

REVISTA  
**EDUCAÇÃO,  
ARTES E  
INCLUSÃO**

VOLUME 14, Nº 4, Out./Dez. 2018

ISSN 1984-3178

O trabalho consiste em serigrafia, sendo uma apropriação das gravuras da gravurista do século XVII: Maria Sibylla Merian, com a intenção de trazer maior reconhecimento para gravuristas mulheres que são invisibilizadas na História da Arte. É feita uma interlocução com a pintura em aquarela, contrastando o detalhismo da gravura com o abstracionismo da pintura.



Merian,  
Gabriela Hermenegildo,  
2017.



## UMA DÉCADA DE ATUAÇÃO DA REVISTA EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO

Encerrando o primeiro ano de publicação trimestral e os dez anos de publicação ininterrupta da Revista Educação, Artes e Inclusão, apresentamos aos leitores o volume 14, número 4, de 2018. Tivemos nesse ano a ampliação para quatro edições pela necessidade da revista em atender todos e todas que nela querem vincular suas pesquisas. Número que com nossa alegria tem aumentado significativamente. Agradecemos a todos e a todas que contribuíram nessa década que passou com a revista, em especial a equipe editorial, o conselho internacional e autores e autoras que fizeram possível essa edição. No quarto número de 2018 tivemos dez artigos aprovados, um relato de experiência e uma entrevista.

O **primeiro artigo** deste número, intitulado “As pessoas com deficiência e sua inserção no mundo educacional escolar: uma revisão bibliográfica” de David de Abreu Alves, traz ao leitor uma importante investigação sobre os processos pelos quais as pessoas com deficiência, em sua luta por cidadania e igualdade de direitos vem conquistando, pela educação, uma maior inserção na sociedade e assim, superando mistificações que foram criadas ao longo da história.

Silas Mouro Repolho, Crislaidy Oliveira Pereira e Raquel Muniz dos Santos Palheta apresentam, no **segundo artigo**, uma reflexão sobre o conjunto de anseios e angústias do professor de pessoas com deficiência. O texto “A formação do professor frente a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência” aponta a necessidade da realização de políticas públicas para a formação continuada desse profissional.

O artigo seguinte, o **terceiro** dessa publicação, nos leva ao debate da deficiência visual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. “Espaço vivido e



Aprendizagem significativa: o educando com deficiência visual nos anos iniciais do Ensino Fundamental” de Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro e Willame de Oliveira Ribeiro, parte dos pressupostos da aprendizagem significativa para então considerar as categorias de espaço vivido, práticas docentes e educandos com deficiência visual para apontar a importância de conhecer as particularidades e conhecimentos prévios mediante o uso do espaço vivido como ferramenta de compreensão dessas questões.

Em “Educação Musical e Inclusão: um estudo sobre as práticas de professores de música no Ensino Fundamental” de Crislany Viana da Silva e Cristina Maria Galdino de Almeida, apresentam resultados de uma pesquisa qualitativa realizada na rede municipal de Olinda-PE. Essa pesquisa buscou compreender como está sendo constituída a prática dos professores de música com os estudantes. A partir de entrevistas semiestruturadas, análises documentais e observações as autoras chegam a conclusão sobre a precarização da educação pública, objeto desse estudo, bem como a falta de apoio pedagógico e limitações nos processos formativos, sejam eles iniciais ou continuados. Apesar disso, as autoras percebem na pesquisa que há a criação de diversas estratégias de ensino que buscam superar essas dificuldades que envolvem criação de recursos pedagógicos, a procura de auxílio com outros profissionais e realização de avaliações diferenciadas com os estudantes, pretendendo realizar uma educação musical para a autonomia.

O **quinto artigo**, cujo título é “O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: o caso Júlio” de Tamara França de Almeida Magalhães, Roberta Pires Corrêa e Érica Costa Vliese Zichtl Campos nos apresenta uma pesquisa que parte do necessário acompanhamento das implementações das políticas públicas. No texto, as autoras partem dessa necessidade, que se expressa de forma específica no acompanhamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva



e dispositivos reguladores que buscam contribuir na escolarização dos estudantes com deficiência. Investigam o processo de elaboração conceitual de estudantes com deficiência intelectual, a partir do planejamento educacional individualizado em uma escola pública de um município do estado do Rio de Janeiro. Este estudo de caso aponta necessárias mudanças na maneira que ensinam e se relacionam a classe comum e o atendimento educacional especializado.

O **sexto artigo** dessa publicação apresenta ao leitor o texto de Ricardo Carvalho de Figueiredo que se origina de uma autuação por crime ambiental que o autor sofreu. Discordando da decisão e afirmando o não cometimento da referida infração, o autor propõe o pagamento da multa em serviço. O professor de Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais, no texto “Teatro e Inclusão Social na periferia de Brumadinho/MG: aproximação com futuros usuários da praça do centro de artes e esportes unificados” relata o projeto criado, a partir da citada autuação, para capacitar agentes culturais com oficinas de contação de histórias, que se desdobrou em um projeto de extensão.

Amanda Midori da Costa Suzuki no **sétimo artigo** “Acessibilidade e Mediação Cultural: uma reflexão e aproximação entre concepções” realiza uma pesquisa teórica sobre os conceitos de mediação cultural e acessibilidade. Tendo a legislação e publicações como base da pesquisa, analisa os conceitos de maneira individualizada e em suas relações recíprocas. Apontam a necessidade de esses conceitos irem além dos setores educativos das instituições culturais, para atuar de maneira ampla quanto a inclusão tanto das individualidades quanto da coletividade.

De uma experiência na cidade de Guará, em uma escola municipal, Glenda Maíra Silva Melo, problematiza no **oitavo artigo** “O emprego de



suportes historicamente rejeitados pela tradição artística no ensino de Artes Visuais”. Partindo da Arte Povera, a autora reflete sobre os resultados da utilização de suportes não convencionais para superar a separação entre arte e proletariado. Na precarização das condições de ensino a autora retira a possibilidade histórica da diversificação de técnicas e materiais para desenvolver as experiências artísticas dos estudantes.

O artigo seguinte problematiza uma dimensão da forma de ingresso nas universidades federais, o teste de habilidade específica. Em “Qual é o perfil de quem pode entrar? Uma análise dos testes de habilidades específicas de cursos de Licenciatura em Música de Universidades Federais”, Renan Santiago de Sousa e Eduardo Monteiro Gonzaga do Monti, analisam como podem funcionar esses testes para a reprodução de uma concepção elitista nas universidades. Os autores ao realizar uma pesquisa documental apontam que há uma predominância de aspectos da teoria musical europeia, bem como há um maior número de músicas eruditas, no repertório das habilidades práticas, ainda que seja evidente a forte presença de músicas populares. Essas opções orientam o perfil do estudante que entrará na universidade, deixando de fora perfis diferentes que estão fora do marco escolhido por cada curso.

O **décimo** e último artigo, problematiza o androcentrismo em dois livros do Programa Nacional do Livro Didático 2015. Doacir Domingos Filho e Margarida Gandara Ruen em “A inclusão de artistas mulheres no ensino de arte surrealista” propõem uma prática para o ensino médio que não reproduza a invisibilidade feminina no ensino da arte. Usando o movimento surrealista e a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, colocam a disposição dos professores um modelo que objetiva não reproduzir na escola a história da arte como uma história androcêntrica.

O **relato de experiência** dessa edição é de Marcela Bautista Nuñez. O texto “Movimentos de resistência entre Gênero, Arte contemporânea e



Educação” parte do debate de gênero realizado por Judith Butler e relaciona-o com experiências em sala de aula e no dia-a-dia fora dela, para então realizar uma cartografia de ações educativas que possibilita uma relação complexa de possíveis ações educativas.

Na última seção da revista trazemos ao leitor e a leitora uma **entrevista** com Gabriela Aidar, coordenadora dos Programas Educativos do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo, cuja temática perpassou os “Programas Educativos Inclusivos e Educação Museal”.

**Encerramos aqui não só o ano de 2018, mas o ciclo de uma década de publicações ininterruptas da revista. Deixamos mais uma vez nossos agradecimentos aos que contribuíram com essa história. Com os desejos de um ótimo ano novo, esperamos que esse número contribua com todas e todos que atuam nas áreas abrangidas, de maneira a ampliar o acesso e a permanência do conjunto da população à educação. Que os novos desafios nos permitam uma produção de conhecimento, uma prática pedagógica e uma produção artística que amplie, de maneira radical, a democratização da educação, da arte e da inclusão.**

*Equipe Editorial*  
*Revista Educação, Artes e Inclusão*



## **EXPEDIENTE**

DOI DA REVISTA: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018>

### **CONSELHO EDITORIAL**

#### **EDITORA GERAL DA REVISTA**

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

#### **EDITORA ASSOCIADA DA REVISTA**

Ma. Clarissa Santos Silva, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

#### **COMISSÃO EDITORIAL**

Dra. Regina Finck Schambeck, 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**

Carolina Pinheiro Zanoni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Silvana Saldanha Palheta, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Elisete Moccelin Machado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Flora Bazzo Schmidt, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Janine Alessandra Perini, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Jéssica Natana Agostinho, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Luísa Agostinho Faccio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Miriam Cassia Carmo Mattos, Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius Luge, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil



## AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E SUA INSERÇÃO NO MUNDO EDUCACIONAL ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

## PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y SU INSERCIÓN EN EL MUNDO EDUCACIONAL ESCOLAR: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018007>

**David de Abreu Alves**

Universidade Federal da Paraíba

[davidabreu.cz@hotmail.com](mailto:davidabreu.cz@hotmail.com)

### RESUMO:

Viver um dia de cada vez e lutar por políticas igualitárias todos os dias é uma rotina daqueles que lutam pela inclusão, pelo direito à cidadania, pela igualdade de direitos, pela acessibilidade, por uma educação melhor e mais acessível, por escolas capazes de incluir. Como exemplo dessa luta, pode-se destacar a luta de pessoas com deficiências pela inclusão, sendo esta uma razão que envolve diversos aspectos. Nesse sentido, esse texto que se insere no campo da Educação para as pessoas com deficiência tem por objetivo evidenciar através de uma pesquisa qualitativa, teórica reflexiva, o percurso que os deficientes realizaram para obter os seus direitos enquanto cidadãos via educação. Todo o histórico destacado adquiriu formas e dimensões distintas no contexto social e educacional, mas o que se pode notar é que na atualidade as pessoas com deficiência têm o direito à educação. É a partir do ensino que recebem nas escolas que elas se inserem no meio social e desmistificam concepções errôneas construídas historicamente. É deste modo que a Educação se constitui a ferramenta capaz de propiciar a inclusão e garantir direitos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Ensino. Inclusão.

### RESUMEN:

Vivir un día a la vez y luchar por políticas igualitarias todos los días es una rutina de aquellos que luchan por la inclusión, por el derecho a la ciudadanía, por la igualdad de derechos, por la accesibilidad, por una educación mejor y más accesible, por escuelas capaces de incluir. Como ejemplo de esta lucha, se puede destacar la lucha de personas con discapacidades por la inclusión, siendo ésta una razón que involucra diversos aspectos. En este sentido, ese texto que se inserta en el campo de la Educación para las personas con discapacidad tiene por objetivo evidenciar a través de una investigación cualitativa, teórica reflexiva, el recorrido que los discapacitados realizaron para obtener sus derechos como ciudadanos vía educación. Todo el histórico destacado adquirió formas y dimensiones distintas en el contexto social y educativo, pero lo que se puede notar es que en la actualidad las personas con discapacidad tienen el derecho a la educación. Es a partir de la enseñanza que reciben en las escuelas que ellas se insertan en el medio social y desengañar concepciones erróneas construidas históricamente. Es así que la Educación se constituye la herramienta capaz de propiciar la inclusión y garantizar derechos.

**Palabras clave:** Educación Especial. Educación Inclusiva. Enseñanza. Inclusión.



## 1 INTRODUÇÃO

As várias transformações que o meio social evidenciou ao longo da história fizeram surgir um grupo de sujeitos que lutam constantemente para serem reconhecidos como cidadãos. Nesse sentido, vivemos na era dos direitos das minorias, que passam a ser reconhecidos e assegurados via leis, para garantir o direito de ser cidadão a grupos que dentro de um processo sócio-histórico-cultural sofreram com situações excludentes e discriminatórias.

Os processos excludentes que ferem o direito à liberdade, dignidade, gênero, cidadania, educação e muitos outros aspectos da vida social, acabam por fundamentar cada vez mais a premissa da inclusão. Essa premissa nada mais é que a quebra de moldes repetitivos e padronizados, que excluem os que não se enquadram em tal.

A premissa inclusiva agrupa “o cigano, o homossexual, o índio, o judeu, o negro etc., isto é, todo aquele que compõe as minorias e/ou grupo marginalizado (socialmente desfavorecidos e/ou minorias)” (ALMEIDA, 2009, p. 5). Porém, é muito comum sempre que falamos sobre inclusão nos voltarmos para o termo **especial**. Os principais documentos que apresentam o contexto de inclusão destacam esse termo, mas muitas vezes não o delimitam e/ou caracterizam.

Esse texto, por sua vez, passa a compor teoricamente considerações sobre as pessoas com deficiências, que desde a Idade Média são vistas com maus olhos pela sociedade. Desde aquele período, os deficientes se encontram segregados e incompreendidos por parcelas da sociedade, sendo vistos como seres sobrenaturais e, posteriormente, na medicina, como anomalias (MAZZOTTA, 2011, p.16).

Toda essa abordagem e contexto de mudanças na sociedade nos chama atenção para buscar identificar o momento em que o contexto da inclusão de pessoas com deficiências passa a ser pautado pela educação. Esse enfoque pretendido está relacionado ao desejo de refletir sobre a busca diária por respeito, aceitação e reconhecimento das capacidades para além das dificuldades, tão discriminadas pela sociedade, das pessoas com deficiências.



Neste sentido, evidenciaremos de forma teórica e qualitativa, com base em bibliografia especializada, um processo histórico que esses sujeitos vivenciaram, lutando por direitos sociais igualitários e inclusão; e como a educação é destacada para realizar a mediação dos direitos pretendidos, conquistando autonomia, cidadania, e formando identidade.

Nesse caso, teremos a educação como direito e, por esse viés, como instrumento para diminuição dos processos excludentes/discriminatórios (CURY, 2002, p. 261). Este tipo de educação pode ocorrer em diversos espaços, mas daremos enfoque à realizada nos espaços escolares.

O tipo de escola que buscamos destacar é aquela que se enquadra no que chamamos de premissa inclusiva, sendo esta uma instituição de ensino que se apresenta coesa perante o desejo de participar do processo de construção de cidadãos críticos e reflexivos, com poder de ação e participação sobre o que está a sua volta. É uma escola que se constrói através da interação de todos os elementos que nela se encontram inseridos, superando resistências e dificuldades.

As resistências e dificuldades para a efetivação de uma educação inclusiva nas escolas passam por vários caminhos, que partem do despreparo profissional e ínfima participação familiar até os problemas estruturais e recursais que as escolas enfrentam. No tocante a essas resistências, ao longo do texto comparações entre uma escola inclusiva e uma excludente são realizadas como forma de evidenciar possibilidades para efetivação da inclusão das pessoas com deficiências.

O recorte histórico descrito a seguir toma como início os anos de 1854, destacando um conjunto de iniciativas oficiais por parte governamental e algumas particulares que passam a ocorrer de forma isolada visando diminuir os contextos excludentes.



## **2 METODOLOGIA**

Metodologicamente, podemos classificar a nossa pesquisa de acordo com a sua abordagem, quanto a sua natureza, aos seus objetivos e aos seus procedimentos, tomando como base as classificações metodológicas de pesquisa científica elaboradas por Gerhardt e Silveira (2009).

Do ponto de partida de uma pesquisa científica escolhemos realizar uma abordagem qualitativa, sendo que esta “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Nesse sentido, realizamos reflexões que venham corroborar, discordar e ampliar as considerações sobre a temática que estamos dissertando.

Quanto à natureza da pesquisa a classificamos como básica, principalmente, pelo fato de que se trata de reflexões teórico-qualitativas. Esse tipo de natureza, conforme os autores base para nossa orientação metodológica, significa um tipo de pesquisa que “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34).

No tocante aos objetivos pretendidos com a pesquisa realizada e apresentada textualmente em forma de artigo científico, nos enquadramos em um tipo de pesquisa exploratória e descritiva. O tipo exploratório justifica-se porque a “pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35); já o tipo descritivo aponta para um elencado contexto de informações universais e sólidas sobre determinada temática que exige uma revisão teórica profunda e, em alguns casos, uma análise de documentos.

Por fim, nossa última classificação metodológica está relacionada quanto aos procedimentos e/ou técnicas de pesquisa utilizadas que, nesse caso, é entendido como pesquisa bibliográfica e documental.



Para Fonseca (2002, p. 32),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Já a pesquisa documental passa a ser entendida por Fonseca (2002, p. 32) como um tipo de pesquisa que se assemelha à bibliográfica, mas que se distingue quando a busca teórica e de informações dá-se no seio de “fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, etc.”

### **3 HISTÓRICO DA LUTA PELA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS**

Inspirada pelas iniciativas italianas, alemãs e, principalmente, francesas, a primeira providência evidenciada aqui no Brasil veio por meio de Dom Pedro II, em 1854: “Foi precisamente em 12 de setembro [...] através do Decreto Imperial n. 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*” (MAZZOTTA, 2011, p. 28) que mais tarde, em 1891, por meio de outro decreto passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant (IBC).

Ainda sobre jurisdição imperial, outras iniciativas foram desencadeadas, mostrando o interesse de D. Pedro II em acompanhar as ideias difundidas na Europa, e já nesse período se fazendo presente nos Estados Unidos e Canadá. Em 1857, destaca-se a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que anos depois passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).



No Segundo Império existem registros de atendimentos pedagógicos, iniciativas para formação de professores para cegos e surdos no Primeiro Congresso de Instrução Pública (1883). Porém, todos os trabalhos, pesquisas e institutos criados ainda apresentavam a visão patológica de trato clínico, pois a visão Educacional da inclusão ainda não estava posta (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

No início do século XX essa visão que atrelava as pessoas com deficiência a casos clínicos, sobrenaturais (que ainda existia na mente da sociedade, cultivada por questões socioculturais) e patológicos passa a ser questionada, pois “se reconhece que a vida na instituição era desumanizadora, afetava a auto-estima (sic), tornava os pacientes impossibilitados de viver em sociedade, os tratamentos não eram adequados e era muito dispendioso para o governo manter essa massa improdutiva segregada” (SILVA, 2003, p. 7).

Na análise documental realizada existe uma lacuna entre os anos de 1885 a 1900, visto que poucos são os registros desse espaço temporal. Em decorrência dos acontecimentos posteriores a essa data, podemos pressupor que mais eventos relacionados ao debate entre a medicina e os denominados naquele período portadores de necessidades especiais ocorreram.

A partir de 1900 a 1929 esporadicamente ocorre no mundo, principalmente no Brasil, um crescimento dos discursos sobre a necessidade de escolarização, mas era algo que ainda apresentava teor excludente já que essa educação não seria realizada nas escolas, e sim em espaços especializados. É então que em 1930,

A sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação (JANUZZI, 2004, p. 34).



Aqui no Brasil, direcionamentos sobre a educação aos deficientes ainda não se encontravam estabelecidos em leis ou diretrizes, por isso a saúde ainda continuava sendo um aporte para tais questões.

Segundo as pesquisas de Aline Grazielle Santos Soares Pereira, Crislayne Lima Santana e Cristiano Lima Santana, cujos resultados foram expostos em forma de artigo no ano de 2012: “em 1950, surge no Brasil a AACD - Associação de Assistência à criança defeituosa, instituição particular especializada que vem mantendo convênio com o estado e a prefeitura de São Paulo, para atender aos alunos da rede estadual e municipal de ensino” (PEREIRA; SANTANA; SANTANA, 2012, p. 13), sendo um marco dentro do Estado de São Paulo.

É válido destacar que em um período histórico semelhante, no Rio de Janeiro, surgia a APAE - **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais**, um grupo de apoio, de origem filantrópica, pautado na melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência.

Retornando ao nosso contexto mais geral, entre os anos de 1961 a 1971 a educação brasileira passa a evidenciar a educação de pessoas com deficiências em uma perspectiva mais integralizada, que ainda nesse momento não se configura inclusiva. Essa perspectiva é mais destacada na década de 1970 quando “as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração” (FERREIRA, 2006, p. 87).

Temporalmente, temos agora a educação para os chamados excepcionais, defendida por decretos, leis e diversos documentos oficiais. Aqui, no Brasil, temos então a política educacional de Educação Especial que por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tornou-se alicerçada dentro de um contexto político-educacional.

Porém, mesmo compondo textualmente os documentos oficiais da educação, a interpretação que era feita desses documentos sobre os direitos das pessoas com deficiência, muitas vezes, resultava em concepções distintas e não se tinha uma ideia de fato de como atender e qual o perfil que verdadeiramente se enquadrava nessas políticas. “Durante muito tempo a imprecisão dessas leis e diretrizes criou



mais dificuldades para sua efetivação, como exemplo, temos a falta e má destinação de recursos para as escolas comuns e as ainda existentes escolas especiais” (ALVES, 2017, p. 37).

Para tornar mais clara e precisa tais leis que criavam um elo entre a educação e os excepcionais, um parecer vindo de um conselheiro chamado Valnir Chagas passou a pontuar e detalhar como o Conselho Federal de Educação percebia esse tipo de ensino. O parecer do CFE nº 848/72

[...] explicita claramente a relevância de técnicas e serviços especializados para o atendimento do aluno deficiente, que na época era conhecido como excepcional. As instituições privadas ganham mais força em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial influenciado pelas organizações de entidades assistenciais. O Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) coloca a educação especial como uma de suas prioridades educacionais (TEZANI, 2009, p. 64).

Seguindo a interpretação do mesmo documento, fixam-se três concepções fundamentais, que seriam: “o desenvolvimento das técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade”, “preparo e aperfeiçoamento do pessoal” e “instalação de melhorias nas escolas” (FIGUEREDO, 2014, p.15).

Depois que vimos o documento principal e algumas interpretações realizadas, observamos que seu objetivo é especificar as áreas de atuação e o que seria preciso para efetivar a política de educação especial, facilitando desta forma a distribuição dos repasses financeiros para sua implementação e manutenção.

Sobre o viés da integração, a educação parecia atender o que os documentos da época solicitavam, porém muito ainda precisou evoluir para que a educação integrada culminasse no que se chama inclusão. No que diz respeito a essa distinção, podemos concluir que:



A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas (GUIJARRO, 2005, p. 7).

Para a consolidação da integração e, posteriormente, a defesa do ideal da inclusão, muitas foram as campanhas e reivindicações em prol destas como, por exemplo, a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957; a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), ambas em 1960; criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973; e reformulações no IBC, bem como no INES.

Nos anos de 1980, a ONU (Organização das Nações Unidas) criou o Ano Internacional dos Deficientes, instituído para o ano de 1981, reivindicando o direito a participação no meio social e igualdade. Sobre esse marco, Sasaki relata:

O ano de 1981 foi proclamado o Ano Internacional dos Deficientes pelas Nações Unidas. Teve como objectivo chamar as atenções para a criação de planos de acção, na tentativa de dar ênfase à igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção de deficiências. O lema deste evento foi “participação e igualdade plenas”, o qual foi definido como um direito das pessoas com deficiência (SASSAKI, 2004, p. 1).

Em 1990, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia que tinha como principal objetivo evidenciar a necessidade de extinção das desigualdades educacionais. É importante destacar que por volta da década de 1990, após a quebra da visão patológica como forma de fazer referência as pessoas com deficiências, exclui-se de diversos documentos sobre a temática o termo PORTADOR e, assim, segue até os dias atuais, fazendo referência apenas com o termo PESSOA COM DEFICIÊNCIA.



Em 1994, temos a Declaração de Salamanca que estabelecia que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1-2). Essa declaração é

[...] marco da incorporação legal da inclusão no nosso país, não foi uma criação de políticos e sim fruto da movimentação de um grupo de pessoas que entendiam a necessidade de se ampliar a discussão sobre o tratamento destinado aos deficientes a várias instâncias sociais, com o objetivo de se repensar as práticas sociais excludentes (ROMERO; SOUZA, 2008, p. 3092).

A colocação dos autores Romero e Souza, citados no parágrafo anterior, podem ser complementadas por meio de um recorte textual do próprio documento em questão, no qual declara que:

[...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

Essa preocupação em acabar com as ações excludentes no meio social passa a ganhar destaque principalmente quando o mundo volta-se a defender os direitos humanos, a essa altura já organizados em documentos oficiais como, por exemplo, a Declaração dos Direitos Humanos. Nesse momento, a Escola passa a ser enxergada como o âmbito para a realização das desmistificações nos espaços que a Declaração de Salamanca chama de Escolas inclusivas.



Porém, é necessário desmistificar o sentido dúbio do entendimento sobre a Educação Especial na perspectiva de inclusão nas escolas, isto é, incluir como apenas ter registros de alunos especiais em sala. Esse sentido “acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e propostas educacionais, tem acrescentado a essa situação outros sérios problemas de exclusão, sustentados por um entendimento equivocado dessa modalidade de ensino” (MANTOAN, 2008, p. 30).

Conforme preocupação demonstrada nas palavras de Mantoan (2008), essa modalidade se mistura a nova maneira de pensar a educação no nosso país e sofre com os impasses para sua total efetivação que, muitas vezes, não é totalmente compreendida. Incluir não é apenas matricular e deixar alunos com necessidades especiais dentro das escolas, pois é necessário disponibilizar condições para o desenvolvimento desses sujeitos, a fim de que os impactos de uma sociedade excludente sejam minimizados.

Cronologicamente dando continuidade a nossa linha do tempo, uma vez que agora a inclusão de pessoas com necessidades especiais passa a ser pautada pelo viés educacional e regida por uma política pública, de 1996 a 2015, temos os seguintes acontecimentos:

- Em 1996 – LDB nº. 9394/96, art. 59 declara a alteração nos sistemas de ensino para subsidiar a possibilidade de desenvolvimento dentro das escolas, por parte das pessoas com necessidades especiais. (BRASIL, 1996).
- Em 1998, temos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).
- Em 1999, temos a regularização da Lei 7853/89 por meio do Decreto nº. 3298 que trata da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Neste mesmo ano, tivemos a criação do CONADE e o encontro para debater sobre as questões inclusivas realizado em Santo Domingo. (CARVALHO, 2011).
- Nos anos 2000, destaque para realização da Cúpula Mundial de Educação que estabeleceu o Marco de Ação de Dakar.



- Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, no art. 2º apresenta uma determinação para a não recusa de matrícula ao aluno já então chamado de especial, por se enquadrar dentro da política de educação especial. Assim, “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Em teor internacional, tivemos a promulgação de um decreto gerado na Convenção da Guatemala (1999) com argumentos já observados em Salamanca e nos Direitos Humanos.
- De 2002 a 2003 – Série de medidas e mais resoluções para assegurar o direito do aluno deficiente de estar na escola foram apresentados à sociedade, bem como leis voltadas para a formação de professores para acompanhar esse novo sujeito que na escola se insere. Em 2002, encontro para debater inclusão, realizado no Chile e a Convenção de Sapporo no Japão. No ano de 2003, tivemos a implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (CARVALHO, 2011).
- Em 2004, ocorre promulgação do Decreto 5.296/04 que agrega ao Poder Público a responsabilidade de incentivar e disponibilizar a distribuição de obras textuais em meio digital, para incluir o deficiente visual.
- No ano de 2005 – Surgimento dos Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S
- De 2006 a 2007 – Algumas convenções organizadas pela ONU e UNESCO fomentam a organização de políticas públicas para pessoas com deficiência nas esferas estaduais e municipais, para facilitar a aplicabilidade das leis federais.
- Em 2008 e 2009 - Temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e publicação de uma resolução da CNE/CEB 04/2009 que institui diretrizes para o chamado AEE (Atendimento Educacional Especializado) (FIGUEREDO, 2014).



- Em 2011, “no governo da presidenta Dilma Vana Rousseff ocorreram novas providências, que foram tomadas a partir do decreto n. 7.611/11. O novo decreto faz modificações referentes à Educação Especial e ao Atendimento Especializado” (ANJOS, 2014, p. 9).
- Em 2012, por meio da Lei nº 12.764 as pessoas que apresentam Transtorno do Espectro Autista têm direitos assegurados e são reconhecidos como deficientes para efeitos legais. (BRASIL, 2012).
- Em 2015, por meio da Lei nº 13.146 foram instituídas penalidades para os atos discriminatórios que venham a ferir os direitos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2015).

A Lei citada anteriormente apresenta relação com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, criado em 09 de outubro de 2000 com a denominação de Estatuto do Portador de Necessidades Especiais.

A criação deste Estatuto foi iniciativa do Deputado Paulo Paim e objetiva uma integração, regulamentação e aprimoramento de tudo que envolvesse o atendimento às pessoas com deficiências. O mesmo sofreu a sua primeira reestruturação em 2003, e na atualidade encontra-se revisado com referência a outubro de 2016.

Tal documento instituído por lei apresenta determinações relacionadas ao reconhecimento da deficiência; passando pelos princípios de igualdade e não discriminação; assistência e atendimento como direito essencial de vida; e direitos relacionados com habilitação e à reabilitação, saúde, moradia, acesso e condições de trabalho, cultura, esporte, turismo, lazer, transporte, mobilidade, direitos públicos-políticos-jurídicos, comunicação e informação, e relacionados com educação e Tecnologia Assistiva, sendo esses últimos citados de entendimento necessário para descrição na nossa pesquisa (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2016).

Assim como o Estatuto e os apontamentos que descrevemos do mesmo, nos últimos anos grande parte dos documentos enaltece e reitera os direitos das pessoas com deficiência, principalmente de estarem na escola, mas muito se discursa sobre o que este ambiente deve ter a oferecer, e alguns até mencionam



caminhos. Porém, em muitos casos, as escolas carecem de recursos estruturais e humanos evidenciando uma série de problemas para atender tais leis e diretrizes.

Devemos, então, sempre estar fazendo um elo entre o que é determinado por lei, seja ela de qualquer esfera governamental, e quais são as possibilidades que a escola oferece dentro de questões estruturais e conjunturais.

Dentro de um contexto histórico a inclusão passa a ser vista por mais um viés diferente e que acarreta transformações na maneira de pensar os lugares para aportar os que a requerem, sempre se constituindo como um processo dinâmico, demandando novas estruturações e fazendo surgir novas concepções. Na subseção que segue, iremos contextualizar esse novo viés e descrever como o mesmo pode constituir uma autonomia e acesso à cidadania, na tentativa de possibilitar a construção identitária.

#### **4 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES**

Como vimos no subtítulo anterior, durante muitos anos a segregação dos deficientes era a solução encontrada para não inseri-los em um meio social. Com o tempo, a preocupação de inseri-los em sociedade ganha espaço, mas ainda precisava-se de um meio para implantar questões como a igualdade de direitos para esses novos sujeitos que cada vez mais reivindicavam seu espaço na sociedade.

Pensar num viés em que o conhecimento e a autonomia fossem construídos, compartilhados, moldados, bem como o preconceito e a discriminação fossem vistos com negatividade, durante muito tempo foi a barreira para que as questões de inclusão dos deficientes ganhassem espaço no meio social. Eis que no mundo inteiro, a educação foi a esfera escolhida para mediar o desejo de inclusão.

A educação é vista como uma possibilidade de minimizar as desigualdades e a pobreza, pois “o maior acesso à educação tem significado uma maior diversidade



de alunos na escola” (GUIJARRO, 2005, p. 7). É na educação que a inclusão deve ser inserida como forma de valorização da diversidade.

Dito isto, fica claro que está “na educação, sem dúvida, a principal ferramenta para a transformação social verdadeira que tanto almejamos” (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 11). E é no ambiente escolar que ela se materializa com mais força, propiciando a mudança de concepções preconceituosas e discriminatórias. Desta forma, podemos conceber a escola “como o lugar de formação do sujeito e o lugar de acolhimento e disseminação dos conhecimentos científicos, [...] culturais, sociais, econômicos ou políticos” (VIEIRA, 2015, p. 5).

Nesse sentido, a escola passa a ser o eixo desenvolvedor dos sujeitos que nela se inserem, mas para evidenciar o que chamamos de escolas inclusivas é necessário valorizar as diferenças e lutar contra a homogeneização das formas de avaliação, do currículo, das metodologias e de diversas atividades desencadeadas pela instituição de ensino. O ambiente escolar deve ser visto como um espaço plural no qual as diversas características presentes possam ser capazes de formar identidades e favorecer os sentidos de cooperatividade, respeito e solidariedade. (GUIJARRO, 2005, p. 11-13).

Porém, os sentidos mencionados anteriormente e várias outras características que a escola proporciona aos sujeitos nela presentes não acontecem apenas por intermédio de teorias educacionais. É necessária uma reconfiguração para se pensar este ambiente, concebendo que:

Todas as melhorias e ações que promoveram o avanço das questões inclusivas no meio educacional, de fato só passaram a ser efetivadas com a inserção de políticas públicas educacionais na perspectiva da inclusão, aportados por uma série de condições conjunturais no que diz respeito à estrutura física das escolas e promoção dos laços emocionais dos elementos presentes nas escolas (ALVES, 2014, p. 46).



As conquistas da sociedade sempre se dão de forma lenta e “as políticas de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais fundamentam-se em fatores mais abarcantes do que somente as leis” (SANTOS; ARAUJO, 2016, p. 113). A teoria, muitas vezes, predeterminada por agentes que observam a escola acaba por criar dificuldades e não soluções.

A família e toda comunidade escolar devem estar presentes de forma mais afetiva, pois o compartilhamento de emoções e ajuda mútua para formação do melhor ambiente possível para desenvolvimento dos alunos é muito importante não só para os que possuem alguma deficiência, mas para todos os alunos.

A esse respeito, alguns autores defendem que além da participação dos sujeitos que compõem a escola (família, comunidade, os próprios alunos e os profissionais em educação), mudanças no currículo, nas metodologias e na avaliação são pontos cruciais para efetivar uma escola inclusiva.

Mediante estes três pontos (currículo, metodologias e avaliação), faremos algumas considerações sobre como distinguir uma escola que apresenta visão inclusiva e as que carecem de evoluir perante uma nova forma de pensar educação. Fazemos, nesse momento, uma menção sobre a oposição e impedimentos enfrentados nas escolas para inclusão de pessoas com deficiências.

Falar em mudança e/ou adaptação de currículo consiste na sua reorientação, fugindo da visão conservadora que descreve como caminho para os bons resultados a memorização e repetição. Mesmo com mudanças já evidenciadas, a escola ainda classifica os alunos de acordo com o seu desenvolvimento em um conjunto de conteúdos acadêmicos que constituem as chamadas disciplinas escolares. Esse desenvolvimento escolar, por sua vez, acaba segregando os alunos por níveis de aprendizagem que vem gerando hoje muitas críticas e anseios de mudanças.

É necessário enxergar o sujeito da ação educativa, as diferenças individuais e os ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, reorientar o currículo na perspectiva inclusiva é diferente de adaptá-lo, é enxergar nas diferenças que todos possuem a possibilidade de mudanças dentro da escola e salas de aula. Sobre essa



reorientação curricular, a escola inclusiva pode buscar a sua “reorientação curricular, propondo novas formas de abordar os conteúdos curriculares no cotidiano. O planejamento curricular coletivo pode acontecer por áreas, ciclos ou assuntos de interesse comum” (ALVES; BARBOSA, 2006, p. 21).

Um currículo na perspectiva inclusiva reconhece que todos os alunos são seres carregados de pluralidades e, ao mesmo tempo, apresentam singularidades que devem ser trabalhadas em sala, agregando valores e contribuindo para a construção da identidade social. “Estes alunos trazem, na sua diversidade, novas possibilidades de re-significação da escola. Estes sujeitos têm dado consistência aos aspectos da formação humana” (CUNHA; MATA, 2006, p.123).

Cada particularidade torna-se importante em um contexto geral, pois se aprende com o diferente, alimenta-se a ideia de que o novo não é estranho, terrível ou abominador; evidenciam-se diversas formas distintas de pensar e cada item vai constituindo a identidade do ser. Ser esse capaz de não excluir, de não pré-conceituar as pessoas ou as coisas, um indivíduo capaz de ser mais reflexivo, não importando suas limitações.

O objetivo da escola não é homogeneizar, e sim valorizar as pluralidades como já mencionado. Ela não deve requerer padrões de notas altas de todos os alunos da sala, mas buscar evidenciar se o conhecimento foi de fato construído e/ou compartilhado, a fim de servir para o dia a dia de todos em sociedade.

Uma instituição escolar que não apresenta esse olhar baseia seu currículo apenas no conteúdo, “com inúmeros saberes exigidos, com conteúdos sem finalidades claras para a construção das identidades [...], ignorando a participação de todos os elementos que fazem parte do contexto educacional” (ALVES, 2017, p. 48) e valorizando as propostas avaliativas de caráter quantitativo, na busca pelo aluno-padrão.

A mudança e/ou adaptação curricular pode ser evidenciada perante a modificação de conteúdos e atividades de determinado nível de ensino, inserção de vários recursos metodológicos em uma mesma atividade que estimulem cada vez



mais o aluno, ou através da redução ou ampliação de conteúdos dependendo da resposta dada pelos alunos às metodologias e recursos utilizados (ADAM; REGIANI, 2009, p. 7563).

Não é objetivo aqui descaracterizar os diversos conceitos de currículo presentes na literatura, mas, mostrar que todo e qualquer conceito que se fundamente na visão neoliberal de capacitação e competitividade não se encaixa em uma perspectiva inclusiva, na qual a vivência com a diversidade transcende os padrões produtivistas.

Seguindo adiante, do ponto de vista das mudanças metodológicas e dos recursos didáticos utilizados, há de se considerar que uma escola inclusiva deve estar aberta a todas as formas de aprendizagem. Se um aluno consegue compreender e formar concepções baseadas na explicação oral – aula expositiva dialogada –, na leitura do livro didático e exemplos do cotidiano, isso não implica dizer que outros também executem o mesmo processo da mesma forma.

O uso de tecnologias, de materiais didáticos confeccionados em sala pelos próprios alunos, o uso do próprio livro didático, de objetos diversos, de mapas, de filmes, aulas de campo, aulas expositivas dialogadas, do acompanhamento individual, outros recursos didáticos e metodologias desenvolvidas em sala, são algumas das inúmeras possibilidades que o professor pode utilizar.

Perante o que até agora foi exposto, podemos relacionar as mudanças curriculares e metodológicas destacando que elas devem acompanhar os ritmos acelerados de transformação do mundo, exceto as tendências neoliberais (MORAES, 2003, p.16). “A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana” (SARTORETTO, 2008, p. 78).

Para acreditarmos na inclusão escolar devemos conceber a potencialidade e capacidade de aprender que qualquer aluno possui. Porém, é necessário entendermos que o tempo para assimilação do conteúdo é diferenciado e requer



metodologias diversas, tanto para os alunos ditos normais quanto para aqueles que apresentam algum tipo de deficiência (MACHADO, 2008, p. 70).

É de crucial importância também desmitificar algumas formas de poder existentes nas escolas como, por exemplo, o professor é o único que detém o conhecimento, e que cabe a ele transmitir as informações para que os alunos possam captar e repetir diversas vezes para ser considerado inteligente perante os exames de avaliação. Na escola inclusiva o saber é construído e compartilhado, tendo o professor como mediador, interventor, propulsor de um conhecimento prévio, científico que ele detém. Conforme Moraes (2003, p.137-138):

O foco da escola mudou. Sua missão é atender ao aprendiz, ao usuário, ao estudante. Portanto, a escola tem um usuário específico, com necessidades especiais, que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita ser efetivamente atendido.

Nesse novo momento, a escola não valoriza apenas o acerto dos alunos, mas considera o erro como participante do processo de ensino-aprendizagem. O professor não deve duvidar das possibilidades dos alunos e não requerer dos mesmos um processo rápido para atender as suas demandas. Na escola inclusiva o coletivo encontra-se evidenciado e valorizado, bem como o processo individual. Assim, a inclusão só é possível “onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo” (SARTORETTO, 2008, p. 77).

O exposto no parágrafo anterior alicerça o intuito de mudança também nos processos avaliativos dos estudantes, independentemente de apresentarem deficiência ou não. O que é levado em consideração é que todos os alunos presentes nas salas de aula são diferentes, assim o sentido de incluir não é de tornar igual, nivelar ou muito menos homogeneizar. Incluir é acreditar que as diferenças contribuem para o ensino e aprendizagem (SANTOS; PAULINO, 2008).



O processo avaliativo que difere a escola inclusiva daquela que ainda apresenta processos excludentes é o não hierarquizado e participativo que avalia “o processo de ensino aprendizagem, que além do aluno focaliza o próprio professor, a instituição, o material didático” (SANTOS; PAULINO, 2008, p.14).

No tocante às metodologias, avaliação e recursos utilizados, a figura do professor aparece de forma mais central e podemos aqui fazer uma menção breve sobre o problema da formação do docente para encarar a educação inclusiva. Em leituras sobre tal questão, é comum observarmos relatos do não preparo na formação inicial. Infelizmente, existem relatos que esse debate só acontece nos cursos de pedagogia. Essa falha contrapõe o sentido de ser professor nos dias de hoje.

Todavia, a atuação docente é apenas um dos problemas que as escolas que se propõem a incluir enfrentam no seu dia a dia. Ferreira (2004, p. 4) lista de forma bem resumida alguns dos fatores que contribuem para a não efetivação dos ideais inclusivos dentro das escolas. Para ele,

As crianças ou adolescentes que não portam deficiência não foram preparadas sobre como aceitar ou como brincar com o colega com deficiência e, por isso, chegam às vezes a rejeitá-los; porque muitos profissionais das escolas se opõem à integração dos alunos com deficiência; os edifícios foram construídos para pessoas sem deficiência, marginalizando, de imediato, alunos e portadores de deficiência física e visual; algumas famílias de crianças/jovens não portadores de deficiência temem que esse contato seja prejudicial a seus filhos ou não dignifique a escola; os pais e familiares de crianças/jovens com deficiência têm receio de que seu filho tenha dificuldade no relacionamento interpessoal na escola, preferindo mantê-los em casa ou em instituições especializadas; porque o próprio portador de deficiência não foi ensinado e encorajado a enfrentar o mundo e a sociedade com confiança em si próprio.

São evidentes os problemas enfrentados pelas escolas para implementar as políticas de inclusão, como a Educação Especial. Mas, muito já se progrediu, o



empenho dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores são destaque. Os que acreditam na inclusão fazem a mesma valer a pena e superam tais barreiras.

Essa progressão é creditada ao reconhecimento da necessidade de discussão e proposição de alternativas para consolidação da premissa inclusiva dentro das instituições escolares, sendo este um direito de todo e qualquer cidadão, independentemente das consideradas diferenças que ele possua (SARTORETTO, 2008, p. 80).

A consolidação da Educação Inclusiva pode culminar num acesso maior à cidadania por partes das pessoas que apresentam deficiência, pois “[...] embora a educação seja um direito conquistado enquanto cidadãos, não é condição suficiente para afirmar que cria a cidadania de quem quer que seja, todavia, sem a educação, é difícil construí-la” (PRADO, 2006, p. 35).

Uma escola inclusiva está além da integração já discutida anteriormente, esse novo perfil de escola educa para cidadania, para a democracia, para o surgimento de seres participativos, comprometidos com os aspectos de coletividade e singularidade própria. Nessa perspectiva, essa escola busca discutir sobre os aspectos sociais, políticos e econômicos, procura nortear seus alunos sobre esses contextos, ensinando-os a não fugir de tais. Para que isso se efetive “será necessária a construção de um espaço democrático, de uma comunidade democrática, em que alunos, professores e demais componentes pertencentes à comunidade escolar sejam protagonistas” (MARCILIO, 2015, p. 93).

Essa escola democrática será então o espaço de relações interpessoais e situações diversas que passam a contribuir e influenciar de forma decisiva na construção identitária dos sujeitos ali presentes, bem como na maior conscientização do que seria ter acesso a cidadania dentro dessa escola inclusiva (PUIG, 2000).

Então, sabemos que a escola apresenta características próprias que parte das peculiaridades dos sujeitos que nela se encontram, que constitui identidades bem como cidadania, e apresenta interferência das peculiaridades desses sujeitos.



Desse modo, não há como incluir apenas em uma disciplina, não há como ser uma escola inclusiva com metade de profissionais apoiando a causa, é necessário ser um grupo. É um desafio posto dentro das escolas, mas não é impossível de ser concretizado.

Portanto, pensar em uma educação de qualidade para todos é arquitetar um conjunto de políticas e práticas pedagógicas que permitam a abrangência da pluralidade de características do âmbito educacional. “O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa” (GUIJARRO, 2005, p. 9).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas considerações realizadas nesse texto com base em revisão bibliográfica, evidenciamos os caminhos que foram percorridos pelas pessoas com deficiência(s) para assegurar seus direitos no meio social. Destacando como parte deste caminho o momento em que se encontra na Educação a possibilidade para desmistificação de pensamentos que levam a aspectos excludentes e discriminatórios.

Ao traçarmos uma espécie de linha do tempo textual, constatamos as mudanças que a sociedade evidenciou do ponto de vista social, econômico, político, cultural e educacional, com relação a sujeitos que ainda continuam sendo vistos, por uma parcela desinformada da sociedade, como incapazes.

Durante muito tempo, negaram-se oportunidades e direitos às pessoas com deficiência(s), fortalecendo sempre pontos de vista sobre incapacidade e desvalorização, que só vieram a ser discutidas e contestadas quando a educação passou a mediar os direitos a todos. Dessa maneira, a educação trouxe a oportunidade de inserção e convívio em sociedade para aqueles amplamente segregados.



Foi por meio da educação mediada nas escolas que muitos profissionais passaram a valorizar as diferenças, que chamamos de pluralidades, para a formação de identidades. Apenas inserir não foi o suficiente, pois houve a necessidade de um conjunto de significados, experiências, conteúdos, durante os anos de formação escolar e atuação, para que profissionais ligados à Educação compreendessem essa importante tarefa que é incluir.

Esses profissionais passaram a compreender que a convivência com a diversidade nos dá a oportunidade de constituir nossas próprias convicções e ideologias de vida, fugindo assim do poder controlador das mídias da informação e do Estado neoliberal. Deste modo, a possibilidade de ser um cidadão crítico a propostas excessivamente controladoras passa a ser concebida com o passar do tempo, e continua até os dias atuais, como, por exemplo, a luta para efetivar as políticas de inclusão e de direitos em favor das pessoas com deficiências.

As pessoas com deficiência lutaram e lutam cotidianamente em prol do direito de ir e vir, o direito à educação, a escolas adequadas, à cidadania, a políticas educacionais que verdadeiramente se efetivem, a profissionais preparados para lidar com os aspectos inclusivos de pessoas deficientes. Em outras palavras, o direito a existir para a sociedade enfrentando, assim, lutas para sua afirmação que atentem não só para suas limitações (de ordem física, sensorial, motriz, mental, dentro outras) tão estigmatizadas pela sociedade.

Todas essas questões encontram-se postas em muitos documentos de esferas governamentais distintas que mencionamos nesse texto, porém carecem de uma atenção para verdadeira eficácia, garantindo assim a continuidade da vida para essas pessoas.

No âmbito educacional esses sujeitos galgam pouco a pouco melhorias para sua permanência dentro das escolas, uma vez que apenas efetivar matrículas não se revelam mais como essência clara de uma inclusão. Faz-se necessário adequar as estruturas físicas das escolas, formar e capacitar profissionais ligados à educação, dar condições de trabalho aos profissionais que se encontram na instituição escolar e, a partir disso, requerer mudanças do ponto de vista das



práticas, das metodologias e recursos que visem facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, viver a inclusão de fato é possível, mas necessitamos de profissionais engajados com esse propósito. As diversas políticas e teorias inclusivas que norteiam a educação brasileira não são o bastante para assegurar os direitos desses cidadãos. No fim de todo processo, o prazer e a sensação de utilidade para a formação das pessoas com deficiência apresenta-se como algo ímpar e inenarrável para todo profissional ligado à Educação.

## 6 REFERÊNCIAS

ADAM, Ingrid; REGIANI, Viviane. Adaptação Curricular: Uso das Tecnologias Assistivas. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR**. Paraná, 2009. p. 7561-7569.

ALMEIDA, Diones Carlos de Souza. **Educação especial ou educação inclusiva: algumas considerações**. Uberlândia – MG, Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) do Instituto de Geografia (IG), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2009.

ALVES, David de Abreu. **A geografia escolar e a educação inclusiva na escola estadual Dom Moisés Coelho, município de Cajazeiras - PB**. Monografia apresentada para conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Geografia. UFCG/CFP. Cajazeiras, PB, 2014.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia Assistiva e Inclusão: a construção da consciência espacial-cidadã de deficientes visuais**. João Pessoa, PB, 2017. 243 p. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN, 2017.

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, Berenice Weissheimer. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006. p.15-24.

ANJOS, S. P. História, política da educação especial no Brasil. In: **Anais Eletrônicos do VI Fórum Internacional de Pedagogia**. Santa Maria, v. 1, 2014, ISSN 2316-1086. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_16\\_06\\_](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_16_06_)



2014\_14\_06\_22\_idinscrito\_1429\_63117ed8d8070009b29bba4ae64723e9.pdf>.  
Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº **13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 23 nov. 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CUNHA, Patrícia; MATA, Odilon Marciano da. Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar. In: ROTH, Berenice Weissheimer. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742002000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 maio 2015.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Senado Federal do Brasil - Coordenação de Edições Técnicas**. 2. ed. ISBN: 978-85-7018-767-3. Brasília, 2016.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Educação, deficiência e cidadania**. São Paulo, 2004.

FERREIRA, Windy B. Inclusão X Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.



FIGUEREDO, Jane Kele de Sousa. **Formação de Professores em Educação Inclusiva: Desafios e Anseios da Ação Docente na Escola Regular.** Campina Grande, Paraíba, 2014. Monografia apresentada para conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação. Campina Grande, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: SORRI-BRASIL. **Ensaio Pedagógico – construindo escolas inclusivas.** 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 07-14.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. In: **O Desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCILIO, Roberta Bailoni. Educação e cidadania. **Revista de Educação**, n. 10, v. 10, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares; SANTANA, Crislayne Lima; SANTANA, Cristiano Lima Santana. A Educação Especial no Brasil: acontecimentos históricos. In: LINHARES, Ronaldo Nunes (Org.), 2012, Aracaju. **Anais do 3º Simpósio Educação e Inclusão - infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender.** Aracaju: Universidade Tiradentes – UNIT, 2012.

PRADO, Luciane da Silva. **Sala de Recurso para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares.** São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – USP, 2006.

PUIG, Josep M. et al. **Democracia e Participação Escolar.** São Paulo: Moderna, 2000.



ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: **Anais do CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE**, 2008.

SANTOS, Adriana Fratoni dos; ARAUJO, Roberta Negrão de. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico. In: **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, n.19, v.7, 2016.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em Educação: Uma Visão Geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARTORETTO, Maria Lucia. Inclusão: da concepção a ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SASSAKI, R. K. **Assistive Technology**. 2004. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

SILVA, Rosana A. da. **A Trajetória da Educação Especial Brasileira: das Propostas de Segregação à Proposta Inclusiva: O Olhar da Cidade de Mairiporã**. São Paulo, 2003. Monografia apresentada para conclusão do curso de Especialização Latu Sensu “A Educação Inclusiva na Deficiência Mental”, PUC, 2003.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? In: **Revista Política e Gestão Educacional (Online)**, São Paulo, v. 6, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VIEIRA, Jaqueline Machado. O desafio do ensino de geografia para deficientes visuais. **Geografia em Atos (Online)**, n. 2, v. 2, 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/viewFile/3864/3029>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

**Recebido em 21 de Outubro de 2017**  
**Aprovado em 19 de Junho de 2018**



## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

### **TEACHER TRAINING IN THE INCLUSIVE EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018034>

**Silas Moura Repolho**  
[silasmoura.17@gmail.com](mailto:silasmoura.17@gmail.com)

**Crislaidy Oliveira Pereira**  
[profa.oliver@gmail.com](mailto:profa.oliver@gmail.com)

**Raquel Muniz dos Santos Palheta**  
[raqpalheta@gmail.com](mailto:raqpalheta@gmail.com)

#### **RESUMO:**

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre possíveis soluções diante dos medos, anseios e obstáculos enfrentados pelos professores frente à inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Parte-se de uma breve fundamentação teórica sobre a investigação de estratégias que o educador pode utilizar em sua formação a fim de tornar-se um profissional qualificado para atender as expectativas de aprendizagem de pessoas com deficiência. No âmbito da educação inclusiva o professor se encontra na tensão e angústia do saber teórico e prático diante da inclusão de alunos deficientes, pois a pessoa com deficiência tem habilidades e limitações as quais uma formação continuada leva o docente a ter outro olhar diante de tal inquietação. Os resultados apontam para a necessidade da implementação de políticas públicas promovendo a formação continuada para o profissional da educação levando-o a compreender a importância do conhecimento a ser adquirido e promover um ensino digno e igualitário, possibilitando ao educando habilidades e competências, respeitando seus limites individuais.

**Palavras-chave:** Inclusão. Deficiência. Políticas Públicas. Formação Continuada.

#### **ABSTRACT:**

This study aims to reflect on possible solutions to the fears, desires and obstacles faced by teachers towards the inclusion of people with disabilities in the regular education network. It starts from a brief theoretical foundation on the investigation of strategies that the educator can use in its formation in order to become a qualified professional to meet the expectations of learning of people with disabilities. In the context of inclusive education, the teacher finds himself in the tension and anguish of theoretical and practical knowledge in the face of the inclusion of disabled students, since the disabled person has skills and limitations, which a continuous formation leads the teacher to have another look at such disquiet. The results point to the need to implement public policies by promoting continuing education for the education professional, leading him to understand the importance of the knowledge to be acquired and to promote a dignified and egalitarian education, enabling the learner to learn skills and competences, respecting their individual limits.

