Cumpre mencionar ainda: a descrença por parte dos familiares no que se refere aos serviços da rede municipal na garantia do atendimento de qualidade; a descrença da família, dos educadores e de outras categorias profissionais no que diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência. Por fim, constatavam-se dificuldades de acesso a equipamentos que promovessem a acessibilidade (órteses, próteses, dentre outros), e uso indevido do BPC.

O método aplicado em todo o desenvolvimento do projeto teve como marcos referenciais a concepção de garantia de direitos assegurada na Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora³ de Deficiência – Lei nº 7853 de 24/10/1989, bem como a ideia de um trabalho preventivo e socioeducativo de capacitação e inclusão social, proposto pelo ideário da Política Nacional da Assistência Social (PNAS), além de estar norteadas pelas orientações da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, sendo a presente capacitação considerada uma ação do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) no Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O público-alvo do referido projeto foi constituído por 30 (trinta) beneficiários com os seguintes perfis: 24 cuidadores familiares das pessoas com deficiência selecionadas, que viviam em situação de risco e vulnerabilidade social, de ambos os sexos, com faixa etária a partir de 16 anos de idade, correspondendo a 15% da base de dados do CadÚnico do município; 02 Técnicos de referência do CRAS; 04 pessoas representantes da Comunidade, de ambos os sexos e faixa etária a partir de 16 anos.

³ O termo “portador” se encontra atualmente em desuso, após atualização da nomenclatura do Regimento Interno da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, por meio da resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, substituindo o termo “Pessoas Portadoras de Deficiência” pelo termo “Pessoas com Deficiência”. (BRASIL, DOU de 05/11/2010, nº 212, Seção 1, p. 4).



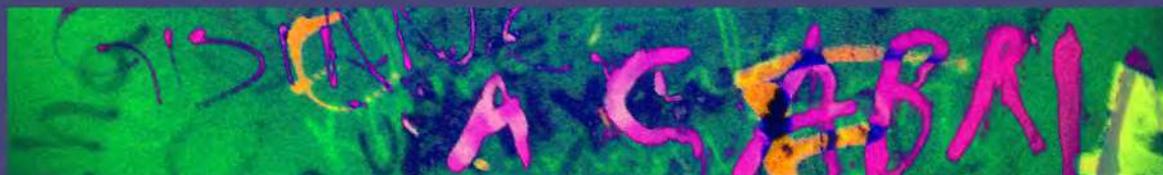
A metodologia para a realização da Capacitação se subdividiu em três etapas distintas e complementares: I- Etapa de Pré-Capacitação; II- Etapa de Execução da Capacitação e III- Etapa de Pós-Capacitação.

Na **Etapa de Pré-Capacitação**, aconteceram todos os procedimentos preliminares e preparatórios para o início da capacitação propriamente dita. Nessa fase, podemos elencar as seguintes ações: reunião com os profissionais da equipe técnica e de apoio; pré-inscrição e escolha da Comissão Intersetorial de Acompanhamento do Projeto, composta por 07 (sete) membros.

A **II Etapa- Execução da Capacitação**, foi ministrada cumprindo uma carga horária de 80 horas/aula, cada hora/aula com duração de 50 minutos, dividida em 04 módulos de 40 horas/mensais, com encontros semanais (2 vezes por semana) com duração de 5 horas. Durante a realização dessa etapa, abordaram-se os seguintes temas:

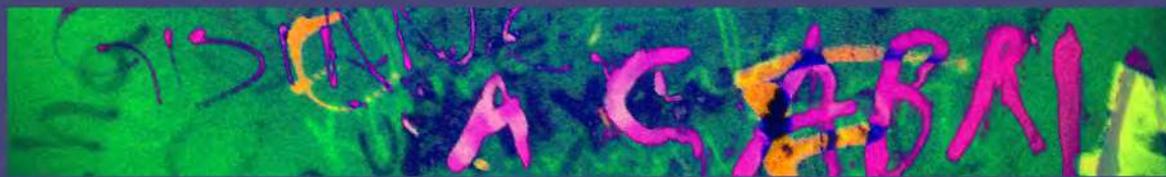
Quadro 1 – Relação dos temas abordados no Projeto Cuidando & Humanizando: Formação de Cuidadores Familiares de Pessoas com Deficiências, Técnicos do CRAS e Comunidade

TEMA	ABORDAGEM	OBJETIVO
Tema 1	Relações humanas, interpessoais e postura ética	Abordar as relações familiares e o deficiente;
Tema 2	Fortalecimento de vínculos familiares e comunitários	Orientar as maneiras de como estabelecer essas relações;
Tema 3	Valorização da experiência de vida da pessoa com deficiência e desenvolvimento de potencialidades	Fomentar o aprendizado das diversas formas e possibilidades de explorar e estimular as potencialidades da pessoa com deficiência e incentivo ao protagonismo social;
Tema 4	Respeito à diversidade	Ênfase na deficiência em si, etnia, cultura, religião, gênero e orientação sexual;
Tema 5	Direitos dos deficientes	Exposição do arcabouço legal que trata dessa matéria, situações de violações de direitos e orientações de como o cidadão deverá proceder para requisitar seus direitos;
Tema 6	Características das principais patologias	Abordar as principais patologias que culminam na redução da mobilidade;



Tema 7	Atitudes para o bem-estar psicológico do deficiente	Ênfase para a melhoria no campo da comunicação, inclusive comunicação alternativa, integração e sentimentos de empatia;
Tema 8	Cuidados de higiene	Contemplar orientações de como deve ser feito o uso adequado do banheiro, higiene íntima e corporal, higiene bucal, banho e assepsias específicas, sonda, etc.;
Tema 9	Cuidados com a alimentação adequada	Orientar sobre os alimentos nutricionalmente adequados e aspectos relacionados à deglutição e mastigação atípicas, engasgo, refluxo, disfagia e aspiração;
Tema 10	Facilitação das atividades funcionais diárias	Ensinar o manejo adequado para o vestuário do deficiente, acesso à recreação;
Tema 11	Noções de manejo dos principais equipamentos de reabilitação e locomoção	Fornecer informações para o uso adequado de órteses, próteses, imobilizações, talas, muletas, andadores, cadeiras de rodas, etc.;
Tema 12	Materiais de apoio para a acessibilidade dos deficientes	Orientar quanto à existência e uso dos materiais de apoio para a acessibilidade nos espaços públicos e domiciliares;
Tema 13	Manejo postural	Enfatizar transferências e posicionamentos adequados no leito, sentado, deitado e em pé e massagem de conforto;
Tema 14	Conhecimento básico de aparelhos e equipamentos de saúde	Tomar conhecimento do tipo de sondas vesicais, nasais, traqueostomia, gastrostomia, colostomia, etc.;
Tema 15	Aspectos psicológicos e emocionais do cuidador	Focar comportamentos e atitudes adequadas para melhorar as situações estressantes da vida cotidiana;
Tema 16	Linguagem Alternativas de Comunicação	Contemplar linguagem de sinais (Libras) e braille

Fonte: Próprias autoras, com base no Projeto Cuidando & Humanizando: Formação de Cuidadores Familiares de Pessoas com Deficiências, Técnicos do CRAS e Comunidade – Jijoca de Jericoacoara-CE, 2013.



Na **III Etapa- Pós-Capacitação**, foi produzido um vídeo em que constam os relatos e depoimentos dos cuidadores familiares a respeito da Capacitação, bem como registros fotográficos e questionários de avaliação do curso.

3 AVALIAÇÃO DO PROJETO

A avaliação do projeto interventivo consistiu na aplicação de um questionário contendo cinco questões: duas fechadas e três abertas, aplicadas na III Etapa – Pós-Capacitação, realizadas no local do curso. Os participantes puderam expor suas opiniões livremente, assinalando os pontos positivos e negativos do referido projeto. Bardin (2004) serviu de aporte teórico para análise dos conteúdos coletados nos instrumentos de avaliação, estando os mesmos expostos nos quadros 2 e 3.

Com um total de 30 participantes, a avaliação formal foi feita com apenas sete pessoas, cada um representando um segmento no qual estava um membro da família com uma deficiência específica. Quanto ao perfil, todas eram do sexo feminino e detentoras de um membro na família com deficiência. As participantes tinham uma média de idade de 38 anos. Em relação à escolaridade, duas eram analfabetas, duas tinham o Ensino Fundamental Incompleto, uma tinha o Nível Médio Incompleto e duas tinham o Nível Médio completo. No que concerne à profissionalização, seis eram donas de casa e se dedicavam exclusivamente à atividade de cuidadora, à criação dos filhos e aos afazeres domésticos, ao passo que uma estava terminando o Ensino Médio, mantendo a mesma ocupação que as demais. Levou-se em consideração, ainda, o fato das mesmas frequentarem todo o curso.

De acordo com Garcia (2004, apud SENA et al., 2006, p.126) o cuidar “[...] trata-se de um trabalho quase sempre não-remunerado, com base em relações afetivas e de parentesco e que pertence ao terreno do privado: assuntos de família, que o restante da sociedade não valoriza do ponto de vista econômico”.

Durante a avaliação do projeto, para garantir o sigilo da identidade dos participantes, os mesmos foram identificados como: C1 (Deficiência Auditiva), C2 (Deficiência Intelectual), C3 (Deficiência Múltipla), C4 (Autismo), C5 (Deficiência Física), C6 (Deficiência Intelectual) e C7 (Deficiência Auditiva).



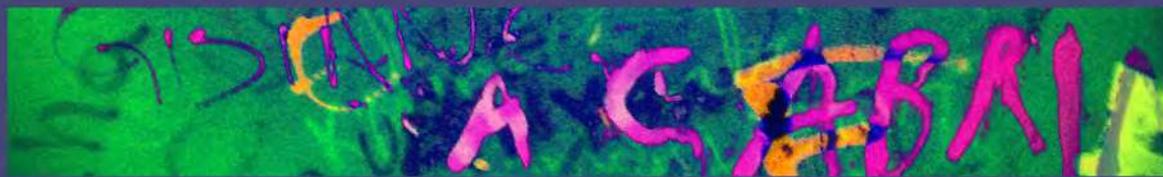
Quadro 2 - Questão objetiva sobre a expectativa dos participantes quanto ao Curso

ALTERNATIVAS	Porque estou fazendo essa capacitação?	Em minha opinião, esta capacitação serviu para:
Entender o que é ser cuidador	C1, C3	C1, C2, C3, C4, C6
Compreender qual o meu papel e o papel do meu filho dentro da família	C2, C3, C4, C5, C6	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7
Aprender a cuidar melhor do meu filho	C2, C3, C4, C5	C2, C3, C4, C5, C6, C7
Entender mais sobre deficiência	C1, C2, C3, C4, C5, C7	C1, C2, C3, C4, C7
Identificar e valorizar as capacidades do meu filho	C2, C3, C4, C6, C7	C2, C3, C4, C6
Conhecer mais os direitos das pessoas com deficiência	C2, C3, C4, C7	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7
Aprender a me comunicar melhor com meu filho	C1, C3, C4, C6, C7	C1, C3, C4, C7
Aceitar meu filho como ele é	C2, C3, C4, C6, C7	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7
Trocar experiências com outros pais	C1, C2, C3, C5, C7	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7

Fonte: Técnicos do Projeto Cuidando & Humanizando: Formação de Cuidadores Familiares de Pessoas com Deficiências, Técnicos do CRAS e Comunidade – Jijoca de Jericoacoara-CE, 2013.

Quadro 3 Percepção dos participantes sobre o curso de cuidador

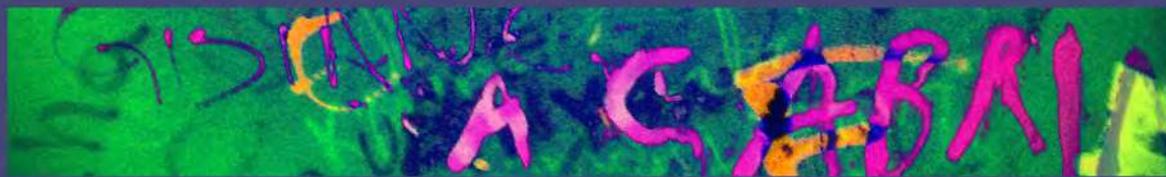
Cuidador	Para você, como foram suas percepções sobre o curso de cuidador?		O que aprendi com esta capacitação?
	ANTES	DEPOIS	
C1	Para mim, minha filha não tinha como trabalhar	Reconheci que minha filha poderá ter uma vida independente e trabalhar.	Que minha filha tinha direito a um intérprete em Libras, mas nunca teve, por isso ela não se desenvolveu tanto na escola.
C2	Minha filha será eternamente como uma criança	Vi que, embora ela demorasse mais para aprender as coisas, que ela estava crescendo e que não era mais uma criança.	Que minha filha não é mais criança, e que eu não posso continuar tratando ela assim, porque ela já é uma adolescente.



C3	Eu achava que bastava colocá-la em um lugar e, se ela não reclamasse, estava tudo bem.	Vi que existem posições que parecem confortáveis, mas não são. Para cada coisa a ser feita, precisa estar em uma posição correta.	Aprendi a alimentar melhor a minha filha, bem como colocá-la direito nas posições em que se sente mais confortável.
C4	Ficava angustiada quando pensava no futuro do meu filho.	Vi que cada instante é uma conquista e que temos que aproveitar o momento e cada gesto de avanço que meu filho alcança.	Aprendi a lidar melhor com minhas expectativas em relação ao futuro do meu filho.
C5	Eu acreditava que minha filha ainda pudesse andar.	Conheci mais sobre a deficiência da minha filha, e vi que ela não poderá andar.	Manusear melhor minha filha na hora de trocá-la e mudar da cadeira de rodas.
C6	Sabia muito pouco sobre a deficiência da minha filha.	Entendi mais o porquê de ela não querer fazer algumas coisas. Aprendi que ela não queria fazer porque não conseguia, e não por preguiça.	Que não posso escolher se minha filha vai ou não à escola. Ela tem que ir porque esse é um direito dela.
C7	Para mim, todo mundo que tinha deficiência já nascia deficiente.	Vi que existem muitos fatores que fazer com que alguém adquira uma deficiência.	Aprendi que todas as pessoas são iguais, e que não é o fato de alguém ter deficiência que vai fazê-lo menos ser humano.

Fonte: Técnicos do Projeto Cuidando & Humanizando: Formação de Cuidadores Familiares de Pessoas com Deficiências, Técnicos do CRAS e Comunidade – Jijoca de Jericoacoara-CE, 2013

O projeto foi idealizado, planejado e executado por uma equipe técnica multiprofissional composta por quatro mulheres com idade de 25 a 56 anos, com formação diversificada nas áreas da Saúde, Assistência Social e Educação. Foi composta por uma Terapeuta Ocupacional, uma especialista em Neuropsicologia e uma Facilitadora de Línguas de Sinais, além de ter experiência ministrando cursos de Capacitação de Cuidadores Familiares; duas Assistentes Sociais e uma Psicóloga.



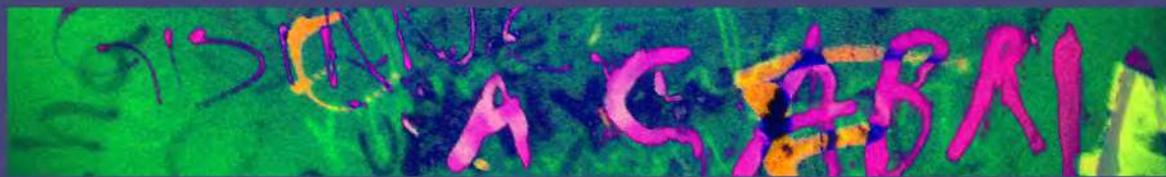
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer do presente estudo, ao questionar os participantes sobre quais eram suas expectativas para a participação no curso (ver quadro 2), observou-se que houve mudanças relevantes nas respostas comparadas ao antes e ao depois. Os itens que mais se destacaram foram: “entender o que é ser cuidador” (05 pessoas); “aprender a cuidar melhor do meu filho” (06 pessoas) e “conhecer mais os direitos das pessoas com deficiência” (07 pessoas), dando indícios de que o curso supriu, teoricamente, as expectativas às quais se propôs.

O curso contribuiu, ainda, para esclarecer dúvidas que rondavam o imaginário das famílias em relação às deficiências de maneira geral, uma vez que muitos acreditavam que a deficiência era uma doença. Outros aprenderam a lidar e focar nas capacidades e não só nas dificuldades, diferenças ou limitações do filho, conforme assinalado na assertiva “identificar e valorizar as capacidades do meu filho”. Nesse contexto, Dupret (2002) nos coloca que devemos compreender as especificidades sem nos atermos a classificações preconcebidas, que devemos reconhecer diferenças como propriedades e não necessariamente como dificuldades.

No quadro 2, com a assertiva “compreender qual o meu papel e o papel do meu filho dentro da família”, todos os entrevistados assinalaram que o curso serviu para esclarecer esses papéis. A família é o primeiro contato social que se tem com o mundo, servindo como pilar para nosso desenvolvimento como um todo, consolidando-se como a base de desenvolvimento das experiências das realizações e dos fracassos do homem, potencializando-se no decorrer desse desenvolvimento. Para Ackerman (1986), a família representa a matriz de identidade do indivíduo, o sistema nuclear de experiências do ser humano, responsável pelo crescimento e pelos níveis de desempenho ou falha, bem como de socialização dos filhos.

As limitações vivenciadas frente a um membro da família com deficiência levam essa família a experimentar alguns tipos de limitações permanentes (físicas, neurológicas, psicológicas), as quais são percebidas na capacidade adaptativa ao longo da vida familiar. Sabe-se que a chegada de um componente na família diagnosticado com deficiência compromete significativamente o grupo familiar. As modificações que ocorrem com um membro afetam toda a dinâmica familiar, implicando a necessidade de readequar e flexibilizar



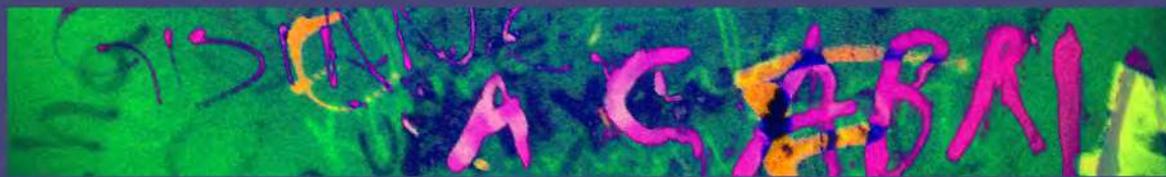
a família para que possa incorporar o *novo* (GLAT; DUQUE, 2003; POWELL; OGLE, 1991; SPROVIERI, 2002).

Corroborando essa visão, Sprovieri apud Schwartzman e Júnior (1995) aponta que é preciso compreender a família como instituição social significativa, buscando entender a sua interação e dinâmica frente à deficiência, uma vez que essa situação traz consequências para a pessoa com deficiência, afetando sua posição familiar, estilo de vida e relacionamentos. A família constitui uma rede intrínseca de relações e emoções pela qual se entrelaçam sentimentos e comportamentos imensuráveis.

Convém destacar a aceitação do filho como ele é (quadro 2): todos os entrevistados colocaram como sendo um ponto positivo da capacitação. O nascimento de um filho com deficiência pode levar à interrupção do sonho pela realidade, o que produz um choque na mãe, pois o filho imaginário é substituído por um ser real (MANNONI, 1991). Os planos de futuro para essa criança são abdicados, e a experiência de parentalidade deve ser ressignificada (SILVA; DESSEN, 2001). Uma criança com deficiência coloca os pais frente a emoções de luto pela perda da criança saudável que esperavam. Sentem, por isso, sentimentos de desvalia por terem sido escolhidos para viver essa experiência dolorosa, segundo afirma Krynski (1969).

Não se perde uma criança para a deficiência. Perde-se uma criança porque a que se esperou nunca chegou a existir. Isso não é culpa da criança que realmente existe e não deve ser um fardo para os pais. Pessoas com deficiência precisam e merecem famílias que possam ver e valorizá-las por si mesmas ao invés de famílias que têm uma visão obscurecida por fantasmas de uma criança que nunca nasceu (MANNONI, 1991).

Não há como eximir-se da dor até o ajustamento definitivo da materialização do relacionamento esperado (dentro do que é possível) entre os pais e a criança com deficiência. É necessário que se separe a fantasia da criança normal que se esperava da realidade da criança com deficiência que chegou, pois, conceber a deficiência da criança como a origem da dor é prejudicial tanto para os pais como para a criança e impede o desenvolvimento de um relacionamento autêntico entre ambos. Em consideração a eles próprios ou à suas crianças, os pais passam a fazer mudanças primordiais nas suas opiniões sobre o que é a deficiência (KRYNSKI, 1969; MANNONI, 1991).

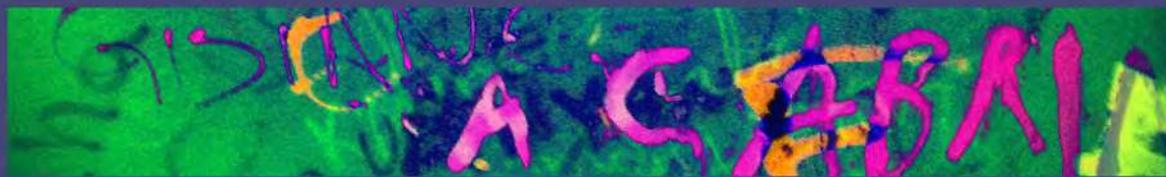


Outros aspectos abordados no quadro 2 e que mereceram destaque foram: “aprender a cuidar melhor do meu filho”; “entender o que é ser cuidador” e “aprender a me comunicar melhor com meu filho”. Os pais de um filho com deficiência veem-se frente à necessidade e ao desafio de mudar seu modo de vida e sua maneira de ver o mundo, ajustando seus planos, suas expectativas e seu cotidiano. As características de algumas deficiências podem afetar as condições físicas e mentais do sujeito, o que aumenta a sua demanda por cuidados e assim seu nível de dependência dos pais e/ou dos seus responsáveis. Essa situação pode constituir um fator de estresse em potencial para os familiares, por isso é importante o acompanhamento dos pais também. Buscaglia (1997) defende que, mesmo depois do impacto inicial, a presença de uma criança com deficiência exige que o sistema se organize para atender às suas necessidades.

Para Boff (1999, p. 33), “cuidar é mais que um ato, é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro”. Segundo o referido autor, a palavra cuidado deriva do latim cura, envolvendo relações afetivas de amor e amizade. Sobre esse assunto, Heidegger (1995) destaca que o cuidado é entendido como ocupação e preocupação para além da pessoa que cuida, enfatizando que está relacionado ao outro, no sentido de preservá-lo. Wanderley (2005) enfatiza, por sua vez, que o cuidador pode auxiliar a pessoa a retomar e reintegrar suas atividades e sua participação social, promover a autonomia e a privacidade, além de oferecer afeto, escuta, carinho, compreensão e apoio emocional, tendo um papel essencial para a pessoa que está sendo cuidada.

É importante que as famílias respeitem e levem em consideração as características intrínsecas dos seus filhos com deficiência. Essas atitudes favorecem uma tomada de consciência sobre o modo como esses comportamentos afetam as relações com as pessoas que os rodeiam, bem como a própria criança com deficiência.

Conhecer mais os direitos das pessoas com deficiência e trocar experiências com outros pais, também foram itens que mereceram destaque, segundo a resposta dos entrevistados. A percepção dos participantes sobre o curso de cuidador, abordado no quadro 3, foram, de modo geral, positivas. Os mesmos demonstraram a quebra de paradigmas, focando na capacidade e direitos da criança, não em sua limitação.



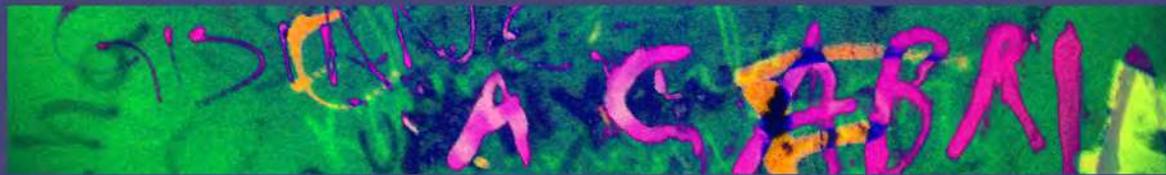
Como pontos positivos, os participantes ressaltaram o fato de trocar experiências com outras famílias, sendo o momento do curso enriquecedor nesse sentido. Assinalaram que esse tipo de iniciativa confere maior visibilidade às pessoas com deficiência. Outro ponto positivo foi o fato de aprenderem a lidar melhor com seus filhos, bem como adquirir informações sobre deficiência, que antes não sabiam. Aprenderam, ainda, a saber lidar melhor com as expectativas que sondam o futuro de seu filho. Também se referiram ao lanche, alegando que era bom; e à carga horária (80 horas/aula), como grande, dando realmente para aprender muita coisa.

Como fragilidade, os participantes destacaram o fato do curso não disponibilizar transporte para deslocamentos, dificultando a participação de quem morava na zona rural. Também foi mencionado o fato do curso acontecer em horário corrido (8:00h às 14:00h), o que era bem complicado de conciliar com as atividades domésticas e de cuidado com o filho. Mas, para a logística do curso, o mesmo tinha que ser realizado nesse horário.

5 CONCLUSÃO

Os pais representam significativos modelos de comportamento que preparam os indivíduos para as relações sociais com o grupo mais amplo. Nessa complexa rede de relações familiares, são construídos, pela convivência e compartilhamento de experiências, os papéis sociais, valores, normas de conduta e comportamentos adequados ou inadequados, tudo permeado por uma grande carga emocional. As necessidades peculiares de um filho com deficiência fazem com que essa rede de relações seja ainda mais complexa, pois, além das características convencionais de qualquer família, são acrescidas as particularidades de cada deficiência (FACION, 2006; GLAT; DUQUE, 2003; PIETSRZAK; POWELL; OGLE, 1992; SPROVIERI, 2002).

Diante do exposto, conclui-se que os objetivos do curso foram atendidos, pois o mesmo possibilitou às famílias um maior conhecimento quanto às deficiências e também serviu para orientar-lhes a como lidar melhor com seus filhos, a dividir as tarefas e responsabilidades entre todos os membros da família, não ficando somente a cargo da cuidadora mãe, a fim de que não tenham suas vidas limitadas e restritas a tal tarefa. É



interessante frisar que o papel de cuidar foi atribuído historicamente às mulheres, uma vez que o espaço privado, o domicílio, foi destinado social e culturalmente a elas, mas este não se caracteriza como sendo natural do sexo feminino (GIACOMIN et al., 2005). Trabalhou-se com a conscientização de que há necessidade de um apoio contínuo para essas famílias, uma vez que os desafios nunca cessam.

Assim, a iniciativa para a realização de um projeto como esse deve ser reconhecida, porque, além de ter conseguido uma melhor percepção dos familiares frente às deficiências/dificuldades de seus filhos e por viabilizar a disseminação do acesso à informação, contribuiu com mudanças atitudinais e comportamentais, servindo como exemplo para que outros municípios também pensem em aplicar projetos semelhantes. Cumpre mencionar que cada cidade pode avaliá-lo e reapplicá-lo, conforme suas necessidades.

6 REFERÊNCIAS

ACKERMAN, N. W. (1958). **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. In: Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano XI, nº. 21. Março/2001. P. 160-173. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70; 2004.

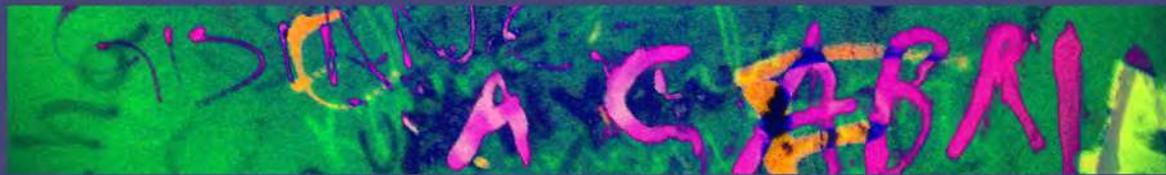
BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL, **DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999**.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010**. Diário Oficial [da] União de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, pág. 4). Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/conade/regimentoInterno.asp>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana (org.) Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus Pais**. Trad. Raquel Mendes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.



COELHO MFP, Tapajós LMS, Rodrigues M. **Políticas sociais para o desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão.** Brasília: UNESCO; 2010. 360 p.

DUPRET, Leila. **Identidade e auto-estima: o entrelaçamento possível à educação da pós-modernidade.** Rio de Janeiro, Revista Espaço, INES, n.17, 2002.

FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais.** 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) ± Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FERRARI P, Epelbaum C. **Psychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence** 1993; Paris: Flammarion, p.443-51.

GARCÍA-CALVENTE M. M.; MATEO-RODRIGUEZ, I.; EGUIGUREN, A. P. El sistema informal de cuidados em clave de desigualdad. In: SENA, R. R.; SILVA, K. L.; RATES, H. F.; VIVAS, K.L.; QUEIROZ, C.M.; BARRETO, F.O. **O cotidiano da cuidadora no domicílio: desafios de um fazer solitário.** Cogitare Enferm., v.11, n.2, p.124-32, 2006.

GLAT R; DUQUE M.A.T. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno.** Rio de Janeiro: Ed. Sete Letras, 2003.

GIL AC. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas; 2002. Minayo MCS. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. São Paulo: Hucitec; 2006.

GIACOMIN, K. C.; UCHOA, E.; LIMA-COSTA, M. F. F. **Projeto Bambuí: a experiência do cuidado domiciliário por esposas de idosos dependentes.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1509-1518, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

LEOPARDI MT. **Metodologia da pesquisa em saúde.** 2. ed. Florianópolis: UFSC; 2002. 290 p.

MINAYO MCS. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. São Paulo: Hucitec; 2006.

MANNONI M. **A criança retardada e a mãe.** São Paulo: Martins Fontes; 1991.

MEYNCKENS-FOUREZ, M. **Quando Um dos Membros da Fratria Está em Desvantagem.** In TILMANS, O.; MEYNCKENS-FOUREZ, M. Os recursos da fratria. Belo Horizonte, Artesã 2000.

MENDES, P.B.M.T. **Quem é o cuidador?** In: DIAS, E.L.F.; WANDERLEY, J.S.; MENDES, R. T. (orgs.) Orientações para cuidadores informais na assistência domiciliar. Campinas: UNI- CAMP, 2005.

PIETSRZAK, S.P; FACION, J. R. **Pessoas com autismo e seus irmãos.** Revista Intersaberes, vol.1 n. 1, p. 168 – 185; jan-jun 2006; ISSN 1809-7286.

POWELL, T.H; OGLE P.A. **Irmãos especiais.** Técnicas de orientação e apoio para o relacionamento com o deficiente. São Paulo: Maltese - Norma, 1992.

RANDALL P, Parker J. **Supporting the families of children with autism.** New York: Wiley, 1999.



ROCHA, E. F. (Org). **Reabilitação de pessoas com deficiência** – a intervenção em discussão. São Paulo: Roca, 2006.

RUIZ JA. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo: Atlas; 2006.

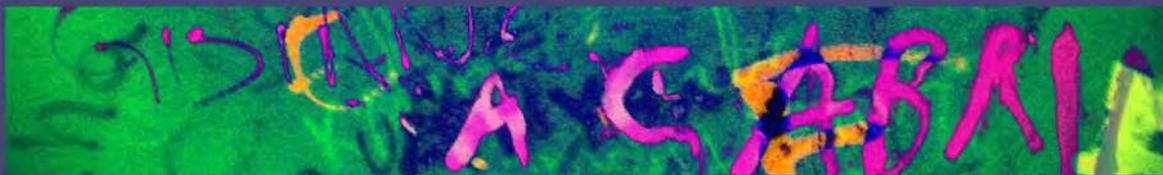
SHAPIRO, Harry (org). **A família**: homem, cultura e sociedade. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 1956.

SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. **Deficiência Mental e Família**: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 17, n. 2, pp. 133-141, 2001.

SPROVIERI, M.H.S. **Aspectos familiares do portador de transtornos invasivos do desenvolvimento** In: CAMARGOS Jr, W. et al: *Transtornos invasivos do desenvolvimento - 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2002.

WANDERLEY, J. S. Introdução. In: DIAS, E. L. F.; WANDERLEY, J. S.; MENDES, R. T. (Orgs.). **Orientações para cuidadores informais na assistência domiciliar**. Campinas: UNICAMP, 2005.

*Recebido em 05 de abril de 2017
Aprovado em 25 de setembro de 2017*



CIENCIARTE OU CIÊNCIA E ARTE? REFLETINDO SOBRE UMA CONEXÃO ESSENCIAL

ARTSCIENCE OR SCIENCE AND ART? REFLECTING ON AN ESSENTIAL CONNECTION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017158>

Anunciata Cristina Marins Braz Sawada, Tania Cremonini de Araújo-Jorge - Fundação Oswaldo Cruz, Francisco Romão Ferreira - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO:

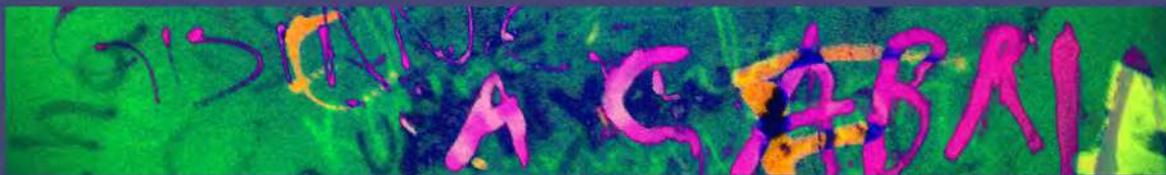
A relação entre ciência e arte testemunha a reconciliação necessária ao nosso tempo, a fim de que ambas possam partilhar e contribuir com elementos essenciais ao ensino e ao desenvolvimento das sociedades. O ensino, a pesquisa, e o desenvolvimento de tecnologias sociais e educacionais sobre a relação entre Ciência e Arte na pós-graduação no Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz assumem o pressuposto de que a associação da arte à educação científica possibilitará aos educadores, e aos seus futuros alunos, desenvolver novas intuições e compreensões através da incorporação do processo artístico a outros processos investigativos, construindo um discurso interno e público sobre a relação entre arte, ciência, atividades humanas, e tópicos relacionados a atividades multidisciplinares e multiculturais. As atividades versam sobre temas variados em ciência, saúde e arte, e evidenciam a aplicação do novo paradigma cienciarte na proposta. Expressam a apropriação do conteúdo debatido ao longo das pesquisas, promovendo o diálogo entre a ciência e a arte, reforçando o conceito “artscience”, ou, em português, “arteciência” ou “cienciarte”.

Palavras-Chave: Ciência. Arte. Criatividade. Ensino. Cienciarte.