**Keywords:** Inclusion. Disability. Public Policies. Continuing Education.



## **1 INTRODUÇÃO**

Este estudo tem como ponto de partida a reflexão sobre a formação do profissional da educação diante da escolarização do discente com deficiência, o desafio do educador a buscar outros métodos de ensino de acordo com as deficiências e transtorno globais do desenvolvimento no ambiente escolar. É necessário que o Poder Público e o professor assumam a responsabilidade pela formação continuada levando a uma reflexão sobre a importância de proporcionar ao aluno um aprendizado, de acordo com suas necessidades, cada vez mais estimulante e produtivo através de novas práticas pedagógicas como o uso da tecnologia a seu favor, por exemplo.

É sabido que há discussões e questionamentos que o professor regente vem fazendo em relação à inclusão educacional, no entanto, se deve respeitar e valorizar as diferenças individuais e aceitar a diversidade como um processo de ensino aprendizagem do educando, e esse processo se faz possível através de políticas públicas que permitam ao discente uma formação adequada tornando-o apto a elaborar e desenvolver novas propostas e práticas de ensino que correspondam às dificuldades individuais de seus alunos.

Diante disso, a fortuna crítica apresentada nas referências bibliográficas forneceu subsídios para a elaboração de um trabalho que trouxe como proposta a importância da formação continuada do professor frente às angústias e medos em relação à inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Tendo como objetivo principal a reflexão diante dos medos, anseios e obstáculos enfrentados pelos professores frente à inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, pergunta-se como questão norteadora da pesquisa como a formação de professores deve ser desenvolvida para que a educação inclusiva aconteça no processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais.



Diante disso, teve-se como fundamentação teórica as políticas públicas sobre educação especial no país como um fator transformador na sociedade e aspectos teóricos sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

## **2 METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica que tem como referencial autores/pesquisadores de livros e artigos publicados em revistas científica seguindo o referido tema. Dentre os autores, está Paulo Freire ao falar sobre uma educação transformadora, Vygotsky ao abordar sobre capacidade e interação entre as pessoas, Mazzotta, falando sobre os direitos para as pessoas com deficiências, dentre muitos outros.

O processo metodológico se deu com uma revisão bibliográfica vasta sobre formação de professores, educação especial e políticas públicas voltadas para a educação na perspectiva inclusiva.

## **3 DESENVOLVIMENTO**

No âmbito da educação inclusiva o professor regente se encontra na tensão e angústia do saber teórico e o saber prático diante da inclusão de alunos com necessidades especiais, pois a pessoa com deficiência tem habilidades e limitações as quais uma formação continuada leva o docente a ter um outro olhar diante de tal inquietação.

Como sugerem (EFFGEN, 2012, p.20), cabe-nos entender como as escolas de ensino regular tem se preparado para receber educandos com deficiência, apoiando o professor da instituição no processo de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação. É sabido que esse é um passo importante para o docente buscar seu próprio fundamento intelectual e profissional e



a partir dessas práticas promover a verdadeira inclusão desenvolvendo um trabalho de aprendizagem para com o educando.

### **3.1 PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Percebe-se que a inclusão social ou escolar tem se tornado foco nas escolas, pois cada vez mais pessoas com deficiências têm a consciência de seus direitos ao acesso aos bens públicos e à garantia de uma educação de qualidade que respeite e atenda a sua formação plena (BAPTISTA, et al. 2014).

A relação educativa constitui-se, como tal, na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas (VYGOTSKY, 1997). Entende-se que o educador sente a necessidade, através de cursos de formação continuada, de potencializar a independência, criatividade e socialização dos estudantes com deficiência, levando-os a reproduzirem um saber próprio.

Bem como consta no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, garantindo a igualdade de condições de acesso e de permanência para todos na educação regular. Nessa perspectiva, o inciso terceiro do artigo 208 é destacado por definir como obrigação do Estado a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Entretanto, ao se falar sobre Inclusão de deficientes nas escolas regulares, é comum ouvirmos as queixas dos docentes, pois não se sentem preparados para trabalhar com esse público, acreditam que é necessário ter formação de especialista, muitos tentam resistir ao acolhimento dos que antes ficavam segregados do ensino regular, tendo lugar apenas na educação especial (ROMERO, 2008).

A conscientização está evidentemente ligada à utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que



assumimos. (FREIRE, 2006). A conscientização é o ápice do ser humano para se tornar um profissional de uma sociedade ideal.

Por isso faz-se necessário a capacitação de profissionais da educação para atender da melhor maneira possível, de forma igualitária sem transgredir os direitos humanos. (MAZZOTTA, 1996) destaca que a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos deficientes podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais.

Nessa dimensão, o problema da inclusão no cenário brasileiro corresponde ainda à insuficiente formação de professores para lidar com os alunos com deficiência nas escolas regulares. (MENDES, 1995) afirma que até o século XVIII, a exclusão acontecia amplamente, ou seja, pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer tipo de atividade, pois eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. Nesta fase, nenhuma atenção educacional era promovida.

Segundo (MAZZOTA, 1996) constata-se que até o século XVIII, grandes partes das noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, havendo pouca base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. Notam-se teorias e práticas sociais de discriminação, promovendo infinitas situações de exclusão nessa época, caracterizando-a pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente: a família, a escola e a sociedade em geral condenavam esse público de uma forma extremamente preconceituosa, de modo a excluí-los do estado social (VIEIRA, 2014).

A falta de conhecimento sobre as deficiências fazia com que essas pessoas fossem marginalizadas, ignoradas. A própria religião, ao afirmar ser o homem feito à “imagem e semelhança de Deus”, sendo assim um ser perfeito, levava à crença de



que as pessoas com deficiência por não se adequarem a essa “perfeição” eram postas à margem da condição humana (BERTUOL, 2010).

Na antiguidade se a pessoa apresentasse alguma deficiência, seja ela, física, sensorial ou mental, eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas. (BRASIL, 2001) os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicômios, prisões dentre outros tipos de instituições que os tratavam como doentes anormais, atualmente ainda encontramos resquícios do preconceito tratando a deficiência como forma ofensiva e inutilizando o indivíduo ao chamá-lo de doido, demente, retardado, etc.

Evidencia-se que a inclusão ou a exclusão das pessoas com deficiência estão intimamente ligadas às questões culturais, portanto, para se obter uma melhor compreensão de Educação Inclusiva é preciso primeiramente entender que o tema é produto de longos debates, alicerçados em contextos históricos que marcam a evolução, até mesmo, da sua terminologia, como:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI; 1997, p.3).

A história educacional no contexto brasileiro expõe diversas problemáticas presentes para uma educação inclusiva, destacando assim suas dimensões política e social, do período imperial até os dias atuais, que corresponde, dentre vários aspectos à formação e atuação dos professores, com foco na educação básica que abre a escola para o processo de inclusão, exige, de um lado, professores despreparados para lidar com essa realidade e, de outro, estrutura escolar ainda inadequada para receber todos os alunos com algum tipo de deficiência.



Como forma de quebrar esse paradigma ainda existente, nos últimos anos ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema (PLETSCH, 2009).

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação (JANNUZZI; 2004, p.34).

Diante de um novo cenário surgem, então, as expressões “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”. Porém, a autora ressalta que a ideologia da educação inclusiva vem sendo difundida desde o século XVIII por Pestalozzi e Froebel quando eles afirmavam a importância do “respeito à individualidade de cada criança” (CARVALHO, 2000).

Para que a educação inclusiva, de fato, aconteça é importante ressaltar que sejam postas em práticas políticas públicas para a formação de professores regentes que se sintam preparados para enfrentar, sem medo, o desafio de conhecer as limitações e motivar seu alunado com deficiência seja ela física, sensorial ou mental junto a família que deposita todas as suas expectativas no processo de inclusão desse aluno no ensino regular.

É situação indispensável, repensar a formação docente, no sentido de que seja uma formação encarada na realidade, onde se faça o enfrentamento constante entre prática e teoria (CASTRO, 2008). A formação docente, ainda que não consiga preencher todas as lacunas vivenciadas no processo educativo, ainda é questão indispensável, a preparação do professor para atuar com responsabilidade na sala de aula. Uma vez que a formação do professor requer: fundamentação teórica,



instrumentalização técnica e sensibilidade frente às implicações subjetivas que atravessam a diversidade (MAZZOTA, 1993).

### **3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

As políticas de inclusão vêm sendo discutidas nos últimos anos na esfera das políticas públicas, principalmente aquelas de matriz social. Nelas se encaixam questões relacionadas a renda mínima, habitação popular, emprego e formação profissional, entre outros elementos que se inscrevem na história da luta capital/trabalho (GARCIA, 2004).

Cada vez mais, a política educacional passa a ser considerada, no marco das políticas sociais, como uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica, uma política que sequer tem a capacidade inclusiva do capitalismo industrial. O que implica que todos os grupos identificados como em situação de desigualdade social devam estar ligados aos serviços educacionais oferecidos em suas comunidades (GARCIA, 2004).

A autora afirma que as políticas sociais estão relacionadas ao desenvolvimento das forças produtivas e à luta de classes, de maneira que, ao mesmo tempo, atendem as demandas dos trabalhadores e contribuem para a reprodução das classes sociais. Sendo resultado de embates, disputas e conflitos. Porém podem ser compreendidas como “dádivas” do bloco no poder, que realiza intervenções em busca de consenso e da integração dos movimentos de contestação (GARCIA, 2004).

Historicamente, a educação está articulada à política econômica, e tal fenômeno sofreu exacerbação na última década do século vinte e no período vigente. O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores



indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Tem-se intensificando o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas brasileiras na busca por uma educação de qualidade e homogênea, e compreender quais são as políticas públicas de educação inclusiva em documentos legais é fundamental para identificar os avanços e recuos presentes no sistema educativo (MOURA; CANAN, 2012).

Inclusão e exclusão bem como afirma (MATISKEI, 2004) são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar.

Cabe ao Poder Público, nesse contexto, a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns dos obstáculos presentes no seio social que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação (MATISKEI, 2004).

Após inúmeras pressões políticas, sociais e educativas, atualmente tem-se medidas legislativas que atestam o direito às pessoas com deficiência de frequentarem as instituições de ensino, fato que cresce a cada dia (FREITAS, 2010). Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com necessidades especiais em escolas regulares, seguido de México e Chile (UNESCO, 1998).

Freitas (2009) afirma que investir em educação constitui a primeira etapa indispensável para assegurar os direitos humanos, tais como a postura de aceitação das desigualdades e da diversidade, a redução da pobreza, a aceitação de avanços na saúde e nutrição, o controle de crescimento demográfico, dentre outros.



A educação brasileira tem diante de si o desafio de possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola, na perspectiva inclusiva. No entanto, compreender quais são as políticas públicas de educação inclusiva em documentos legais é fundamental para identificar os avanços e recuos presentes no sistema educativo (BARRETTA; CANAN, 2012).

Bem como consta no capítulo III da constituição Brasileira de 1988, da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205, prescrevendo que a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família. Em seu artigo 208, prevê mais especificamente que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Também consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), LEI n. 9394 de 20/12/1996 afirmando que os sistemas de ensino assegurarão aos estudantes com deficiência: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

A existência da legislação vigente não é suficiente para a eficácia de uma inclusão em escolas, necessitando de fatores mais abrangentes do que somente os legislativos, bem como afirma (FREITAS; 2009)

Uma das questões centrais reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, bem como de setores da sociedade que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença. Inserem propostas de ensino, de vivências culturais a partir da perspectiva de homogeneização, ou então, mantém a segregação e o isolamento de pessoas com necessidades educativas especiais, sem uma leitura crítica desta realidade. Tal estrutura visa beneficiar mais alguns segmentos da sociedade mantendo a maioria das pessoas com necessidades educativas especiais afastadas do processo de interação escolar e social, bem do acesso aos meios e instituições de produção e de veiculação cultural.



O direito universal à educação e as escolas brasileiras têm a obrigatoriedade legal de acolher a todos. Entretanto, se existe alguma coisa que pode ser nomeada como mudança no cenário atual da educação e do ensino, em diferentes áreas, isso não se refere apenas à nomenclatura, nem somente à legislação (FREITAS, 2009). Essa mudança relaciona-se com a possibilidade de questionar modelos, argumentos, paradigmas e de propor outros novos, originais, impensáveis até o momento (FREITAS, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial elaborada em 2008 prevê que as escolas devem considerar que todos os alunos têm a possibilidade de aprender os conhecimentos construídos nos espaços educativos, de modo a reconhecer suas aptidões, habilidades, capacidades e potencialidades. Afinal, o ensino só é capaz de acontecer se inexistir resistência e barreiras.

É importante enfatizar também que a inclusão social não ampara apenas alunos com necessidades educacionais especiais, mas também a todos os outros grupos de alunos que compõem a escola, envolvendo indivíduos com suas diferenças e particularidades. Reconhece-se, deste modo, que o processo de ensino-aprendizagem, com vistas na eliminação de obstáculos compõe um sistema de ensino com diversas culturas. A escola, portanto, se torna um espaço multicultural e social, valorizando as particularidades de cada pessoa que chegue nela. Sendo assim, fica evidente que,

A compreensão da educação especial nesta perspectiva está relacionada a uma concepção e às práticas da escola comum que mudam a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto de ensino formal. [...] essa educação supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente. (ROPOLI, 2010, p. 6).

Essa nova configuração da organização escolar denota que novos conceitos, estrutura escolar e recursos pedagógicos que surgem hoje vêm para aprimorar e se adequar com as novas concepções institucionais escolares. Atualmente, a educação especial na perspectiva inclusiva passa por diversos níveis e modalidades do ensino, perpassando no ensino de várias disciplinas e conteúdos, de modo não substitutivo.



A partir dessa lógica percebe-se o papel dos recursos pedagógicos acessíveis, nos quais ensejam novas práticas de ensino, visando atender as especificidades dos alunos que são o público-alvo no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ademais, interfere significativamente na hegemonia de uma cultura escolar segregadora, influenciando assim novos hábitos e práticas no ambiente escolar.

Assim, os recursos pedagógicos acessíveis funcionam como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, bem como auxílio no AEE, com vistas a colaborar com o trabalho do professor e do mais importante: a promoção e desenvolvimento pleno do aluno com deficiência, oferecendo a ele a possibilidade de participação ativa nas atividades realizadas na escola.

Além disso, são recursos garantidos por lei pelo Governo Federal e, alguns, de fácil confecção, em que os próprios professores podem elaborar, percebendo a necessidade de cada aluno. Eles podem ser de alta ou baixa tecnologia, mas todos podem ser utilizados com criatividade e seleção adequada para cada aluno, afinal, o mesmo recurso usado para atender um aluno com cegueira pode se torna ineficaz com um aluno com paralisia cerebral, ou seja, na inclusão evidencia-se a particularidade, a diferença de cada um.

A escola que acolhe e tira partido das diferenças busca contribuir coletivamente uma pedagogia que parte das diferenças dos seus alunos como impulsionadoras de novas formas de organizar o ensino. Atendendo a essas diferenças, os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para que as pessoas com deficiência participem ativamente do processo escolar. (SARTORETTO, 2010, p. 8).

Os recursos pedagógicos acessíveis funcionam como uma estratégia educativa para ampliar e possibilitar a execução de atividades específicas com alunos com necessidades educacionais especiais, favorecendo a participação deles nas diversas atividades da escola, vinculadas às atividades educativas comuns.

### **3.3 PROFESSORES FRENTE À INCLUSÃO**

A discussão sobre a formação de educadores para a educação de todos, para a inclusão e escolarização adequada de pessoas com dificuldades de aprendizagem surgiu a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia em 1990 (BARRETO, 2000).



Nessa tendência de direitos sociais, a Declaração de Salamanca (1994) recomendava que a formação inicial deveria incitar em todos os professores uma orientação positiva sobre a deficiência, de forma que permitisse entender o que as escolas poderiam conseguir avançar com a ajuda dos serviços locais de apoio (BARRETO, 2000).

São recorrentes a temática e a busca por uma educação mais igualitária referente ao atual contexto educacional, principalmente quando se refere à inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Entretanto apesar da ampla discussão em torno dessa temática, ainda há uma série de limitações quanto à prática da inclusão e o papel do professor, para que o mesmo esteja preparado para lidar com as dificuldades provindas do ensino voltado para a pessoas com deficiência (MAGALHÃES et al, 2013).

Profissionais do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MITTLER, 2000)

Muitos temem receber em suas salas de aula alunos com deficiência dizem não estar preparados para atuar em situações educacionais tão heterogêneas (TOLEDO; MARTINS, 2009). Sabe-se que a boa vontade dos professores e sua preparação são condições necessárias, mas não suficientes para garantir uma escola inclusiva.

(MARCHESI, 2004) apresenta uma visão semelhante ao comentar que criar escolas inclusivas requer muito mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, requerem que a sociedade, escolas e professores tomem consciência das tensões e organizem condições para criação de escolas inclusivas de qualidade.

A inclusão impõe uma série de desafios àqueles profissionais que têm alunos com deficiência em suas salas de aula. Por conta disso, a escola é obrigada a repensar a sua organização, revendo concepções e práticas, a fim de atender as



demandas de um público cada vez mais heterogêneo: cultural, social, econômica, cognitiva e linguisticamente (DUEK, 2007).

A mesma autora destaca que para que a inclusão tome lugar nas escolas é preciso deslocar-se de uma representação de inclusão como mera inserção do aluno com deficiência na classe regular para uma concepção de ensino enquanto um processo singular e diversificado em seus objetivos, estratégias e recursos, em função das características dos aprendizes.

Acredita-se, portanto, que a inclusão tem a ver com a postura que o professor assume frente ao que lhe é estranho, desconhecido. No caso da deficiência, isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro. Com as mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade, novas atribuições recaem sob a responsabilidade do educador, e este tem que estar preparado para lidar com as situações mais desafiadoras no dia a dia (MAGALHÃES et al, 2013).

Como o desafio das aulas serem ministradas sempre tendo em vista a necessidade da pessoa com deficiência. Não significando que a educação deva ser segregada, juntamente com outras pessoas com a mesma deficiência, e sim, ser feita na mesma classe das pessoas sem deficiência cabendo-lhe aos professores desenvolver habilidades próprias para permitir a inclusão desse grupo

Partindo do pressuposto que para o aluno receba uma boa formação o professor também deve estar bem formado, acreditando-se que o desafio de incluir todos os alunos no ensino regular é perpassado pelo desafio da qualificação profissional dos docentes que atuam junto a este alunado (DUEK, 2007).

Nos últimos dez anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema (PLETSCH, 2009).



A LDB dedica um capítulo à formação de professores, assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Também, estabelece as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam.

É preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência, ou seja, a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade.

Para tanto, (PLETSCH, 2009) sugere que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática.

(PLETSCH, 2009) o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida. Além disso, podemos afirmar que existe um grande descrédito sobre a capacidade do aluno especial se desenvolver e agir de forma autônoma (GOFFMAN, 1998). Neste sentido, num primeiro momento, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula.

É importante lembrar que para atender a cada necessidade, é necessária uma reflexão, a começar pelo profissional, que não esteja ali apenas pelo seu salário, mas sim para desenvolver um trabalho diferenciado, atendendo cada um dentro da sua necessidade e que esse profissional possa desenvolver seu trabalho com êxito, embora ele seja preparado para trabalhar com a diversidade, acaba tendo que adaptar-se ao meio, sem qualquer valorização ou capacitação específica (SILVA; ARRUDA, 2014).

As autoras destacam também que em relação à formação do profissional, fica cada vez mais difícil a situação do professor, porque as universidades pouco os



preparam para lidar com alunos com deficiência, saem despreparados, já que na sua formação não tem um curso específico para lidar com eles. Para isso (PLETSCH, 2009) faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira.

Entretanto formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva (PLETSCH, 2009). Vale ressaltar, que nos cursos de licenciatura poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com deficiência, além de serem pouco ou insuficiente quando ofertados.

Sendo assim, é necessário ajudar os professores a aperfeiçoar-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência. Só deste modo poderemos assegurar que os alunos que sentem dificuldades na aprendizagem possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente ativos e capazes (AINSCOW, 1997).

### **3.4 PERMANENCIA EM SALA DE AULA**

A discussão a despeito de deficiência tem ocupado cada vez mais espaço nas políticas públicas no Brasil. (DINIZ, 2004) Isso ocorre, por um lado, como resultado do envelhecimento populacional, que força o reconhecimento de que a experiência da deficiência não pertence apenas ao universo do inesperado e, sim, que faz parte da vida de grande número de pessoas.

Por outro lado, resulta de mudanças no que se define por deficiência e na forma de se entender como a sociedade é responsável por ela. A combinação desses dois fatores é importante para se formular políticas capazes de atender a necessidades desse público.



Dentre os desafios enfrentados no desenvolvimento do processo educacional de alunos com deficiência em escolas públicas e particulares, encontra-se a falta de estruturas e condições básicas para permanência deste no sistema educacional; a carência e/ou precariedade destas para receber esse alunado contribui para a desmotivação e conseqüente evasão escolar.

Tendo em vista o acesso ao ensino, observa-se que a maioria dos estudantes com deficiência encontram-se nos grandes centros urbanos, os que residem no campo se deslocam para cidade em busca de tratamento ou um auxílio educacional melhor. Há que se ter em vista, portanto, o meio social, o grau de dificuldade de determinado indivíduo, não se podendo falar em uma relação fechada e imutável entre deficiência e incapacidade.

As prefeituras municipais continuam autorizando a construção de edifícios públicos sem rampas de acesso, com degraus, impedindo a entrada de cadeiras de rodas, o mesmo se diga dos banheiros, sem a largura necessária para a entrada da referida cadeira (ARAÚJO, 2003).

No Brasil o problema consiste em se encontrarem meios de organizar as escolas e as salas de aula, de modo a que todas as crianças e jovens tenham sucesso na aprendizagem (AINSCOW, 1997). Oferecendo a muitos alunos na vivência escolar experiência insatisfatória, deixando-os desencorajados em relação às suas próprias capacidades e desiludidos acerca do papel da educação na sua vida.

### **3.5 RECURSOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

É evidente que apesar de se trabalhar com a inclusão de todos, é focado os recursos para trabalhar com alunos que necessitam de atendimentos educacionais especiais. Afinal, eles têm dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento decorrido sua deficiência; além de alguns terem dificuldades de comunicação e sinalização, têm também os que possuem altas habilidades/superdotação que se não for trabalhada a sua



potencialidade o aluno poderá perder a motivação de frequentar a escola ao ter facilidades significativas no aprendizado em uma dada área. Sendo assim,

Para descrever a utilização de recursos pedagógicos de acessibilidade na escola, temos de estar atentos às características do aluno, à atividade proposta pelo professor e aos objetivos educacionais pretendidos na atividade em questão. Diversas atividades exigem dos alunos competências como leitura, escrita, produção gráfica, manifestação oral, exploração de diversos ambientes e materiais. A dificuldade do aluno com deficiência para realizar essas atividades acaba limitando ou impendendo sua participação na turma. (SARTORETTO, 2010, p. 9-10).

Por isso, é importante que o professor de AEE fique atento para a especificidade desse aluno tanto para auxiliá-lo no seu desenvolvimento cognitivo e motor quanto para assessorar adequadamente o professor de ensino regular da escola, não esquecendo também que o diálogo com a família é imprescindível para que esse processo de evolução continue a acontecer.

É relevante ressaltar também sobre o papel da escola como um todo, pois é ela que deve acolher e considerar as diferenças existentes entre seus alunos, de modo a buscar, coletivamente, uma educação pautada nas diferenças e não nos diferentes. Dessa forma, para se atender a essas diferenças, faz-se necessário a utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade com alunos com deficiência, deixando-os participar ativamente do processo escolar.

Os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar. (SARTORETTO, 2010, p. 8).

Os recursos pedagógicos acessíveis podem ser para cegos, surdos, pessoas surdocegas, com baixa visão, com dificuldades motoras, com deficiência intelectual e pessoas com altas habilidades/superdotação. Todos esses inclusos na atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que propõe uma nova abordagem teórica e prática do ensino especial.



Todavia, para exercer as funções previstas pelo documento oficial, o professor de educação especial deve se voltar para o conhecimento do aluno. Para que isso ocorra, ele precisa desenvolver a habilidade de observar e de identificar as possíveis barreiras que limitam ou impedem o aluno de participar ativamente do processo escolar. O professor precisa também aprender a estabelecer parcerias que o apoiarão no atendimento a esse aluno. E essas parcerias se dão pelo diálogo estreito entre a escola, os professores do ensino regular e os profissionais da área da saúde que farão avaliação médica para o aluno que precisar.

O que é importante observar e registrar sobre os alunos para a identificação de necessidades, habilidades e dificuldades. Um roteiro de perguntas pode ajudar na coleta de dados para selecionar o recurso adequado às necessidades do aluno. Entendendo, portanto, que a avaliação e o diagnóstico da necessidade educacional especial do aluno serão pontos-chave para o crescimento do mesmo.

#### **4 CONCLUSÃO**

O sistema educacional brasileiro vem passando por grandes mudanças nos últimos anos conseguindo cada vez mais respeitar e aproximar-se da diversidade, pois, sabe-se que a diversidade vem a ser um conjunto de diferenças e valores compartilhados pelos seres humanos na vida social, garantindo a socialização e a aprendizagem de todos os alunos, dessa forma é necessário que o professor se insira nesse contexto buscando uma formação continuada, pois, é por meio desse aperfeiçoamento associado a um conjunto de recursos que a escola deve dispor por meio de políticas públicas, como as salas de atendimento especializado (AEE) e profissionais da educação especial por exemplo, que o docente inicia sua trajetória de um verdadeiro mediador de saberes e competências, preparado para o processo da inclusão na rede regular de ensino.

Se desejamos uma escola de ensino regular que atenda aos anseios de educandos com deficiência, garantindo a efetiva participação, socialização em geral e aprendizagem, respeitando suas limitações, se faz necessário a reestruturação desse ambiente escolar. É primordial que sejam feitas mudanças que consistem



desde dificuldades visíveis como, acessibilidade física e pedagógica, e dificuldades invisíveis tais como, preconceitos e resistências frente à inclusão em lidar com pessoas com deficiência.

No âmbito da Educação Especial e Inclusiva, no qual vem tomando cada vez mais força a partir da Declaração de Salamanca, ainda precisa de muito desenvolvimento, de todo um conjunto de fatores, não apenas as políticas públicas já existentes como as que constam na constituição de 1988 e da LDB em 1996, mas por dedicação e comprometimento de todo o corpo escolar, em especial pelo corpo docente uma vez que é o professor regente o principal mediador em uma sala de aula.

No processo de ensino aprendizagem, requer não apenas informações sendo repassadas em massa, fazendo com que o aluno as memorize, e sim ensinar a aprender de forma com que este busque autonomia, tanto ao adquirir conhecimentos, quanto ao executar as tarefas diárias, tendo capacidade de fazer escolhas. Para isso, faz-se necessário uma Educação de qualidade para todos, independentemente de qualquer situação, bem como consta na constituição, em virtude disso procura-se mais investimentos nos campos do currículo escolar, da avaliação, gestão, organização pedagógica, materiais didáticos e a presença de ferramentas e que auxiliem a comunicação na escola.

Este estudo nos levou a discutir e refletir sobre possíveis soluções diante dos medos, anseios e obstáculos enfrentados pelos professores frente a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino uma vez que é direito da criança o acesso à educação oportunizando a ela atingir o nível adequado de aprendizagem respeitando seus limites e suas diversidades. O ambiente escolar também deveria estar preparado para receber esses educandos, oferecendo estrutura, acessibilidade, profissionais capacitados não somente em relação a socialização e conteúdo, mas, capazes de combater atitudes discriminatórias e se tornar uma comunidade escolar acolhedora, dessa forma, poderemos alcançar a verdadeira educação para todos.



Diante desse processo, muito se é cobrado do professor, fazendo-se extremamente necessário que este busque alternativas para lidar com situações que aparecem corriqueiramente em sala de aula com alunos com deficiência, no qual cada vez mais aumenta a quantidade nas escolas, mesmo sem obter a menor estrutura física para receber estes alunos, sendo assim, cursos de formação continuada na área de inclusão são extremamente necessários para o profissional de educação, mesmo tendo que buscar muitas vezes por meio de seus próprios meios.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. "**Educação para todos: torná-la uma realidade**". In Caminhos para escolas inclusivas. Lisboa, Ministério da Educação, 1997.

AMARAL, Marciliana Baptista; BARBOSA, Rita Petronilho; JESUS, Sônia Cupertino de; PENNA, Guilherme Aparecido; TALMAS, Elismara Vaz. **Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: Um olhar para as escolas em juiz de fora**. Revista eletrônica Faculdade Metodista GRAMBERY. nº16, Jan/Jul 2014.

ARAÚJO, Luis Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Corde, 2003. (Série Legislação em Direitos Humanos, n. 3).

BARBOSA, Amanda Magalhães. ZACARIAS, Jaqueline da Cruz; MEDEIROS, Kesia Natália; NOGUEIRA, Ruth Kesia Silva. **O Papel Do Professor Frente À Inclusão De Crianças Com Autismo**. XI Congresso Nacional de Educação-EDUCERE- PUC PR. 2013.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. **A formação do professor na perspectiva inclusiva: Diálogos entre educação especial e a educação do campo**. (F.T.S.- aluna da 1ª. Turma do Curso de Pedagogia da Terra- Paulo Freire-2000.

BARRETTA, Emanuele Moura; CANA, Sílvia Regina. **Políticas Públicas De Educação Inclusiva: Avanços e Recuos e Partir dos Documentos Legais**. IX AMPED SUL, 2012.

BERTUOL, Claci De Lima. **Salas De Recursos E Salas de Recursos Multifuncionais: Apoios Especializados à Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência/Necessidades Educacionais Especiais No Município De Cascavel-PR**. UNIOESTE- Cascavél. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.o 9394/96)**. 20 de dezembro de 1996.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial**: em busca de um espaço na história da educação brasileira. UNESP/Bauru. 1995.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **O Professor e Sua Formação Diante Da Educação Inclusiva**. UNIUBE/EST. 2008.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M. **A nova maneira de se entender a deficiência e o envelhecimento**. Brasília, DF: IPEA, 2004 (Texto para discussão 1040).

DUEK, Viviane Preichardt. **Professores Diante Da Inclusão**: Superando Desafios. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2.

FREIRE, Carlos Alberto MARQUES. **Uma leitura da inclusão a partir do pensamento de Paulo Freire**, Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 31 (2): 219-229, jul./dez. 2006

FREITAS, Neli Klix. **Políticas Públicas e Inclusão**: Análise e Perspectivas Educacionais. Jornal de Políticas Educacionais. Nº 7 | JANEIRO–JUNHO DE 2010 | PP. 25–34.

FREITAS, Neli Klix. **Políticas Públicas Em Educação Inclusiva**: Espaços E Desafios Para Aprendizagem. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE- PUC PR. 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. UFSC- Florianópolis. 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MANZINI, Eduardo José; SANTOS, Maria Carmem Fidalgo. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos adaptados**. Fascículo 1. Brasília: SEESP, 2002.

MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre : Artmed, 2004.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional: Desafios e perspectivas**. Editora UFPR. n. 23, p. 185-202. 2004.

MATHIS, Armin. **Inclusão, exclusão e cidadania como desafio para a política em regiões de modernidade periférica**. Novos Cadernos NAEA, [S.l.], v. 10, n. 1, dez. 2008.



MITTLER, P. **Working towards inclusion education: social contexts.** London, David Fulton Publishers Ltd., 2000.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação Inclusiva: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual.** 2008.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins **O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar.** Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. **A Atuação Do Professor Diante Do Processo De Inclusão e as Contribuições de Vygotsky.** IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE- PUC PR. 2009.

VIEIRA, Givanilda Márcia. **Educação Inclusiva No Brasil: Do Contexto Histórico á Contemporaneidade.** Pós-graduanda em Educação Inclusiva e Inspeção Escolar FACREDENTOR/ETTAL.

VYGOTSKY, Lev. **Obras Escogidas. Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

**Recebido em 21 de Dezembro de 2017**  
**Aprovado em 27 de Maio de 2018**



## **ESPAÇO VIVIDO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **LIVED SPACE AND SIGNIFICANT LEARNING: STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT INTO EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018057>

**Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro**  
Faculdade Integrada Brasil-Amazônia  
[la.mesquita@yahoo.com.br](mailto:la.mesquita@yahoo.com.br)

**Willame de Oliveira Ribeiro**  
Universidade do Estado do Pará  
[willame.geo@gmail.com](mailto:willame.geo@gmail.com)

#### **RESUMO**

A pesquisa tem como objetivo compreender a importância do espaço vivido nas práticas docentes para educandos dos anos iniciais do ensino fundamental com deficiência visual, considerando os preceitos da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000). Por meio de levantamentos bibliográficos concernentes aos conceitos de espaço vivido, aprendizagem significativa, práticas docentes e educandos com deficiência visual, tornou-se possível o entendimento de que indivíduos com deficiência visual, assim como aqueles com outras deficiências, devem estar inclusos no sistema regular de ensino, atendendo aos princípios da educação inclusiva e de uma escola para todos. Nesse sentido, o espaço vivido desempenha um papel fundamental, pois fornece ao docente importante ferramenta para a compreensão das particularidades dos educandos com essas características, bem como informações relevantes a respeito de seus conhecimentos prévios, o que se torna estratégico ao alcance da aprendizagem, considerando que o significado dos novos conhecimentos para o educando somente se estabelece mediante as conexões construídas com suas compreensões prévias.

**Palavras-chave:** Espaço vivido. Deficiência visual. Inclusão. Práticas docentes. Aprendizagem significativa.

#### **ABSTRACT**

The research intend to understand the importance of lived space into teaching practise to the students from early years of elementary school with visual impairment, considering the significant learning precepts (AUSUBEL, 2000). By means of bibliography data collection that concern to the lived space concepts, significant learning, teaching practice and students with visual impairment, it becomes a possible understanding about all persons with visual impairment, like that others impairment, must be included into regular system of teaching, to fulfill the principles of inclusive education and a school for all. That way, lived space perform the lead role, because it offer to the student important tools to the comprehension about students particularities with those characteristics, as well as relevant informations concerning about their previous knowledge, that becomes strategic within range of learning, considering that meaning of new knowledge to the student only if it set upon connections builds by previous comprehensions.

**Key-words:** Lived space. Visual Impairment. Inclusion. Teaching practice. Significant learning.



## **1 INTRODUÇÃO**

A pesquisa dedica-se à tarefa de compreender a importância do espaço vivido nas práticas docentes para educandos dos anos iniciais do ensino fundamental com deficiência visual - DV, considerando os preceitos da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000).

Para Brasil (2001, p. 98) a inclusão do aluno com deficiência visual nas classes comuns de ensino “deve ser um processo preferencial, com possibilidade de progresso, êxito e condições de desenvolvimento da aprendizagem”. Nesse sentido, torna-se indispensável a construção dos significados, ou seja, o estabelecimento das correlações entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a experiência dos alunos. Esse postulado tem seu fundamento nas formulações do psicólogo norte-americano David Ausubel em torno da aprendizagem significativa.

Esta consiste numa tentativa de superar a apreensão isolada de conteúdos escolares pela estrutura cognitiva dos alunos. Assim, como enfatiza Pelizzari et. ali. (2002, p. 38), “quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica”, isto é, as informações novas em seu processo de apreensão não estabelecem interações com conceitos importantes presentes na estrutura cognitiva.

Diante do exposto, a problemática da pesquisa se materializa nas indagações que se seguem: Qual a importância do espaço vivido nas práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental para o aluno com deficiência visual? Qual a relação entre a abordagem do espaço vivido do educando com deficiência visual nos anos iniciais do ensino fundamental e a materialização de uma aprendizagem significativa?

Antes de se argumentar sobre a validade e a relevância do trabalho é pertinente esclarecer as motivações que envolvem a proposição do estudo. A discussão a respeito do educando com deficiência visual, associada ao espaço vivido e às práticas docentes, está ligada às nossas afinidades enquanto docentes pesquisadores e foi objeto de preocupação em diversos momentos de nossa formação acadêmica e atividade profissional, o que inclui a experiência exitosa de



um curso de Braille e também do curso de orientação e mobilidade para professores e alunos. As justificativas que pautaram realização da pesquisa podem ser reunidas nos pontos que se seguem:

- a) O acúmulo de estudos científicos a respeito da inserção de pessoas com deficiências no ensino regular é não só desejável, mas fundamental, pois, se por si só, o ensino no âmbito da educação básica já é permeado por muitas dificuldades e entraves, a realidade daqueles que possuem deficiências, como a visual, na escola apresenta desafios muito maiores. Exigindo, dessa forma, uma melhor compreensão da realidade desse educando, indo além da busca apenas de inseri-lo formalmente na escola considerando suas particularidades, como àquelas relacionadas à vivência do espaço, aqui enfatizada.
- b) Pensar a realidade do educando com deficiência visual nos anos iniciais do ensino fundamental do ponto de vista do espaço vivido e das práticas docentes, com vistas à realização de uma aprendizagem significativa, conforma-se enquanto exercício relevante à construção de uma educação inclusiva.

O espaço vivido, ensina Callai (2009, p. 84), somente é compreendido quando se apreende os acontecimentos que marcam a vida das pessoas no espaço, a sua história, as formas como trabalham, como produzem, como se alimentam, como fazem lazer. É necessário considerar questões como o pertencimento, a identidade e a afetividade dos indivíduos e grupos sociais em relação ao espaço. Somente a partir dessas considerações é que o espaço vivido passa a ser um instrumento eficaz na busca de construção de uma aprendizagem dotada de significado para os alunos.

Esses pontos já conseguem demonstrar com clareza a importância da pesquisa e, por conseguinte, justificar a apresentação desses resultados teóricos.

As problemáticas da vida em sociedade, como as relativas à educação, dificilmente são devidamente respondidas ao ponto de não demandarem novos estudos. Não obstante, a relevância do trabalho torna-se mais evidente ao se propor a análise de problemáticas muito insuficientemente estudadas, como neste caso do



educando com deficiência visual, especialmente, com essa articulação teórica ao espaço vivido, às práticas docentes e à aprendizagem significativa.

A ênfase do trabalho na articulação entre esses três fatores acaba por valorizar e, por vezes, também problematizar, o papel desempenhado pelos docentes diante dos educando com deficiência visual e, por conseguinte, perante o próprio processo de inclusão. Entretanto, essa ênfase dá-se apenas por conta do recorte do estudo, da delimitação de seu objeto, não indica aqui a compreensão de que o processo de inclusão na escola se restringe à atuação do docente, ao contrário, compreende-se que se trata de processo de extrema complexidade, perpassando por sujeitos e dimensões diversos, a exemplo do poder público, da gestão da escola, da infraestrutura da escola, da formação inicial e continuada, bem como também se atrela à prática docente.

Assim, as recorrentes menções e análises a respeito desse último aspecto são atribuídas basicamente ao objeto do estudo. Concorde-se, aqui, com Dorneles (2014, p. 177), quando afirma que “a inclusão trata de um processo e de procedimentos que envolvem ações conjuntas tanto dos legisladores como dos executores e, ainda, a previsão e provisão de recursos mais abrangentes”.

Com a finalidade de estabelecer a maior aproximação possível da problemática exposta anteriormente, a metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, efetivada mediante o uso de fontes como livros e periódicos científicos, tanto disponíveis na internet quanto em meios impressos. Segundo Marconi e Lakatos (2011), a pesquisa bibliográfica diz respeito a uma produção elaborada a partir de um material já publicado, constituído principalmente de livros ou artigos.

Nessas fontes buscou-se o aprofundamento da fundamentação teórica inerente aos conceitos e discussões teóricas norteadores da análise, como é o caso do educando com deficiência visual, do espaço vivido, das práticas docentes e da aprendizagem significativa.

O texto dispõe, além da introdução e da conclusão, de três seções de cunho teórico: a primeira delas dedicada ao debate do educando com deficiência visual nos



anos iniciais do ensino fundamental; a segunda volta-se à análise do conceito de espaço vivido, suas características mais fundamentais e sua aplicabilidade enquanto instrumento fomentador da aprendizagem; e o terceiro e último ponto tenta esclarecer as características da aprendizagem significativa e sua importância para o educando com deficiência visual.

## **2 O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A educação básica no Brasil é composta pelos níveis infantil, fundamental e médio. Diretamente articulados entre si esses vários níveis cumprem o objetivo em comum de ampliação do conhecimento do educando inserido no ambiente escolar. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9.394, de 1996) estabelece ao ensino fundamental a função de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para desenvolver-se em estudos posteriores e na atividade profissional. (BRASIL, 1996).

Considerando apenas os anos iniciais do ensino fundamental, nível em que se contextualiza a presente reflexão, a aprendizagem escolar, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é um processo natural da criança. São nos anos iniciais do ensino fundamental que surgem nos alunos alguns conflitos, que devem ser trabalhados pelo docente coletiva e individualmente, facilitando, assim, o alcance do maior desenvolvimento social de cada educando (BRASIL, 1998).

Nesse contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a participação dos alunos nas atividades escolares é essencial para que as crianças ampliem capacidades de interagir umas com as outras, contribuindo para a dissolução de eventuais preconceitos em formação no espaço escolar. Na visão de Nóvoa (1997, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.



As novas realidades produzidas no Brasil mediante a inserção do país no mundo globalizado explicitam ainda mais a falência do modelo tradicional de educação, no âmbito do qual o aluno se constitui, unicamente, num receptor de informações repassadas por meio de práticas docentes voltadas à memorização, sem preocupação alguma com o significado para o educando do conhecimento a ser apreendido.

Por si só, os desafios inerentes à construção de uma outra prática docente, rompendo com esse modelo tradicional, já se apresenta como uma tarefa árdua. Quando se pensam esses desafios para educandos com características particulares, como aqueles com deficiência visual, as dificuldades atingem outro patamar de complexidade, pois, nestes casos, a inserção no ambiente escolar já se conforma enquanto um primeiro desafio na busca da aprendizagem.

Os alunos com deficiência visual - DV devem obrigatoriamente estar matriculados no ensino regular, garantindo dessa forma uma educação inclusiva e fazendo-se cumprir o seu direito constitucional de acesso ao ensino. Partindo para uma perspectiva de inclusão educacional, a escola deve garantir a permanência e o acesso do educando com DV da mesma forma que assegura aos demais. Não obstante, é importante destacar que a inclusão escolar ainda enfrenta muitas barreiras para que possa atingir a educação como direito de todos. Essas barreiras vêm desde a não aceitação de alunos com deficiência visual nas classes comuns, já que muitas escolas rejeitam os alunos com DV.

O trabalho pedagógico com as crianças no contexto escolar necessita ser dotado de uma dimensão mais ampla, passando a atender às especificidades de cada aluno e de seu desenvolvimento. Vale ressaltar que o aluno com DV não é diferente de uma criança que enxerga, ambas tem o mesmo direito de aprender, de brincar e de se comunicar com o mundo a sua volta. Porém, é imprescindível que o ambiente em que ele esteja inserido seja estimulador, onde o aluno com DV possa interagir com seus colegas e professores em busca de condições que sejam essenciais a sua aprendizagem.

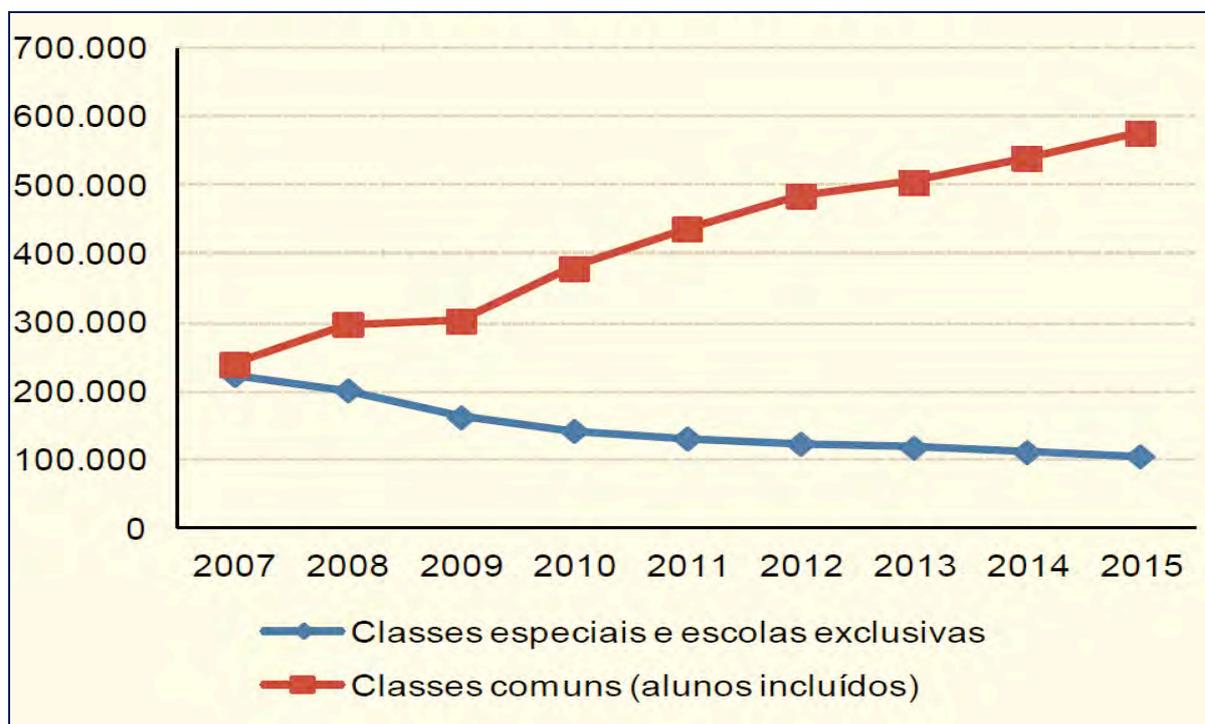


Como mostra a figura 1, o número de alunos matriculados nas classes comuns no ensino fundamental vem aumentando ao longo dos anos. Isso significa um grande avanço para a educação de alunos com DV, que antes estavam presentes apenas nas classes especiais. De acordo com os dados do INEP, os alunos com deficiência vêm ganhando o seu espaço dentro das escolas. No entanto, mais uma vez é necessário enfatizar a necessidade de ir além da simples inserção dos alunos com deficiência na escola e, portanto, considerar outros aspectos como a qualidade da educação praticada. Apesar da porcentagem crescente de crianças com deficiência nas classes comuns, ainda existem muitos desafios para que a inclusão ocorra de fato, como aqueles relativos à efetiva aprendizagem.

A deficiência visual está classificada entre a cegueira e a baixa visão. Ambas podem ser congênitas (surte no nascimento ou mesmo antes, durante a gestação) ou adquiridas (as doenças que se desenvolvem após o nascimento). As causas da cegueira de origem congênita podem ser as mais diversas, tais como: rubéola, toxoplasmose, prematuridade, deficiência de vitamina A, glaucoma, catarata congênita e outras. Diante dessas causas torna-se oportuno destacar alguns fatores mais frequentes, como a desnutrição gestacional e a falta de acompanhamento médico durante o pré-natal.



**Figura 1:** Brasil. Educação especial – número de matrículas no ensino fundamental. 2007 a 2015



Fonte: INEP (2016).

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007), a baixa visão é definida como complexa, devido à variedade e acuidade de comprometimentos das funções visuais do indivíduo. É importante destacar que essas funções englobam desde a percepção da luz até a redução do campo visual, interferindo ou limitando a visão que dificultam na execução de tarefas do dia a dia. Acrescenta ainda que a perda da função visual pode ocorrer em três níveis, severo, moderado ou leve, com a possibilidade de ter fatores ambientais inadequados como influenciadores.

Já a cegueira, segundo Sá, Campos e Silva (2007), é a perda total da visão até a ausência de projeção de luz, ou seja, redução da acuidade visual central, que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo maior ou menos abrangente. É fundamental compreender que a criança que enxerga estabelece uma comunicação visual com o mundo a sua volta, isso vai desde os seus primeiros anos de vida, diferentemente da criança com deficiência visual, que passa a entender o mundo de



uma outra forma, usando os outros sentidos (audição, tato, olfato e paladar) por força de sua necessidade.

A inserção do aluno com DV nas classes regulares do ensino não encerra os problemas relativos a ele na escola, pelo contrário, consiste apenas nos primeiros passos no sentido da efetiva inclusão do educando. Um dos aspectos levantados a partir da presença dos alunos com essas características na escola refere-se à aprendizagem. Para que o aprendizado do aluno com DV seja completo e significativo é necessário possibilitar a coleta de informações por meio do desenvolvimento dos outros sentidos. Como enfatiza Sá, Campos e Silva (2007, p. 21), a “audição, o tato, o paladar e o olfato são importantes canais ou portas de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro”.

Torna-se necessário criar um ambiente favorável para a aprendizagem dos alunos com DV, onde a interação e a participação nas atividades de grupo com os demais colegas é fundamental, proporcionando, dessa forma, a autonomia do aluno com DV e o prazer em desenvolver as tarefas em sala de aula, estimulando e aprimorando os seus conhecimentos educacionais.

Segundo Masini (1993, p. 98) muitos problemas relacionados à inserção do aluno com DV nas classes comuns poderiam ser evitados se os educadores tivessem metodologias inovadoras, incluindo os alunos com DV junto com os demais nas atividades, pois é importante perceber que na sua totalidade essas crianças têm mais pontos semelhantes do que diferentes dos outros colegas. A autora destaca ainda que os alunos com DV precisam se sentir acolhidos, com cuidados físicos, afeição e segurança, para atender as suas necessidades.

Masini (1993, p. 98) apresenta alguns pontos que poderão auxiliar os educadores em seu trabalho com os alunos com DV em suas aulas, conforme exposto no quadro 1.

Os pontos citados pela autora referem-se a uma proposta que auxilia o trabalho dos professores em sala de aula no seu trato com alunos com DV. Buscando atender suas necessidades educacionais e evitando que eles sejam excluídos de atividades e eventos relacionados à escola. Essa proposta ajuda o



educador e o aluno com DV a desenvolver um trabalho em conjunto com os pais, alunos e com todo corpo docente escolar na busca de uma efetiva aprendizagem.

**Quadro 1:** Propostas educacionais para alunos com Deficiência Visual

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar as vias de comunicação que a criança tem com o mundo.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmitir conhecimentos através de dados que se refiram aos sentidos que ela dispõe;</li> <li>• Propiciar condições para que ela explore e compreenda o mundo ao seu redor, organizando o que aprendeu através dos sentidos de que dispõe.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar o tempo que a criança DV necessita para explorar o mundo.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ausência da visão constitui perda da percepção mais imediata e globalizante. Assim, é necessário substituir a coordenação visuomotora pela audiomotora: desenvolver a coordenação motora e a locomoção para ter noção das relações espaciais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar excesso de proteção, pois isso prejudica o desenvolvimento a criança.</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar organizar o ambiente de forma que a criança cega se movimente e explore, sem deparar-se com situações desagradáveis e frustrantes (como, por exemplo, trombar com móveis, ou derrubar objetos, fora do lugar);</li> <li>• Do ponto de vista da comunicação, a criança DV precisa ter oportunidade de esforçar-se: precisa aprender a localizar o que quer e saber solicitá-lo adequadamente;</li> <li>• Encontrar os caminhos para o DV ampliar seu contacto com o mundo que o cerca: de um lado, ampliando sua percepção e</li> </ul>



	compreensão dos conhecimentos; de outro, intensificando suas relações e comunicação com os que o cercam.
--	--

Fonte: MASINI (1993).

O primeiro aspecto citado por Masini (1993) no quadro 1, relativo às vias de comunicação do educando com o mundo e à indispensabilidade de se considerar no processo de aprendizagem os conhecimentos prévios, encaminha a análise para a concepção de espaço vivido e para o seu potencial no sentido da articulação entre conhecimento prévio e novas aprendizagens, como será mais detidamente tratado no próximo tópico.

### **3 O ESPAÇO VIVIDO (LUGAR) E AS PRÁTICAS DOCENTES COM EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

O espaço vivido possui uma razoável carga de subjetividade por valorizar a experiência dos sujeitos, o seu cotidiano, com as especificidades que os compõem. O entendimento que este trabalho reúne sob a denominação de espaço vivido, muito comumente também é apresentado com outra nomenclatura - lugar.

Carlos (2007, p. 20) define a concepção de lugar como, “[...] a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. [...] É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo”. Ainda segundo Carlos (2007) este espaço é o bairro, a praça, a rua e nunca a metrópole ou mesmo a cidade na sua totalidade, “[...] a menos que seja a pequena vila ou cidade – vivida/conhecida/reconhecida em todos os cantos” (p. 20). Dessa forma, a concepção de lugar apresentada pela autora se refere a mesma realidade aqui trabalhada através da noção de espaço vivido.

Segundo Carlos (2007, p. 23), “o lugar se refere de forma indissociável ao vivido”. E, com isso, o lugar também pode ser caracterizado como produto das relações humanas, entre o homem e a natureza, interligados. Para Carlos (2007, p.



30) “o lugar contém uma multiplicidade de relações, discerne um isolar, ao mesmo tempo em que se apresenta como realidade sensível correspondendo a um uso, a uma prática social vivida”. Tuan (1983) destaca que a noção de espaço vivido se afeiçoa muito mais com o conceito de lugar do autor, que com sua visão de espaço, conforme apresenta no trecho a seguir:

‘Espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. [...] A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (TUAN, 1983, p. 06).

Vale ressaltar que o espaço vivido somente é compreendido quando se apreende os acontecimentos que marcam a vida das pessoas no espaço, as maneiras como as produzem, trabalham, alimentam-se, fazem lazer etc. Nesse sentido, é importante considerar questões como pertencimento, identidade e afetividade das pessoas e grupos sociais em relação ao espaço. Segundo Callai (2009, p. 104),

De um modo geral, muitos conceitos estão presentes no dia a dia de nossas vidas. Os alunos têm as suas próprias concepções a respeito de muitas coisas. Porém o trabalho de superação do senso comum como verdade e a busca das explicações que permitem entender os fenômenos como verdades universais, exige que se faça reflexões sobre o lugar como espaço de vivência, analisando a configuração histórica destes lugares para além de suas aparências.

Este aspecto também é tratado por Relph (2014) que reforça a ideia de que um lugar reúne experiências, qualidades e significados da vivência do indivíduo. Portanto, é por meio do lugar que os indivíduos no âmbito da sociedade relacionam-se com o mundo a sua volta.

Desse modo, alcançar o espaço vivido do aluno com DV não é tarefa fácil para o professor especialmente porque este espaço varia de acordo com a vivência



de cada aluno. Com isso, toma-se aqui o lugar enquanto espaço vivido como importante instrumento para as práticas docentes interessadas no alcance de uma aprendizagem significativa, especialmente em relação aos educandos com deficiência visual, que apresentam uma série de particularidades no que se refere à vivência do espaço e, portanto, no que diz respeito aos conhecimentos prévios a serem examinados na busca da aprendizagem.

O espaço vivido pelo indivíduo envolve o seu cotidiano, suas atividades e práticas com naturezas diversas: trabalho, lazer, estudo etc. Abrange espaços como a residência e a forma como ela é vivenciada, os espaços de lazer frequentados e toda a variabilidade inerente às preferências individuais, entre outros espaços. Porém, isso ainda não encerra a complexidade do espaço vivido, já que às questões do indivíduo atrelam-se condicionantes da esfera social mais ampla, como desigualdades sociais relativas à renda e ao acesso a serviços, desigualdades espaciais, por exemplo, no que se refere à localização na cidade, marcada por formas de apropriação e valorização social sempre muito distintas.

Assim, o espaço vivido tem em sua composição elementos de naturezas diversas, alguns deles mais associados ao indivíduo e outros mais condizentes com a realidade social. O educando com deficiência visual, como qualquer outro indivíduo, também apresenta suas características próprias e também se insere numa dada realidade social e espacial. E, além disso, traz consigo as particularidades associadas a sua condição de vivência do espaço, relativa a ausência ou dificuldades com a visão, e o conseqüente aprimoramento de outros sentidos.

É este espaço vivido pelo aluno com deficiência visual, repleto de particularidades e individualidades, que se apresenta, ao mesmo tempo, como um grande desafio e um potencial extraordinário à prática docente interessada na efetiva aprendizagem do educando. Isso considerando a perspectiva da aprendizagem significativa e a indispensabilidade da conexão entre os novos e prévios conhecimentos para a formação dos novos significados definidores da aprendizagem.



A inclusão nas escolas, mais especificamente em contexto de sala de aula, necessita diretamente do professor, utilizando estratégias inovadoras para sua aula, fazendo com que todos os alunos tenham uma participação ativa. Diante desses fatores, Bruno (2006, p. 18) afirma que a sala de aula inclusiva pressupõe uma nova organização pedagógica, com “diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino é que devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender”.

O estímulo à interação entre os alunos e a elevação da sua autoestima também constituem elementos indispensáveis à prática pedagógica interessada na construção de uma aprendizagem significativa. E é envolvido nesta tarefa, que Freire (2002, p. 15) destaca:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público [...].

Da mesma forma como é indicada por Freire (2002) a necessidade de aproveitar a experiência dos educandos pertencentes às classes populares, os alunos com deficiência visual, também repletos de conhecimentos e de vivências, precisam que suas experiências sejam consideradas nas práticas docentes, como uma condição ao alcance da aprendizagem significativa. E o espaço vivido dos educandos fornece uma oportunidade ao desenvolvimento dessa tarefa.



#### **4 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

A materialização de uma aprendizagem significativa não consiste em tarefa fácil, entretanto, é de grande valia para o educando. Diversos fatores estão envolvidos no processo, como a atitude e a prática docente, as características e a postura do aluno, os materiais utilizados no processo de ensino aprendizagem, a estrutura física e organizacional da escola. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 34) a aprendizagem significativa “envolve a aquisição de novos significados e os novos significados, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa. Ou seja, a emergência de novos significados no aluno reflete o complemento de um processo de aprendizagem significativa”.

Desse modo, esse tipo de aprendizagem está diretamente relacionada aos conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno e às conexões estabelecidas entre esses e os novos conhecimentos. Os novos significados somente se estabelecem mediante essas conexões. É importante destacar que a aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste o interesse em aprender, uma disposição para formar, para relacionar o novo material a sua estrutura cognitiva, como mostra o quadro 2.

A aprendizagem significativa implica na aquisição de novos conhecimentos, mas para que esse processo se dê o professor precisa atuar como mediador, fornecendo para o caso particular do educando com DV metodologias realmente válidas e pedagogicamente apropriadas, planejando suas aulas e realizando a conexão do conhecimento prévio do aluno com DV, com aquilo que se pretende ensinar.

Assim, um ponto fundamental a se pensar na busca de uma aprendizagem significativa é a mudança de postura do professor, que precisa compreender o educando como um sujeito da aprendizagem, capaz de pensar, construir, propor, discordar etc. Para Santos (2006) o professor necessita superar procedimentos como dar aula, que pressupõem um papel passivo ao aluno; dar respostas prontas e instruções em demasia, pois estas precisam ser buscadas e construídas pelos alunos.



**Quadro 2:** Relações entre a aprendizagem significativa

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA OU AQUISIÇÃO DE SIGNIFICADOS</b></li> </ul>	<p>Requer</p> <p>→</p>	<p><b>Material potencialmente significativo</b></p> <p>→</p>	<p><b>Disposição para a aprendizagem significativa.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>POTENCIAL SIGNIFICATIVO</b></li> </ul>	<p>Depende do(a)</p> <p>→</p>	<p><b>Significado lógico</b></p> <p>→</p>	<p>A disponibilidade de tais ideias relevantes na estrutura cognitiva de um aluno particular.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>SIGNIFICADO PSICOLÓGICO</b></li> </ul>	<p>É produto da</p> <p>→</p>	<p><b>Aprendizagem significativa</b></p> <p>→</p>	<p>Potencial significativo e a disposição para a aprendizagem significativa.</p>

Fonte: Masini (1993).

Desse modo, a inclusão escolar envolve bem mais que a permanência do educando com DV na escola, pressupõe a busca pelo efetivo desenvolvimento da aprendizagem. De preferência, uma aprendizagem que considere os conhecimentos prévios e as particularidades do educando com deficiência visual, ou seja, uma aprendizagem significativa, que é assim apresentada por Ausubel (2000, p. 1).



A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material *potencialmente* significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma *não arbitrária* (plausível, sensível e não aleatória) e *não literal* com *qualquer* estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado 'lógico') e (2) que a estrutura cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias *ancoradas* relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos.

O alcance da efetiva aprendizagem por parte dos educandos com DV, especialmente em se tratando dos anos iniciais do ensino fundamental, requer o estabelecimento por parte do professor, de metodologias e conteúdos que consigam constituir conexões com a realidade vivida por estes educandos, isto é, com o seu espaço vivido. Isso não pressupõe a aceitação ou incorporação como corretos no ambiente escolar de todas as ideias e conceitos construídos pelos alunos no seu mundo vivido, mas sim a consideração desses como ponto de partida para as novas formulações, evitando, desse modo, a falta de aplicabilidade do conhecimento escolar ou a sua inutilidade prática.

Nesse sentido, alcançar o espaço vivido do aluno com DV requer o comprometimento do educador, principalmente porque este espaço varia de acordo com a vivência de cada aluno, sendo assim, o mesmo espaço físico pode dar origem a espaços vividos diferenciados pela variação da experiência de cada um. Os alunos com DV devem ter acesso aos mesmos conteúdos que os demais, o professor deve inovar em sua prática, buscando novos conteúdos e formas de ensinar, para que esse aluno consiga adquirir os conhecimentos necessários para a sua aprendizagem. É importante pensar que nos dias de hoje, a prática docente é uma grande aliada no desenvolvimento do aluno com DV, considerando o mesmo como sujeito da aprendizagem, capaz de pensar, construir, discordar e propor.



## **7 CONCLUSÃO**

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, todos os alunos devem estar matriculados e inseridos na escola com a garantia de uma melhor qualidade de ensino, com pleno acesso às atividades escolares, sendo sujeitos da aprendizagem. Entretanto, ainda são muitos os obstáculos que impedem a inclusão do aluno com DV no sistema regular de ensino.

Esses obstáculos estão ligados, na maioria das vezes, à própria prática docente e à falta de material didático-pedagógico adequado e potencialmente significativo. A inadequação do espaço físico também interfere significativamente, principalmente no caso dos alunos DV. Embora as estatísticas apontem um grande aumento em relação ao alunos com deficiência matriculados em classes comuns de ensino, ainda falta muito para que a inclusão aconteça de fato.

Diante disso, cabe a escola, mais especificamente aos educadores, levarem em consideração a vivência dos alunos com DV, pois somente assim é possível construir os significados para os novos conhecimentos. Somente a partir da correlação com o espaço vivido, os novos conhecimentos deixam de ser abstratos e passam a ser concretos para o aluno, ou seja, somente partindo da realidade vivida é possível se chegar a uma aprendizagem realmente significativa, como objetiva representar a figura 2.

O educando com DV precisa ser considerado como sujeito ativo no processo de aprendizagem e, para tanto, suas particularidades necessitam ser contempladas pela prática docente. É nesse momento que o espaço vivido demonstra todo o seu potencial à instrumentalização da prática do professor, pois fornece importantes informações a respeito das características, preferências, condições de vida e conhecimentos prévios do educando. O que se constituem em elementos indispensáveis à escolha dos materiais pedagógicos, à definição dos conteúdos e à formulação de metodologias e estratégias de ensino.



**Figura 2:** Representação simplificada do processo de aprendizagem significativa a partir do trabalho com o espaço vivido do educando com deficiência visual



Fonte: Elaboração própria, dez. 2017.

Mediante as ricas informações sobre o educando fornecidas pela análise do espaço vivido e a conseguinte maior eficácia da prática docente, torna-se mais possível a constituição das conexões dos novos conhecimentos a serem apreendidos com aqueles já trazidos pelo educando, construindo, desse modo, novos significados e, portanto, a aprendizagem.

Portanto, as particularidades das experiências e vivências de cada aluno e de cada grupo social impõe ao educador uma tarefa extremamente importante: compreender as características do espaço vivido de seus alunos. De acordo com a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.15) “as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independente das suas condições físicas, sociais, linguísticas [...]”, o que inclui os educando com DV. Obviamente, esse ajuste envolve fatores diversos, mas certamente a aproximação entre espaço vivido do educando, prática



docente e aprendizagem significativa tem importante papel a cumprir nesse contexto.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. Vol 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (org.) **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

DORNELES, Claunice Maria. **A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica**. Tese (doutorado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2015**: notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MASINI, Elcie F. Salzano. **A educação do portador de deficiência visual**: As perspectivas do vidente e do não vidente. Brasília, ano 13 n.60, out./dez. 1993.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.



PELLIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. In: **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, 2002.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. O desafio de promover a aprendizagem significativa. **Revista UNIABEU**, v. 20, p. 29-37, 2006.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. **Qual o espaço do lugar?** geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: perspectiva, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca - Espanha, 1994.

**Recebido em 15 de Dezembro de 2017**  
**Aprovado em 08 de Junho de 2018**



## **EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **MUSIC EDUCATION AND INCLUSION: A STUDY ON THE PRACTICES OF MUSIC TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018078>

**Crislany Viana da Silva**

Universidade Federal de Pernambuco

[crislany\\_viana@hotmail.com](mailto:crislany_viana@hotmail.com)

**Cristiane Maria Galdino de Almeida**

Universidade Federal de Pernambuco

[cmgabr@yahoo.com.br](mailto:cmgabr@yahoo.com.br)

#### **RESUMO:**

Este artigo apresenta os principais resultados da pesquisa que teve como objetivo geral compreender como tem se constituído a prática de professores de Música com crianças com deficiência em escolas de Educação Básica. O referencial teórico do trabalho aborda conceitos relativos à prática docente, inclusão, educação musical escolar e educação musical inclusiva. Para alcançar os objetivos, foi desenvolvido um estudo de caso com dois professores de Música da rede municipal de Olinda-PE. Os dados foram analisados qualitativamente e coletados a partir de análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas. A partir dos resultados, concluímos que os professores de Música enfrentam diversos desafios em sua prática docente, entre eles, a precariedade do sistema escolar, a falta do apoio pedagógico em sala de aula e a limitação da formação inicial e continuada. Apesar dos desafios, desenvolvem diversas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, criam recursos pedagógicos complementares, adaptam instrumentos, procuram ajuda de outros profissionais e fazem avaliações diferenciadas. Além disso, suas ações são subsidiadas por concepções relativas ao acreditar no potencial de todos os alunos e de uma educação musical pautada no desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

**Palavras-chave:** Prática docente. Professores de música. Alunos com deficiência. Educação Básica.

**ABSTRACT:** This paper presents the main results of the research whose general aim was to understand the constitution of the practices employed by music teachers who work with children with disabilities in basic education. The theoretical references of this paper approach concepts related to teaching practice, inclusion, music education in schools and inclusive music education. In order to have the goals achieved, a case study was developed along with two music teachers who work in Olinda-PE municipal school system. Data was qualitatively analyzed and collected through documental analysis, observations and semi structured interviews. Based on the results, we concluded that the music teachers face several challenges regarding their teaching practice; namely, school system precariousness, lack of pedagogical support in the classroom, and the limitation of the initial and continued teacher training. Despite those challenges, the teachers design many strategies regarding the teaching-learning process of students with disabilities. They also generate complementary pedagogical resources, adapt instruments, seek for help from other



professionals, and personalize students' assessment. Besides, their deeds are grounded by the concept of believing in each and every student's potential as well as the idea of music education standing upon student's developmental autonomy.

**Keywords:** Teaching practice. Music teachers. Students with disabilities. Basic Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a legislação educacional brasileira tem sofrido modificações que incluíram, entre outros aspectos, a obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica (BRASIL, 2008), no componente curricular Arte, que é constituído, também, pelas demais linguagens artísticas, ou seja, as Artes visuais, a Dança e o Teatro (BRASIL, 2016a). Para se adaptar à legislação em vigor, muitas escolas de educação básica vêm integrando aos seus quadros de profissionais da educação, professores licenciados em Música.

Além dessa demanda, em decorrência das políticas públicas voltadas à inclusão, as escolas têm se organizado para receber e atender a estudantes com deficiência. Para que essa inclusão escolar ocorra é necessário que os professores sejam habilitados, como previsto na Declaração de Salamanca, que apela aos governos para “assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas” (UNESCO, 1994, p. 11). Esse indicativo é reforçado na Resolução n. 02, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), quando faz referência à formação dos professores das diferentes etapas da educação básica, nessa perspectiva.

Porém, alguns estudos sugerem que muitos professores de Música, que atuam em escolas, se sentem despreparados para desenvolver um ensino inclusivo coerente e sensível (KEBACH; DUARTE, 2008; RABÉLLO, 2009; SOARES, 2012), pois não são capacitados em sua formação inicial. Para as autoras, apesar dos cursos oferecerem alguma disciplina relacionada à educação inclusiva, ainda não é



suficiente para que os professores se sintam aptos para atender aos alunos com deficiência.

Tendo em vista esse cenário, a investigação da prática docente desses professores torna-se necessária para entender como esses profissionais estão agindo diante dos desafios postos pela inclusão de alunos com deficiência em classes comuns. A investigação ganha maior relevância quando percebemos que as pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o tema são, ainda, incipientes.

Por isso, com a intenção de contribuir com o desenvolvimento de conhecimentos acadêmicos sobre a prática docente de professores de música nesse contexto diferenciado, este artigo tem como objetivo apresentar os principais resultados da pesquisa que visou compreender como têm se constituído as práticas docentes de professores de Música no ensino de crianças com deficiência em escolas de educação básica. Mais especificamente, buscou conhecer como os projetos político-pedagógicos das escolas contemplam a educação dos alunos com deficiência; identificar as concepções dos professores e outros aspectos acerca da educação musical de alunos com deficiência em escolas de educação básica e caracterizar as ações educativas desenvolvidas por professores de música em sala de aula comum, no ensino musical de alunos com deficiência.

A estrutura do texto está composta por cinco partes, além da introdução. Inicialmente são apresentadas as escolhas metodológicas e a caracterização dos professores participantes da pesquisa. Em seguida, a fundamentação teórica é exposta a partir de duas perspectivas: do ensino de Música nas escolas de educação básica e da educação musical inclusiva. Posteriormente, apresentamos os achados da pesquisa, a análise e a discussão dos mesmos. Por último, expomos as nossas considerações finais.



## **2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Nossa pesquisa se constituiu como um estudo de casos múltiplos no qual foram analisadas as práticas docentes de dois professores de Música que ministram aulas em escolas da rede municipal de Olinda, no estado de Pernambuco, nas quais há uma quantidade significativa de alunos com deficiência inseridos em classes comuns.

Para compor o processo de coleta dos dados, elegemos três instrumentos: a análise documental dos projetos político-pedagógicos das escolas, entrevistas semiestruturadas com os professores participantes e observação das aulas dos mesmos. Totalizamos o quantitativo de 26 horas-aula observadas. Para analisar os dados empíricos, orientamo-nos pela Análise Temática de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2002).

Como procedimento ético, a fim de preservar a identidade das escolas e de seus professores, utilizamos as letras A e B para a identificação das duas escolas, assim como de seus professores, respectivamente, PA e PB. Por haver poucos professores de Música na rede municipal de Olinda, e por expor aqui informações específicas sobre os participantes desta pesquisa, decidimos não identificar os seus gêneros, para dificultar uma possível identificação. Para as observações e entrevistas, eles assinaram a Concessão Gratuita de Direitos de Depoimento Oral e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a autorização para a execução do trabalho de pesquisa e para a divulgação dos dados obtidos.

O(A) Professor(a) A (PA) formou-se no curso de licenciatura em Música no ano de 2013 e ingressou na rede municipal de Olinda no segundo semestre do mesmo ano, através de concurso público. Em sua formação inicial, não cursou nenhuma disciplina específica de educação musical inclusiva. Cursou a disciplina “Introdução à Libras”, componente obrigatório nas licenciaturas desde 2005 (BRASIL, 2005). Teve, ainda, a oportunidade de participar de um minicurso específico de educação musical inclusiva. A turma na qual observamos as aulas



estava cursando o 6º ano do Ensino Fundamental, era constituída por 36 alunos, dos quais uma aluna tinha deficiência intelectual.

O(A) Professor(a) B (PB) concluiu o curso de licenciatura, no ano de 2006, entrando na rede municipal de Olinda em 2011, por concurso público. No currículo do curso de licenciatura em Música da sua formação inicial não havia nenhuma disciplina relacionada à inclusão de pessoas com deficiência. Além da licenciatura em Música, PB tem uma especialização em Arte/Educação e outra em Educação Especial e estava cursando Psicologia em uma faculdade particular. Havia cursado vários minicursos relacionados à inclusão, educação inclusiva ou educação musical inclusiva e pretendia fazer o mestrado na área da educação inclusiva. Além de ser professor(a) da rede, exercia a mesma função em uma escola específica de música, desenvolvendo um trabalho com alunos com deficiência. Observamos as suas aulas também em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Constituída por 32 alunos, nela havia três alunos com deficiência, um com deficiência intelectual, outro com autismo e uma aluna com deficiência física (braço esquerdo atrofiado).

Cabe ressaltar que a nossa intenção não foi fazer uma comparação das práticas docentes desenvolvidas pelos professores A e B, mas apresentar os desafios e as possibilidades vivenciadas pelos dois professores no ensino musical de alunos com deficiência nas salas de aula regulares.

### **3 O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

O objetivo da educação musical na escola de educação básica não é a profissionalização de músicos ou musicistas. Como ressalta Penna (2015, p. 150),

o contexto escolar da educação básica se diferencia (ou mesmo se opõe) ao modelo tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, que ainda marca a formação da maioria dos professores de música.



De acordo com Del Ben e Hentschke (2002), definir a Música como uma disciplina específica ou como um domínio especializado não é suficiente. Por isso, é indispensável clareza quanto àquilo que torna esse domínio ou disciplina algo único. A música, na educação musical escolar, precisa ser entendida, primeiramente como uma prática social, pois, como afirma Loureiro (2012, p. 114), “nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que dela se ocupam”, ou seja, os significados musicais são socialmente construídos e estão relacionados a diversos fatores simbólicos, tais como gostos, preferências e estilos de vida (LOUREIRO, 2012).

No entanto, segundo Penna (2015), não podemos deixar de mencionar alguns desafios da escola básica para a educação musical, especialmente na rede pública: turmas grandes, falta de condições materiais, baixos salários, desvalorização do professor, indisciplina ou violência, entre outros. A autora esclarece que esses problemas fazem parte da realidade dos professores de todas as áreas do conhecimento, porém, um deles atinge a disciplina de Arte, no nosso caso, a Música, de modo diferenciado: a pequena carga horária que costuma ser destinada a ela. Esta questão pode estar relacionada à supervalorização de determinadas disciplinas cujos conteúdos são considerados de maior importância para a formação do indivíduo, como por exemplo, língua portuguesa e matemática. Essas disciplinas são privilegiadas quanto à organização curricular, enquanto outras, como a música, ocupam um pequeno espaço no currículo escolar (PENNA, 2015).

Objetivando apresentar orientações que ajudassem os sistemas de ensino a se adequarem ao que determina a lei quanto à obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica, em 2016 foram homologadas as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2016b). O documento expõe alguns direcionamentos específicos quanto à inclusão do ensino de Música nos projetos político-pedagógicos das escolas como conteúdo curricular obrigatório; quanto à adequação dos tempos e dos espaços para o ensino de Música; à organização de seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música; quanto à formação inicial e continuada de professores de Música, entre outras questões. De



acordo com esta Resolução, o ensino de música precisa ser integrado ao projeto político-pedagógico das escolas e não ser reduzida a um papel secundário, ou seja, em momentos pontuais da rotina escolar, projetos complementares ou extracurriculares, em festividades ou como ferramenta de apoio a outras disciplinas. Além disso, nesse documento, a música é entendida como um direito humano e que deve se constituir como uma prática curricular estendida a todos os estudantes. Portanto, é colocado ao professor de Música outro desafio: tornar significativa a educação musical para todos os alunos.

#### **4 CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE MUSICAL INCLUSIVA**

A instituição escolar é integrada por diversos atores sociais que através de suas ações e relações contribuem para a construção de conhecimentos e para a formação humana. Ao conjunto dessas ações, Souza (2012) nomeia de prática pedagógica. O conceito dessa expressão não pode ser reduzido, apenas, à prática do professor, mas é a inter-relação entre a prática docente, a prática discente, a prática gestora e a prática gnosiológica ou epistemológica (SOUZA, 2012). Por este motivo, Souza (2012) a entende como uma *práxis* pois,

*práxis* pedagógica seria a condensação/síntese da realização interconectada da prática docente, prática discente, prática gestora, permeadas por relações de afeto (amores, ódios, raivas...) entre seus sujeitos, na condução de uma prática epistemológica ou gnosiológica que garantiria a construção de conhecimento ou dos conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operacionais), de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na busca de intencionalidades conformadas por meio da finalidade educativa e dos objetivos de educações específicas (SOUZA, 2012, p. 31).

Assim sendo, entendemos a prática pedagógica tal como Souza (2012) e a prática docente como uma de suas dimensões. Esta é constituída pelas ações próprias do professor e somente por ele desenvolvida.



A educação musical inclusiva pode ser definida como trabalhos que “juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam” (LOURO, 2015, p. 36). Para que trabalhos desse tipo sejam bem sucedidos é necessária, primeiramente, a compreensão de que todos, incluindo os alunos com deficiência, são capazes de construir conhecimentos e habilidades específicas referentes à Arte Musical, sejam eles teóricos, práticos ou instrumentais. Damos ênfase a essa questão por haver, ainda, aqueles que defendem que para os alunos com deficiência, a Música serve apenas como terapia, como instrumento de reabilitação, de recreação ou socialização. Não negamos o potencial terapêutico da Música, pois, “a educação musical, realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social” (LOURO, 2006, p. 27). Porém, se o objetivo é, por exemplo, ensinar flauta doce a uma turma de 20 alunos, na qual um deles tem alguma deficiência, este deve participar da aula ativamente e, também, aprender a tocar flauta doce. Cabe ao professor fazer as adaptações necessárias para que isso aconteça.

É possível que algumas adaptações pedagógicas precisem ser feitas para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência e promover sua participação integral na aula. Elas se apresentam em várias modalidades que são explicitadas por Louro (2006): adaptações de objetivos e conteúdos; adaptação dos métodos de ensino e do material; arranjos musicais que levem em consideração as possibilidades e limitações dos alunos; e adaptação “técnico-musical”, que possibilita mudar a forma convencional de tocar um instrumento.

De acordo com Louro (2012), para que o professor alcance resultados de boa qualidade musical inclusiva, ele precisa se preparar antecipadamente. A autora aponta alguns pré-requisitos para esses casos (LOURO, 2012, p. 43):

- Quebra das barreiras atitudinais e preconceitos;
- Conhecimento mais profundo das deficiências;



- Conhecimento pormenorizado do aluno;
- Intercâmbio de informações com outros profissionais (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos ou psiquiatras);
- Definição clara e realista das metas pedagógico-musicais que dependerão de muitas variantes: do tipo de deficiência do(s) aluno(s), de seus potenciais de aprendizagem e faixa etária, do tamanho da turma, da proposta da aula, entre outras;
- Estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações.

Conhecer cada aluno individualmente, seu diagnóstico, seus limites e possibilidades, torna-se fundamental para a prática docente inclusiva, pois assim será possível identificar as suas capacidades, possibilitando a organização dos objetivos e conteúdos de acordo com cada ritmo de aprendizagem, a utilização de metodologias diferenciadas, e a avaliação processual e emancipadora, acompanhando e valorizando o seu progresso (POKER, 2008).

Para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva não existe uma receita e não é uma tarefa simples de ser desempenhada. A inclusão, conforme Silva (2009), exige múltiplos saberes da prática do professor, uma mudança de atitudes, hábitos e valores e um forte compromisso com todos os alunos. Para a autora, essa tarefa exige dos educadores “empenho, disponibilidade, predisposição para a aprendizagem, qualificação, exercício de pensar criticamente a própria prática e não conformidade com o discurso da acomodação, do silêncio imposto” (SILVA, 2009, p. 186). Esta é uma preocupação também evidenciada por Costa (2015, p. 407), quando defende que, para a legítima inclusão do aluno com deficiência, é indispensável uma atuação docente investigativa e política, que não busca se adequar às normas de “reprodução social da lógica capitalista de produção na escola” e que não compreende os métodos pedagógicos como suficientes para enfrentar os desafios da sala de aula.



## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Souza (2012, p. 142), “são muitos os fatores que interferem no êxito da práxis pedagógica”. Existem fatores específicos de cada sala de aula, de cada professor, do contexto social, das políticas de carreira e remuneração de professores, das características de cada escola, entre outros, que interferem na prática pedagógica. Desta forma, através dos discursos dos professores de Música e das observações de suas aulas, foram identificados vários fatores que se constituem como grandes desafios postos ao êxito de suas práticas docentes inclusivas.

Um dos maiores desafios apontados pelos professores reside na precariedade do sistema escolar. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu 12º artigo dispõe sobre acessibilidade, estabelecendo que os sistemas de ensino, “devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário [...]” (BRASIL, 2001, p. 3). O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, por sua vez, lança como estratégia:

manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva [...] (BRASIL, 2014, p. 56).

Porém, a realidade observada foi bem diferente do que propõem as políticas públicas. As duas escolas, *locus* de nossa pesquisa, não ofereciam adequação arquitetônica que garantisse acessibilidade aos alunos com deficiência. Suas salas de aulas eram, geralmente, muito pequenas e com pouca ventilação, não dispunham de materiais tecnológicos suficientes (data shows, computadores, etc.), nem de instrumentos musicais, além de não haver sala adequada para as aulas de Música. Esse problema já foi abordado por Guebert, há alguns anos. A autora afirma que



existem várias dificuldades que são vivenciadas nas escolas brasileiras, “a começar pela infraestrutura para atender às necessidades dos alunos – independentemente do seu nível de ensino e limitação” (GUEBERT, 2007, p. 22). Anos depois, podemos perceber que algumas escolas brasileiras não tiveram muitos avanços nesse sentido, apesar da legislação vigente. A preocupação com esses problemas e com o impacto na aprendizagem dos alunos com deficiência, tornou-se evidente no discurso dos professores. Como podemos observar na seguinte fala:

[...] o espaço não contribui para que a aula seja boa. É realmente bem precário. Aí você imagina só, um aluno com deficiência num espaço desse. Para ele o sofrimento é dobrado (PA).

Notamos que a estrutura deficitária dificultava também a diversificação de metodologias e a utilização das tecnologias por parte dos professores. Nas aulas teóricas, PA sentia a necessidade de utilizar o *datashow* para apresentar figuras e vídeos que aperfeiçoassem a aprendizagem da aluna com deficiência intelectual, porém, o equipamento nem sempre funcionava ou já estava sendo utilizado por outro professor. Contudo, os professores valiam-se da criatividade para superar esses obstáculos: buscavam outros ambientes para ministrar suas aulas, como por exemplo, a biblioteca, e procuravam materiais alternativos que pudessem substituir os instrumentos musicais. Apesar de não haver instrumentos convencionais, a diversificação de material e meios sonoros enriquecia o fazer musical. O educador musical Koellreutter orientava seus alunos a trabalhar com os mais diversos objetos sonoros: utensílios de cozinha, sucata das oficinas, instrumentos de outros povos e instrumentos construídos pelas crianças e jovens (BRITO, 2001). Portanto, o bom desenvolvimento do ensino musical na escola depende também da criatividade do professor.

Outro grande desafio apontado pelos professores consistia na falta do professor de apoio em sala de aula. Apesar do apoio pedagógico em sala de aula ser citado nos projetos político-pedagógico das escolas e constituir um direito do



aluno e do professor regente, estabelecido por lei, em grande parte das aulas observadas, os alunos com deficiência estavam sem acompanhante ou não estavam em sala de aula pela falta desse profissional. O hábito de colocar o aluno com deficiência em classes comuns, sem o acompanhamento de profissionais especialistas, é considerado uma prática integrativa e não inclusiva, pois ignora as suas necessidades específicas e faz com que siga um processo único de desenvolvimento e aprendizagem (GUEBERT, 2007). O professor não poderá prestar um atendimento adequado ao aluno com deficiência se não lhe é oferecido nenhum suporte.

Outro desafio identificado foi a limitação da formação inicial e continuada. Penna (2007) afirma que a formação do professor de Música não pode se esgotar apenas no domínio da linguagem musical, mas que é necessária uma perspectiva pedagógica, que o prepare para “compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas” (PENNA, 2007, p. 53). Os professores participantes de nossa pesquisa não tiveram nenhuma disciplina em seus cursos de graduação sobre educação musical inclusiva e declararam que se houvessem disciplinas direcionadas para a educação musical de pessoas com deficiência no currículo dos cursos de formação de professores, as suas práticas nesse sentido seriam facilitadas. PA entrou na escola no mesmo ano de sua formatura e confessa que não se sentiu preparado(a) para atuar naquela realidade. Conta que quando chegou à escola pública, se desesperou e que, no momento da pesquisa, ainda estava em fase de adaptação. Em Olinda, também não é oferecida, nos momentos de capacitação docente, formação específica em Música na perspectiva inclusiva. A rede municipal oferece formações sobre inclusão de forma mais abrangente, com professores especialistas. Dessa forma, os professores integrantes da pesquisa buscam, na autoformação, os conhecimentos para intermediar as suas práticas em relação a esses estudantes, lendo livros, pesquisando artigos e participando de cursos sobre o tema.

Por meio das entrevistas e das observações foi possível listar, ainda, uma série de estratégias educativas que foram desenvolvidas pelos professores de



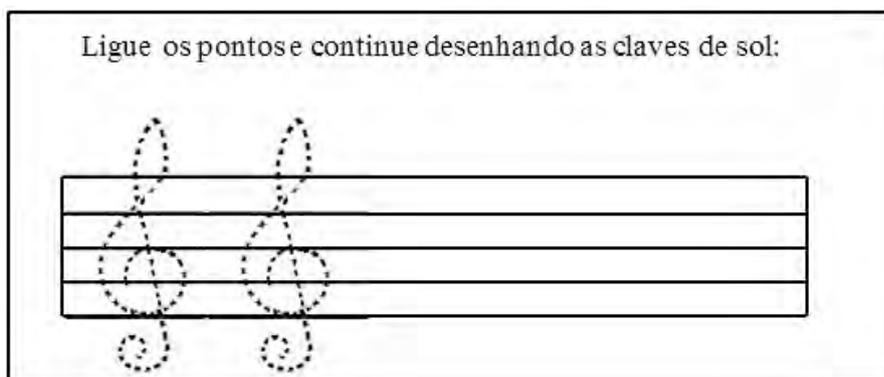
Música no ensino dos alunos com deficiência. Essas estratégias se apresentaram sob diversas formas: ações planejadas, ações não planejadas, adaptações pedagógicas e criação de recursos pedagógicos.

Uma estratégia comum entre os dois professores foi buscar a ajuda dos demais alunos da sala, assim como conscientizá-los quanto ao respeito às diferenças. Em algumas situações observadas, o auxílio que alguns alunos prestavam aos colegas com deficiência foi imprescindível para a participação ativa desses alunos em certas atividades, principalmente nos momentos em que não havia o apoio pedagógico em sala de aula e que, por isso, o(a) professor(a) não tinha condições de dar a assistência necessária àquele aluno em especial. Em um processo de inclusão escolar a colaboração mútua é muito importante, pois “os alunos que irão conviver com o deficiente mental devem ser trabalhados para que o relacionamento entre eles possa abrir possibilidades para o crescimento e o desenvolvimento de todos” (CAMARGO; PÁSSARO, 2008, p. 125). Além disso, essa colaboração favorece a interação entre todos os alunos. Essas interações com o outro são benéficas e a privação de tais interações dificulta a concretização do processo de inclusão (PIRES, 2008).

Outra estratégia utilizada foi a criação de uma apostila, montada especialmente para os alunos com deficiência intelectual e com autismo. Conforme PB, a apostila consiste em um recurso pedagógico complementar, utilizada principalmente nas aulas teóricas. Um exemplo dado pelo(a) professor(a) são as aulas de notação musical, assunto que é abstrato e complexo demais para os alunos com deficiência intelectual. Essa apostila auxilia o aluno a compreender esse conteúdo, além disso, colabora na organização da dinâmica da aula. Abaixo, algumas das atividades contidas na apostila.



Figura 1- Atividade da apostila montada por PB (Claves)



Fonte: Apostila elaborada por pelo(a) Professor(a) B.

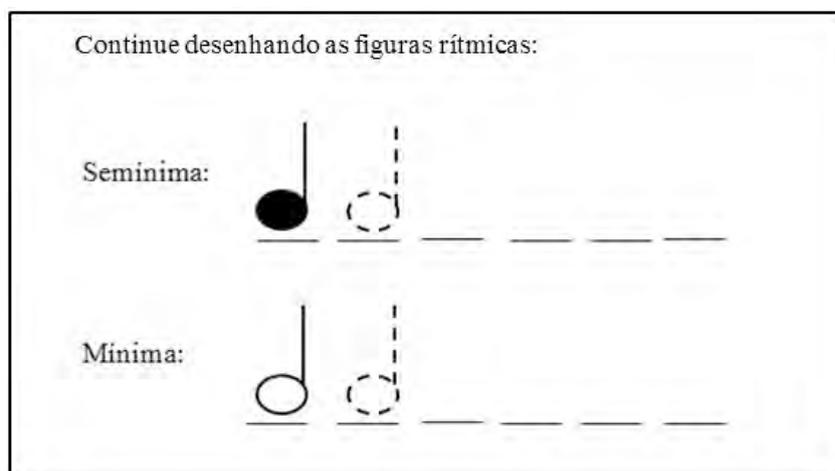
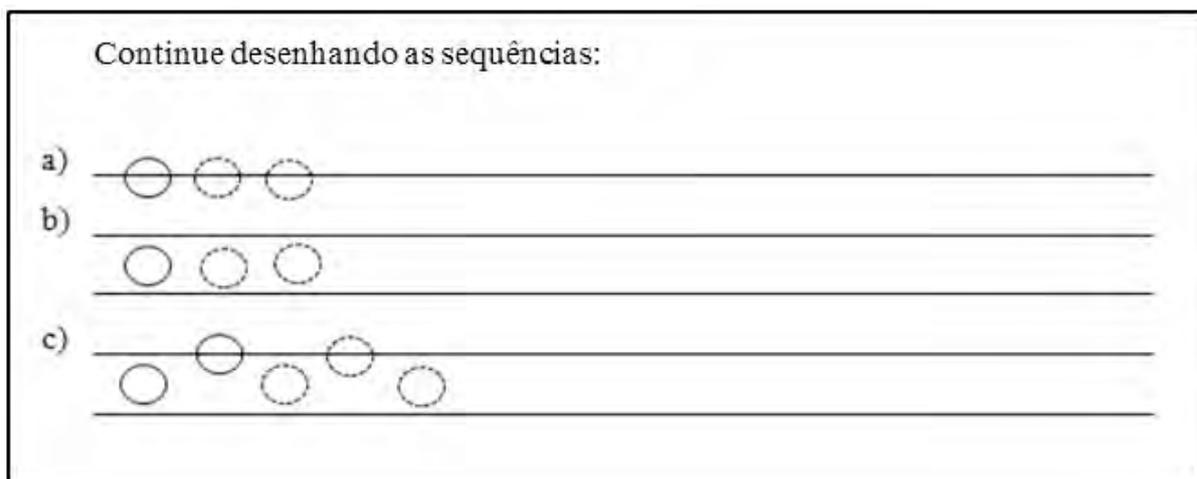


Figura 2 - Atividade da apostila montada por PB (Figuras rítmicas)

Fonte: Apostila elaborada por pelo(a) Professor(a) B.



Figura 3 - Atividade da apostila montada por PB (Linhas e espaços)



Fonte: Apostila elaborada por pelo(a) Professor(a) B.

A utilização dessa apostila se mostrou válida quando suas atividades eram aplicadas de acordo com os objetivos da aula e com o auxílio de materiais concretos ou recursos audiovisuais (objetos, bonecos, desenhos, fotos, áudios, vídeos). Apenas colorir desenhos de instrumentos musicais, que consistia em uma das tarefas da apostila, poderia não garantir a aprendizagem do aluno. Mas a ação de mostrar os instrumentos inanimados da folha de papel tomando vida em um vídeo, por exemplo, complementava essa atividade, pois permitia ao aluno ouvir o som dos instrumentos, ver suas cores reais, perceber como eles são manejados, entre outras possibilidades. Essa vivência, provavelmente, é mais significativa do que qualquer folha de papel e lápis coloridos, principalmente se o aluno tem deficiência intelectual, quando é comum a dificuldade quanto à abstração, à generalização e à aquisição de conceitos (LOURO, 2012). O grande desafio é “o de se ministrar uma aula de caráter coletivo, valendo-se da maleabilidade e de estratégias variadas para as diferentes dificuldades existentes entre os alunos” (LOURO, 2012, p. 69).



As duas escolas, *locus* do nosso estudo, oferecem o Atendimento Educacional Especializado. Cada uma possui uma sala de recursos multifuncionais, onde atuam professores especializados em Educação Especial. O intercâmbio de informações com esses profissionais foi outra estratégia em comum entre os professores de Música. Em seus depoimentos, fica claro o papel essencial do professor da sala de recursos para a orientação sobre certos aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. Para Louro (2012), o intercâmbio de informações com outros profissionais é um pré-requisito para que o professor alcance resultados de boa qualidade musical inclusiva, pois o professor precisa estar ciente de outros processos vivenciados pelo aluno para um melhor desenvolvimento das suas potencialidades. Segundo essa autora, “o diálogo entre as partes envolvidas retira uma grande parcela da responsabilidade que, de outra maneira, recairia completamente sobre os ombros do professor de Música” (LOURO, 2012, p. 58). Durante as observações, os professores se reportaram a esses profissionais em momentos diferentes e para fins diversos: para adaptar avaliações para os alunos com deficiência que ainda não leem fluentemente; para conversar com a turma sobre atitudes de preconceito contra os colegas com deficiência; para buscar orientações quanto ao estudo de flauta doce com uma aluna com deficiência intelectual.

Essa última situação citada merece um maior aprofundamento. PA notou grandes dificuldades por parte da aluna com deficiência intelectual quanto à aprendizagem da flauta doce. Apesar de toda a atenção a ela dedicada, a aluna não conseguia controlar o sopro, nem posicionar os dedos adequadamente. Por não saber os motivos, nem o que fazer para solucioná-los, a saída encontrada pelo(a) professor(a) foi conversar com a professora da sala de recursos à procura de respostas e encaminhamentos. A especialista, então, deu-lhe as seguintes sugestões:

- Trabalhar a concentração da aluna;
- Empréstimo do instrumento musical para que ela estudasse em casa;
- Nomear, na flauta, as notas musicais para memorização;



- Estimular a estudante com palavras de incentivo.

Era necessário encontrar soluções pedagógicas que se assemelhassem às rampas nas calçadas ou ao manejo das cadeiras de rodas (MANTOAN, 1998), possibilitando que a aluna cumprisse seus deveres com seu próprio esforço, de forma mais autônoma possível. Seria, como afirma Freire (1996, p. 43), “criar as possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento”. O(A) professor(a), então, seguiu as orientações da professora especialista e juntos(as) adaptaram a flauta, colando adesivos com os nomes das notas musicais trabalhadas nas aulas, conforme a figura abaixo:



Figura 4 – Flauta doce adaptada para aluna com deficiência intelectual

Fonte: Fotografia feita pelas autoras.

O adesivo com a nota Fá, por exemplo, está localizado no terceiro orifício porque, para emitir essa nota, apenas o terceiro orifício fica aberto. Em relação à nota Sol, o adesivo se encontra no quinto orifício porque é a partir dele que ficarão fechados. Tudo foi explicado à aluna, com a intenção de facilitar a digitação na flauta, caso ela esquecesse certa posição. Conforme a aluna ficasse mais segura,



os adesivos poderiam ser retirados. É importante ressaltar que não houve tempo suficiente para que o(a) professor(a) pudesse avaliar a eficácia dessa adaptação em relação à aprendizagem da aluna, já que foi desenvolvida no último mês do ano letivo.

A avaliação diferenciada é outro aspecto que merece destaque quanto à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Música. Observamos um momento específico de avaliação na aula de PA. Consistia em uma prova escrita, composta por cinco questões sobre notação musical: notas musicais e pentagrama. PA escreveu as cinco questões na lousa para que todos copiassem, porém, com a aluna com deficiência intelectual, o(a) professor(a) fez uma prova oral. Segundo Duboc (2012), no que diz respeito à avaliação, o que precisa ser diferente dos alunos ditos normais, daqueles que têm alguma deficiência, são os recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição destes para que possam expressar adequadamente suas aprendizagens. A autora aponta a avaliação na perspectiva inclusiva “como de caráter processual, com potencial educativo, com base no diálogo e na cooperação, que produza reflexão e decisão, capaz de ir ao encontro de todos os alunos, sobretudo aqueles com deficiência” (DUBOC, 2012, p. 487). Dessa forma, consideramos a atividade de avaliação desenvolvida por PA como uma prática inclusiva por diversos motivos:

1. A aluna ainda estava sendo alfabetizada, portanto, ainda estava desenvolvendo a leitura e a escrita. Para deixar a avaliação acessível à aluna, o(a) professor(a), em lugar de uma atividade escrita, escolheu fazer uma avaliação oral.

2. As questões foram basicamente as mesmas da avaliação destinada aos demais alunos, porém, simplificadas. Isso facilitou a compreensão da aluna.

3. Quando a aluna não compreendia ou não respondia adequadamente, PA respeitava seu tempo de reflexão, fazendo a mesma pergunta várias vezes e de formas diferentes, mostrando caminhos diversificados até que ela chegasse à resposta.



4. Nos momentos em que, apesar de todas as adaptações, a aluna não conseguia êxito na resposta, o(a) professor(a) não se absteve de explicar o conteúdo novamente, seja desenhando, cantando, etc.

Em relação aos alunos de PB, seus níveis cognitivos não permitiriam a realização de uma atividade tal como a mencionada anteriormente. Portanto, PB preferiu avaliar os alunos com deficiência (intelectual e autismo) de acordo com as atividades desenvolvidas em sala de aula durante todo o processo de ensino e aprendizagem, o que configura uma avaliação contínua, que segundo Pimentel (2012), é fundamental numa escola inclusiva.

Estar atento(a) às características de todos os alunos presentes, não somente dos alunos que parecem ter maiores dificuldades, também faz diferença na prática docente inclusiva. Pois, como indica Arnaiz (2005, p. 12), o movimento inclusivo “reivindica uma ação educativa que responda de maneira eficaz à diversidade de todos os alunos”. Percebemos que os mínimos detalhes esquecidos sobre qualquer aluno, tornaram-se significativos fatores de exclusão.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As práticas docentes dos professores de Música, integrantes da pesquisa, em relação aos alunos com deficiência inseridos nas classes comuns, têm se constituído por atividades e avaliações diferenciadas para esses estudantes, valendo-se da adaptação de instrumentos musicais, criação de materiais pedagógicos e conscientização dos demais alunos. Mesmo diante dos percalços, como a estrutura deficitária das escolas e a falta de qualificação profissional na perspectiva inclusiva, os professores têm tentado incluir os alunos com deficiência, o que nem sempre ocorre de forma satisfatória.

A partir de tudo que foi observado, inferimos que algumas dificuldades encontradas pelos professores poderiam ser minimizadas se, em sua formação inicial, eles tivessem mais informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência em aulas de música. No entanto, por ser a inclusão um processo complexo, nem



sempre ter alguma base teórica sobre o assunto foi suficiente para que ela se consolidasse. Além desse conhecimento, também se mostrou necessário ao professor saber aplicá-lo, ter atenção, criatividade e disposição. Apesar das grandes dificuldades apontadas, os professores defendem a possibilidade de desenvolver aulas de música realmente inclusivas. O(a) professor(a) acredita no potencial de todos os seus alunos, tem consciência de seu inacabamento e, por isso, procura construir conhecimentos relacionados ao ensino musical de crianças com deficiência. Um conceito levantado por PA foi a educação para o desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos estudantes e a compreensão de que uma aplicação bancária dos conteúdos não propicia a aprendizagem de todos. Ouvir os alunos, não os rotular e facilitar sua aprendizagem foram outras ações que os professores julgaram ser essenciais para uma aula de música para todos.

Percebemos, também, que a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Música é possível quando os professores não se conformam, quando estão dispostos a buscar novos conhecimentos e quando há o envolvimento e o apoio de outros profissionais, entre eles, os profissionais especializados da sala de recursos multifuncionais e/ou os psicólogos. Esses profissionais, quando presentes na escola, apresentaram-lhes os diagnósticos e prognósticos dos alunos, ajudaram-lhes na adaptação de materiais, de textos e de avaliações. Por isso, tornaram-se peças-chave para o desenvolvimento de algumas práticas desses professores de Música com os alunos com deficiência.

A percepção dessa realidade tão específica e complexa provocaram outras inquietações sobre o tema, especialmente aquelas relacionadas à formação docente, entre elas: quais conhecimentos seriam necessários para uma formação adequada, na perspectiva inclusiva? Estariam os cursos de licenciatura em música dispostos a inserir em seus currículos componentes específicos sobre educação musical inclusiva?

Além disso, consideramos que para a efetivação da inclusão escolar e do ensino de Música na educação básica, é incoerente falar do papel do professor e não falar do papel do Estado. Faz-se necessário fazer valer o conteúdo da



legislação vigente, explicitadas em políticas públicas, tanto em nível federal quanto municipal, contexto onde a pesquisa foi realizada. O poder executivo precisa garantir os financiamentos na ampliação dos recursos e acessibilidade das escolas, na melhoria das condições de ensino e aprendizagem e na valorização docente.

Por fim, esperamos ter contribuído para a discussão que está posta no âmbito da educação musical inclusiva, sabendo que não temos todas as respostas e nem abarcamos todos os questionamentos sobre o tema. Ademais, conhecer as práticas de professores de Música que trabalham com alunos com deficiência inseridos em classes comuns, provavelmente nos ajudará a repensar a formação inicial e continuada, contribuindo assim para a reformulação de nossos currículos de licenciatura e para a formulação de propostas de cursos destinados aos professores de música que atuam no Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

ARNAIZ, P. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**: revista da educação especial, Brasília: MEC/SEESP, v. 1, n. 1 p. 7-18, out. 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2016a.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2016b.

BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.

CAMARGO, E. A. A.; PÁSSARO, A. C. A. A visão de pais e profissionais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 122-138.

COSTA, V. A. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 405-416, mai./ago. 2015.

DEL BEN, L.; HENTSCHE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 49-57, set. 2002.

DUBOC, M. J. O. Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho, pontos e contrapontos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 479-488.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão**: uma realidade em discussão. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

KEBACH, P.; DUARTE, R. Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. **Textos & Debates**, v. 2, n. 15, p. 98-111, 2008.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LOURO, V. S. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

LOURO, V. S. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, H. L. da; ZILLE, J. A. B. (Orgs.). **Música e Educação**. v. 2. Barbacena: UdUEMG, 2015. p. 33-49.

MANTOAN, M. T. E. Integração X inclusão – Educação para todos. **Pátio**, n. 5, p. 48-51, maio/jul. 1998.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.



- PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.
- PIRES, G. N. L. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, L. A. R. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 106-121.
- POKER, R. B. Adequações Curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, A. A. S. et al. (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008. p. 167-178.
- RABÊLLO, R. S. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma inclusão inclusiva. In: DÍAZ, F. et al. (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 347-355.
- SILVA, L. G. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego. In: FAVERO, O; FERREIRA, W. (Orgs.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 177-198.
- SOARES, L. Programa de apoio pedagógico e inclusão. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 55-64, jan./jun. 2012.
- SOUZA, J. F. de. **Prática Pedagógica e Formação de professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.

**Recebido em 15 de Dezembro de 2017**  
**Aprovado em 27 de Maio de 2018**



## **O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) COMO ESTRATÉGIA PARA FAVORECER A ELABORAÇÃO CONCEITUAL EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CASO DE JÚLIO**

### **INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLANNING (IEP) AS A STRATEGY TO FAVOR CONCEPTUAL ELABORATION IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: THE CASE OF JULIO**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018101>

**Tamara França de Almeida Magalhães**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

[tamafranc@yahoo.com.br](mailto:tamafranc@yahoo.com.br)

**Roberta Pires Corrêa**

Universidade Federal Fluminense

[robertacorrea.inclusao@gmail.com](mailto:robertacorrea.inclusao@gmail.com)

**Érica Costa Vliese Zichtl Campos**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

[ericavliese@hotmail.com](mailto:ericavliese@hotmail.com)

#### **RESUMO**

A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, assegurou a inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial nos sistemas regulares de ensino. Arelados a ela, outros dispositivos que regulamentam e orientam esta perspectiva foram instituídos, sobretudo aqueles que tratam do processo de escolarização destes estudantes. Ainda assim, a maioria dos currículos escolares apresentam uma estrutura rígida com pouco planejamento que atenda às especificidades dos alunos com deficiência intelectual (DI). Mediante a isso, este estudo investiga o processo de elaboração conceitual destes estudantes tendo como referência o planejamento educacional individualizado (PEI). Tendo como lócus de pesquisa uma escola pública do município de Belford Roxo no estado do Rio de Janeiro, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com enfoque no estudo de caso que evidenciou algumas fragilidades de como vem sendo realizada a inclusão escolar dos estudantes com DI, assim como a importância do PEI neste processo. Concluímos a partir de nossas análises que a transformação nas formas de ensino e nas relações entre o atendimento educacional especializado e a classe comum é urgente e necessária, pois são elas que favorecerão a elaboração conceitual a partir do pertencimento desses sujeitos em seus processos de escolarização.

**Palavras-Chave:** Deficiência Intelectual. Planejamento Educacional Individualizado. Elaboração Conceitual.

#### **ABSTRACT**

The implementation of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, in 2008, ensured the school inclusion of the target public students of Special Education in the regular education systems. Linked to it, other devices that regulate and guide this perspective were instituted, especially those that deal with the schooling process of these students. Still, most school curricula present a rigid structure with little



planning that meets the specificities of students with intellectual disabilities (ID). Therefore, this study investigates the process of conceptual elaboration of these students with reference to individualized educational planning (PEI). Taking as a locus of research a public school in the municipality of Belford Roxo in the state of Rio de Janeiro, we developed a qualitative research with focus on the case study that showed some fragilities of how the school inclusion of students with ID has been carried out, as well as the importance of the IEP in this process. We conclude from our analyzes that the transformation in the forms of education and in the relations between the specialized care and the common class is urgent and necessary, since they are the ones that will favor the conceptual elaboration from the belonging of these subjects in their schooling processes.

**Keywords:** Intellectual Disability; Individualized Educational Planning; Conceptual elaboration

## 1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/2008) iniciada no Brasil em 2008 tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas regulares de ensino. Neste documento a Educação Especial é apresentada integrada à proposta pedagógica da escola regular e a pessoa com deficiência é entendida como aquela que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BUENO; MELETTI, 2011).

Com a implementação desta perspectiva educacional nos sistemas regulares de ensino, o índice de matrículas de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento aumentaram significativamente nos anos que se seguiram, sobretudo àquelas relacionadas aos alunos com deficiência intelectual conforme apontam pesquisas recentes que tratam desta questão. Segundo Almeida (2016) a deficiência intelectual, como já apontada em pesquisas de Kassir (2000), Bueno e Meletti (2010), Pletsch (2014), Redig (2011), Braun (2012), Rebelo (2012) e outras, tem sido a deficiência mais evidenciada nos índices de matrículas nos sistemas regulares de ensino nos últimos anos. De acordo com a autora, das 5.024 matrículas realizadas na Educação Especial no ano de 2015 em municípios da Baixada Fluminense, 48,9% são de alunos especificados com deficiência intelectual, conforme observamos na tabela abaixo.



Tabela 1: Quantitativos de deficiências atendidas pela Educação Especial na Baixada Fluminense (2015)

<b>Deficiências</b>	<b>Matrículas</b>
Deficiência Múltipla	413
Deficiência Intelectual	2.461
Deficiência Visual	45
Baixa Visão	77
Deficiência Física	310
Deficiência Auditiva	305
Surdocegueira	1
Autismo	758
Transtorno Desintegrativo da Infância	20
Altas Habilidades/ Superdotação	13
Outros	621
<b>Total</b>	<b>5.024</b>

Fonte: Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem (2009-2015)

Neste contexto, compreendemos que pensar a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum atualmente torna-se complexo e necessário. Além disso, quando refletimos sobre políticas de inclusão escolar para alunos com deficiência intelectual constatamos que é preciso repensar todo o trabalho realizado com esses estudantes, pois a escola que temos, pautada na homogeneidade que reproduz em seu interior a mesma lógica da sociedade capitalista e meritocrática, não combina com alunos que na maioria das vezes serão os últimos a terminar as atividades escolares (IACONO, 2009).