ABSTRACT:

The relationship between science and art bears witness to the reconciliation necessary to our time, so that both can share and contribute essential elements to education and development of societies. Teaching, research and social and educational technology development of Science and Art in the Graduate Institute Oswaldo Cruz / Fiocruz take on the assumption that the association of art and science education will enable educators, and their future students, to develop new insights and understanding through incorporation of the artistic process to other investigative processes, building an internal and public discourse on the relationship between art, science, human activities, and topics related to multidisciplinary and multicultural activities. The activities deal with various topics in science, health and art, and demonstrate the application of the new paradigm of science & art in the proposal. They express the ownership of the content discussed throughout the research, promoting dialogue between science and art, reinforcing the concept "ArtScience", or in Portuguese, "arteciência" or “cienciarte”.

Keywords: Science. Art. Creativity. Education. Artscience.

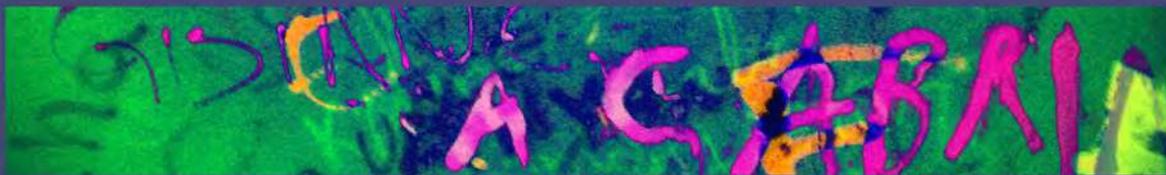


1 CIÊNCIA E ARTE: UMA HISTÓRIA DE MUITAS RELAÇÕES

Uma das primeiras manifestações que remetem à relação entre arte e ciência pode ser vista no início da constituição do pensamento grego em Pitágoras. Os denominados pitagóricos captaram pela primeira vez as matemáticas e, além de desenvolvê-las, educados por elas, acreditaram que seus princípios eram os princípios de todas as coisas. A Escola Pitagórica defendia a purificação da mente através do estudo da Geometria, da Aritmética e da Música. Para os pitagóricos, por serem os números o fundamento da Matemática, eles apareciam em toda Natureza e eram os elementos de todas as coisas. Até os dias atuais músicos fazem uso da proporção áurea para o estudo da música. Segundo Bertrand Russel, os matemáticos modernos são herdeiros do pitagorismo, pois ele amplia a concepção numérica para a compreensão do mundo. Para ele,

[...] a noção de harmonia, no sentido do equilíbrio; o ajuste e a combinação de opostos, como o alto e o baixo, mediante uma afinação adequada; o conceito de caminho intermediário na ética, e a doutrina dos quatro temperamentos, tudo isso, afinal, remete à descoberta de Pitágoras (RUSSEL, 2003, p.36).

Matemática e música, portanto, nascem entrelaçadas e estão na base do pensamento ocidental. O gênio de Leonardo da Vinci (1452-1519), que atuou como pintor, escultor, engenheiro, anatomista, construtor e inventor, teve seu caminho pavimentado por Leon Batista Alberti (1404-1472), que se constituiu no primordial do “uomo universale”, termo referente ao “homem renascentista” e que nos remete à ideia de alguém que transita por diferentes linguagens, saberes e habilidades. Segundo Bayer (1995), no tempo de Alberti, a ciência física ainda não existia, a busca da ordem e das proporções, das medidas certas, exatas, estavam a serviço da arte. Para Alberti, o belo é o perfeito, o bem distribuído, bem equilibrado. Aquilo a que nada se pode retirar ou acrescentar sem prejuízo. A arquitetura é pensada a partir de princípios racionais como: estabilidade, utilidade, equilíbrio entre as partes, ou seja, princípios matemáticos e geométricos.



Ao mesmo tempo Alberti atribui aos números virtudes ocultas, místicas, “sentenças pitagóricas”, pois “o número governa a obra, assim como governa o mundo”. O número possui finalidade, qualidade, função, posição no conjunto, distribuição e posição respectiva de todos os elementos. Em Alberti, a pintura é a ciência do traço, ela permite estabelecer uma relação entre a arte e a ciência (BAYER, 1995). Mas não foram somente Alberti e Leonardo a ligar as duas culturas, as duas formas de pensar em tempos mais antigos. Como exemplo temos Dürer, em suas ilustrações para um atlas de medicina, e Galileu (1564-1642) que, usando seus conhecimentos de perspectiva e geometria, seu domínio do desenho e da técnica renascentista do “chiaroscuro” (claro-escuro) que permitia a passagem da luz nos objetos, ressaltando assim seus volumes, permitiu ao cientista de Pisa desenhar uma Lua com seus relevos, inclusive determinando a altura de algumas montanhas lunares.

Ao contrário, seu contemporâneo inglês Thomas Harriot (1560-1621), dispunha de uma luneta semelhante em 1609, mas que não tinha o mesmo treinamento artístico do italiano. Por isso Galileu foi capaz de desenhar com perfeição enquanto seu rival pode esboçar somente manchas, sem nitidez (REIS et al., 2006). Michelangelo foi outro que, em parte de suas obras, nos transmitiu grande conhecimento da anatomia humana e de como esse conhecimento serviu de base para um detalhamento enriquecedor de músculos e ossos. Para Jimenez, no Renascimento, a ordem das coisas, o cosmos, era redutível a leis aritméticas e geométricas.

O número, portanto, era soberano, era sabedoria, harmonia e beleza. “Os artistas da Renascença aprendem as lições de Pitágoras, cujo nome aparece com frequência nos documentos de época; sentem eles um idêntico fascínio por essa cosmologia do número” (JIMENEZ, 1999. p.46). Para Leonardo da Vinci (1452-1519), “a arte é inseparável da ciência e não é mais do que a aplicação dela. Estamos, pois em plena mecânica e em pleno racionalismo” (BAYER, 1995, p.117).

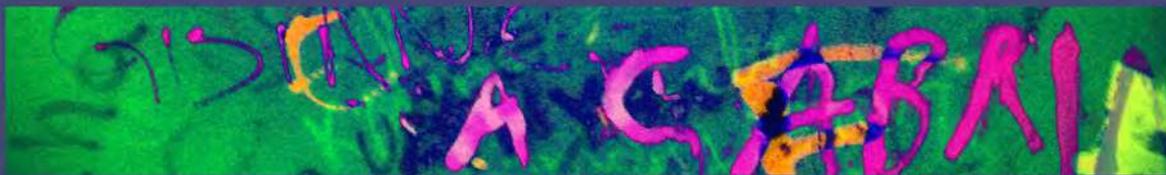
Em tempos anteriores, a primeira parte do ensino universitário era formada pelas três disciplinas do Trivium (gramática latina, lógica e retórica), com disciplinas elementares que lidavam com a linguagem, seguidas pelas disciplinas do Quadrivium (aritmética, geometria, música e astronomia), que lidavam com os números. O trivium, basicamente, tinha a função de reorganizar a mente e, desta forma, preparar o caminho para o quadrivium. Juntas, elas



constituíam as sete artes ou as artes liberais (Burke, 2003). Nesse período, o horizonte científico e o horizonte artístico se confundiam e não havia hierarquia entre esses saberes. Essa separação ocorrerá após a revolução científica moderna com o surgimento do método científico que, baseado na lógica, na matemática e nos princípios da razão, exclui tudo o que é sensível, subjetivo e emotivo. Essa divisão possibilitou a criação de “disciplinas” curriculares diferentes, coisa que não havia no período medieval. Para Peter Burke (2003), no mundo clássico a “disciplina” está ligada ao atletismo, com o exército e com a filosofia dos estoicos que enfatizavam o autocontrole. No período medieval a disciplina estava ligada aos mosteiros e à penitência, já no Século XVI os calvinistas falavam da disciplina da Igreja.

As disciplinas científicas em particular foram consideradas como uma “invenção” de fins do Século XVIII e início do XIX. Segundo ele, “o que era novidade por volta de 1800 não era tanto a ideia de uma disciplina, mas sua institucionalização na forma de “departamentos” acadêmicos (termo usado pela primeira vez em inglês em 1832, segundo o Oxford English Dictionary) (BURKE, 2003, p.86).

A partir da revolução científica moderna ocorrida nos Séculos XVI e XVII, a Ciência se consolidou como uma forma de produção de conhecimento baseada nos princípios da razão, da lógica e do pensamento matemático, visando uma interferência ativa e objetiva na natureza. A Ciência estava ligada à Filosofia, mas ao se desatrelar desta, passa a ter um conhecimento mais estruturado e prático. As causas principais dessa revolução podem ser resumidas em: renascimento cultural, imprensa, reforma protestante e hermetismo. A expressão "revolução científica", enquanto terminologia, foi criada por Alexandre Koyré, em 1939. Neste mesmo período, as preocupações teóricas do campo da Arte vão incorporar a subjetividade, a discussão acerca da moralidade, da sensibilidade, da cultura como uma segunda natureza, e da faculdade individual de julgamento do gosto. Ferreira (2010) ressalta que a Arte, subjetiva, se distanciou da objetiva Ciência, pois as características, a sensação, a imaginação, o sentimento, o entusiasmo, o gosto pessoal, as paixões, a memória, são critérios que se afastam do ideal de clareza, objetividade e verdade que constituem os pilares do pensamento científico. Esse afastamento da subjetividade, nas ciências em geral, e nas ciências da saúde em particular, pode se transformar num fator de limitação para a construção de um novo conhecimento e para a construção de novas alternativas de trabalho. Segundo Morin,



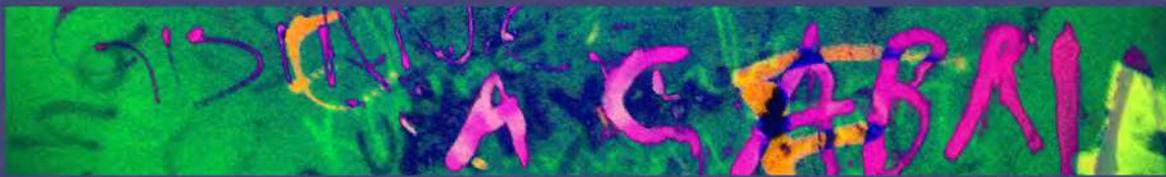
A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. (MORIN, 2000, p.14).

2 UMA REAPROXIMAÇÃO DE CIÊNCIA E ARTE NO SÉCULO XXI?

No domínio relativo à aproximação da Ciência e da Arte no processo educativo, alguns pesquisadores têm assumido posição de protagonismo nas pesquisas, tais como Todd Siler, que se tornou o primeiro artista visual a conseguir o PhD no Massachusetts Institute of Technology, na área de Estudos Interdisciplinares em Psicologia e Arte em 1986. Siler é um artista americano multimídia, autor, educador e inventor, conhecido por sua arte e por seu trabalho em pesquisa em criatividade. Defende a integração das artes e das ciências e juntamente com Root-Bernstein, é um dos criadores do Movimento ArtScience, sobre o qual trataremos mais adiante, como um ponto essencial do processo de construção do campo arte-ciência. O casal Robert e Michelle Root-Bernstein (2001) sistematizou treze categorias cognitivas promotoras da criatividade: observar, evocar imagens, abstrair, reconhecer padrões, formar padrões, estabelecer analogias, pensar com o corpo, ter empatia, pensar de modo dimensional, criar modelos, brincar, transformar e sintetizar.

As categorizações descritas por Root-Bernstein e Root-Bernstein (2001) permeiam a construção do processo criativo em várias etapas. Através delas, usando exemplos de destacadas personalidades nos dois campos abordados, os autores mostraram que o pensar criativo na Ciência e na Arte pode ter vários pontos em comum.

Caracterizar as pessoas de acordo com as diferentes coisas que elas fazem é ignorar a universalidade de sua forma de criar. Pois, no plano do processo criador, cientistas, artistas, matemáticos, compositores, escritores e escultores usam um conjunto comum do que chamamos de “ferramentas para pensar”, que incluem sentimentos, visualização de imagens, sensações corporais, padrões que podem ser reproduzidos, e analogias. E todos os pensadores de imaginação aprendem a traduzir as ideias geradas com essas ferramentas subjetivas do raciocínio em linguagens comuns para expressar seus insights, que depois podem levar ao surgimento de novas ideias na cabeça de outras pessoas (ROOT-BERNSTEIN E ROOT-BERNSTEIN, 2001, p.22).



Tentando investigar as estruturas mentais em busca das respostas que nos levem a entender as sinapses cerebrais, Root-Bernstein e Root-Bernstein (2001) nos colocam que, até o momento, não existem respostas completas e uma das formas mais interessantes de realizar este estudo é através da análise dos depoimentos dos pensadores e artistas e de como se deu a formação de seus processos criadores. Um dos exemplos citados é o de Albert Einstein, cujo pensamento, poderíamos supor, basear-se-ia sempre num raciocínio matemático, quando ele mesmo tinha dificuldades com este campo, necessitando algumas vezes de auxílio, nesta área, em seus trabalhos. Na verdade, ele confessava que seus “elementos de pensamento” estariam traduzidos em signos e imagens, sendo alguns elementos “musculares”. Ao lado do raciocínio de Einstein de que “nenhum cientista pensa com fórmulas”, o autor coloca que embora seja possível trabalhar com um vislumbre intuitivo há necessidade de ser colocado de forma compreensível aos outros, trabalhando com métodos científicos capazes de validar esses pensamentos (ROOT-BERNSTEIN e ROOT-BERNSTEIN, 2001).

Tanto a ciência quanto a arte têm uma percepção da chamada “essência das coisas”, cabendo ao cientista e ao artista a incumbência de desvendá-las, de reinterpretá-las de forma a tornar possível sua compreensão, por aqueles que não pertencem a nenhuma das “duas culturas”, a científica e a humanística. Nesse diálogo podemos incluir também a Filosofia e sua capacidade de problematizar, desvendar e nomear novos modos de entendimento da realidade a partir de seus conceitos. Segundo Deleuze (1992), as Artes, a Filosofia e as Ciências são instâncias criadoras, são as três asas do conhecimento que utilizam a intuição, a imaginação, a criatividade, a razão, mas a criação de conceitos é competência da Filosofia. A Arte e a Ciência podem pensar por conta própria, elas não precisam da criação de conceitos. Elas produzem conhecimento a partir de outros canais, outros processos. A filosofia produz conceitos (conceptos), a Ciência produz proposições (prospectos) e a Arte produz percepções e sensações (perceptos e afectos). Segundo Deleuze,

os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação. A filosofia faz surgir acontecimentos com os seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções. Um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos. (DELEUZE, 1992, p.254).

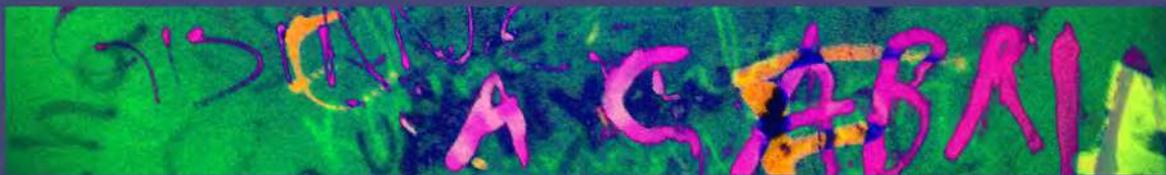
Mas não existe hierarquia entre essas três formas de pensamento, são instâncias produtoras de conhecimento que operam cada uma da sua forma, o que não nos impede de



conhecê-las e colocá-las para dialogar. É possível ao indivíduo o “fazer ciência” ao mesmo tempo em que “faz arte”. Em “As Duas Culturas”, Charles Percy Snow nos falou de que forma a ciência pode ser útil à arte: “Ela deve ser assimilada juntamente com o conjunto de nossa experiência mental, e como parte integrante dela, e ser utilizada tão naturalmente quanto o resto” (SNOW, 1959, p.35). Em sua principal obra, Snow descreve a divisão das duas culturas, a científica e a humanística, mostrando as diversidades entre elas. Escrita em 1959, a obra apresenta uma contemporaneidade quando compara o nível de industrialização dos países observando a premente necessidade dos mais ricos ajudarem aos mais pobres para minimizar situações discrepantes e desiguais. Para Snow (1959), a quebra de comunicação entre as ciências e as humanidades e a falta de interdisciplinaridade, já notada em meados do século XX, era uma das principais dificuldades na resolução de problemas mundiais. O ser humano produziu conhecimento desde antes do que conhecemos como categorias formais de arte ou ciência. Para realizar a pintura rupestre ele precisou de instrumentos que o auxiliassem, para esculpir a Vênus de Willendorf há 25.000 anos atrás ele precisou também de uma capacidade criativa, de uma percepção abstrata e simbólica das coisas, uma linguagem mítica e uma cosmologia que explicasse o mundo. Esse ser humano, portanto, faz arte e ciência simultaneamente, sem fazer distinção entre elas. A proposta é transitarmos entre os dois modos de perceber e elaborar conhecimentos de si e do mundo, a partir dessas duas poderosas linguagens, Ciência e Arte.

A chamada ciência, tal como a descrevemos, brilhou inicialmente há cerca de 10.000 anos ou mais, no Oriente médio. Teve início quando o homem começou a reunir conhecimentos para a sua vida diária. Coligiam-se particularidades de plantas, mesmo das que não tinham uso medicinal ou alimentício; catalogavam-se animais, tanto os domésticos quanto os selvagens, meios para levantar grandes pesos, desenvolvimento de técnicas agrícolas, invenção da tecelagem, criação da cerâmica e fundição de alguns materiais... (RONAN, 1987, p.16).

O conhecimento, portanto, é uma construção social que envolve as diferentes culturas (arte e ciência), o saber especulativo da filosofia, visões de mundo muitas vezes divergentes, interesses e conflitos de classe, relações de poder, crença, diferentes formas de coleta de informação e inúmeros interesses políticos, econômicos, militares, posições ideológicas, epistêmicas, envolvendo também o contexto social, momento histórico e os conflitos acadêmicos e institucionais. As divergências entre saberes disciplinares e propostas inter ou



transdisciplinares fazem parte desse cenário. Pensar a produção de um conhecimento que articula arte e ciência significa navegar por este mar de incertezas. Mas navegar é preciso...

A proposição da intercessão entre Ciência e Arte encontra grande pertinência e mesmo validação enquanto um campo promissor de pesquisa e ensino no auxílio à formação e ao desenvolvimento de educadores e suas práticas em sala de aula. Essa visão será corroborada mais tarde por Morin (2000), como já vimos em citação anterior.

A mudança em nosso ponto de vista científico, de um ponto de vista separado para um holístico, tem impacto na educação.... Na educação convencional, há uma tendência de existir campos de estudo separados dentro de um currículo, sem conexão aparente entre eles... A educação consciente, em paralelo com o novo ponto de vista científico, assume uma integridade: tudo está conectado com todo o resto. Este “novo” princípio abre as portas para uma educação baseada em uma perspectiva holística – um ambiente de aprendizado em que tudo é relevante para tudo, e cada aprendiz tem um papel importante. É criada uma oportunidade para mudar de uma educação baseada em informação para uma educação baseada no aprendiz. (KLUCHNIKOV, 1992, p. 8).

Para Root-Bernstein e Root-Bernstein (2001), tanto o cientista, como o artista realizam e descobrem padrões, sendo que esses padrões devem ser belos, pois não há lugar para uma ciência feia ou sem inspiração. Essa reflexão nos remete a outro poema de Fernando Pessoa, na pessoa de Álvaro de Campos (1928), mostrando que existe beleza nos dois saberes, pois ambos expressam a linguagem do conhecimento do mundo:

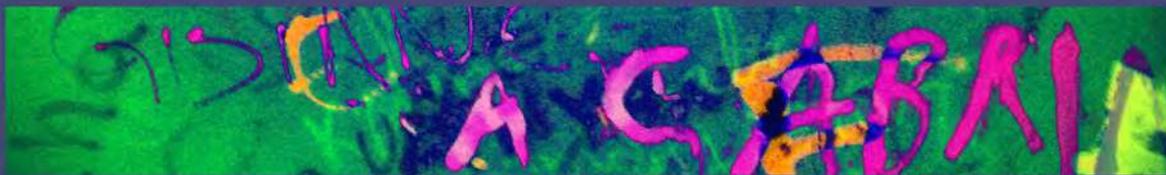
O Binômio de Newton é tão belo como a Vênus de Milo.

O que há é pouca gente para dar por isso.

óóóó---óóóóóó óóó---óóóóóóóó óóóóóóóó (O vento lá fora.)

(PESSOA, 2013, p.526).

Recolhendo, estudando e interpretando as histórias contadas por pensadores, artistas, cientistas e inventores eminentes, Root-Bernstein e Root-Bernstein (2001) concluíram que através da arte os cientistas encontram as ferramentas para tornar explícita a beleza da produção de conhecimento, seja na arte ou na ciência. Esse é um referencial básico que

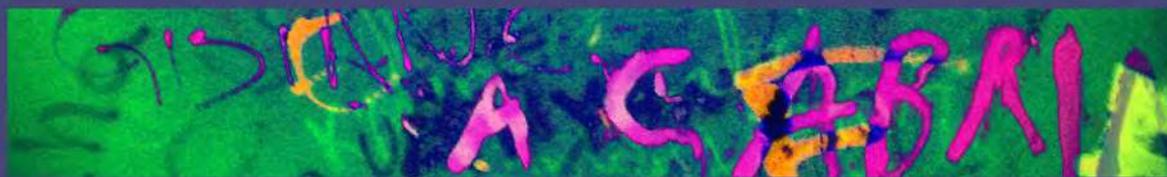


justifica o esforço para introduzir formalmente Ciência e Arte na programação curricular de uma instituição educativa (escolas, centros de ciência, centros de arte, museus).

A utilização das duas linguagens, dos dois campos de pensamento, Ciência e Arte, adquire um caminho de validação na estratégia pedagógica para todos os níveis de ensino, desde o ensino fundamental em toda e qualquer escola, até o ensino de pós-graduação, para a formação de docentes e cientistas numa formação holística (ARAUJO-JORGE, 2004). A arte pode se combinar com a ciência como parte de uma estratégia pedagógica explícita para a educação científica da população, e, para a educação e a divulgação científicas, a arte precisa ser incluída como nos ensina Frank Oppenheimer:

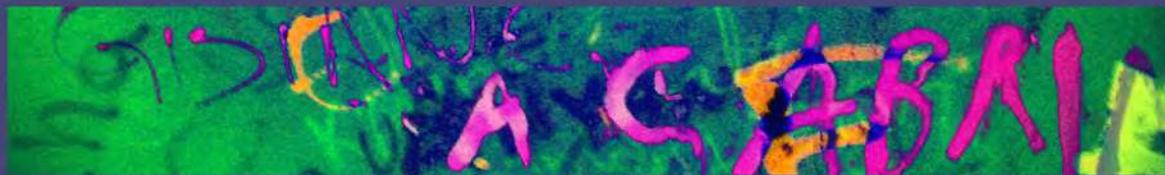
...não apenas para tornar as coisas mais belas (...) os artistas fazem descobertas sobre a natureza diferentes daquelas que fazem os cientistas e também usam bases diferentes para tomar decisões enquanto criam suas obras - seus experimentos. Mas, tanto artistas como cientistas nos ajudam a notar e a apreciar as coisas da natureza que aprendemos a ignorar, ou que nunca nos ensinaram a ver. Tanto a arte como a ciência é necessária para o completo entendimento da natureza e de seus efeitos nas pessoas. (OPPENHEIMER apud ARAÚJO- JORGE, 2004, p.23).

Ao nos balizarmos nos investigadores do campo da Ciência e da Arte, identificamos a importância e a relevância deste assunto no aprofundamento da construção de paradigmas em Pesquisa e Ensino. A percepção do uso complementar dos conceitos e proposições descritas nas teorias de arte e de ciência pode acrescentar de maneira essencial, um novo aspecto e uma nova abordagem na tentativa de dinamizar e enriquecer esta nova área de pesquisa, bem como trazer novas abordagens ao panorama educacional. Cristina Costa em seu livro “Questões de Arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico”, nos ajuda a perceber pontos comuns entre os saberes quando diz que despertar a intuição artística, desenvolver suas formas de expressão e ampliar a capacidade de absorvê-la está relacionado intimamente com o despertar de nossa humanidade (COSTA, 2004). Se pensarmos que também a Ciência está ligada a todas estas características, concluiremos que está diretamente relacionada ao ser humano de forma a preservar e manter sua humanidade. Conjugando-se com sua história e conquistas, notamos o quanto a Ciência e a Arte têm em comum e o quanto elas podem influenciar num novo olhar, ao sensibilizar aquele cujo foco poderá estar circunscrito a seu interesse profissional, sem atentar para a importância da conjugação de modos de pensar diferenciados.



3 CIÊNCIA E ARTE: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO NO BRASIL E NO EXTERIOR

O campo da pesquisa envolvendo Ciência e Arte vem ganhando espaço nos últimos anos no Brasil e no exterior. São cada vez mais frequentes exposições de arte e ciência, como as organizadas pelo Projeto Portinari em diversas cidades do país, simpósios e palestras sobre arte e ciência, como os organizados, por exemplo, pelo Instituto Oswaldo Cruz, Museu da Vida e Casa da Ciência da UFRJ. Universidades e centros de pesquisa começam a introduzir ciência e arte em programas de estágio (ex. Unicamp: Programa ciência e arte nas férias, 2003,2004), cursos (ex: Inst. Oswaldo Cruz: cursos de Ciência e Arte) e disciplinas de graduação (ex: Medicina de família: ciência e arte como metodologia acadêmica – Prof. Pablo González Blasco). Em outros países, podemos citar o Exploratorium em São Francisco, o Laboratório de mídia do MIT, Le Laboratoire em Paris, SymbioticA em Perth e a Iniciativa para Computação Inovativa da Universidade de Harvard. Todos têm em seus organogramas departamentos específicos de ArtScience, termo que vem substituindo e criando um novo pensar na área. Na busca por outras experiências similares de cursos e disciplinas que articulem ciência e arte no Brasil e no exterior, a internet tem sido uma importante fonte de informação. Destaca-se que no âmbito do governo federal brasileiro, as instâncias ministeriais da Educação e Cultura e da Ciência e Tecnologia, desenvolveram algum apoio às propostas de criação de Oficinas de Arte e Ciência nos municípios e nas escolas brasileiras, como apontou a Folha de São Paulo em 29/7/2003. O IV Congresso Internacional de Centros e Museus de Ciência, realizado em abril de 2005 no Rio de Janeiro sob a coordenação geral da Fiocruz - Museu da Vida teve como um dos eixos centrais justamente Ciência e Arte. Registra-se ainda que nas reuniões anuais e regionais da SBPC a inclusão de atividades de arte e ciência em sua programação tem atraído cientistas, artistas e professores para este debate. E os Simpósios de Ciência, Arte e Cidadania organizados bianualmente pelo Instituto Oswaldo Cruz com diversos parceiros, chegou à sua 9ª edição em 2015, numa organização conjunta pela primeira vez com um Museu de Arte, o MAR, Museu de Arte do Rio. Esse simpósio, em particular,



por ter sido todo registrado em vídeo e estar integralmente disponível gratuitamente na internet¹, é um marco importante do avanço desses movimentos.

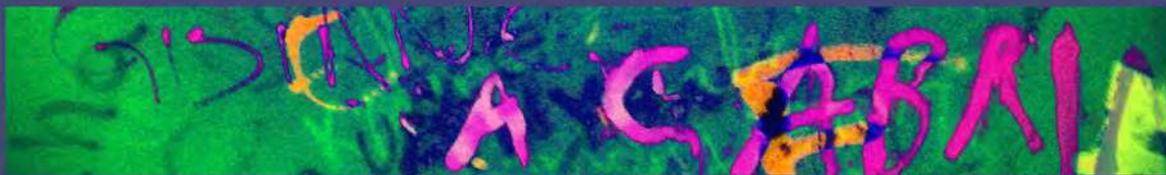
Araújo-Jorge e colaboradores (2006) nos informam que a ciência e a tecnologia fazem parte do dia a dia e a temática científica encontra-se presente em vários assuntos do cotidiano, tais como vacinas, clonagem genética, novas terapias, etc. Acrescenta ainda que muitas decisões políticas estão diretamente relacionadas aos conhecimentos científicos diferenciados daqueles do senso comum (ARAÚJO-JORGE et al., 2006). Jeffrey Sachs (apud ARAUJO JORGE et al., 2006), da Universidade de Harvard, em seus estudos sobre a pobreza afirma que ciência e tecnologia são hoje mais excludentes que o capital, pois na sociedade da informação a dificuldade de acesso à escolaridade e à formação profissional produz mais pobreza e acentua as desigualdades sociais, perpetuando o ciclo de pobreza aos descendentes da família.

Acentua-se que no estágio atual da ciência, a criatividade e a capacidade de produzir novas tecnologias é a moeda principal e os países mais desenvolvidos são os que produzem patentes, desenvolvem novas tecnologias e oferecem produtos mais sofisticados ao mercado.

... a ciência não se desenvolve de modo autônomo no plano intelectual das ideias. Seus conceitos têm uma profunda relação com contexto histórico, tanto nos aspectos intelectual e cultural como nos aspectos econômico, social e político. Esta relação se dá em mão dupla... A ciência é influenciada pelo contexto social em que nasce e se desenvolve de onde se nutre pelos meios materiais e institucionais de que necessita e com a motivação intelectual e ética dos cientistas. (ROSA, 2005, p. 16).

É contrastante o desenvolvimento da pesquisa científica brasileira com o aproveitamento dos jovens nas escolas, nas áreas relativas à ciência: a maioria deles tem desempenho sofrível, estando abaixo da média de seus correspondentes em outros países. A capacidade de compreensão da língua portuguesa, de noções básicas de física ou da biologia,

¹ Ciência, Arte e Cidadania 2015 - 9o Simpósio
<https://www.youtube.com/watch?v=RnepdQHdQLQ&t=289s> parte 1
<https://www.youtube.com/watch?v=mkoXfvan0g8&t=253s> parte 2
<https://www.youtube.com/watch?v=c0PJ8HsylvkE&t=36s> parte 3
<https://www.youtube.com/watch?v=zDexpkPDxjw&t=15s> parte 4
<https://www.youtube.com/watch?v=zDexpkPDxjw&t=15s> parte 5
<https://www.youtube.com/watch?v=zDexpkPDxjw&t=15s> parte 6
<https://www.youtube.com/watch?v=Ly9meC8zac4&t=34s> programação cultural

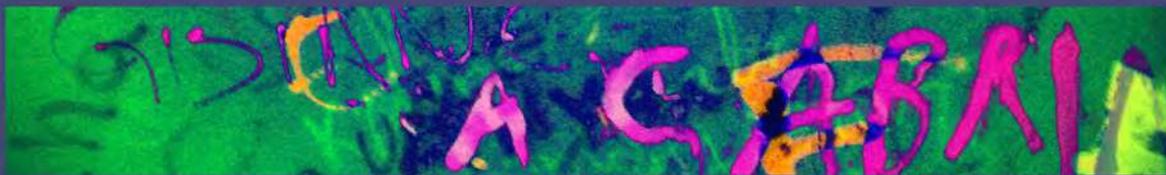


ou compreensão do processo histórico, são falhas que o nosso ensino básico insiste em perpetuar. Portanto, não é possível tornar o país competitivo no mercado mundial com esse déficit educacional. Temas como esses foram objeto de discussão na 3ª Conferência Nacional de Ciência Tecnologia e Inovação em 2005, e estão disponibilizados nos dados da conferência. O cenário nos mostra que a formação de professores de ciência passa por um estágio de enorme deficiência no que diz respeito a sua qualidade, para que sejam capazes de desenvolver nos estudantes um espírito questionador e crítico, não só nesta área como também na solução de dificuldades em seus mais diversos problemas. Isso permite ao governo brasileiro delinear um quadro que demonstra a necessidade de políticas e movimentos que envolvam a educação e a divulgação científica e que vem sendo implementadas no país, envolvendo cientistas, educadores e agências de fomento. É interessante notar que o artista pode sintetizar questões cruciais na discussão sobre a ciência, como exemplificado na música.

“A ciência em si” de Arnaldo Antunes e Gilberto Gil no disco Quanta, em 1995, demonstrando que a arte pode sensibilizar a percepção, via expansão de nossos sentidos, de nossos olhares, e nos facilitar o encontro de novas ideias e soluções:

Se toda coincidência/ Tende a que se entenda/ E toda lenda quer chegar aqui /
A ciência não se aprende / A ciência apreende / A ciência em si
Se toda estrela cadente / Cai pra fazer sentido/ E todo mito quer ter carne aqui
A ciência não se ensina / A ciência insemina / A ciência em si
Se o que se pode ver, / ouvir, pegar, medir, pesar / Do avião a jato ao jaboti
Desperta o que ainda não, não se pôde pensar / Do sono eterno ao eterno devir
Como a órbita da terra / abraça o vácuo devagar / Para alcançar o que já estava aqui
Se a crença quer se materializar/ Tanto quanto a experiência quer se abstrair
A ciência não avança / A ciência alcança / A ciência em si
(A CIÊNCIA EM SI, Gilberto Gil & Arnaldo Antunes, 1995, Álbum Quanta)²

² Visto em: http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_discografia_sel.php?id=94



Esse é um referencial básico que vem em socorro da fundamentação necessária à presença de Ciência e Arte na programação curricular de uma instituição científica que forma cientistas e educadores, reinserindo a ciência como elemento da cultura. Através do estudo da imaginação criativa, encontramos a possibilidade de exercitá-la, treiná-la e educá-la. Root-Bernstein (2011) elaborou um documento, que foi publicado em forma de editorial na revista “Leonardo”, intitulado “ArtScience: colaboração integradora para criar um futuro sustentável”. Este documento se refere à proposição de uma terminologia com o foco mais abrangente intitulada ArtScience. Para ele,

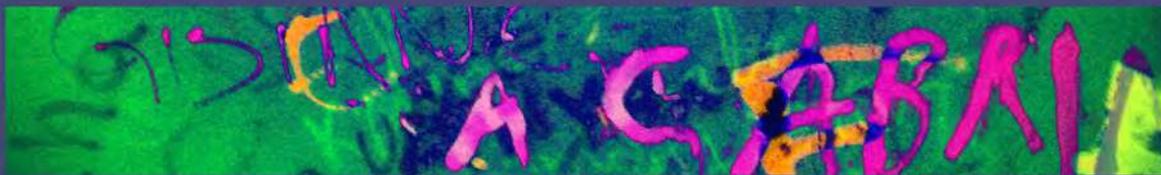
ArtScience integra todo o conhecimento humano através dos processos de invenção e exploração. São, ambos, o novo e o velho, o conservador e o revolucionário, o lúdico e o sério...ArtScience moverá a arte para fora de galerias e museus, e a ciência para fora de seus laboratórios e periódicos, para espaços recém inventados..., que já fazem exploração científica, engenharia, design e exposição artística em um espaço único.... Nesta inventividade encontra-se a excitação de ArtScience. (ROOT-BERNSTEIN, 2011, p. 192).

Neste mesmo texto, Root-Bernstein e mais três pesquisadores lançaram o Manifesto ArtScience (ROOT-BERNSTEIN et al. 2011), com dezessete pontos, contendo proposições acerca dos objetivos: reintegrar o conhecimento e reumanizar este conhecimento, cultivando um novo Renascimento.