Em razão deste atual cenário, nosso estudo pretende discutir o processo de elaboração conceitual dos estudantes com deficiência intelectual tendo o planejamento educacional individualizado (PEI) como instrumento favorecedor deste processo. Adotaremos como referência de nossa pesquisa as indicações da



Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) que assim caracteriza a deficiência intelectual:

[...] pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência originasse antes dos 18 anos de idade (AADID, 2010, p. 1).

Sobre os estudantes com deficiência intelectual é sabido que os mesmos demandam de estratégias pedagógicas e mediações específicas para atingirem formas mais elaboradas de pensamento. A formação de conceitos acontece nas relações estabelecidas com o outro e a cultura e depende do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) como o desenvolvimento da atenção, memória, abstração, raciocínio lógico, capacidade de comparar e diferenciar entre outros. A este respeito, Vigotski (1996) assim se manifesta:

O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos (p.79).

Desse modo, como vimos anteriormente, a presença cada vez mais numerosa de estudantes com deficiência intelectual nas escolas comuns tem instaurado atendimentos mais específicos que possibilitem e favoreçam o desenvolvimento pedagógico destes sujeitos como o atendimento educacional especializado (AEE), instituído como o serviço da Educação Especial e o PEI instituído como instrumento investigador do currículo desenvolvido para estes discentes.



O AEE tem sido considerado atualmente nos sistemas de ensino como uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PI). No entanto, embora nos últimos anos esta nomenclatura tenha se tornado referência marcante no campo da Educação Especial, este atendimento não é algo novo na educação brasileira. Sobre isso Glat e Pletsch (2012) destacam:

O atendimento educacional a alunos com deficiências ou outros comprometimentos, institucionalizado no sistema público de ensino brasileiro a partir dos anos de 1970, tradicionalmente tem sido considerado responsabilidade da Educação Especial. No âmbito da educação escolar, caracteriza-se como serviço especializado substitutivo, complementar ou suplementar, para o ensino desse alunado (p. 17).

É válido ressaltar que, historicamente os governos não se incumbiram efetivamente em oferecer serviços públicos de educação especial que atendessem as pessoas com deficiência. Assim, os alunos que apresentavam deficiências mais acentuadas eram acolhidos nas instituições de cunho assistencial, já que o poder público não se responsabilizou de forma efetiva pelo atendimento dessa demanda (KASSAR, OLIVEIRA e SILVA, 2007). Dessa maneira, ao longo do processo de implementação da Educação Especial, o AEE organizou-se e estruturou-se a partir de um modelo médico/clínico (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2009; PLETSCHE, 2014, GLAT; PLETSCHE, 2012), que por muito tempo dominou as práticas direcionadas ao público atendido por ele.

Cabe mencionar também, como bem destacou Kassar (2007), que a Educação Especial ocorreu ainda mesclada ao fracasso escolar, quando a educação de uma parcela marginalizada da população foi “deficientizada” pela escola e separada dos alunos “normais” durante a organização da educação brasileira no decorrer do século XX. Somente no início dos anos de 1990, num contexto marcado pelo movimento da Reforma do Estado, as políticas públicas e conseqüentemente as políticas de Educação Especial sofreram implicações marcantes que possibilitaram a constituição de uma nova possibilidade de atuação. Braun (2012)



ressalta que foi neste período que os debates sobre os direitos da pessoa com deficiência se configuraram com maior ênfase.

Contudo, apenas após os anos 2000 a Educação Especial passou a ter centralidade no campo da legislação e da política nacional, principalmente a partir da implementação do Plano Nacional de Educação decênio 2001-2010. Segundo, Braun (2012) estas intervenções foram iniciadas diante da ineficiência das ações do Estado em promover um sistema social e educacional mais equânime e favorável ao desenvolvimento de todos que dele participavam.

Com a implementação da PNEE-PI (BRASIL, 2008) o AEE foi instituído como o serviço da Educação Especial, sendo o desenvolvimento inclusivo das escolas compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a Educação Especial e o ensino comum (BRASIL, 2015). Jesus (2011) destaca que embora a noção de AEE estivesse presente em legislações anteriores, somente a partir de 2008 ganhou significação de centralidade em termos legais e orientadores.

Diante disso, e da necessidade de reestruturação das escolas para atuarem na perspectiva da inclusão, foi instaurada uma política pública de financiamento da educação inclusiva, que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino na ampliação da oferta de AEE aos estudantes público alvo da Educação Especial (BRASIL, 2015). Neste cenário:

É homologado o Decreto n. 6.571 que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único da do Art. 60 da LDB (Lei nº9394/96) sobre a ampliação da rede de atendimento no próprio sistema público de ensino e, ainda, acrescenta um dispositivo ao Decreto n. 6.253/07 que trata da distribuição de recursos do FUNDEB, mediante matrícula de alunos no AEE (BRAUN, 2012, p.42).

Em 2011 o Decreto 6.571/2008 que foi revogado pelo Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) definiu que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro para a promoção do AEE tanto na educação básica, quanto na superior. Também foi



estabelecido, no âmbito do FUNDEB, o financiamento da dupla matrícula a fim de estimular a organização da oferta do AEE nas redes de ensino.

Este documento viabiliza as redes de ensino o investimento na formação continuada de professores, na acessibilidade do espaço físico e do mobiliário escolar, na aquisição de novos recursos de tecnologia assistiva, entre outras ações previstas na manutenção e desenvolvimento do ensino para a organização e oferta do AEE nas salas de recursos (RIPOLI, 2010). Para que as instituições recebam o financiamento do AEE, são exigidas as seguintes condições:

a)- matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública; b)- matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública; c)- matrícula na classe comum e em centro de AEE público; d)- matrícula na classe comum e no centro de AEE do privado sem fins lucrativos (BRASIL, 2008).

Desse modo, e tendo em vista orientar os sistemas de ensino a implementar as determinações do referido decreto, foi instituída a Resolução n. 4 (CNE/CEB/2009) que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica trazendo a seguinte proposta:

O AEE deverá integrar o projeto político pedagógico da escola, envolver a participação da família a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada prevendo na sua organização a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio (BRASIL, 2015).

A referida Resolução prevê o AEE realizado, de preferência, nas escolas comuns em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais, que deverá ser parte integrante do plano pedagógico (PP) da escola (RIPOLI, 2010). De conformidade com o artigo 5º desta Resolução:



O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizadas, também, em centros de AEE da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios (BRASIL, 2009).

A política inclusiva instaurou um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira implementando o AEE como apoio a formação do estudante com deficiência. Desde então, o Ministério da Educação vem acentuando na política de inclusão educacional ações que contemplem a organização das salas de recursos multifuncionais como espaços pedagógicos a serem implementados para favorecer o acesso e permanência de alunos com deficiência na rede de ensino regular (MELO, 2011).

Neste sentido, a importância do papel do AEE na escolarização e desenvolvimento do aluno com deficiência é afirmada através da ação conjunta entre os profissionais de sala de recursos multifuncional e os do ensino comum, “como uma prática para efetivação da inclusão de alunos com deficiência intelectual, sobretudo no que se refere ao planejamento” (PLETSCH, 2014, BRAUN, 2012).

## **2 OBJETIVOS**

A deficiência intelectual tem sido atualmente a deficiência que demanda o maior número de atendimentos a Educação Especial nas escolas comuns de ensino e aquela que propicia grandes desafios. Em razão disso, este estudo tem como objetivo investigar os caminhos que possibilitem uma melhor intervenção do PEI no processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, assim como o desenvolvimento do conceito de elaboração conceitual na construção desta proposta educativa.



Acreditamos que o aluno com deficiência é capaz de realizar diversas atividades mesmo com seu comprometimento orgânico que não é o fator limitador de seu desenvolvimento, pois na medida em que há interação com o meio social ocorre a aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski (1995) e a Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano fundamentam nossas análises quando evidencia que as funções psíquicas, a qual denomina de funções psicológicas superiores (FPS) ocorrem por meio da relação dos sujeitos no meio histórico cultural. Para ele as funções psicológicas superiores manifestam-se quando há a apropriação da cultura e do pensamento assim como a capacidade de comunicação, escrita, raciocínio lógico entre outros. De acordo com esta perspectiva, a formação de conceitos implica na relação entre conhecimentos cotidianos e conceitos científicos e na interação que o sujeito estabelece com o meio e com seus pares.

Para o desenvolvimento deste estudo optamos pela pesquisa qualitativa com enfoque no estudo de caso pela possibilidade de descrever e interpretar os dados de maneira reflexiva no cotidiano escolar (YIN, 2005). Ainda sobre a pesquisa qualitativa, segundo relatam Bogdan e Biklen (1994, p. 49), este é um tipo de investigação que “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo.”

Atualmente, observamos a escolha deste tipo de investigação por muitos pesquisadores no campo da Educação Especial, como Fontes (2007), Suplino (2007), Pletsch (2009; 2014), Glat; Pletsch (2012), Braun (2012), Rocha (2014), Campos (2016), dentre outros. Santos Filho (1997) a define como um processo que acontece em dois níveis:

O primeiro é o da compreensão direta da ação humana sem qualquer inferência consciente sobre a atividade; no segundo nível é mais profundo, o pesquisador volta sua atividade à compreensão em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação. Para se obter uma leitura significativa é necessário o movimento constante entre as partes e o todo, em que não há ponto absoluto de partida nem de chegada (p. 43)



Em nossas análises, foram empregados procedimentos para coleta de dados como a observação participante tanto no atendimento realizado em sala de recursos multifuncional, como no realizado em sala de aula comum (registro em diário de campo e filmagem do cotidiano das salas) e análise documental (registros fornecidos pela escola e documentos oficiais federais e locais).

Os sujeitos de nossa pesquisa foram: um estudante com deficiência intelectual matriculado no 3º ano do ensino fundamental a qual denominamos de Júlio e duas docentes, a professora regente da classe comum e a professora da sala de recursos multifuncional. O **locus** da pesquisa foi uma escola pública municipal localizada na região central do município de Belford Roxo onde se concentra o centro político, administrativo, comercial e financeiro da cidade. Cabe ressaltar que o município de Belford Roxo compõe a região da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro, localidade marcada por pouca infraestrutura urbanística, saneamento básico precário, violência, entre outras questões sociais.

### **3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

As concepções sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual foram por muito tempo, ignoradas e o ensino a eles destinado privilegiava as práticas de socialização, o cuidado e o preparo para o trabalho (CAMPOS, 2016). No entanto, as discussões trazidas nesta pesquisa apontam para o fato de que na própria deficiência estão dadas as possibilidades para o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

Segundo Campos (2016) o professor se vê frente a um grande desafio no processo de inclusão e escolarização do educando com deficiência intelectual: lidar com uma estrutura escolar que ainda não favorece outro meio para que este aluno tenha sua aprendizagem e desenvolvimento garantidos que não seja, em sua maior parte, pela forma tradicional.

Todavia, não podemos deixar de considerar que hoje o número de alunos incluídos nos sistemas regulares de ensino, supera qualquer expectativa. É fato que os



estudantes com deficiências estão cada vez mais presentes nas escolas. É fato também que ainda não atingiram a escolarização desejada.

Vimos que o acesso, de certa maneira, está sendo garantido, mas quando tomamos como referência realidades tão peculiares como a Baixada Fluminense, marcada por tímidos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar e outros problemas comuns às grandes cidades, não há como não nos questionarmos sobre a qualidade concernente a estes sistemas de ensino. O acesso foi oportunizado, mas a aprendizagem será garantida?

Mediante a este questionamento, apresentaremos dois casos que tentarão responder a esta indagação e ilustrarão a temática proposta nesse trabalho.

## EPISÓDIO 1: ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA – NA SALA COMUM- ATIVIDADES COM A LETRA QU E GU

A atividade se inicia com a proposta do livro didático de Língua Portuguesa que consistia em completar as lacunas com as sílabas qu ou gu, a fim de formar palavras. Cada aluno deveria realizar a sua atividade após a leitura do enunciado e explicação da professora. Nesse momento:

Júlio está sentado ao lado da carteira da professora e distante dos outros alunos. Ao lado da professora ele brinca com sua borracha, sem o livro sobre sua carteira, logo não realiza a atividade. Depois de uns minutos, a professora oferece massinha para o aluno, enquanto a turma continua com os exercícios (Registro em diário de campo em 07 de agosto de 2015).

Nesta situação nota-se que Júlio não é contemplado na atividade desenvolvida pela turma em um espaço que deveria ser de escolarização e apropriação de conhecimentos científicos. Para ele é ofertado massinha, com o objetivo de entretenimento, uma proposta sem cunho pedagógico e esvaziada de sentidos. Um colega de turma ao referir-se às atividades escolares de Júlio diz “Ele não traz o livro para a escola porque não usa”. Outro colega de turma diz que “Júlio



não sabe fazer as atividades do livro **porque ele é especial**” (grifo nosso). Júlio é visto pela ótica daquilo que ele não é capaz de fazer.

Vigotski (1997) salienta que os entraves encontrados na aprendizagem e, conseqüentemente, na apropriação de conceitos pelos alunos com deficiência intelectual, não se deve somente a sua condição orgânica, mas principalmente às condições de desenvolvimento e aprendizados vivenciados. A esse respeito Corrêa (2016) atenta para as especificidades dos alunos com deficiência intelectual e a necessidade de mediação pedagógica. Vejamos:

Os alunos, quando entram na escola, sabem muitas coisas e usam a palavra para expressarem seus pensamentos, mas, na maioria das vezes, não se apropriaram dos conceitos científicos que são fundamentais para compreenderem a sociedade, a cultura, a sua família, ou seja, a si mesmos e a realidade que os cerca. Em alunos com deficiência intelectual que apresentam dificuldades na organização do pensamento devido à dificuldade de abstrair e generalizar a construção de conceitos científicos requer que o professor conheça as demandas de seus alunos e, a partir deste olhar atento, propicie situações de aprendizagem que contribuam para este processo (p.33).

Neste sentido, o PEI vem colaborar com uma nova dinâmica para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, podendo ser definido como uma estratégia para promover o desenvolvimento e a futura inserção social e laboral de alunos com deficiência (PLETSCH, 2009). Podemos dizer que é um importante instrumento para redimensionar as práticas entre professores de classe comum e o professor do atendimento educacional especializado (AEE), por meio do trabalho colaborativo entre ambos (CAMPOS; PLETSCH, 2014).

Ao enfatizarmos o currículo para alunos com deficiência intelectual como sendo um caminho para promover seu processo de ensino e aprendizagem, o PEI nos auxilia e corrobora com a ideia de intencionalidade educativa, de planejamento para possibilidades:



O mais importante- e mais difícil- é oferecer a esses alunos condições que permitam seu desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos e habilidades acadêmicas veiculados na classe da qual fazem parte. Esse objetivo, porém, só será alcançado se o currículo e as práticas pedagógicas das escolas levarem em conta as diversidades e especificidades do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno, e não partirem de um padrão de homogeneidade (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 30).

Segundo Campos (2016), é justamente na expectativa de vislumbrarmos outras possibilidades de acesso ao currículo para esses sujeitos que não negamos as mudanças já ocorridas no interior das escolas, mas não podemos deixar de mencionar sobre a necessidade de que essas sejam mais profícuas para o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, a fim de “não mantermos mais uma estrutura sólida de princípios e práticas que parecem resistir as mais diferentes pressões” (LUNARDI-MENDES, 2009).

Na expectativa e tentativa de uma escola para todos é necessário à compreensão de que:

Não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência, isto é, não há um programa padrão, uma única oferta de serviço, um único local onde a educação seja oferecida e um currículo único (GLAT; PLETSCHE, 2009, s/p).

Vigotski (1997) aponta que a escola deve buscar superar as dificuldades do aluno de todas as formas possíveis para que este consiga ir além. O que não observamos no caso do aluno Júlio e em sua experiência relatada anteriormente. Corroborando ainda com essa questão, acreditamos que é a mediação pedagógica que vai propiciar ao aluno com deficiência desenvolver uma concepção científica de mundo. As reflexões de Lunardi-Mendes (2014) acerca das questões de enfrentamento que envolve o currículo e as práticas escolares nos auxiliam nessa compreensão:



A análise das práticas escolares e suas possíveis contribuições para a inclusão escolar nos remetem para a perspectiva de currículo como um território organizado por meio de normativas, de orientações, de interesses profissionais e de aprendizagens, na base dos pressupostos da globalidade da ação educativa, da diferenciação/flexibilidade curricular e da integração das atividades educativas. Nesse sentido, nos remete também a constatação de que o debate sobre qual conhecimento deve ser “ensinado” na escola, é a todo tempo retomado pelos contextos, práticas, sujeitos, políticas e pelas demandas próprias da contemporaneidade (p. 02).

Em outras palavras, atentos às suas necessidades reais “o que quer ensinar, como se vai avaliar, quem é o responsável por acompanhar cada ação” (MARIN; BRAUN, 2013). São sugeridos três níveis de planejamento para a elaboração do PEI, como apresentado no quadro abaixo:

**Quadro 1** - Componentes básicos do PEI

<b>Componentes</b>	<b>Descrição</b>
<b>Nível atual de desenvolvimento</b>	Obtido por meio de avaliação formal e/ou informal que indique o nível atual de desempenho do aluno, bem como informações sobre sua trajetória escolar.
<b>Modalidade de atendimento</b>	Contexto de escolarização do aluno: sala regular, com ou sem suporte especializado; classe especial ou escola especial. Aqui também são analisadas possíveis parcerias com a área da saúde, se for o caso.
<b>Planejamento do suporte</b>	Tempo, duração e periodicidade do suporte especializado.
<b>Objetivos gerais</b>	Conjunto de metas educacionais anuais a serem atingidas nas diferentes áreas curriculares.
<b>Objetivos específicos</b>	Conjunto de objetivos que estabelecem etapas intermediárias entre o nível atual de desenvolvimento do aluno e os objetivos anuais.
<b>Avaliação e procedimentos pedagógicos</b>	Crterios e procedimentos a serem empregados para atingir os objetivos propostos, de acordo com as diretrizes curriculares da instituição para o ano letivo.
<b>Reavaliação</b>	Revisão periódica dos objetivos e propostas elaboradas para o aluno, a partir do seu desenvolvimento.
	A proposta do PEI é elaborada coletivamente pelos profissionais envolvidos no processo educativo do aluno. O ideal é que, pelo menos, o professor da



<b>Composição da equipe</b>	classe comum e do suporte especializado (AEE) atuem conjuntamente.
<b>Anuência parental</b>	Aprovação do PEI por parte dos pais. O ideal é que eles pudessem participar, em alguma medida da elaboração do PEI; bem como, no caso de jovens, os próprios alunos.

Fonte: Pletsch; Glat (2013).

Desta maneira, ao refletirmos sobre o caso do aluno Júlio e das práticas destinadas a ele, percebemos que a presença do PEI auxiliaria o desenvolvimento da atividade e a participação do mesmo, trazendo mais significado e incluindo o aluno de maneira ativa durante o trabalho.

Ainda sobre o caso Júlio, a partir dos comentários dos colegas de turma, podemos observar as marcas trazidas juntamente com o diagnóstico, no qual o desempenho acadêmico encontra-se vinculado a esse olhar que é destinado ao aluno com deficiência intelectual: “não usa o livro”, “participa pouco”, “é especial”, “não consegue fazer”. Na realidade, é como se esses alunos não tivessem a capacidade de construir o conhecimento formal ou se somente fossem capazes de aprender aspectos relacionados à socialização ou a conhecimentos cotidianos (CAMPOS, 2016).

Vigotski (1997) nos ajuda com essa discussão sobre o “defeito”, no qual acaba sendo mais valorizado pela escola. Em outras palavras, significa dizer que estes alunos, em sua maioria, continuam sendo considerados e “vistos” pelas marcas da impossibilidade, que são bem maiores que as questões que circundam a deficiência primária. Braun (2012) nos auxilia ao afirmar que:

A concepção sobre este aluno, quem ele é, precisa ser a partir do quanto o conhecemos: é importante conhecer o que este aluno realiza, como realiza, quais as condições, pois de algum modo ele o faz. Porém, como não o faz convencionalmente, como os demais colegas de turma, geralmente marcamos que ele não lê, escreve ou compreende conceitos mais complexos (p. 171).



Daí a importância e necessidade de construção de um PEI que contemple o aluno em suas necessidades, reconhecendo o que ele já é capaz de realizar e oportunizando o mesmo currículo que está sendo trabalhado com toda a turma.

A socialização é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e segundo Vigotski (1997) é um dos caminhos para compensar a deficiência. Mas se queremos que alunos como Júlio atinjam resultados que levem ao desenvolvimento dos conceitos científicos é necessário que haja intencionalidade nas inter-relações, efetivando os objetivos de uma educação na perspectiva da inclusão (CAMPOS, 2016).

## EPISÓDIO 2: SALA DE RECURSOS- CAMPO MINADO, ATIVIDADE DE ATENÇÃO E MEMÓRIA

Na sala de recursos multifuncional a professora estabelece uma rotina no atendimento do aluno que se inicia com a proposta de identificação do seu nome nas fichas expostas com os outros nomes das crianças. O objetivo é que ele reconheça e pegue a ficha com o seu nome. Em seguida é proposta a tarefa da aula, jogo campo minado, usando como recurso o computador. O jogo tem por objetivo encontrar um campo de minas sem que alguma seja detonada. Encontrando quadrados vazios, o jogo continua podendo aparecer números que indicam quantas minas estão escondidas nos oito quadrados que o cercam. O jogo termina quando a mina é encontrada.

Júlio entra na sala e abraça a professora. Ele pega os nomes da chamadinha que estão em formato de fichas e canta uma música junto com ela. A professora pega as fichas dos outros alunos e pergunta se o nome é o dele. Júlio reconhece que os nomes mostrados pela professora não é o seu. Em seguida a professora espalha as fichas com os nomes e pede que Júlio pegue a ficha com o seu nome. Ele reconhece o seu nome e pega a sua ficha (Registro em Diário de campo, em 31 de agosto de 2015).



Ao reconhecer o seu nome junto com as demais fichas com o nome dos seus colegas de classe, Júlio demonstra ter se apropriado da capacidade de comparar e diferenciar, operação simbólica que requer atenção e memória, capacidades necessárias para que se elabore conceitualmente o pensamento.

Vigotski (2000) atribui atenção especial ao estudar o desenvolvimento humano para a formação dos processos psicológicos superiores, que segundo ele:

[...] a formação de funções psíquicas superiores trata, em primeiro lugar, de processos de domínio de meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, de processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que a psicologia tradicional denomina de percepção, atenção voluntária, memória, lógica, formação de conceitos. Tanto uns como outros, considerados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos do desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança (p.13).

Sendo assim, acreditamos que para haver aprendizagem e desenvolvimento no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, a formação e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores devem ser baseados em oportunizar um ensino de qualidade, com estímulos e recursos adequados, propiciando a esses alunos o desenvolvimento. O PEI é um recurso que possibilitaria esse planejamento com a descrição dos objetivos do que seria necessário para Júlio na atividade em que não participou.

A seguir a continuidade da atividade de sala de recursos:

Júlio senta na cadeira em frente ao computador. Na tela, está um jogo de campo minado, cujo objetivo é encontrar os campos vazios (quadrados verdes) sem antes encontrar a bomba, pois se perde o jogo. Nesta versão mais infantil, a bomba é sinalizada por uma joaninha. A professora torna a busca pela joaninha como objetivo do jogo. Ela senta ao lado do aluno e ele inicia. Entre os números que aparecem, como pistas de onde estão as joaninhas, os mais comuns são o número 1 e o 2. Ela pergunta ao aluno que números são aqueles, mas ele não responde. Quando acha a joaninha, ele diz



“Ona, ona”. Ela o elogia, ele acha a joaninha e perde o jogo. Fica feliz (Registro em diário de campo, em 21 de setembro de 2015).

Aqui fica claro que não há um trabalho colaborativo entre sala de recursos multifuncional e a classe comum. Percebemos que as atividades ofertadas a Júlio, foram disponibilizadas de forma aleatória e sem objetivos claros. Neste cenário, observou-se que não havia uma definição específica de quais objetivos o aluno deveria alcançar ao realizar as atividades propostas.

Luria (2010) afirma que o pensamento conceitual depende das operações teóricas que a criança aprende a realizar na escola, logo, a forma como planejamos e praticamos terá reflexos ou não, sobre a formação desses conceitos. Vigotski (1997) ainda acrescenta que:

Não existe relação única e constante entre desenvolvimento e instrução- os conceitos cotidianos preparam a criança para assimilar os conceitos científicos e os conceitos científicos representam uma enorme possibilidade para o desenvolvimento psíquico da criança, colocando os reflexos da realidade em determinados sistemas, convertendo os processos de sua atividade mental em conscientes e arbitrários (p. 462).

Daí a importância da construção coletiva do PEI, envolvendo todos os atores participantes desse processo. A sala de recursos não deve ser vista como o único local em que este aluno terá suas oportunidades de aprendizagem garantidas. É preciso ir além e ampliar as vias de possibilidade e compensação dos educandos com deficiência intelectual. Os jogos precisam fazer e ter sentido, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>1</sup> desses alunos, envolvendo-os diretamente em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

---

<sup>1</sup>[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).



Atividades isoladas, superficiais e esvaziadas de sentido, como as que vimos no caso do aluno Júlio, tanto em sala de aula comum como em sala de recursos multifuncional, continuam a povoar o cotidiano de nossos alunos com deficiência intelectual. É preciso reconstruir o cotidiano escolar, que geralmente baseia-se no processo já dado, enquanto a ZDP aponta que é necessário agirmos sobre as possibilidades que se encontram em formação.

Refletir sobre o que queremos do nosso aluno com deficiência intelectual é tarefa urgente do professor. A partir daí, o aluno com deficiência intelectual será direcionado para ações mais transformadoras, que desenvolverão seus processos psicológicos superiores, pois [...] a pessoa com deficiência não tem algo a 'menos' que a normal, mas o desenvolvimento de sua personalidade pode e deve ser reorganizado, do ponto de vista orgânico e psicológico, através de um processo criativo (DE CARLO, 2001, p. 74).

E é pensando justamente nesta criatividade que acreditamos que o PEI favorecerá a construção de um cotidiano com menos distanciamentos para os alunos com deficiência intelectual, permitindo sua inclusão com participação, aprendizagem e desenvolvimento.

#### **4 CONCLUSÕES**

A tarefa da escola é, sobretudo, ofertar os conceitos científicos no qual o aluno poderá aprender investindo nas suas potencialidades. Para Vigotski (2011, p. 118), "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer."

Assim ao pensarmos na apropriação de conceitos pelos alunos com deficiência intelectual é preciso saber como o seu pensamento se organiza. Cruz (2004) salienta que umas das maiores dificuldades para a aprendizagem deste alunado é a imprecisão do diagnóstico por abarcar um grupo muito heterogêneo de indivíduos aliada a falta de especialização dos professores que, devido ao insuficiente conhecimento sobre o tema, investem menos nestes alunos.



Para Braun e Nunes (2015), diante da formação de conceitos em pessoas com deficiência intelectual, o desafio consiste em “conhecermos as possibilidades para o aluno conservar as informações e conhecimentos adquiridos, para seguir adiante”. Corrêa e Moraes (2015) salientam que “a escola é um espaço social entendido como aquele que oferece ao aluno o conhecimento, de forma a aperfeiçoar o conceito vivenciado no cotidiano científico”. Contudo, o pouco investimento do professor empobrece as relações de ensino-aprendizagem através da acentuação de sua condição orgânica e da limitação da oferta de práticas pedagógicas mais adequadas à realidade e para o aprendizado deste aluno.

Cabe ao professor investigar o conhecimento que os alunos trazem consigo e os seus conceitos cotidianos, para traçar estratégias que levem o aluno a apropriação de conhecimentos científicos. O PEI é o instrumento que favorecerá e propiciará esta ação educativa.

Desse modo, os resultados apontaram para as fragilidades de como vem sendo realizada a inclusão destes educandos, revelando diversas dificuldades como: o desconhecimento das diretrizes políticas que tratam desta questão, práticas pedagógicas inadequadas e currículo pouco flexível para alunos com deficiência intelectual. Atividades sem significação e objetivo, currículos minimizados, dentre outros, continuam povoando imensamente o cotidiano dos alunos com deficiência intelectual, que são vistos em suas impossibilidades, presos a um laudo que segrega e estigmatiza.

No entanto, percebemos que o PEI poderá ser utilizado como um instrumento importante na identificação e reconhecimento dos conceitos cotidianos que o aluno traz consigo, além de fundamental para a viabilização do currículo proposto, oportunizando aos alunos com deficiência intelectual a elaboração do pensamento interpretativo e a apropriação dos conceitos científicos ofertados pelo espaço escolar.

Acreditamos que a escola, enquanto lugar de desenvolvimento humano em que as relações são reconhecidas como produtoras de conhecimento, deve oportunizar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os



alunos. E é justamente nesse sentido que o PEI se faz presente na escola contemporânea e inclusiva. Neste paradigma, a escola deve ter suas práticas voltadas para uma aprendizagem mais dinâmica, que por meio do currículo, contemple a todos os envolvidos no processo educativo. Em outras palavras, significa adaptar, flexibilizar, individualizar e diferenciar, sem que para isto tenhamos que empobrecer o que ofertamos pedagogicamente para nossos alunos com deficiência intelectual.

A partir de tantos questionamentos e da necessidade em priorizarmos um planejamento que favoreça esse alunado, a elaboração do PEI evidencia a necessidade de transformação nas formas de ensino e nas relações entre o atendimento especializado e a classe comum, a fim de contribuir com as especificidades dos alunos, sua individualidade, seu desenvolvimento, favorecendo neste sentido a elaboração conceitual a partir do pertencimento desses sujeitos em seus processos de escolarização. Segundo Campos (2016) o PEI vem colaborar de maneira concreta para o processo de ensino e aprendizagem desses educandos, de forma contextualizada com os objetivos e com a proposta curricular que será desenvolvida para todos.

## REFERÊNCIAS

AADID (Associação americana de deficiências intelectual e do desenvolvimento). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ALMEIDA, T. F. **Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense**. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução n.04/09. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso novembro de 2014.



\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. MEC/SECADI. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília, 2015

BRAUN, P. A. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual / Tese (Doutorado em Educação) –** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012

BRAUN, P. NUNES, L.R.O de P. **A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.21, n.1, p.75-92, jan./maio 2015.

BUENO; MELETTI, S.M.F. **Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar.** Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, UFScar, 2010.

\_\_\_\_\_. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil.** *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.17. n.33. p. 367-383, maio/ago. 2011.

CAMPOS, E. C. V. Z.; PLETSCH, M. D. **Escolarização do aluno com deficiência intelectual: dialogando com o currículo e o plano educacional individualizado.** In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. UFSCAR/ABPEE, São Carlos, 2014.

CAMPOS, E. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual.** 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2016.

CORRÊA, R, P; MORAES, L, H. **A construção dos processos psicológicos superiores e a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: Um olhar sobre o trabalho docente.** In: PLETSCH, M.D; SOUZA, F.F (organizadoras) *Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense.* São Carlos, São Paulo: Marquezzine & Manzini, ABPPE, 2015.

CORRÊA, R. P. **A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: aspectos do processo de ensino aprendizagem/**Roberta Pires Corrêa. - Niterói: [s. n.], 2016. 147f. Dissertação - (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2016.

CRUZ, M. L. R. M. da. **Lentes Digitais. A construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental.** Dissertação de mestrado. RJ: UERJ, 2004.

DE CARLO, M. M. do P. de. **Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial.** São Paulo: Plexus, 2001.

FONTES, R. de S. **O desafio da educação inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula.** (Tese de Doutorado em Educação) UERJ, 2007.



GLAT, R.; FERNANDES, E.M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista Inclusão: MEC/SEESP, vol. 1, n. 1, 2005.

\_\_\_\_\_. PLETSCH, M. D. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/intelectual matriculados na Escola Especializada Favo de Mel.** *Palestra proferida na FAETEC.* Dezembro, 2009.

\_\_\_\_\_; BLANCO, L.M.V. **Educação Especial no contexto de uma educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar-** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

\_\_\_\_\_.PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Pesquisa em Educação.** Educação Inclusiva 2ª ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

IACONO, J.P. **Políticas educacionais para alunos com deficiência intelectual: até quando a indefinição sobre sua certificação/terminalidade acadêmica?** In: MARQUEZINE, M.C; et al (org.). **Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial.** Londrina: ABPEE, 2009

JESUS, D. M. **Atendimento Educacional Especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de AEE.** Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Vitória/ES, 2011.

KASSAR, M.C.M. **Conhecimento e análise da política de atendimento especializado ao portador de necessidades especiais no estado do Mato Grosso do Sul.** In: SENNA, E. (org.). **política educacional de Mato Grosso do sul na trajetória das políticas sociais.** Campo Grande, Ed. UFMS, 2000.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, A.D.; SILVA, G.A.M. **Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso.** In: revista Educação, v.32, n. 2 p. 397-410, Santa Maria, 2007.

LUNARDI MENDES, G. M. **As práticas cotidianas nos cadernos escolares: registros de inclusão?** In.: PLETSCH, M.; DAMASCENO, A. *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico* (orgs.). Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2009.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** 6ª Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARIN, M. BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar.** In: GLAT, R. e PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais.** EdUERJ, 2013.

MELETTI. S. M. F. **diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência.** In: MELETTI. S. M. F; KASSAR, M. de C. (organizadoras). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

MELO, H.A. **A sala de recursos no apoio à inclusão de alunos com deficiência intelectual: experiências de uma escola pública do Maranhão/Brasil.** In: PLETSCH, M. D. (org) e DAMASCENO, A. (org). **Educação Especial e Inclusão Escolar.** Seropédica, RJ: ED. da UFRRJ, 2011.



PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa.** In: Educar em Revista, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Editoras NAU& EDUR, Rio de Janeiro, 2014e.

PLETSCH, M. D. e GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar.** In: GLAT, R. e PLETSCH, M. D. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. 1ed. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2013, v. 1, p. 17-32.

REBELO, A. S. **Os impactos da Política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência.** 2012, 166f. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CPN, Corumbá, 2012.

REDIG, A.G. **Da Bábrie à fiona: a construção de uma escola inclusiva.** In: Anais do V Seminário Internacional: As redes de conhecimento e as tecnologias. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

RIPOLI, E.A, et al. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza; universidade federal do ceará, 2010.

ROCHA, M. G. S. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências à luz da teoria histórico-cultural: tecnologias assistivas e comunicação alternativa possibilitando práticas no AEE.** Dissertação Mestrado. UFRRJ, 2014.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1997.

SUPLINO, M. H. S. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores.** In Obras Escogidas III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da defectologia** (Obras completas), (Tomo V), Havana, 1997.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas V. **Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** COLE, Michael et al. (orgs.) Tradução José Cipolla Neto. Luiz Siqueira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores Michael Cole ( et al). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

***Recebido em 19 de Fevereiro de 2018  
Aprovado em 11 de Julho de 2018***



## TEATRO E INCLUSÃO SOCIAL NA PERIFERIA DE BRUMADINHO/MG: APROXIMAÇÃO COM FUTUROS USUÁRIOS DA PRAÇA DO CENTRO DE ARTES E ESPORTES UNIFICADOS

### THEATER AND SOCIAL INCLUSION IN THE PERFERIA DE BRUMADINHO: APPROACH WITH FUTURE USERS OF THE ARTS CENTER AND UNIFIED SPORTS CENTER

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018126>

**Ricardo Carvalho de Figueiredo**

Universidade Federal de Minas Gerais  
[ricaredo@yahoo.com.br](mailto:ricaredo@yahoo.com.br)

#### RESUMO

O presente artigo parte de um dado biográfico do autor, quando foi autuado por crime ambiental não cometido. A partir da sua atuação como formador de professores de teatro na Universidade Federal de Minas Gerais, propôs o pagamento do valor em serviço, como forma de incluir-se na comunidade onde vive e desenvolver uma iniciação teatral à comunidade. Desse modo, criou um projeto para capacitar agentes culturais para o Centro de Artes e Esportes Unificado (CEU) que seria inaugurado na cidade de Brumadinho / MG e pode, através de oficinas de contação de histórias, estabelecer a inclusão social da comunidade pertencente ao bairro onde encontra-se o equipamento cultural e dialogar sobre o campo do patrimônio imaterial. Sua ação repercutiu na conscientização das participantes na importância e reconhecimento do uso e apropriação do equipamento cultural, além de ampliar o campo das artes cênicas. Como continuidade da proposta foi elaborado um projeto de extensão, onde o autor é docente a fim de aproximar universidade e comunidade em prol de novas conquistas culturais e troca de saberes.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Teatro. Praça CEU. Contação de histórias. Patrimônio imaterial.

#### ABSTRACT

This article is based on a biographical account of the author, when he was charged with an environmental crime not committed. From his acting as teacher of theater teachers at the Federal University of Minas Gerais, he proposed the payment of the value in service, as a way to include himself in the community where he lives and develop a theatrical initiation to the community. In this way, he created a project to train cultural agents for the Center of Arts and Unified Sports (CEU) that would be inaugurated in the city of Brumadinho / MG and can, through storytelling workshops, establish the social inclusion of the community belonging to the neighborhood where you will find the cultural equipment and dialogue about the field of intangible heritage. Its action had an impact on the awareness of the participants in the importance and recognition of the use and appropriation of cultural equipment, in addition to expanding the field of scenic arts. As a continuity of the proposal an extension project was elaborated, where the author is a teacher in order to bring university and community closer to new cultural achievements and exchange of knowledge.

**Keywords:** Pedagogy of the Theater. Plaza CEU. Storytelling. Intangible assets.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar e discutir minha inserção em uma comunidade da cidade de Brumadinho/MG, onde localiza-se as futuras instalações do equipamento cultural Praça do Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU). Essa aproximação se deu através de uma proposição, após ter sido autuado por crime ambiental no imóvel, em pagar a multa estipulada através da própria mão de obra. Por ter sido de interesse a minha área de atuação profissional, professor de teatro, a Secretaria Municipal de Meio Ambiente repassou a multa para ser cumprida através da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo para que eu pudesse propor alguma ação de mobilização inicial dos futuros usuários da Praça CEU. Diante da demanda, escrevi um projeto em que previa a capacitação de agentes culturais, na concepção trazida por Teixeira Coelho (1997), a fim de que os agentes, já iniciados no trato com a arte e cultura, pudessem propor desdobramentos da formação inicial e construir uma rede de pertencimento à Praça CEU com os moradores de sua adjacência. Apresento a seguir os dados biográficos que proporcionaram esse encontro e no longo do texto o processo de inclusão social, troca de saberes e novos aprendizados.

## 2 DESLOCAMENTOS (OU A DESCOBERTA DO CRIME AMBIENTAL)

Ano de 2014. Fazia algum tempo que queria mudar-me da capital mineira para um lugarejo mais tranquilo e rodeado pela natureza. Foi quando escolhi o distrito de Casa Branca, pertencente ao município de Brumadinho/MG que dista 40 km da cidade de Belo Horizonte/MG. Na ocasião, aluguei uma casa em um condomínio para verificar as condições de deslocamento, se me adaptaria à região, que é linda, porém com um acesso perigoso de ladeiras e curvas pelo parque Estadual Serra do Rola Moça – uma área de proteção ambiental. Desde a primeira vez fiquei encantando com o lugar e decidi que construiria uma casa no condomínio onde já residia. Passados alguns meses, encontrei um lote de 600 m<sup>2</sup> que tinha uma vista para uma das montanhas mais belas. Era ali que visualizei passar meus dias,



quando retornaria para casa, após um dia de trabalho na capital. Consegui comprar o lote.

Após a compra, passei alguns meses me capitalizando, enquanto elaborava, junto da arquiteta contratada, o projeto da tão sonhada casa própria. Projeto pronto, devidamente aprovado no condomínio, fui aprová-lo na Prefeitura Municipal de Brumadinho – para seguir todos os trâmites legais de uma construção. Foi aí que me deparei com a ausência da autorização da Secretaria de Meio Ambiente (SEMA) para dar início à construção. Solicitei o pedido e pensei que o trâmite seria liberado rapidamente.

Passaram-se alguns meses, até que recebi uma notificação, autuando-me por desmatamento ambiental com uma multa de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais). Ao receber o documento, procurei a Secretaria para mostrar que o lote não havia sido modificado por mim desde o momento que o comprei. Este já possuía cerca, padrão de energia elétrica, registro de água, e fossa séptica – que é o sistema da região. Entreguei à SEMA os comprovantes de pagamento desse material, fornecidos à época pela proprietária, com data anterior à minha posse. Nova espera.

Alguns meses depois, obtive a resposta de que eu havia cortado as árvores e que, por ter recorrido, a multa havia baixado em 30%, totalizando agora R\$ 2.800,00 (dois mil e oitocentos reais). Acionei a arquiteta que conseguiu fotos do programa *Google Earth* com datas anteriores à posse do imóvel e comprovavam que tempos atrás haviam árvores no lote, mas que foram retiradas antes de minha aquisição do terreno.

Elaborei nova argumentação, protocolei na SEMA e aguardei mais alguns meses para obter a resposta. Finalmente recebi um novo documento em que dizia que o crime ambiental pertence ao imóvel e, como agora este estava sob minha posse eu teria que pagar pelo ocorrido, independente de quem havia retirado as árvores. Sem entender da área jurídica, mas me sentindo ainda lesado por ter comprado um imóvel já condenado ambientalmente, recorri na última instância junto ao Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente (CODEMA).



O CODEMA é composto de membros da sociedade civil, secretário de Meio Ambiente e outros representantes legais para julgar processos na última instância da SEMA. Me convidaram para uma sessão do CODEMA em que meu processo seria julgado em última instância. Me organizei para estar na reunião, física e psiquicamente, já que nunca tinha vivido uma situação em que era acusado de um crime. A sessão, que ocorreu na câmara dos vereadores da cidade, foi aberta pelo secretário, que informou os casos a serem julgados naquela manhã e quando chegou o meu, tive três minutos para me defender. Até aquele momento só tinham meu nome e CPF, desconhecendo minha pessoa e minha área de atuação.

Apresentei-me, falei da minha formação<sup>1</sup> e do meu trabalho como professor da graduação e pós-graduação na área de Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais. Levantei alguns questionamentos junto ao fórum (eu estava bastante nervoso pela situação pouco confortável daquele contexto), destacando que como eu era professor, trabalhava na perspectiva da conscientização e proteção ambiental e questioneei a empregabilidade do dinheiro relativo à multa, já que haviam me proposto, em uma das diversas vezes que fui à SEMA, que eu abrisse uma conta em um depósito de construção para que os funcionários da SEMA buscassem material até somar o valor total da minha dívida.

Também mencionei que se a SEMA tem necessidade de arrecadação que foi criada uma certidão negativa do Meio Ambiental e, no momento de compra/venda de um imóvel, exigiria esse documento a fim de que um crime ambiental não fosse repassado a outra pessoa. A partir dos pontos de conscientização e proteção ambiental, propus então pagar o valor da dívida em serviços prestados à comunidade, já que, como pessoa de teatro, eu poderia auxiliar com algum processo teatral que viesse a conscientizar as pessoas ao cuidado e preservação do meio ambiente – um bem comum a toda sociedade.

Como um dos conselheiros do CODEMA era o Secretário de Cultura e Turismo, ele anunciou de imediato que aquela Secretaria tinha interesse em meus

---

<sup>1</sup> Sou Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto, Especialista em Arte-Educação pela PUCMinas, Mestre e Doutor em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais.



serviços. Como não houve discordância dos demais membros, ficou ajustado que eu assinaria um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) e “pagaria” a multa com os meus serviços por via da Secretaria de Cultura e Turismo de Brumadinho.

### **3 ALINHANDO OS PONTOS (OU CONHECENDO A DEMANDA DA SECRETARIA DE CULTURA E TURISMO)**

A Secretaria de Cultura e Turismo (SECULT), por meio do seu secretário, teve interesse em minha proposta por dois motivos: primeiro pela minha qualificação profissional e segundo por terem que organizar, a nível de capacitação, pessoas da cidade para atuarem como agentes culturais no Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU) que estava em construção. De acordo com o Ministério da Cultura, os CEUs:

integram um mesmo espaço de programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e de inclusão digital, para promover a cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social das cidades brasileiras. (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2017, p.01)

Ao entender a demanda desta Secretaria, encarei o seguinte desafio: Como proporcionar uma experiência artística, no formato de capacitação inicial e avançada, para agentes culturais da cidade que se interessam pelo trabalho com as Artes Cênicas?

Parti do pressuposto de que a equipe gestora<sup>2</sup> da Praça CEU criaria estratégias para aproximar agentes culturais da proposta que organizei ouvindo as demandas da Secretaria. Essas estratégias estão apontadas na Cartilha de orientação para ações de mobilização nos CEUs.

---

<sup>2</sup> A equipe gestora dos CEUs é formada entre “as prefeituras e a comunidade, com a formação de um Grupo Gestor, que fica encarregado de criar um Plano de Gestão, e também conceber o uso e programação dos equipamentos”. (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2017).



Destaco as seguintes ações enquanto proposta inicial apresentada àquela Secretaria:

a) curso de capacitação inicial/avançada para agentes culturais em teatro visando oficinas de sensibilização para crianças, jovens, adultos e idosos;

b) curso de capacitação inicial/avançada para agentes culturais em contação de história visando oficinas de sensibilização para crianças, jovens, adultos e idosos;

c) criação de uma esquete teatral com os agentes culturais interessados para promover o acesso ao teatro enquanto espetáculo e manifestação artística.

As três ações propostas inicialmente foram recebidas com grande interesse pela Secretaria, haja vista a falta de pessoal qualificado para atuar como agente cultural na Praça CEU.

As ações previstas por mim tiveram como fonte de inspiração a Agenda 21 da Cultura – um dos pressupostos que me baseei para elaboração da proposta.

#### **4 AGENDA 21 DA CULTURA – UM BREVE RECORTE**

O contexto em que a Agenda 21 da Cultura foi acordada discutiu sobre as práticas culturais vigentes, dentro do modelo neoliberal, que veem a cultura como instrumento de novos lucros, de controle e dominação ou como privilégio de poucos, constituindo numa ameaça da sobrevivência da diversidade cultural planetária – o que é ponto fundamental de discussão da nossa proposta enquanto formadores de agentes culturais e formadores de professores de arte no contexto atual.

Desde o acontecimento do Fórum Universal das Culturas em que foi criado a Agenda 21 da Cultura no ano de 2004, os setecentos e cinquenta governos participantes deram início a implantação de políticas públicas. As cidades passaram a ser mais uma ferramenta para atuar como importantes agentes de mudança social na perspectiva da inclusão social, com ênfase nos direitos humanos, na diversidade cultural e na democracia participativa.



O surgimento da Agenda 21 da Cultura veio reforçar dois conceitos na elaboração de uma estratégia cultural local: a transversalidade e a participação. Para Jordi Pascual (2008) através da transversalidade a cultura deve “responder a muitos dos desafios da sociedade” (2008, p.60) e nesse sentido é “preciso que os departamentos de cultura se dotem de ferramentas fortes, de planos ambiciosos que explicitem a vocação de influir no resto das ferramentas de planejamento local.” (PASCUAL, 2008, p. 60).

Porém, como pontua Pascual, a transversalidade trata de valorizar as artes, o patrimônio e as indústrias criativas utilizando-as como “alavanca para erguer o setor e influir em outros âmbitos” (PASCUAL, 2008, p. 60). Essa importante discussão no campo da política cultural é essencial para a formação de agentes culturais da área de Artes Cênicas, haja vista a dinâmica cultural das cidades que investem na cultura criativa como potencialidade (e saída) para um futuro próximo, já que a cidade de Brumadinho/MG, tal como tantas outras cidades do Estado de Minas Gerais, tem como importante fonte de arrecadação a atividade de exploração mineral – recurso não renovável. Logo, uma política cultural conectada nesses princípios deve promover uma política pública na concepção de uma cultura criativa, abrangendo ações as mais diversas e dialogando com a população em distintas frentes de valorização, reconhecimento, resgate e produção de bens culturais.

Já no que diz respeito ao conceito de participação é apresentado como sendo a:

necessidade de articular mecanismos de participação e cooperação local; no campo cultural: já existe uma ampla tradição de interlocução entre o setor público e as organizações do setor privado e do setor associativo. (PASCUAL, 2008, p. 60).

Por esse viés, a Agenda 21 da Cultura coloca-nos a necessidade de repensarmos quais são esses agentes da participação e inclui:



organizações e associações que não atuam estritamente como agentes culturais, como, por exemplo, novas associações de cidadãos, escolas e centros de formação, meios de comunicação locais, empresas de novas tecnologias. (PASCUAL, 2008, p. 60).

Desse modo, como professor universitário entendo que a universidade pública brasileira tem como um de seus pilares a extensão universitária, além do ensino e da pesquisa, daí a necessidade de “enxergar a extensão como parte integrante do processo de democratização do saber acadêmico, uma vez que, por meio dela, este saber retorna à Universidade testado e reelaborado.” (FORPROEX, 2006, p.24). A ampliação das ações educativas da universidade precisa acontecer de modo que o conhecimento construído dentro dela possa ser socializado e devolvido à sociedade e também testado e repensado pelos formadores universitários – que é o meu papel dentro da universidade.

Destacamos ainda na Agenda 21 da Cultura que é na cidade que conseguimos ser plurais e termos um encontro mais pleno com a alteridade. Há uma premissa de que a cidade é o espaço em que a globalização se manifesta com mais intensidade e onde as consequências desse processo são mais perceptíveis. As cidades são vistas então como espaço fundamental da experiência humana, propiciadora de encontros, contatos e intercâmbios. Há ênfase no convívio com a diferença, enquanto elemento central da consolidação democrática.

Meu interesse em propor esse projeto à cidade de Brumadinho vai de encontro à perspectiva de a universidade pública ampliar suas ações junto de governos que investem na cultura criativa e, também, pelo fato de apostar em princípios de descentralização da política cultural para além do eixo da capital mineira, empreendendo novas atitudes político-estéticas na cidade.

Apresento a seguir as três frentes de capacitação propostas em consonância com os princípios apontados pela Agenda 21 da Cultura.



## **5 AS TRÊS FRENTES DE CAPACITAÇÃO PARA AGENTES CULTURAIS**

Foram propostos três cursos de capacitação para agentes culturais, sendo:

- a) Curso de capacitação inicial/avançada para agentes culturais em teatro visando oficinas de sensibilização para crianças, jovens, adultos e idosos

Esse curso tinha como proposta, após fase diagnóstica de conhecimento prévio sobre o domínio em teatro dos agentes culturais envolvidos, capacitá-los para oficinas de sensibilização (entendendo as especificidades de crianças, jovens, adultos e idosos) com carga horária estipulada a fim de desenvolver juntos dos participantes uma noção inicial do que pode ser o teatro na contemporaneidade, aliado ao campo de Pedagogia do Teatro. Partimos do pressuposto que o teatro, assim como toda forma de expressão artística, é para todos.

O curso pretendia abordar concepções metodológicas do ensino de teatro que têm como princípio o trabalho improvisacional, dos quais destacamos:

- i) Jogos Teatrais – Viola Spolin: sistema de ensino de teatro criado a partir de jogos improvisacionais em que o aluno/jogador aprende os recursos estruturantes do teatro (quem / onde / o quê) de forma gradual e lúdica.
- ii) Teatro do Oprimido – Augusto Boal: partindo de questões de interesse social/político do grupo, são abordadas técnicas de descondicionamento corpo/mente para a criação de jogos e cenas com temáticas que dizem respeito aos envolvidos.
- iii) Drama – Beatriz Cabral: a partir de um projeto temático que o agente cultural junto do grupo de alunos pretende investigar, dá-se início à criação teatral com o auxílio do professor-personagem e de episódios, aproximando realidade e ficção.



- b) Curso de capacitação inicial/avançada para agentes culturais em contação de história visando oficinas de sensibilização para crianças, jovens, adultos e idosos

Esse curso pretendia, após fase diagnóstica de conhecimento prévio sobre o domínio em contação de história dos agentes culturais envolvidos, capacitá-los para oficinas de sensibilização (entendendo as especificidades de crianças, jovens, adultos e idosos) com carga horária estipulada a fim de desenvolver juntos dos participantes uma noção inicial do que pode ser a contação de histórias.

Pretendia-se desenvolver uma abordagem com ênfase na oralidade e ações corporais/vocais para o trabalho do contador de histórias. A ideia é que essas histórias fossem oriundas da própria cidade de Brumadinho, coletadas a partir de um trabalho com moradores mais velhos e/ou contadores de histórias, envolvendo espaços públicos, e poemas de artistas locais – valorizando e dando visibilidade aos cidadãos e suas produções artísticas.

- c) Criação de uma esquete teatral com os agentes culturais interessados para promover o acesso ao teatro enquanto espetáculo e manifestação artística

Além das oficinas propostas para os agentes culturais, penso ser importante e essencial que esses agentes também pratiquem a arte espetacular, ou seja, que tenham produções artísticas para que experimentem, em seus próprios corpos, a o fazer teatral. Assim, foi proposto, enquanto projeto, a elaboração de uma cena curta em que os agentes fossem atores. Essa cena seria um “cartão de apresentação” das oficinas de divulgação da Praça CEU – quando essa estivesse inaugurada. A intenção era que as apresentações da cena servissem para mobilizar a população para frequentar e conhecer o equipamento cultural, tomando-o como seu. Além e possibilitar que a futura população, usuária da Praça CEU, pudesse ter oportunidade de ver cenas teatrais – fundamental para quem deseja se expressar através das artes da cena.



## 6 OS MEANDROS DA PROPOSTA

Destaco que das três ações propostas inicialmente, apenas a segunda ocorreu, sendo a oficina de Contação de histórias. Como o período de divulgação da proposta na cidade aconteceu durante o período de eleição municipal (setembro/outubro de 2016), a divulgação ficou restrita ao bairro em que o equipamento estava sendo construído pois, devido a questões legais, a administração municipal não poderia realizar divulgação das oficinas previstas – o que se configuraria em crime eleitoral – já que a atual administração pública municipal pleiteava reeleição.