Temos trabalhado com esse texto, cuja tradução apresentamos aqui para disseminação em português do conceito CienciArte:

O MANIFESTO CIENCIARTE

1. Tudo pode ser compreendido através da arte, mas esse entendimento é incompleto.
2. Tudo pode ser compreendido através da ciência, mas esse entendimento é incompleto.
3. Cienciarte nos permite alcançar uma compreensão mais completa e universal das coisas.
4. Cienciarte envolve a compreensão da experiência humana da natureza pela síntese dos modos artístico e científico de investigação e expressão.

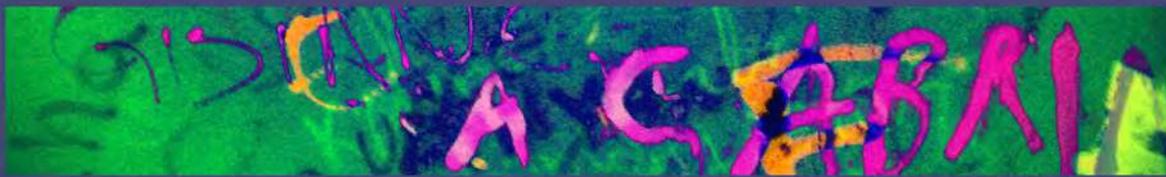


5. Cienciarte funde a compreensão pessoal, subjetiva, sensorial, emocional, e pessoal com a compreensão pública, objetiva, analítica e racional.
6. Cienciarte não está embutida em seus produtos, ela incorpora a convergência de processos e habilidades artística e científica, e não a convergência de seus produtos.
7. Cienciarte não é Arte + Ciência ou Arte-e-Ciência ou Arte/Ciência, nos quais os componentes mantêm suas distinções e compartimentalização disciplinares.
8. Cienciarte transcende e integra todas as disciplinas ou formas de conhecimento.
9. Aquele que pratica Cienciarte é simultaneamente um Artista e um Cientista; é uma pessoa que produz coisas que são tanto artísticas quanto científicas simultaneamente.
10. Todo grande avanço artístico, impacto tecnológico, descoberta científica e inovação médica, desde o início da civilização, resultou de um processo de Cienciarte.
11. Todo grande inventor e inovador na história, foi um praticante de Cienciarte.
12. Deve-se ensinar Arte, Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática como disciplinas integradas, não separadamente.
13. Devemos criar currículos baseados na história, na filosofia e na prática de Arteciência, usando as melhores práticas da aprendizagem experimental.
14. A visão de Cienciarte é a re-humanização de todo o conhecimento.
15. A missão de Cienciarte é a re-integração de todo o conhecimento.
16. O objetivo de Cienciarte é cultivar o Novo Renascimento.
17. O objetivo de Cienciarte é inspirar a abertura das mentes, a curiosidade, a criatividade, a imaginação, o pensamento crítico e a resolução de problemas através de inovação e colaboração!

(ROOT-BERNSTEIN, SILER, BROWN, SNELSON, 2011, p 192)

É preciso, portanto, resgatar a concepção de totalidade do “homem renascentista” formando alunos (artistas e/ou cientistas) que transitem por diferentes linguagens, saberes e habilidades.

Entre as ideias principais sugeridas pelo Manifesto Cienciarte podemos destacar 3 grandes blocos: os pontos 1 a 4 , pois que agregam o escopo desse campo

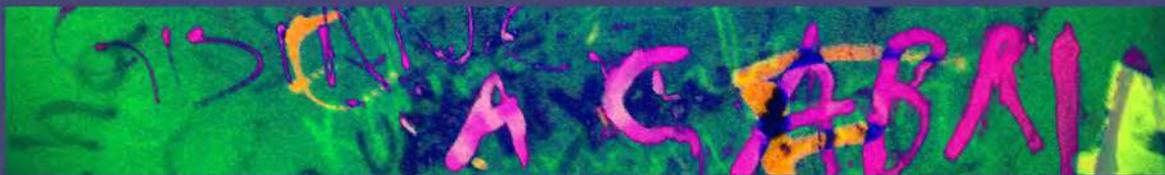


ciênciarte/arteciência; os pontos 5 a 11, que qualificam o profissional artecientista, ou cientiartista, com seus tipos de compreensão e percepção, o seu processo de trabalho, que se diferencia de seu produto, e a convergência das habilidades desse profissional; e os pontos 12 a 17, que sintetizam a proposta ciênciarte no ensino, trazendo seu potencial integrador e interdisciplinar, com uma visão, uma missão e um objetivo: “cultivar o Novo Renascimento”, “inspirar a abertura das mentes, a curiosidade, a criatividade, a imaginação, o pensamento crítico e a resolução de problemas através de inovação e colaboração”. Inovação surge, portanto, como um enorme benefício do processo de ensino através da desse novo campo ciênciarte.

As atividades integradoras de Ciência e Arte assumem o pressuposto de que a associação da arte à educação científica possibilitará aos educadores, e aos seus futuros alunos, desenvolver novas intuições e compreensões através da incorporação do processo artístico a outros processos investigativos, bem como construir um discurso interno e público sobre a relação entre arte, ciência, atividades humanas, e tópicos relacionados a atividades multidisciplinares e multiculturais.

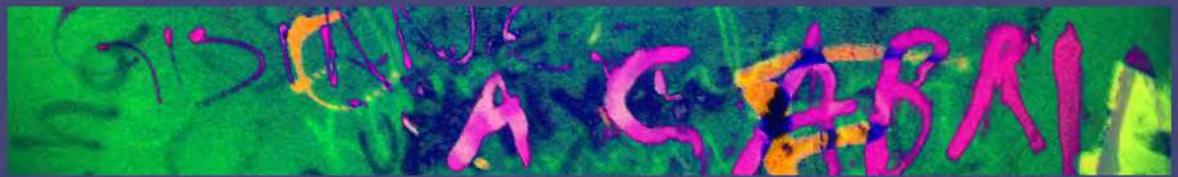
Leopoldo de Meis (1998) caracterizou esse processo como de dualidade “tecnologia versus humanismo”, e constatou que ela é percebida também pelos jovens, influenciando provavelmente no momento de escolha de sua carreira. Em seu livro “Ciência e Educação: o conflito humano-tecnológico”, publicado em 1998, de Meis aprofundou a reflexão sobre a dicotomia entre ciência e arte, e sobre a noção de que pertencem a campos antagônicos permeia a cultura das sociedades contemporâneas ocidentais. Citou o inglês C.P. Snow e o escritor americano John Burroughs para concluir que não há consenso sobre as semelhanças ou diferenças entre ciência e arte, mesmo entre os autores que se destacaram por suas contribuições nestes dois campos. Para Einstein, ciência e arte pertenceriam ao mesmo domínio, mas se expressariam com linguagens distintas:

Onde o mundo cessa de ser a cena de nossas esperanças e desejos pessoais, onde podemos encará-lo como seres livres admirando, perguntando, observando, aí entramos nos domínios da arte e da ciência. Se o que é visto e experimentado é mostrado com a linguagem da lógica, estamos engajados em ciência. Se é comunicado através de formas cujas conexões não são acessíveis à mente consciente, mas são reconhecidas intuitivamente como importantes, então estamos engajados na arte. Comum a ambas é a devoção



amorosa àquilo que transcende as preocupações pessoais... (EINSTEIN apud ARAÚJO-JORGE,2004, p.36)

No artigo “The ArtScience Program for Realizing Human Potential”, o artista, inventor e pesquisador Todd Siler (2011) afirma que a proposta da ArtScience, citada anteriormente, pode ser aplicada em diferentes processos de produção de conhecimento, sejam eles artísticos e/ou científicos, pois trata-se de um método inovador que permite pensar os processos de maneira criativa e produzir um pensamento crítico que leve à solução de problemas reais. As dificuldades concretas para a produção de conhecimento, seja ele artístico ou científico, fazem parte do cotidiano e é preciso buscar ferramentas que colaborem entre si para promover as mudanças necessárias para o desenvolvimento das pesquisas. O uso das artes pode ser bastante útil para compreender os modelos científicos e vice-versa, mas não se trata de utilizar as ferramentas e métodos artísticos para solucionar problemas científicos, pelo contrário, trata-se de questionar, problematizar e compreender os processos artísticos para melhor compreender e solucionar os processos científicos, pois ambos são ferramentas para compreensão e intervenção no mundo. Os modelos de compreensão é que devem ser compreendidos e, a partir deles, podem ser criados novos modelos, fora dos esquemas e modelos tradicionais, permitindo ao aluno criar novas ferramentas de compreensão e produzir novos meios simbólicos e abstratos para conduzir sua ação prática. Pois este processo serve a usos comuns, globais, pois ambos trabalham com a linguagem universal da criatividade e da invenção de novos arranjos seja na arte ou na ciência. O modelo proposto pelo Manifesto ArtScience propõe então ampliar a percepção de problemas reais, reformular as bases de sua definição, produzir novos modelos de compreensão que levem à busca por soluções. Conectando a definição do problema com a sua dimensão prática, criando métodos e hipóteses que ajudem a compreender o problema em novas bases, criando outras hipóteses que permitam experimentar diferentes modos de compreensão da realidade objetiva, analisando e inventando novas possibilidades de aplicação e intervenção no mundo real. Para Siler (2011), uma ilustração desse modelo poderia ser pensada como apresentado como:



O Método Cienciarte O Método científico

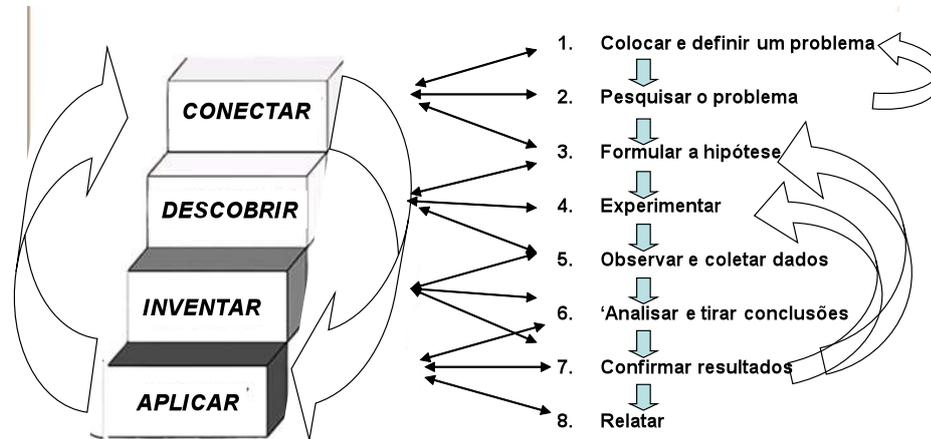


Figura 1. Metaformação do método científico em método cienciarte. (SILER, 2011, p. 420, figura traduzida)

Essa proposta de ressignificação dos problemas e a busca de soluções a partir do entendimento de modelos já existentes ou criados a partir da interação com a realidade não se constitui em novidade. Freire (1987), por exemplo, afirma que não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes. No entanto, essas diferenças encontram algo em comum na arte e na ciência: a criatividade e a cognição, o constante aprendizado. Apesar de desconhecermos o que leva ao processo de criação, certamente concordamos em que todos os indivíduos podem ser criativos, e que é possível reconhecer algo criativo como algo diferente, algo que se identifica no resultado final ou na abordagem que levou ao resultado. Root-Bernstein e Root-Bernstein (2001) acham que não é meramente a sorte ou coincidência que atuam no sucesso de cientistas que também desenvolvem potencialidades artísticas, e que existe algo mais profundo, e não imediatamente óbvio, que liga, por exemplo, a música e a cardiologia. Ele defende explicitamente que a música – ou qualquer arte bem praticada – é um excelente treinamento para um futuro doutor, porque aguça as muitas habilidades de que ele precisará como médico. Em alguns casos, pode inclusive lhe fornecer as ferramentas. Esse autor mostra que a história da medicina é rica em exemplos dessa interação, tais como: Leopold J. Auenbrugger (1722-1809), um austríaco que era médico e músico e inventou a percussão do tórax, método clássico usado nos exames clínicos, baseado na simples analogia entre a caixa torácica e um tambor; ou ainda René Laennec (1781-1826), médico, artista, flautista, poeta, compositor de ópera e inventor do estetoscópio, como uma simples extensão dos tubos de



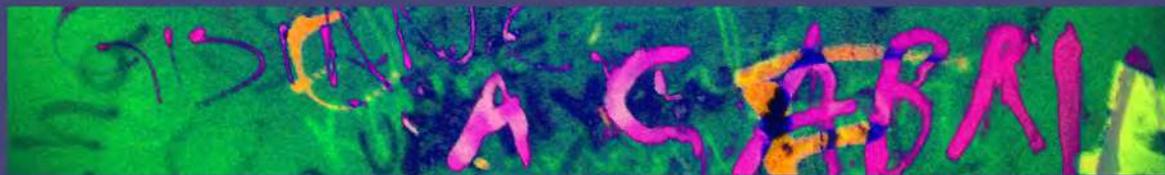
flautas. A interação entre ciência e arte se expressa também nas artes plásticas que são consideradas excelente treinamento para os cientistas. Diversos cientistas fizeram com dificuldade a escolha profissional pela ciência e não pela arte. Assim aconteceram com Békésy, com Max Planck e com Wilhelm Ostwald, três cientistas que receberam o prêmio Nobel. Cientistas e artistas lidam com as inquietações da descoberta, as regras, com as heranças culturais e transformações do conhecimento ao longo dos anos. Ligada a todas as áreas de conhecimento e facilitadora para o trabalho interdisciplinar, a arte pode proporcionar a junção, a integração de transversalidade em todos os espaços de educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a ciência aconteça, muitas vezes o acaso e a criatividade fazem com que os métodos tradicionais sejam superados. Para Boaventura de Souza Santos, o método científico assenta na redução da complexidade (SANTOS, 2004). Ainda segundo Santos,

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para considerá-la melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão porque privilegiamos hoje uma forma de conhecimento que assente na previsão e no conteúdo dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor. (SANTOS, 2004, p.83).

Segundo Marilena Chauí (2004), a ciência contemporânea baseia-se, entre outros, na criação de uma linguagem específica e própria, distante da linguagem cotidiana e da linguagem literária e que procura afastar os dados qualitativos e perceptivo-emotivos dos objetos ou dos fenômenos, para guardar ou construir apenas seus aspectos quantitativos e relacionais. Assim, “o modelo tradicional de ciência não consegue analisar totalmente as relações possíveis entre a arte e a ciência”. É preciso então buscar outros métodos que nos permitam olhar para o tema do nosso trabalho de modo mais livre. Cienciarte é a nossa proposta, e tem sido ativamente experimentado pelo nosso grupo nos mais diferentes tipos de cursos. Até agora, com sucesso.



5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO-JORGE, T.C. (org.) **Ciência e Arte: encontros e sintonias**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2004.

ARAÚJO-JORGE, T.C., BARBOSA, J.V., LEMOS, E.S. **A implantação da Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde (PG-EBS) na Fundação Oswaldo Cruz: experiências, lições e desafios**. *Revista Brasileira de Pós-Graduação* 2006; 3(5): 87-106.

BAYER, R. **História da Estética**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

COSTA, C. **Questões de Arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico**. Rio de Janeiro: Moderna, 2004.

DE MEIS, L. **O Conflito entre a Ciência e a Arte - A dicotomia; conceitos e preconceitos entre os estudantes; criatividade artística versus criatividade científica**. In *O Conflito Humano-Tecnológico*. Ciência e Educação; Rio de Janeiro: Grafítex, 1998.

DELEUZE, G. **O que é a Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FERREIRA, F.R. **Ciência e arte: investigações sobre identidades, diferenças e diálogos**. *Revista Educação e Pesquisa* 2010; 36 (01): 261-280.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JIMENEZ, M. **O que é Estética**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 1999.

KLUCHNIKOV, B., “**Education and Learning for the 21st Century: A Priority Agenda**” in “*Information Paper for the International Commission on Education for the 21st Century*,” UNESCO, 5th version, p. 8, June, 1992.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. (SILVA, C.E.F., SAWAYA, J. - trad.) 2 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

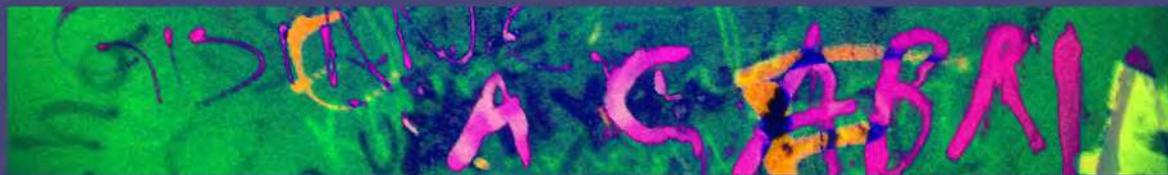
PESSOA, F. **Poesia Completa de Álvaro de Campos**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

RONAN, C.A. **História Ilustrada da Ciência–Universidade de Cambridge**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ROOT-BERNSTEIN, R., ROOT-BERNSTEIN, M. **Centelhas de Gênios: Como pensam as pessoas mais criativas do mundo**. São Paulo: Nobel, 2001.

_____, SILER, T., BROWN, A., SNELSON, K., “**ArtScience: Integrative Collaboration to Create a Sustainable Future**” in LEONARDO, Vol. 44, No. 3, p 192, Cambridge: MIT Press, 2011.

ROSA, L. P. **Tecnociências e Humanidades: novos paradigmas, velhas questões**, v. I. São Paulo: Paz e Terra, 2005.



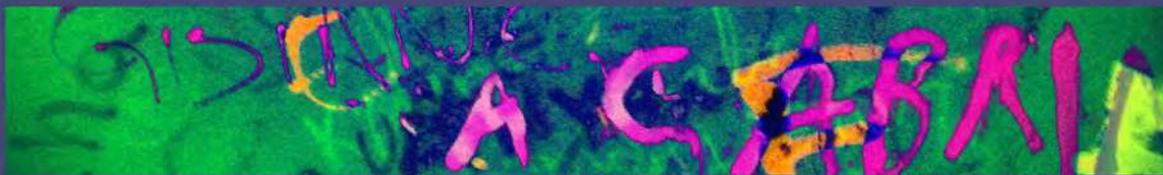
RUSSEL, B. **História do pensamento ocidental**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

REIS, J.C.; GUERRA, A.; BRAGA, M. **Ciência e arte: relações improváveis?** História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 13, p. 71-88, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

SILER, T. **“The ArtScience Program for Realizing Human Potential”** in LEONARDO, Vol. 44, No. 5, pp. 417–424, Cambridge: MIT Press, 2011.

SNOW, C.P. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: Edusp, 1995.

*Recebido em 29 de maio de 2017
Aprovado em 28 de setembro de 2017*



O QUE SE PODE APRENDER COM PROJETOS DE CULTURA VISUAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM

LO QUÉ SE PUEDE APRENDER DE LOS PROYECTOS DE CULTURA VISUAL EN ESPACIOS NO FORMALES DE APRENDIZAJE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017178>

Maria Emilia Sardelich, Apolônia Maia dos Santos, Joana Gaviraghi Brustolin - Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa *A Cultura Visual no Brasil: o estado do conhecimento no período de 2005-2015*, que vem sendo realizada pelo Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O recorte apresentado refere-se ao levantamento bibliográfico realizado nos Anais dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), no período 2005-2015, destacando os trabalhos no campo de estudo da Cultura Visual desenvolvidos em espaços não formais de aprendizagem. A expressão espaços não formais de aprendizagem alude aos territórios que acompanham as trajetórias de vida de grupos e indivíduos, locais que, apesar de se situarem fora das escolas, neles também ocorrem processos de aprendizagem intencionais. Os resultados apontam que a produção acadêmica em Cultura Visual apresentada nos Encontros da ANPAP vem crescendo anualmente e a discussão no âmbito educacional atrai grande parte dos pesquisadores do campo, porém é reduzido o número de projetos que foquem a Educação não formal. As experiências relatadas nos trabalhos analisados fomentaram as aprendizagens teórica, cognitiva, cultural, linguística, simbólica, social, reflexiva e ética.

Palavras-chave: Cultura Visual. Estado do Conhecimento. Levantamento Bibliográfico. Educação Não-Formal.

RESUMEN

Este artículo presenta parte de los resultados obtenidos en la investigación *La Cultura Visual en Brasil: el estado del conocimiento en el periodo 2005-2015*, llevada a cabo por el Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB). El recorte de la investigación bibliográfica que se presenta, se refiere a los datos de las Actas de las Reuniones Anuales de la Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), entre los años de 2005 y 2015, destacando los trabajos situados en el cruce del campo de estudio de la Cultura Visual y los procesos de formación en espacios de aprendizaje no formal. La expresión espacios de aprendizaje no formal se refiere a los territorios que acompañan las trayectorias de vida de grupos y personas, en los que también se producen procesos de aprendizaje intencional. Los resultados muestran que la producción académica en Cultura Visual se intensifica a cada año y el ámbito educacional atrae un gran número de investigadores pero son reducidos los trabajos que se centran en la educación no formal. Los experimentos descritos en los trabajos analizados fomentan los aprendizajes teórico, cognitivo, cultural, lingüístico, simbólico, social, ético y reflexivo.

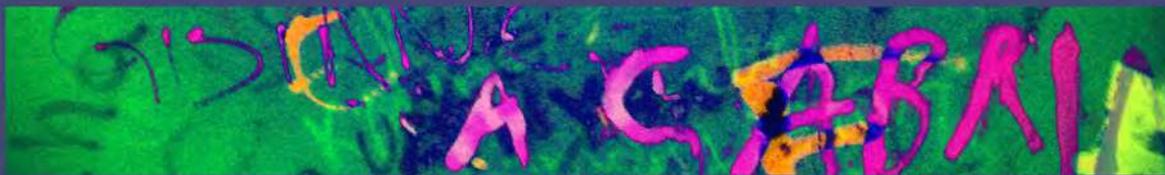
Palabras-clave: Cultura Visual. Estado del Conocimiento. Levantamiento Bibliográfico. Educación no formal.



1 INTRODUÇÃO

As práticas sociais contemporâneas estão atravessadas pelas mais variadas imagens suportadas, em geral, pelas telas nas quais “andamos de olho” e que até podem nos levar a não ver o que está acontecendo ao nosso lado. As imagens reinam como elemento primordial, tanto no modo como produzimos as representações simbólicas e discursivas como também no modo em que nos apropriamos dessas representações. Todas essas visualidades, esses diferentes registros semióticos e seus aparelhos de enunciação imagética, concorrem para o engendramento da subjetividade. Compreendemos a subjetividade como os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes do sujeito, o sentido de si, suas formas de entender suas relações com o mundo (GUATTARI, 1992). Os fluxos de imagens e seus aparelhos de enunciação imagética operam no núcleo da subjetividade, não somente na dimensão da memória e inteligência, mas também da sensibilidade, dos afetos, dos fantasmas do inconsciente. O conceito de enunciação imagética é utilizado para dissolver as dicotomias tradicionais que separam o psíquico e o social, o humano e o não humano. Desse modo, a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação, pois a produção de sentido não está centrada em agentes individuais, mas no funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, como os sistemas sociais, tecnológicos, de mídia, quanto de natureza intrapessoal, como os sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização, de produção de ideias (GUATTARI; ROLNIK, 1999). Essa produção “maquinica” da subjetividade pode trabalhar tanto para o melhor como para o pior, pois tudo depende de como for a sua articulação com os agenciamentos coletivos de enunciação. Guattari (1992) sinaliza que o melhor “é a criação, a invenção de novos Universos de referência; o pior é a mass-midialização embrutecedora, à qual são condenados hoje em dia milhares de indivíduos” (GUATTARI, 1992, p. 15). As possibilidades que a própria maquinaria imagética oferece para o melhor, a invenção desses novos Universos de referência para o engendramento das subjetividades, também acontece em meio aos agenciamentos coletivos de enunciação existentes nos espaços educativos formais, informais e não formais.

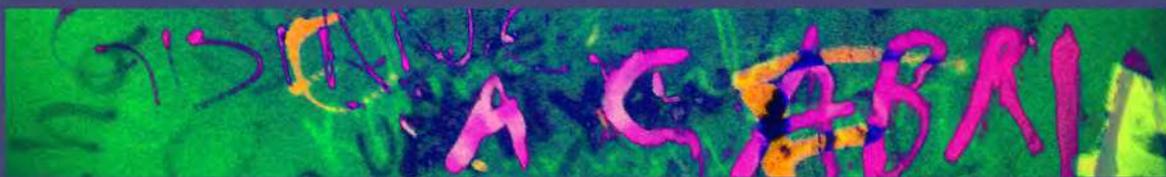
Gohn (2016) demarca a educação formal como sendo aquela desenvolvida nas escolas; a informal correspondente aos processos de socialização na família, clubes, grupos, carregados de valores, pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal aquela



que se aprende “no mundo da vida”, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas. A autora observa que a educação não formal designa um processo com várias dimensões como: a aprendizagem política dos direitos; a aprendizagem e exercício de práticas para organização com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica.

Dentre os vários atributos da educação não-formal, Gohn (2016) destaca que ela atua sobre aspectos subjetivos de um grupo; trabalha e forma a cultura política; desenvolve laços de pertencimento; ajuda na construção da identidade coletiva e pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do empoderamento do grupo, fundamentando-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns, que é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.

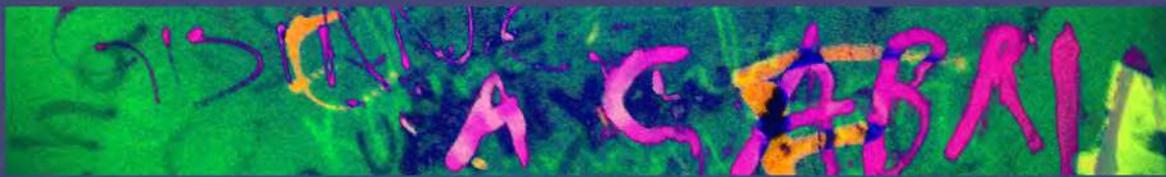
É nessa encruzilhada da Cultura Visual e da Educação não formal que articulamos nossos questionamentos. Compreendemos a Cultura Visual como um campo híbrido, polimorfo e a-disciplinar (HERNÁNDEZ, 2006), que assinala uma problemática de estudo e não um “objeto teórico” de contornos definidos e limitantes (MITCHELL, 2009). Mirzoeff (2016) observa que assim como o vocábulo História, a expressão Cultura Visual designa tanto o nome do campo acadêmico como o seu objeto de estudo. Por sua vez, inclui as coisas que vemos, o modelo mental de visão que temos e também o que podemos fazer em consequência ao que vemos e o modelo mental que temos. Se denomina Cultura Visual, porque trata-se de uma cultura do visual, que não é simplesmente a soma de tudo que tem sido criado para ser visto, mas a relação entre o visível e os nomes que damos ao que foi visto, como também tudo aquilo que se oculta à vista. Isso quer dizer que não vemos simplesmente aquilo que está à simples vista, mas acoplamos uma visão de mundo que resulta coerente com aquilo que sabemos e já experimentamos alguma vez. Para o autor a prática da Cultura Visual tem passado por várias versões no século XXI e hoje essas versões convergem para o ativismo visual, um modo de criar formas de mudança. Se na década de 1990 podíamos utilizar a Cultura Visual para criticar e resistir às formas que a arte, o cinema, os meios de comunicação de massa nos representavam, hoje podemos criar imagens próprias, outros modos de ver e sermos vistos, outras maneiras de ver o mundo em um intenso ativismo.



Mirzoeff (2016) afirma que a Cultura Visual se converteu em uma forma prática do que se poderia denominar pensamento visual, algo que não nos limitamos a estudar, mas sim nos comprometemos com ele. Portanto, o ativismo visual é a interação de *pixels* e ações para criar mudanças. Se os *pixels* são a parte visível do que é produzido por um computador – que inclui tanto as palavras criadas por um editor de textos quanto as imagens e sons - as ações são o que fazemos com essas formas culturais para criar pequenas e grandes mudanças, o que abarca tanto uma ação política direta até uma representação, uma conversa ou uma obra de arte. O autor oferece uma provocação para todos aqueles que produzem e pensam com e a partir das imagens, pois uma vez que aprendemos a ver, compreendemos como o que vemos está diretamente relacionado àquilo que nos é autorizado a ver, demos um passo necessário, porém ainda nos falta transformar o mundo.

Consideramos que o diferencial da Cultura Visual, em relação a outras propostas para o trabalho com as imagens, sejam da arte ou não, é o de focalizar a reflexibilidade daquele que vê e não o objeto que é visto, nem o produtor desse objeto. A Cultura Visual privilegia a reflexibilidade daquele que vê, os significados que aquele que vê constrói na medida em que se relaciona com os artefatos visuais, fala e é escutado, sobre a relação que ele estabelece entre aquilo que vê e seu próprio contexto. Mais do que pensar em quais imagens ou objetos devem ser estudados ou questionados, a Cultura Visual explora os discursos sobre os quais essas representações, que se plasam em diversos artefatos, constroem narrativas, modos de dizer o que é e como é o mundo que habitamos, além de tentar fixar determinadas visões sobre nós nesse mundo, como também possibilita o ativismo visual.

Do mesmo modo que a imagem é produzida, se multiplica e circula apressadamente na maquinaria de expressão, a produção acadêmica sobre o campo da Cultura Visual experimenta essa mesma avidez. No Brasil, em 2005, a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), dedicou seu Encontro ao tema da *Cultura Visual e Desafios da Pesquisa em Arte*. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) editou a *Coleção Educação da Cultura Visual*, entre os anos de 2009 e 2015, com a organização de Irene Tourinho e Raimundo Martins, que reúne grande parte da bibliografia em língua portuguesa desse campo de estudo. A problematização sobre a experiência visual também vem ganhando espaço em dissertações de mestrado e teses de doutorado. Em levantamento realizado no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível



Superior (CAPES), em dezembro de 2015, foram localizados 139 trabalhos defendidos entre os anos de 2011 e 2012. A quantidade dessa produção em inúmeras áreas do conhecimento tem gerado alguns questionamentos entre as pesquisadoras e pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tais como: De que modo vem sendo construído o campo de estudo da Cultura Visual no Brasil? Quais as contribuições desses estudos para o cotidiano de educadores formais e não formais?

Em função desses questionamentos, o GPEAV vem elaborando um estado do conhecimento sobre a Cultura Visual no Brasil entre os anos de 2005 - 2015. Dayrell; Carrano (2009) afirmam que se convencionou denominar de “estado do conhecimento” ou “estado da arte” esse esforço sistemático do qual nenhum campo do saber pode prescindir de inventariar, de fazer um balanço sobre o conhecimento produzido em determinado período de tempo e área de abrangência. A investigação sobre o estado do conhecimento da Cultura Visual no Brasil propõe-se a contribuir com a consolidação do campo de estudo, divulgando a sua produção acadêmica como também indicando suas bases de sustentação, as temáticas investigadas, o processo histórico dessa produção e a distribuição geográfica de seus pólos de produção.

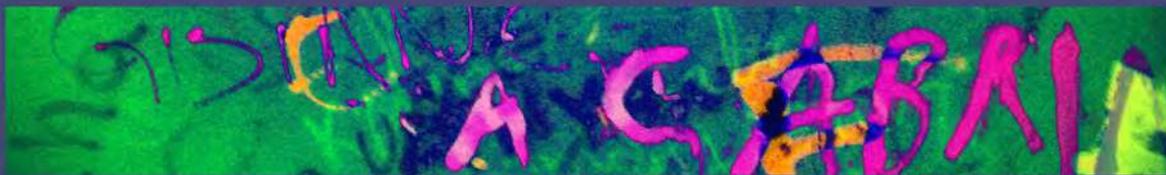
Apesar das diferentes denominações que os pesquisadores atribuem a esse tipo de investigação - estado do conhecimento ou estado da arte - o foco de interesse dessas pesquisas recai na busca pela compreensão do conhecimento produzido e acumulado em um determinado tempo e espaço por meio do seu inventário, sistematização e avaliação. Propõe-se “identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras” (HADDAD, 2002, p. 9). Inserida na abordagem qualitativa, de natureza inventariante e bibliográfica, a pesquisa descreve as informações sobre os trabalhos acadêmicos produzidos no campo de investigação. Spósito (2009) adverte que a confiabilidade de um levantamento que pretende caracterizar-se como estado do conhecimento depende tanto do recorte do universo a ser investigado quanto das fontes disponíveis para consulta. Por essa razão, o GPEAV articula, neste momento, levantamentos da produção acadêmica em cinco fontes de consulta: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e



Tecnologia (IBICT); Anais dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP); Anais do Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB) e a *Coleção Educação da Cultura Visual*, editada pela UFSM.

O recorte que se apresenta neste artigo refere-se à coleta, organização e classificação das comunicações apresentadas e publicadas nos Anais da ANPAP entre os anos de 2005-2015 que focalizam Projetos de Cultura Visual desenvolvidos em espaços não formais de aprendizagem. Utilizamos a expressão espaços não formais de aprendizagem entendendo-os como aqueles que se localizam em territórios que acompanham as trajetórias de vida de grupos e indivíduos, locais que, apesar de se situarem fora das escolas, neles também ocorrem processos de aprendizagem intencionais (GOHN, 2006). Dentre as múltiplas aprendizagens que podem ocorrer nesses territórios, Gohn (2011) aponta doze tipos, observando que classifica essas aprendizagens para fins didáticos, porém várias delas articulam-se entre si, a saber: aprendizagem prática (como se organizar, como participar, como se unir); aprendizagem teórica (apropriação de conceitos, como solidariedade, empoderamento, autoestima, etc.); aprendizagem técnica instrumental (como funcionam os órgãos governamentais, a burocracia, etc.); aprendizagem política (direitos individuais e de categoria profissional, a usurpação de direitos, etc); aprendizagem cultural (a construção das identidades, diferenças, suas diversidades, as adversidades culturais a enfrentar, etc); aprendizagem linguística (construção de uma linguagem que possibilita ler o mundo, decodificar temas e problemas, etc.); aprendizagem sobre a economia (fatores de produção, custos, etc); aprendizagem simbólica (representações e autorrepresentações); aprendizagem social (estar com os demais, saber falar e ouvir os demais, etc.); aprendizagem cognitiva (conteúdos novos, temas ou problemas novos); aprendizagem reflexiva (sobre as práticas geradoras de saberes); aprendizagem ética (a convivência centrada em valores como bem comum).

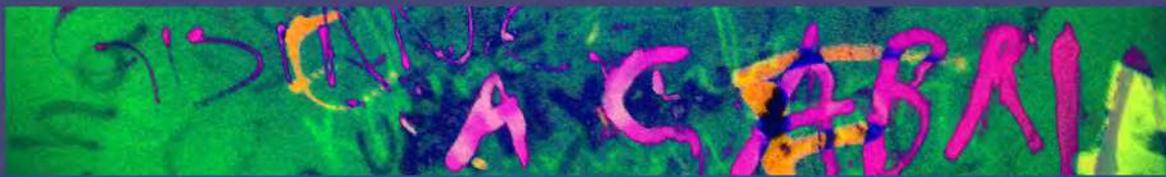
Para dar visibilidade aos projetos de Cultura Visual em espaços não formais e as aprendizagens que estes podem fomentar, organizamos este artigo em três partes. A primeira expõe o processo de levantamento bibliográfico realizado nos Anais da ANPAP; a segunda apresenta as características sobre os Projetos de Cultura Visual desenvolvidos nos espaços não formais de aprendizagem. A terceira parte tece as considerações alcançadas com este estudo até o momento.



2 A LOCALIZAÇÃO DOS TRABALHOS ACADÊMICOS

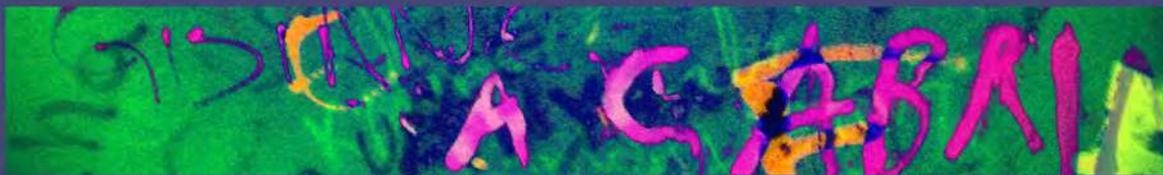
Bardin (1979) observa que, em geral, os pesquisadores têm uma certa dificuldade e alguns até uma certa repugnância em descrever sua hesitante alquimia e se contentam com uma exposição rigorosa dos resultados finais evitando explicitar as hesitações dos “cozinhados” que os precederam, o que dificulta o trabalho dos pesquisadores iniciantes. Destacamos que este processo de investigação, bem como a sua comunicação, têm um caráter didático, pois se vincula à formação de pesquisadores iniciantes em um grupo de pesquisa em ensino de Artes Visuais, aberto ao público em geral, não restrito a comunidade acadêmica da UFPB. Por isso mesmo procuramos descrever o processo de elaboração com suas dificuldades, os possíveis erros que nos levaram a corrigir o rumo previamente estabelecido. A coleta de dados que apresentamos neste tópico restringiu-se aos Anais dos Encontros da ANPAP entre os anos de 2005-2015. Justificamos nossa escolha por esses documentos em função da ANPAP ser a associação que congrega pesquisadores, centros e instituições de pesquisa para promover, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das artes plásticas e visuais. Os encontros anuais da ANPAP são dos mais significativos da área de Arte.

Os descritores utilizados para a coleta de dados são os mesmos para todas as fontes de consulta: Cultura Visual, que é a denominação do campo de estudo e visualidade, o conceito que consideramos diferenciar esse campo dos demais. A coleta dos trabalhos se fez a partir dos descritores expressos no título, resumo ou palavras-chave. Apesar dos Encontros da ANPAP se organizarem por Comitês e contarem com um específico de Educação em Artes Visuais (CEAV), o levantamento realizado coletou trabalhos em todos os comitês, em virtude do campo de estudo da Cultura Visual poder fundamentar pesquisas nas várias áreas dos demais Comitês. Durante a coleta de dados encontramos algumas dificuldades relacionadas à precariedade da base de dados. Em incontáveis ocasiões o *website* da ANPAP esteve em manutenção como também os links que enlaçavam a produção encontravam-se inativos. Vários trabalhos foram localizados em *websites* pessoais dos autores e outras bases de dados, porém só foi possível chegar aos outros domínios graças aos dados precisos de autores e títulos indicados nos sumários dos Anais. Outra dificuldade refere-se aos resumos, pois nem todos apresentam os elementos recomendados para compô-lo.



Estamos cientes que alguns trabalhos que se inserem no campo da Cultura Visual e foram apresentados nos Encontros desses anos podem não ter entrado em nossa seleção, pois constatamos que alguns autores, que historicamente se vinculam a esse campo de estudo no Brasil, em algumas comunicações apresentadas não fizeram referência ao mesmo, nem ao conceito de visualidade, no título, resumo ou palavras-chave dos trabalhos apresentados. Constatamos que há uma profusão de palavras-chave no campo de estudo e a escolha dessas pode afetar a representação e recuperação de informação pelos pesquisadores. Ao longo da coleta percebemos que as palavras-chave devem indicar os principais conceitos de um assunto ou campo de estudo e são úteis para a indexação, busca e categorização da produção acadêmica. Também identificamos algumas inconsistências em relação às informações dos autores e suas vinculações institucionais, que foram dissipadas consultando a Plataforma Lattes. Apesar dessas dificuldades, estas não invalidaram a coleta e sistematização dos dados que nos fornecem pistas a respeito da produção acadêmica brasileira sobre Cultura Visual em projetos de pesquisa ou trabalho no âmbito educativo, seja em espaços formais ou não formais de aprendizagem.

Finalizada a coleta de dados, localizou-se 123 trabalhos que apresentavam os descritores Cultura Visual e ou visualidade no título, resumo ou palavras-chave dentre um total de 2.583 comunicações registradas nos Anais no período de 2005 a 2015. Por estarmos vinculadas a um grupo de pesquisa em Ensino de Arte, nosso interesse volta-se para os espaços que a Cultura Visual vem ocupando na Educação formal e não formal. Por essa razão iniciamos um processo de refinamento de dados na seleção dos 123 trabalhos localizados para identificarmos aqueles que relatassem experiências de projetos de pesquisa ou de trabalho desenvolvidos no âmbito educativo. Desse modo definimos novos descritores que consideramos como característicos da área educacional: educação, escola, aluno, docente, professor, comunidade, aprendizagem. Iniciamos uma depuração dos dados buscando identificar esses descritores da área educacional no título, resumo ou palavras-chave nos 123 trabalhos previamente selecionados. Por meio desse procedimento localizamos nesse cruzamento de descritores 61 trabalhos no âmbito da Educação.



Quadro1 – Comunicações apresentadas, trabalhos no campo da Cultura Visual e no âmbito Educação

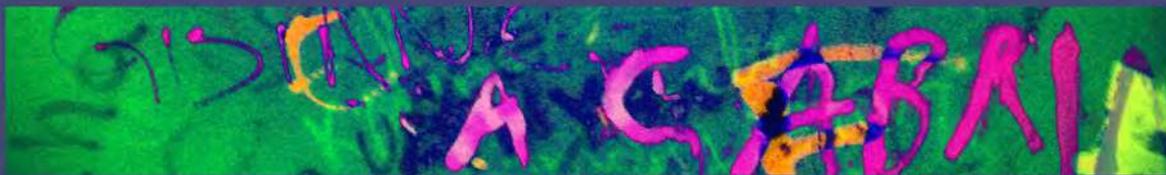
ENCONTRO ANO	TOTAL TRABALHOS APRESENTADOS	TRABALHOS CAMPO CULTURA VISUAL	TRABALHOS CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO
14° ANPAP 2005	136	02	--
15° ANPAP 2006	135	09	03
16° ANPAP 2007	164	11	05
17° ANPAP 2008	201	11	05
18° ANPAP 2009	308	13	07
19° ANPAP 2010	227	08	07
20° ANPAP 2011	332	16	06
21° ANPAP 2012	177	11	06
22° ANPAP 2013	326	17	08
23° ANPAP 2014	286	09	02
24° ANPAP 2015	291	16	12
TOTAL	2.583	123	61
	100%	≈ 4,8%	≈ 2,4

Fonte: Anais da ANPAP 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.

O procedimento posterior ao refinamento da coleta foi o da leitura dos 61 trabalhos localizados a fim de identificar quais, efetivamente, vinculavam-se a experiências desenvolvidas em espaços não formais de aprendizagem. Localizamos, apenas 4 trabalhos dedicados aos espaços não formais sendo estes de autoria de Dias; Martins (2008); Lampert *et al* (2010), Souza (2014) e Martins; Xavier; Gatti (2015).

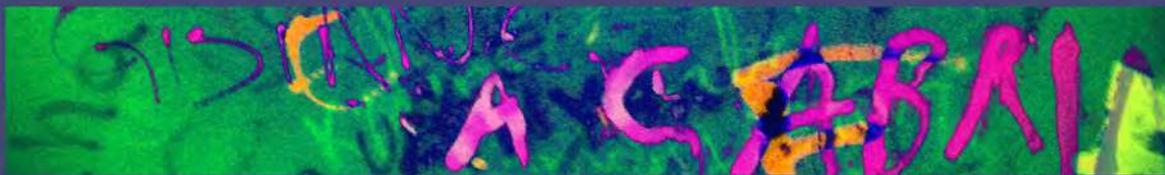
3 PROJETOS DE CULTURA VISUAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Dias; Martins (2008) investigaram os significados da Festa de São Tiago do Mazagão Velho, a partir do artefato visual máscara. A cidade de Mazagão situa-se a beira do rio Mutuacá, braço do rio Amazonas, na zona rural do estado do Amapá, que celebra a festa de São Tiago, anualmente nos dias 24 e 25 de julho. Trata-se de um festejo ligado à religiosidade



católica mesclada às influências africanas e indígenas. Essa celebração foi iniciada no século XVIII, aproximadamente no ano de 1777. A festividade revive e reconstrói as batalhas entre mouros e cristãos travadas nas Cruzadas medievais. Segundo a narrativa dos moradores de Mazagão, São Tiago seria um soldado misterioso e anônimo que apareceria nas batalhas travadas no continente africano, lutando ao lado dos cristãos. De acordo com a tradição local, os mouros eram liderados pelo Rei Caldeira e desejavam conquistar Mazagão. Como os cristãos levavam vantagem nas batalhas, a estratégia do Rei Caldeira foi pedir o fim da guerra e presentear os vencedores com comida envenenada e celebrar um baile de máscaras. Os cristãos desconfiados jogaram parte da comida presenteada aos animais dos mouros e, outra parte, distribuíram aos próprios mouros durante o baile, o que resulta na morte do rei mouro. Dias, Martins (2008) consideram que essa celebração está atravessada por um complexo espectro de formação cultural com reconstruções contínuas e valores conflitantes que se cruzam e se combinam, transcendendo tempo e espaço.

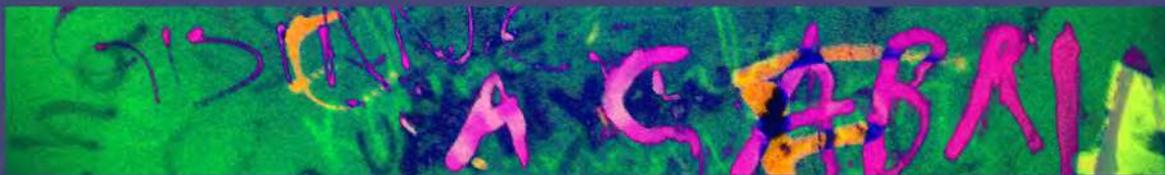
Por meio da história oral, registrando relatos dos produtores de máscaras Dias; Martins (2008) evidenciam que o modelo dessas máscaras não está preso a um padrão, estilo ou tempo determinado, mas que essa fabricação recebe incorporações de todas as ordens como referências vistas em revistas e televisão. O estudo revela que as práticas de trocas culturais, mesmo em comunidades que podem ser consideradas geograficamente mais isoladas, estão fortemente influenciadas pelas imagens, em especial, das mídias digitais. O estudo das máscaras e da Festa de São Tiago de Mazagão, rica em visualidades gestuais, imagéticas e representações simbólicas, buscou incorporar ligações múltiplas entre dados e interpretações sobre a máscara e suas relações identitárias para os sujeitos e seus espaços e, principalmente, os modos de aprendizagem construídos. O ingresso dos participantes da festa ao Baile de Máscaras possui critérios específicos como: ser do gênero masculino, ser adulto, identificar-se como da comunidade e estar mascarado. O Baile é um momento importante da festa, marcada por múltiplas simbioses representadas pela diversidade de significados lúdicos, mágicos, estéticos e morais que caracterizam uma espécie de “rito de passagem”. Os autores destacam que o Baile também é um momento em que os participantes se submetem a um crivo tácito, ou seja, aqueles que não atendem os critérios de participação são hostilizados e considerados indesejáveis. Esse crivo silencioso manifesta relações sociais de poder. O estudo utilizou a máscara para compreendê-la em seu uso simbólico e entender como os próprios



atores interpretam e problematizam suas práticas e valores diante de sentidos multiculturais, de infiltrações de significados da era globalizante. Como exemplo desta infiltração os autores citam a presença de máscaras industrializadas e referências de outros contextos culturais, como, por exemplo, as máscaras do homem-aranha, dos personagens do filme *Star Wars*, entre outros ícones da cultura midiática global. O estudo qualitativo, de tipo etnográfico analisou imagens das máscaras, realizou entrevistas com produtores, usuários de máscaras participantes da festa, como também de uma mulher da comunidade que não pode participar da festa dados os critérios de gênero adotados pela comunidade. Os autores consideram que as interpretações da mulher excluída da festa funcionam como um contraponto às interpretações masculinas. As conclusões do estudo apontam que a festa e suas máscaras, constroem uma forma de compreender aspectos das relações identitárias dos participantes e as aprendizagens dessas identidades.

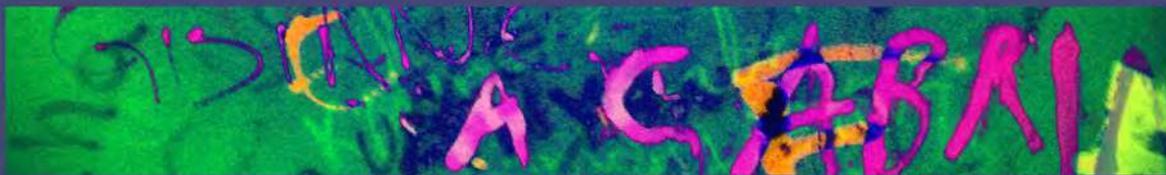
Dias; Martins (2008) procuraram dar visibilidade aos processos de aprendizagens vividos entre os grupos artísticos de representações dramáticas, sejam cortejos de dança, teatro e música nos quais as diversas gerações misturam-se e aprendem de modo colaborativo. Nesse tipo de manifestações não há uma idade mental definida para se aprender, o que existe é um repertório de gestos, sons, visualidades compartilhadas. No momento dessas representações acontece um misto de ensaios e improvisações. O roteiro dramático serve como um guia para o espetáculo, sem a preocupação de seguir-se a risca sua sequência, e depende da imaginação dos participantes dessa ação artística. Um erro não é um desvio a ser corrigido e pode ser transformado em motivo de uma nova improvisação.

Lampert *et al* (2010) consideram incoerente uma educação em artes visuais que não olhe para a comunidade e para a arte de forma a percebê-las como interstícios sociais e relacionais, que podem oferecer alternativas para entender o próprio entorno. Desse modo, como professora em uma Universidade pública brasileira da região sul, considera que o espaço dos estágios curriculares nos cursos de Licenciatura pode construir ações, ou práticas de ensino, que visem desdobramentos pelos artistas/professores/pesquisadores em outros espaços de aprendizagem que não só os formais. Argumenta que, para isso, faz-se necessário compreender não somente a produção, recepção e os processos de mediação que estão amalgamados ao ensino das artes, mas também suas formas de significação. Nesse sentido, os projetos de extensão das Universidades podem ser espaços privilegiados para esse tipo de



ação. Lampert *et al* (2010) relatam uma pesquisa- ação realizada no projeto de extensão “Imagens do Mar”, que objetivou a interação entre a Universidade do Estado de Santa Catarina e a comunidade pesqueira nas praias da Armação e Pântano do Sul, em Florianópolis, Santa Catarina. Os autores consideram que a comunidade pesqueira da Ilha de Florianópolis é uma rica fonte de conhecimento, entendendo não somente sua função de sociabilidade para evidenciar o desenrolar do percurso histórico da ilha, mas como o conhecimento de vivências que são essenciais para serem documentadas, registradas e entendidas como conhecimento no contexto universitário. Por meio da inserção da linguagem videográfica, estabeleceram-se vínculos entre estudantes e as comunidades pesqueiras para um trabalho relacional, cooperativo e poético. Entre as ações poéticas desenvolveram-se: entrevistas com pescadores, líderes comunitários e familiares de pescadores; mapeamento/registro visual do sul da ilha de Florianópolis; investigação sobre registros/documentos/acervos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional de Santa Catarina; registro videográfico da atividade da pesca, da paisagem e contexto dos pescadores; realização de ações poéticas, videoarte, que envolveram produção artística desenvolvida pelos participantes da pesquisa; mostra com os vídeos e documentários sobre a atividade pesqueira em Florianópolis. Essa experiência salienta o entrecruzamento dos espaços formais e não formais de aprendizagem, que movimenta pensar outros sujeitos educacionais, de uma forma em que a aprendizagem acontece nas trocas desses encontros, no entrecruzamento desses espaços.

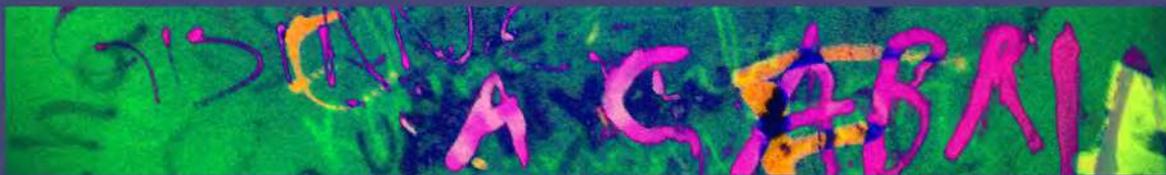
Souza (2014) apresenta uma experiência implementada em um projeto de extensão da Universidade Federal do Paraná, que se desenvolveu por um período de dois anos, com 25 crianças e adolescentes, de idades entre 10 e 14 anos, filhos de trabalhadores que sobrevivem da coleta e reciclagem do lixo, na periferia da cidade de Paranaguá, estado do Paraná. O projeto fundamentou-se nas proposições do filósofo francês Jacques Rancière (1940) que compreende a estética como partilha do sensível e de que toda arte é política, pois a política da arte está em tecer relações e não oferecer explicações de mundo. Nesse sentido, não só o artista, mas também os educadores podem articular ações e estimular maneiras de fazer que possam intervir nas relações com as maneiras de ser. Souza (2014) buscou refletir sobre o espaço que as imagens ocupam no cotidiano e sobre como as pessoas se posicionam em relação a essas imagens. Desse modo, procurou relacionar as imagens que os participantes do



projeto produziram com as possíveis transformações que a circulação dessas mesmas imagens pode deflagrar. A produção de imagens realizou-se por meio da linguagem fotográfica. O projeto se iniciou com a produção de imagens que revelassem o microcosmos de cada participante, suas casas, destacando aquilo que está esquecido nos armários, no canto do quarto ou no fundo do quintal. Por meio dessa prática a intenção era de deflagrar um processo de aprendizagem pelo próprio fazer, antes do dizer ou mostrar, a fim de se apropriarem dos elementos da linguagem visual e a consciência da intencionalidade na produção das imagens. Um segundo momento desse projeto envolveu uma pesquisa iconográfica no Instituto Histórico e Geográfico da cidade de Paranaguá entre os anos de 1897 e 1960. Por meio de uma série de imagens circunscritas a esse período histórico foi possível perceber as transformações arquitetônicas e espaciais, como também costumes locais nas celebrações de festas religiosas de Paranaguá. Ao longo das reflexões originadas a partir das imagens pesquisadas, os participantes indicaram que não reconheciam os espaços da cidade, nem os espaços por eles habitados, sinalizando a invisibilidade da cidade para eles.

Ao longo desse projeto Souza (2014) constatou que há muitas cidades em uma mesma cidade, pois a noção de patrimônio, bem como os signos do passado não são comuns a todos os indivíduos, nem aos grupos ou classes sociais. As crianças e adolescentes não reconheciam os monumentos e outros espaços ligados à história oficial da cidade, nem prédios da administração pública. Tampouco as ruínas da cidade de Paranaguá, em função do descaso da gestão pública municipal e estadual com o patrimônio histórico, despertaram interesse efetivo e afetivo dos participantes. Nesse sentido, o autor considera que um processo educativo que promova a experiência com esses signos poderia romper as barreiras da inacessibilidade que sustenta a exclusão estética.

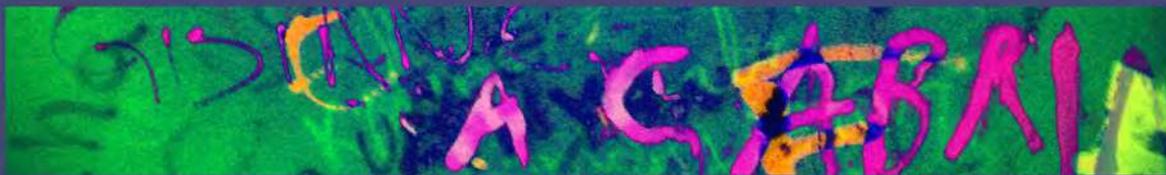
O ato de fotografar, como também o ato de relacionar as imagens vistas com a realidade vivida pelos participantes provocou o olhar sobre as realidades individuais e da cidade como também promoveu uma ação criativa, de autoria artística, no sentido de autodeterminação, que nutre a busca por sentidos individuais e coletivos para as coisas do mundo, como também a possibilidade de posicionar-se e expressar-se diante delas. Para Souza (2014) aprender só assume significado pela “criação de um mundo que, antes de ser real, é pessoal” (SOUZA, 2014, p. 2286). A finalização do projeto contou com uma exposição das imagens produzidas pelos participantes junto com as utilizadas para estudar a cidade, o



que deu visibilidade as várias vozes e posicionamentos que compuseram a mostra. Nesse projeto as visualidades criaram uma aproximação com os participantes, seus modos de pensar a realidade e os problemas que afetam essa realidade.

Na experiência relatada por Martins; Xavier; Gatti (2015) o espaço não formal de aprendizagem situou-se na Vila Telebrasília, no Distrito Federal (DF). A Vila Telebrasília originou-se de um acampamento para alojar os trabalhadores que construíram Brasília na década de 1950. Apesar de alojar trabalhadores durante e depois da construção do Plano Piloto da cidade, essa vila não foi reconhecida como bairro, nem recebeu infraestrutura urbana. Na década de 1990 foram várias tentativas de realocar os moradores em outras áreas que se negaram a abandoná-la, reunindo-se em torno da Praça da Resistência, local escolhido para suas concentrações sempre que as forças armadas chegavam para sua expulsão. Apesar de atualmente fazer parte do Plano Piloto e da administração do Distrito Federal, trata-se de uma área de alta vulnerabilidade social, pois o poder público ignora as necessidades de Educação, Saúde e Habitação da população da vila. Durante três meses, uma equipe formada por professores e estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal, participou regularmente de momentos com a comunidade, visando à alfabetização de jovens, adultos e idosos da comunidade. Ao longo do projeto dois professores se revezavam nas tarefas de acolhida e conversas com os participantes. A estratégia utilizada para o processo de alfabetização fez uso das visualidades cotidianas. A proposta consistiu na construção da expressão do cotidiano e do esboço pessoal dos participantes que, por meio das imagens produzidas por eles, utilizando diferentes materiais, articularam conceitos e conteúdos para a compreensão de suas realidades.

Conforme relatado pelos autores, a primeira conversa decorria no discurso da experiência dos alunos e dos seus cotidianos, visando elevar a autoestima e compreensão de que sabiam ler, não de modo silábico, mas possuíam uma leitura do mundo. Esse procedimento consistia em uma conversa para um processo de resgate da cultura e a identificação formal, das palavras geradoras a serem trabalhadas nas visualidades, fazendo assim uma busca do que os estudantes sabiam e do conhecimento precedente que traziam consigo. Apesar de fazer uso das visualidades, o projeto fundamentou-se nos princípios do educador Paulo Freire (1921-1997), indicados em seu livro *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2002). A experiência relatada reforça a proposta de que toda e qualquer relação



com artefatos visuais, seres e situações produzem aprendizados. Ao trabalharem com imagens cotidianas os participantes puderam potencializar o movimento para pensar a alfabetização e perceberam-se como leitores do mundo, facilitando assim a aprendizagem da leitura silábica.

4 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A partir do exposto, podemos concluir que a produção acadêmica em Cultura Visual vem crescendo anualmente e a discussão na área de Educação atrai grande parte dos pesquisadores do campo. Apesar da atração que pesquisadores do campo da Cultura Visual possuem pelo âmbito educativo, ainda é pequeno o número daqueles que olham para os espaços não formais de aprendizagem, pois no período de 2005-2015 apenas quatro trabalhos, dentre sessenta e um, focalizaram os espaços não formais de aprendizagem nos Encontros Anuais da ANPAP. Os projetos descritos por Dias; Martins (2008); Lampert *et al* (2010), Souza (2014) e Martins; Xavier; Gatti (2015) olharam para comunidades que estão à margem, cultural ou economicamente, como são as comunidades de pescadores e bairros periféricos de diferentes municípios brasileiros. Os quatro projetos buscaram refletir sobre o lugar que as visualidades ocupam no cotidiano, como essas visualidades compõem o microcosmos de cada participante, e também trataram de pensar como esses participantes se posicionam em relação às mesmas.

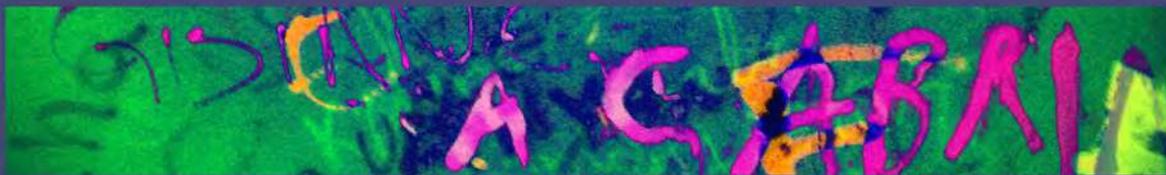
As experiências relatadas nesses projetos fomentam várias aprendizagens. A partir da tipologia de aprendizagens indicada por Gohn (2011) é possível perceber que os relatos desses quatro projetos de Cultura Visual desenvolvidos em espaços não formais de aprendizagem indicam que os participantes desenvolvem uma aprendizagem teórica, ao se apropriar de conceitos, como também cognitiva, ao incorporar novos temas e problemas em seus esquemas iniciais. Também mencionam as aprendizagens cultural, linguística e simbólica, pois ao trabalharem representações e autorrepresentações, reforçam a construção da identidade dos grupos, suas diferenças, suas diversidades e, também, as adversidades culturais que têm de enfrentar. Essas aprendizagens permitem aos participantes ver o mundo e se posicionar frente aos problemas que veem, pois as imagens propiciam a compreensão de possíveis visualidades que os identifiquem. Todas essas aprendizagens confluem na aprendizagem social de ver o outro e os demais, de estar com os demais, como também uma aprendizagem reflexiva sobre



as práticas visuais que geram saberes e uma aprendizagem ética, na convivência centrada no bem comum.

A partir do estudo desses projetos, consideramos que a Cultura Visual abarca muito mais que um campo de estudo e os autores dos projetos analisados neste artigo revelam uma atitude intelectual que busca nas visualidades do contexto, no qual estão inseridos os participantes desses projetos, aquelas que possam deflagrar a reflexibilidade dos participantes, independente de seus papéis de participantes da comunidade, pesquisadores e/ou educadores em espaços não formais, voltando-se para si mesmos na tentativa de compreenderem seus contextos, como também seus posicionamentos nesses contextos. Essa atitude intelectual explicita o poder das imagens, das visualidades, compreendendo que toda e qualquer imagem, inclusive as eleitas para a mediação nos espaços não formais, também são produzidas a partir de uma visão que, conseqüentemente, coloca os participantes em uma determinada posição. Desse modo, o que importa não é a imagem, pois nenhuma imagem aliena ou empodera por si mesma, apesar da intencionalidade do produtor da mesma, mas é a ação das pessoas, o que elas fazem com e a partir das imagens para suas próprias vidas.

Como educadoras pesquisadoras que nos inserimos em espaços formais e não formais de aprendizagem continuamos a considerar onde queremos chegar, o que pretendemos realizar, com quem nos comunicamos, como desenvolvemos essa comunicação e, em que medida, as visualidades que temos a nossa disposição para a mediação educativa estão sintonizadas com o processo de inclusão social, dando visibilidade às mais diversas formas de opressão e subjetivação. Consideramos que o recorte do conhecimento apresentado neste artigo pode contribuir para ampliar as possibilidades de uma formação de educadores em espaços formais e não formais, que discuta nossas representações, por meio de uma relação que ressalte as visualidades em contexto, mas, sobretudo valorize as formas de interpretação daqueles que veem, pensam e transformam o mundo com e a partir das imagens.



5 REFERÊNCIAS

ANAIS ANPAP 2005. ENCONTRO DA ANPAP, 14, 2005, Goiânia, GO. Anais... v. 1. Goiânia: ANPAP, 2005.

ANAIS ANPAP 2006. ENCONTRO DA ANPAP, 15, 2006, Salvador, BA. Anais... Salvador: ANPAP/ UNIFACS, 2006.

ANAIS ANPAP 2007. ENCONTRO DA ANPAP, 16, 2007, Florianópolis, SC. Anais...Florianópolis: ANPAP/ UDESC, 2007.

ANAIS ANPAP 2008. ENCONTRO DA ANPAP, 17, 2008, Florianópolis, SC. Anais...Florianópolis: ANPAP/ UDESC, 2008.

ANAIS ANPAP 2009. ENCONTRO DA ANPAP, 18, 2009, Salvador, BA. Anais...Salvador: ANPAP / EDUFBA, 2009.

ANAIS ANPAP 2010. ENCONTRO DA ANPAP, 19, 2010, Cachoeira, BA. Anais...Salvador: EDUFBA, 2010.

ANAIS ANPAP 2011. ENCONTRO DA ANPAP, 20, 2011, Rio de Janeiro, RJ. Anais... Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

ANAIS ANPAP 2012. ENCONTRO DA ANPAP, 21, 2012, Rio de Janeiro, RJ. Anais... Rio de Janeiro: ANPAP, 2012.

ANAIS ANPAP 2013. ENCONTRO DA ANPAP, 22, 2013, Belém, PA. Anais... Belém: ANPAP; PPGARTES / ICA / UFPA, 2013.

ANAIS ANPAP 2014. ENCONTRO DA ANPAP, 23, 2014, Belo Horizonte, MG. Anais... Belo Horizonte: ANPAP; UFMG, PPGA, 2014.

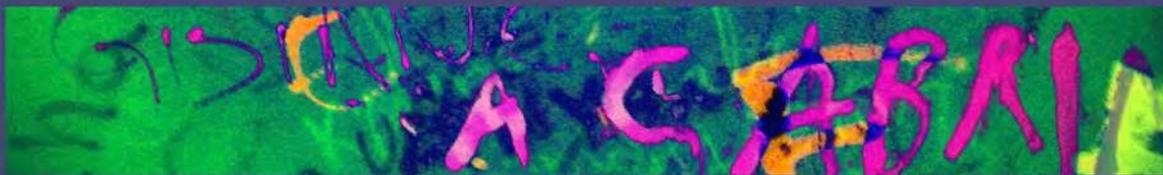
ANAIS ANPAP 2015. ENCONTRO DA ANPAP, 24, 2015, Santa Maria, RS. Anais... Santa Maria: ANPAP; UFSM, PPGART; UFRGS, PPGAV, 2015.

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

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Prefácio. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009. p. 7-9.

DIAS, Ronne F. Carvalho; MARTINS, Raimundo. Mediações construtivas com as máscaras de Mazagão: interações possíveis entre educação e cultura visual. In: ANAIS ANPAP 2008. ENCONTRO DA ANPAP, 17, 2008, Florianópolis, SC. Anais...Florianópolis: ANPAP/ UDESC, 2008. p.1414-1424. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/128.pdf>> Acesso em 23/09/2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2002.



GOHN, Maria Gloria. Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, **Proceedings online...**Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

GOHN, Maria Gloria. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47, p. 333-353, mai.-ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, p. 59-75, set/dez. 2016.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. Elementos para una génesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. **Revista Visualidades**, v. 4, n. 1-2, p. 12-62, 2006.

LAMPERT, Jocielle; PEDEMONTE, Francis Albrecht, SILVA, Leonardo Lima da; TOMMASIET, Maximilian. Entre Territórios, Cultura Visual e dispositivos relacionais: reflexões para o ensino de artes visuais. In: ANAIS ANPAP 2010. ENCONTRO DA ANPAP, 19, 2010, Cachoeira, BA. Anais...Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/jocielle_lampert.pdf> Acesso em 23/09/2016.

MIRZOEFF, Nicholas. **Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual**. Barcelona, Paidós, 2016.

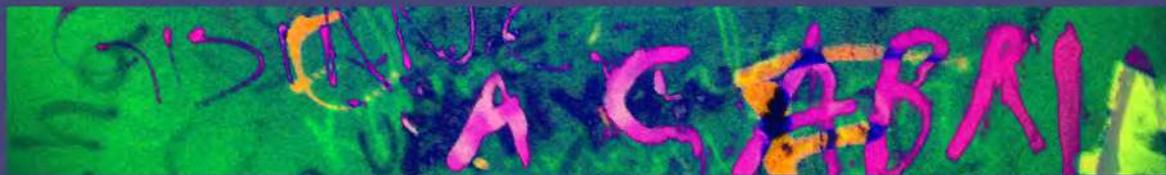
MITCHELL, William John Thomas. **Teoria de la imagen**. Madrid: Ediciones Akal, 2009.

MARTINS, Margarida Helena Camurça; XAVIER, Cleber Cardoso; GATTI, Thérèse Hofmann. Visualidades Cotidianas como estratégia educacional. In: ENCONTRO DA ANPAP, 24, 2015, Santa Maria, RS. Anais... Santa Maria: ANPAP; UFSM, PPGART; UFRGS, PPGAV, 2015.p.898-906. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015/comites/ceav/margarida_martins_cleber_xavier.pdf>Acesso em 23/09/2016.

SOUZA, Carlos Weinwe M. de. Arte, educação e estética no espaço da cidade: visualidades e não-visualidades. In: ANAIS ANPAP 2014. ENCONTRO DA ANPAP, 23, 2014, Belo Horizonte, MG. Anais... Belo Horizonte: ANPAP; UFMG, PPGA, 2014. p.2280-2292. Disponível em: <<http://ptdocz.com/doc/661348/carlos-weiner-m.-de-souza>> Acesso em 23/09/2016.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.

*Recebido em 17 de maio de 2017
Aprovado em 31 de julho de 2017*



EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO DE ARTE: MAPEANDO PRODUÇÕES

SPECIAL EDUCATION AND THE TEACHING OF ART: MAPPING PRODUCTIONS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017196>

Patricia Nogueira Aguenta, Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul, Celi Corrêa Neres -
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

RESUMO

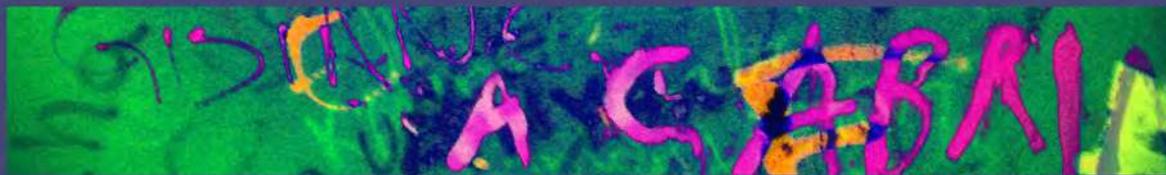
O presente artigo tem por objetivo levantar literatura e produção de conhecimento sobre o ensino de arte para o aluno cego na escola comum, com base nos últimos treze anos, de 2000 a 2012 a partir de pesquisas envolvendo o ensino de arte nas escolas e a educação especial. Escolheu-se tal recorte de maneira a dar uma visibilidade mais atual sobre o tema e verificar o que a produção pós-década de 1990, marco dos discursos sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola comum diz sobre o objeto em questão. A busca foi realizada a partir dos bancos de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da SCIELO (Scientific Electronic Library Online), dos anais da CONFAEB (Congresso Nacional de Arte Educadores do Brasil), do banco de trabalhos e pôsteres das reuniões nacionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), especificamente dos Grupos de Trabalho Educação Especial (GT15) e Educação e Arte (GT24). Verificaram-se os principais objetivos, metodologias e resultados, visando reflexões para subsidiar a prática do professor de arte na escola; concluindo que ainda há escassez significativa de pesquisas sobre o ensino de arte no contexto da educação especial.