As oficinas propostas para adultos e adolescentes, futuros agentes culturais, tiveram como público crianças, adolescentes e adultos, tomando outro formato a partir desse dado. Enquanto professor de teatro formador de outros professores me deparei com um dado de realidade que meus alunos de disciplinas de estágio curricular sempre lidam: o replanejamento a partir do encontro com o outro. Eu havia planejado ações, a partir da demanda da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, porém, era agora que as pessoas interessadas nos cursos se apresentavam com suas demandas e interesses.

Na reunião da qual fui convidado a participar, destinada aos gestores da Praça CEU, ocorrida em setembro de 2016, apresentei aos participantes as propostas previamente escritas por mim, quando ainda não conhecia a demanda da Praça CEU. A reunião foi realizada na quadra da escola municipal do bairro Cohab/Brumadinho, mesmo bairro em que o equipamento cultural estava em construção. Os presentes na reunião eram, além do gestor da prefeitura, representantes da sociedade civil, Ongs e moradores do bairro, além de um vereador.



Figura 1: Reunião da equipe gestora Praça CEU. Apresentação das ações por Ricardo Figueiredo.

Fonte: Prefeitura Municipal de Brumadinho. Setembro de 2016.

Havia, de minha parte, a intenção de capacitar agentes culturais para uma continuidade, quando eu não estivesse mais no trabalho das oficinas da Praça CEU. Porém, para capacitar agentes previa que as pessoas interessadas fossem minimamente iniciadas nas Artes Cênicas, fossem iniciantes ou com práticas de coordenação de trabalhos artísticos. Mais uma vez tive que adaptar a proposta ao perfil do grupo que era composto por moradores do bairro Cohab e que ficaram sabendo das oficinas, dada a proximidade com o local de acontecimento das mesmas: uma escola municipal e uma ONG no bairro.

As oficinas ocorreram em dois dias da semana, dada a disponibilidade de horário e interesse dos participantes: 4ª feira pela noite e sábado pela manhã. Tínhamos em torno de 4 pessoas em cada uma das oficinas. Me deparei com pessoas tímidas, que buscavam uma iniciação artística e não uma capacitação. Tinham vontade de estar na oficina, mas sem qualquer interesse em transformarem-se em agentes culturais e propagadores de saberes artísticos/culturais no futuro.



## 7 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Decidi, dada as condições apresentadas, trabalhar com a contação de histórias. Histórias essas colhidas pelos próprios participantes e de suas interações com moradores da cidade.

Parti do pressuposto, amparado em Walter Benjamin (1994) que há um declínio da capacidade de contar histórias e, particularmente, adentrando o interior mineiro, é bastante recorrente a contação de causos. Me deparei com uma história, logo no primeiro dia de apresentação de uma das turmas, sobre a questão da desapropriação de casas e fazendas para a construção do museu de arte contemporânea: Inhotim. Uma das participantes tem o pai que era dono de uma fazenda onde havia o projeto de criação do Inhotim e com o tempo o terreno foi vendido por seu pai. Vi que teria um “terreno fértil” para implementar a proposta.

O primeiro procedimento realizado com o grupo foi o de ouvir histórias. Criando um ambiente descontraído para o nosso primeiro contato, levei tecidos de tamanhos e cores diversos. Utilizando o tecido, cada pessoa contaria um dado biográfico, se apresentando ao grupo.

Eu já havia realizado essa prática de apresentação antes com grupos de professoras da Educação Infantil. Porém, agora estava diante de pessoas que moram no mesmo bairro de uma cidade pequena e que ficam curiosas em saber da vida do outro. Esse dado, até então não pensado por mim, cerceou algumas histórias de serem contadas em sua plenitude, já que falar de si não é um exercício simples. Aproveitei para destacar alguns elementos das artes da cena que auxiliam no olhar do espectador, tais como: a velocidade e qualidade dos movimentos, as nuances da voz, o uso do espaço, as imagens criadas com o tecido. Intencionalmente buscava evidenciar algum fator usado pelas participantes para mostrar ao grupo que todos podem se expressar através das artes. Ao longo do trabalho frisei esse dado por perceber que muitas vinham ao curso dizendo não ter dom para a atividade artística.



No dia seguinte contei uma história. Utilizei recursos cênicos, já incorporados por mim, na condição de ator e contador de histórias, para compartilhar com as participantes a apreciação de histórias. Histórias sobre lugares, pessoas e acontecimentos foram trazidas por mim ao grupo. Na sequência, propus discussões sobre as histórias em si e sobre a configuração utilizada para contar histórias, das quais eu havia feito uso.

A temporalidade, a espacialidade, além de trazer à tona personagens com suas diversas corporeidades transformaram o ambiente da oficina. Na falta de recursos materiais, recorria à própria narrativa e ao exercício da imaginação das espectadoras/participantes para que embarcassem comigo nas histórias.

As histórias contadas por mim foram recebidas com muitas risadas, suspense e admiração, haja vista a possibilidade de participação das espectadoras nas histórias contadas.

O segundo procedimento foi solicitar às participantes que compartilhassem com o grupo uma história da qual gostavam. Nomeado de “roda das trocas” em que cada participante contava uma história e saía com várias...

Após a rodada das histórias, conversamos sobre alguns recursos utilizados por mim e por algumas delas, que auxiliavam no desempenho do contador de histórias e detinham mais ou menos a atenção dos ouvintes. Além de incentivar a personalidade de cada uma, dada as características de cada pessoa para contar sua história. Uma questão surgiu desse encontro: Como dialogar com o espectador diante a tantos elementos que “roubam” sua atenção? Foi interessante perceber que o grupo de sábado de manhã era composto apenas por domésticas e deixavam o celular ligado para qualquer eventualidade. Propus que a partir do momento que estivéssemos juntos, pudessem se entregar ao processo de criação que estava em curso e aproveitassem dos intervalos para conferirem as demandas trazidas pelo aparelho.

Noutro momento, propus que contassem uma história na primeira pessoa do singular e buscassem compreender que efeito esse elemento trás para quem conta



e quem ouve. Contar a mesma história na terceira pessoa do singular, distanciando o fato narrado e podendo criticar a ação do outro (personagem do qual a história versa). Duas pessoas contarem uma mesma história criando ações distintas para uma mesma versão da história. Contar histórias com imagens corporais, fazendo uso do Teatro Imagem de Augusto Boal. Contar histórias e ter um parceiro que cria imagens, dentre outras sugestões já organizadas por Boal (1998).

Além dessas experimentações realizadas por nós, propunha jogos de improviso, baseados em Viola Spolin (2003) e Augusto Boal (1998) para o início das sessões das oficinas, a fim de “quebrar o gelo” entre o professor e as participantes e possibilitar que se conhecessem um pouco mais. Em geral, as pessoas já se conheciam do próprio bairro, mas não tinham muito contato entre si.

Nessas propostas, aproveitava para conversar sobre a noção de coletividade que o grupo tinha e era comum dizerem da falta de organização coletiva das pessoas, do próprio bairro em si. Falavam da dificuldade em reivindicar melhorias do bairro ou condições de usos da futura Praça que estava sendo construída.

Deixei explícito, também, a importância do equipamento cultural que ali se instalaria e o meu papel, enquanto professor e pagador de uma multa que fora convertida em ação cultural à comunidade. O dinheiro público empregado em todas essas ações, da construção de um equipamento cultural ao meu trabalho como professor da oficina em questão.

Pude constatar que nenhuma delas tinha conhecimento do teatro enquanto profissão e o que se aprende em uma graduação em teatro. Ao mesmo tempo que tinham esse desconhecimento, eram bastante participativas ao dizer sobre a vida de atores/atrizes das novelas e seus personagens. Mas acreditavam que o trabalho realizado por atores/atrizes da televisão é fruto de um dom, oriundo ou por hereditariedade ou por divindade.

Aproveitei momentos como esses para falar da relação que a Arte tem com a educação. “Já imaginaram se Arte na escola fosse só para aqueles que têm dom? O que seria feito com aqueles que não fossem tidos como bons para as artes?”.



Pude entender que aquelas pessoas, mesmo as adolescentes, não tinham experiências em Arte que conseguiram modificar a opinião sobre a área veiculada no senso comum.

Pude então, além de realizar o trabalho com a contação de histórias com esse grupo, apresentar uma noção de Arte mais conectada à própria vida, como um modo de expressão pertencente a todo ser humano e que ali se apresentava de forma a trazer histórias a serem compartilhadas.

A segunda fase da oficina foi a coleta de histórias para contar ao grupo. Uma das participantes questionou se não poderia trazer causos porque seria interessante conversar com sua avó que adora contar causos à beira do fogão à lenha.

O causo é apresentado como uma prática popular em tradição passada de pessoa a pessoa. O contador de causo é, também, uma testemunha do vivido, pois insere no contexto ficcional elementos do real. Por ser oriunda da tradição oral, é contado na maioria das vezes no meio rural e é estruturado e, segundo Suzi Sperber:

A partir da visão do homem do campo, trabalhador rural que, ao contar o acontecimento para a comunidade, mesmo avaliando o acontecido, não deixa de convertê-lo em algo imanente, concreto, importante, memorável. (SPERBER, 2009, p. 461).

Logo, apostar na contação de causos, a partir da segunda parte da oficina, trouxe empolgação ao grupo na coleta do material das pessoas que eram próximas a elas. Foi interessante identificar que os causos foram coletados pelas participantes através de pessoas muito próximas a elas, tais como pais, mães, avós, tios-avós.

O exercício da importância da oralidade se fez presente em nosso curso por revelar que essa prática, tão presente nas pequenas cidades mineiras, ainda está presente no imaginário das pessoas, nas práticas cotidianas e na constituição das cidades.



Em um dos dias de nossos encontros apresentei ao grupo o filme nacional *Narradores de Javé* (2003), de Eliane Caffé. O filme conta a história de um povoado que seria dizimado por uma represa hidrelétrica. Porém, a população poderia evitar a inundação se conseguisse comprovar alguma importância histórica do povoado. E assim tentam escrever a história do povoado, já que não possuem nenhum patrimônio material para comprovação. Contam e registram, com o auxílio do único letrado da cidade, a história do povoado, partindo para a importância do patrimônio imaterial.

Relembro a Constituição Federal de 1988, que inclui o patrimônio intangível dentro da categoria de patrimônio cultural, caracterizando-o mais por processos do que por produtos. Segundo Ulpiano Meneses (2012, p. 31) “os constituintes talvez nem tivessem consciência de que, desse modo, estavam incluindo o corpo como partícipe do patrimônio cultural”, ou seja, o saber fazer, a memória-corpo e, portanto, a oralidade.

Assistir ao filme e conversar sobre a importância da oralidade em nossa sociedade foi importante para o grupo, já que, como no início da oficina, haviam pessoas que tinham relações diretas com parte da propriedade que hoje constitui o museu de arte contemporânea Inhotim.

A partir desse momento algumas histórias sobre a vida na cidade em tempos longínquos foram trazidas, principalmente a relação com o museu Inhotim que, além de desapropriar terrenos de pessoas humildes, trouxe circulação de pessoas do Brasil e do mundo para conhecer o local, impactando na dinâmica da cidade.

Uma das formas encontrada pelos gestores do referido museu foi escolher artistas que retratassem o cotidiano da cidade, buscando homenageá-las. A imagem a seguir é a obra *Rodoviária de Brumadinho* (2005), feita em mural e foi o resultado de uma imersão dos artistas na comunidade:

com o objetivo de conhecer as pessoas, seu caráter, valores e vitalidade, para então retratá-las com sensibilidade e os trabalhadores que constituem



a espinha dorsal de uma sociedade e que, raramente, são objetos de representação, ou que, quando o são, raramente opinam sobre a maneira como são retratados. [...] Ahearn e Torres escolheram seus modelos entre a população de Brumadinho [o mural] representa a estação rodoviária de Brumadinho e as pessoas que passam por ela, um lugar que não é apenas um terminal de transporte, mas também centro de vida social, pois nele se apresentam grupos de danças populares. (INHOTIM, 2017, p.01)



Figura 2: Rodoviária de Brumadinho, 2005. Obra de John Ahearn e Rigoberto Torres.

Fonte Museu Inhotim. Disponível em <http://www.inhotim.org.br>.

Ao longo dos demais dias da oficina, algumas participantes manifestaram nunca terem visitado o museu, mesmo tendo um dia da semana gratuito para moradores da cidade. Sabemos que a frequência a espaços públicos não é um dado natural, bastando o equipamento existir para ser usado por pessoas da comunidade. E como se atentar a esse fato para a futura Praça CEU? A noção de pertencimento é um tema discutido na cartilha de Mobilização social e o grupo gestor (BRASIL, 2014). Segundo orientações:



Quanto mais aberta e participativa for a coordenação e a gestão da Praça mais a comunidade vai se sentir pertencente e convidada a participar verdadeiramente do espaço, opinando e contribuindo, ocupando e cuidando dos espaços, dando vida à Praça. A Praça é o espaço de lazer e acesso à cultura mais perto de casa e para muitos se torna a própria extensão da casa. (BRASIL, 2014, p. 06)

Ou seja, já é indicado aos gestores da Praça CEU que se atentem a esse fato e na cartilha há indicações de estratégias para promover o acesso e a frequência da população ao equipamento cultural.

Penso que a oficina possibilitou algumas discussões sobre esse tema e tentou encorajá-las a se sentirem enquanto membros ativos do uso da Praça.

A oficina finalizou-se em outubro de 2016 e até o momento, dezembro de 2017 não tenho notícia da inauguração do equipamento. Além da troca de gestão municipal da cidade de Brumadinho, as obras tiveram novo atraso, assim como o repasse da verba, feito pela Caixa Econômica Federal.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tive como intenção, ao me propor a compartilhar meus saberes aprendidos ao longo de minha formação profissional, no cumprimento do TAC, de me inserir socialmente na comunidade em que vivo, além de possibilitar aos participantes conhecerem mais sobre si, sobre o outro (parceiros de oficinas e contadores de história), sobre o uso de um equipamento cultural oriundo de política pública e da área das Artes Cênicas – até então desconhecida em suas potencialidades artísticas por aquelas pessoas.

Na condição de condutor da oficina tive diversos aprendizados ao longo do tempo de permanência junto aos grupos. Precisei rever vários pressupostos ao chegar em um contexto em que eu não era familiar. Precisei adaptar o modo de trabalho, o planejamento da proposta e abrir mão do que havia sido acordado antes de conhecer as pessoas com as quais trabalharia.



Pude incentivar as participantes a exercitarem a autonomia, a reconhecerem seus direitos ao acesso a bens públicos e equipamentos culturais. A gestão compartilhada da Praça CEU é um lugar potente de retomada do poder do cidadão para uma responsabilidade de, reconhecendo a importância de equipamentos culturais e de lazer, deve reivindicar bens públicos que favorecem o convívio e a produção de bens imateriais de um povo.

Como desdobramento da minha ação inicial, elaborei um projeto de extensão universitária, dado meu interesse pessoal e dever político, sendo professor de uma universidade pública, que prevê a capacitação de agentes culturais da própria cidade para ofertar oficinas – tais como intencionava com a apresentação da proposta inicial.

É preciso educar os agentes culturais, formar os formadores, propiciar conhecimento para se criar gosto por essa experiência, propondo processos apaixonantes para formar apaixonados.

## REFERÊNCIAS

**AGENDA 21 DA CULTURA.** Disponível em [www.agenda21culture.net](http://www.agenda21culture.net). Acessado em 06/05/2016.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Cartilha de orientação para ações de mobilização social nos Centros de Artes e Esportes Unificados – CEUs.** Governo Federal. Brasília, 2014.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino.** SP: Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

**FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS.** Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.



INHOTIM. Disponível em <http://www.inhotim.org.br>. Acessado em 01/12/2017.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. *In: I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão*, Ouro Preto/MG, 2009 / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; coordenação, Weber Sutti. –Brasília, DF: Iphan, 2012. (p.20 – 31)

**NARRADORES de Javé.** Rio de Janeiro: Riofilmes, 2003. 1 DVD (85 min): son, color.; (Riofilmes, Nacional)

**MINISTÉRIO DA CULTURA.** Disponível em: <http://ceus.cultura.gov.br> Acessado em 01/12/2017.

PASCUAL, Jordi. Ideias-chave sobre a agenda 21 da cultura. *In: COELHO, Teixeira (Org.). A cultura pela cidade.* São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008. (p. 49 – 62)

SPERBER, Suzi. **Ficção e razão:** uma retomada das formas simples. SP: Hucitec, 2009.

TEIXEIRA COELHO. **Dicionário crítico de política cultural.** São Paulo: Iluminuras, 1997.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

**Recebido em 14 de Dezembro de 2017**  
**Aprovado em 28 de Maio de 2018**



## **ACESSIBILIDADE E MEDIAÇÃO CULTURAL: UMA REFLEXÃO E APROXIMAÇÃO ENTRE CONCEPÇÕES**

## **ACCESSIBILITY AND CULTURAL MEDIATION: A REFLECTION AND APPROACH BETWEEN CONCEPTIONS**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018147>

**Amanda Midori da Costa Suzuki**

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto  
[amandasuzuki2@gmail.com](mailto:amandasuzuki2@gmail.com)

### **RESUMO**

O presente artigo realiza uma reflexão conceitual crítica acerca dos termos “mediação cultural” e “acessibilidade”, objetivando ampliar compreensões sobre concepções e visões de mundo ativadas a partir do sentido dado aos termos, visando complexificar o modo de atuação na área. Fundamentada numa abordagem teórica, a investigação teve início com um levantamento bibliográfico que constatou uma escassez na literatura nacional frente à conceitualização da articulação temática “mediação cultural e acessibilidade”. O estudo desenvolvido baseia-se em marcos regulatórios internacionais e em legislação e publicações nacionais que apresentam o posicionamento brasileiro relacionado ao tema. Num primeiro momento os termos são analisados de maneira independente entre si, para depois serem revistos quando aplicados conjuntamente no contexto brasileiro. O levantamento de concepções acerca da “mediação cultural” chegou à compreensão do mediador cultural como um agente que potencializa a construção de interpretações e trocas sociais, revendo-se criticamente por meio da metamediação. Por sua vez, as transformações conceituais do termo “acessibilidade”, evidenciadas no texto, direcionaram-nos para a promoção da inclusão de todas as pessoas. Por fim, constatou-se que nas instituições culturais nacionais a “mediação cultural” e a “acessibilidade” necessitam extravasar a delimitação dos setores educativos, de modo a efetivar-se uma inclusão sociocultural plena de indivíduos e comunidades.

**Palavras-chave:** Mediação cultural. Acessibilidade. Educação museal.

### **ABSTRACT**

This article presents a critical conceptual reflection about the terms "cultural mediation" and "accessibility", aiming to broaden understandings about conceptions and visions of the world activated from the sense given to the terms, intending to complex the acting in this field. Based on a theoretical approach, the research began with a bibliographical survey that found a shortage in the national literature about the conceptualization of the thematic articulation "cultural mediation and accessibility". The study is based on international regulatory frameworks and national legislation and publications that present the Brazilian positioning related to the theme. At first, the terms are analyzed independently of each other, and then are revised when applied jointly in the Brazilian context. The survey about "cultural mediation" has arrived to the understanding of the cultural mediator as an agent that potentiates the construction of interpretations and social exchanges, being critically reviewed through metamediation. In turn, the conceptual developments of the term "accessibility" has directed us to promote the inclusion of all people. Lastly, we have verified that "cultural mediation" and "accessibility" need to go beyond the delimitation of the educational sectors in the national cultural institutions, in order to achieve full sociocultural inclusion of individuals and communities.

**Keywords:** Cultural mediation. Accessibility. Museum education.



## 1 INTRODUÇÃO

*“[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (Paulo Freire)*

Os sentidos das palavras importam. Dão-nos direção, carregam intencionalidades e quando o mesmo significado é compreendido por vários indivíduos efetiva-se a comunicação, abrindo espaço para a construção da esfera comum, partilhada pelo coletivo. Como Paulo Freire (2001) nos ensina, as palavras estão grávidas de mundo, incorporam experiências de vida e contextos culturais que são geradores de cada sujeito leitor. Refletir sobre o sentido que damos às palavras poderá transformar não apenas a nossa interpretação dos textos, mas também provocar mudanças no modo como nos relacionamos e nos afirmamos frente aos textos e contextos onde algumas palavras residem.

No presente artigo nos debruçaremos sobre algumas possibilidades de concepções existentes nos termos mediação cultural e acessibilidade, visando conhecer e expor distintas visões de mundo a fim de delimitar aquela que reflita o enquadramento e o direcionamento que consideramos ser pertinentes para o uso e a reflexão sobre tais termos na atualidade.

Fundamentada numa abordagem teórica, esta investigação foi iniciada a partir de um levantamento bibliográfico de produções científicas e acadêmicas, através do qual objetivou-se reconhecer o estado da produção de conhecimento em âmbito brasileiro acerca da articulação temática acessibilidade e mediação cultural, almejando-se identificar possíveis desenvolvimentos conceituais entre os temas. Importa referir que procurou-se por textos que não apenas expusessem práticas realizadas no campo comum entre a acessibilidade e a mediação cultural, mas que



conceitualizassem e contextualizassem o sentido adotado na utilização de um e outro termo em suas práticas.

Para tal, procedeu-se à pesquisa em três bases de dados reconhecidas por sua capacidade de indexação de artigos, dissertações e teses no Brasil, sendo elas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, na qual participam cento e seis instituições de ensino e pesquisa nacionais – dentre as quais estão os principais centros de pesquisa – com seus repositórios institucionais e bibliotecas digitais de dissertações e teses; o Scielo, que abarca uma rede de periódicos nacionais com reconhecida importância científica; e o Google Acadêmico, escolhido por atribuir ordem de relevância às produções acadêmicas e científicas mais citadas e possibilitar acessar materiais que ainda não estão indexados nas duas bases de dados anteriores. A implementação da pesquisa utilizou como buscadores as palavras-chave a seguir, sendo cada par conjugado na mesma busca: acessibilidade e mediação cultural; acessibilidade e museu; e acessibilidade e cultura. Os campos de busca foram: título, assunto e resumo. Utilizou-se como critérios de inclusão: produções realizadas em território brasileiro; e a análise dos resumos e sumários – o que permitiu filtrar as pesquisas cujos escopos e desenvolvimentos conceituais tivessem afinidade com o tema de estudo<sup>1</sup>.

Foram encontrados onze documentos de nove autorias diferentes (ver “Quadro 1”). A leitura e a análise dos textos nos permitiu constatar que cinco deles apresentam desenvolvimento e conceitualização acerca dos termos mediação cultural e acessibilidade, mesmo que com profundidades diferentes, colaborando para a reflexão e aproximação conceitual aqui pretendida, sendo eles: Tojal (2007), Sarraf (2008, 2013), Avelar (2014) e Bonito (2015). Os seis outros estudos, Tavares (2011), Vilela (2012), Gil (2013), Ribeiro (2014), Michelin e Salazar (2015) e Tojal (2015), apesar das pesquisas moverem-se no campo da articulação temática base desta investigação, foram considerados de menor impacto para o levantamento

---

1 Referentemente ao Google Acadêmico, cujo processo de busca é simplificado e pouco direcionado, optamos por pesquisar um par de palavras-chave por vez, selecionando ou excluindo os itens encontrados de acordo com o escopo do estudo, perceptível no título e na análise dos resumos. A pesquisa estendeu-se até a décima página virtual de cada busca.



bibliográfico, uma vez que não contextualizam e redefinem de maneira crítica e adensada suas concepções sobre acessibilidade e mediação cultural.

O levantamento bibliográfico, como procedimento inicial da investigação, levou-nos a constatar que nos últimos onze anos tem havido maior produção acadêmica e científica nacional na área da articulação temática mediação cultural e acessibilidade, com diferentes objetivos de estudo, mas ainda são poucas as investigações que em suas elaborações desenvolvem posturas e reflexões críticas acuradas e aprofundadas acerca dos conceitos em questão. Além disso, com exceção de Sarraf (2013), são ainda escassas as produções literárias que procuram redefinir a mediação cultural e a acessibilidade de forma interligada e que complexificam as concepções dos termos e seus usos.

Tal situação justifica e fomenta o desenrolar desta investigação, a partir da qual visamos contribuir para a constituição de aporte teórico relacionado à elaboração de uma base conceitual sobre a articulação temática em foco que permita redefinir nossas ações quando nos movermos na mediação cultural e na acessibilidade, reescrevendo os termos e seus usos tendo consciência de quais concepções poderão ser ativadas com base no sentido que damos aos termos em nossa prática.

Para isso, recorreremos aos marcos regulatórios e à legislação vigente publicados por diferentes organismos, nacionais e internacionais – que nos auxiliarão a entrar em consonância com o pensamento contemporâneo – e visitaremos publicações nacionais que apresentarão o posicionamento brasileiro relacionado aos termos – dentre elas estão aquelas encontradas no levantamento bibliográfico consideradas de importância, às quais serão acrescentados estudos de outros/as autores/as que nos auxiliarão a pensar os conceitos separadamente<sup>2</sup>. Num primeiro momento os termos serão analisados independentemente entre si, para depois serem revistos quando aplicados conjuntamente no contexto brasileiro.

---

2 As ideias apresentadas na tese e dissertação de Sarraf (2008, 2013) serão retrabalhadas neste texto baseadas no livro que a autora publica em 2015, no qual congrega as duas produções acadêmicas anteriores.



Através da compreensão de algumas das diferentes concepções de mediação cultural e de acessibilidade que podem existir, importa-nos encontrar os sentidos em comum entre um e outro termo e como talvez um termo poderá potencializar a aplicabilidade do outro. Portanto, realizaremos aqui uma aproximação conceitual que poderá nos conduzir à percepção da mediação cultural como acessibilidade e da acessibilidade como mediação cultural, algo que descobriremos ser ou não possível no trilhar deste caminho reflexivo.

## **2 A MEDIAÇÃO CULTURAL COMO PALAVRAMUNDO<sup>3</sup>**

Facilmente encontramos produção literária brasileira que trate da mediação cultural pensada a partir de estudos de caso, de estratégias e de abordagens adotadas em diferentes contextos culturais. Tais produções debruçam-se sobre a prática da mediação cultural e por vezes propõem posturas e direcionamentos para o mediador cultural como o agente responsável pela mediação – com frequência situando-o na área educativa – tal como podemos encontrar em Alencar (2008), Tavares (2011), Pinto (2012), Vilela (2012), Gil (2013), Martins (2014), Ribeiro (2014) e Michelin e Salazar (2015). Contudo, ainda são escassos os materiais que em suas análises constroem uma reflexão crítica e analítica sobre as concepções de mediação cultural assumidas em suas práticas. Assim, neste tópico iremos rever criticamente algumas noções que o termo mediação cultural suscita, pretendendo localizar aquelas que ajudem a compor a convergência que aqui procuramos com a acessibilidade.

Quando buscamos conceitualizar em profundidade a noção de mediação cultural, recorrentemente os materiais teóricos encontrados nos remetem para os estudos no campo das ciências da informação e comunicação. É nesta área que efetivamente se observa a mediação cultural como fenômeno contemporâneo, sendo muitos os autores de língua francesa que se dedicam a criar possíveis concepções para o termo desde os anos 1990, tal como é demonstrado em Costa (2009) e Perrotti e Pieruccini (2014). Tanto Costa (2009) quanto Perrotti e Pieruccini

---

3 Paulo Freire (2001) utiliza o termo “palavramundo” para se referir ao ato de ler que correlaciona a leitura da palavra à leitura do contexto no qual se faz imerso o sujeito leitor da palavra.



(2014) referem-se a um deles, Davallon (2007)<sup>4</sup>, que nos fala sobre a dificuldade em construir uma noção científica para a mediação cultural, uma vez que esta relaciona-se a práticas que acontecem em campos culturais distintos, envolve diferentes profissionais e trata-se de um caminho teórico ainda em formação. Esta pluralidade de usos fica evidente quando Costa (2009, p. 4) apresenta-nos a descrição contida na revista francesa, *L'Etudiant*, sobre o profissional mediador cultural como sendo aquele “encarregado da ação cultural, programador de espetáculos, animador cultural, assessor de imprensa...” e que, apesar de serem diferentes profissionais, “todos têm por missão favorecer o encontro entre as obras e o público”. Caso pensemos apenas acerca do termo mediação – sem o adjetivo cultural –, os territórios alcançados serão ainda mais vastos, como as esferas jurídicas e políticas, conotando conciliação, algo que se distancia da nossa abordagem neste texto.

Independente do contexto de aplicação, Davallon (2007, p. 10) afirma que é possível dizer que “a noção de mediação aparece cada vez que há necessidade de descrever uma acção implicando uma transformação da situação ou do dispositivo comunicacional, e não uma simples interacção entre elementos já constituídos”. Logo, do ponto de vista das ciências da informação e comunicação, a mediação corresponde a um processo comunicativo que se utiliza de um terceiro elemento através do qual a comunicação irá acontecer, não como transferência de informações e interação social – o que refletiria os modelos comunicativos de informação e interação, respectivamente –, mas como ativador das trocas sociais (DAVALLON, 2007). Aqui, fica claro que a mediação cultural pressupõe a circulação do profissional mediador num campo que rompe com a noção representacionista e bancária do conhecimento<sup>5</sup>, uma vez que não atuará apenas como canal ou meio de transmissão da mensagem, mas como agente social responsável pelas trocas sociais entre o texto lido – seja ele um objeto artístico, uma situação-problema, uma peça de teatro, entre outros – e o leitor.

---

4 Abriremos aqui uma exceção, pois a publicação de Davallon (2007) não foi realizada em território brasileiro, contudo, a referenciação constante das ideias deste autor em obras nacionais nos fez investigar suas concepções na fonte.

5 Representacionismo é a vertente epistemológica do conhecimento que compreende o ato de conhecer como processo através do qual a mente extrai do mundo as informações que nele residem. Portanto, conhecimento seria sinônimo de recepção passiva de informações. “Bancarismo” é o termo que Freire (2013) utiliza para criticar a educação pautada na memorização e imposição de conteúdos, como se os educandos fossem bancos de informações.



Apoiados neste terceiro elemento, Perrotti e Pieruccini (2014) propõem um modelo triádico da informação e comunicação, no qual atuam na produção de sentido o texto, o leitor e o mediador, salientando que a mediação cultural “é ação portadora de sentidos próprios que estão em relação com sentidos incrustados tanto nos objetos, como nos sujeitos culturais e seus respectivos contextos” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 9). Afirmar que a mediação cultural cria sentidos reporta-a para um lugar ativo no processo comunicativo.

Neste enquadramento, quando Coutinho (2009, p. 172) critica a forma da mediação cultural por vezes exercida em espaços culturais como “visitas guiadas” com “concepção diretiva” que se pautam “no discurso informativo construído em torno das obras, um discurso absorvido da erudição dos historiadores, dos críticos e dos curadores”, pressupondo “um discurso unilateral e legitimador que afirma e confirma o lugar da obra e de seu autor – o artista – no mundo da arte”, coloca-se em xeque se este formato de mediação de fato se propõe a mediar, uma vez que para a autora tal *modus operandi* é “uma herança dos sistemas elitistas excludentes, que desconsideram uma possível autonomia de observação dos sujeitos que se vêem diante das obras obrigados a seguir com o olhar as indicações do guia” (COUTINHO, 2009, p. 172). O guia, nesta concepção, expõe e impõe significados ao invés de possibilitar a criação destes por parte dos leitores. Por isso tal guia foi também chamado de monitor do museu e das exposições: como uma televisão, é receptáculo e reproduzidor de informações.

Podemos constatar que essa vertente da mediação cultural, se olhada da perspectiva que trouxemos das ciências da informação e comunicação, não poderia ser chamada de mediação, uma vez que o terceiro elemento, o monitor que se posiciona entre o público e os objetos culturais, não ativa a produção de sentidos e interpretações, mas apenas reproduz discursos e informações, disseminando a ideia de que o ato de conhecer se dá como cópia e memorização de conteúdos.

Já para Darras (2009), as diferentes vertentes de mediação cultural são oriundas das várias concepções de cultura, justificando por que há posturas e propostas tão diversas no âmbito da mediação cultural. O autor define a mediação como “processos de acompanhamento semiótico que intervêm ao longo das



operações de difusão e de propagação de objetos culturais” (DARRAS, 2009, p. 37), situando a mediação como processos interpretativos que irão variar e existir no “cruzamento de quatro entidades: o objeto cultural mediado; as representações, crenças e conhecimentos do destinatário da mediação; as representações, crenças, conhecimentos e expertises do mediador e o mundo cultural de referência” (DARRAS, 2009, p. 37). Portanto, o profissional de mediação, na definição de Darras, é um agente produtor de sentido e a sua existência interfere no modo como a mediação será feita – vide a relevância que o contexto cultural do mediador e seu mundo cultural de referência exercem no ato da mediação –, tal como vimos com Davallon (2007), Perrotti e Pieruccini (2014). Porém, será determinante para a abordagem da mediação as noções de cultura atreladas nas quatro entidades acima mencionadas.

Assim, um mediador cultural que compreenda a cultura como sendo “os tesouros e as obras principais do patrimônio da humanidade” (DARRAS, 2009, p. 28) poderá classificar como incultura o que considerar que não se trata de cultura, assumindo um comportamento hierárquico e excludente. Já uma noção relacionada ao conceito de indústria cultural – que parte dos valores de mercado, consumo em massa e industrialização de bens culturais – irá oscilar mediante as gradações que esta der aos produtos culturais, onde os itens raros, históricos e novos pertencerão a uma elite econômica e outros itens serão selecionados para integrarem o mercado de consumo, por meio de reproduções que rapidamente perderão seu valor e deverão ser substituídas. Diferente posicionamento será o daquele que considerar a cultura a partir de uma perspectiva equânime, onde manifestações culturais ganham relevância por elas mesmas, sem bases comparativas e valorização que seja estabelecida entre uma e outra. Poderíamos adentrar diversas definições de cultura, mas por ora importa-nos salientar aquilo que Darras (2009) nos traz: o quanto a concepção de cultura, por parte do mediador cultural, irá desencadear determinadas posturas de mediação cultural.

Dentro da profusão de concepções de cultura, Darras (2009) aponta-nos o caminho da “metamediação”, através da qual é possível estabelecer uma atitude crítica perante as diversas noções de cultura, expondo contradições, complexidades



e oposições que visam “proceder à desconstrução e à reconstrução dos componentes da paisagem cultural” (DARRAS, 2009, p. 45). A “metamediação” – potencializada por abordagens distanciadas, dialéticas e dialógicas que “contribuem para o desenvolvimento da capacidade de pensar o fenômeno cultural na sua complexidade” (DARRAS, 2009, p. 45) –, possibilita também que os próprios mediadores construam reflexões críticas sobre as suas práticas e seus objetivos na esfera cultural, “assumindo e explorando as contradições que as suas ações atualizam” (DARRAS, 2009, p. 45).

Aprofundando este sentido autocrítico proposto por Darras (2009), nos deparamos com o desenvolvimento reflexivo de Bonito (2015). Baseando-se nos estudos de Martín-Barbero e situado no campo da comunicação social, o autor fala-nos da mediação como prática cultural, fazendo-nos perceber que no processo comunicativo concebido como mediação o foco não está nos meios e nem na recepção, mas sim na conscientização de que o tecido comunicativo é construído em relação intrínseca com o contexto cultural e político, resultando que “a lógica comunicativa é formada por um processo que decorre da cultura em diversas instâncias e tempos sociais diversos” (BONITO, 2015, p. 107). Tal concepção atenta-nos para o fato de que há hegemonias culturais que podem suplantar outras formas de culturas no processo comunicativo, sendo que cada uma das partes envolvidas traz consigo idiossincrasias no modo como foi constituída, ou seja, comportam contextos histórico-político-sociais específicos e que interferem no processo comunicativo.

O sentido da mediação que Bonito (2015) nos apresenta revela que não existe neutralidade e homogeneidade durante os processos comunicativos, tanto na produção quanto no produto e na recepção. Isto posto, cremos que uma “metamediação” ainda mais política e crítica, e que vise alcançar uma pluralidade de públicos e leituras de mundo, poderá ser aprimorada segundo aquilo que nos fala Bonito (2015) acerca das concepções de mediação de Martín-Barbero.

Contudo, quem são os agentes da mediação cultural? Seriam as instituições culturais? Os produtores? Os programadores? Os educadores? A depender do ponto de vista, todos eles e muitos outros poderão ser mediadores culturais, afinal



de contas, esse terceiro elemento existirá em diferentes instâncias. Independentemente da função social que assuma, aquilo que expusemos nos ajuda a delimitar o mediador cultural como um agente social que participa na produção de sentido, possibilita interpretações diversas, potencializa trocas sociais e reconstrói a sua própria noção de cultura no decorrer de sua prática. Fica também a evidência de que o posicionamento adotado dentro da mediação cultural poderá alterar por completo o rumo de nossas atuações.

### **3 ACESSIBILIDADE COMO PALAVRAMUNDO**

Acessibilidade é um conceito que, diferentemente do termo “mediação cultural”, possui uma definição pautada em bases internacionais de referência e por este motivo a produção literária nacional admite certo consenso em seu uso. Oriundo do movimento de Inclusão Social (SARRAF, 2012), o termo e sua aplicação prática estão vinculados às lutas das pessoas com deficiência em âmbito nacional e internacional. Neste tópico refletiremos sobre o conceito de acessibilidade apoiados em marcos regulatórios, legislação vigente e produções literárias nacionais que nos ajudarão a expandir as concepções ao redor do termo.

Se o conceito de acessibilidade é concebido na luta das pessoas com deficiência, cabe-nos olhar, primeiramente, para as concepções relacionadas à ideia de deficiência de modo a compreender o contexto do qual a acessibilidade deriva. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD<sup>6</sup>, assinada em Nova Iorque em 2007 e promulgada pelo governo federal brasileiro em 2009, é uma referência fundamental que deve basear os discursos e as práticas relacionadas às pessoas com deficiência na atualidade. Nela, o conceito de deficiência é apresentado como resultante “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2010, p. 21).

---

<sup>6</sup> Para facilitar a escrita e a leitura do presente texto, a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” será deste momento em diante mencionada na forma abreviada “CDPD”.



Podemos olhar com atenção para esta noção de deficiência por meio do “Relatório mundial sobre a deficiência” – publicado em 2011 pela Organização Mundial da Saúde e Banco Mundial, visando oferecer aos governos e à sociedade civil embasamento científico relacionado à deficiência. Este relatório reflete que a definição de deficiência proposta na CDPD representa uma “transição de uma perspectiva individual e médica para uma perspectiva estrutural e social”, em que se muda “de um ‘modelo médico’ para um ‘modelo social’” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012, p. 4), sendo o “modelo médico” aquele que enquadra a deficiência a partir da perspectiva biológica e física do sujeito, atribuindo o quadro da deficiência à pessoa, enquanto o “modelo social” implica a percepção da deficiência com base na interação entre a pessoa com deficiência e o contexto de sua vida diária. Quanto mais existirem barreiras que impeçam a plena participação social da pessoa com deficiência, mais se constata a deficiência. Este relatório assume que o modelo biopsicossocial da deficiência é aquele que melhor poderá contribuir na promoção da inclusão social da pessoa com deficiência.

Como consequência, quando a CDPD, em seu artigo 1, caracteriza como sendo pessoas com deficiência aquelas que têm “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2010, p. 26), afirma-se uma guinada perceptiva que passa a focar-se nas barreiras que impedem, limitam e restringem a plena participação das pessoas. Por este motivo, a CDPD, no artigo 9, irá apresentar a acessibilidade da seguinte maneira

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência **viver de forma independente e participar plenamente** de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às **pessoas com deficiência** o acesso, em **igualdade de oportunidades** com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a **identificação** e a **eliminação de obstáculos e barreiras** à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a: [...]. (BRASIL, 2010, p. 34, grifo nosso)



Portanto, a noção de acessibilidade trazida na CDPD visa a promoção da vida autônoma e independente da pessoa com deficiência, almejando que ela possa ter acesso e participar plenamente da sociedade em suas várias esferas, sendo que para se alcançar a acessibilidade é necessária a eliminação das barreiras e dos obstáculos existentes.

Como conceito em transformação, a noção de acessibilidade que encontramos na legislação nacional difere em alguns pormenores desta que acabamos de expor. Ao olharmos para a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), com redação atualizada em 2015, também conhecida como Lei da Acessibilidade, e para a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI<sup>7</sup>, verificaremos que o termo acessibilidade é definido em ambas como

Possibilidade e condição de alcance para **utilização**, com **segurança e autonomia**, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por **pessoa com deficiência** ou **com mobilidade reduzida**. (BRASIL, 2000, 2015, grifo nosso)

Nesta definição, tanto a ideia de autonomia quanto a de segurança passam a caracterizar o acesso e a utilização almejados. Além disso, acrescentou-se o grupo de mobilidade reduzida<sup>8</sup> como mais um foco da acessibilidade. Tal diferenciação apresenta-se como um aprimoramento do conceito e permite constatar que as discussões provocadas pelo movimento das pessoas com deficiência

---

7 Também para facilitar a escrita e a leitura do presente texto, a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” será deste momento em diante mencionada na forma abreviada “LBI”.

8 A LBI define a “pessoa com mobilidade reduzida” como “aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso” (BRASIL, 2015).



também beneficiam outras parcelas da sociedade. Porém, na legislação brasileira deixou-se de referir à igualdade de oportunidades, sendo que esta menção também ajudaria a compor as características do tipo de acesso visado com a acessibilidade.

De maneira igualmente diferenciada e aprimorada, a LBI apresenta-nos a definição de “barreiras” – algo que na CDPD não aparece discriminado – como sendo

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...].  
(BRASIL, 2015)

Vale a pena compararmos esta definição com aquela encontrada na primeira redação da Lei da Acessibilidade, que diz que barreira é “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas” (BRASIL, 2000). Pode-se notar que nesta antiga redação a noção de barreira estava identificada com impedimentos físicos que a pessoa com deficiência poderia enfrentar, uma vez que o texto sinaliza a importância no acesso, na movimentação e na circulação da pessoa. Esta compreensão de barreira também corresponderá a um entendimento da acessibilidade como restrita às adaptações físicas pelas quais edifícios, espaços públicos e meios de transportes necessitam sofrer. Da mesma forma verificamos habitualmente que a sociedade civil considera que a acessibilidade se dá tão-só e apenas através das modificações nos acessos físicos dos ambientes. Tal noção simplista e descontextualizada felizmente foi ultrapassada no campo da legislação, uma vez que na LBI as barreiras também existem nas atitudes, nos comportamentos e no aspecto comunicacional.

Desdobrando ainda mais a noção de acessibilidade, Sasaki (2009) propõe classificá-la a partir de seis dimensões que representam domínios dos quais as barreiras devem ser eliminadas para que o acesso, por parte das pessoas com deficiência, seja efetivo. O autor define as seis dimensões como



Arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (2009, p. 10)

Estas seis dimensões nos dão um olhar mais complexo e integral da acessibilidade, uma vez que derivam das diferentes situações diárias nas quais a pessoa com deficiência se depara com limitações e impedimentos à sua participação. Portanto, compreender e buscar concretizar a acessibilidade por meio de tais dimensões confere caráter técnico em sua aplicabilidade e evidencia que cumprir com apenas uma dimensão da acessibilidade não corresponde a uma acessibilidade plena.

Já Sarraf (2015) retoma o termo acessibilidade e sua origem histórica atrelada ao Movimento Internacional de Inclusão Social, criticando o uso comumente feito em que se associa a acessibilidade apenas e exclusivamente às pessoas com deficiência ou aos grupos e públicos ditos “especiais”. Para Sarraf (2015, p. 64) – que pensa especificamente a acessibilidade em museus e cujos contributos conceituais iremos retomar no tópico seguinte – os benefícios da acessibilidade “não devem configurar atendimento especial, pois a exclusão dos demais públicos é considerada inadequada pelos conceitos de inclusão social que pressupõe o convívio das diferenças e não o estabelecimento de ambientes e produtos exclusivos”. Dessa forma, para a autora “a acessibilidade pode ser compreendida como uma forma de concepção de ambientes que considera o uso de todos os indivíduos, independente de suas limitações físicas e sensoriais” (SARRAF, 2015, p. 65). Sarraf defende a sua postura com base em uma análise crítica que faz sobre a acessibilidade existente nos espaços culturais, a partir da qual afirma que “a acessibilidade e a comunicação sensorial são indispensáveis e fundamentais para que as pessoas, independente de suas idades, condições físicas e sensoriais, sintam-se pertencentes aos espaços culturais” (SARRAF, 2015, p. 222), uma vez que a comunicação sensorial – desenvolvida sobretudo para a pessoa com



deficiência – estimula “a percepção por meio dos diversos sentidos” e desta maneira “não pressupõe conhecimentos intelectuais, domínio de linguagens ou idiomas e familiaridade com ofertas culturais” (SARRAF, 2015, p. 224). Segundo a autora, a comunicação sensorial “tem o poder de envolver e cativar toda a diversidade de públicos, privilegiando suas múltiplas inteligências e aptidões” (SARRAF, 2015, p. 224), fazendo com que um recurso acessível que nasce voltado para o público com deficiência tenha a sua utilização expandida para o público sem deficiência, potencializando a participação e inclusão cultural também deste último.

Ao endereçar a acessibilidade a todas as pessoas, por um lado, Sarraf (2015) redireciona o termo para o seu objetivo inicial, que seria possibilitar a inclusão social, por outro, parece convergir na noção de acessibilidade a ideia de desenho universal<sup>9</sup>, tirando a especificidade contida tanto na CDPD quanto na legislação nacional citada, que remete a acessibilidade às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

Neste tópico vimos o quanto o conceito de acessibilidade vem passando por transformações, ajustes e aperfeiçoamentos ao longo dos anos, o que demonstra uma reflexão crítica constante e uma atualização da concepção baseada nas limitações e contradições que vão sendo reconhecidas em seus contextos de uso. Tal postura de redefinição do termo, sem desconsiderar todo o processo afirmativo que lhe deu origem, parece-nos essencial para “reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo” (FREIRE, 2013, p. 20) e que, tal como acontece com relação à mediação cultural, o modo como nos situamos frente à acessibilidade irá desencadear mudanças em nossas práticas e visões de mundo.

---

9 A LBI define o desenho universal como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015).



#### **4 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Uma vez que tenhamos nos aproximado da compreensão da acessibilidade como forma de possibilitar a plena participação das pessoas – com ou sem deficiência – na vida em sociedade em igualdade de oportunidades e que concebamos a mediação cultural como processo através do qual o mediador – como elemento existente entre o texto e o leitor – potencializa trocas sociais e a criação de sentidos e interpretações por parte do leitor, cabe-nos pensar como estas concepções podem cruzar-se e convergir quando aplicadas ao contexto brasileiro.

Apesar da vasta abrangência profissional que vimos ser possível dentro da mediação cultural, a publicação “Conceitos-chave de Museologia” (INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS, 2013), realizada pelo Conselho Internacional de Museus – ICOM<sup>10</sup>, vem afirmar que no Brasil a figura do mediador está vinculada ao profissional que desenvolve as atividades educativas em relação direta com o público, e, portanto, enquadra-se na função pedagógica do museu. Devido a este contexto específico de uso do termo “mediador”, focalizaremos o nosso olhar para o museu como lugar onde a mediação cultural e a acessibilidade poderão se cruzar.

Tendo em conta tal direcionamento, quando analisamos a Declaração de Caracas – também publicada pelo ICOM (INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS, 1999) visando orientar a prática dos museus da América Latina –, verificaremos que ela representa um marco na concepção do museu como espaço que colabora no desenvolvimento regional, por meio da comunicação e das trocas sociais que estabelece com a comunidade onde se localiza. Do âmbito de considerações e recomendações descritas nesta declaração, salientamos as seguintes

[...] que como signos da linguagem museológica, **os objectos** não têm valor em si mesmos, mas **representam valores e significados nas diferentes linguagens culturais em que se encontram imersos**; [...] que o museu deve reflectir as diferentes linguagens

---

10 Mais uma vez, visando facilitar a escrita e a leitura do presente texto, o “Conselho Internacional de Museus” será deste momento em diante mencionado na forma abreviada “ICOM”.



culturais em sua acção comunicadora, permitindo a emissão e a recepção de mensagens com base nos **códigos comuns** entre as instituições e seu público, **acessíveis** e **reconhecíveis** pela maioria; [...] que o processo de comunicação não é unidirecional, mas um processo interactivo, um diálogo permanente entre emissores e receptores, que contribui para o desenvolvimento e o enriquecimento mútuo, e evita a possibilidade de manipulação ou imposição de valores e sistemas de qualquer tipo; que os modelos tradicionais da linguagem expositiva privilegiam em seus discursos as perspectivas científicas e académicas das disciplinas correspondentes à natureza de suas colecções, usando códigos alheios à maioria do público; [...] que **o museu é um importante instrumento no processo de educação permanente do indivíduo**, contribuindo para o desenvolvimento de sua inteligência e capacidades crítica e cognitiva, assim como para o **desenvolvimento da comunidade**, fortalecendo sua identidade, consciência crítica e auto-estima, e enriquecendo a qualidade de vida individual e colectiva; que **não pode existir um museu integral**, ou integrado na comunidade **se o discurso museológico não utilizar uma linguagem aberta, democrática e participativa**; [...] que se levem em conta os diferentes modos e níveis de leitura dos discursos expositivos por parte dos múltiplos sectores do público, buscando **novas formas de diálogo**, tanto no **processo cognitivo** como no **aspecto emocional e afectivo** de apropriação e, internalização de valores e bens culturais. (INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS, 1999, p. 251-253, grifo nosso)

Tais reconhecimentos e recomendações evidenciam que o museu tem sua pertinência relacionada ao lugar onde se localiza e à comunidade sociocultural da qual emerge. A constatação de que tradicionalmente os museus adotam linguagens expositivas que se afastam da maioria do público – dificultando o acesso, a leitura, a apropriação e o próprio processo comunicativo entre os objetos museais e as pessoas – torna-se uma afirmação que revê o papel social até então praticado pelos museus. Nesta nova postura, busca-se a efetivação de um museu que não tenha como fim os objetos museais descontextualizados e com validade por si mesmos, mas sim, que a acção museológica, em sua função educativa declarada, aproxime, coloque em diálogo e potencialize a construção de significados na relação entre público e objetos museais.

Vemos então que com a Declaração de Caracas o museu se afirma como mediador cultural, uma vez que adota para si uma função comunicativa e educativa que não é impositiva e unidirecional, mas sim participativa, dialógica e que gera



enriquecimento mútuo – aproximando-se da “metamediação” que conhecemos com Darras (2009). Do mesmo modo, quando se coloca a importância de se utilizar códigos comuns, acessíveis e reconhecíveis pela maioria e que se utilize novas formas de diálogo relacionadas aos processos cognitivos, emocionais e afetivos – assim como Sarraf (2015) propõe –, notamos que o museu visa possibilitar que todas as pessoas possam participar, usufruir e colaborar na constituição do museu, assumindo-se como ambiente que objetiva a acessibilidade plena.

Podemos contrapor a Declaração de Caracas àquilo que Barbosa (2009) nos apresenta acerca da mediação cultural e Sarraf (2015) no aspecto da acessibilidade. A primeira autora diz-nos que “o prestígio dos departamentos de educação dos museus de arte é muito recente, embora ainda haja enorme resistência por parte de curadores, críticos, historiadores e artistas à idéia do museu como instituição educacional” (BARBOSA, 2009, p. 14). Diferentemente do que encontramos na Declaração de Caracas, esta afirmação expõe que o objetivo de conceber o museu com uma função comunicacional e educativa ainda está para se consolidar, uma vez que parte das equipes de profissionais que constituem as instituições museais ainda as enxergam de um ponto de vista do culto ao objeto, do discurso acadêmico e da cultura hegemônica. Talvez por este motivo, no cenário brasileiro, a mediação cultural seja predominantemente entendida como responsabilidade restrita da ação educativa do museu, tal como vimos anteriormente, por ser este o departamento que se abre ao diálogo com o público.

A partir de uma investigação que apresenta uma análise da acessibilidade empregada em espaços culturais brasileiros, Sarraf (2015) constata que

Na maioria dos espaços culturais brasileiros que se intitulam acessíveis, as adequações oferecidas se limitam à **acessibilidade física**, compreendida como eliminação de barreiras arquitetônicas. Nesses espaços, a acessibilidade não é considerada universal, o que envolve a comunicação, o acesso à informação e à inclusão social praticada nas relações sociais. Nos demais espaços, a **acessibilidade é** compreendida no âmbito das áreas de **educação e ação cultural**, em programas especiais ou inclusivos, mas que se limitam a incluir os **públicos não usuais** em atendimentos educativos e eventos esporádicos, relegando o acesso ao patrimônio aos departamentos de educação [...]. Com essa postura, as



instituições cumprem sua responsabilidade social, mas não contribuem para o desenvolvimento da acessibilidade cultural em campo ampliado. (SARRAF, 2015, p. 74, grifo nosso)

Tal qual acontece no quadro da mediação cultural, com Sarraf observamos que as medidas de acessibilidade ficam muitas vezes delegadas às esferas educativas das instituições culturais, ou então se restringem à dimensão da acessibilidade arquitetônica, que, como vimos, não corresponde à acessibilidade plena (SASSAKI, 2009). Restringir a acessibilidade à ação educativa e à arquitetura é desconsiderar todos os outros setores do museu que colaboram na constituição das dimensões da acessibilidade na instituição cultural e que provavelmente representam barreiras para a plena participação dos públicos. Como vimos, sem a eliminação das barreiras existentes no meio não alcançaremos uma condição de acessibilidade. Esta constatação distancia-se, mais uma vez, das proposições presentes na Declaração de Caracas.