Palavras-chave: Educação. Arte. Arte-educação. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article aims to raise literature and production of knowledge about art education for the blind student in the common school, based on the last thirteen years, from 2000 to 2012 from research involving the teaching of art in schools and education special. Such a clipping was chosen in order to give a more current visibility on the subject and to verify what post-decade-old production of the discourses on the inclusion of people with disabilities in the common school says about the object in question. The search was carried out from the thesis and dissertation banks of the CAPES (Coordinating Improvement of Higher Level Personnel), SCIELO (Scientific Electronic Library Online), the annals of CONFAEB (National Congress of Art Educators of Brazil), the bank Of works and posters of the national meetings of the ANPED (National Association of Graduate Studies and Research in Education), specifically the Working Groups Special Education (GT15) and Education and Art (GT24). The main objectives, methodologies and results were verified, aiming at reflections to subsidize the art teacher's practice in the school; Concluding that there is still a significant shortage of research on art education in the context of special education.

Keywords: Education. Art. Art-education. Inclusive education.



1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO DE ARTE: MAPEANDO PRODUÇÕES

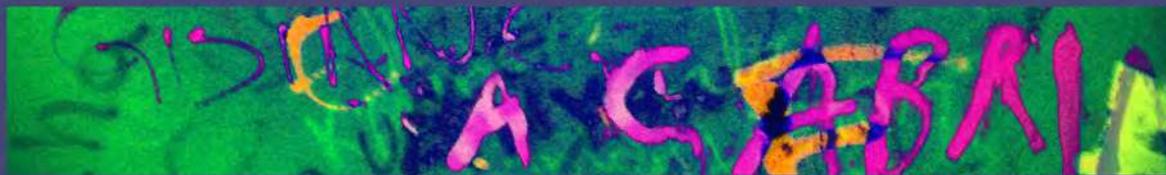
O presente artigo objetiva levantar literatura e a produção de conhecimento a respeito do ensino de arte para o aluno cego na escola comum, fazendo um recorte dos últimos treze anos, de 2000 a 2012 a partir de teses, artigos e dissertações envolvendo o ensino de arte nas escolas e a educação especial. Escolheu-se tal recorte na tentativa de dar uma visibilidade mais atual sobre o tema e verificar o que a produção pós-década de 1990, marco dos discursos sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola comum e cenário de reformas do Estado brasileiro diz sobre o objeto em questão, segundo (NUNES, 2010; KASSAR, 2011 e GARCIA, 2013).

A busca foi realizada a partir dos bancos de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da SCIELO (Scientific Electronic Library Online), dos anais do CONFAEB¹ (Congresso Nacional de Arte Educadores do Brasil), do banco de trabalhos e pôsteres das reuniões nacionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), especificamente dos Grupos de Trabalho Educação Especial (GT15) e Educação e Arte (GT24). Buscou-se verificar os principais objetivos, metodologias e resultados, a fim de gerar reflexões que possam vir a subsidiar a prática do professor de arte na escola.

Se existe um consenso, conforme postula (PADILHA, 2008), entre pesquisadores da educação, é de que as práticas tanto no interior quanto exterior à escola devam lidar com as diferenças. Entretanto, outra questão complexa e preocupante, segundo a autora, seria como esses profissionais estão lidando com essas diferenças no cotidiano. “A incursão de análise em práticas escolares cotidianas é fundamental para percebermos como os alunos com deficiência estão tendo acesso à escola regular e principalmente ao conhecimento por ela veiculado.” (GARCIA, 2008, p.19).

(BUENO, 2006) reforça ainda que as pesquisas devem evidenciar os percursos e a situação desses alunos dentro da escola, relacionando a vivência escolar com o meio social, considerando ainda que as condições socioeconômicas e culturais empurram papel decisivo para os processos de escolarização.

¹ Congresso promovido pela FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil).



Portanto, o foco principal do presente artigo é o de levantar produções em torno do ensino de arte para o aluno cego na escola comum, tendo como referência as produções de pesquisadores da educação da ANPED, CAPES, SCIELO e FAEB, a fim de investigar esse cotidiano de modo a subsidiar a prática do professor de arte em torno da deficiência visual na escola. Haja vista ser essa disciplina um produto estético² da atividade humana que reflete o contexto e a cultura em que está inserida. Postula (MENDONÇA, 2010) que a riqueza da arte, no que concerne à sua prática, estaria em condensar em si, milênios de aperfeiçoamento atingidos historicamente pelo trabalho humano proporcionando fruição às pessoas que apreciam.

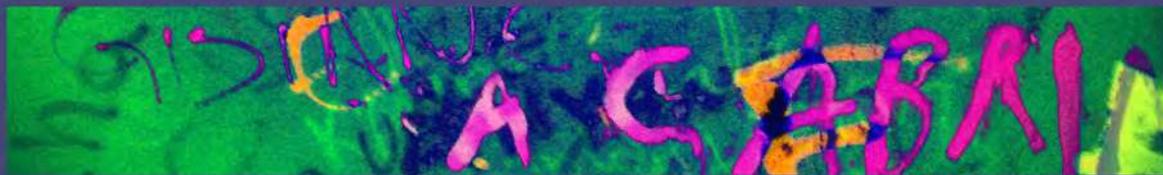
A delimitação do tema pode parecer a princípio um tanto específica, por focar a deficiência visual, no entanto, sobre esse recorte do objeto de estudo proposto, (PADILHA, 2008) destaca que a delimitação de um objeto de estudo não diminui sua relevância social se compreendermos que se trata de aspectos particulares de uma totalidade, entendida como as contradições que interagem e que as investigações não se limitem a meros fatos episódicos, mas que sejam entendidos e analisados em sua relação com a história, a cultura, a sociedade e o poder. (BARRA, 2006) reforça ainda que o desafio dos trabalhos de pesquisa nas universidades seria o de confrontar o real no seu particular para se chegar à totalidade, pois os objetos recortados na sua particularidade e investigados em suas peculiaridades vão ao encontro do mais complexo e à totalidade da realidade. Logo, o presente estudo investiga a prática do ensino de uma das disciplinas que nos faz pensar sobre os novos conteúdos impressos no cotidiano, justamente àqueles que constroem a cultura visual³ de maneira conceitual⁴: os alunos cegos⁵.

² Estética origina-se do grego *aisthesis*, que significa percepção. Ramo da filosofia cuja finalidade é o estudo da percepção da natureza do belo ou de sua supressão bem como dos princípios que fundamentam a obra de arte em suas variadas formas, técnicas e concepções.

³ Cultura Visual passou a ser empregado em nosso país a partir de 1990 para fazer alusão aos meios de comunicação como a televisão e a internet, conforme (BARBOSA, 2009).

⁴ Segundo (VYGOTSKY, 1989, p.63) “a palavra vence a cegueira”. Ou seja, Vygotsky enfoca a importância da linguagem e da construção dos conceitos favorecidos pelo sistema braille, analisando que mais importante do que o signo é o significado, socialmente construído por meio da mediação caracterizada na figura do professor.

⁵ Conforme (BRUNO, 1999) o conceito de deficiência visual relaciona-se a dois grupos diversos: cegueira e baixa visão (congenita ou adquirida), ou visão subnormal, sendo que a primeira se refere à perda total da visão em ambos os olhos ou percepção luminosa e que segundo o Código Internacional das Doenças (CID) considera a acuidade visual inferior a 0.05 ou campo visual inferior a 10 graus, após o melhor tratamento ou correção óptica específica. Ainda segundo a autora, o enfoque educacional estaria na utilização do sistema braille, de recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos especiais para o processo de comunicação e leitura-escrita para esses sujeitos.



1.1 A PRODUÇÃO DA ANPED DE 2000 A 2012

A busca por trabalhos e pôsteres produzidos nas reuniões anuais da ANPED de 2000 a 2012 encontrou 08 produções relacionando arte e deficiência, como se verifica no quadro a seguir.

Quadro 1: Anais da ANPED de 2000 a 2012

Pesquisador	Ano	Título	Deficiência Pesquisada	Formação do pesquisador
KOHATSU, Lineu Norio	2000	A expressão fotográfica de uma jovem com síndrome de Down	Intelectual	Psicologia
LOPES, Ana Elisabete	2005	Ato fotográfico e processos de inclusão: análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção	Intelectual	Arte
ROSA, Yáskara Beiler Dalla	2005	Interação e inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais	Intelectual	Arte
REILY, Lúcia Helena	2009	Nas margens dos manuscritos e da vida: representações de deficientes em iluminuras medievais	Física, intelectual, auditiva e visual	Arte
SILVEIRA, Tatiana dos Santos da	2009	Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha pra desenhar: inclusão escolar de educandos cegos em artes	Visual	Arte
ALVES, Jefferson Fernandes	2011	Por um olhar para além da visão: fotografia e cegueira	Visual	Pedagogia
VILARONGA, Iracema	2011	Formação, cinema e áudio-descrição: pode a sétima arte influenciar no processo construtivo de pessoas visualmente limitadas?	Visual	Pedagogia
GOMES, Adriana Leite Limaverde	2012	A coerência textual de alunos com síndrome de Down: uma análise da produção escrita através do uso de imagens	Intelectual	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

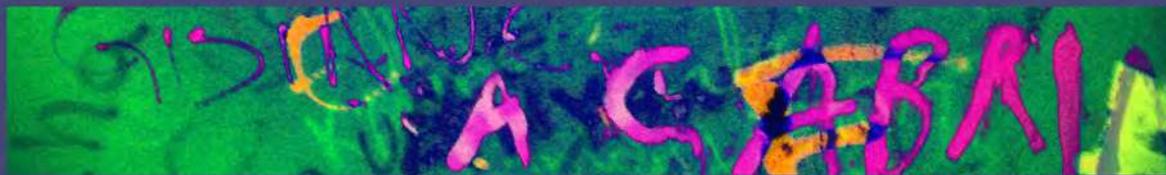
Dessas produções, 07 trabalhos fazem parte do GT 15 (Educação Especial) e 01 do GT 24 (Educação e Arte). As produções levantadas indicam que 04 foram propostas por professores de arte no GT 15, 03 por pedagogos (sendo dois deles no GT 15 e um no GT 24) e 01 por um psicólogo, também no GT 15. Quanto à deficiência pesquisada, especificamente,



04 abordam a deficiência intelectual e 03 a deficiência visual (sendo cego um dos pesquisadores) e 01 engloba a deficiência física, a mental, a surdez e a cegueira. Da pesquisa com a deficiência visual, 02 foram pesquisados por professores de arte, sendo um em contexto escolar. Quanto à metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa foi a mais abundante nos trabalhos encontrados, evidenciando o uso de observações, notas de campo, documentos, entrevistas, oficinas e narrativas orais. Abaixo seguem as pesquisas que abordam arte e a deficiência visual.

A professora de arte (REILY, 2009), por meio de fontes imagéticas primárias e documentos produzidos durante a Idade Média e salvaguardados em bibliotecas britânicas, investigou as iluminuras medievais que representam as imagens de deficientes (físicos, intelectuais, surdos e cegos) aprofundando a compreensão das concepções constituídas sobre o deficiente pela sociedade medieval na Europa. As centenas de imagens levantadas foram debatidas por publicações de especialistas em arte medieval e revelaram o diálogo entre imagens e tradição oral com a literatura popular, e muitas delas evidenciam ora a função moralizante como os deficientes deveriam ser acolhidos ora como instrumentos do poder de Deus sobre os homens, bem como o lugar da marginalidade do deficiente ao representá-lo na mendicância.

(NERES e CORRÊA, 2008) observam que, na Idade Média, uma nova forma de organização da produção se estabeleceu entre os homens: o feudalismo, caracterizado pela propriedade feudal da terra, em torno da qual se deram as relações de produção, baseadas na agricultura e, posteriormente, no comércio. Tais relações caracterizavam-se pela servidão do trabalhador ao senhor feudal. Os princípios religiosos eram forças dominantes nesse período e a prática do abandono das pessoas com deficiência passou a ser condenada. Ainda segundo as autoras, a propagação de valores caritativos e os princípios religiosos dominantes naquele contexto contribuíram para mudanças nas atitudes dos homens, passando a considerar os deficientes como filhos de Deus. “As pessoas com deficiência passaram a ser acolhidas em igrejas, onde foram organizados orfanatos, abrigos para atendê-las com as crianças desamparadas. Ainda nessa concepção, a deficiência também poderia ser vista como resposta aos comportamentos imorais dos homens” (NERES e CORRÊA, 2008, p.152).



(REILY, 2009) observa em sua pesquisa que muitos deficientes aparecem nos textos como mendigos, recebendo esmolas ou trazendo consigo tigelas na tentativa de receber algum benefício. Infere-se a relevância do estudo de Reily, que demonstra pela imagem a dimensão da condição econômica da deficiência na Idade Média, ressaltando que a miséria está nitidamente marcada na figura do deficiente, numa complexa relação econômica.

No trabalho da professora de arte (SILVEIRA, 2009), o único encontrado relacionando o trabalho com arte para o aluno cego em contexto escolar, a pesquisadora analisou a concepção de escola inclusiva e a prática pedagógica em artes visuais de duas professoras de arte com dois alunos cegos em escolas municipais de Santa Catarina. A pesquisa de abordagem qualitativa utilizou como instrumentos para coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, observações das aulas de arte e notas de campo descritivas.

O trabalho revelou, durante as observações realizadas pela pesquisadora, que a inclusão é um desafio a ser superado nas aulas de arte, e apresentou que a falta de formação está presente no discurso dos professores de arte ao que se refere à justificativa para as dificuldades no trabalho com a inclusão. As observações revelaram pouca participação dos alunos cegos nas aulas de arte e que, quando participavam, contavam com o auxílio dos colegas. Existia pouca preocupação docente com o planejamento, ausência de materiais adaptados, presença de atividades aleatórias e sem relação com o restante do grupo, pouca articulação entre as professoras de arte com o serviço de atendimento educacional especializado, pouca discussão sobre a cegueira no espaço escolar e que ao aluno cego ficaram mais creditadas as suas dificuldades que suas possibilidades.

O trabalho do pedagogo (ALVES, 2011) realizado a partir dos estudos e da produção de Evgen Bavcar, consagrado fotógrafo cego natural da Eslovênia, problematizou a relação existente entre a fotografia e a cegueira ao elaborar uma oficina de fotografia básica realizada no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos em Natal no Rio Grande do Norte, com 09 participantes cegos, utilizando procedimentos criativos inspirados em Bavcar de caráter háptico⁶-verbal. (ALVES, 2011) demonstrou que a concepção do olhar, por meio de procedimentos multissensoriais, transgrediu os limites da mera percepção visual e que esses

⁶ Relativo ao tato, sensível ao tato.



mesmos procedimentos utilizados pelos cegos no ato fotográfico apresentaram a grande capacidade de significação dessas pessoas.

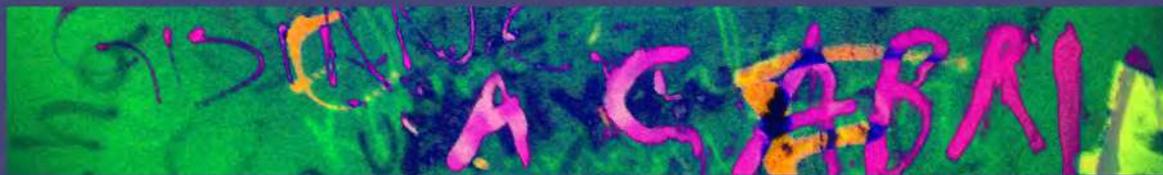
O trabalho da pedagoga (VILARONGA, 2011) teve como objetivo demonstrar as contribuições da arte cinematográfica tendo a audiodescrição⁷ como ferramenta de acessibilidade. Quanto ao procedimento metodológico, foi adotada a história oral de três colaboradores cegos da cidade de Salvador/Bahia e a vivência da própria pesquisadora que também é cega. (VILARONGA, 2011) conclui que a importância da família e dos professores, desde a infância, ao descrever o mundo e suas representações, é fundamental para a construção de imagens mentais como processo facilitador para quem não enxerga. Portanto, a palavra (audiodescrição) é a ferramenta de acesso ao mundo das significações.

1.2 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

O levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES de 2009 a 2012, tendo como palavras-chave “arte, arte-educação, educação inclusiva, educação especial, inclusão”, revelou um total de 09 produções que relacionam arte e deficiência.

O levantamento realizado demonstrou que, entre as 09 produções encontradas, 04 foram propostas por professores de arte, 03 por pedagogos, 01 por um comunicólogo social e 01 por profissional com formação em letras. Quanto à deficiência pesquisada, especificamente, 04 abordam a deficiência visual, 04 a deficiência intelectual e 01 contempla todas as deficiências. O levantamento ainda demonstrou que 04 produções foram realizadas em escola especial, apenas 01 em escola comum, 03 em museus e 01 considerou os três contextos supracitados. Ao todo são 8 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado. Quanto à metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação foram as mais abundantes nos trabalhos encontrados, evidenciando o uso de observações, entrevistas, narrativas orais, registros fotográficos e estudos de caso. O quadro, a seguir, apresenta as pesquisas encontradas.

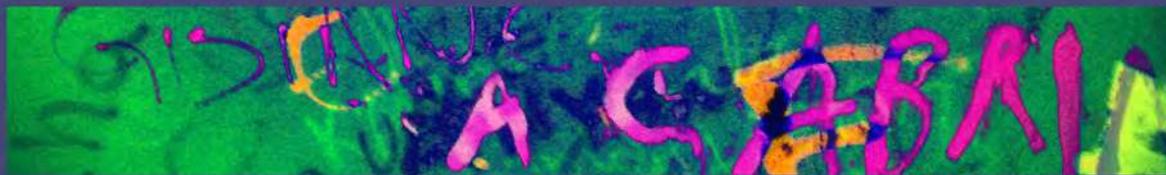
⁷ Recurso de acessibilidade para a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual em espetáculos, cinema, teatro e museus que consiste na descrição clara e objetiva de todas as informações visuais. Exemplo: Expressões faciais e corporais que comuniquem algo, informações sobre o ambiente, figurinos, efeitos especiais, mudanças de tempo e espaço, além da leitura de créditos, títulos e qualquer informação escrita na tela. No corpo desta dissertação aparece a palavra audiodescrição em conformidade às novas regras gramaticais da língua portuguesa. A grafia áudio-descrição permanece em respeito ao título de pesquisas desenvolvidas.



Quadro 2: Banco de Teses e Dissertações da CAPES de 2000 a 2012

Pesquisador	Ano	Título	Deficiência Pesquisada	Formação do pesquisador	Instituição(s) em que foram desenvolvidas as pesquisas
SIMÓ, Cristiane Higuera	2010	O estado da arte nas teses acadêmicas que abordam arte e inclusão: Um recorte de 1998 a 2008 no Brasil	Todas	Arte	UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis)
ANASTASIOU, Helene Paraskevi	2012	Ensino e aprendizagem em artes visuais: Adultos com síndrome de Down em interação	Intelectual	Arte	Ong Amigo Down/São José (SC); UDESC
BERNARDO, Sergio Figueiredo	2012	A música na educação de pessoas com deficiência visual: Uma experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo	Visual	Pedagogia	Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo/Belém (PA); UFPA – Universidade Federal do Pará
FERREIRA, Anelise Barra ⁸	2012	Aluno faz foto? O fotografar na escola (especial)	Intelectual	Pedagogia	Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Prof. Elyseu Paglioli/Porto Alegre (RS); UFRS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
GARCIA, Roseli Behaker	2012	A percepção de esculturas por três pessoas cegas	Visual	Letras	Pinacoteca/SP; Mackenzie – Universidade Presbiteriana/SP
MARCHEZI, Fabiana	2012	Acessibilidade em museus de arte: Questões para elaboração de áudio-guias	Visual	Pedagogia	MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo; MoMa – The Museum of Modern Art de Nova Iorque; The Metropolitan Museum of Art de Nova Iorque; Pinacoteca do Estado de São Paulo; Mackenzie –Universidade Presbiteriana/SP
MATTOSO, Verônica de Andrade	2012	Ora, direis, ouvir imagens? Um olhar sobre o potencial informativo da áudio-descrição aplicada a obras de artes visuais bidimensionais como representação sonora da informação em arte para pessoas com	Visual	Comunicação Social	Galeria de Arte Universo/Niterói (RJ); UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

⁸ Única tese de doutorado encontrada cujo conteúdo está disponível na íntegra.



		deficiência			
OLIVEIRA, Uillian Trindade ⁹	2012	A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais	Intelectual	Arte	Escola Municipal de Educação Fundamental do Município de Cariacica/ES; UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
VERAS, Carlos Alberto Araújo	2012	A arte Down: A educação especial e a cultura amazônica	Intelectual	Arte	CIEES - Centro Integrado de Educação Especial/Belém (PA); UNAMA - Universidade da Amazônia

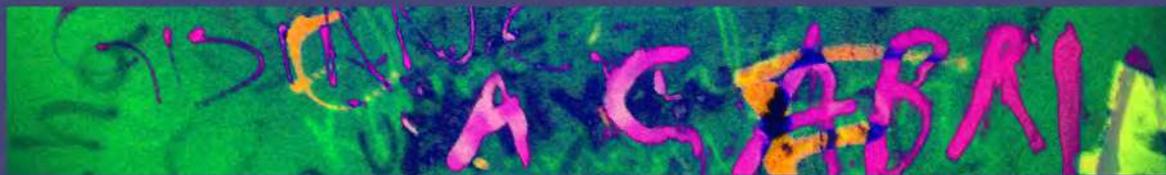
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A dissertação de mestrado de (SIMÓ, 2010) objetivou realizar um mapeamento das teses de doutorado que dialogam com o ensino de arte e a educação inclusiva (política a ser alcançada no Brasil) e/ou a educação especial (conforme aparece na maioria das teses). (SIMÓ, 2010) traça um estado da arte dos trabalhos acadêmicos revelando o que as teses de doutorado relatam sobre a temática, tendo como recorte os anos de 1998 a 2008.

A professora de arte utilizou como metodologia para a sua pesquisa o estudo qualitativo no qual a coleta de dados se desenvolveu pela análise documental, ou seja, identificação e observação das teses. A pesquisadora utilizou, como instrumento de busca, os bancos de dados da CAPES e de bibliotecas virtuais como Domínio Público, SibiNet (Rede de Serviço Sibi/USP), o IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), o banco de informações da Biblioteca Virtual da USP e o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) com variações de palavras-chave relacionando tema e título. A pesquisa encontrou cerca de sete teses de doutorado que foram produzidas em diferentes áreas do conhecimento que articulam o ensino de arte e a educação inclusiva e/ou a educação especial com referenciais teóricos diversos.

(SIMÓ, 2010) constatou, entre as teses mapeadas, focos distintos sobre a abordagem do ensino de arte. Verificou também que algumas valorizavam a arte como linguagem, outras como área de conhecimento com conteúdos próprios e ainda observou que, em algumas, a arte se configurava como facilitadora para a educação inclusiva. A pesquisadora então organizou sua dissertação em categorias que foram divididas em capítulos independentes conforme o

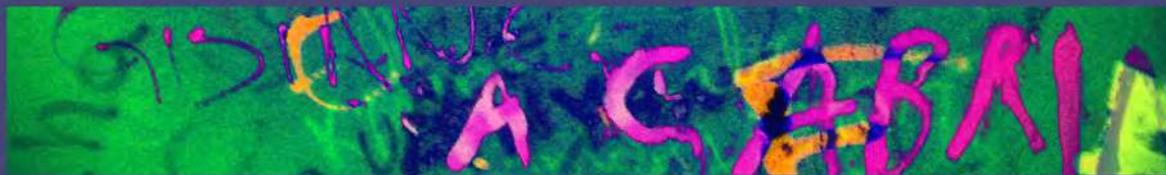
⁹ Única dissertação que tem a escola comum como contexto.



que cada tese revelou, como: educação e inclusão (termo utilizado pela autora), formação de professores (formação do professor de arte e de Educação Especial), a relação da arte com a construção do conhecimento humano e o ensino de arte para as pessoas com necessidades educacionais especiais (termo utilizado pela autora).

(SIMÓ, 2010) constatou a escassez de teses de doutorado que relacionam a temática proposta pela dissertação, a necessidade de recursos no atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência na escola comum, divergência quanto ao emprego entre termos utilizados para designar as pessoas com deficiência, necessidade de qualificação docente para a concretude da educação inclusiva. O levantamento feito por (SIMÓ, 2010) aponta, ainda, uma concentração maior de teses relacionando o objeto de estudo à área da psicologia, com destaque para o desenvolvimento humano, tendo as escolas especializadas como contexto e sendo a deficiência intelectual a mais abordada. A pesquisadora apresenta apenas duas teses de doutorado que relacionam arte e cegueira. A primeira, defendida em 2001, pelo psicólogo Francisco José de Lima, com o título “O efeito do treino com desenhos em relevo no reconhecimento háptico de figuras bidimensionais tangíveis”. A segunda, defendida em 2007, pela professora de arte Amanda Pinto da Fonseca Tojal, intitulada “Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus”. Segundo (SIMÓ, 2010), a tese dessa pesquisadora tem como diretriz principal as possibilidades de conceber o museu como instrumento para políticas públicas culturais de inclusão voltadas às pessoas com deficiências sensoriais, físicas e mentais, bem como programas de acessibilidade e ação educativa inclusiva em museus. (TOJAL, 2007) apresenta adaptações pedagógicas na produção e leitura de objetos culturais e análise quanto à acessibilidade física e sensorial de museus nacionais e internacionais, por meio de bases metodológicas de caráter pluralista interdisciplinar. A tese de doutorado de (LIMA, 2001) objetivou investigar o efeito do treino com desenhos em relevo no reconhecimento háptico de figuras bidimensionais tangíveis por alunos cegos, alfabetizados pelo sistema Braille, tendo a escola pública como contexto. (LIMA, 2001) evidencia a importância da prática em leitura de imagens por meio de materiais em relevo como forma de inclusão do aluno cego em áreas do conhecimento que utilizam desenhos, mapas, por exemplo.

O objetivo da dissertação de mestrado do pedagogo (BERNARDO, 2012) foi o de compreender a dinâmica da educação musical na Unidade Educacional Especializada José



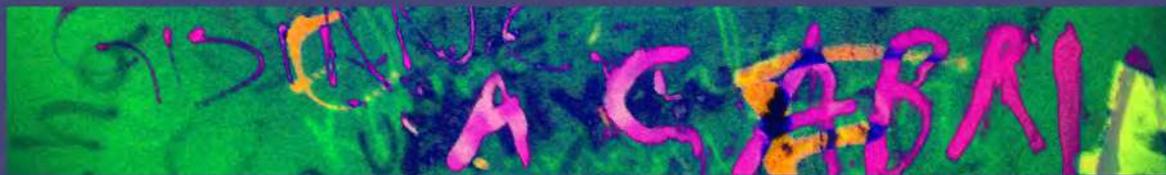
Álvares de Azevedo, em Belém do Pará, com o atendimento Educacional Especializado para professores e aluno cegos na perspectiva da educação inclusiva. Para a consecução do objetivo, a pesquisa utilizou como metodologia a abordagem qualitativa em torno de um estudo de caso. Como técnica, foi empregada a documentação indireta por meio da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, bem como a observação e entrevista semiestruturada.

(BERNARDO, 2012) verificou que a unidade educacional possui várias frentes de ação, tais como: o atendimento de alunos com deficiência visual, formação de educadores da Rede Estadual de Ensino, e a organização de Jornadas Pedagógicas envolvendo arte e sociedade. A pesquisa constatou que existe um terreno fértil de possibilidades para a produção de conhecimento dos processos criativos dos alunos com deficiência visual por meio da música e que a unidade educacional vem tentando adequar-se ao processo de normalização do atendimento educacional especializado.

A pesquisadora, com formação em letras (GARCIA, 2012) objetivou, em sua dissertação, ampliar o conhecimento sobre a percepção da obra de arte pela pessoa cega, especialmente a percepção de esculturas. A dissertação foi realizada com três pessoas cegas congênitas, na Pinacoteca do Estado de São Paulo, sendo os dados coletados por meio de entrevistas e depoimentos escritos, enquanto os sujeitos envolvidos realizavam a exploração tátil de duas esculturas figurativas. Garcia evidenciou convergência e concordância entre os três sujeitos, tanto na exploração da escultura, como no depoimento escrito, quanto aos elementos percebidos das esculturas, evidenciando identificação denotativa referente aos objetos artísticos.

A pedagoga (MARCHEZI, 2012) em sua dissertação de mestrado analisou os áudio-guias utilizados em museus de arte como ferramenta de acessibilidade para públicos cegos ou com baixa visão. A pesquisadora analisou os discursos verbais veiculados pelos áudio-guias (descrição) e os elementos sonoros presentes (trilhas sonoras). Os materiais foram coletados do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), do The Museum of Modern Art - New York (MoMA), do The Metropolitan Museum of Art (The Met) e da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

A comunicóloga (MATTOSO, 2012), em sua dissertação, pesquisou o potencial da audiodescrição aplicada a obras de artes visuais bidimensionais como representação sonora da



Informação em Arte para pessoas com deficiência visual. A pesquisa-ação e o modelo estrutural para pesquisas em artes plásticas, tendo como aporte as diretrizes da audiodescrição em museus, foram as metodologias utilizadas pela pesquisadora. (MATTOSO, 2012) investiga os aspectos intrínsecos e extrínsecos da audiodescrição, considerando a acessibilidade física, metodológica, instrumental, comunicacional, programática e atitudinal das obras de arte. Utiliza como referencial teórico o fluxo informacional da audiodescrição, a partir da Ciência da Informação e a estrutura da primeira exposição de obras de artes visuais bidimensionais com audiodescrição no Estado do Rio de Janeiro. (MATTOSO, 2012) não apenas confirma o potencial informativo que existe no acesso das pessoas cegas a obras de arte bidimensionais, como ainda estrutura um documentário formado por elementos que compuseram a exposição mencionada como forma futura de criação da primeira base¹⁰ de dados brasileira de acesso livre a audiodescrições de obras de artes visuais bidimensionais.

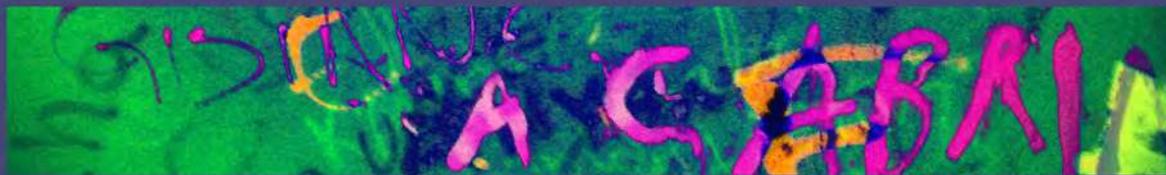
1.3 PERIÓDICOS DA SCIELO DE 2000 A 2012

O levantamento na biblioteca eletrônica da SCIELO de 2000 a 2012, tendo como palavras-chave “arte, arte-educação, educação inclusiva, educação especial, inclusão”, encontrou um total de 03 produções que relacionam arte e deficiência. O levantamento realizado demonstrou que entre as 03 produções encontradas, 02 foram propostas por uma mesma professora de arte e 01 por duas fonoaudiólogas. Quanto à deficiência pesquisada, especificamente, 01 aborda a deficiência auditiva, 01 a deficiência visual e outra o contexto da inclusão nas escolas. O levantamento apontou que 01 produção foi realizada em clínicas e hospitais e apenas 01 considerou o ensino de arte na escola comum. Quanto à metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa, evidenciando o uso de observações, notas, diários de campo e estudos de caso e análise documental foram as metodologias desenvolvidas nas produções conforme quadro a seguir.

Quadro 3: SCIELO de 2000 a 2012

Pesquisador	Ano	Título	Deficiência Pesquisada	Formação do pesquisador	Revista Publicada

¹⁰ Ainda não disponível na internet.



BOSCOLO, Cibele Cristina; PINOTTI, Kele Jaqueline	2008	A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo	Auditiva	Fonoaudiologia	Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 14, nº 1 – Marília Jan/Abr.2008
REILY, Lúcia Helena	2008	Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na História da Arte	Visual	Arte	Caderno CEDES, vol. 28, nº 75 – Campinas Mai/Ago.2008
REILY, Lúcia Helena	2010	O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão	Inclusão	Arte	Caderno CEDES, vol. 30, nº 80 – Campinas Jan/Abr.2010

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A professora de arte (REILY, 2008) objetivou descrever as concepções das representações do músico cego por meio de obras da História da Arte. Salienta que esse tipo de representação envolvendo músicos e cegueira era recorrente na Antiguidade, na Idade Média e no Barroco, permitindo demonstrar o papel do músico cego na sociedade. (REILY, 2008, p.252 e 253) reforça que:

No decorrer da história da arte, vemos a cegueira representada figurativamente por meio dos seguintes elementos: Olhos fechados/abertos após a cura; olhos esbranquiçados, órbita vazia, olhos feridos ou disformes, olhos de vidro, direção do olhar assimétrico, olhar ausente, vazio; uso de vendas, de óculos escuros, de lentes grossas, de recursos ópticos; indicação pelo apontar, mostrando ou tocando os olhos; pistas posturais, como a cabeça erguida, braços estendidos diante do corpo, mão aberta varrendo o ar, passo inseguro, com um pé à frente, mapeando o terreno a procura de obstáculos ou buracos; corpo prostrado, figura deitada na cama, figura sentada desocupada ao lado de outra pessoa trabalhando a seu lado; presença de bengala, vara ou instrumento musical; tamanho das mãos proporcionalmente aumentadas; mãos tocando, sentindo algo; presença de auxiliar, guia, criança ou cachorro levando o cego; presença de tigela ou chapéu para o público colocar moedas.

(REILY ,2008), ao analisar o conjunto de obras presente no artigo em questão, evidencia pouquíssimos exemplos de deficientes como sendo capazes de fazer parte do mundo do trabalho. (NERES, 1999) demonstra que atualmente os postos de trabalho ocupados pela pessoa cega são àqueles em que a visão é algo dispensável, como o de técnico de Câmara Escura em hospitais e a própria instituição especializada. (REILY, 2008) destaca que na Idade Média predominava a figura do cego músico atrelado à marginalidade, à miséria,



à mendicância, ao assistencialismo, ao mito da superação e da compensação pela audição, conforme postula (REILY, 2008, p.259):

Os temas *miséria e mendicância* são constantes nos retratos dos cegos músicos [...]. Rembrandt van Rijn, Pablo Picasso, Georges de La Tour e vários outros utilizam a coloração sombria, a composição de figura em primeiro plano, com a postura de ombros caídos, a expressão triste do rosto, para falar da condição precária desta figura urbana, cujo trabalho é ao mesmo tempo ganha-pão e manifestação de súplica.