Por este motivo, consideramos ser necessário estender tanto a noção de mediação cultural quanto a de acessibilidade às outras instâncias do museu para além das ações educativas. Nesse âmbito, Tojal (2007, p. 96) nos aponta para as ideias de “mediação indireta”, sendo esta “toda a forma de comunicação previamente concebida para aquele espaço expositivo (seleção dos objetos, textos, etiquetas, montagem, iluminação, recursos de apoio, multimeios, entre outros)”, e “mediação direta”, que é “desempenhada pela ação educativa, contando com a participação do profissional educador e o público durante a sua visita à exposição”. Logo, tanto nas situações de “mediação indireta” – realizada por uma equipe interdisciplinar composta por historiadores, curadores, designers, arquitetos, artistas, educadores, cientistas, entre outros –, quanto nas de “mediação direta” – efetuada pelo educador que está presencialmente entre o objeto e o público – o museu atuaria como espaço de mediação cultural e acessibilidade, deixando de encarregar apenas um de seus departamentos como estando socioculturalmente comprometido com o público.

No mesmo sentido, Avelar (2014, p. 39) aponta para o fato da relação entre as identidades culturais dos públicos e dos museus ser uma barreira que



compromete o acesso, uma vez que “o acesso passa pela transposição de barreiras materiais e simbólicas”. A autora sugere que a acessibilidade deve residir também na gestão participativa que os museus deveriam adotar como uma postura de maior diálogo com os públicos, deixando-se alterar pela pluralidade identitária que indivíduos e comunidades podem manifestar. Por esta proposta podemos compreender que não apenas os conteúdos apresentados e acessados pelos públicos seriam o foco da mediação cultural e da acessibilidade, mas a lógica e as práticas por trás dos processos de discussão, seleção e construção dos próprios conteúdos poderão ser efetivadoras da mediação cultural e da acessibilidade num campo alargado.

Perceber a mediação cultural e a acessibilidade como um modo de ser, de estar e de atuar para além dos setores educativos irá possibilitar que os museus no Brasil se transformem de maneira integral, visando o acolhimento de todos os públicos e não apenas de alguns, dessa forma solidificando sua função comunicativa e educativa e favorecendo a criação do fortalecimento identitário e cultural das comunidades e dos indivíduos com e sem deficiência.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: MEDIAÇÃO CULTURAL COMO ACESSIBILIDADE? ACESSIBILIDADE COMO MEDIAÇÃO CULTURAL?**

Ao longo deste artigo vimos que os termos mediação cultural e acessibilidade tem seus sentidos e usos modificados mediante os contextos e perspectivas a partir dos quais são empregados. Freire foi trazido na epígrafe deste texto para nos lembrar que os pontos de vista, os contextos e os posicionamentos importam, pois o nosso mover-nos no mundo não pode se dar sem reflexão crítica sobre a prática, nem sem a consciência da responsabilidade sobre as consequências que esta existência no mundo desencadeia. Assumirmo-nos como seres históricos e condicionados – seja por limitações físicas, sociais ou culturais – é aceitar que condicionamentos e barreiras que impedem a nossa plena participação na vida da sociedade existem, mas que somos capazes de transformar os contextos e a nós mesmos por meio da reflexão crítica sobre a prática e pela prática em si.



Não sendo nosso objetivo esgotar o universo de possibilidades de concepções analisadas, foram aqui trazidas aquelas que consideramos, neste momento, relevantes para a aproximação conceitual pretendida por representarem uma parcela das compreensões contemporâneas sobre a articulação temática mediação cultural e acessibilidade. O levantamento bibliográfico realizado no início da investigação deixou de fora, devido aos seus critérios de análise e seleção, uma série de produções que, se explicitamente não desenvolviam pensamento conceitual e crítico sobre os termos aqui enfocados, a realização de uma análise qualitativa dessas publicações poderia possibilitar a emergência de tantas outras concepções implícitas em suas investigações. Eventualmente um mapeamento profundo através de revisão sistemática de literatura poderá fornecer uma visualização detalhada daquelas que são as concepções sobre os termos em território nacional. Porém, não sendo este o escopo do presente estudo, fica aqui assinalado um caminho potencial a ser percorrido pela comunidade acadêmica e científica, pois tal investigação certamente irá colaborar para um entendimento rigoroso do estado da temática no Brasil.

A aproximação conceitual que fizemos nos conduz a um último cruzamento e expansão de concepções cuja ideia deixamos aqui esboçada: se compreendermos a mediação cultural como acessibilidade, assumiremos que todo ato e proposta de mediação cultural possuirá o objetivo de efetivar a plena participação das pessoas, com ou sem deficiência, na vida cultural em igualdade de oportunidades; por outro lado, o entendimento da acessibilidade como mediação cultural explicitará que cada eliminação de barreira visando a acessibilidade será um ato de mediação, uma vez que no momento em que algo se torna acessível para alguém os processos comunicativos entre este algo e a pessoa serão estabelecidos, abrindo espaço para que os sujeitos concebam as suas próprias interpretações das coisas, conferindo-lhes sentidos e assim possibilitando que afirmem-se e consolidem-se como sujeitos culturais.

Juntas, mediação cultural e acessibilidade potencializarão a participação das pessoas na vida cultural das sociedades, contribuindo para a formação identitária e levando à inclusão sociocultural de indivíduos e comunidades.



## 6 REFERÊNCIAS

ALENCAR, Valéria Peixoto de. **O mediador cultural**: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. 2008. 97 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86980>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

AVELAR, Thais Fernanda Alves. **Espaços museológicos**: a questão do acesso pela ótica das identidades culturais. 2014. 367 f. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/103/103131/tde-16032015-151959/pt-br.php>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 13-22.

BONITO, Marco Antonio. **Processos da comunicação digital deficiente e invisível**: mediações, usos e apropriações dos conteúdos digitais pelas pessoas com deficiência visual no Brasil. 2015. 347 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4834>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoacomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)>. Acesso em: 04 out. 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). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2017.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 171-185.

COSTA, Leonardo Figueiredo. Um estudo de caso sobre a mediação cultural. In: V ENECULT, 2009, Salvador. **Anais eletrônicos**... Salvador: UFBA, 2009. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19356.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.



DARRAS, Bernard. As várias concepções de cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. Tradução de Silvana Bernardes Rosa, Maria-Lucia Batezat Duarte, Dannyelle Valente, Lucia Le Menn e Claire de Oliveira. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 23-52.

DAVALLON, Jean. A mediação: a comunicação em processo? Tradução de Maria Rosário Saraiva. **Revista PRISMA.COM**, Porto, n. 4, p. 3-36, 2007. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/645>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 47ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Ana Lúcia Oliveira Fernandez. **O corpo-cego na arte: experiências estéticas e reflexivas no contexto de instituições culturais**. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Flonianoópolis, 2013. Disponível em: <<http://tede.udesc.br/tede/tede/772>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS. Declaração de Caracas. Tradução de Maristela Braga. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, v. 15, n. 15, p. 243-265, 1999. Disponível em: <<http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2014/07/declaracao-de-caracas.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Conceitos-chave de museologia**. Tradução de Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 2013. Disponível em: <[http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/Key\\_Concepts\\_of\\_Museology/Conceitos-ChavedeMuseologia\\_pt.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Conceitos-ChavedeMuseologia_pt.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**, v. 1, n. 2, p. 248-264, ago., 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

MICHELON, Francisca Ferreira; SALASAR, Desirée Nobre. Uma memória para tocar e ouvir: mediação e acessibilidade no Memorial do Anglo. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 36-45, jan./abr., 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5069108>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução de Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: <[http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO\\_MUNDIAL\\_COMPLETO.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2017.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 01-22, mai./ago., 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

PINTO, Julia Rocha. O Papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de



Vygotsky na arte-educação não-formal. **Palíndromo**, v. 4, n. 7, p. 81-108, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3341>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

RIBEIRO, Guilhermina Guabiraba. **A mediação museológica**: formação de mediadores para promoção de acessibilidade universal no Museu Nacional. 2014. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Acessibilidade Cultural) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.medicina.ufrj.br/acessibilidadecultural/sitenovo/wp-content/uploads/2014/07/TCC-Guilhermina-1407.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

SARRAF, Viviane Panelli. **Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2015.

\_\_\_\_\_. **A comunicação dos sentidos nos espaços culturais brasileiros**: estratégias de mediações e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças. 2013. 251 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4518>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Acessibilidade para pessoas com deficiência em espaços culturais e exposições: inovação no design de espaços, comunicação sensorial e eliminação de barreiras atitudinais. In: CARDOSO, Eduardo; CUTY, Jeniffer (Org.). **Acessibilidade em ambientes culturais**. Porto Alegre: Marca Visual, 2012, p. 16-37. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3024706/mod\\_resource/content/1/acessibilidade-em-ambientes-culturais-eduardo-cardoso-e-jeniffer-cuty-orgs.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3024706/mod_resource/content/1/acessibilidade-em-ambientes-culturais-eduardo-cardoso-e-jeniffer-cuty-orgs.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Reabilitação do Museu**: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-17112008-142728/pt-br.php>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr., 2009. Disponível em: <[https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319)>. Acesso em: 09 out. 2017.

TAVARES, Liliana Barros. Mediação inclusiva: acessibilidade para as pessoas com deficiência nos espaços de disseminação artística e cultural. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 9, n. 9, 2011. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33679854/mediacao\\_inclusiva.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1526579586&Signature=gw%2B9sgpepetEvXvzKucQOfgVclY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMediacao\\_inclusiva\\_acessibilidade\\_comuni.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33679854/mediacao_inclusiva.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1526579586&Signature=gw%2B9sgpepetEvXvzKucQOfgVclY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMediacao_inclusiva_acessibilidade_comuni.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2018.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. 2007. 322 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19032008-183924/pt-br.php>>. Acesso em: 21 ago. 2017.



\_\_\_\_\_. Política de acessibilidade comunicacional em museus: para quê e para quem? **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 190-202, out./nov., 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/16629>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

VILELA, Teresinha Maria de Castro. **Ensino de artes visuais e espaços expositivos: limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/3884>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

**Recebido em 14 de Dezembro de 2017**

**Aprovado em 20 de Maio de 2018**

**Quadro 1. Relação entre bases de dados pesquisadas e produções científicas encontradas em maio de 2018.**

Bases de dados	Quantidade	Produção científica encontrada
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	7	<p>AVELAR, Thais Fernanda Alves. <b>Espaços museológicos: a questão do acesso pela ótica das identidades culturais</b>. 2014. 367 f. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.</p> <p>BONITO, Marco Antonio. <b>Processos da comunicação digital deficiente e invisível: mediações, usos e apropriações dos conteúdos digitais pelas pessoas com deficiência visual no Brasil</b>. 2015. 347 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.</p> <p>GIL, Ana Lúcia Oliveira Fernandez. <b>O corpo-cego na arte: experiências estéticas e reflexivas no contexto de instituições culturais</b>. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.</p> <p>SARRAF, Viviane Panelli. <b>Reabilitação do Museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade</b>. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.</p> <p>SARRAF, Viviane Panelli. <b>A comunicação dos sentidos nos espaços culturais brasileiros: estratégias de mediações e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças</b>. 2013. 251 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.</p>



		VILELA, Teresinha Maria de Castro. <b>Ensino de artes visuais e espaços expositivos:</b> limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
		TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. <b>Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus.</b> 2007. 322 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
Scielo	0	
Google Acadêmico	4	
		MICHELON, Francisca Ferreira; SALASAR, Desirée Nobre. Uma memória para tocar e ouvir: mediação e acessibilidade no Memorial do Anglo. <b>Revista Conexão UEPG</b> , Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 36-45, jan./abr., 2015.
		RIBEIRO, Guilhermina Guabiraba. <b>A mediação museológica:</b> formação de mediadores para promoção de acessibilidade universal no Museu Nacional. 2014. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Acessibilidade Cultural) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
		TAVARES, Liliana Barros. Mediação inclusiva: acessibilidade para as pessoas com deficiência nos espaços de disseminação artística e cultural. <b>Revista Brasileira de Tradução Visual</b> , v. 9, n. 9, 2011.
		TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. Política de acessibilidade comunicacional em museus: para quê e para quem? <b>Revista Museologia &amp; Interdisciplinaridade</b> , Brasília, v. 4, n. 7, p. 190-202, out./nov., 2015.

Fonte: Elaborado pela autora.



## **O EMPREGO DE SUPORTES HISTORICAMENTE REJEITADOS PELA TRADIÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

### **THE EMPLOYMENT OF HISTORICALLY REJECTED HOLDINGS BY THE ARTISTIC TRADITION IN THE TEACHING OF VISUAL ARTS**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018173>

**Glenda Máira Silva Melo**

Universidade do Estado de Minas Gerais

[glenda.m@hotmail.com](mailto:glenda.m@hotmail.com)

#### **RESUMO**

Esta pesquisa analisa a metodologia de ruptura do suporte elaborada para o ensino de artes visuais na E.M.E.B "Engenheiro Agrônomo Urbano de Andrade Junqueira" da cidade de Guará. O objetivo desta pesquisa é identificar abordagens de ensino capazes de suplantar a falta de recursos materiais, informacionais e instrumentais e de aproximar o universo das artes visuais da realidade sociocultural dos educandos. A proposta metodológica desenvolvida consistiu na utilização de materiais historicamente rejeitados pela tradição artística na produção de esculturas, pinturas, desenhos e gravuras. Tal metodologia teve inspiração no movimento italiano da *arte povera*, que defendia a utilização de suportes não convencionais como forma de promover o fim da barreira entre a arte e o proletariado. A pesquisa-ação correspondeu à metodologia empregada durante todo o percurso investigativo. Os resultados obtidos apontam que a falta de material e instalações adequadas não deve se transformar em empecilho para o ensino de artes visuais, já que o emprego de materiais diversos e de variedade técnica permitiu o enriquecimento das experiências artísticas vivenciadas pelos alunos. A relevância deste estudo está em fornecer subsídios a professores que não dispõem de recursos importantes para o ensino de artes visuais nas instituições onde atuam.

**Palavras-chave:** Ruptura; Suporte; Ensino de arte; Artes visuais; Arte povera.

#### **ABSTRACT**

This research analyzes the methodology of rupture of the support developed for the teaching of visual arts in E.M.E.B "Urban Agronomic Engineer of Andrade Junqueira" of the city of Guará. The aim of this research is to identify teaching approaches able to overcome the lack of material, informational and instrumental resources and to bring the universe of visual arts closer to the sociocultural reality of learners. The methodological proposal developed consisted in the use of materials historically rejected by the artistic tradition in the production of sculptures, paintings, drawings and engravings. This methodology was inspired in the Italian *povera* movement, which advocated the use of unconventional media as a means of promoting an end to the barrier between art and the proletariat. The action research corresponded to the methodology used throughout the investigation. The results show that the lack of adequate material and facilities should not become a hindrance to the teaching of visual arts, since the use of diverse materials and technical variety allowed the enrichment of the artistic experiences experienced by the students. The relevance of this study is to provide subsidies to teachers who do not have significant resources for the teaching of visual arts in the institutions where they work.

**Keywords:** Rupture; Support; Teaching of art; Visual arts; Art Povera.



## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a metodologia de ruptura do suporte desenvolvida para o ensino de artes visuais na Unidade II da Escola Municipal de Ensino Básico Engenheiro Agrônomo Urbano de Andrade Junqueira da cidade de Guará (interior do Estado de São Paulo). A busca por alternativas metodológicas para o ensino de artes visuais nasceu da dificuldade vivenciada por mim para lecionar artes nesta instituição: a referida escola possuía apenas dezessete tesouras, quarenta caixas de tinta guache, vinte pincéis velhos (alguns já endurecidos), uma pistola de cola quente, uma televisão e um aparelho DVD para atender um total de 350 alunos carentes. Este contexto educacional levou a formulação da seguinte problemática de pesquisa: Como ensinar artes visuais em uma escola de ensino fundamental que não dispõe de recursos materiais, informativos e instrumentais importantes para este ensino?

Os recursos informativos a que me refiro correspondem ao material impresso com informações e elementos gráficos que descrevem e/ou ilustram os diversos tipos de manifestações artísticas produzidas no campo das artes visuais ao longo de nossa história (livros, revistas, ilustrações, encartes, folders, etc.); os recursos instrumentais considerados necessários correspondem aos equipamentos de projeção de imagens (projetor de slide, retroprojetor, datashow, etc.), que permitem apresentar aos alunos as características físicas das obras de arte; já os recursos materiais mencionados correspondem aos materiais expressivos comumente empregados na criação de desenhos, pinturas e esculturas em sala de aula (lápiz de cor, canetas de desenho, lápis de desenho, tintas, argila, gesso, massa de modelar, etc.) e os suportes tradicionalmente empregados nestas produções (papel sulfite, papel canson, cartolina, telas, etc.).

A carência de recurso, no entanto, não deve se transformar em obstáculo para novas formas de produção artística em sala de aula.

Segundo Souza (1970), muitos professores se esquecem de adotar em suas aulas materiais simples e de baixo custo que podem ser facilmente encontrados no



entorno escolar como o papelão, o papel de embrulho, o jornal, as sementes, a areia e muitos outros materiais. A utilização de materiais diversos aliado à variedade técnica pode, segundo o autor, proporcionar o enriquecimento das experiências artísticas vivenciadas pelos alunos.

O objetivo geral de pesquisa é a identificação de abordagens de ensino de artes visuais significativas que sejam capazes de compensar a falta de recursos materiais, instrumentais, ilustrativos e informacionais. Pretende-se alcançar o objetivo geral proposto por meio dos seguintes objetivos específicos: Elaborar estratégias de ensino na qual se utilizem materiais alternativos pertencentes ao contexto diário dos alunos; Identificar as atividades capazes de promover o diálogo entre as experiências estéticas vividas em sala de aula e a realidade social e cultural dos educandos.

A hipótese a ser analisada consiste em promover a ruptura da tradição no campo da materialidade, através do emprego de suportes historicamente rejeitados pela tradição artística, que fizessem parte do contexto diário dos alunos. Esta proposta teve inspiração no movimento artístico *arte povera* (arte pobre), surgido durante a década 60 na Itália. Os artistas que integraram este movimento desafiaram os padrões artísticos vigentes ao utilizar materiais não convencionais como forma de empobrecer a obra de arte e eliminar as barreiras entre arte e o proletariado. O mesmo ideal foi empregado em sala de aula como forma de aproximar o universo das artes visuais do contexto sociocultural dos educandos.

A relevância desta pesquisa está em fornecer subsídios teóricos e metodológicos a outros professores que também não dispõe de recursos importantes para o ensino de artes visuais nas instituições em que atuam.

Para a efetivação desta investigação científica, optou-se pela realização de um estudo teórico-empírico. Este método foi escolhido por permitir a construção de um quadro teórico geral sobre fenômeno de ensino-aprendizagem por meio da coleta de dados, do levantamento de variáveis e da análise separadamente de cada caso.



As atividades de pesquisa empregadas foram: entrevistas; levantamento e análise das ferramentas instrumentais, materiais e informacionais disponíveis; sondagem do conteúdo prévio dos alunos em artes; registro das atividades realizadas em sala de aula; fundamentação teórica das atividades; avaliação diagnóstica sobre a metodologia de ensino aplicada; análise dos documentos técnico-pedagógicos utilizados na disciplina.

Todas estas atividades foram cumpridas respeitando-se as seguintes etapas de pesquisa:

Fase de coleta de dados: fase em que se realizaram as entrevistas com os alunos; o levantamento bibliográfico; a catalogação de documentos técnico-pedagógicos das disciplinas; o registro das atividades desenvolvidas em sala de aula e do material produzido pelos alunos.

Fase de organização de dados: período em que as informações coletadas foram catalogadas de forma a facilitar o seu acesso durante a etapa de análise e interpretação de dados.

Fase de análise e interpretação de dados: fase em que as informações mapeadas foram analisadas à luz da bibliografia estudada.

Para este estudo uma extensa coleta de dados foi efetuada nos sextos anos A e D; sétimos ano C e D; Oitavos anos A, B e C; nonos anos A e B da Unidade II E.M.E.B. Engenheiro Agrônomo Urbano de Andrade Junqueira. O critério de seleção adotado para a delimitação da amostra foi o de conveniência, pois as séries escolhidas para a realização da coleta de dados foram as mesmas em que a disciplina de artes era ministrada por mim.

## **2 TRADIÇÃO E RUPTURA**

As formas artísticas, segundo Fischer (1987), uma vez estabelecidas, testadas e sancionadas, possuem um caráter extremamente conservador e, por isso, resistem a qualquer mudança. Tal característica foi o que concebeu a



legitimação dos suportes clássicos - madeira, cerâmica, metal, vidro, gesso, tela, mármore e cobre - como os únicos suportes considerados dignos para a produção de obras artísticas durante séculos.

De acordo com Argan (2006), Duchamp é quem inaugurou a atitude de ruptura na arte ao defender o anticonvencional como objeto de arte, utilizando uma série de elementos cotidianos (roda de bicicleta, banco de cozinha, urinol, etc.) na composição de suas obras. Intitulada “*readymade*”, a arte pronta de Duchamp mudou o conceito do que é arte e abriu portas para uma visão artística que rompe com a interpretação formal do mundo visual, segundo Srickland (1999).

Seguindo os passos de Duchamp, a *arte povera* rompe com as noções tradicionais do objeto artístico.

Esta arte “pobre”, segundo Argan (2006), não possuía uma técnica própria de execução e não procedia por meio do uso de materiais considerados “artísticos”, mas utilizava-se de tudo o que fosse relacionado à realidade: de pedaços de madeira à pessoa física do artista.

O termo *arte povera*, segundo Conte, Maraniello & Penone (2014), surgiu de uma alusão ao teatro de pobre de Grotowski, utilizada pelo crítico Germano Celant em 1967 para definir o trabalho de um grupo italiano de artistas que buscavam a incorporação do fluxo da vida e dos materiais em suas obras. Ainda segundo os autores, estes artistas desafiaram os padrões de arte vigentes ao utilizar materiais não convencionais em suas obras como forma de empobrecer a obra de arte para eliminar as barreiras entre a arte e o cotidiano das pessoas.

Giovanni Anselmo, por exemplo, em obra sem título (1968) - também conhecida como “a estrutura que come” - utilizou diferentes materiais naturais para testar as tensões gravitacionais entre ambos: “*Enquanto a alface permanecer fresca - com as folhas rígidas - a escultura é mantida em equilíbrio, mas, uma vez murcha,*



*a tensão é perdida e o granito desliza*". (ANSELMO apud TATE MODERN GALLERY, 2001, n.p. Tradução nossa<sup>1</sup>).

Mario Merz - líder do movimento - elegeu o neon como forma de enaltecer os demais materiais empregados em suas obras. É neste momento, segundo Germano (2016, on-line), que Merz toma para si o conceito de ready-made proposto por Duchamp e começa a questionar o conceito de representatividade:

Para Merz, o fluxo de energia da luz serve para anular o status – funcional e material – de cada objeto de forma simbólica e poética. Desta forma, objetos do dia-a-dia tonam-se “nobres” não pelo fato de serem representados em uma pintura ou escultura, mas por se transformarem eles próprios em obras de arte e atingirem uma “quarta dimensão” (GERMANO, 2016, on-line).

O trabalho de Merz, segundo Strickland (1999), também faz uso de fardos de feno, tubos de néon, jornais e borracha. Este material é empregado pelo artista na composição de abrigos semiesféricos no formato de iglus (figura 1).

Figura 1 - Obra "Luoghi senza strada" confeccionada com borrachas e tubos de neón pelo artista Mario Merz.



Fonte: MERZ, Mario, 1994.

---

<sup>1</sup> Cf.o trecho original: "As long as the lettuce is fresh, with a firm leaf structure, the sculpture is kept in balance, but once the lettuce wilts the tension is lost and the granite slips".



Já Piero Gilardi fez uso constante do poliuretano para representar materiais naturais. Para ele, suas atitudes eram um reflexo da ansiedade vivida pelo avanço da tecnologia e destruição da natureza: *"Minha atitude, na época, era um reflexo de ansiedade causado pela perda da natureza; ao mesmo, no entanto, eu confiei na tecnologia, a qual representei com o uso de um material artificial: o poliuretano"*. (PIERO GILARDI apud TATE MODERNO GALLERY, 2001, n.p. Tradução nossa<sup>2</sup>).

Jannis Kounellis fez uso ainda mais incondicional da matéria: suas esculturas produzidas com pedaços de pedra, carvão, vigas de ferro, sacos de estopa e animais vivos, segundo Martí (2017), faziam justiça ao nome de batismo idealizado por Celant para definir *arte povera*. Ainda segunda a autora, durante a exposição que o levou à fama mundial, Kounellis expôs doze cavalos vivos em uma galeria de Roma como se fossem quadros.

Luciano Fabro buscou estabelecer uma relação ética em seu diálogo com matéria: em 1966, o artista utilizou uma caixa de estrutura metálica recoberta de tecido branco, feita a partir das dimensões do corpo humano e com uma abertura na parte inferior para propor uma "arte habitável" (figura 2).

Figura 2 - Obra "Cubo" confeccionada com tecido e ferro pelo artista Luciano Fabro.



Fonte: FABRO, L., 1966.

---

<sup>2</sup> Cf.o trecho original: *"My attitude at the time was one of anxiety toward the loss of nature; at the same time, however, I trusted in technology, which I represented in my use of an artificial material: polyurethane"*.



Em *C'est la vie* (1986), Fabro manipulou um longo tecido branco com recortes circulares para envolver todo o ambiente. O tecido utilizado permitia a interação de diversos espaços e a proposição de novos arranjos quando espalhado ou amontoado. Esta obra *"se ligava não somente aos espaços como também ao tempo, modificando-se continuamente por ser algo realizado para ser manipulado"* (VENDRAMI, 2009, p.97).

Michelangelo Pistoletto utilizou jornais coletados ao longo de dois anos para representar os eventos históricos e à passagem do tempo na obra *"Ball of newspaper (Globe)"*. Para a exibição desta obra no espaço da galeria, Pistoletto acrescentou esferas de ferro ao globo para representar sua passagem pelas ruas de Turim.

Já em *"A Reflected World"*, Pistoletto empregou espelhos para propor um novo formato de interação com seu público. O uso deste material, segundo Argan (2006), demonstrava o anseio do artista por envolver o espectador em situações em que público e artista participavam simultaneamente como co-autores e plateia da mesma obra.

Estes artistas, segundo Conte, Mariniello & Penone (2014), trilharam por caminhos inusitados, colocando em frágil posição os valores artísticos e estéticos do Ocidente ao romper com as convenções impostas pela tradição artística.

O estudo das linguagens artísticas a partir de meios não convencionais de produção, segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEE (2008c), favorece a construção de um pensamento estético contemporâneo. Por este motivo, a SEE (2008a) propôs aos seus professores a inserção do processo de ruptura na produção de obras visuais como forma de investigar a intenção criadora, a poética pessoal, a imaginação criadora, os repertórios individual e cultural e a escolha e o diálogo com a matéria. Ainda segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008b), ao romper com os modos tradicionais de produção artística é possível ao educador desenvolver as seguintes habilidades e competências: interpretar, e relacionar e diferenciar suportes convencionais, não



convencionais e imateriais utilizados nas produções artísticas; manejar diferentes suportes na criação de ideias na linguagem da arte; compreender o suporte como matéria de construção poética na materialidade da obra de arte; distinguir suportes materiais e imateriais nas produções artísticas.

O ensino contemporâneo de arte, segundo Pimentel (2006), deve considerar, também, as formas de manifestações artísticas atuais e o contexto sociocultural e individual de professores e educandos:

A compreensão é atingida por meio da significação, na qual a obra é vista em relação ao contexto em que está situada e em relação à construção da subjetividade individual e coletiva. Isso é possível porque uma obra de arte é vista como dizendo respeito a outra coisa além da própria arte (PIMENTEL, 2006, p.32).

Uma arte-educação pós-moderna requer, segundo Pimentel (2006), que continuidade e ruptura sejam asseguradas em meio ao processo de ensino-aprendizagem para que se possa garantir uma prática artística e pedagógica consistente.

Este processo, segundo a autora, exige do professor uma vigia constante sobre a qualidade do vínculo que cada aluno estabelece com as formas específicas da aprendizagem: o fazer, o apreciar e o refletir por meio da arte.

Outra forma de solidificar as interações firmadas entre a arte e os educandos é, segundo Lavelberg (2003), transportar conteúdos do cotidiano dos estudantes para o contexto de produção artística escolar: essa prática permite, segundo a autora, uma valorização do universo cultural do indivíduo e do grupo em que ele está inserido. Ela, também, permite a preservação cultural e a construção de uma relação não-preconceituosa entre o aluno e a diversidade cultural que o circunda.



### **3 DESENVOLVIMENTO**

O ensino de ruptura do suporte nas quintas séries foi realizado de modo sequencial.

Primeiramente, realizou-se uma aula de sensibilização dos alunos sobre as possibilidades do tridimensional na criação artística: utilizando a metodologia de resolução de problemas, foi proposto a cada aluno encontrar resposta para o seguinte questionamento: como transformar a folha de papel – que algo é bidimensional – em algo tridimensional?

Com o intuito de esclarecer ainda mais o objetivo da atividade, a questão central foi reformulada para: como transformar a folha de papel, que só tem largura e altura, em algo que parasse em pé?

Após alguns instantes de reflexão, os alunos iniciaram a busca por soluções: “Posso usar cola?” “Vale recortar?” “E se eu rasgar?”. O consentimento da professora a estas questões provocou grande exaltação entre os alunos, que instantaneamente deram início à produção artística.

Em questão de segundos, as carteiras escolares foram povoadas por árvores, barcos, sapos, leques, cadeiras, objetos abstratos cestas, mesas, etc., evidenciando o grande domínio técnico que os alunos possuíam ao utilizar a folha de caderno como suporte (Figura 03).



Figura 3 - Mesa, cadeira e cestos confeccionados em folhas de caderno pelos alunos dos sexto ano A.



Fonte: Acervo pessoal.

A etapa seguinte envolveu o conhecimento histórico sobre a produção de escultura: em uma aula teórica - sem o auxílio de qualquer instrumento informacional, pois a escola não possuía aparelhos de projeção de imagens, livros de arte ou reproduções impressas de pinturas e/ou esculturas - os alunos aprenderam sobre:

A “Vênus de Willewdoorf” - uma das primeiras esculturas feitas pelo homem de que se tem registro;

Os materiais tradicionalmente empregados pelos artistas na produção de esculturas - ferro, aço, gesso, cobre, madeira e argila;

As mudanças ocorridas na produção da escultura após os “*readymades*” de Marcel Duchamp.

Ao final de toda explanação, mostrei aos alunos imagens das obras mencionadas durante a aula.

Como o material didático utilizado correspondia a uma reprodução em preto e branco do Caderno do Professor de Arte do Estado de São Paulo (2008a) não foi possível aos alunos visualizarem claramente as obras de arte mencionadas. Esta



dificuldade, no entanto, não abalou o espírito da aula e foi utilizada a favor da produção de conhecimento: os alunos receberam como tarefa uma sobre como realmente eram as imagens mostradas pela professora.

A aula seguinte visou a criação de escultura segundo os moldes tradicionais de produção: durante esta aula, utilizou-se a massinha de modelar como suporte artístico.

Para os alunos que não dispunham de condições financeiras para a compra da massinha plástica, foi fornecido uma receita caseira feita apenas de água, farinha e sal. Esta massinha podia ser colorida misturando-se à massa refresco em pó ou tinta guache.

Com a massinha em mãos, os alunos iniciaram a aprendizagem técnica: foi-lhes ensinado a confeccionarem bastões com a massinha para, em seguida, construírem objetos por meio da junção e posterior soldagem destes bastões.

A confecção das bases para a fixação das esculturas correspondeu ao passo seguinte.

Enquanto as esculturas eram criadas (figura 4), dialogávamos sobre a presença da base nas esculturas presentes nos museus e a importância que elas possuíam para os escultores no passado.

Figura 4 - Gato confeccionado com massinha de modelar e palito de fósforo por aluno do sexto ano D.



Fonte: Acervo pessoal.



Finalizada a aula de esculturas produzidas nos padrões “tradicionais” de produção, foi dado início a um trabalho de ruptura do suporte na criação de esculturas. Para esta aula, os alunos trouxeram de casa facas sem ponta, palitos de fósforo, batatas e caneta esferográfica. O resultado mais intrigante deste trabalho de ruptura surgiu de uma aluna que conseguiu dar sustentação a sua escultura de batata utilizando palitos de fósforos nos lugares dos braços e pernas humanas. Com a caneta esferográfica, ela caracterizou a expressão e a vestimenta humana para, em seguida, batizá-la de “O homem batata” (figura 5), afirmando ter se inspirado na figura do próprio pai.

Figura 5 - Homem batata confeccionado com batatas, palitos de fósforo e tinta de caneta esferográfica por aluno do sexto ano A.



Fonte: Acervo pessoal.

Nos sétimos anos, a ruptura do suporte se deu através do estudo da gravura como forma de registro. Durante este trabalho, as diferenças entre gravura em baixo e alto relevo foram ressaltadas através do emprego de diferentes tipos suportes.



No primeiro momento, os alunos utilizaram bandejas de isopor de embalar verduras, caneta esferográfica e/ou lápis, tinta guache e rolinho de pintura comercializados em lojas de preço único a R\$ 1,00.

A superfície lisa e macia da bandeja de isopor permitiu que os alunos criassem inúmeros desenhos em baixo relevo com a caneta e lápis. O rolinho de pintura serviu para espalhar uniformemente a tinta necessária à impressão (figura 6).

Figura 6 - Gravura produzida com tinta guache e bandeja de isopor por aluno do sétimo ano C.



Fonte: Acervo pessoal.

Para fixar as diferenças entre gravura em baixo e alto relevo, a produção seguinte foi feita em barras de sabão.

Um carimbo de madeira foi utilizado por mim para explicar o que viria a ser uma matriz em alto relevo e como este tipo de matriz foi empregado durante séculos na produção de livros, revistas e jornais.

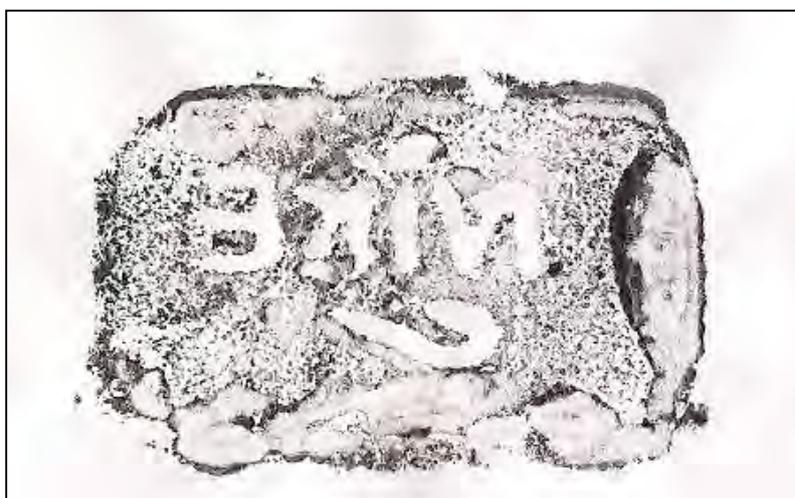
Em seguida, os alunos receberam a tarefa de tentar reproduzir a primeira letra de seus nomes diretamente na barra de sabão utilizando a técnica do alto relevo para que pudéssemos analisar posteriormente os resultados de impressão da matriz criada.



As matrizes confeccionadas pelos alunos produziram apenas letras invertidas. Surpreendidos pela inversão das letras, os alunos sentiram-se desafiados a tentar mais uma vez a gravação. Desta vez, inverteram o sentido das letras para que o desenho final não saísse em sentido contrário.

Assim que a necessidade da inversão do desenho na produção de uma matriz foi assimilada, os alunos receberam o aval para que experimentassem outros tipos de desenho. Como resultado desta experiência, foram obtidos: o coelhinho da Playboy, o símbolo da Nike (figura 7), nomes diversos, borboletas, letras e cruzes.

Figura 7 - Gravura esculpida em barra de sabão por aluno do sétimo ano C.



Fonte: Acervo pessoal.

De fácil acesso e baixo custo, a barra de sabão demonstrou ser um ótimo suporte para a produção de gravuras em sala de aula. Sua extensão e maciez permitiu que os alunos dividissem a barra de sabão em vários pedaços para a criação de inúmeras matrizes.

Nos nonos anos, uma atividade de problematização foi realizada entre obra de arte e moldura para. Esta dinâmica visa inserir a vivenciar os questionamentos que deram origem aos movimentos de contestação das noções tradicionais do objeto artístico nos séculos XX e XXI. Esta aula utilizou apenas giz, lousa, lápis, folha de sulfite, borracha e moldura para quadro.



Com o texto inicial já transcrito na lousa, iniciei o seguinte questionamento: Muitas pessoas acreditam que o que está dentro de uma moldura é uma obra de arte. Vocês também acreditam?

Esperei até que todos os alunos chegassem a uma conclusão. Quando todos responderam que sim, peguei a moldura que estava escondida e a segurei em frente ao meu rosto, dizendo: Se for, então, por favor, desenhem esta obra de arte. Tal atitude os deixou perplexos, provocando muitos risos, mas serviu para fazê-lo refletir sobre o que haviam dito.

Confusa perante a situação, uma aluna fez-me o seguinte questionamento: Afinal; é ou não é? Respondi a ela com outra pergunta: Eu sou uma obra de arte só porque estou em uma moldura? Rindo, ela respondeu que não. Então nem tudo que está em uma moldura é uma obra de arte e vice-versa – foi respondido a ela. Essa aula teve por objetivo romper com as noções tradicionalistas que os alunos tinham do objeto de artístico e, assim, abrir portas para novas formas de apreciação estética.

Nos nonos anos, os alunos receberam a incumbência de criar uma escultura em papelão para um local específico: os alunos do nono ano A deveram produzir esculturas para serem expostas na própria escola; já os alunos do nono ano B deveriam elaborar esculturas para serem expostas em um museu.

Diferente das atividades desenvolvida nas demais séries, as obras criadas pelos alunos da oitavas séries deveriam ser conceituadas e justificadas em relação ao seu lugar de exposição.

O suporte escolhido para a produção das obras foi o papelão devido a sua fácil aquisição (era um material dispensado semanalmente nas calçadas da cidade pelas lojas de comércio). Um grande esforço coletivo foi necessário para a aquisição do papelão e muitas horas de trabalho foram empregadas para encontrar soluções de recorte, colagem e dobradura que resultassem em um bom acabamento para as obras.



Para o ambiente escolar foram criados: um ônibus escolar, uma TV de tela plana (figura 8), um “guardinha”, um posto de saúde para cuidar dos alunos doentes e uma maquete da escola.

Figura 8 - Escultura feita em papelão por aluno do nono ano A.



Fonte: Acervo pessoal.

Para o museu, foram propostos: uma escultura abstrata (figura 9); um *transformer*, uma pintura “estilo Jackson Pollock” e uma maquete da cidade de Guará.



Figura 9 - Escultura feita em papelão por aluno do nono ano B.



Fonte: Acervo pessoal.

As esculturas criadas para o espaço escolar foram as que apresentaram melhores justificativas: o ônibus escolar foi criado para lembrar à escola que o ônibus que transportava os alunos era muito velho; a TV de tela plana foi confeccionada para lembrar ao diretor da escola que precisamos de uma televisão para as aulas de arte.

Das obras criadas para serem expostas no museu, apenas uma recebeu uma justificativa em relação ao seu local de exposição: minha obra se chama pirâmide e tem um monte de coisa - uma em cima da outra - igual a estas que a gente vê nos museus. Esta argumentação contribui para uma discussão mais fecunda sobre o papel da arte nos museus, pois expôs o modo vazio com que muitas pessoas – não só os alunos – enxergam as obras de arte contidas nestes espaços.



#### **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A metodologia de ruptura do suporte desenvolvida apresentou possibilidades materiais e técnicas para a falta dos materiais artísticos tradicionalmente empregados nas escolas.

"O homem batata" correspondeu a um importante exemplo de como os alunos empregam sentido as suas produções artísticas através da simples interação com novos materiais - sentido este que se encontra em total sintonia com o contexto de vida do aluno-criador.

A utilização de materiais não convencionais permitiu que os alunos realizassem a diferenciação entre os suportes bi e tridimensionais, como salienta a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008a). Esta diferenciação foi o objetivo principal do trabalho de exploração das possibilidades tridimensionais do papel realizado nos sextos anos. Por meio desta atividade também foi possível investigar a relação entre o tridimensional, o espaço, a forma e conteúdo de uma obra de arte.

Atividades que envolvem o fazer artístico e que ensinam a "ver" o mundo de formas diferentes são importantes instigadores da ampliação e sensibilização do olhar da criança, segundo Buoro (2000). É o caso da atividade de problematização da relação existente entre a moldura e a obra de arte. Esta aula reuniu em um só momento o senso crítico e a habilidade de desenho para que os alunos - sozinhos - formulassem novas visões sobre os parâmetros que definem uma obra de arte.

A habilidade de significar obras - descrita por Pimentel (2006) como resultado principal da instrução artística – também este presente no trabalho de ruptura realizado junto aos nonos anos A e B: usando o papelão com suporte, os alunos das referidas salas tiveram de propor soluções viáveis à produção e significação das obras segundo seus locais específicos de exposição.



## REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna:** do iluminismo aos movimentos contemporâneos. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em Construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONTE, Lara; MARANIELLO, Gianfranco; PENONE, Ruggero. **Limites sem limites:** desenhos e traços da Arte Povera. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2014. 120 p. Catálogo de exposição, 22 ago - 02 nov. 2014. Fundação Iberê Camargo.

FISHER, Ernest. **A necessidade da arte.** 9 ed. Rio de Janeiro. Guanabara, 1987.

GERMANO, Beta. **A obra de Mario Merz em 5 tempos:** Mostra reúne trabalhos importantes do artista. Disponível em: <  
<http://casavogue.globo.com/Colunas/Gemada/noticia/2015/07/obra-de-mario-merz-em-5-tempos.html> > Acesso em 21 Abr. 2016.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTÍ, Silas. **Kounellis criou arte da presença incomoda.** Folha de São Paulo, São Paulo, 18 fev. 2017, Caderno Ilustrada, C.5.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **O ensino de arte e sua pesquisa:** possibilidades e desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno do professor:** arte, ensino fundamental – 5a série, vol. 01. São Paulo: SEE, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno do professor:** arte, ensino fundamental – 7a série, vol. 01. São Paulo: SEE, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno do professor:** arte, ensino fundamental – 7a série, vol. 02. São Paulo: SEE, 2008.

SOUZA, Alcídio M. **Artes Plásticas na Escola.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada:** da pré-história ao pós-moderno. 3 ed. Rio de Janeiro: 1999.

TATE MODERNO GALLERY. **Zero to infinity:** Art Povera 1962 – 1972. London: Tate Moderno Gallery, 2001. Catálogo de exposição. 31 mai - 19 Ago. 2001. Tate Moderno Gallery.

VENDRAMI, C. **O imaterial do material:** um relato sobre questões éticas que envolvem a escultura de Luciano Fabro. Eletras, vol. 18, n.18, jul. 2009. Disponível em <



[http://www.utp.br/eletras/ea/eletras18/texto/AV\\_resumo\\_18.1\\_Carla\\_Vendrami\\_O\\_imaerial\\_do\\_material.pdf](http://www.utp.br/eletras/ea/eletras18/texto/AV_resumo_18.1_Carla_Vendrami_O_imaerial_do_material.pdf) > Acesso em: 06 mar. 2010.

***Recebido em 15 de Dezembro de 2017  
Aprovado em 08 de Julho de 2018***



## **QUAL É O PERFIL DE QUEM PODE ENTRAR? UMA ANÁLISE DOS TESTES DE HABILIDADES ESPECÍFICAS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS**

## **WHICH IS THE PROFILE OF WHO CAN ENTER? AN ANALYSIS OF TESTS OF SPECIFIC ABILITIES OF MUSIC TEACHER EDUCATION COURSES OF FEDERAL UNIVERSITIES**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018194>

**Renan Santiago de Sousa**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

[holy\\_renan@yahoo.com.br](mailto:holy_renan@yahoo.com.br)

**Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti**

Universidade Federal do Piauí

[ednardomonti@gmail.com](mailto:ednardomonti@gmail.com)

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo analisar como os Testes de Habilidade Específicas das Licenciaturas em Música podem funcionar como formas de reprodução do caráter elitista das universidades ou como uma ferramenta para a mudança de tal realidade. Para tal, foi feita análise documental dos editais que regulamentam os Testes de Habilidade Específica de cursos Licenciatura em Música das universidades federais que oferecem tal curso no Brasil (34, no total). Como resultado, pôde-se perceber que os aspectos teóricos da teoria musical europeia são muito valorizados enquanto outros padrões teóricos são omitidos. No que se refere às habilidades práticas, tem-se que os editais priorizam a música erudita, porém, o número de editais que também cobra um repertório formado por músicas populares também é significativo, mas, geralmente, as musicalidades midiáticas são ignoradas. Argumenta-se que os itens cobrados nessa forma de avaliação têm servido como uma maneira de se selecionar um tipo de estudante que se encaixe naquilo que uma dada instituição deseja, enquanto outros perfis são excluídos do cotidiano universitário.

**Palavras-chave:** Teste de Habilidade Específica. Licenciatura em Música. Pierre Bourdieu. Multiculturalismo. Educação Musical.

### **ABSTRACT**

This article has as objective to analyze how Tests of Specific Ability of Music Teacher Education degrees can work as a way of reproduction of the elitist character of the universities or as tools of change of this reality. To this, a documental analysis was made in call notices that regulate these exams in federal universities. As result, it has been realized that the theoretical aspects of European music theory are highly valued while other theoretical patterns are ignored. About practical skills, it is noted that the call notices prioritize the erudite music, but the number of call notices that also charges a repertoire made up of popular music is also significant, but the media music are omitted. It is argued that the items collected in this form of evaluation have served as a way to select a type of student that fits in with what a given institution wishes, while other profiles are excluded from the daily life of the university.

**Keywords:** Tests of Specific Ability. Music Teacher Education. Pierre Bourdieu. Multiculturalism. Musical Education.



## **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS<sup>1</sup>**

A Música na educação básica tem se tornado uma realidade mais concreta após o advento das Leis 11.769/2008 e 13.278/2016, que tornaram obrigatória a presença da Música nos currículos escolares da educação básica (BRASIL, 2008, 2016). As Leis em questão surtiram algum impacto nos sistemas educacionais, no que se refere a um pequeno aumento de secretarias que passaram a oferecer a disciplina de Música, mas também por estas promoverem concursos para a área da Educação Musical que impunham a titulação de licenciado(a) em Música como pré-requisito para assunção da vaga (FIGUEIREDO; MEURER, 2016; SANTIAGO; IVENICKI, 2017). Nessa perspectiva, aponta-se as Licenciaturas em Música como o espaço-tempo que tem sido utilizado de forma principal para a formação de professores(as) de Música, apesar das leis citadas não imporem qualquer titulação para o(a) professor(a) de Música na educação básica.

A partir desse contexto, pretende-se argumentar que o que ocorre nas aulas de Música das escolas regulares inicia-se, indiretamente, nas Licenciaturas em Música, pois são estes cursos que, em geral, têm formado os(as) professores(as) que atuam ou atuarão nas escolas. Assim, entender como a formação inicial influencia na identidade do docente e em sua prática pedagógica, e identificar como o(a) docente está sendo formado, pode contribuir para uma melhor compreensão da dinâmica do ensino de Música na educação básica.

Portanto, o presente artigo se insere na discussão sobre a formação de professores(as) por meio das Licenciaturas em Música, focando-se no tema da seleção dos candidatos(as) por meio dos Testes de Habilidades Específicas (THE), ou seja, provas de conteúdo musical que buscam selecionar indivíduos aptos a entrarem em cursos de Música. Tais testes abrangem um conjunto de exames que avaliam certos conhecimentos musicais, como teoria musical, percepção musical, leitura rítmica e solfejo e prática instrumental ou canto. Existem também cursos

---

<sup>1</sup> Os autores agradecem os avaliadores anônimos pelo rico debate e pelas contribuições, que tanto enriqueceram o presente artigo.



cujos THE's incluem entrevistas, conhecimentos de História da Música e/ou Educação Musical.

Busca-se, por meio deste texto, analisar o conteúdo de tais testes a fim de entender que perfis de estudantes as universidades, consciente ou inconscientemente, selecionam como aptos ao curso, ou seja, aqueles(as) que poderão ser os futuros(as) professores(as) de Música das escolas regulares.

A fim de se chegar a este objetivo, foi feita uma análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38) em editais, manuais de candidato, Projeto Político-Pedagógico de cursos ou qualquer outro documento que apontasse para os conteúdos cobrados nos THE's. Na existência de mais de um documento passível a ser analisado em uma instituição, deu-se preferência ao documento disponível *on-line* mais recente à data da escrita deste artigo (dezembro de 2017).

Decidiu-se delimitar o tema nos testes dos cursos de Licenciatura em Música de universidades federais devido a relevância dessas universidades e por compreender que elas formam um número significativo de professores(as) de Música. Porém, não se nega a importância das Licenciaturas em Música lotadas em instituições estaduais, municipais e privadas para a formação de professores de Música, mas tendo em vista a forma de divulgação desta pesquisa (artigo publicado em revista, com um número limitado de páginas), optou-se por analisar somente universidades federais e deixar outras instituições para futuros trabalhos.

Inicialmente, buscou-se por uma lista de todas as universidades federais do Brasil em uma fonte fidedigna e esta foi localizada em um sítio do Ministério de Educação e Cultura (MEC)<sup>2</sup>. Findada esta primeira etapa, foi feito o levantamento das universidades federais que oferecem o curso de Licenciatura em Música, sendo

---

<sup>2</sup> [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=29](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=29), acesso em 09/12/2017.



localizadas, no total, 34 universidades, cujos programas para os THE's serviram de objetos de estudo para esta pesquisa<sup>3</sup>.

Tais universidades cujos THE's foram analisados são as seguintes: UnB (DF), UFG (GO), UFMT (MT), UFMS (MS), UFBA (BA), UFPB (PB), UFCA (CE), UFAL (AL), UFCG (PB), UFPE (PE), UFS (SE), UFC (CE), UFMA (MA), UFPI (PI), UFRN (RN), UNIR (RO), UFRR (RR), UFAC (AC), UFAM (AM), UFPA (PA), UFJF (MG), UFMG (MG), UFOP (MG), UFSCar (SP), UFSJ (MG), UFU (MG), UFES (ES), UNIRIO (RJ), UFRJ (RJ), UFPel (RG), UFSM (RS), UNIPAMPA (RS), UFPR (PR) e UFRGS (RS).

Após este levantamento, os dados foram analisados por categorização, na qual se buscou por aspectos de semelhança nos dados encontrados, o que possibilitou na criação de categorias que resumem o fenômeno estudado. Por fim, reflexões sobre as categorias encontradas foram tecidas, relacionando-as com algumas características do ensino de Música na educação básica.

Tais discursões serão iniciadas na próxima seção, que busca elucidar o referencial teórico desta pesquisa, a saber, a sociologia da educação de Pierre Bourdieu e o multiculturalismo.

## **2 A AVALIAÇÃO COMO FORMA DE REPRODUÇÃO OU RENOVAÇÃO: EM DEFESA DE UM THE MULTICULTURAL**

Diversos autores da teoria crítico-reprodutivista criticam a dinâmica da escola e da educação em geral, argumentando que esta corrobora direta ou indiretamente para a reprodução das desigualdades sociais. Entre eles, este artigo ampara-se teoricamente em Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2014a, 2014b, BOURDIEU; PASSERON, 2011).

---

<sup>3</sup> A lista de documentos que serviram como objetos de estudo está disponível em um documento chamado "Fontes documentais", disponível em [https://www.4shared.com/office/F6cG\\_pA\\_da/Fontes\\_Documentais.html](https://www.4shared.com/office/F6cG_pA_da/Fontes_Documentais.html).



Assim pode ser resumida a reflexão bourdiesiana: as classes sociais se distinguem não somente pelo aspecto da posse dos meios de produção, mas por uma cultura característica, por uma lei social incorporada, que influencia em todos os aspectos da vida de um indivíduo (agente social, na linguagem de Bourdieu). Tal incorporação cultural é denominada de *habitus*, que é definido por Bourdieu (2014b, p. 125) como

[O] organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, [que] funciona como um suporte material de memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores.

Em outras palavras, diferentes grupos sociais diferenciam-se não somente pela posse de capital econômico, mas também por sua cultura, que é incorporada, ou seja, transformada em hábitos, ações, preferências, gostos e outras escolhas que incluem lugares considerados dignos de serem visitados (ou não), preferências gastronômicas, preferências culturais, estratégias para ascensão ou manutenção social etc. Isto pode ser observado na prática quando atos, ações, gesto etc., são classificadas como “coisas de rico” ou “coisas de pobre”, “lugares de rico” ou “lugares de pobre” ou “música de gente rica” e “música de gente pobre”. Este último exemplo busca mostrar que a perspectiva de Bourdieu também adentra o campo das escolhas musicais.

Desse modo, pode-se pensar no papel da escola como instituição que mantém as desigualdades entre pessoas de classes sociais diferentes. Assumindo-se que cada grupo social possui uma cultura diferente que, por sua vez, incorpora-se diferentemente em diferentes sujeitos, tem-se que o sistema educacional, geralmente, tende a valorizar em seu cotidiano (currículos, planejamentos, avaliações etc.) os aspectos culturais que se relacionam com o *habitus* dominante, estando inclusas neste quesito as escolas básicas e as instituições de ensino superior.



Em outras palavras, o cotidiano escolar tende a reproduzir a cultura da vida das classes dominantes, logo, um agente social das elites ao adentrar no espaço escolar, tem maior chance de obter sucesso acadêmico, pois já domina os códigos ensinados pela instituição. Já aqueles que são oriundos de classes populares, e que, por conseguinte, não possuem uma cultura melhor ou pior, mas sim diferente daquela valorizada pelas instituições escolares, tem que reajustar o seu *habitus* (os seus valores, conhecimentos de mundo e experiências de vida), caso queiram obter aceitação no âmbito escolar (ou universitário) e sucesso acadêmico. Logo, vê-se que existe um perfil de pessoas que tem menor chance de lograrem êxito em seus estudos, não por questões cognitivas, mas sim pelas questões de hierarquização de poder.