A pesquisadora conclui “[...] que as concepções de dependência, incapacidade e supercompensação pela perda da visão ainda permeiam as representações sociais da deficiência visual [...]” (REILY, 2008, p.264). A professora de arte finaliza, destacando entre as representações estudadas do cego músico, que as condições de vida precárias impossibilitam as crianças cegas ao acesso tanto à educação de maneira geral como à educação musical, tendo a mendicância e o assistencialismo lado a lado. (NERES e CORRÊA, 2008, p.163) destaca ainda que:

[...] a pessoa com deficiência visual enfrenta de forma mais acentuada as dificuldades para sua inserção no mercado de trabalho, haja vista que não tem as mesmas oportunidades que os outros indivíduos têm em relação à sua formação intelectual e profissional, não preenchem os padrões de “beleza” comumente aceitos e valorizados, reforçando a descrença em relação à sua capacidade.

Em outro artigo, a professora de arte (REILY, 2010) visou problematizar o ensino de arte para alunos com deficiência, com base na produção científica de conhecimento do país a partir de contextos educacionais e culturais. (REILY, 2010) apresenta a diversidade que se acentuou nas escolas brasileiras atualmente a partir do contexto inclusivo, que assegura aos estudantes com deficiência espaço na escola comum. A pesquisadora destaca a morosidade da maioria dos cursos de licenciatura em arte em adequar as grades curriculares para o contexto da educação especial de forma a preparar o professor para atuar nas escolas frente a esse contexto. A pesquisadora afirma que muitos trabalhos que envolvem arte e que são



desenvolvidos no contexto institucional assumem um caráter terapêutico, segundo (REILY, 2010, p.90):

O desenho e a pintura são utilizados como técnicas expressivas, como instrumentos diagnósticos, como meios de desenvolvimento de coordenação manual, voltados para trabalhar a autoestima e a socialização. Muitas vezes, a arte trabalha como um braço da terapia ocupacional ou da pedagogia, dando suporte ao treinamento em artesanato ou no desenvolvimento gráfico, tendo em vista a escrita na sua dimensão motora, como vemos em Castro (2001). Não pretendemos, com isso, criticar tais pesquisas, que, certamente, poderão subsidiar questões técnicas, inclusive para o trabalho do professor de arte. Entretanto, é preciso incentivar a produção de conhecimento que traga suporte para o professor de arte que atua com um alunado altamente heterogêneo, de modo a servir de apoio para a escola no seu processo de aprendizagem, sem o viés clínico.

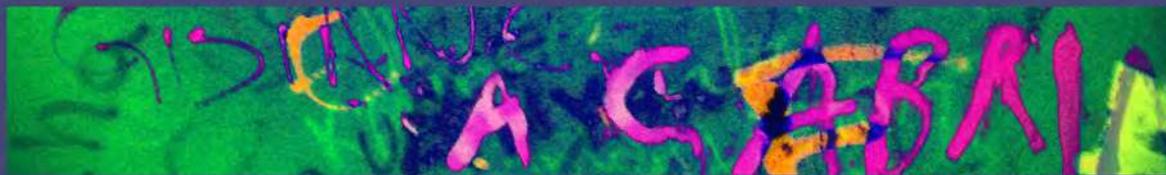
A professora de arte salienta a ausência de socialização e publicação no campo da arte, o que prejudica essa área de conhecimento, bem como evidencia o trabalho com arte em contextos clínicos reforçando que não é, simplesmente, transpor os saberes constituídos num espaço institucional para outro espaço de inclusão. (REILY, 2010) conclui a importância da produção de conhecimento dada à seriedade com que muitos trabalhos são realizados de maneira que possa vir a subsidiar o ensino de arte na escola.

1.5 CONFAEB

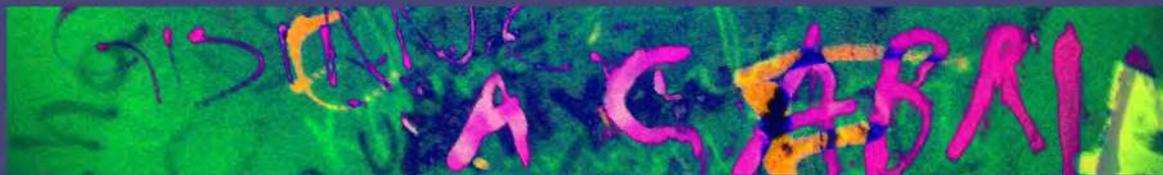
O levantamento das produções nos anais do CONFAEB (Congresso Nacional de Arte Educadores do Brasil, disponíveis pela FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil), contemplam os anos de 2006 a 2012. Tendo como palavras-chave “arte, arte-educação, educação inclusiva, educação especial, inclusão, cegueira, escola comum” foi encontrado um total de 22 produções que relacionam arte e deficiência.

Quadro 4: CONFAEB 2006, 2007, 2008, 2010, 2011 e 2012

Pesquisador	Ano	Título	Deficiência Pesquisada	Formação do pesquisador
-------------	-----	--------	------------------------	-------------------------



AMARAL, Maria das Vitórias Negreiras do; FREITAS, Alessandra Menezes Machado de	2007	Educação e artes aliadas para inclusão de educandos surdos	Auditiva	Pedagogia
ARAÚJO, Haroldo de	2007	Experiência com deficientes visuais, em projeto de pesquisa e extensão: Despertou a paixão pela busca de um ensino de artes acessível a todos	Visual	Arte
COSTA, Robson Xavier da	2008	Ensino de arte e educação inclusiva	Inclusão	Arte
FERNANDES, Vera Lúcia Penzo	2008	Criatividade e educação inclusiva no ensino de artes visuais	Educação Inclusiva	Arte
QUEIROZ, Anna Karenina Gomes de	2008	Arte como ferramenta de inclusão social e educacional	Intelectual	Arte
BATISTA, Marina Fenício Soares; RIZZI, Maria Christina de Souza Lima	2010	Museu da imagem e do som: iniciativas de inclusão	Acessibilidade	Arte e Terapia Ocupacional
CIRILLO, Aparecido José; COSTA, Rosa da Penha Ferreira da; RODRIGUES, Maria Regina	2010	A cidade e seus fluxos: artes e cultura na educação especial	Inclusão	Arte
LIMA, Marlini Dorneles de; ROCHA, Deizi Domingues da	2010	Dançando a corporeidade da pessoa com deficiência visual: Um relato de experiência a partir da pesquisa ação	Visual	Educação Física
LIMA, Marlini Dorneles de; TERRA, Alessandra Matos; TONIETTI, Diego Ferreira	2010	Trabalhando com a dança na escola na perspectiva da inclusão	Inclusão	Educação Física
PUCETTI, Roberta	2010	Arte, educação e inclusão, por um olhar diferente	Inclusão	Arte
RABELLO, Roberto Sanches	2010	Ensino de arte e educação inclusiva: atendimento ao aluno com deficiência visual em escolas públicas de Salvador	Visual	Artes Cênicas
SILVA, Andreza da Nóbrega Arruda	2010	Áudio-descrição: Tecnologia assistiva e educacional no teatro	Visual	Arte
VALE, Cassia do; REY, Ketheley Leite Freire	2010	Projeto dia: Diversidade, inclusão e arte um caminho possível em educação inclusiva	Educação Inclusiva	Arte, Letras e Pedagogia
ALMEIDA, Marilene Oliveira	2011	Contribuições da perspectiva educacional de Helena Antipoff para o ensino de arte em Minas Gerais: Fazenda do Rosário (1940 – 1970)	Escola Nova	Normal Superior
KIRST, Adriane Cristine; SILVA,	2011	Educação Inclusiva e Arte: A	Inclusão	Arte



Maria Cristina da Rosa Fonseca da		construção de uma trajetória		
MENEZES, Flávia Andresa Oliveira de; SILVA, Josiane de Jesus da	2011	Arte na Educação Especial: Experiências e Possibilidades	Educação Inclusiva	Arte
FREITAS, Ana Cláudia de Oliveira	2012	Tocar para ver: Relato de experiência – Artes Visuais, com foco na pessoa com deficiência visual	Visual	Arte
GOMES, Elida Strazzi Moreira; ISHII, Bianca Iatalesi; MORAES, João Lúcio de; OLIVEIRA, Patrícia da Costa Borges; TOMASULO, Adriana Iniesta	2012	O coral cênico da APAE de Mogi das Cruzes: O fazer artístico como elemento de inclusão social	Inclusão	Psicologia, Fisioterapia, Comunicação Social e Fonoaudiologia
MOTA, Marina Alves	2012	O ensino da dança para o deficiente visual	Visual	Educação Física
NÓBREGA, Andreza	2012	Mediação inclusiva: A áudio-descrição abre as cortinas do teatro para pessoa com deficiência visual.	Visual	Arte
OLEQUES, Liane Carvalho	2012	Ensino da Arte: Ensinando desenho a crianças com deficiência intelectual	Intelectual	Arte
PUCETTI, Roberta	2012	Perfil e formação do professor de arte de Londrina: O desafio da educação inclusiva	Inclusão	Arte

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O levantamento realizado demonstrou que, entre as 22 produções encontradas, 14 foram propostas por professores de arte; 03 por professores de educação física; 02 por pedagogos; 01 por um professor de arte em parceria com um terapeuta ocupacional; 01 por um professor de arte em parceria com um pedagogo e um professor de letras, e 01 por um psicólogo em parceria com um fisioterapeuta, um comunicólogo e um fonoaudiólogo. Quanto à deficiência pesquisada, 07 abordam a deficiência visual, 02 a deficiência intelectual, 01 a deficiência auditiva, 07 abordam a inclusão, 03 a educação inclusiva, 01 a acessibilidade e outra a Escola Nova. O levantamento apontou que 10 produções tiveram como contexto a escola, sendo as demais desenvolvidas em museus, instituições especializadas e universidades. Quanto à metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa foi a mais abundante nos trabalhos encontrados, evidenciando o uso de observações e estudos de caso. A seguir são relatadas as pesquisas encontradas que abordam o ensino de arte e o aluno cego.



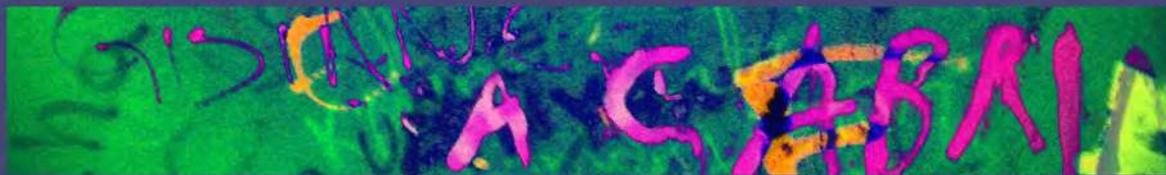
O professor de arte (ARAÚJO, 2007) investigou a produção dos esquemas gráficos por deficientes visuais no ensino de arte por meio da observação da prática de alguns professores. Verificou a necessidade e a importância da produção de textos e material visual como forma de estimular a troca de saberes entre a universidade e as escolas; bem como a importância do desenho como ferramenta para o estímulo cognitivo do aluno cego, auxiliando na sua percepção, motricidade e autonomia.

A pesquisa de cunho qualitativo das professoras de educação física (LIMA e ROCHA, 2010) objetivou analisar os caminhos para uma proposta metodológica em dança para pessoas cegas. Com a coleta de dados, diário de campo, observação participante, grupo focal, história de vida e vivências práticas, os pesquisadores encontraram elementos significativos como: consciência corporal, expressividade, vocabulário de movimento e improvisação, composição coreográfica, bem como possibilidades facilitadoras visando ao objetivo proposto.

A pesquisa ação do professor de arte (RABELLO, 2010) apresentou um balanço do atendimento ao aluno cego em escolas públicas de Salvador, quanto ao ensino de arte. Por meio de entrevistas realizadas com os professores de arte, o pesquisador identificou a necessidade de formação continuada dos docentes, a carência de experiências de inclusão bem sucedidas em escolas públicas e privadas, a precariedade na orientação dada pelo professor de arte à educação do aluno cego.

A professora de arte (SILVA, 2010) objetivou realizar uma reflexão sobre a fruição da pessoa cega e as informações imagéticas advindas do teatro pelos usuários cegos. Para tal, a pesquisadora discute sobre o conceito de audiodescrição, tecnologias assistivas para eliminação de barreiras e a efetivação de práticas inclusivas respaldadas pela legislação. (SILVA, 2010) conclui que a audiodescrição é a tecnologia assistiva e educacional que ajuda a diminuir as distâncias e democratizar o acesso à informação no teatro.

A pesquisa da professora de arte (FREITAS, 2012) objetivou relatar a própria experiência como docente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) após o ingresso de uma aluna cega no curso. A pesquisadora visou à produção de materiais que permitissem à aluna a vivência plástica e fruição de imagens de obras da História da Arte. Por meio da idealização do projeto “Tocar para ver”, a pesquisadora verificou o potencial da arte como instrumento de educação, cultura e inclusão.



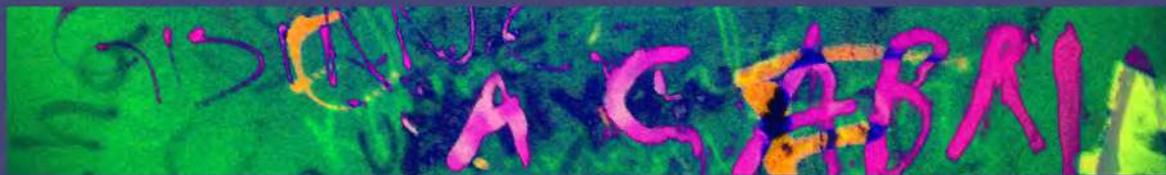
Por meio da pesquisa participante, a professora de educação física (MOTA, 2012) analisou a metodologia do ensino de dança empregado pelo grupo “Passos para luz”, com nove anos de atuação na cidade de Belém/PA, cujos integrantes são pessoas cegas. (MOTA, 2012) conclui que a dança e a metodologia do grupo, trabalhada por unidades elementares de desenvolvimento de movimentos e deslocamentos do corpo no espaço (como andar, movimentos circulares, giros, resistência, torção, saltos e expressão facial), contribuem de forma significativa para a ressignificação das possibilidades artísticas e a importância de se pensar novos meios de ensino da dança para a pessoa cega.

A professora de arte (NÓBREGA, 2012) analisa as possibilidades de mediação da audiodescrição como recurso facilitador ao acesso às imagens por parte da pessoa cega em espetáculos teatrais. A pesquisadora conclui que a audiodescrição, além de funcionar como tecnologia assistiva, contribui para a formação do espectador e para a aquisição da linguagem teatral pelo cego.

1.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO LEVANTADA

A revisão bibliográfica procurou levantar produções que relacionassem o ensino de arte para o aluno cego na escola comum, verificando os principais objetivos, metodologias e resultados. Nos anais da ANPED, apenas um trabalho foi encontrado em contexto escolar nos últimos doze anos, produzido por um professor de arte e publicado no GT 15 (Educação Especial) da ANPED. O levantamento do banco da CAPES demonstrou que as produções, em sua maioria, foram realizadas em escola especial, em museus e apenas uma em escola comum. Ao todo são oito dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, sendo quatro dissertações realizadas por professores de arte. O levantamento da SCIELO demonstrou que, entre as três produções encontradas, duas foram propostas por uma mesma professora de arte. O levantamento demonstrou ainda que as produções foram realizadas em clínicas e hospitais e apenas uma considerou o ensino de arte na escola comum. Nos anais do CONFAEB, das vinte duas produções encontradas, quatorze foram elaboradas por professores de arte e apenas dez apresentam a escola como contexto de investigação.

Quanto à deficiência pesquisada, o levantamento, de forma geral, indica maior quantidade de produções em torno da deficiência intelectual e discussões em torno da inclusão. Mesmo que o aluno com deficiência na escola comum e o cotidiano docente para



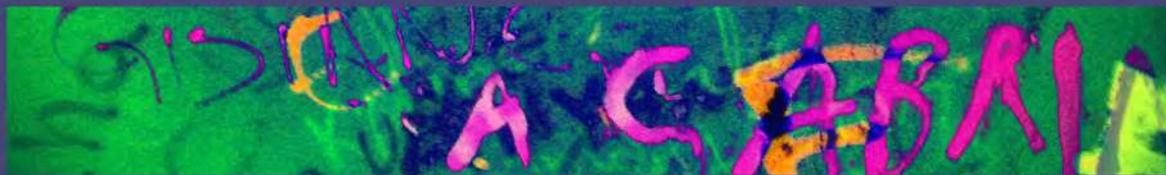
com esses alunos sejam a tônica das políticas públicas (CF, art. 208 inc.III; LDB, nº9394/96, art.58), de documentos internacionais (Declaração de Salamanca 1994) e discussões educativas dos últimos tempos, ainda, a produção de pesquisas e estudos envolvendo o ensino de arte e a educação especial na escola é escassa. Parece que o professor de arte não divulga a sua prática e a de seus pares. (REILY, 2010, p.82) evidencia:

Neste momento é preciso reconhecer que existe uma lacuna muito grande entre a prática em arte com públicos especiais e a produção de literatura sobre o assunto. Não chega a uma dezena o número de livros publicados no Brasil que abordam os fazeres em artes plásticas com pessoas com deficiência, entre os quais constam Bavcar (2003), Reily (1986, 2001), Francisquetti (2005) e Lopes (2008).

O levantamento aponta ainda para a incidência do termo “inclusão escolar” presente nos trabalhos, não ficando muito clara sua distinção com a educação inclusiva e com a educação especial, pois não seriam sinônimos. Segundo (BUENO, MENDES e SANTOS, 2008, p.49), “inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”.

Ficou evidente a ausência de materiais adaptados nas aulas de arte, pouca articulação entre os professores de arte com o serviço ao atendimento educacional especializado, pouca discussão sobre a cegueira no espaço escolar e a presença de atividades aleatórias e sem relação com o restante do grupo. O aluno cego, por não ter acesso aos recursos e à mediação verbal adequada, não se apropria dos conhecimentos em igualdade.

Apesar de se discutir tanto sobre uma escola para todos, parece ainda não existir na organização da escola e dos que nela atuam, articulação coletiva tanto prática quanto teórica para se pensar a educação comum com a educação do aluno especial. O levantamento realizado demonstra que o ensino de arte para a educação especial se encontra atrelado em contextos clínicos e especializados e não na escola comum. (REILY, 2009) mapeou dissertações e teses brasileiras do banco de teses da CAPES e de bibliotecas de universidades dos 35 anos anteriores que dialogam os temas referentes à arte e deficiência e constatou que esta área ainda é um ramo em formação.



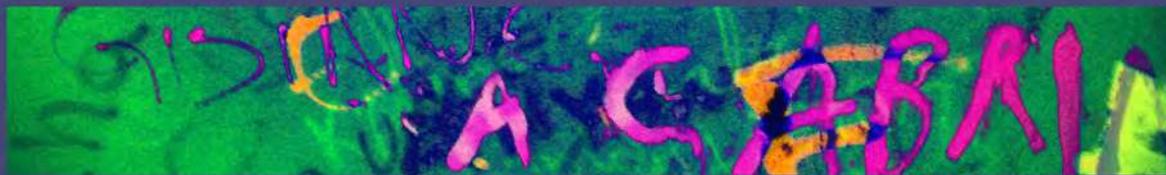
A pesquisadora encontrou 32 pesquisas que abordam a arte e a deficiência e evidencia que, entre os 26 pesquisadores interessados em discutir a temática, metade são professores de arte, sendo que cinco deles apresentam deficiência. Entre os assuntos mais discutidos se encontram a formação de professores cujas licenciaturas ainda demoram em se adequar à nova configuração da sala de aula perante a diversidade que se acentuou. (REILY, 2009) observa ainda que os pesquisadores do campo da arte e deficiência se mostram tímidos quando o tema é a inclusão no contexto escolar.

Verificou-se, pelos levantamentos, a necessidade de diretrizes distintas daquelas que orientam as práticas no campo da medicina que se consolidaram historicamente, enquanto que as bases sobre arte e deficiência ainda estão em etapa de definição. As produções acadêmicas em arte precisam ser divulgadas e socializadas para então fornecerem suporte para pesquisas futuras que se articulam com a proposta da educação inclusiva. A divulgação e a socialização sobre o tema podem proporcionar mudanças significativas na área, visibilidade, bem como a maneira com que a sociedade percebe os direitos das pessoas com deficiência.

O levantamento demonstra uma carência muito grande no que se refere a pesquisas sobre o ensino de arte no contexto da educação especial o que prejudica a própria área de conhecimento. Por outro lado, evidencia a preocupação dos pesquisadores em arte por caminhos metodológicos que viabilizem a prática do ensino dessa disciplina para o aluno cego como os objetos pedagógicos adaptados, tátil e em relevo, tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade.

A abordagem e os instrumentos qualitativos (observações, notas de campo, documentos, entrevistas, oficinas e narrativas orais) foram abundantes, de forma geral, em praticamente todos os trabalhos que relacionaram arte e deficiência. As pesquisas revelaram fatos importantes sobre o interior da escola, evidenciando um problema social delimitado pela política atual. Sobre isso (GARCIA, 2008, p.20 e 21) postula:

A ideia de inclusão escolar que está sendo base para as políticas educacionais tem uma matriz liberal, a qual tenta obscurecer as diferenças de classe social. No exercício discursivo e político de inclusão, observa-se a incorporação ou rearranjo de novos/velhos conceitos que apoiam a manutenção de concepções já conhecidas e consagradas como incapazes de apoiar processos satisfatórios de

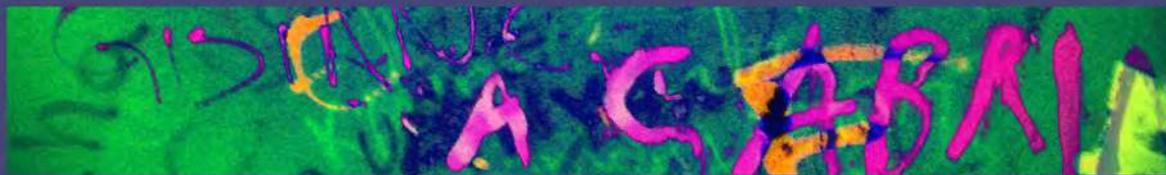


escolarização de alunos com deficiências com sentidos relacionados a acesso, permanência e possibilidade de sucesso escolar no que se refere ao desenvolvimento de interações que promovam o desenvolvimento humano e que necessariamente envolvem a apropriação dos conhecimentos historicamente organizados e considerados como conhecimento escolar.

É necessário que as informações coletadas sejam confrontadas e relacionadas com a vivência escolar e o meio social sem desconsiderar as condições econômicas, sociais e culturais para que não acabem se tornando apenas fatos ou fenômenos isolados. Nesse aspecto, uma abordagem que privilegie uma análise de caráter mais amplo incidiria numa melhor compreensão do objeto pesquisado e dos dados empíricos coletados.

Nessa linha, (GÓES, 2008) aponta algumas discussões em torno das possibilidades do educando e das responsabilidades do meio social na esfera da educação para pessoas com deficiência, fazendo com que a abordagem histórica materialista tenha destaque nas contribuições a esse respeito por possibilitar uma sólida compreensão propositiva pela visão que assume sobre o desenvolvimento do indivíduo e o meio em que ele se desenvolve.

Muitas contribuições se encontram nos estudos de (VYGOTSKY, 1995) e o levantamento aqui realizado as apresentam principalmente nos trabalhos dos professores de arte. (VYGOTSKY, 1995) evidencia que a cegueira é superada mais pela palavra e pelo universo conceitual do que pela compensação multissensorial em si, que a leitura e a escrita possibilitada pelo alfabeto braile têm maior relevância que o tato e, portanto, a ação educativa deve ser orientada para a conquista de atividades relevantes de forma a contribuírem com a capacidade de significar e pensar o mundo. Destaca-se que, nesta pesquisa, optou-se por realizar um exercício de investigação que pudesse direcionar a análise, considerando a relação entre a educação especial e o ensino da arte com os determinantes mais amplos envolvendo educação e sociedade. Empreendeu-se um esforço no sentido de compreender o ensino de arte para os alunos cegos no contexto da sociedade atual, apontando os direcionamentos políticos, pedagógicos e a realidade escolar.



2 REFERÊNCIAS

TRABALHOS APRESENTADOS EM EVENTO

ALMEIDA, M. O. **Contribuições da perspectiva educacional de Helena Antipoff para o ensino de arte em Minas Gerais: Fazenda do Rosário (1940-1970).** In: XXI CONFAEB, 2011, São Luis. Anais 2. Textos Completos, XXI CONFAEB, 2011.

ALVES, J. F. . **Por um olhar para além da visão: fotografia e cegueira.** In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal/RN. 34ª Reunião Anual - Anais 2011. Rio de Janeiro: Anped, 2011.

AMARAL, M. V. N. do; FREITAS, A. M. M. ; Vitória . **Educação e artes aliadas para inclusão de educandos surdos.** In: 18º Congresso da Federação de arte/educadores do Brasil, 2007, Florianópolis. 18º Congresso da Federação de arte/educadores do Brasil, 2007.

ARAUJO, C. M.; SILVA, E. M. A. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológico da Arte/Educação.** In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anais, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação contemporânea ou culturalista.** In: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais do XV Confaeb / José Mauro Barbosa Ribeiro (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, 2009. (p.61-70)

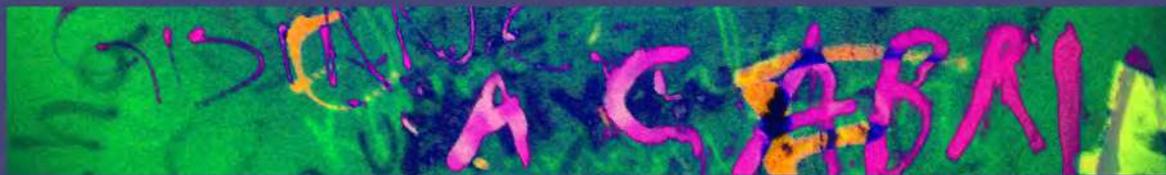
BATISTA, M. F. S. ; Maria Christina de Souza Lima Rizzi. **Museu da Imagem e do Som: Iniciativas de Inclusão.** In: VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos., 2010, Goiânia, GO. Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades. Goiânia, GO: CONFAEB, 2010. v.1. p.2087-2097.

CIRILLO, A. J.; COSTA, R. P. F. ; RODRIGUES, R.. **A Cidade e seus fluxos: artes e cultura na educação especial.** In: CONFAEB 20: indivíduos/coletivos/comunidades/redes, 2010, Goiânia. Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades. Goiânia: UFGO, 2010. v. 1. p. 1637-1645.

COSTA, R. X.. **Ensino de arte e educação inclusiva.** In: 18º CONFAEB - Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, 2008, Crato - CE. Anais do 18º CONFAEB. Crato - CE: CPD/URCA, 2008. v. 1.

FERNANDES, V. L. P.. **Criatividade e educação inclusiva no ensino de artes visuais.** In: Congresso Latino-Americano e Caribenho de Arte/educação, 19º Congresso Nacional da Federação de Arte-educadores do Brasil, Encontro Nacional de Arte/educação, Cultura e Cidadania, 2009, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, 2008. v. 1. p. 1-9.

FREITAS, A. C. O.. **Tocar para ver: Relato de experiência – Artes Visuais, com foco na pessoa com deficiência.** In: Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB, 2012.



GOMES, A. L. L. **A coerência textual de alunos com síndrome de Down:** uma análise da produção escrita através do uso de imagens. In: 35ª Reunião Anual Anped, 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 2012. v. único. p. 1-20.

GOMES, E. S. M.; ISHII, B. I.; MORAES, J. L.; OLIVEIRA, P. C. B.; TOMASULO, A. I.. **O coral cênico da APAE de Mogi das Cruzes:** O fazer artístico como elemento de inclusão social. In: Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB, 2012.

KIRST, A. C.; SILVA, M. C. R. F.. **Educação inclusiva e arte:** A construção de uma trajetória. In: XXI CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 2011, Florianópolis. Anais do XXI Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Maranhão: Editora UFMA, 2011. p. 01-11.

KOHATSU, L. N. **A expressão fotográfica de uma jovem com Síndrome de Down.** In: 23ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2000, Caxambu. Educação Não É Privilégio. Caxambu - MG: ANPED, 2000.

LIMA, M. D. ; Rocha, D. D. . **Dançando a corporeidade da pessoa com deficiência visual:** um relato de experiência a partir da pesquisa ação. In: VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB (20 anos), 2010, Goiânia. VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB, 2010.

LIMA, M. D.; TERRA, A. M.; TONIETTI, D. F.. **Trabalhando com a dança na escola na perspectiva da inclusão.** In: VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB(20 anos), 2010, Goiânia. VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB, 2010.

LOPES, A. E. R. C. **Ato fotográfico e processos de inclusão:** uma análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção. In: 28º Reunião da ANPED Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu/MG. 28º Reunião ANPED, 2005.

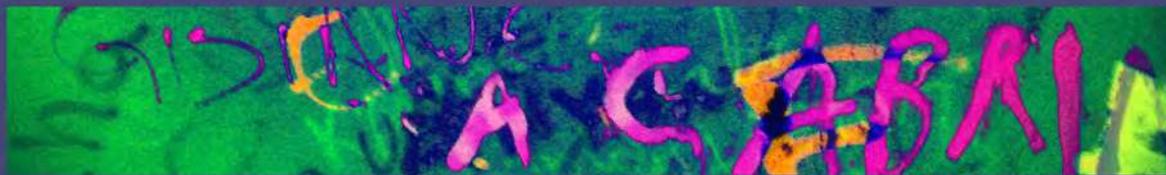
MENEZES, F.A.O. ; SILVA, J. J.. **Arte na educação especial:** Experiências e possibilidades. In: XXI Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil/ CONFAEB, 2011, São Luís. Anais 1: Livro de Programação e Resumos, 2011.

NÓBREGA, A. . **Mediação inclusiva:** a áudio-descrição abre as cortinas do teatro para pessoa com deficiência visual. In: Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB, 2012.

OLEQUES, L. C. **Ensino da arte:** Ensinando desenho a crianças com deficiência Intelectual. In: Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB, 2012.

PUC CETTI, R.. **Arte-educação e inclusão:** Por um olhar diferente. In: VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB(20 anos), 2010, Goiânia. VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB, 2010.

_____. **Perfil e formação do professor de arte de Londrina:** O desafio da educação inclusiva. In: Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB, 2012.



QUEIROZ, A. K. G.. **Arte como ferramenta de inclusão social e educacional.** In: Congresso Latino-americano e Caribenho de Arte/educação, 19º Congresso Nacional da Federação de Arte-educadores do Brasil, Encontro Nacional de Arte/educação, Cultura e Cidadania, 2009, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, 2008.

RABELLO, R. S.. **Ensino de arte e educação inclusiva:** atendimento ao aluno com deficiência visual em escolas públicas de Salvador. In: VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB(20 anos), 2010, Goiânia. VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB, 2010.

REILY, L. **Nas margens dos manuscritos e da vida:** representações de deficientes em iluminuras medievais. In: 32ª Reunião Anual da Anped, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? - ANPED. Puc-Rio e Timbaúba, PE: ANPED e Espaço Livre, 2009. v. 1. p. 1-15.

ROSA, Y. B. D. ; FISCHER, J. . **Interação e inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE) por meio da arte.** In: 28ª ANPED, 2005, Caxambu. 28ª Reunião Anual Da ANPED, 2005.

SILVA, A. N. A.. **Áudio-descrição:** Tecnologia assistiva e educacional no teatro. In: VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB(20 anos), 2010, Goiânia. VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB, 2010.

SILVEIRA, T. S.; FISHER . **Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha pra desenhar: inclusão escolar de educandos cegos em artes visuais.** In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009.

VALE, C.; REY, K. L. F.. **Projeto dia:** diversidade, inclusão e arte - um caminho possível em educação inclusiva. In: VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB(20 anos), 2010, Goiânia. VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB, 2010.

VILARONGA, I. **Formação, cinema e áudio-descrição:** Pode a Sétima Arte Influenciar no Processo Construtivo de Pessoas Visualmente Limitadas? In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal. Educação e Justiça Social – ANPED, 2011.

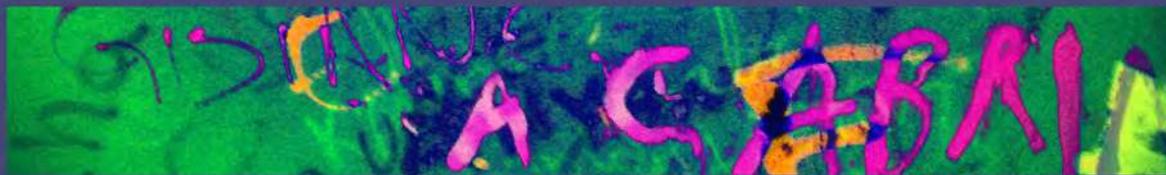
DISSERTAÇÕES E TESES

ANASTASIOU, H. P.. **Ensino e aprendizagem em artes visuais:** Adultos com Síndrome de Down em Interação. Mestrado Acadêmico em Artes Visuais. UDESC, Santa Catarina, 2012.

BERNARDO, S. F.. **A música na educação de pessoas com deficiência visual:** Uma Experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo. Mestrado Acadêmico em Artes. UFPA, Pará, 2012.

BRUNO, M. M. G.. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana:** Análise das Representações dos Pais- Alunos –Professores. Mestrado. UCDB, Campo Grande, 1999.

GARCIA, R. B.. **A percepção de esculturas por três pessoas cegas.** Mestrado Acadêmico em Educação, Arte e História da Cultura. MACKENZIE, São Paulo, 2012.



LIMA, F. J.. **O efeito do treino com desenhos em relevo no reconhecimento háptico de figuras bidimensionais tangíveis.** Tese de doutorado. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, 2001.

MARCHEZI, F.. **Acessibilidade em museus de arte:** Questões para a elaboração de audioguias. Mestrado Acadêmico em Educação, Arte e História da Cultura. MACKENZIE, São Paulo, 2012.

MOTA, M. A.. **O ensino da dança para o deficiente visual.** In: Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB, 2012.

NERES, C. C.. **Educação profissional do portador de necessidades especiais para quê?** (O caso de Campo Grande – MS). 1999. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1999.

MATTOSO, V. A.. **Ora, direis, ouvir imagens? Um olhar sobre o potencial informativo da áudio-descrição aplicada a obras de artes visuais bidimensionais como representação sonora da informação em arte para pessoas com deficiência visual.** Mestrado Acadêmico. UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, U. T.. **A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais – deficiência intelectual.** Mestrado Acadêmico. UFES, Espírito Santo, 2012.

SIMÓ, C. H.. **O estado da arte nas teses acadêmicas que abordam arte e inclusão:** Um recorte de 1998 a 2008 no Brasil. Mestrado Acadêmico em Artes Visuais. UDESC, Santa Catarina, 2010.

TOJAL, A. P. F.. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus.** Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes – USP, São Paulo, 2007.

VERAS, C. A. A.. **A arte Down: A Educação Especial e a Cultura Amazônica.** Mestrado Acadêmico em Comunicação, Linguagens e Cultura. UNAMA, Amazonas, 2012.

ARTIGO EM PERIÓDICO

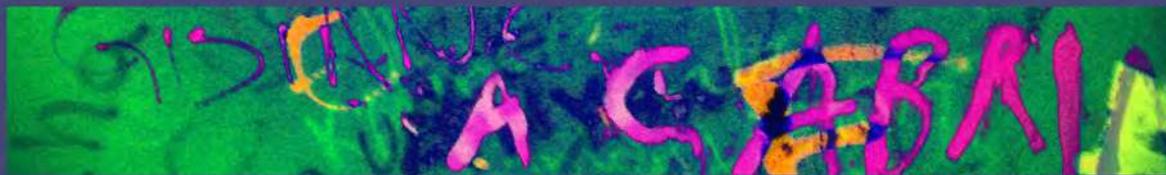
BARRA, A. S. B. . **Marxismo e a produção do conhecimento científico.** Revista Urutágua (Online), Maringá, Paraná, v. 11, p. 15-30, 2006.

BOSCOLO, C. C.; PINOTTI, K. J.. **A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 14, p. 121-140, 2008.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 18, p. 101-119, 2013.

KASSAR, M.C.M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista (Impresso), v. 41, p. 61-79, 2011.

MENDONÇA, E. S. . **O útil e a obra de arte em Marx e Heidegger.** Griot Revista de Filosofia, 21 dez. 2010.



NERES, C. C; CORRÊA, N. M.. **O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 1, p. 149-170, 2008.

REILY, L. **Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na História da Arte**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 28, p. 245-266, 2008.

_____. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 30, p. 84-102, 2010.

DOCUMENTO COM AUTORIA DE IDENTIDADE

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: jun 2014.

LIVRO

BUENO, J. G. S.. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: Denise Meirelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista; Sonia Lopes Victor. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. 1ª ed. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo - EDUFES, 2006, v. 1, p. 105-1232.

_____. MENDES, G. M. L. ; SANTOS, R. A.. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. 1ª ed. Araraquara/Brasília: Junqueira & Marin/CAPES-PROESP, 2008. v. 01. 477p .

GARCIA, R. M. C. . **Políticas inclusivas na educação: do global ao local**. In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 11-23.

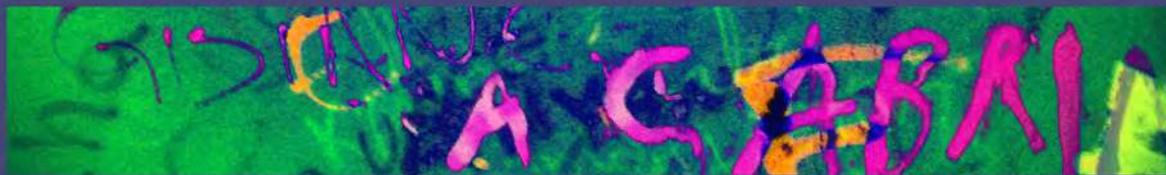
GÓES, M. C. R. **Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial**. In: Batista, J.C.; Caiado, K.R.M.; Jesus, D.M.. (Org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 37-46.

NUNES,A.L.R. **Panorama da pesquisa em artes visuais em inter-relação com a inclusão**. ISBN:9788561136215. In: Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Maria Cristina da Rosa Fonseca (orgs). (Org.). Educação, Arte e Inclusão: Trajetórias de Pesquisa. 1ª ed. Florianópolis/SC: Editora da UDESC/SC, 2010, v. 01, p. 01-212.

PADILHA, A. M. L. **Quem pergunta precisa saber**. Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 185-193.

REILY, L. **História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial**. In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, v. 1, p. 221-239.

_____. **Pesquisas brasileiras sobre arte e deficiência: um campo de conhecimento em formação**. In: Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Maria Cristina da Rosa Fonseca e Silva. (Org.). Educação,

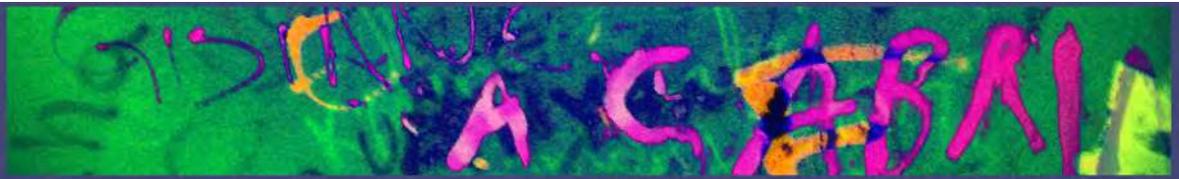


arte e inclusão: trajetórias de pesquisa. 1ª ed. Florianópolis: Editora da UDESC, 2009, v. 1, p. 135-153.

VYGOTSKY, L.S. *El niño ciego*. In: **Obras completas**. Tomo V, Habana: Cuba, 1989.

_____. *Fundamentos de defectologia*. 2ª ed. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

*Recebido em 30 de maio de 2017
Aprovado em 25 de outubro de 2017*



**PRÁTICAS ARTÍSTICAS PARA DIVULGAR NEUROCIÊNCIA:
RELATO DO EVENTO “CONHECENDO O CÉREBRO”**

**ARTISTIC PRACTICES FOR DISSEMINATING NEUROSCIENCE:
REPORT OF “KNOWING THE BRAIN” EVENT**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017224>

Matheus Augusto Silva, Ana Lúcia De Grandi, Roberta Ekuni - Universidade Estadual do Norte do Paraná
Bruna Jamila de Castro - Universidade Estadual de Londrina

RESUMO

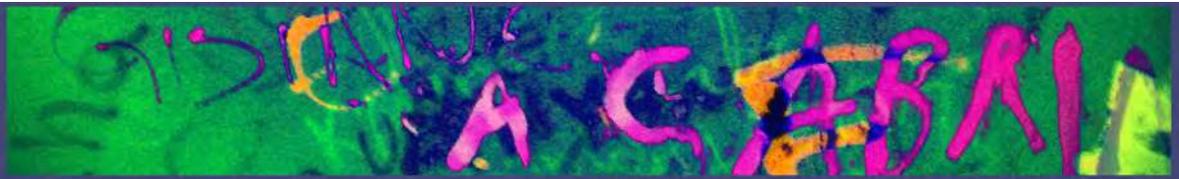
O presente relato de experiência visa apresentar a proposta do evento “Conhecendo o Cérebro” que utilizou práticas artísticas na divulgação científica da Neurociência. Diversas formas de expressões artísticas, como desenho, pintura e escultura, foram incluídas nos estandes, dentre eles: neurobalão, confecção de óculos 3D, cantinho da leitura, neurônios de massinha, atividades de pintura em estandes de sono e drogas e desenhos na lousa digital. Os resultados apontam que as práticas artísticas utilizadas podem ser potentes ferramentas pedagógicas de divulgação da Neurociência. A valorização da criatividade e da inovação através de ações diferenciadas despertaram o interesse e curiosidade das pessoas não pertencentes à comunidade científica, promovendo uma participação ativa do visitante.

Palavras-chave: Divulgação científica. Neurociência. Educação. Práticas Artísticas.

ABSTRACT

The present experience report aims to present the proposal of the event "Knowing the Brain" that used artistic practices in the scientific dissemination of Neuroscience. Various manners of artistic expressions, such as drawing, painting and sculpture, were included in the event, among them: neuroballoon, 3D glasses making, reading corner, neurons of clay, painting activities in stands that explains sleep, drugs and drawings on the digital board. The results show that the artistic practices used can be powerful pedagogical tools for the dissemination of Neuroscience. The valorization of creativity and innovation through differentiated actions aroused the interest and curiosity of people not belonging to the scientific community, promoting an active participation of the visitor.

Keywords: Scientific dissemination. Neuroscience. Education. Artistic Practices.



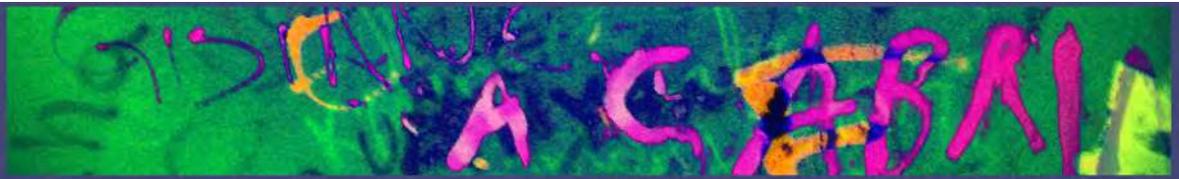
1 INTRODUÇÃO

A divulgação científica para fins educacionais visa oportunizar que o conhecimento científico e tecnológico esteja disponível a todos, além de almejar estimular a curiosidade científica do cidadão. Sua função principal é a de traduzir as informações complexas do âmbito da pesquisa científica para uma forma de linguagem mais acessível ao público leigo (ALBAGLI, 1996), o que envolve a busca por estratégias e ferramentas pedagógicas que permitam uma educação científica de qualidade, disponível e acessível a todos, inclusive as pessoas de diferentes faixas geracionais e em situação de deficiência física ou intelectual (CAMPOS, 2015).

Frente essa percepção, da necessidade de estratégias/ferramentas que permitam uma transposição didática adequada no campo da divulgação científica, e considerando que as diferentes perspectivas no campo da Educação Científica apontam para “uma educação que possibilite o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes dos cidadãos, em que estes sejam os protagonistas no processo educativo” (NASCIMENTO JÚNIOR; SOUZA, 2009, p.72), desenvolvemos por dois anos consecutivos uma proposta de evento de extensão universitária que buscou na articulação entre artes e educação inspiração para transcender a forma expositiva tradicional de se apresentar os conhecimentos científicos para a comunidade não científica.

No Brasil várias pesquisas têm articulando práticas artísticas¹ e o ensino de ciências (TEIXEIRA et al., 2001; TEIXEIRA; NASCIMENTO JÚNIOR, 2002; HOLDELFER et al., 2002; LIBERA et al., 2003; SOUZA; ARANTES; NASCIMENTO JUNIOR, 2006; COSTA; SOUZA; NASCIMENTO JÚNIOR, 2005; NASCIMENTO JÚNIOR; SOUZA, 2009; RIBEIRO; FERNANDES, 2010; para citar algumas), todas tem apontado ocupações manuais, aulas interativas, vivências corporais como práticas/experiências artísticas que ampliam a capacidade cognitiva e desenvolvessem uma atitude proativa nos aprendizes. Foi com base nestas pesquisas que desenvolvemos nossa proposta.

¹ Denominamos como “práticas artísticas”, de um modo um tanto reducionista, técnicas/processos de criação oriundos do campo de conhecimento das Artes, como o desenho, a pintura e a escultura, tal como fazem Rosenthal e Gonçalves (2012), Ribeiro e Fernandes (2010), Nascimento Júnior e Souza, (2009), e as utilizamos somente como ferramentas lúdicas e pedagógica para atingir o objetivo específico de divulgar a Neurociência, nos distanciamos, desta forma, da discussão que trata a arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento complexo.



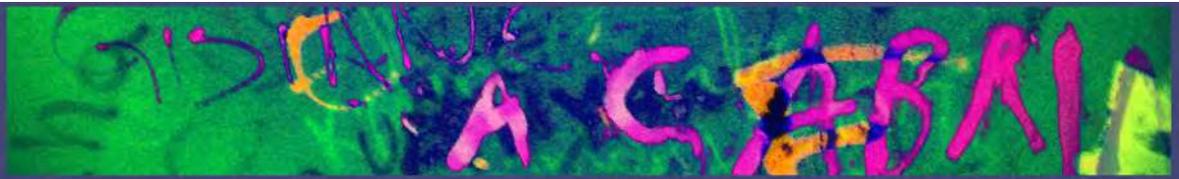
O evento em questão, denominado “Conhecendo o cérebro”, foi organizado pelo “Grupo de Estudos em Neurociência” da Universidade Estadual do Norte do Paraná (EKUNI et al., 2014, 2016). O evento fez parte da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) por dois anos consecutivos, uma campanha promovida pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), por meio do Departamento de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia (DEPDI/SECIS)². Seu objetivo foi divulgar conhecimentos neurocientíficos para a comunidade do norte do Paraná de forma gratuita.

A motivação para desenvolvimento de um evento com esta temática deve-se ao fato da Neurociência ser uma área em expansão. Esse fato foi demonstrado por uma pesquisa realizada no Reino Unido, que fez um levantamento das publicações com temas de neurociência e mostrou que elas dobraram nos últimos dez anos avaliados (O’CONNOR; REES; JOFEE, 2012). Somado à esse fato, há uma alta disseminação de neuromitos informações equivocadas acerca do funcionamento do cérebro (PASQUINELLI, 2012) principalmente no âmbito da mídia e no campo da educação (EKUNI; POMPEIA, 2016; ZEGGIO et al., 2015). Posto que as evidências científicas que desmitificam os neuromitos geralmente são publicadas em periódicos científicos, nos quais o público leigo não tem acesso em larga escala (HOWARD-JONES, 2014), justifica-se a empreitada em trazer os conhecimentos referentes à neurociência ao alcance de todos³.

Buscamos oportunizar com o evento “Conhecendo o cérebro” um espaço instigante onde os participantes se sentissem estimulados a conhecer mais sobre seu cérebro, sua neuroanatomia, além do entendimento de como os sentidos são processados no cérebro, a importância da atividade física e do sono para a saúde do indivíduo, bem como oferecer conhecimentos relacionados à prevenção do uso de drogas, apontando os efeitos destas no organismo, tudo isso realizado por meio práticas artísticas como desenhos, pinturas e esculturas.

² A Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) tem como objetivo divulgar a ciência por todo o Brasil, mobilizando a população em torno de temas e atividades de ciência e tecnologia, valorizando atividades que demonstram a importância destas para a vida de cada um e para o desenvolvimento do País. Desse modo, instituições de todo o Brasil podem se cadastrar e realizar um evento de acordo com a temática proposta pelo MCTIC a cada ano.

³ No Brasil, já há iniciativas que visam desmitificar neuromitos nas redes sociais (<https://www.facebook.com/cacadoresdeneuromitos>) e por livros de divulgação neurocientífica, como o livro “Caçadores de Neuromitos: o que você sabe sobre seu cérebro é verdade?” (EKUNI; ZEGGIO; BUENO, 2015). Internacionalmente destacam-se iniciativas como: <http://blogs.discovermagazine.com/neuroskeptic/#.WZ2qH4grK00> e <https://www.psychologytoday.com/blog/brain-myths>



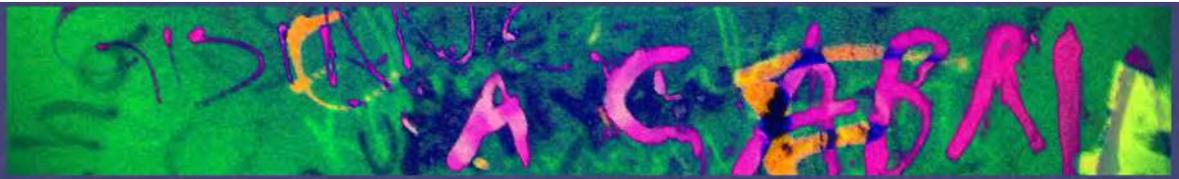
Concordamos com Eisner (2002) que as Artes, embora comumente marginalizadas no âmbito educativo, são ferramentas importantes para desenvolver aspectos complexos e sutis da mente. No seu livro “The arts and the creation of mind”, o autor destaca que ao se articular arte e educação refina-se os sentidos, amplia-se a imaginação, além de potencializar a cognição, desenvolver a autoexpressão criadora; a solução de problemas; entre outros. Por tais razões, e tendo em vista que um educador sem formação em Artes pode utilizar técnicas artísticas para ensinar um conteúdo, utilizando-a como ferramenta pedagógica, como argumenta Ramaldes (2017), apresentamos neste escrito nossa experiência com o evento “Conhecendo o cérebro”, que buscou aliar práticas artísticas na divulgação da neurociência.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 Sobre o Evento “Conhecendo o Cérebro”

As edições do evento ocorreram no mês de outubro de 2014 e 2015. Organizado pelo Grupo de Estudos em Neurociência da UENP, o mesmo foi realizado na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Luiz Meneghel, no município de Bandeirantes, Estado do Paraná. As atividades foram gratuitas e sua divulgação foi realizada por meio das redes sociais, convite às escolas e cartazes espalhados por diversos espaços públicos da comunidade.

Em 2014 foram onze estandes, dos quais cinco práticas artísticas, com expressões diversas: visuais, auditivas, corporais, literárias, entre outras. Já no ano de 2015 foram quinze estandes, sendo que nove envolviam práticas artísticas. A estética adotada para o evento foi de uma exposição, um ambiente rico em cores, interatividade, experimentos, painéis explicativos, grafismo etc., tudo o que proporcionasse um efeito visual atrativo e instigante. Todavia, os visitantes não se restringiam a apreciar os estandes, eles eram convidados à experimentação, com atividades que permitiam a interação com objetos, fenômenos, equipamentos e outros dispositivos motivadores, despertando curiosidades e, conseqüentemente, possibilitando aprendizagens específicas no campo da neurociência, contribuindo para a cultura científica do público.



Para o funcionamento dos estandes, contou-se com a colaboração de monitores voluntários (alunos e professores dos cursos de graduação em Ciências Biológicas, Enfermagem e Sistemas de Informação). Cabe destacar que estes foram devidamente preparados anteriormente para as atividades, uma vez que, como divulgadores de ciência, deviam dominar não apenas o conhecimento específico, mas também dominar as diversas formas de comunicar e as ferramentas necessárias para a execução da ação.

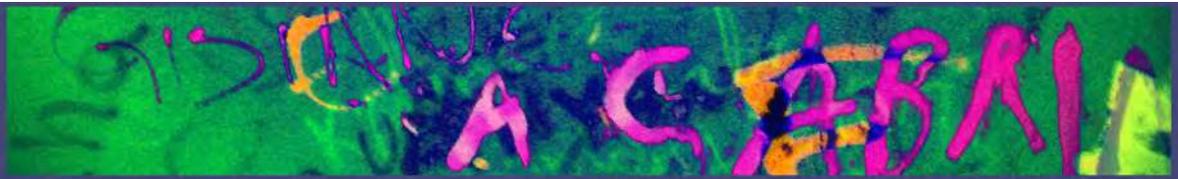
2.2 Descrição das Atividades dos Estandes

Para fins de replicabilidade dos estandes, as técnicas de arte utilizadas estão descritas a seguir:

a) Neurobalão: escultura de neurônio, feita com bexigas de diferentes formas (bexigas canudos e bexigas tamanho zero), inspirada na atividade do Museu Itinerante de Neurociências (MUSEU, 2014). Devido ao sucesso desse estande em 2014, no lugar de dois monitores, em 2015 houve o auxílio de três a quatro monitores na execução da atividade. Para essa atividade, os monitores deixavam as bexigas previamente cheias e, conforme desenvolviam a atividade com os visitantes, explicavam as partes dos neurônios análogas à escultura das bexigas. Vale ressaltar que para crianças muito pequenas ou que diziam ter medo de manipular as bexigas, os monitores faziam a escultura de bexiga e no final entregavam para a criança. Posteriormente, para que mais pessoas pudessem visualizar como montar um neurobalão, foi publicado um vídeo explicativo no YouTube⁴.

b) Pinte o cérebro de gesso: atividade que envolve pintura de moldes de gesso em forma de cérebro, utilizando tintas à base de água e pincéis comuns. O objetivo foi estimular a coordenação e o tato para diferentes texturas e ensinar sobre os lobos cerebrais direito e esquerdo.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Vi-CPPzL2E&t=4s>



c) Pinte o cérebro de papel: atividade voltada para a pintura de desenhos com as estruturas encefálicas e subsequente explicação sobre sulcos, giros e lobos que dividem o cérebro. Posteriormente, os participantes preenchem as lacunas do desenho com o nome das divisões dos lobos cerebrais.

d) Estande da visão: confecção de óculos 3D a partir de folha de sulfite mais grossa, celofane azul e transparência pintada de tinta vermelha que os participantes utilizavam para assistir a um filme na sessão de cinema 3D⁵. O objetivo dessa atividade foi explicar como funciona a visão binocular, como enxergamos em 3D e enfatizar que o cérebro é o órgão responsável por processar essas informações visuais.

e) Cantinho da leitura: cantinho destinado à leitura de livros de divulgação neurocientífica para crianças com o livro “As dúvidas de Stem, uma pequena célula multipotente”⁶ e para o público jovem o livro “Caçadores de neuromitos: o que você sabe sobre seu cérebro é verdade?”⁷, esse último disponível apenas em 2015.

f) Neurônios de massinha: confecção de modelos de neurônios feitos de massa de modelar atóxica à base de amido. Devido ao fato da massinha comprada para o evento ser muito mole e grudar nos dedos, foi utilizada uma folha de papel para que os visitantes colocassem a massa em cima de modo a facilitar o manuseio. Enquanto o monitor ensinava a moldar os formatos, ele também explicava as partes e funcionalidades da célula nervosa de maneira divertida. Essa atividade estimulou a coordenação motora e criatividade na confecção do modelo.

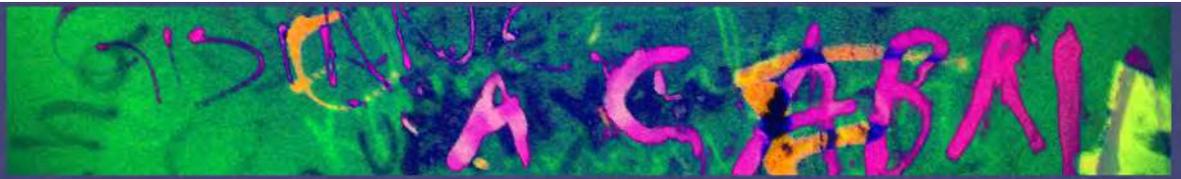
g) Atividade de pintura e palavras-cruzadas no estande do sono: as atividades foram impressas em papel sulfite e distribuídas aos participantes após breve explicação sobre o funcionamento do sono. Em cada folha havia um desenho para colorir e uma atividade de palavras-cruzadas com palavras-chave vistas no estande.

h) Atividade de pintura no estande sobre drogas: as atividades foram impressas em papel A4 e após explicação sobre os efeitos das drogas no cérebro, as monitoras solicitavam

⁵ Para descrição detalhada vide: EKUNI, R.; SOUZA, B. M. N.; WATANABE, A. K.; SANTOS, C. H. C.; MACHADO, G. A.; SOUZA-JUNIOR, E. J.; CALVO, J. V. C.; GAIOTTE, L. B.; SILVA, M. A.; EBARA, M. M.; VIEIRA, M. N. F.; CESARIO, R. C. Evento ‘Conhecendo o cérebro’: divulgando e despertando interesse na neurociência. *Revista Ciência em Extensão*, v.12, n.2, p.125-140, 2016.

⁶ Silva, Brockington e Queiroz (2003).

⁷ Ekuni, Zeggio e Bueno (2015).



aos participantes que pintassem as regiões do cérebro que eram afetadas pelos diferentes tipos de drogas. Foi apresentada a divisão das drogas em três classes (drogas depressoras, estimulantes e perturbadoras) e os efeitos cerebrais de cada classe. Também foi oportunizada aos visitantes a utilização dos óculos simuladores de embriaguez (3B scientific®) com o objetivo de entender, de maneira sóbria, os efeitos do álcool no organismo. Nessa atividade, os visitantes deveriam andar em linha reta, desviar de três balões (obstáculos) e tentar acertar um papel no cesto de lixo arremessando-o a uma distância de cerca de 2 metros.

i) Aprendizado e Lousa Digital: neste estande o visitante era convidado a representar um neurônio em uma lousa digital por meio de desenhos, com base em um modelo disponibilizado. A tecnologia permitia uma interatividade semelhante à que se tem com a tela de um Smartphone. Ao tocar a tela com o dedo, ou com uma caneta própria para essa finalidade, os sujeitos podiam caracterizar as estruturas de um neurônio utilizando vários recursos: canetas que permitiam traços de diversas espessuras e cores; caneta inteligente, que corrigia automaticamente traços e formas geométricas; ferramenta de colorir; ferramenta de autoformas; setas etc. A atividade visava, além de um momento agradável e prazeroso de se aprender neurociência, um ambiente para a expressão artística e criativa do visitante.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisaremos, Os resultados são baseados na percepção dos monitores/expositores e dos organizadores do evento, tendo como base as práticas artísticas como ferramenta para divulgar Neurociência. Com base no livro de visitas, mais de 1.100 pessoas visitaram o evento em seus dois anos de execução, sendo que no primeiro ano foram cerca de 300 pessoas e no segundo cerca de 800 pessoas.

Com relação à atividade do neurobalão, temos que ter em mente o conceito de criatividade, ou seja, como atributo humano ela é um ato, um conceito, uma estratégia (EÇA, 2010), um domínio cognitivo interligado à solução de problemas (SELBY; SHAW; HOUTZ, 2005). Os participantes deveriam usar a criatividade para esculpir um neurônio com balões. Isso pode ser visto pelo fato de o modelo original, proposto pelo Museu Itinerante de Neurociências (MUSEU, 2014), ter sido modificado pelo nosso evento em 2014 e remodelado

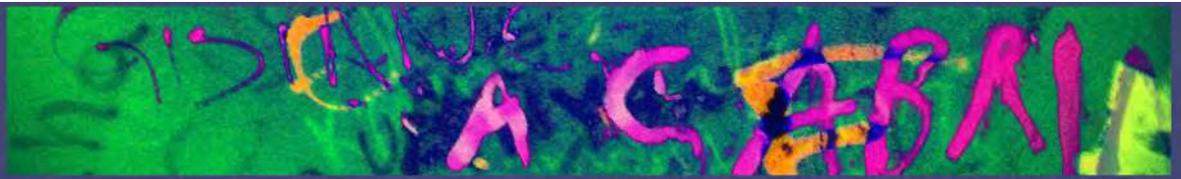
em 2015 (Figura1)⁸. No ano anterior era necessária apenas uma bexiga canudo. Os dendritos eram representados por duas bexigas tamanho zero. Em 2015, as bexigas canudo foram cortadas ao meio, as duas metades foram cheias e enroladas em volta do que era a representação do corpo-celular do neurônio-balão. Ou seja, com a criatividade pôde-se fazer modelos diferentes de neurobalão: I) modelo original do neurobalão proposto pelo Museu Itinerante de Neurociências; II) Modelo do neurobalão do evento de 2014; III) Modelo do um neurobalão do evento de 2015; IV) Variações de neurobalão grande, com duas bexigas canudos (uma para representar o corpocelular e outra para representar o axônio) e bexigas tamanho 7 no centro do corpo celular que pode ser visto na letra “C” da Figura 1.

Figura 1 – Estande do Neurobalão: A) Monitores e participantes do evento fazendo um neurobalão; B) Neurobalão com bexigas canudos representando dendritos; C) variação do neurobalão



Fonte: Fotografia por Bruno Miguel Nogueira de Souza

⁸ Para comparação, ver Figura 10 de EKUNI et al.(2016).



Levando em consideração que há fatores individuais que contribuem para a expressão criativa, tais como sensibilidade a problemas, abertura a emoções e sentimentos, independência de pensamento, curiosidade, autonomia e persistência (SELBY; SHAW; HOUTZ, 2005), foi indispensável o ambiente do estande, que propiciou liberdade de escolha e de ação, com reconhecimento e estimulação do potencial para criar, como recomendam Alencar e Fleith (2003).

No estande de pintar o cérebro de gesso nos baseamos em Sholl-Franco e Veque (2013), que propõem que atividades de pinturas podem ser utilizadas para ensinar neurociência. Inicialmente os participantes recebiam um modelo de cérebro em miniatura, feito de gesso, no qual eles poderiam colorir com tinta guache. O monitor fornecia a seguinte instrução: “Vocês podem pintar um hemisfério de cada cor, ou um lobo cerebral de cada cor, ou podem usar a criar”. Podemos perceber muitos cérebros elaborados com total liberdade de expressão pelas crianças, sem um modelo pronto. A Figura 2 apresenta as diferentes pinturas feitas pelos participantes do estande, levando em conta a imaginação e a mistura de cores e formas utilizadas por eles, trazendo vários efeitos visuais distintos para cada modelo de cérebro. Ao esculpir, desenhar ou pintar a anatomia corpórea é possível recriar mentalmente as estruturas observadas e refletir conceitos abstratos responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, contribuindo assim para a assimilação do conteúdo (Silva; Guimarães, 2004). Alguns modelos podem ser vistos na imagem “B” e uma pintura criativa na imagem “C” da Figura 2, representando as conexões cerebrais.

Figura 2 – Estande pinte o cérebro de gesso: A) Monitores e participantes do evento usando a criatividade na pintura de cérebros de gesso; B) Diversos modelos de cérebro de gesso com diferentes cores, formas e padrões de pintura; C) Variação de pintura de cérebro de gesso



Fonte: Fotografia por Bruno Miguel Nogueira de Souza

Com relação à confecção dos óculos 3D, os visitantes deveriam cortar e colar as lentes de modo a montar seus próprios óculos para assistir à animação 3D apresentada em um telão (Figura 3). De acordo com Seabra e Santos (2005), a utilização de recursos 3D ou de realidade virtual ajudam no desenvolvimento da cognição espacial, onde estes podem compreender objetos espaciais a partir de suas vistas principais, especificar vistas particulares e, adicionalmente, abstrair uma variedade de formas e raciocínio.

Figura 3 – Estande da visão e confecção do óculos 3D: A) Visitantes assistindo sessão de animação 3D em telão utilizando os óculos confeccionados no estande; B) Monitores e participantes do evento confeccionando óculos 3D



Fonte: Fotografia por Bruno Miguel Nogueira de Souza

No cantinho da leitura, os participantes puderam conhecer dois livros de divulgação neurocientífica (Figura 4). No caso do livro infantil “As dúvidas de Stem, uma pequena célula multipotente”, os mesmos conseguiram lê-lo integralmente. Já o livro “Caçadores de Neuromitos: o que você sabe sobre seu cérebro é verdade?” era folheado e as pessoas liam apenas alguns trechos devido à extensão do mesmo. Esse foi o estande menos visitado em ambos os anos de execução do evento. O Retratos da Leitura no Brasil (2016) estima que apenas 56% da população brasileira é considerada “leitora”, ou seja, aqueles que leram pelo menos um livro (inteiro ou em partes) nos últimos três meses. Isso pode ser uma causa para o pouco interesse dos visitantes a participarem desse estande, um panorama que apenas reforça a necessidade desse tipo de atividade nos diversos espaços educativos.

Segundo Girardello (2011), pesquisas revelam que os métodos de descoberta através da ficção criativa, como literatura, não são menos efetivos, em questão de aprendizagem, que procedimentos mais dedutivos ou científicos. Ambos geram descrições do mundo verdadeiras, sendo que a ficção se mostra até mais interessante, por seu estímulo à imaginação. Contudo, a divulgação científica realizada por meio da leitura é uma estratégia viável, sendo vitais

esforços para aproximá-la do grande público, uma vez que uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo. Com o hábito da leitura, o homem pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim a sua transformação e a do mundo (DUTRA, 2011).

Figura 4 – Visitantes participando do Estande Cantinho da leitura



Fonte: Fotografia por Bruno Miguel Nogueira de Souza

Com relação ao estande de neurônios de massinha, que surgiu na segunda edição do evento, houve algumas divergências entre o planejamento e a execução. A princípio seria usado biscuit na modelagem dessa atividade, como mostra a imagem “B” da Figura 5. Porém, por ter secagem rápida ela não foi utilizada, pois exige um pouco mais de experiência e/ou coordenação para fazer o formato proposto antes que o mesmo seque. Além disso, nesse estande tivemos apenas um monitor que atendia até três crianças simultaneamente. Caso tivéssemos mais monitores disponíveis, provavelmente a massa de biscuit poderia ser utilizada. Assim, optou-se pelo uso de massa de modelar à base de amido, que é mais maleável. Devido ao fato dela ter uma textura amolecida, a mesma grudava muito na mesa, então foi utilizada uma base de papel como mostram as imagens “A” e “C” da Figura 5. Por ser uma prática artística tridimensional, modelar por meio de massinhas possibilita que as

crianças melhorem suas habilidades motoras e trabalhem sua criatividade (SILVA et al., 2013).

Figura 5 – Estande Neurônios de massinha: A) Monitor ensinando os visitantes a confeccionar neurônios de massinha; B) Neurônios de *biscuit*; C) Neurônios de massinha modelados pelos visitantes



Fonte: Fotografia por Bruno Miguel Nogueira de Souza

Outro novo estande que surgiu em 2015 foi sobre o sono. Segundo Tarouco et al. (2004), jogos ao estilo de caça-palavras e palavras cruzadas podem ser muito eficientes em facilitar o aprendizado, já que são divertidos e motivadores. Além disso, exercitam as funções mentais e intelectuais do jogador aumentando a capacidade de entendimento e retenção sobre o conteúdo proposto. Nessa imagem é possível ver os participantes engajados na atividade de pintura e caça-palavras com palavras-chaves que eles ouviam na explicação da monitora (Figura 6). Nesse estande, apenas uma monitora ficou responsável por essa atividade. De acordo com a monitora, muitos alunos só faziam a atividade de caça-palavra e passavam para outro estande.

Figura 6 – Monitora e visitantes no estande do sono realizando a atividade de caça--palavras



Fonte: Fotografia por Bruno Miguel Nogueira de Souza

O estande de prevenção de drogas teve como objetivo mostrar às crianças e aos jovens as diferentes áreas cerebrais que são ativadas com o uso dos diversos tipos de drogas, apontando que cada droga tem uma ação a nível cerebral. Os monitores relataram que, no geral, os jovens não demonstraram interesse nas atividades de pintura, fato diferente das crianças, que se mostraram entusiasmadas em pintar corretamente cada área cerebral afetada no uso de cada tipo de droga específica.

As atividades de desenho e pintura fazem parte do desenvolvimento emocional das crianças, deixando-as mais alegres, com melhora do autoconhecimento e da autoestima. Por meio das práticas artísticas é possível alcançar um melhor resultado no aprendizado das crianças, pois pode ocorrer um despertar de emoções que melhoram a compreensão (MEDEIROS, 2010; VALLADARES; CARVALHO, 2006). Os monitores relataram ainda que algumas crianças solicitaram três folhas para pintar, especificamente uma folha para cada área diferente que é ativada no uso de cada um dos três tipos de drogas apresentadas. Esse fato pode demonstrar que a pintura estimula a concentração e a atenção dos indivíduos, neste caso, das crianças (VALLADARES; CARVALHO, 2006).