Portanto, tem-se o conceito de reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 2011), ou seja, quando ações conscientes ou inconscientes realizadas por certo grupo social possibilitam que este se mantenha em uma posição elitizada, corroborando, concomitantemente, para que outras classes continuem em posição de subalternação. Nessa perspectiva, se as escolas e universidades valorizarem somente a cultura e os padrões da cultura erudita, por conseguinte, violentarão simbolicamente<sup>4</sup> estudantes de classes populares, diminuindo suas chances de obterem sucesso escolar. Partindo do pressuposto de que tal sucesso é muito importante, constituindo-se quase como uma condição *sine qua non* para o reconhecimento social, sucesso profissional e estabilidade econômica, argumenta-se que dinâmica educacional encontrada, em geral, em muitas escolas e universidades colabora para que pessoas pertencentes a certos grupos sociais tenham maior sucesso escolar do que os outros, garantindo seu lugar em estratos sociais elevados.

No que se refere às avaliações, Bourdieu (2014a, p. 63) também atribui a elas a reprodução das desigualdades sociais:

---

<sup>4</sup> Para Bourdieu, a violência também se dá em uma esfera simbólica, ou seja, quando um grupo julga que a sua cultura ou conhecimentos são os corretos e os impõe para o restante da sociedade. Desse modo, a violência simbólica se dá quando um grupo cultural é obrigado a se despir de sua cultura e interioriza outra que lhe é imposta.



Assim, tomando como exemplo o exame, percebe-se que evidentemente que, quanto mais as provas escritas propostas se aproximam de um exercício retórico mais tradicional, mais favorável à exibição de qualidades imponderáveis, tanto no estilo quanto na sintaxe do pensamento ou nos conhecimentos mobilizados, a *dissertatio de omni re scibili* que domina os grandes concursos literários (e que ainda desempenha um papel importante nos concursos científicos), mais elas marcam as diferenças existentes entre os candidatos de diferentes origens sociais.

Admitindo-se que o THE também é uma forma de avaliação, tem-se que se ele supervalorizar a cultura elitizada (que em Música, é praticamente sinônimo de música “erudita”) em detrimento de outros conhecimentos musicais, ele cairá na crítica de Bourdieu como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais.

Afirma-se que o THE também é um instrumento de seleção, ou seja, busca selecionar pessoas aptas para adentrarem em um curso superior de formação de professores(as) de Música. Logo, se tal teste valorizar somente alguns conhecimentos ou musicalidades<sup>5</sup> em detrimentos de outras, as Licenciaturas em Música correm o risco de serem frequentadas por um ou poucos perfis de estudantes que, ou já são habituados com a cultura dominante ou permitem ser violentados simbolicamente para terem aceitação da academia.

Em geral, sabe-se que as faculdades de Música, são instituições cujo ensino pode ser classificado como conservatorial que, segundo Santos et al. (2012, p. 238), é a forma tradicional de se ensinar Música, no qual se valoriza a musicalidade erudita de tradição europeia, bem como seus códigos e valores, subvalorizando ou negligenciando outras musicalidades ou formas de se ensinar Música.

Tal ensino conservatorial também encontra espaço nas Licenciaturas em Música. Trabalhos como Jardim (2008), Greif (2006, 2007), Santiago e Ivenicki

---

5 Nesse texto, optou-se por utilizar o vocábulo “musicalidade” para exprimir não somente um repertório, mas também os conceitos musicais que vêm atrelados a ele, como escalas específicas, caminhos harmônicos, tendências rítmicas, instrumental característico etc. Em suma: todos os aspectos musicais relacionados a certo gênero musical.



(2016) e principalmente Pereira (2014, 2015), indicam que Licenciaturas em Música no Brasil possuem um *habitus* conservatorial, ou seja, o campo da formação de professores(as) de Música tende a valorizar as formas musicais europeias bem como transmitir o típico ensino de tais musicalidades.

Nessa perspectiva, ganha importância entender quais são os conteúdos cobrados nos THE's das Licenciaturas em Música, pois se eles se focarem somente na música de concerto, este instrumento servirá como uma forma de reprodução e de manutenção do *habitus* conservatorial dos cursos de Música. Sobre isso, Bourdieu (2014, p. 65) argumenta que os agentes sociais implementam estratégias para manter a realidade que lhes é cômoda, evitando ações que implementariam mudanças:

Seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio o seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segunda a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação social e da transmissão da cultura legítima de exercer as suas função de conservação social.

Se assim o for, ter-se-ia que os(as) professores(as) universitários das Licenciaturas em Música, principalmente aqueles que elaboram ou concordam com a elaboração de THE's voltados somente para práticas musicais eruditas, buscam selecionar discentes dentro deste perfil, a fim de manter os cursos de Música com caráter conservatorial, bem como para conservar o elitismo da música erudita, visto que esta seria a única a perpassar nas universidades, o que lhe daria um alto *status*. Porém, não se concorda totalmente com a última citação de Bourdieu: embora um sistema (aqui neste caso, as Licenciaturas em Música) possa empreender esforços para manter determinado *status quo*, este pode também buscar modificar uma realidade. Logo, entende-se o THE como instrumento de manutenção de certa realidade, bem como uma forma de se modificar e reestruturar relações de poder dentro dos cursos de Licenciatura em Música. Pretende-se, portanto, argumentar que se as Licenciaturas em Música elaborarem THE's que busquem avaliar a aquisição de conteúdos musicais provenientes de diferentes musicalidades, tal ação



propiciará que diferentes perfis de licenciandos frequentem as faculdades de Música, diminuindo assim, elitismos e propiciando trocas positivas e hibridismos entre diferentes identidades musicais.

Para tal, apresenta-se o multiculturalismo como um possível norte teórico para que tal intento seja realizado. Segundo Batista et al (2013, p. 255) multiculturalismo é “um campo teórico e político de ações, que valoriza o múltiplo, o plural, e busca incluir no cotidiano escolar as identidades historicamente oprimidas e marginalizadas”.

Logo, o multiculturalismo critica o tradicionalismo, que impõe como correto ou socialmente aceito somente o que provem das identidades normativas, a saber, branca, masculina, heterossexual, cristã, ocidental, culta e economicamente estável. A crítica recai, principalmente, no fato de as instituições escolares desvalorizarem a cultura e os conhecimentos de grupos com menor poder político, como negros, nordestinos, mulheres, pobres etc., mas também na questão de a dinâmica escolar tender a excluir tais indivíduos das escolas e universidades, seja por conta da violência simbólica que se dá na forma da seleção, nas avaliações em geral e nos currículos que desvalorizam a cultura dessas identidades, e também pela falta de apoio no que se refere à permanência de estudantes economicamente menos favorecidos. Somados, esses fatores diminuem o acesso de pessoas oriundas de classes populares no cotidiano escolar e universitário.

Em suma, o multiculturalismo busca um repensar dos currículos a fim de evitar que estes sejam pautados somente na cultura dominante e busca formas de incluir nas escolas e universidades indivíduos de grupos que, geralmente, têm menor acesso à educação. Nessa perspectiva, pode-se pensar no multiculturalismo como uma política de inclusão, em um sentido que transcende da questão de pessoas com deficiência em dado ambiente, mas sim como uma inclusão social que busca garantir o acesso, permanência, participação e sucesso escolar de qualquer grupo que precise ser incluído no cotidiano da escola ou universidade (SANTIAGO; IVENICKI, 2016d; XAVIER; CANEN, 2008).



Na Educação Musical, o multiculturalismo também possui espaço. Segundo autores como Penna (2005, 2006), Santiago e Ivenicki (2016a, 2016b, 2016c, 2017) e Santiago e Monti (2014, 2016), uma educação musical multicultural busca, entre outros aspectos, valorizar diferentes manifestações musicais, buscando um repertório heterogêneo, que estime os conhecimentos extraescolares dos estudantes, bem como as músicas folclóricas, populares e midiáticas, sem negligenciar o ensino da música erudita, que pode funcionar como uma forma de se aumentar os horizontes culturais dos educandos, mas que não deve ser ensinada como uma musicalidade superior.

Partindo do pressuposto de que muitas licenciaturas possuem um *habitus* conservatorial por valorizarem de forma maior a música elitizada de tradição europeia, tem-se que, nesse caso, quem precisaria ser incluído nas faculdades são os músicos populares e/ou aqueles que tocam músicas midiáticas. Para tal, um THE multicultural, que valorizasse diferentes expressões musicais, seria uma forma de resistência ao ensino de Música elitizado e uma possibilidade de tornar as Licenciaturas em Música um espaço-tempo mais plural, democrático e inclusivo.

Surgem, portanto, as questões que norteiam esse estudo: Quais são as características dos THE's das universidades federais do Brasil? Quais conteúdos/musicalidades são cobrados? Alguma musicalidade é valorizada em detrimento de outras? De forma geral, que pistas os conteúdos cobrados pelos THE dão sobre os perfis dos(as) ingressantes nas Licenciaturas em Música das universidades brasileiras?

No geral, a análise feita para buscar responder as perguntas supracitadas pôde concluir que existem algumas categorias que ajudam a elucidar os sentidos que perpassam os THE's das Licenciaturas em Música: 1) Universidades que não aplicam THE; 2) Provas que se centram na música erudita; 3) Provas que mesclam a música erudita e a popular; 4) Provas que deixam a escolha do repertório livre



para decisão do(a) candidato(a)<sup>6</sup>. Nos próximos subtópicos, tais itens serão mais bem explicados, iniciando a discussão com as Universidades que não aplicam THE.

### **3 UNIVERSIDADES QUE NÃO APLICAM THE**

Apesar do THE já ser um aspecto que faz parte do *habitus* universitário nos cursos de Música, algumas universidades não recorrem a tal exame para selecionar seus(suas) discentes, ficando tal seleção a cargo de provas de outros campos do saber, como Português, Matemática, entre outros.

Tais universidades são a UNIPAMPA, UFC, UFPel e UFCA. Os motivos alegados pelas universidades para assim o proceder são os que seguem. A UNIPAMPA e a UFPel alegam que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) não permite que as instituições que utilizam o Sistema Único de *Seleção Unificada (SISU) apliquem THE's*<sup>7</sup>.

Pela forma como o licenciando ingressa na UNIPAMPA, através do SiSU e demais formas complementares, dentre elas a de portador de diploma, como acontece com a maioria dos acadêmicos ingressantes no Curso de Música, o curso de Licenciatura em Música não prevê prova de habilitação específica em fundamentos teóricos e práticos da música. Embora tenhamos a Lei federal 11.769/08, que prevê o conteúdo música como obrigatório na educação básica, ainda não existe estudo de música sistematizado no referido nível de ensino. No entendimento do Curso de Música, uma prova de habilitação específica não contempla a diversidade cultural de formação musical dos licenciandos que ingressam, correndo-se o risco de avaliarmos apenas uma determinada manifestação musical em detrimento de outras. (UNIPAMPA, 2014, p. 36)

Então, somado ao fato de que cursos que utilizam o SISU como forma ingresso não podem utilizar THE's, tem-se também outros motivos que fizeram a UNIPAMPA escolher não selecionar seus futuros estudantes por meio de tal teste:

---

<sup>6</sup> Para facilitar o entendimento das ideias presentes neste artigo, foi criada uma tabela que resume as características dos THE's das instituições analisadas, que está disponível em: [https://www.4shared.com/office/9uubuMIKee/Caractersticas\\_dos\\_THEs\\_de\\_uni.html](https://www.4shared.com/office/9uubuMIKee/Caractersticas_dos_THEs_de_uni.html)

<sup>7</sup> Segue matéria jornalística que aborda o fato: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/vestibular/cursos-que-exigem-habilidade-especifica-nao-estao-no-sisu-7231324>, acesso em 10/12/2017.



Primeiramente, porque não seria o ideal cobrar um conteúdo que não é comumente ensinado na educação básica do Brasil e também, porque uma seleção do tipo do THE corre o sério risco de não abraçar a diversidade de musicalidades, ou seja, de não ser multicultural. Desse modo, pode-se concluir que o curso da UNIPAMPA se preocupa em inserir no seu quadro de licenciandos pessoas com diferentes “origens musicais” e, para tal, preferiu não utilizar um THE.

A UFPel também aponta o SISU como um possível empecilho para a aplicação de THE, porém cobra que os candidatos ao curso possuam conhecimentos musicais:

Apesar de atualmente o MEC não permitir que seja feito teste de habilitação junto ao ingresso pelo SISU, é importante que o candidato interessado em cursar algum dos Bacharelados em Música ofertados pelo Centro de Artes da UFPel saiba que é necessário ter conhecimento prévio de teoria musical e possuir proficiência em seu instrumento de escolha (UFPel, 2017, s/p<sup>8</sup>).

Embora a seguinte citação tenha sido conseguida na página do Bacharelado em Música da UFPel (não foi encontrada uma página para o curso de Licenciatura em Música), acredita-se que ela também reflita sobre o porquê da falta de THE na instituição. Logo, há a preocupação de que os ingressantes sejam dotados de algum conhecimento musical, o que confirma que, em geral, um curso superior de Música não busca musicalizar alguém, mas sim aprofundar um conhecimento já existente<sup>9</sup>.

Portanto, de alguma forma, pode-se entender que o fato de o MEC impedir que os cursos que usem o SISU cobrem THE é algo que fere a identidade dos cursos de Música no Brasil, já acostumados a receberem docentes com sólidos conhecimentos musicais. Por isso, a maioria dos cursos aqui analisados não aderiu ao SISU para, possivelmente, poderem continuar a utilizar o THE como forma de seleção de estudantes.

<sup>8</sup>Texto disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/musica/ingresso/>, acesso em 10/12/2017.

<sup>9</sup>Segue matéria jornalística que parece confirmar tal fato: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL356536-5604,00-CANDIDATO+A+FACULDADE+DE+MUSICA+TEM+QUE+SER+ALFABETIZADO+MUSICALMENTE.html>, acessada em 10/12/2017.



A UFC, apesar de ter aderido ao SISU, não o apresentou como motivo da instituição não aplicar o THE, mas sim pelo fato das desigualdades sociais impedirem que diferentes pessoas tenham condições fatídicas de estudar Música, e que tais aspectos não poderiam ser medidos por meio de um THE:

Não é realizado teste específico de aptidão uma vez que o Projeto Político Pedagógico do curso tem como objetivo formar o músico-professor (agente multiplicador do conhecimento musical). Para esta formação, aprender com as dificuldades em um ambiente heterogêneo é uma importante estratégia pedagógica.

O conhecimento musical ainda é algo de difícil acesso, de maneira que um teste de aptidão muitas vezes reflete a desigualdade de oportunidades para aqueles que desejam estudar música. O empenho para superar limitações socialmente impostas não pode ser aferido em um teste de aptidão (UFC, 2010, s/p<sup>10</sup>).

Logo, o THE foi visto pela instituição como algo que exclui indivíduos do ensino superior em Música, por não levar em consideração as diferenças de escolarização que ocorrem na sociedade. Portanto, não se pode desconsiderar o caráter inclusivo da citação do curso.

Não foi encontrado algum excerto que exponha o porquê da UFCA não aplicar THE, porém, como tal instituição é recente, tendo sido desmembrada da UFC em um passado recente, crê-se que ela apresenta o mesmo motivo da sua “instituição-mãe” para não aplicar o THE.

Pretende-se argumentar que, sem dúvida, as instituições que não recorrem ao THE são mais inclusivas - no que se refere à questão do acesso -, possibilitando que diferentes pessoas e musicalidades transitem pelo espaço universitário, minimizando reproduções e diminuindo desigualdades; porém, questiona-se se as pessoas menos dotadas de conhecimentos musicais recebem tratamento

10

Texto disponível em [http://www.musicasobral.ufc.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=53&Itemid=60](http://www.musicasobral.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=60), acesso em 10/12/2017.



diferenciado a fim de possuírem maior possibilidade de concluir com êxito o curso, pois, em caso contrário, elas poderão desistir no decorrer do mesmo.

Não foi encontrada alguma forma de “tratamento diferenciado” nos cursos de Licenciatura em Música das universidades citadas, porém, no curso de Bacharelado em Música da UFPel há essa diferenciação, que será mostrada com o intuito de constituí-la em um exemplo para os cursos de Licenciatura em Música que queiram auxiliar no desenvolvimento dos licenciandos que ingressaram com “menor” conhecimento musical:

Na primeira semana do semestre todos os calouros deverão realizar o Teste de Nivelamento, que consiste em uma prova de teoria e percepção e uma prova prática no instrumento para ver se o aluno tem condições de acompanhar as disciplinas de Teoria Musical e Percepção Auditiva I (TMPA I) e instrumento I ou se deverão cursar Introdução a Teoria e Percepção e Introdução ao Instrumento Principal. (UFPel, 2017, s/p)

#### **4 SOBRE AS PROVAS DE TEORIA MUSICAL**

A partir desse ponto, todas as instituições tratadas aplicam THE para selecionar seus(suas) estudantes. Embora o THE abranja conteúdos relativos à teoria musical, percepção musical, leitura rítmica, solfejo, e prática instrumental ou de canto, ressalta-se também que nem todas as instituições cobram todo esse leque de provas. A UFSCar, a UFAC e a UFMG, em 2017, por exemplo, apenas cobraram uma prova de teoria musical, percepção musical e história da música<sup>11</sup>, ou seja, não é necessário o exame prático para avaliar os(as) candidatos(as).

Sobre o exame teórico, notou-se que ele é cobrado em todas as instituições que aplicam THE. Por meio dele, os candidatos são avaliados em questões relativas à notação musical padronizada (partitura), confirmando o achado de Luedy (2009), que argumentou que os cursos de Música, de forma geral, selecionam estudantes já

---

<sup>11</sup> A UFSCar e a UFMG cobraram teoria e percepção musical. A UFAC cobrou teoria musical e história da música.



alfabetizados musicalmente. O programa da prova cobrada em 2016 pela UFAL resume a questão:

PROGRAMA PARA A PROVA ESCRITA: 1) Notação Musical: Pentagrama, Notas, Claves, Linhas suplementares, Valores (figuras de tempo e de pausa), Ponto de diminuição, Alterações, Barras, Compasso (unidades de tempo e de compasso), Quiálteras e demais signos utilizados na escrita musical. 2. Fórmulas de compasso. (Simples e composto.) 3. Tempos fortes e fracos. (Síncope, contratempo e anacruse.) 4. Leitura musical nas claves de sol, fá e dó. 5. Tom e semitom. 6. Escalas maiores e menores. 7. Graus da escala. 8. Sinais de Repetição 9. Intervalos. (Simples e compostos, melódicos e harmônicos e inversões. Classificação.) 10. Armaduras de clave. 11. Acordes tríades e tétrades, suas posições e inversões. 12. Tonalidade. 13. Enarmonia. 14. Tons vizinhos e afastados. 15. Modos. 16. Transposição. 17. Transcrição. 18. Ditados rítmico e melódico. (UFAL, 2016, p. 10)

Em geral, o que se tem acima é o cobrado por todas as instituições que aplicam THE, com pequenas variações. Não se pretende argumentar que o domínio da partitura não seja algo muito importante, ou que seja um aspecto a ser ignorado na formação de professores(as), porém deve-se lembrar que, sob um ponto de vista multicultural, ela expressa um padrão eurocêntrico de notação musical, feito, *a priori*, para grafar a música erudita. Muitas formas musicais se expressam musicalmente sem a necessidade de conhecimentos teóricos da notação europeia, logo, o não conhecimento da partitura não impede alguém de se expressar musicalmente. Até que ponto a cobrança, única e exclusiva, de conhecimentos da teoria musical europeia nos THE's favorece reprodução social e a ideia de que a música erudita (que necessita da partitura para sua promoção) é superior às outras manifestações musicais? A partitura seria a única forma de se grafar música? Outras formas de notação musical cunhadas por outras culturas não poderiam também ser admitidas? Deixa-se estas reflexões em aberto.

É interessante notar que algumas instituições (UFPR, UFBA, UFS, UFPA, UFMA, UFRR e UFAC) cobram conteúdos relativos à História da Música. Desses cursos, a UFRR, a UFPR e a UFAC cobram conteúdos relativos à história da música popular juntamente com a Histórica da Música erudita ocidental, sendo que a UFAC



inclui também questões sobre a História da Música midiática (“música de massa”). No geral, percebe-se que a história da música erudita ocidental é um assunto central em tais exames, sendo cobrado em todos eles e caracterizado também por ser o único tema das provas de história da Música de quatro instituições (UFBA, UFS, UFPA e UFMA), o que parece confirmar certo desequilíbrio entre as músicas erudita, popular e midiática, no que se refere à valorização que estas recebem das universidades.

Ressalta-se que há instituições (UFSM e UFRN) que entrevistam os(as) candidatos(as) ao curso. Sobre tal fato, a UFRN (2016) afirmou que seria necessário para o candidato “[d]emonstrar domínio crítico consciente acerca do perfil do licenciado em Música em entrevista conduzida pela Banca Examinadora”, ou seja, é do intuito da instituição que o licenciando se encaixe em um perfil já esperado por esta (que, nesse caso, não se pode afirmar que seja um perfil eurocêntrico).

Por fim, também há uma instituição, a UFOP, que cobra dos(as) candidatos(as) conhecimentos prévios de educação musical, ou seja, ensino de Música na educação básica. O edital analisado (UFOP, 2017) afirma que haveria uma prova abordando conhecimentos básicos de Música, de acordo com a bibliografia indicada, sendo que esta cita, juntamente com um livro de teoria geral da Música, um artigo sobre os objetivos da Música na escola. Nesse ponto, vê-se que a instituição deseja discentes que já tenham sido iniciados nos debates da Educação Musical. Porém, tendo em vista que um curso de Licenciatura visa justamente inserir os discentes nesse debate, questiona-se a necessidade do candidato possuir tais conhecimentos prévios.

## **5 PROVAS PRÁTICAS QUE SE CENTRAM NA MÚSICA ERUDITA**

No que se refere às provas de habilidade em instrumento e canto, percebeu-se que certas universidades ou certas habilitações<sup>12</sup> cobram um repertório centrado

---

<sup>12</sup> Apesar de todos os cursos aqui tratados formarem Licenciados(as) em Música, foi notado que alguns deles possuem habilitações distintas. A maioria dos cursos apenas dá ao



na música elitizada de tradição europeia, enquanto outras cobram também gêneros populares, enquanto ainda existem aquelas que não se focam em gêneros musicais, deixando o repertório à livre escolha do(a) candidato(a). O presente subtópico discorrerá sobre programas que cobram exclusivamente peças eruditas.

Uma universidade que se encaixa nessa categoria é a UFRGS. Nos exames práticos, os repertórios são divididos por instrumentos e praticamente todas as músicas exigidas são músicas eruditas. Tem-se, por exemplo, o repertório para um(a) candidato(a) que queira realizar a sua prova tocando violão:

Escalas maiores e menores em todos os tons, na digitação do livro Cuaderno nº 1;

- arpejos: fórmulas 1 a 12 do Cuaderno nº 2;
- ligados simples ascendentes, dedos imediatos e dedos salteados (Exercícios 1 a 6) e ligados simples descendentes, dedos imediatos e dedos salteados (Exercícios 12 a 17) do Cuaderno nº 4.

Fernando Sor - Estudo Op. 29 nº 23 (corresponde ao Estudo 16, da Ed. de Andrés Segovia)

- Radamés Gnattali – Estudo nº 6

a) Uma peça de autor brasileiro a escolher entre:

- Villa-Lobos: um dos 12 Estudos, exceto o nº 1; • Francisco Mignone: um dos 12 Estudos; • Fernando Mattos: Poemeto.

b) Uma obra a escolher entre as seguintes:

- Abel Carlevaro: um prelúdio, a escolher entre os 5 Prelúdios Americanos; • F. M. Torroba: uma peça, a escolher entre as VI Peças Características; • J. S. Bach: um movimento de suíte (exceto sarabandas), a escolher entre as suítes para alaúde e violoncelo ou sonatas e partitas para violino, excetuando-se a Bourrée da Suíte BWV 996 e o Prelúdio da Suíte BWV 1007 (UFRGS, 2017, s/p)

---

egresso o título de Licenciado em Música, porém outros distinguem a habilitação em instrumento ou canto da habilitação em educação musical (UFAL, UFSJ e UFG), e outros somente habilitam para instrumento ou canto (UFPI, UFPB e UFU).



Apesar de o violão ser um instrumento muito utilizado no repertório popular, este aspecto não foi levado em consideração na seleção das peças a serem executadas. Vale ressaltar também que na UFRGS, as provas práticas de Licenciatura em Música e Bacharelado são as mesmas em praticamente todos os instrumentos, menos flauta doce e violoncelo. Sabendo que o perfil do licenciado em Música é diferente do perfil de um bacharel (o primeiro é um professor habilitado para trabalhar com as diferenças encontradas na sala de aula e o outro é um intérprete de alto nível), questiona-se se realmente utilizar o mesmo repertório é a melhor opção.

Ainda se tratando do repertório cobrado pela UFRGS, notou-se que existe nessa instituição um curso de Bacharelado em Música Popular, porém, os(as) candidatos(as) ao curso de Licenciatura em Música, apesar do repertório ser praticamente igual para licenciatura e os bacharelados em instrumento, não podem realizar a prova por meio do repertório deste bacharelado.

Tais fatos somados tornam muito difícil que um músico popular seja aprovado no curso de Licenciatura em Música desta instituição, a não ser que se “converta” (permita a violência simbólica) à música erudita e isso parece indicar que o perfil almejado pela UFRGS para seus(as) estudantes é de um(a) musicista erudito. Porém, não se ignora que o repertório cobrado para quem for realizar a prova tocando saxofone indica músicas eruditas, mas também o jazz, um gênero popular.

Outra universidade classificada nessa categoria é a UFCG, que apenas cobra músicas eruditas mesmo para instrumentos comumente usados em música popular. Um candidato que quiser fazer a prova por meio do canto, deverá seguir o seguinte repertório:

- 1 - Uma leitura à primeira vista de uma melodia acompanhada. O candidato poderá ler mentalmente a melodia por 1 minuto, antes de executá-la. (...)
- 2 - Uma ária ou canção italiana do período barroco (século XVII); Repertório geralmente identificado como “ária antiga italiana”, encontrado nos álbuns *Arie Antiche* de Alessandro Parisotti (Ed. Ricordi); *La flora* (Ed. Hansen) e coleções como *Twenty four*



Italian arias and songs (Ed. Schirmer). 3 - Uma Canção Brasileira de Câmara; (Compositores sugeridos: Heitor Villa-Lobos, Claudio Santoro, Camargo Guarnieri (UFCG, 2017, p. 6).

Cita-se no mesmo bojo os cursos da 1) UFMT, UFMS e UFU, centrados na música erudita; o curso da UFPR, que apesar de cobrar um repertório erudito denso, apresenta algumas peças populares e folclóricas para alguns instrumentos (contrabaixo acústico, flauta transversal, flauta doce, guitarra e piano popular); 2) da UFG, que é bastante erudita para as habilitações em instrumento e canto, porém cobra um repertório a ser escolhido pelo(a) candidato(a) para a habilitação em Educação Musical; 3) e o curso da UFSJ, que oferece habilitação em instrumentos, em canto, e em Educação Musical. No que se refere à última habilitação citada, cobra-se um repertório à escolha do candidato; já no caso dos instrumentos - com exceção das habilitações em saxofone e canto popular - todas as peças cobradas são eruditas.

## **6 PROVAS QUE MESCLAM MÚSICA ERUDITA E POPULAR**

Os repertórios das provas práticas da UnB e da UFPB mostram certa sintonia e pouca hierarquização entre a música popular e erudita. Porém, isso não se dá em todos os instrumentos, pois, aparentemente, existem instrumentos mais “abertos” a serem avaliados por meio de um repertório popular, como o saxofone, a bateria, o acordeon, o piano, o violão, a guitarra, o contra-baixo, o cavaquinho, a percussão e o teclado; contudo, instrumentos típicos de orquestra, como o violoncelo, o violino, a viola, o fagote, entre outros, centram-se em um repertório erudito. Segue um repertório popular e um erudito das duas universidades classificadas nesta categoria:

PROGRAMA DE VIOLÃO (...) 1. Leitura à primeira vista de um trecho de uma peça do repertório violonístico; 2. Executar um dos cinco Prelúdios para violão de Heitor Villa-Lobos ou uma peça da Suíte popular brasileira do mesmo autor. 3. Executar obra de livre escolha.

PROGRAMA DE VIOLÃO (PERFIL POPULAR) 1. Leitura à primeira vista: a. Leitura melódica nas tonalidades de dó maior, sol maior ou fá maior. b. Leitura de cifra (tríades e tétrades). 2. Executar TODOS



os itens recomendados: a. Uma peça de execução melódica. b. Um arranjo de Chord Melody para a música Garota de Ipanema (Tom Jobim e Vinícius de Moraes). c. Execução de acompanhamento rítmico dos seguintes gêneros: Samba, Bossa nova, Baião, Frevo, Choro. 3. Executar uma peça de livre escolha. (UFPB, 2017, p. 24)

Canto Lírico – 1. Peça de confronto: C. Monteverdi – Lasciatemi Morire. 2. Uma ária de ópera ou uma ária antiga italiana. 3. Um vocalise do método prático Vaccaj da 3ª lição – estudo nº 7 em diante. 4. Leitura à primeira vista de partitura.

Canto Popular 1. Uma peça de livre escolha. 2. Uma peça de escolha do candidato entre as peças listadas abaixo: Bossa Nova: a) Wave (Tom Jobim); b) Batida diferente (Maurício Einhorn e Durval Ferreira); Choro: a) Doce de coco (Jacob do Bandolim e Hermínio Bello de Carvalho) e b) Carinhoso (Pixinguinha e João de Barro); Valsa: a) Rosa (Pixinguinha e Otávio de Souza) e b) Valsa brasileira (Edu Lobo e Chico Buarque); Baião: Feira de Mangaio (Sivuca e Glorinha Gadelha) e b) O ovo (Vocalise) (Hermeto Paschoal); Jazz: a) All of me (Seymour Simons and Gerald Marks) e b) Cry me a river (Arthur Hamilton). 3. Um exercício de improvisação. 4. Leitura à primeira vista de partitura. (UnB, 2017, p. 18)

Nota-se, portanto, que as duas instituições buscam, dentro de certos instrumentos e do canto, propiciar provas diferentes que abranjam mais de um perfil de candidatos(as), o que favorece o multiculturalismo e a inclusão no acesso. Vê-se também como positiva a possibilidade de se realizar a prova prática tocando instrumentos comuns na música popular, como o cavaco e a violão caipira.

Porém, apesar do THE da UnB ter sido classificado como popular e erudito, não se pode deixar de se ressaltar que na página do curso de Música desta universidade, tem uma frase afirmando que ele “é voltado para o ensino de música erudita, mas os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados a qualquer estilo musical”<sup>13</sup>. Questiona-se se realmente é possível, por meio do ensino de somente um estilo musical, tornar alguém apto a aprender e ensinar todos os outros estilos musicais, como a citação parece afirmar. Aparentemente, tem-se a visão de que a música erudita é mais completa e complexa do que as outras, logo, quem toca música erudita, poderia tocar qualquer outro gênero; porém, não se concorda com

---

13 Texto disponível em: <http://www.ida.unb.br/sobre-o-curso3>, acesso em 10/12/2017.



esta ideia, pois cada gênero tem suas peculiaridades: qualquer violinista de orquestra conseguiria improvisar dignamente em uma roda de choro sem apresentar qualquer dificuldade?

Alguém poderia argumentar que os conceitos aprendidos por meio da música erudita (notas, escalas, pauta) dão base para se aprender outros gêneros musicais. Porém, se assim o for, porque existe a primazia pelo ensino música erudita? Não se poderia, igualmente, ensinar somente o frevo para que, por meio dele, possa-se ter acesso a conhecimentos teóricos que possibilitem o acesso a outros estilos de músicas? Porque se usa, então, a música erudita e não o frevo?

A resposta para esses questionamentos pode ser dada da seguinte forma: a primazia pela música erudita europeia expressa uma hierarquização cultural cujos reflexos atingem a Música - enquanto campo de conhecimento - e a academia. Tal hierarquização não é natural, mas sim, uma construção social que pode ser questionada e criticada, a fim de que outras musicalidades ganhem espaço no cotidiano das Licenciaturas em Música.

## **7 PROVAS QUE DEIXAM A ESCOLHA DO REPERTÓRIO LIVRE PARA DECISÃO DO(A) CANDIDATO(A)**

Por fim, tem-se a última categoria, na qual se enquadraram a maioria dos cursos analisados (UFBA, UFAL, UFPE, UFS, UFMA, UFPI, UFRN, UNIR UFAM, UFPB, UFJF, UFOP, UFES, UNIRIO, UFRJ e UFSM), que cobram uma prova prática de canto ou instrumento, mas deixam a escolha do repertório a cargo do(a) candidato. Nessa perspectiva, acredita-se que diferentes perfis de identidades musicais possam ser contemplados, caso a avaliação da banca não julgue os gêneros escolhidos. Tais cursos solicitam uma a três peças a serem escolhidas pelo(a) candidato(a), ou um repertório livre a ser realizado dentro de certo período de tempo.



Apesar da semelhança que os une, alguns cursos também apresentam algumas exigências próprias: a UFBA cobra que o candidato harmonize e transponha para outro tom uma canção a ser cantada por um membro da banca examinadora ao piano ou ao violão, logo, a universidade cobra que o(a) candidato toque um instrumento harmônico, mesmo oferecendo o ensino destes instrumentos durante a graduação

A UFPE solicita que as duas peças de livre escolha sejam de estilos contrastantes, sugerindo que espera licenciandos aptos a dominarem, pelo menos, mais de um estilo musical. A UFMA solicita que o candidato justifique verbalmente a escolha do seu repertório, o que esboça o entendimento de que a instituição requer do(a) candidato(a) certa habilidade em crítica musical.

Além da peça de livre escolha, a UFRN e a UFSM também cobram que o(a) candidato(a) cante uma música acompanhando-se de um instrumento harmônico, capacidade muito útil em uma sala de aula, mas que também poderia ser aprendida durante o curso. Já a UFPA também cobra uma “atividade de criação”, na qual a banca fornece uma proposta a partir da qual o(a) candidata(a) deverá criar um pequeno trecho musical, que parece avaliar a capacidade de criatividade na criação musical e de domínio da linguagem musical padronizada (visto que o(a) candidato(a) deve fazer sua prova utilizando a linguagem da partitura).

A UFJF cobra, além de uma peça de livre escolha, uma peça de confronto que, independente do instrumento, é sempre erudita, logo, para a instituição, ter domínio desse estilo é uma condição *sine qua non* para se ingressar no curso. Na UNIRIO, pode-se apresentar uma peça popular ou erudita, desde que seja de autor(a) brasileiro(a), mostrando o foco da musicalidade a ser aprendida no curso. As outras instituições não comentadas, não cobram nada a mais do que o repertório de livre escolha.

Nessa perspectiva, tem-se um aspecto muito positivo, do ponto de vista multicultural e inclusivo, em THE's que cobram provas práticas de livre escolha, porém, as questões detalhadas acima que se somam a esse repertório podem



impedir que certos perfis de estudantes sejam aprovados e destaca-se a cobrança de conteúdos que poderiam ser ensinados durante a graduação, não havendo, portanto, necessidade iminente de serem cobradas *a priori*, no exame de seleção, a não ser que se tenha um perfil desejado em mente, eleito para se garantir a continuidade de certas características das instituições.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a feitura da presente pesquisa, algumas considerações sobre os programas teórico-práticos dos THE's das Licenciaturas em Música de universidade federais podem ser tecidas. Inicialmente, percebe-se que muitos cursos têm permitido que os(as) candidatos(as) sejam avaliados(as) por meio peças populares, o que mostra que, lentamente, o caráter conservatorial das licenciaturas tem se modificado. Porém, ainda é cedo para se afirmar que tal caráter foi superado, pois o número de instituições que ainda se foca na música elitizada de tradição europeia é significativo e mesmo aquelas que permitem que o(a) candidato(a) seja avaliado(a) por meio de músicas populares somente reconhecem os padrões teóricos europeus nas avaliações.

Refletindo sobre os possíveis impactos do caráter conservatorial de muitas licenciaturas na formação de professores(as) na educação básica, tem-se que tal fenômeno pode gerar algumas consequências que, do ponto de vista multicultural, não são positivas. Penna (2012) aponta para a necessidade de a Educação Musical valorizar a música erudita, popular e a midiática, enquanto Santiago e Ivenicki (2016a, 2016b, 2016c) expressam a necessidade de tais saberes populares e midiáticos estarem presentes também na formação do(a) professor(a) de Música para que ele(a) possa estar apto(a) a trabalhar com tais musicalidades nas salas de aula da educação básica, sabendo que, em geral, elas são os gêneros preferidos dos(as) estudantes e que uma educação musical multicultural pode partir da realidade extraescolar dos educandos, a fim de valorizar a formação identitária e evitar violências simbólicas (SANTIAGO; MONTI, 2016). Nessa perspectiva, se as



universidades selecionarem um ou outro perfil para ingressar no curso, corre-se o risco delas, no final das contas, formarem professores(as) possivelmente menos capazes de trabalhar com as diferenças musicais presentes nas escolas (SANTIAGO, IVENICKI, 2016b).

Conforme foi argumentado, o THE pode corroborar para a existência do tradicionalismo na academia, mas também se constitui em uma forma de resistência. Portanto, se uma instituição desejar aplicar o THE (mesmo este não se constituindo em um aspecto obrigatório), este deve ser muito bem pensado a fim de permitir que candidatos(as) de diferentes *backgrounds* possam ter as mesmas condições de aprovação, o que colaboraria para que as Licenciaturas em Música venham a se tornar ambientes mais plurais, onde pessoas diferentes aprendem umas com as outras, e, por meio de suas diferenças, crescem como músicos-professores.

Em suma, não se pode afirmar apenas pela análise dos THE's que os cursos analisados são mais ou menos inclusivos, pois não basta este instrumento de avaliação ser multicultural e inclusivo se o restante do curso não for. É necessário, portanto, que diferentes musicalidades, incluindo a erudita, a popular, a folclórica, a midiática e de outras culturas perpassem igualmente diferentes disciplinas, tendo em vista que o nome do curso estudado não é “Licenciatura em Música erudita” ou “Licenciatura em Música popular”, mas sim Licenciatura em Música, o que aponta para a totalidade ou pelo menos, uma diversidade de musicalidades.

Por fim, fica a sugestão de Maura Penna (2012, p.93), propícia para o fechamento deste texto:

[C]abe adotar uma concepção ampla de música e de arte que, suplantando a oposição entre popular e erudito, que procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão



## REFERÊNCIAS

BATISTA, Aline Cleide Batista; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CANEN, Ana. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de professores e multi/interculturalismo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 253-267, abr./jun. 2013.

BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.278 de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In.: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

BOURDIEU, Pierre. O futuro da classe e a casualidade do provável. In.: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

\_\_\_\_\_. Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.

GREIF, E. L. **Ensinar e aprender música: o Bandão no caso Escola Portátil de Música**. Tese. (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, 2007.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem musical no bandão da escola portátil de Música. In. **Anais... XI Colóquio de Pós-Graduação em Música da UNIRIO**, 2006. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006.

JARDIM, V. L. G. **Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUEDY, Eduardo. **Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior**. 2009. 325f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2009.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012

\_\_\_\_\_. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2006.



\_\_\_\_\_. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 7-16, set., 2005

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**. Londrina, v.22, n. 32, p. 90-103, jan/jun., 2014.

\_\_\_\_\_. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. **Arteriais - Revista do PPGArtes**, ICA-UFPA, n. 01, 2015

SANTIAGO, Renan; MONTI, E. M. G. Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de música da educação básica. **Travessias (UNIOESTE. Online)**, v. 10, p. 73-88, 2016.

\_\_\_\_\_.; MONTI, E. M. G. Multiculturalismo e pós-modernidade: reflexões sobre cultura, educação musical e currículo educacional. **Pesquisa e Música**, v. 13, p. 112-126, 2014.

\_\_\_\_\_.; IVENICKI, A. . Diversidade Musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de Música? **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, v. 26, p. 187-204, 2017.

\_\_\_\_\_.; IVENICKI, A. . Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. **Opus (Belo Horizonte. Online)**, v. 22, p. 170, 2016a.

\_\_\_\_\_.; IVENICKI, A. Música e diversidade cultural: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, p. 943-962, 2016b.

\_\_\_\_\_.; IVENICKI, A. . Sentidos de Multiculturalismo: uma análise da produção acadêmica brasileira sobre educação musical. **Revista da ABEM**, v. 24, p. 55-70, 2016c.

\_\_\_\_\_.; IVENICKI, A. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. **Nuances**, v. 27, p. 279-299, 2016d

SANTOS, R. M. S.; DIDIER, A. R.; VIEIRA, E. M.; ALFONZO, N. R. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). **Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

**UFAL. EDITAL nº 02/2016, de 23/3/2016 Processo Seletivo UFAL 2016 – Curso de Licenciatura em Música, 2016. Disponível em [http://www.copeve.ufal.br/sistema/anexos/Processo%20Seletivo%20UFAL%202016%20-20Curso%20de%20Licenciatura%20em%20Musica/Edital%20De%20Abertura%20-%20N.%20022016-PROGRADUFAL%20\(retificado%20em%202013-6-2016\).pdf](http://www.copeve.ufal.br/sistema/anexos/Processo%20Seletivo%20UFAL%202016%20-20Curso%20de%20Licenciatura%20em%20Musica/Edital%20De%20Abertura%20-%20N.%20022016-PROGRADUFAL%20(retificado%20em%202013-6-2016).pdf), acesso em 10/12/2017.**

**UFC. Licenciatura em Música – Ingresso, 2010. Disponível em [http://www.musicasobral.ufc.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=53&Itemid=60](http://www.musicasobral.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=60), acesso em 10/12/2017.**

**UFMG. Teste de Habilidade Específica (THE), 2017. Disponível em <http://www.comprov.ufcg.edu.br/files/Vestibulares/2017->**



[musica/Teste%20de%20Habilidade%20Específica%202017.2%20-%20Música.pdf](#). Acesso em 10/12/2017.

UFOP. **EDITAL COPEPS Nº 03/2017, DE 27 DE JANEIRO DE 2017**, 2017. Disponível em [http://www.vestibular.ufop.br/argdown/CPS/Música\\_Licenc\\_2017/Edital\\_COPEPS\\_03\\_2017\\_Proc\\_Seletivo\\_Musica\\_2017.pdf](http://www.vestibular.ufop.br/argdown/CPS/Música_Licenc_2017/Edital_COPEPS_03_2017_Proc_Seletivo_Musica_2017.pdf), acesso em 1º/12/2017.

UFPB. **PROCESSO SELETIVO DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO (PSCE) – 2017 CURSOS DE GRADUAÇÃO QUE EXIGEM PROVA DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO: Bacharelado em Música e Licenciatura em Música**, 2017. Disponível em <http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/psce/documentos/edital-psce-2017-musica-republicado.pdf/view>, acesso em 10/12/2017.

UFPel. **Bacharelados em Música**, 2017. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/musica/ingresso/>, acesso em 10/12/2017.

UNIPAMPA. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**, 2014. Disponível em [http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/licenciaturaemmusica/files/2014/11/PPC\\_CURSO\\_DE\\_MÚSICA3.pdf](http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/licenciaturaemmusica/files/2014/11/PPC_CURSO_DE_MÚSICA3.pdf), acesso em 10/12/2017.

UFRGS. **Prova Específica do Concurso Vestibular 2018**. Disponível em <https://www.ufrgs.br/institutodeartes/index.php/musica-vestibular-e-provas-especificas/>, acesso em 10/12/2017.

UnB. **1ª CERTIFICAÇÃO DE HABILIDADE ESPECÍFICA DE 2017 - EDITAL Nº 1 – 1ª HE/2017, DE 20 DE ABRIL DE 2017**, 2017. Disponível em [http://www.cespe.unb.br/vestibular/HE\\_17\\_2/arquivos/2\\_HE\\_2017\\_EDITAL\\_DE\\_ABERTURA.PDF](http://www.cespe.unb.br/vestibular/HE_17_2/arquivos/2_HE_2017_EDITAL_DE_ABERTURA.PDF), acesso em 10/12/2017.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008

**Recebido em 15 de Dezembro de 2017  
Aprovado em 10 de Maio de 2018**



## **A INCLUSÃO DE ARTISTAS MULHERES NO ENSINO DE ARTE SURREALISTA**

### **THE INCLUSION OF WOMEN ARTISTS IN THE TEACHING OF SURREALIST ART**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018221>

**Doacir Domingos Filho**

Universidade Estadual do Centro-Oeste  
[dominifilho@hotmail.com](mailto:dominifilho@hotmail.com)

**Margarida Gandara Rauen**

Universidade Estadual do Centro-Oeste  
[margierauen.br@gmail.com](mailto:margierauen.br@gmail.com)

#### **RESUMO**

Após uma análise comparativa de dois dos livros de arte do Programa Nacional do Livro Didático 2015 (PNLD), constatamos que os conteúdos de ambos refletem o androcentrismo. Trata-se de *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) e *Por toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013). Com o aporte crítico de Michael Archer (2012) e Michelle Perrot (2007), este artigo apresenta uma prática pedagógica para a disciplina de arte no ensino médio, de modo a evitar o problema da invisibilidade de artistas mulheres, que é uma consequência do androcentrismo na história da arte e em livros de arte. Optamos por delimitar a proposta por meio da temática do surrealismo, cujos conteúdos, nesses livros, se restringem à arte produzida por homens, embora pelo menos doze mulheres tenham produzido obras surrealistas relevantes no século XX. A prática enfatiza a apropriação como um procedimento de composição e ressignificação, vindo ao encontro da proposta triangular (BARBOSA, CUNHA, 2010) que segue embasando as diretrizes curriculares de arte no estado do Paraná. Para além do recorte surrealista, professores(as) de arte insatisfeitos com o androcentrismo nos livros didáticos poderão adaptar o nosso modelo para promover a intervenção pertinente a outros aspectos do currículo de arte.

**Palavras-chave:** Androcentrismo. Ensino de arte. Gênero.

#### **ABSTRACT**

After analyzing two art textbooks that have been distributed through the Brazilian “Programa Nacional do Livro Didático 2015” (PNLD – National Didactic Book Program), namely, *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) and *Por toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013), we verified that both of them feature androcentrism. From the critical stance of Michael Archer (2012) and Michelle Perrot (2007), this paper devises a pedagogical practice for secondary level Art courses in Brazil, so as to avoid the problem of invisibility of women artists, which is a consequence of androcentrism in art history and in school textbooks. We have chosen to narrow our scope by covering surrealism, since the contents regarding it in both books illustrate their focus on art produced by males, although at least twelve women produced relevant surrealist works during the twentieth century. The practice emphasizes appropriation as a composition and transposition procedure, converging towards the triangular approach (BARBOSA & CUNHA, 2010) that currently supports the art education policies in the state of Paraná. Apart from the theme of surrealism, art teachers who are concerned about the androcentric bias in didactic textbooks may adapt our model in order to intervene in other aspects of the Art curriculum.

**Keywords:** Androcentrism. Art teaching. Gender



## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Este trabalho apresenta uma proposta pedagógica complementar aos conteúdos dos livros didáticos de arte distribuídos para as escolas públicas de nível médio no Programa Nacional do Livro Didático 2015 (PNLD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O programa proporciona acesso a materiais escolares, por meio da política de licitações nas Secretarias de Estado de Educação em todo o Brasil. O livro didático é um artefato cultural contraditório, mas é considerado um instrumento fundamental para o processo de aprendizagem e, segundo Circe Bittencourt (2008), já se encontra na educação básica brasileira há mais de dois séculos.

Apesar da reputação do livro didático como material indispensável, cabe ao docente a responsabilidade de adaptá-lo ao seu contexto de trabalho, evitando uma relação de dependência e buscando alternativas para complementar e enriquecer as suas aulas. Neste sentido, realizamos um estudo comparativo dos livros didáticos de arte adotados em escolas públicas estaduais do Paraná, a saber, *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) e *Por toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013). Tal estudo se ateve à categoria gênero, com ênfase na representatividade de mulheres artistas no repertório ilustrativo dos livros.

Após constatarmos, num estudo anterior (DOMINGOS FILHO & RAUEN, 2017) a ausência de mulheres artistas em capítulos selecionados dos referidos livros, ampliamos a pesquisa e verificamos que o androcentrismo ocorre sistematicamente nesses livros. Nos referimos ao androcentrismo como a predominância de obras e artistas homens, ou seja, conteúdos sobre arte produzida por homens no currículo e em componentes curriculares. Fundamentamos a pesquisa com referências do feminismo cultural de Michelle Perrot (2007), e da prerrogativa sociológica de Pierre Bourdieu (2011), de que a visão androcêntrica do mundo está no inconsciente histórico e é reproduzida nas práticas culturais e nas instituições, principalmente na escola, onde o coeficiente simbólico negativo das mulheres é reproduzido: “[...] qualquer que seja sua posição no espaço social, as



mulheres têm em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo [...]” (BOURDIEU, 2011, p. 130)

No campo da arte, Michael Archer discutiu o androcentrismo amplamente:<sup>2</sup>

A linguagem da história e da crítica de arte nem sequer reconhecia as mulheres para que se pudesse negá-las. Em vez disso, ela presumia que as mulheres simplesmente não precisavam ser consideradas. Um grande artista era um ‘velho mestre’, e uma grande obra de arte era uma ‘obra-prima’ (ARCHER, 2012, p.125).

O androcentrismo está tão enraizado que muitas pessoas não se dão conta da omissão da produção de mulheres artistas e do discurso sobre mulheres na história da arte, conforme analisa Michelle Perrot, vindo ao encontro de Archer:

A prolixidade do discurso sobre as mulheres contrasta com a ausência de informações precisas e circunstanciadas. O mesmo ocorre com as imagens. Produzidas pelos homens, elas nos dizem mais sobre os sonhos ou os medos dos artistas do que sobre as mulheres reais. As mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas. Eis aí outra razão para o silêncio e a obscuridade: a dissimetria sexual das fontes, variável e desigual segundo as épocas [...] (PERROT, 2007, p. 17)

O que se tem reproduzido, em materiais didáticos, é a representação da mulher pelo olhar do homem, procedimento muitas vezes aceito e naturalizado pelas próprias mulheres:

Podemos nos perguntar sobre a maneira pela qual as mulheres viam e viviam suas imagens, se as aceitavam ou as recusavam, se se aproveitavam delas ou as amaldiçoavam, se as subvertiam ou se eram submissas. Para elas, a imagem é, antes de mais nada, uma tirania, porque as põe em confronto com um ideal físico ou de indumentária ao qual devem se conformar. (PERROT, 2007, p. 24)



Adriana Vaz (2009), no contexto brasileiro, corrobora as análises de Archer e Perrot. Em três espaços de legitimação das artes, a saber, o Museu Oscar Niemeyer (MON, Curitiba, Pr.), as pastas “Arte Br” produzidas pelo Instituto Arte na Escola e o livro didático de arte do estado do Paraná, Vaz analisa

[...] a produção das artistas mulheres em contraponto à ótica masculina, que mostrará diferenças e particularidades dos agentes sociais deixando de prevalecer apenas uma posição machista. Sendo assim, mais do que mapear a produção plástica das mulheres na arte, a pesquisa confrontou outros espaços de legitimação contribuindo na reflexão de como se constitui o repertório imagético do público tendo como referência o museu, a academia via formação continuada e a sala de aula por meio do livro didático. (VAZ, 2009, p. 14).

Segundo Vaz, em resumo, existe baixa representatividade feminina no MON e nos materiais didáticos selecionados, de modo que o acesso do público também fica restrito a imagens sob à ótica masculina. Sabe-se que as práticas pedagógicas precisam passar por modificações, a fim de ampliar, complementar e atualizar os componentes curriculares, principalmente no campo da arte, que está diretamente relacionado às constantes transformações socioculturais, tais como os feminismos na arte, conforme discutem Andréa Senra Coutinho e Luciana Gruppelli Loponte:

Ao privilegiar a produção masculina, os programas para o ensino de arte não admitem ou fazem timidamente o discurso politizado das artistas [...] há uma carência desse discurso consumada em materiais didáticos para as aulas de arte, entre pranchas com imagens e livros, em geral, disponibilizados ao professorado, que, em contrapartida, comumente evidenciam obras de arte de artistas homens. (COUTINHO & LOPONTE, 2015, p. 186).



Um dos grandes desafios do ensino de arte é abordar qualquer tipo de arte, da mais antiga à mais atual, não somente para transmitir conhecimentos, mas para mediar reflexões acerca de artistas e obras. Segundo Celso Favaretto,

[...] a relação do (mundo) pós-moderno com educação não é algo que deve ficar restrito ao nível de contemplação de trabalhos contemporâneos na aula de arte. Mais além, a condição pós-moderna implica uma atitude estratégica de tomada de consciência perante signos que nos circundam, relacionando com seu entorno. (FAVARETTO, 1991, p 144)

Mais de vinte anos após Favaretto, Coutinho & Loponte (2015) ainda trabalham para despertar o campo da educação de suas práticas defasadas, com onze argumentos que mereceriam ser citados, mas optamos por resumir, destacando os três primeiros: “1. desacostumar os olhos das presenças naturalizadas do feminino (...); 2. desabituar a pensar a arte como objeto eterno (...); 3. deixar de pensar em ‘artista’ como uma figura [...] genial e do sexo masculino (...)” (COUTINHO & LOPONTE, 2015, p. 188).

Nos anos 1990, Ana Mae Barbosa e Fernanda Cunha lançaram a proposta triangular, composta por três eixos: a leitura, a contextualização e o fazer (BARBOSA & CUNHA, 2010). A abordagem triangular foi referência para as diretrizes do ensino de arte no Paraná (PARANÁ, 2008), vindo ao encontro da disciplina de arte, pois os contextos de produção e recepção das obras estão em confronto permanente, inclusive exigindo analisar situações impostas e aceitas naturalmente, como a discriminação de autoras e artistas mulheres.