Para os adolescentes, a utilização dos óculos simuladores de embriaguez (3B scientific®) foi mais interessante, pois puderam ver/sentir os efeitos do álcool de forma

sóbria, já que os mesmos promovem distorção visual, alteração da sensação de profundidade e percepção da distância, tendo como consequência a falta de coordenação. Durante a utilização dos óculos, os visitantes sentiam que sua coordenação motora estava alterada, não conseguiam andar em linha reta, ou andavam com muita dificuldade, bem como tiveram dificuldade para desviar dos obstáculos (Figura 7). Os monitores descreveram essa experiência prática como uma atividade prazerosa. Os adolescentes se encontram em uma fase de curiosidade e experimentação de tudo que é novo (CAVALCANTE; ALVES; BARROSO, 2008), o que pode fazer com que sejam seduzidos pelo uso do álcool. Por meio dessas atividades, eles puderam experimentar, sem estarem de fato sob efeito do álcool, alguns sintomas sensoriais que o mesmo causa na percepção do indivíduo. Desse modo, eles puderam perceber que não são capazes de controlar de forma precisa seus movimentos, o que foi correlacionado com o perigo de beber e dirigir.

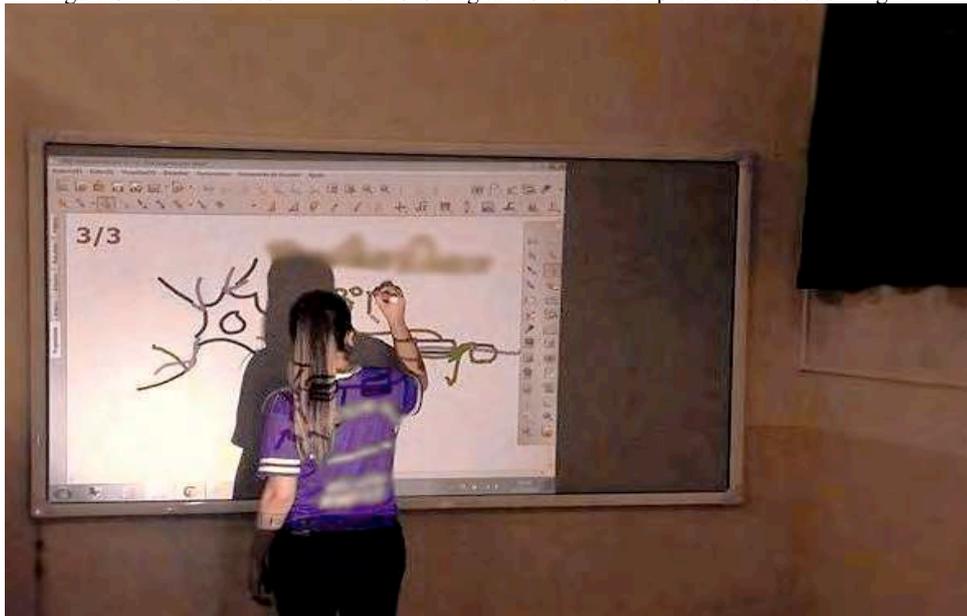
Figura 7 – Atividades no estande de prevenção de drogas: A) e D) atividade de pintura de áreas cerebrais; B) e C) atividade com o uso dos óculos



Fonte: Fotografia por Ana Lucia De Grandi

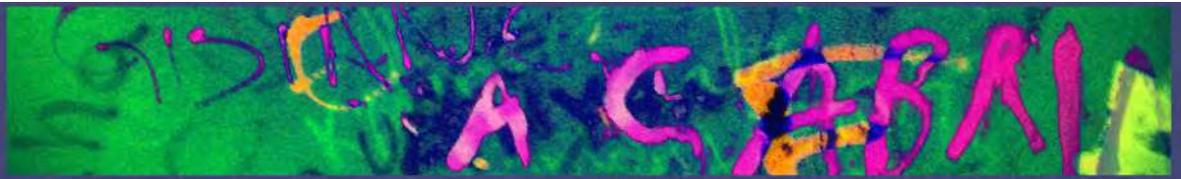
No estande “Aprendizado e Lousa Digital”, cujo foco era uma atividade lúdica envolvendo a produção de desenhos, acredita-se que os visitantes deram forma e sentido ao conteúdo que foi assimilado anteriormente nos outros estandes (Figura 8). A experiência artística, além de despertar o interesse e curiosidade, permite também aguçar a percepção dos visitantes desafiando seus conhecimentos prévios.

Figura 8 – Visitante desenhando na lousa digital no Estande “Aprendizado e Lousa Digital”



Fonte: Fotografia por Bruna Jamila de Castro

Como destaca Hanauer (2011), o desenho é um ato inteligente de representação, um ato essencial do processo de desenvolvimento da criança. Ao desenhar, desenvolve-se a autonomia, criatividade e criticidade, ampliando as potencialidades de expressão. Ainda segundo o autor, o desenho propicia ao sujeito estabelecer relações do seu mundo interior com o exterior, e assim adquirir e reformular seus conceitos e aprimorar suas capacidades. Isto pode ser observado nos desenhos realizados pelas crianças e adolescentes que passaram pelo estande: apesar de todos os desenhos versarem acerca da estrutura de um neurônio, que já havia sido apresentada em outros estandes, foram observados diferentes desenhos, marcados de individualidade, que reforçam a ideia de que há uma interação e reformulação dos conhecimentos prévios ao desenhar. Notou-se ainda que a interatividade proporcionada pela



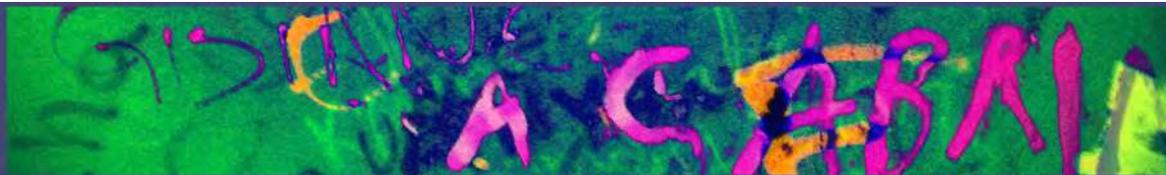
lousa digital influenciou diretamente no interesse/motivação do visitante do estande, proporcionando momentos prazerosos e divertidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um ponto de vista panorâmico notamos que as práticas artísticas, tais como pintura, desenho, escultura, podem ser utilizadas como estratégia pedagógica e ferramenta para auxiliar pessoas não pertencentes à comunidade científica a aprenderem outro campo de conhecimento, neste caso em específico, a Neurociência. Como foi possível observar neste relato de experiência, as atividades promoveram a apresentação, a discussão e o pensamento crítico acerca de diversos conhecimentos neurocientíficos, da estrutura e funcionamento do sistema nervoso à relação destas estruturas com comportamentos, visão, memória, ilusões, doenças, bem como também o reconhecimento dos neuromitos.

Pode-se argumentar, neste sentido, que o evento “Conhecendo o cérebro” ao aliar as práticas artísticas com o processo de divulgação da ciência não apenas inovou, mas também favoreceu para romper com a lógica da simples transmissão de conhecimento – comum de eventos desta esfera –, pois além de informar, o evento permitiu ao visitante a interação, que pressupõe uma participação ativa, despertando o interesse e curiosidade para com a neurociência, potência necessária para o aprendizado efetivo. Considerando o argumento de Campos, Bortoloto e Felício (2003), de que a aprendizagem significativa de conhecimentos torna-se mais fácil quando é apresentada em forma de atividade lúdica/recreativa, pode-se inferir que a união “prática artística-educação-conhecimento científico” mostrou-se uma alternativa viável, que pode vir a preencher lacunas deixadas pelo processo tradicional da divulgação científica.

Acreditamos, como Braga, Madalosso e Schlichta (2015), que a Arte pode mediar à aprendizagem, inclusive em espaços culturais e expositivos. E que a valorização da criatividade e da inovação através de ações diferenciadas de divulgação científica, pode criar um clima mais favorável de aprendizagem e revitalizar o interesse da comunidade não-científica pela ciência, assim como ressalta Valadares (2001).



5 REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania. **Ciência da informação**, v. 25, n. 3, p. 396-404, 1996.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.19, n. 1, p. 1-8, 2003.

BRAGA, J. C.; MADALOSSO, J.D.; SCHLICHTA, C. Mediação de artes para espaços escolares e museológicos como forma de inclusão. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 11, n. 1, p. 10-27, 2015.

CAMPOS, C. R. P. (Org.) **Divulgação científica e ensino de ciências: debates preliminares**. Vitória: IFES, 2015.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos núcleos de Ensino**, v. 47, p.47-60, 2003.

CAVALCANTE, M. B. P. T.; ALVES, M.D.S.; BARROSO, M. G. T. Adolescência, álcool e drogas: uma revisão na perspectiva da promoção da saúde. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 12, n. 3, p. 555-559, 2008.

COSTA, D. R.; SOUZA, D. C.; NASCIMENTO JÚNIOR, A. F. A Confecção de artesanato com material reciclado como uma contribuição para a educação ambiental. In: FÓRUM NACIONAL DO MEIO AMBIENTE, 3., 2005, **Anais...** Santa Rosa: Unijuí, 2005. p. 280-287.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Scipione, 1989.

DUTRA, V. L. R. Abordagem funcional da gramática na Escola Básica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. **Anais...** Curitiba, 2011. Disponível em:<www.abralin.org>. Acesso em: 19 ago. 2017.

EÇA, T. T. P. Educação através da arte para um futuro sustentável. **Caderno Cedes**, v. 30, n. 80, p. 13-25, 2010.

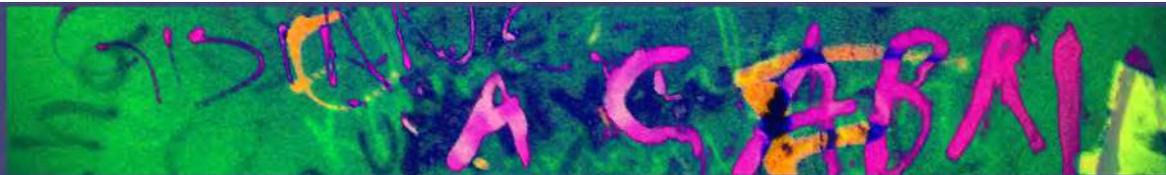
EISNER, E. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

EKUNI, R.; POMPEIA, S. O impacto da divulgação científica na perpetuação de neuromitos na educação. **Revista da Biologia**, v. 15, n. 1, p. 1-8, 2016.

EKUNI, R.; SOUZA, B. M. N.; COSTA, C. L.; OTOMURA, F. H. Projeto de Extensão Grupo de Estudos em Neurociência: divulgando neurociência e despertando vocações. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 5, p. 55-59, 2014.

EKUNI, R.; SOUZA, B. M. N.; WATANABE, A. K.; SANTOS, C. H. C.; MACHADO, G. A.; SOUZA-JUNIOR, E. J.; CALVO, J. V. C.; GAIOTTE, L. B.; SILVA, M.A.; EBARA, M. M.; VIEIRA, M. N. F.; CESARIO, R. C. Evento 'Conhecendo o cérebro': divulgando e despertando interesse na neurociência. **Revista Ciência em Extensão**, v.12, n.2, p.125-140, 2016.

EKUNI, R.; ZEGGIO, L.; BUENO, O.F.A. **Caçadores de Neuromitos: o que você sabe sobre seu cérebro é verdade?** São Paulo: Editora Memnon, 2015.



FAVARETTO, C. F. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 53, p. 225-235, 2010.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Autoconceito e Clima Criativo. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 195-203, 2012.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, 2011.

GOMES, K. B.; NOGUEIRA, S. M. A. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 61, p.583-596, 2008.

HANAUER, F. Riscos e Rabiscos–O Desenho na Educação Infantil. **Revista de Educação do IDEAU – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai**, v. 6, n. 13, p.73-82, 2011.

HOLDEFER, A. M.; VIVIAN, D. A; CUNHA, F.; REBOLO, L. L.; NASCIMENTO JÚNIOR, A.F. Utilizando cartoplex e bordado como forma alternativa para o ensino de Etologia. In: ENCONTRO ANUAL DE ETOLOGIA, 20., **Anais...** Natal: UFRN, 2002. p. 349.

HOWARD-JONES, P. A. Neuroscience and education: myths and messages. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 15, n. 12, p. 817-824, 2014.

LIBERA, L. D.; ANSOLIN, T. L.; BARCARO, C. ; CALISTO, A. P. L.; TEIXEIRA, V. L.; NASCIMENTO JÚNIOR, A. F. A utilização de papel machê, dobradura e bordado como material pedagógico no ensino de educação ambiental. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., 2003, **Anais...** Campo Mourão: UNESPAR, 2003. p.1-4.

MEDEIROS, S.E.O.P. **Arteterapia de crianças e psicoterapia infantil (ludoterapia), semelhanças e divergências**. 2010. 42 f. Monografia (Especialização Lato Sensu em Arteterapia). São Paulo. Master School/Universidade São Marcos, São Paulo, 2010.

MUSEU Itinerante de Neurociências. Neurobalão. Disponível em:<http://www.cienciasecognicao.org/min/?page_id=1691>. Acesso em: 30 out. 2014.

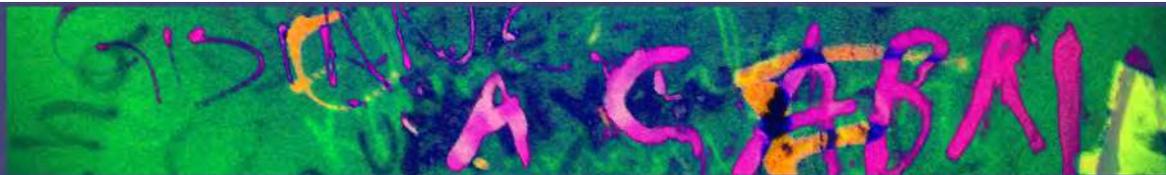
NASCIMENTO JÚNIOR, A. F.; SOUZA, D. C. O fazer artístico na popularização do conhecimento biológico: relato de experiências. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 23, p. 71-87, 2009.

O'CONNOR, C.; REES, G.; JOFFE, H. Neuroscience in the public sphere. **Neuron**, v. 74, n. 2, p. 220-226, 2012.

PASQUINELLI, Elena. Neuromyths: Why do they exist and persist?. **Mind, Brain, and Education**, v. 6, n. 2, p. 89-96, 2012.

PIMENTEL, L. G. Cognição imaginativa. **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, v. 3, n. 6, p. 96-104, 2013.

RAMALDES, K. Ensino da arte – qual ensino queremos? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 2, 2017.



RETRATOS da leitura no Brasil. 2015. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

RIBEIRO, P. M.; FERNANDES, H. L. O uso da arte como meio de superar a fragmentação do ensino de ciências: integrando o corpo-organismo ao meio ambiente. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2., 2010. **Anais...** Ponta grossa: UTFPR, 2010.

ROSENTHAL, M. D. ; GONÇALVES, E. A. Práticas artísticas contemporâneas para crianças. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 23., 2012, **Anais...** Montenegro: FUNDARTE, 2012. p. 345-348.

SEABRA, R. D.; SANTOS, E.T. Utilização de técnicas de realidade virtual no projeto de uma ferramenta 3D para desenvolvimento da habilidade de visualização espacial. **Revista Educação Gráfica**, Bauru, n.9, p.111-122, 2005.

SELBY, E. C.; SHAW, E. J.; HOUTZ, J. C. The creative personality. **Gifted Child Quarterly**, v. 49, n. 4, p. 300-314, 2005.

SHOLL-FRANCO, A.; VEQUE, T. **Fazendo arte com o cérebro**. Rio de Janeiro: Ciências e Cognição, 2013.

SILVA, E. A.; OLIVEIRA, F. R.; SCARABELLI, L.; COSTA, M. L. de O.; OLIVEIRA, S. B. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. **Pedagogia em Ação**, v. 2, n. 2, p. 95-104, 2013.

SILVA, R. A.; GUIMARÃES, M. M.. Arte educação: facilitando o ensino de morfologia. Educere: **Revista da Educação da UNIPAR**. Umuarama. v. 4, n.1, p. 55-63, 2004.

SILVA, S.G.; BROCKINGTON, G.; QUEIROZ, N. **As dúvidas de Stem, uma pequena célula multipotente**. [S.l.: s.n.], 2003.

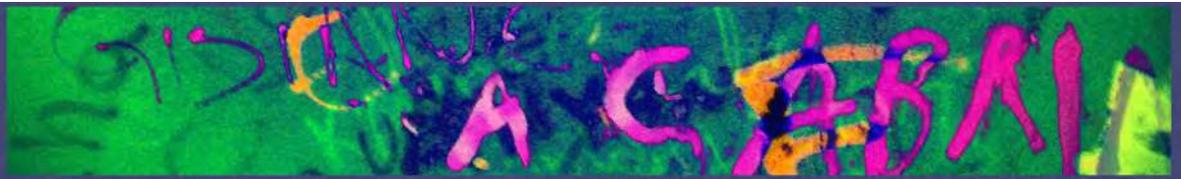
SOUZA, D. C.; ARANTES, M. A. P.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. Aproveitamento de jornal para a produção de material didático-pedagógico para o ensino de ecologia e educação ambiental. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2006, **Anais...**, Torres: ULBRA, 2006. p. 1-12.

TAROUCO, L. M. R.; ROLAND, L. C.; FABRE, M. C. J. M.; KONRATH, M. L. P. Jogos educacionais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 2, n. 1, 2004.

TEIXEIRA, V. L.; GOELZER, L. P.; NASCIMENTO JÚNIOR, A. F.. Técnica de dobradura como procedimento complementar ao ensino da educação ambiental. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, **Anais...** Cianorte: UEM, 2001. p. 2759-2762.

TEIXEIRA, V. L.; NASCIMENTO JÚNIOR, A. F.. Oficinas de papel maché, E.V.A (Evenil Venílico acetílico) e bordado como subsídios ao ensino de biologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIFUSÃO TECNOLÓGICA, 2002, **Anais...** Medianeira: CEFER, 2002. p. 208-209.

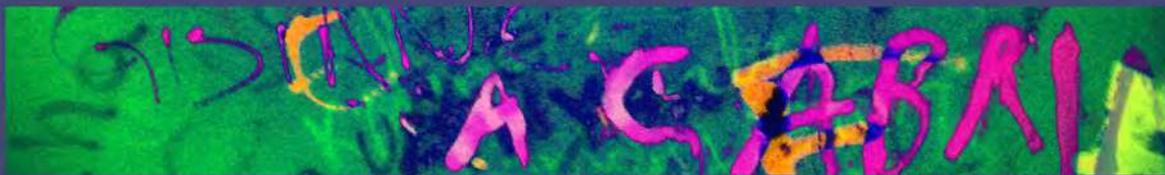
VALADARES, E. C. Novas Estratégias de Divulgação Científica e de Revitalização do Ensino de Ciências em Sala de Aula. **Física na Escola**, v. 2, n. 2, p.10-13, 2001.



VALLADARES, A. C.; CARVALHO, A. M. P. O desenho do hospital na visão da arteterapia em internações pediátricas. **Enfermería global: Revista electrónica semestral de enfermería**, n. 9, p. 2-13, 2006.

ZEGGIO, L.; EKUNI, R.; SILVA, M. A.; BUENO, O. F. A. Neurociências e Educação: cuidado com os neuromitos! In: EKUNI, R.; ZEGGIO, L.; BUENO, O. F. A. **Caçadores de Neuromitos: o que você sabe sobre seu cérebro é verdade?** São Paulo: Editora Memnon. 2015, p.142-152.

*Recebido em 29 de agosto de 2016
Aprovado em 24 de agosto de 2017*



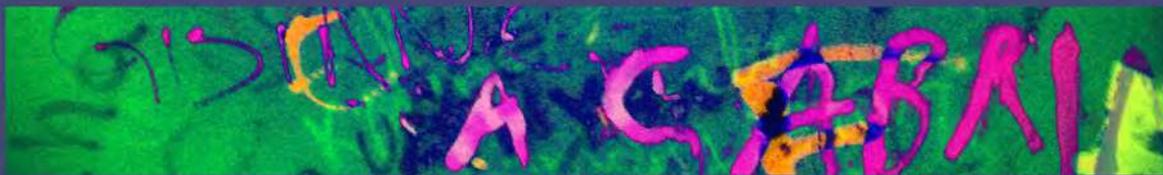
ENTREVISTA COM SANDRA REGINA CARRIERI DE SOUZA

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178130220172245>

Sandra Regina Carrieri de Souza possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983), pós-graduação em educação e práticas pedagógicas inclusivas e título de mestre em administração universitária pela Universidade Federal de Santa Catarina. Os principais estudos e pesquisas concentram-se nas políticas públicas e institucionais de inclusão educacional. Atualmente atua como pedagoga no Museu de Arqueologia e Etnologia Professor Oswaldo Rodrigues Cabral - UFSC, onde é uma das responsáveis pela coordenação do setor pedagógico do Museu. Entre as ações pertinentes a essa função, pode-se citar o acolhimento ao público, a elaboração de materiais pedagógicos e de recursos de acessibilidade educacional e informacional, idealização e realização de oficinas, efetivação de parcerias, entre outras.

1) Revista Educação, Artes e Inclusão: Sandra, você é hoje pedagoga do Museu de Arqueologia e Etnologia Professor Oswaldo Rodrigues Cabral, da Universidade Federal de Santa Catarina (MARQUE/UFSC) e sabemos que traz para o trabalho no setor pedagógico o olhar de uma vasta experiência na área da inclusão educacional. Gostaria que você começasse nos contando um pouco sobre sua trajetória de formação e atuação profissional...

Sandra Regina Carrieri de Souza: Bom, falar sobre a minha trajetória pode começar pelo meu interesse desde jovem pela área da deficiência, que culminou na escolha por fazer pedagogia na área da deficiência na PUC de São Paulo, universidade que teve o primeiro curso nesta área do Brasil, muito antigo, na época era chamado “Educação para os deficientes da audiocomunicação”. Nós trabalhávamos com as pessoas surdas sem usar nenhum tipo de linguagem, inclusive era-nos dito que nós não poderíamos fazer uso de nenhum sinal, para ver como a minha trajetória se inicia num tempo em



que a educação para as pessoas com deficiência era pensada de uma forma muito diferente de hoje. Dito isso, eu trabalhei na Escola de Surdos em São Paulo, e me afastei por um tempinho bem pequeno, tentando outras coisas. Logo voltei para a Educação Especial, já em Santa Catarina, trabalhando na Fundação Catarinense de Educação Especial, onde eu percebi que a minha grande paixão não era pela área da surdez, mas pela da deficiência intelectual e pelo transtorno do espectro autista (TEA), que sempre me fascinou. Para mim sempre foi um grande desafio – e é, até hoje: muitas vezes ainda sinto que falta aprender muita coisa para lidar com esses sujeitos, de uma forma que seja adequada, que seja significativa para eles e para mim enquanto profissional. Trabalhei nas APAEs, cedida pelo Estado, pela Fundação Catarinense, até que eu passei em um concurso em Biguaçu (SC) como segunda professora e ao mesmo tempo como pedagoga da Educação Especial na Universidade Federal de Santa Catarina, para o Colégio de Aplicação, onde eu atuei por oito anos. Ali eu vi se fechar um ciclo e vi também que eu tinha que procurar novos desafios. Foi assim que eu cheguei ao Museu, que foi uma surpresa muito positiva, porque sempre me ficou a dúvida de como eu poderia aplicar a minha experiência e a minha paixão pela deficiência em um lugar tão diferente e do qual eu não tinha conhecimento nenhum a respeito – que era a área museológica. Hoje eu vejo que é exatamente isto que tem que permear a Educação Especial: ele [o sujeito com deficiência] não deve estar recluso dentro de uma escola, de quatro paredes. A inclusão educacional tem que combater a exclusão que se tem em todas as áreas, não só a educacional, e levando-se em conta toda a diversidade. Então em todos os locais eu acho que deveria haver profissionais, não necessariamente da área da pedagogia, da educação especial, mas que estejam preocupados em acolher a diversidade. E é isso que nós procuramos fazer no Museu, não só eu como minha colega de trabalho: o que a gente faz na verdade é tentar acolher a diversidade. De que forma? Dando ferramentas para que as pessoas se sintam pertencentes ao espaço museal.

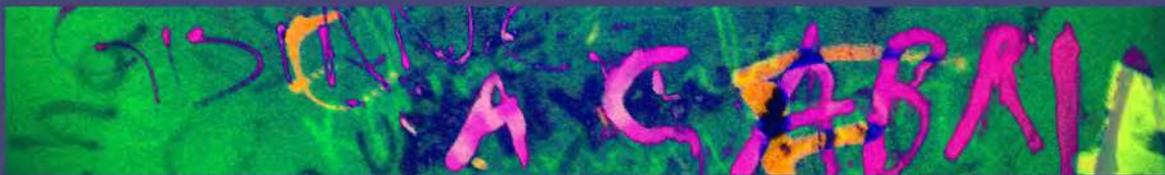
2) Revista Educação, Artes e Inclusão: E quais desafios você considera principais para a efetivação desse acolhimento no espaço museal?



Sandra Regina Carrieri de Souza: Eu acho que não só no espaço museal, mas em todos os espaços, são as barreiras atitudinais. Você pode ter um piso podotátil para um cego, você pode ter LIBRAS para uma pessoa surda... se não tiver uma atitude de acolhimento, de respeito, de entender que somos iguais e que aquela é só uma característica [do sujeito], tudo se perde. Penso que em qualquer espaço o grande desafio continua sendo esse. Sem desconsiderar, lógico, na situação em que o país se encontra, as dificuldades que temos tido para eliminar as outras barreiras: para minimizar as barreiras comunicacionais, as barreiras pedagógicas, precisa-se de incentivo público, de políticas públicas. Mas para mim, o carro chefe de tudo é a eliminação da barreira atitudinal. Enquanto a gente não entender a questão da deficiência como algo ligado a direitos humanos, eu acho que nada acontece.

3) Revista Educação, Artes e Inclusão: O que vocês vêm conseguindo efetivar no Museu em termos de inclusão, como você vê esse trabalho sendo efetivado?

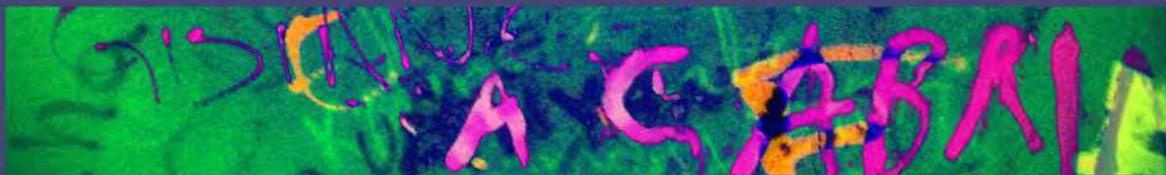
Sandra Regina Carrieri de Souza: No Museu... para mim foi um aprendizado muito grande porque eu tive que reeducar o meu olhar. Reeducar o meu olhar no sentido de como eu vejo o meu próprio trabalho. Porque você sempre acha que está fazendo muito pouco pela questão da deficiência. E aí quando você vê os outros espaços, as dificuldades que os outros espaços, embora tentem, também estão tendo; quando você vê o que você consegue alcançar com uma atitude super pequena, que você consegue um resultado bacana, você começa a reeducar o seu olhar. De que você tem que ir passo a passo. Eu acho que é isso que a gente está fazendo. E eu acho que a gente está fazendo no Museu uma coisa muito importante, que é: a gente está conseguindo abrir o olhar do outro para a questão da deficiência no espaço. Por exemplo: numa exposição de rendas nós fizemos adequações em que as pessoas cegas podiam ter acesso a reproduções de rendas em papel [protótipos táteis], e na verdade nós quase não tivemos pessoas cegas que utilizassem isto, mas as outras crianças, os outros públicos que vieram começaram a



perceber que o público cego faz parte desse espaço, e que ele faz parte de qualquer espaço. Então a gente está conseguindo, além de fazer adequações para as pessoas com deficiências, sensibilizar as pessoas sem deficiências para as necessidades das pessoas com deficiências, ou seja, a gente está abrindo os olhos para a diversidade.

4) Revista Educação, Artes e Inclusão: Sandra, você nos falou também de uma vasta atuação na Educação Básica. Como você vê a inclusão nesses espaços? Quais são os maiores desafios na sua opinião?

Sandra Regina Carrieri de Souza: Olha, eu vou ser repetitiva e falar de novo que é a barreira atitudinal. E você vai me perguntar: “por parte dos alunos?” - geralmente quando eu falo isso as pessoas perguntam “ai, são os alunos? Eles rejeitam?”. Não. São raras as vezes em um espaço educacional do ensino básico que você vê a questão do aluno rejeitando o outro; você vê aquelas questões comuns em qualquer espaço educacional, mas nada específico por ser um aluno com deficiência. O que você vê são os adultos. E nos adultos eu incluo alguns pais de alunos, e eu incluo principalmente alguns professores. Quando eu falo alguns é para frisar bem que eu não quero generalizar. Existe um pessoal fazendo um trabalho incrível, com pouquíssimo recurso, e a gente não pode colocar todo mundo no mesmo saco. Mas ainda existe barreira atitudinal em todas as áreas, inclusive no Ensino Superior. Na minha dissertação eu trabalhei com a questão do Ensino Superior, do acolhimento e das políticas públicas para o aluno da graduação e da pós-graduação. E você vê professores que sentem que, usando palavras deles, “não são pagos para isso”, para acolher essa diversidade. O discurso do “não estou preparado” permeia a questão da Educação Especial e da Inclusão Educacional até hoje. Então a gente está lidando fortemente com essas questões desde os anos 1990 e as pessoas não estão preparadas. Estão esperando o quê para se preparar? Tudo bem: não tem política pública para preparar o professor. Mas aqui na UFSC [Universidade Federal de Santa Catarina] tem, e mesmo assim a gente ouve. Outros espaços também estão tentando fazer, só que tem que ter uma busca



peçoal também: se eu não quero, se eu não busco, a coisa não vem até mim. Então eu sinto que o que falta é isso: é a busca, é o acolhimento, e principalmente acreditar no potencial daquele alunado. Se você olha para aquele aluno e acha que não vai ser possível, daí não adianta tecnologia, não adianta nada... -Vejo que existem professores que têm um olhar muito bonito, sabendo que é possível. E primeiro: o que é importante para esse aluno aprender? Vamos conversar com as famílias, vamos sentir esse aluno, vamos adequar o que é importante para a vida dele – e não ficar com expectativas que fazem a gente achar que se o sujeito não aprendeu aquele exercício de matemática difícilimo do outro aluno ele não aprendeu nada. Então é preciso mudar também os parâmetros com que se ensina e com que se avalia essa *ensinagem*, porque senão a gente sempre vai achar que não fez nada, e que o aluno não fez nada... então a gente realmente precisa reeducar o olhar quando lida com esse público. Eu foquei bastante na minha dissertação em distúrbios de aprendizagem e não em deficiência, porque o distúrbio de aprendizagem fica num buraco negro, parece que ninguém é responsável por ele, o profissional de Educação Especial não é responsável por ele, o professor por sua vez não está preparado para lidar com ele, o aluno às vezes também não se coloca, a família também não se coloca... e o que acontece? Ele fica invisível. Então a minha grande preocupação tanto na dissertação quanto na atuação no Colégio de Aplicação foi acolher as pessoas com distúrbio de aprendizagem, porque chega a ser desumano. Essas pessoas ficam na invisibilidade, e quando você fica na invisibilidade, quando não se expõe... e isso vale também para a deficiência: quando não se expõe a deficiência ou o distúrbio você pode rotular de tantas outras coisas que não são reais, como falta de vontade, como a família que erra, milhões de coisas, “isso é falta de educação e não um problema”... Quando na verdade por trás de um distúrbio de aprendizagem existe um fator neurológico, que tem que ser levado em consideração. Eu gostaria de falar um pouco sobre a questão diagnóstica, porque hoje se fala muito: “não se pode trabalhar visando e focando no diagnóstico”, mas o diagnóstico é superimportante como ponto de partida. Se você não conhece aquele aluno, é lógico que você não vai conhecer só pelo diagnóstico: você vai ter que fazer uma anamnese com família, com tudo, você vai fazer uma observação cuidadosa... mas se você não tiver um diagnóstico inicial, você não



consegue. Então na questão dos distúrbios acaba se esquecendo dessa causa neurológica, que vai permear todo processo de ensino e aprendizagem.

5) Revista Educação, Artes e Inclusão: Sandra, voltando um pouco para o museu. A gente falou das pessoas com deficiência, mas sabemos que vocês têm um projeto para ampliação de públicos, para outras tipologias de público. Você poderia falar um pouco sobre isso?

Sandra Regina Carrieri de Souza: Sim, eu acho que vai ao encontro do que eu já falei. A questão da deficiência não pode ser vista isoladamente e nem a inclusão como só a questão da inclusão educacional, é uma questão de direitos humanos e acolhimento à diversidade. Então estamos falando de algo muito mais amplo e muito sério, que é a exclusão social. Quando pensamos em um trabalho no museu, um trabalho educativo, pedagógico, no museu, o que a gente vai pensar? Em como a gente vai acolher essa diversidade. Em como a gente vai tentar sanear, o mínimo que seja, a questão da exclusão social. Então quando você amplia o seu público, quando você acolhe os idosos, acolhe as pessoas com deficiência, acolhe os reeducandos do sistema prisional, acolhe pessoas com pouca instrução adequando a linguagem, dentre tantos outros grupos, pessoas falantes de outras línguas... Você está diminuindo a exclusão social, que hoje não acontece só com a pessoa com deficiência. A exclusão social é muito forte no nosso país, então a gente tem que ver isso de uma forma mais ampla e é isso que se pretende quando tentamos ampliar os públicos. Eu posso dizer para você que é super gratificante, você tem respostas que não imaginava quando as pessoas são bem acolhidas. E a gente faz questão de mostrar que isso não é um favor, é um direito. Eu acho que essa questão tem que permear todas as nossas ações pedagógicas: não fazer com que a pessoa se sinta recebendo um favor - é uma obrigação de quem trabalha com educação fazer esse acolhimento, fazer as adequações que permitam que essa pessoa se sinta acolhida. Você consegue avaliar que conseguiu acolher exatamente pela forma



como a pessoa reage e isso é extremamente gratificante para quem está atuando como profissional.

6) Revista Educação, Artes e Inclusão: Para terminar, você tem alguma mensagem que queira deixar, algum comentário final?

Sandra Regina Carrieri de Souza: Eu só queria dizer que para quem trabalha com Educação Especial, com a área da deficiência ou está focando na área da inclusão social, é importante estar estudando sempre, porque isso está sempre em movimento, os grupos vão surgindo, a gente hoje tem uma questão de gênero também que a gente precisa trabalhar com muito cuidado, com muito respeito. Então a gente tem que estar o tempo todo tentando acompanhar esse movimento, estudando, participando de grupo de pesquisa, tentando escrever... É lógico que às vezes conciliar isso com o nosso trabalho fica um pouco difícil, mas eu acho superimportante. Então o recado é esse, para quem está começando e para quem está mais para lá do final da linha como eu: que a gente continue se apaixonando e tendo esses momentos de buscar saber algo mais que possa contribuir para a questão de acolhimento à diversidade.