Os conteúdos que devem ser abordados na escola seguem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996 e com sua última atualização em março de 2017, no artigo 27:



**Art. 27.** Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; (BRASIL, 1996)

Portanto, a lei ampara a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito e ao bem comum. Espera-se, então, que a escola proporcione a diversidade de valores do seu cotidiano:

A escola é uma organização, uma unidade dentro de um sistema que, embora apresente aberturas que permitem a flexibilidade, em muito permanece enrijecida e homogeneizadora. Sua distinção reside no detalhe, nos diferentes usos que lhe conferem os praticantes – sejam eles professores, pessoal administrativo, estudantes ou suas famílias. Enquanto o conhecimento sobre o que a escola deveria ser reside nas normatizações universais, o conhecimento sobre o que ela é se processa continuamente por meio das interações, narrativas e intenções de quem participa do cotidiano escolar. (LACERDA, 2010, p.243)

O problema das normatizações universais está diretamente ligado ao androcentrismo na concepção dos livros didáticos, levando ao que Pierre Bourdieu denomina reprodução do *habitus* ou disposição adquirida, mas equivocada, de que o campo da arte envolve, predominante, artistas homens. Segundo Bourdieu (2011), o *habitus* é durável por um determinado tempo, mas pode ser influenciado e ter sua estrutura modificada. Assim, o contexto escolar é o espaço mais indicado para se tratar de diversidade, tendo em vista que a escola, enquanto instituição social, permite a construção e a reestruturação de disposições adquiridas (BOURDIEU & PASSERON, 2014).



De fato, a invisibilidade da mulher no campo da arte não deixou de ser um problema, conforme verificamos nos livros didáticos *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) e *Por toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013). A tabela 1 mostra o resultado do levantamento de artistas *por gênero*, em cada um dos livros.

Livros	Artistas Homens	Artistas Mulheres	Total
Total de artistas por gênero no livro <i>Arte em Interação</i>	134 (85,9%)	22 (14,1%)	156
Total de artistas por gênero no livro <i>Por toda parte</i>	97 (78,9%)	26 (21,1%)	123
<b>Total dos dois livros</b>	<b>231 (82,5 %)</b>	<b>49 (17,5%)</b>	<b>280</b>

**Tabela 1:** Percentual de ocorrência de conteúdos referentes a artistas por gênero nos dois livros didáticos.  
**Fonte:** Tabela elaborada pelos autores. (2018)

A baixa quantidade de artistas mulheres mencionadas nos dois livros confirma o padrão discutido nas já citadas pesquisas de Vaz (2009) e Coutinho & Loponte (2015). Sendo assim, a nossa proposta pedagógica vislumbra o apoio docente no preparo de aulas de arte. Inicialmente, detalhamos o teor dos capítulos dedicados ao surrealismo nos livros didáticos *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) e *Por toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013). Apresentamos, então, um material didático complementar, objetivando suprir a falta de conteúdos acerca de mulheres artistas e suas produções surrealistas.



## **2 O SURREALISMO: SUA HISTÓRIA E SUA SIMPLIFICAÇÃO EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE DO PNLD**

O surrealismo se desenvolveu como estética de vanguarda no início do século XX. Atravessou um período de duas guerras mundiais, se considerarmos o que Rebouças (1986) chamou de “práxis surrealista”, ou seja, o período efetivo de ativismo poético. Os historiadores de arte situam o início do movimento surrealista após o fim do movimento dadaísta, mas os idealizadores, como André Breton e Tristan Tzara, entre outros, foram contemporâneos. Oficialmente, o movimento é datado de 1924:

Afinal, o movimento se agrega em torno de Breton, dotado de uma experiência rara e o único capaz de lhe dar sua carta: o *Manifesto do Surrealismo*. Além disso, o grupo tem seu espaço: O Bureau de pesquisas surrealista, 15, rue de Grenelle, e a partir de 1º de dezembro seu órgão: *La Révolution surréaliste*. (NADEAU, 1985, p.52)

Durante o processo de implantação, o movimento consolidou um manifesto (BRETON, 1985) que norteou a sua prática, tanto na literatura como nas artes plásticas. Vários artistas começaram a desenvolver suas obras pautadas no manifesto, sendo que os trabalhos partiam de uma estética diferente do tradicional realismo, inclusive na representação da natureza, conforme Hauser afirma:

A arte pós-impressionista não pode mais ser considerada, em qualquer sentido, uma reprodução da natureza; sua relação com a natureza é de violação. Podemos falar, no máximo, de uma espécie de naturalismo mágico, da reprodução de objetos que existam a par da realidade, mas não desejam tomar o lugar desta. (HAUSER, 1995, p. 961)

O termo surrealismo, como menciona Rebouças (1986), foi emprestado do prólogo da peça de Apollinaire chamado *Les mamelles de Tirésias*, além de haver uma relação com a influência de Freud:

Crítica a realidade e à razão, opostas irremediavelmente às certezas da infância, da loucura e da imaginação; louvor às descobertas de



Freud no domínio da psicanálise, e o enaltecimento do sonho, a ponto de Saint-Pol Roux, por exemplo, antes de dormir, colocar na porta um dístico: *O poeta trabalha*. (REBOUÇAS, 1986, p.15)

Com o elemento onírico, quando as vanguardas renunciam a reprodução do mundo, ao mesmo tempo, renunciam conceitos de criação anteriores, nos quais se priorizava o belo nas obras de arte. O belo, então, perdeu o seu apelo ao entrar em confronto com o desejo de rejeitar o realismo. Hauser nos afirma, explicitamente, que a arte moderna não busca o deleite, e sim privilegia o estranhamento. Hauser, em resumo, reconhece uma nova estética surrealista, a qual buscou ultrapassar todos os limites convencionais da realidade:

O movimento surrealista se expande em diversos planos. Não lhe faltaram homens de ciência, matemáticos, engenheiros quais aplicaram seus métodos em seu campo particular, para tentar fornecer em sua complexidade a imagem do homem de amanhã. (NADEAU, 1985, p. 21)

Os livros didáticos passam uma ideia de que o surrealismo foi um movimento passageiro, com início e final. No entanto, a estética surrealista seguiu inspirando não só as artes visuais, mas também escritores do século XX, com impacto notável inclusive nos Estados Unidos, nos anos 1970, quando grupos de Nova York e Baltimore se reuniam para fazer experimentos poéticos. Destes, é famoso o poema *Memorial Day* [Dia da Lembrança ou Dia dos soldados mortos em guerra], de Anne Waldman e Ted Berrigan, do qual selecionamos um trecho:

& agora o livro é/está fechado

As janelas são/estão fechadas

A porta é/está fechada

A casa é/está fechada

Os bares/As grades são/estão fechados(as)

O posto de combustível é/está fechado



As ruas são/estão fechadas

A loja é/está fechada

O carro é/está fechado

A chuva é/está fechada

Vermelho é/está fechado

& amarelo é/está fechado

& verde é/está fechado

O quarto é/está fechado

A escrivaninha é/está fechada

A cadeira é/está fechada

Os gerânios são/estão fechados

O triângulo é/está fechado

A laranja é/está fechada

O brilho radiante é/está fechado      O brilho é/está fechado

A luz é/está fechada

A moeda é/está fechada

A pepsi é/está fechada

O aeroporto é/está fechado

A caixa postal é/está fechada

O prego/A unha é/está fechado(a)

O tornozelo é/está fechado

O esqueleto é/está fechado

O melão é/ está fechado

O anjo é/está fechado      O futebol/a bola de futebol é/está fechado(a)

O café está fechado      A grama está fechada (...)

(WALDMAN e BERRIGAN, 1978, p. 337)<sup>3</sup>



A escrita mecânica, com as repetições e ressignificações da ideia de fechamento, está para Memorial *Day* como a imagem antirrealista está para a pintura, remetendo ao Manifesto de André Breton:

(...) E assim como a centelha aumenta quando produzida através de gases rarefeitos, a atmosfera surrealista criada pela escrita mecânica [...] presta-se especialmente à produção das mais belas imagens. Os tipos inumeráveis de imagens surrealistas reclamariam uma classificação, que por hora não me disponho a tentar. [...] não escondo que, para mim, a mais forte é a que tem o mais elevado grau de arbitrário; a que exige mais tempo para ser traduzida em linguagem prática, seja por conter uma enorme dose de contradição aparente, [...] seja por ser de ordem alucinatória, [...] seja por provocar o riso (...)  
(BRETON, 1985. n.p.)

Quando analisados à luz do manifesto de Breton (1985) e das considerações históricas de Nadeau (1985), Rebouças (1986) e Hauser (1995), os livros didáticos apresentam informações bastante superficiais.

No livro didático *Arte em Interação* (2013), o surrealismo é abordado no capítulo 4, com o título “Rupturas”, que apresenta as vanguardas artísticas e as mudanças sociais, políticas e culturais ocorridas no final do século XIX e início do século XX. Menciona que o surrealismo surgiu na década de 20 e foi liderado pelo poeta e crítico francês, André Breton (1896-1966). Explica que “surrealismo” diz respeito a algo além da realidade e se manifestava criativamente por meio dos sonhos e do inconsciente, sob as influências da teoria psicanalítica de Freud (1856-1939). Segundo o texto, as obras surrealistas podem parecer absurdas e sem sentido, mas lidam com o mistério dos sonhos, da irracionalidade, das vontades inconscientes e das referências simbólicas, ou seja, aquilo que cada ser humano não compreende de si mesmo. Para refletir sobre as vanguardas, destaca a obra “A traição das imagens - Isto não é um cachimbo”, de René Magritte (1898-1967), questionando como ela se relaciona com a quebra de padrões da representação da



realidade pela arte moderna. O texto aborda a nova forma de pensar a arte, não necessariamente como representação da realidade, e também trata do uso intenso da fotografia na arte moderna. Além de considerar o surrealismo nas artes visuais, *Arte em Interação* o reconhece nas artes cênicas e no cinema. Cita a participação do diretor teatral e dramaturgo Antonin Artaud (1896-1948) no movimento surrealista. Não há detalhes sobre o cinema, mas Luis Buñel (1900-1983), cineasta espanhol mais conhecido do surrealismo, é citado como diretor do curta-metragem “*Um cão anda-luz,*” de 1928, codirigido por Salvador Dalí, um dos nomes mais citados quando se fala de surrealismo. Explica que o filme não apresenta uma narrativa linear e, como ilustração, uma imagem na qual um homem está cortando o olho de uma mulher com a navalha, enquanto a mesma não esboça nenhuma reação. Essas são as informações sobre o surrealismo apresentadas pelos autores do livro didático *Arte em Interação* (2013), o qual menciona apenas artistas homens. No entanto, complementar os conteúdos é uma tarefa da competência do/da professor(a), que poderá aprofundar o tema ou deixá-lo na superficialidade, pois os conteúdos possibilitam vários caminhos. No livro didático *Por toda Parte*, o surrealismo é mencionado num pequeno trecho no capítulo 3, com título “A criação,” relacionado ao tema 2 (Dom, virtuosismo, genialidade ou curiosidade?). Há uma descrição da história da arte, explicando sobre a concepção de criatividade no Renascimento e passando ao romantismo, período durante o qual os artistas superavam seus limites na expressão do sensível e das emoções (FERRARI *et al.*, 2013). Para explicar sobre o ato criador, destaca a necessidade humana de criar, pesquisar e indagar. Comenta a criação na música e na dança, e menciona um verbete sobre artistas viajantes entre os séculos XV e XIX, que fizeram missões científicas com o propósito de registrar plantas, animais e pessoas nos mais variados lugares. Nas páginas seguintes (FERRARI *et al.*, 2013, p. 106 – 107) são mostradas imagens de obras de arte com temas de paisagens, mencionando o impressionismo, entre outros estilos do século XX. O surrealismo é citado (FERRARI *et al.*, 2013, p. 108), com ênfase no papel da imaginação e da memória onírica, observando que as paisagens não seguem uma lógica racional:



Uma árvore pode ser criada em cores que fogem do mundo natural. Figuras se misturam formando seres híbridos, animais que não voam podem voar, pode até parecer que o mundo está de ponta-cabeça, um mundo imaginário que se abre na criação dos artistas. (FERRARI *et al.* 2013, 108)

Segundo os autores do livro *Por toda Parte*, os surrealistas criam mundos lúdicos e fantásticos, como a obra *Le poison* (o veneno) de René Magritte (1898-1967) de 1939. Para finalizar apresenta um verbete sobre o surrealismo, sendo um movimento do século XX (1920), que explorava os aspectos psicológicos e imaginários da mente, e rompia a linearidade de narrativas da racionalidade na arte, investigava as imagens do subconsciente e o lirismo dos sonhos. FERRARI *et al.* (2013) não mencionam que o surrealismo pertence às vanguardas, embora as especifiquem por meio de cada um dos movimentos, os quais são apresentados sem conexão entre si e sem uma fundamentação ou fonte histórica mais precisa. A consequência de este livro ter omitido a discussão explícita das vanguardas é que os colégios onde ele é adotado poderão trabalhar o surrealismo sem o embasamento histórico da arte moderna. Após considerar o teor dos dois livros, propomos uma prática complementar sobre o surrealismo incluindo artistas mulheres.

### **3 PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Esta proposta pedagógica para o ensino médio busca a inclusão de artistas mulheres no movimento surrealista e torna-se necessária porque os livros didáticos *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) e *Por toda Parte* (FERRARI *et al.*, 2013). Além disso, se for realizada uma busca sobre o surrealismo em sites educativos, geralmente são mencionados somente artistas homens.

No Paraná, o professor/a de arte deve estar preparado(a) para trabalhar os conteúdos apresentados nas Diretrizes Curriculares que norteiam o currículo escolar, mas isso pode variar em outras regiões. Por mais que se tenha uma Diretriz



Nacional, cada estado adota componentes curriculares de acordo com cada ano/série escolar, para depois o/a professor(a) elaborar, no início do ano letivo, o seu Plano de Trabalho Docente (PTD), assim chamado no estado do Paraná (a terminologia varia de região para região.) Portanto, este material pode ser adaptado para outras regiões, assim como contemplar outros temas da história da arte.

O primeiro passo da proposta pedagógica é a preparação docente, quanto a compreender a predominância masculina no currículo e no repertório de arte, ou seja, entender o androcentrismo no campo da arte. Recomenda-se que o/a professor(a) seja pesquisador(a), conforme a definição de Miranda: “[...] o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor” (MIRANDA, 2006, p. 135). Idealmente, o professor de arte terá lido o Manifesto Surrealista (BRETON, 1985), uma história da arte do período específico (NADEAU, 1985) e uma história do ponto de vista feminista, tal qual a de Michelle Perrot (2007).

O segundo passo requer assimilar a estrutura da proposta prática, desde os objetivos até a avaliação. O objetivo geral e objetivos específicos direcionam o trabalho e os resultados esperados da prática pedagógica. As considerações sobre o tema trazem uma introdução ao contexto do surrealismo, com a inclusão de mulheres artistas. Durante a etapa de conhecer e apreciar as obras sugeridas na proposta, o/a professor(a) deverá apresentar a artista e suas obras, a fim de enriquecer o repertório dos/as alunos/as, percebendo que uma obra de arte é um texto e se relaciona com o espaço e o tempo de produção do/da artista, mas poderá ser comparado com outras obras e artistas, num contínuo processo de ressignificação. O item “conhecendo a artista” requer a apresentação da biografia da artista selecionada na tabela 1, onde constam os nomes de 12 artistas mulheres, nesta prática, abordamos Merét Openheim (1913-1985), mas a escolha de outro nome ficaria a critério do professor/a e/ou de suas turmas.



Quanto ao registro de processo, o diário de bordo será um espaço de criação, anotações, colagem, proposições, ideias, anotações, etc., tudo que possa contribuir para o processo de criação no momento da experimentação estética. Conforme Zabalza (2004), o diário de bordo, tanto do professor quanto dos/das alunos(as) é um importante material de apoio, pois permite registrar o que estamos fazendo e/ou planejar o que irá ser feito:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10)

Quanto à avaliação, além de processual, por participação e sem objetivos quantitativos terminais, o portfólio permite organizar um acervo dos registros e referências utilizados nas experimentações estéticas, tais como reflexões, citações, fotos, textos, assim possibilitando uma reflexão acerca do processo de criação a importância do portfólio está no acompanhamento individualizado do aprendizado. Para Barton e Collins (1997) *apud* Villas Boas (2008) “[...] cada portfólio é uma criação única porque o aluno seleciona as evidências de aprendizagem e inclui reflexões sobre o processo desenvolvido” (2008, p.38). Villas Boas (2008) apresenta o portfólio como um procedimento de avaliação que permite, aos estudantes, acompanhar a sua aprendizagem e avaliar o seu progresso: “Nesse caso, o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso” (VILLAS BOAS, 2008, p.38).

Ressaltamos de que o diário de bordo deve ser utilizado em todas as aulas, reservando-se de 5 a 10 minutos para que cada estudante possa registrar suas impressões, aprendizados, dúvidas ou quaisquer outros detalhes percebidos como necessários. O portfólio, de uso individual, também será construído ao longo do



processo das aulas e servirá para agregar todo o material que cada estudante considerou relevante em seu percurso.

### **3.1 MULHERES ARTISTAS NO SURREALISMO: UMA PRÁTICA COMPLEMENTAR**

O objetivo geral desta prática é evidenciar a participação de artistas mulheres no movimento do surrealismo evitando o androcentrismo que afeta o conteúdo dos livros didáticos, os quais não citam artistas mulheres.

São objetivos específicos:

ampliar o conhecimento acerca da participação de mulheres e homens artistas na cronologia do surrealismo;

conhecer as obras de uma artista surrealista selecionada do quadro cronológico;

explorar a poética da artista selecionada;

fazer a leitura do texto e do contexto das obras da artista;

criar experimentações estéticas, aplicando o procedimento de apropriação.

#### **3.1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA**

É comum encontrarmos resumos do surrealismo que enfatizam apenas a participação de artistas homens restritos a um movimento, inclusive em fontes amplamente utilizadas para a pesquisa escolar na Internet. A título de exemplo, citamos o verbete da *Enciclopédia Itaú Cultural*, com negrito nosso nos nomes mencionados

O termo surrealismo, cunhado por **André Breton** com base na ideia de "estado de fantasia supernaturalista" de **Guillaume Apollinaire**, traz um sentido de afastamento da realidade comum que o movimento surrealista celebra desde o primeiro manifesto, de 1924. Nos termos de Breton, autor do manifesto, trata-se de "resolver a contradição até agora vigente entre sonho e realidade pela criação de uma realidade absoluta, uma supra-realidade". A importância do mundo onírico, do irracional e do inconsciente, anunciada no texto, se relaciona diretamente ao uso livre que os artistas fazem da obra de Sigmund



Freud e da psicanálise, permitindo-lhes explorar nas artes o imaginário e os impulsos ocultos da mente.[...] Nas artes plásticas, **René Magritte, André Masson, Joán Miró, Max Ernst, Salvador Dalí**, e outros. Na fotografia, **Man Ray, Dora Maar, Brasaï**. No cinema, **Luis Buñuel**. [...] A escrita e a pintura automáticas, fartamente utilizadas, são formas de transcrição imediata do inconsciente, pela expressão do "funcionamento real do pensamento" - como, os desenhos produzidos coletivamente entre 1926 e 1927 por **Man Ray, Yves Tanguy, Miró e Max Morise**, com o título *O Cadáver Requitado*). [...] A difusão do surrealismo pela Europa e Estados Unidos faz-se rapidamente. É possível rastreá-lo em esculturas de artistas díspares como **Alberto Giacometti, Alexander Calder, Hans Arp e Henry Spencer Moore**. Na Bélgica, Romênia e Alemanha ecos surrealistas vibram em obras de **Paul Delvaux, Victor Brauner e Hans Bellmer**, respectivamente. Na América do Sul e no Caribe, o chileno **Roberto Matta** e o cubano **Wifredo Lam** devem ser lembrados como afinados com o movimento. Nos Estados Unidos, o surrealismo é fonte de inspiração para o expressionismo abstrato e a arte pop. No Brasil especificamente o surrealismo reverbera em obras variadas como as de **Ismael Nery e Cicero Dias**, assim como nas fотомontagens de **Jorge de Lima**. Nos dias atuais artistas continuam a tirar proveito das lições surrealistas.

Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3650/surrealismo>

Entre diversos nomes citados no verbete (destacados em negrito), a única mulher é a fotógrafa Dora Maar. Essa é uma situação comum no campo da arte, principalmente nos livros didáticos e paradidáticos, e em *sites* de pesquisa escolar. No entanto, uma busca na Internet resulta em fontes específicas sobre mulheres artistas no surrealismo, tais como Frida Kahlo, Gertrude Abercrombie, Remedios Varo, entre outras.

Na tabela 2, constam doze nomes de artistas mulheres surrealistas que não costumam ser mencionadas.<sup>4</sup> Identificamos 12 artistas mulheres e 22 artistas homens nascidos entre 1886 e 1917, demonstrando que foram contemporâneos (Tabela 2). Embora o período surrealista esteja demarcado entre 1920 e 1955 nos livros didáticos analisados, a tabela 2 sugere que artistas surrealistas produziram após os anos 1950.



**Tabela 2: ARTISTAS SURREALISTAS**

<b>Artistas Mulheres</b>	<b>Artistas Homens</b>
Rosa Rolanda (1895-1970)	Hans Arp (1886-1966)
Kay Sage (1898-1963)	Man Ray (1890-1976)
Maria Izquierdo (1902-1955)	Max Ernst (1891-1976)
Frida Kahlo (1907-1954)	Joan Miró (1893-1983)
Dora Maar (1907-1997)	Jorge de Lima (1895-1953)
Leonor Fini (1908-1996)	Andre Masson (1896-1987)
Remedios Varo (1908-1963)	Paul Delvaux (1897-1994)
Gertrude Abercrombie (1909-1977)	Henry Spencer Moore (1898-1986)
Dorothea Tanning (1910-2012)	Alexander Calder (1898-1976)
Meret Oppenheim (1913-1985)	René Magritte (1898-1967)
Leonora Carrington (1917-2011)	Brassaï (1899-1984)
Jacqueline Lamba (1974-2016)	Ismael Nery (1900-1934)
	Ives Tanguy (1900-1955)
	Max Morise (1900-1973)
	Luis Buñuel (1900-1983)
	Alberto Giacometti (1901-1966)
	Hans Bellmer (1902-1975)
	Wilfredo Lam (1902-1982)
	Victor Brauner (1903-1966)
	Salvador Dalí (1904-1989)
	Cicero Dias (1907-2003)
	Roberto Matta (1911-2002)

**Fonte:** Tabela elaborada pelos autores. (2018)

### 3.1.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ETAPAS

Sugerimos a execução da proposta em 6 aulas, podendo o cronograma ser alterado, levando em consideração que a disciplina de arte conta com 2 aulas semanais de 50 minutos cada, podendo ser geminadas ou não, dependendo da escola. O cronograma deverá ser ajustado de acordo com a distribuição do horário e o andamento das aulas.

Depois da preparação docente sobre a temática do androcentrismo na história da arte, cada professor(a) utilizará o livro didático ou outro material teórico sobre o



surrealismo, instigando os/as alunos(as) a participarem da aula, e evidenciando a ausência de artistas mulheres no material didático. Trata-se de estimular a percepção do androcentrismo e relaciona-lo aos papéis do homem e da mulher no cotidiano da sociedade e da vida dos estudantes.

Após essa contextualização, será apresentada a artista Méret Oppenheim, por meio da sua biografia e da apreciação e leitura de imagens de suas obras. O/a professor(a) deve atuar como mediador(a), trabalhando com o objetivo de ampliar o olhar sobre o surrealismo para além do livro didático.

Ao aplicar a leitura de imagens (BARBOSA, 2008), pode-se conduzir a análise das obras em três etapas, não necessariamente lineares, mas complementares. Numa primeira etapa objetiva, professor(a) e estudantes procurarão descrever a imagem que acreditam estar vendo. Num segundo momento, de análise subjetiva, conversam sobre o que sentem quando veem a imagem. Finalmente, trabalham a análise formal, comentando os elementos de composição, o tema, o contexto e outros aspectos materiais da obra. O/a professor(a) poderá utilizar algumas perguntas de praxe, tais como: Qual é a primeira impressão? O que a imagem te transmite? Qual a sensação? Qual é o tema que a artista parece ter escolhido para a obra? Qual é a técnica e o material que a artista utilizou? É uma obra abstrata ou figurativa? Essa obra parece contar alguma história? Essa obra tem características do movimento artístico?

### **3.1.2.1 CONHECENDO UMA ARTISTA: OBRAS DE MÉRET OPPENHEIM E SUA RESSIGNIFICAÇÃO**

Méret Oppenheim (1913) nasceu na Alemanha, mas viveu na Suíça, onde faleceu em 1985. Começou a pintar com 14 anos e, em 1932, foi morar em Paris. Decidida a se tornar uma artista, começou a sua ligação com o surrealismo (THOMSON, 2011) e o convívio com modernistas. Algumas de suas obras são:

*Red head, blue body [Cabeça vermelha, corpo azul], 1936.*

*Dejéneur en fourrure [Desjejum em pele] ou Object, 1936.*



*Missa Gardenia*, 1962.

*Fur Gloves with Wooden Fingers [Luvas de pele com dedos de madeira]*, 1936.

*Escultura. My nursemaid*, 1936. *Tracia*

*Project for parkett No 4*, 1985.

*Termitenkönigin*, 1975.

*Enchantment*, 1962.

*Tous toujours*, 1950.

*Eichhörnchein*, 1949.

Analisemos, mais detalhadamente, *Le déjeuner en fourrure ou Object*, (Café da manhã envolto em pele), uma obra que à primeira vista causa estranhamento, por representar objetos do cotidiano num café da manhã: uma xícara e uma colher estão revestidas com pele de gazela.<sup>5</sup> A obra provoca a imaginação e faz despertar os sentidos. Como seria tomar café naquela xícara colocando a boca no material peludo? Por que alguém criaria objetos assim? A história, segundo Michael Zurakhinsky *et al.* (n.d., Internet) vem de um encontro com Pablo Picasso e sua namorada Dora Maar, que admiraram um bracelete coberto de pele usado por Méret, perguntando-lhe o que mais poderia ser revestido com pele. Essa provocação teria levado Méret a criar objetos com revestimento de pele e, quando André Breton os viu, imediatamente os relacionou com o romance *Venus em Pele*, de Sacher-Masoch e criou o nome de *Dejeuner en fourrure (Desjejum em pele)*. Méret discordou desse sentido e afirmou que só pretendeu criar um objeto estranho e não sadomasoquista. Portanto, o seu princípio de composição priorizou o estranhamento típico da alteração do real no surrealismo. Hoje, caberia questionar o impacto ético de roupas e adereços de pele, à luz das políticas de proteção aos animais silvestres e em extinção.

Essas e outras leituras da obra são um ponto de partida para o processo de criação, por meio do procedimento da apropriação de imagens, que consiste em



escolher uma obra e reproduzi-la integralmente ou em parte, mantendo características da original, mas com a poética pessoal do/da criador(a) podendo escolher outro tema. Cada estudante escolherá uma imagem dentre as que foram apresentadas durante a aula ou outra de seu interesse, selecionada em pesquisa extraclasse. Escolherão uma técnica, podendo ser fotográfica, colagem, pintura ou desenho, dependendo dos recursos da escola, para ressignificar a obra escolhida. Assim, a obra da artista será recriada, segundo a poética pessoal de cada aluno(a).

A proposta culmina na exposição dos trabalhos. Cada turma participará da escolha do espaço e da organização para a realização da mesma, de modo que os/as demais discentes e docentes possam prestigiar e apreciar as experimentações estéticas. Por outro lado, o portfólio e o diário de bordo servem como instrumentos de avaliação qualitativa sobre o processo de realização do produto artístico, em aula na qual professor/a e alunos/as comentarão a relação com o objeto final.

### **3.1.3 CRONOGRAMA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Aula 1: Utilizando o livro didático, o/a docente de arte trabalhará o conteúdo histórico e teórico do surrealismo, instigando os/as estudantes a participar da aula. Reservar de 5 a 10 minutos para que cada estudante faça as suas anotações sobre a aula no diário de bordo.

Aula 2: Apresentação das características do surrealismo enquanto vanguarda artística, com apreciação da Tabela 1 e foco em Méret Oppenheim, no tópico dedicado a conhecer a artista. Anotação de fatos importantes sobre a aula no diário de bordo.

Aula 3: Continuação da apreciação de obras de arte da artista Méret Oppenheim, por meio de recursos audiovisuais ou impressos (de acordo com o disponível em cada escola) os/as estudantes farão análises individuais e coletivas. O/a professor(a) é o/a mediador(a) durante a análise das obras selecionadas. Essa mediação ocorrerá por meio de perguntas (sugeridas na etapa da proposta) a serem exploradas nas imagens. Cada estudante escolhe uma obra que mais chamou a sua atenção e relata suas impressões no diário de bordo.



Aula 4: Análise do texto e contexto continuando a aula anterior, com a decodificação de temas presentes nas obras, para então ampliar o seu tempo e espaço para relaciona-las agregando aspectos culturais, antropológicos e sociais. Ou seja, por meio dessa leitura é possível o/a aluno relacionar a obra ao contexto social, político que ela foi realizada. Saber mais sobre ela, e se conseguem relacionar com outras linguagens.

Aula 5: Prática de artes visuais. Cada estudante já teve seu repertório teórico sobre o tema trabalhado e, nesta etapa, iniciará o processo de criação, utilizando as anotações já feitas no diário de bordo e ampliando a pesquisa sobre como será a sua proposta prática. Partindo do procedimento de apropriação, os alunos escolherão uma obra da artista Méret Oppenheim a qual se apropriaram, e uma técnica podendo ser fotográfica, desenho, pintura ou colagem, para produzir o seu trabalho, escolhendo uma poética pessoal e ressignificando a obra da artista. Trabalho realizado em sala de aula e, como tarefa de casa, complementar anotações no diário de bordo. O registro no diário de bordo deverá abranger todo o processo criativo, desde a escolha do tema até o resultado.

Aula 6: Finalização da prática, com uma exposição dos resultados para o/a professor(a) e a turma, para que todos tenham a oportunidade de conhecer o resultado do processo de criação dos colegas. O portfólio e o diário de bordo são resultados dos registros realizados durante as aulas e servirão como instrumentos de avaliação.

#### **3.1.4 PARA SABER MAIS**

Explore as sugestões de livros, sites, vídeos, filmes e outras fontes para aprofundar o tema.

Assista documentários disponíveis:

<https://www.youtube.com/watch?v=HFNh4cnrqdk>

[https://www.youtube.com/watch?v=KE27kd73\\_k8](https://www.youtube.com/watch?v=KE27kd73_k8)



Estude mais sobre a artista e suas obras:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra7618/masterpieces-in-absentia-meret-oppenheim>

<http://www.theartstory.org/artist-oppenheim-meret.htm>

<https://www.swissinfo.ch/por/100-anosadd-the-underlinecelebrando-a-mais-famosa-surrealista-su%C3%AD%C3%A7a/34148630>

[https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/meret-oppenheim-object-paris-1936](https://www.moma.org/learn/moma_learning/meret-oppenheim-object-paris-1936)

Assista o filme “As Pequenas Margaridas” (1966), com direção de Vera Chytilová. É uma obra surrealista sobre duas garotas, Maria 1 e Maria 2, que decidem se “rebelar” contra o mundo dominado por forças femininas, sendo depravadas e embarcando em uma série de encontros forjados. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=qKyIXYwaLuc&list=PL\\_qPXgQxqIEIx80Nx4ssEMD1dUUrPTfpT](https://www.youtube.com/watch?v=qKyIXYwaLuc&list=PL_qPXgQxqIEIx80Nx4ssEMD1dUUrPTfpT)

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em nosso trabalho acerca da representatividade feminina no surrealismo, nos livros didáticos *Arte em Interação* (BOZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013) e *Por toda Parte* (FERRARI, LIBÂNEO, JARDO & FERRARI, 2013) constatamos diferenças e vazios, não só quanto ao teor androcêntrico, mas também quanto à utilização precária de fontes históricas. Com isto, não pretendemos desqualificar tais livros, mas alertar professores(as) acerca da necessidade de buscarmos fontes históricas e materiais complementares, quando lhes parecer que obras de autoria de mulheres não são mencionadas numa determinada época da história da arte. Isto vale também para obras de referência e, por isso, selecionamos Michael Archer e



Michelle Perrot como fontes, posto que até mesmo as histórias da arte de prestígio no século XX, tal qual a de Ernst Gombrich (2006), comumente citado em materiais didáticos, não incluem mulheres artistas em suas narrativas.

Trata-se de desestabilizar o *habitus* androcêntrico reproduzido por historiadores da arte, os quais não reconhecem artistas mulheres e suas obras (ou parecem desconhecê-las), como se o campo da arte fosse de domínio masculino. Em uma entrevista com Gombrich sobre o estudo de arte das mulheres, feita por Ana Mae Barbosa, ele realmente afirmou que isto não tinha sentido e era irrelevante, pois segundo ele, não há uma arte da mulher (BARBOSA, 1997).

Este trabalho buscou demonstrar como docentes de arte podem minimizar o androcentrismo por meio da intervenção no planejamento de aulas, para além do livro didático e agregando as suas inquietações pessoais e atitude pesquisadora. Optamos por ilustrar uma prática sobre a artista Méret Oppenheim, no surrealismo. No entanto, a intervenção aqui sugerida poderá ser adaptada a qualquer temática da história da arte, incluindo as produções de artistas mulheres de modo suplementar, enquanto não houver materiais didáticos com representatividade de gênero. Por mais que um livro disponível apresente limitações, a atuação crítica do/da professor(a) em relação ao seu teor androcêntrico resultará num ensino pautado no critério da diversidade cultural, conforme propusemos neste artigo, desde uma ótica feminista.

## REFERÊNCIAS

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. 2 ed. Trad. Alexandre Krug; Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

**AS PEQUENAS Margaridas**. Direção de Vera Chytilová. Produção de Rudolf Hájek. Roteiro: Věra Chytilová Ester Krumbachová Pavel Juráček. Tchecoslováquia: Magnus Opus, 1966. (74 min.), DVD, son., color. Legendado.

BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.



BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Livros Didáticos Entre Texto e Imagens**. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-90.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.

BOZZANO, Hugo B; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. **Arte em Interação**. 1ed. Volume único. São Paulo: IBEP, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Darcy Ribeiro – Nº 9.394/1996**. BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental.

BRETON, André. **Manifesto Surrealista**. Trad. Luiz Forbes. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Artes Visuais e Feminismos: Implicações Pedagógicas*. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 23(1), 2015, p. 181-190.

DOMINGOS FILHO, Doacir; RAUEN, Margarida G. *Ensino de Arte e pluralidade de gênero em materiais didáticos*. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's World's Congress** (Anais Eletrônicos), Simpósio Temático 156, Educação e Gênero: Desafios. Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503882124\\_ARQUIVO\\_ENSINOEDARTEEPLURALIDADEDEGENEROEEMMATERIAISDIDATICO.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503882124_ARQUIVO_ENSINOEDARTEEPLURALIDADEDEGENEROEEMMATERIAISDIDATICO.pdf). Acesso em: 24 de mar. 2018.

FAVARETTO, Celso. **Pós-moderno na Educação?** *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, Edusp, v 17, 1991, p 121-127.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; LIBÂNEO, Daniela Leonardi; SARDO, Fábio; FERRARI, Pasvoa Fernando. **Por Toda Parte**: Volume Único. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013.

GOMBRICH, Ernst H. **A história da arte**. Tradutor: Álvaro Cabral. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. Trad. Álvaro Cabral São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. *A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidiano escolar*. **Educar em Revista**, 2010, nº36, p.233-244.



MIRANDA, Marília G. de. **O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 5 ed., 2006.

NADEAU, Maurice. **História do Surrealismo**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1985.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte**. Curitiba, 2008.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

REBOUÇAS, Marilda de Vasconcellos. **Surrealismo**. São Paulo: Ática, 1986.

SURREALISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3650/surrealismo>>. Acesso em: 04 de mar. 2018. Verbete da Enciclopédia.

VAZ, Adriana. **Instituições Culturais: Gênero Narrativa e Memórias**. *Revista Científica FAP*. Curitiba, v.4, n.1, p. 1-19, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2008

WALDMAN, Anne; BERRIGAN, Ted. Selections from Memorial Day: a collaboration. IN GERMAIN, Edward B. (editor). **Surrealist Poetry in English**. Londres: Penguin, 1978, p. 337.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed. 2004

ZURAKHINSKY, Michael *et al.* Méret Oppenheim (verbete). Disponível em <http://www.theartstory.org/artist-oppenheim-meret-artworks.htm>

**Recebido em 01 de Maio de 2018  
Aprovado em 15 de Agosto de 2018**



---

## Notas

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste texto foi apresentada em Comunicação no Simpósio Temático 156 (Educação e gênero: desafios), do “13º Mundos de Mulheres e Seminário Internacional Fazendo Gênero 11”, em Florianópolis (30/07 a 04/08/2017) com programação disponível em <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/simposio/public>

<sup>2</sup> O título original de Michael Archer, em língua inglesa, foi *Art Since 1960*, publicado em 1997. A primeira edição da tradução ao português foi publicada em 2001, com uma segunda edição em 2012. As nossas citações são da edição de 2012.

<sup>3</sup> Em 1971, Anne Waldman e Ted Berrigan realizaram uma leitura filmada. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CjfWeiTTvnw>. Tradução por Margie – Margarida Gandara Rauen.

<sup>4</sup> O critério heteronormativo meramente permite elucidar a participação de mulheres artistas no surrealismo.

<sup>5</sup> Imagens deste e de outros objetos de Méret Oppenheim estão disponíveis em: [https://www.moma.org/wp/moma\\_learning/wp-content/uploads/2012/06/Meret-Oppenheimer.-Object-469x311.jpg](https://www.moma.org/wp/moma_learning/wp-content/uploads/2012/06/Meret-Oppenheimer.-Object-469x311.jpg)



## **MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA ENTRE GÊNERO, ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO**

## **MOVIMIENTOS DE RESISTENCIA ENTRE GÉNERO, ARTE CONTEMPORÁNEO Y EDUCACIÓN**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018248>

**Marcela Bautista Nuñez**

Universidade Federal de Santa Maria

[marcelachemy@gmail.com](mailto:marcelachemy@gmail.com)

### **RESUMO**

Este artigo se propõe a apresentar uma pesquisa que abrange algumas das diferentes possibilidades oriundas das relações entre o conceito de Gênero, pensado aqui mediante a filósofa Judith Butler (2016), Arte contemporânea e Educação. De forma com que, partindo de experiências em sala de aula e experiências cotidianas foi sendo possível cartografar diversas ações educativas de aprendizagem e invenção no âmbito da Educação em Artes Visuais. Ações que instigam de algumas maneiras a se pensar as imagens do cotidiano de maneira problematizadora, tanto para os estudantes quanto para docentes, nesse âmbito o teórico Fernando Hernandez (2007) torna-se indispensável na trama conceitual apresentada neste artigo. A Cartografia como metodologia, permeia e possibilita maior entrosamento entre o pesquisador/a e o território pesquisado, em outras palavras, se vive a pesquisa. As conclusões apresentadas neste artigo abrangem âmbitos da formação docente em Artes Visuais e processos de aprendizados mediados por interlocuções com a linguagem da Arte Contemporânea, fundamentada pelos escritos da autora Anne Cauquelin (2005). Estas entre outras colocações ligadas as questões de Gênero, produzindo assim redes de possibilidades a serem trabalhadas.

**Palavras-chave:** Artes Visuais. Gênero. Arte contemporânea. Educação. Cartografia.

### **RESUMEN**

Este artículo se propone a presentar una investigación que abarca algunas de las diferentes posibilidades oriundas de relaciones entre el concepto de Género, pensado por medio de la filósofa Judith Butler (2016), Arte contemporáneo y educación. Siendo construido por medio de experiencias en clase y experiencias cotidianas, de modo que fue posible el desarrollo de la investigación por medio de la cartografía, diversas acciones educativas de aprendizaje e invención en el ámbito de la Educación en Artes Visuales. Acciones que instigan de algunas maneras a problematizar las imágenes del cotidiano, tanto para estudiantes cuanto para docentes. En este ámbito el teórico Fernando Hernandez (2007) es indispensable en la construcción de esta trama conceptual. La Cartografía como metodología, permite un mayor lazo entre investigador/a y el territorio investigado, en otras palabras, se vive cada paso de la investigación. Los resultados y conclusiones del artículo abarcan ámbitos de la formación docente en Artes Visuales y procesos de aprendizaje, intermediados con el lenguaje del Arte Contemporáneo. Estas entre otras cuestiones relacionadas al ámbito de Género, irán tramando la siguiente escrita.

**Palabras-clave:** Artes Visuales. Género. Arte contemporáneo. Educación. Cartografía.



## **1 A modo de introdução.**

Este artigo apresenta partes relevantes de uma pesquisa de ensino em Artes Visuais, que foi se constituindo durante estágios curriculares e aulas em escolas vinculadas ao projeto PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Além de indagações e situações que foram sendo tramadas de diversas formas através das ressonâncias que, com a temática de gênero, ocupam um espaço cada vez maior nos estudos para pensar a diferença no espaço educacional. Logo, é importante trabalhar em aula imagens disparadoras, produtoras de subjetividades<sup>1</sup> que problematizam os padrões de gênero na contemporaneidade, e excedem o âmbito do discurso artístico hegemônico, assinalando questões políticas e sociais tais como: a violência de gênero e preconceitos, sem dúvida foram indispensáveis para a elaboração desta escrita.

Algumas escritoras feministas foram utilizadas para o embasamento teórico deste estudo, estas despertaram questionamentos, os quais experimentados no cotidiano produziram problemas, que movimentam e nutrem as vontades de pesquisa e experimentação, de forma que colaboraram com o emaranhado conceitual que permeia os modos como a pesquisa foi sendo construída.

Este estudo aqui apresentado problematiza os padrões de gênero estabelecidos na sociedade, tais como a necessidade de distinção ocidental tradicional que funciona como uma divisão binária, que classifica e divide em polos opostos diversas identidades sociais, minimizando-as à masculino/feminino, ricos/pobres, negros/brancos, homossexuais/heterossexuais, macho/fêmea, homem/mulher.

As imagens midiáticas tais como a televisão e internet, na maioria das vezes se colocam mantendo certos valores conservadores em relação a

---

<sup>1</sup> Aqui entendida como um processo de singularização, modos de produzir sensibilidades e sentidos as coisas, de forma com que estes sejam e partam do sujeito em conjunto com suas críticas e problematizações.



sexualidade, raça, classe social e gênero, assim mantendo e reafirmando preconceitos e padrões identitários. Não podemos esquecer da função pedagógica destes aparatos, que segundo Mitchell (2015) se fazem presentes na vida das pessoas muito antes da escola, pois somos alfabetizados pelas imagens, possuímos repertórios visuais dos quais produzimos o nosso imaginário.

No âmbito escolar, os estudantes acabam por reproduzir valores e atitudes propagados por tais aparatos nas relações com colegas e professores/as. A escola se torna um espaço favorável para pensar e desdobrar os padrões de gênero. No que envolve este tema, é importante ressaltar que o que se entende por 'masculino' e 'feminino' é uma produção social e em que, dito cenário binário, as mulheres tem uma posição historicamente contida. Abordar e problematizar estas questões em sala de aula possibilitou discussão e posicionamento sobre os preconceitos de gênero, raça e classe social assim proporcionando exercícios de respeito, coletividade e compreensão entre os sujeitos.

Vivemos em um mundo em estado permanente de comunicação acelerada, onde parece que a urgência se tornou indispensável. Nos preocupamos quando não visualizam nossas mensagens, nos preocupamos quando visualizam e não nos respondem imediatamente. Fala, escrita, imagens, são alguns dos meios que utilizamos para nos comunicarmos, para afetarmos e sermos afetados. Com a tecnologia, as informações chegam cada vez mais rápido. Refiro-me a celulares, *smartphones*, entre outros aparelhos. As redes sociais e seus circuitos de compartilhamento de informação que mudam de linguagem, sejam elas através de vídeos, *memes*, imagens, textos que fazem parte da nossa rotina, interagindo com e por nós. Fala-se dentro desse contexto em virtualidade, no entanto, somos afetados, ao ponto de provocar sentimentos, reações. São dispositivos que estão intimamente associados aos sujeitos.



Pensando nisso, caminhando pelas ruas da cidade onde moro, nas cidades que visitei, as ruas que conheci e vi, e as que nunca pisei, percebo que estamos em permanente estado de comunicação, pessoas tirando *self's*, pessoas andando no shopping, consumindo imagens e sendo consumidas por elas. Imagens que nos interpelam e fazem parte do nosso cotidiano, nos afetam diariamente, seja nas ruas, seja em casa.

Produzimo-nos através das imagens, somos educados por elas, compreendemos nosso mundo simbólico de conceitos, para assim tentar sobrepujar nossas vivências e compreendê-las. Em educação é possível articular e pensar as imagens, vídeos, entre outras linguagens visuais, em forma de agenciamento, o que se refere a ação de disponibilizá-los em diferentes contextos, com distintas combinações sem uma forma ou ordem pré-estabelecida, sem uma hierarquia (DELEUZE & GUATTARI, 1995), assim permitindo uma problematização sobre as formas de olhar e suas implicações sobre cada indivíduo.

Pensemos que no meio em que vivemos, a sociedade, a cultura, implica em nosso comportamento, nas nossas ações e escolhas. Como dito anteriormente as imagens fazem parte da nossa vida, são um aparato simbólico que nos produz como sujeitos, incluindo a produção de gostos, comportamentos e performatividades em sociedade. Da mesma forma em que também as produzimos, são relações que implicam esse movimento de ambos os sujeitos.

[...] quando falamos de visualidades, nos referimos a um processo de sedução, rejeição e cooptação que se desenvolve a partir de imagens. Esse processo tem sua origem na experiência visual como uma espécie de cosmos imagético que nos envolve ao mesmo tempo que nos assedia, sugerindo e até mesmo fazendo links com nossos repertórios individuais. Esses repertórios individuais incluem imagens de infância, de família, de amores, conflitos, acasos, azares e dissabores. (MARTINS; TOURINHO, 2012, p.34).

As experiências visuais são fundamentais para as aulas de artes visuais, pois quanto maior o repertório, aumenta a possibilidade de conexões que



podem ser pensadas e contextualizadas na hora da produção de narrativas visuais. Lembrando que uma imagem vale por uma imagem, pois é uma linguagem diferente da palavra. Imagens que apresentem, ou não, narrativas assim como vídeos, filmes, imagens publicitárias tornam-se potentes para trabalhar diversos temas em aula. Problematizar imagens amplia o leque de pensamentos e subjetivações para observar o entorno. Em uma aula de artes visuais, discuti-las e problematiza-las faz com que seja possível uma nova configuração de sentidos e assim durante a produção de narrativas visuais o processo pode se tornar mais interessante visual e conceitualmente.

Que relações esboçamos com a produção artística contemporânea, quais encontros promovemos com ela? Colocar em pauta as 'verdades' que fomos construindo, reproduzindo, sobre a história da arte, sobre a mulher, sobre ser uma 'boa' filha, uma 'boa' esposa, uma 'boa' aluna. Verdades acomodadas em discursos e que por vezes passam despercebidas. Ao trabalhar com a produção artística contemporânea, algumas vezes se faz possível perceber tais 'verdades instituídas' nos discursos, disfarçadas em crenças e certezas. Porém, os possíveis encontros proporcionados com a arte acionam inúmeras interpretações, sentidos, reações, sensações que podem ser vivenciadas e experimentadas em meio as visualidades. É uma maneira de pensarmos juntos com os estudantes sobre o que acreditamos e como fomos construindo essas crenças. Percebo este exercício, também como muito importante para nós, professores e professoras, pois as imagens que selecionamos para levar para uma aula, os artistas que convocamos para esses encontros também dizem muito de nós e do que acreditamos ser mais funcional. Quando digo 'funcional' é pensando em como essas imagens vão interagir com o público com o qual estamos compartilhando experiências de aprendizagens. O que queremos discutir com elas? Que conceitos queremos trabalhar? Por quê essas imagens são importantes? Elas dizem muito de nós e do que acreditamos.



## **2 Cartografando os possíveis processos de aprendizagem**

Nesta sessão explanarei sobre esta abordagem metodológica onde a pesquisador/a se produz como cartógrafo/a na pesquisa. A cartografia é um método que provém da área da geografia que estuda e produz mapas de diversas superfícies terrestres, sejam elas cidades, países, oceanos, ilhas, matas, florestas, rios, etc.

A cartografia enquanto método é a forma de ir ligando uma ideia à outra, estabelecendo conexões e pontos de encontro. Desta maneira se esboça esta pesquisa, ou seja, com a atenção voltada ao que vai acontecendo e que pode funcionar para acionar a escrita. Ao mapear as aulas e encontros com os estudantes, são interessantes os registros e anotações do que pode ser relevante para auxiliar na continuação das aulas e na escrita. Desse modo se estabelecem alianças entre os textos estudados, os discursos e discussões nas quais se está presente. Ao mapear os percursos de uma aula é possível organizar, significar e acompanhar os movimentos ocasionados.

A cartografia se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de pesquisa. A cartografia exige do pesquisador posturas singulares. Não coleta dados; ele os produz. Não julga; ele coloca em questão as forças que pedem julgamento. A cartografia ocupa-se de planos moventes, de campos que estão em contínuo movimento na medida em que o pesquisador se movimenta. Cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa (COSTA, 2014, p.6).

Os territórios não são suficientes em si, todos estão em contínua relação, em contínuo movimento. Em um território existem vestígios de outros territórios, sendo impossível separar em momentos estanques o que é a vida, do que é a pesquisa, o trabalho, as relações pessoais, etc. A produção se torna infinita, com infinitas variáveis de relações e movimentos que podem ser experimentados entre os territórios e seus pesquisadores/as cartógrafos/as.



Nos termos de Deleuze e Guattari (1995), o território define e é definido pelo organismo, numa construção recíproca.

O processo cartográfico de pesquisa remete-me ao conceito de aprendizagem de Deleuze (2010). Assim como a aprendizagem ocorre no 'fazer com alguém', o processo de cartografar também ocorre quando o/a pesquisador/a está imerso na pesquisa, procurando e desbravando as possíveis semelhanças, o enunciável, o visível, os 'entres', que se desenham durante a pesquisa. O território ou o campo de pesquisa são espaços indiscerníveis, inseparáveis.

Territórios são móveis, estão em contínua relação, contínuo movimento, então, como fazer um mapa de algo que se move? Como fazer um mapa de um território que a cada hora está diferente? Uma dica seria, não ficar de fora desse território, não ficar observando-o de cima ou do lugar afastado, pelo contrário, o pesquisador cartógrafo está dentro deste território, está inserido nele, se movimentando com ele, observando as relações que movimentam o território, e não só observando, também tencionando e atento a cada fenda que nasce. Além disso, está também registrando cada acontecimento, cada variação, as quais são contínuas.

A cartografia como conceito configurado para metodologia de pesquisa foi traçada pelos filósofos Deleuze e Guattari (1995). Encontra-se de maneira intrínseca nas obras dos filósofos, tais como os cinco volumes de *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* de 1980. O conceito oriundo da Geografia é utilizado em diferentes campos como o da política, sociologia, filosofia e campos subjetivos do conhecimento. A cartografia como prática investigativa não procura respostas concretas nem finais conclusivos por tratar as áreas que são transitórias, estão em movimento, mudam, se reconfiguram.

O mapa é aberto, é conectável em todas suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um



grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou uma meditação. [...] Um mapa é uma questão de performance. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Durante a pesquisa o professor/a pesquisador/a cartógrafo/a tem a possibilidade de produzir encontros que possibilitem potencialidades para/com os sujeitos envolvidos que transitam nos territórios pesquisados. Porém, é importante estar ciente de que não saberá de maneira antecipada os rumos que a pesquisa poderá levá-lo, onde tanto podem acontecer encontros potentes, quanto encontros carentes de potencialidade, vazios, imprevistos, silêncios, entre outros. Mas, tudo isso é importante e produz sentido.

No que concerne aos encontros com os estudantes, é importante reconhecer que quando eles são atingidos, seduzidos, questionados com as problematizações que lançamos sobre determinados assuntos, é impossível saber se algo foi produzido, pois nunca há uma garantia, e se acontecerem, será de forma singular para cada sujeito. Também é possível considerar que os encontros ocorram entre os sujeitos e algum dispositivo.

Levemos em conta que segundo Deleuze, numa entrevista<sup>2</sup> chamada *O Abecedário de Gilles Deleuze* (1988) na letra C de Cultura o filósofo explana o que compreende por encontro:

Não acredito na cultura; acredito, de certo modo, em encontros. E não se têm encontros com pessoas. As pessoas acham que é com pessoas que se têm encontros. É terrível, isso faz parte da cultura, intelectuais que se encontram, essa sujeira de colóquios, essa infâmia, mas não se tem encontros com pessoas, e sim com coisas, com obras; encontro um quadro, uma música, assim entendo o que quer dizer um encontro. Quando as pessoas querem juntar a isso um encontro com elas próprias, com pessoas, não dá certo. Isso não é um encontro. Daí os encontros serem decepcionantes, é uma catástrofe os encontros com pessoas.

---

<sup>2</sup> Série de entrevistas, feita por Claire Parnet, filmada nos anos 1988-1989.



Partido da ideia de encontro do filósofo Deleuze, faço relação dos encontros com a problematização, o questionar, criar problemas sobre determinadas coisas ditas verdadeiras e incontestáveis. Temos encontros quando algo nos tira da nossa rotina, daquilo que é banal e corriqueiro, quando somos convidados a pensar, quando algo é acionado em nós e nos força ao pensamento.

Os encontros se fazem potentes quando nos deparamos com algo que nos tira do lugar comum, que nos causa estranhamento, que nos movimenta a pensar. Estando à espreita dos acontecimentos o professor/a pesquisador/a poderá estar atento as mudanças no caminho da pesquisa e do território, para isso são e foram utilizados os diários visuais pedagógicos. Essa forma de registro permeia maior interação e trocas com a pesquisa e o território pesquisado.

**Figura1** – Diário Pedagógico Visual da autora. **Fonte** – Acervo da autora.





Nos diários visuais pedagógicos<sup>3</sup> são desenhados, fotografados, colados, esculpidos, filmados, guardados todos os registros e suas possíveis relevâncias para a pesquisa. O diário visual funciona como uma máquina do tempo, que nos transporta a acontecimentos passados dos processos e acontecimentos da pesquisa, suas nuances e movimentos.

O conhecimento produzido durante a pesquisa cartográfica é fluido, provisório, sensível a mudanças. Mudanças provocadas por todos os envolvidos na pesquisa, no território de pesquisa, cada movimento dado na pesquisa é único. Além de promover encontros, é considerável pensar na função da pesquisadora imersa no território de pesquisa, além de estarmos como cartógrafas e cartógrafos participamos e vivenciamos uma incompletude, não de forma que nos falte algo, mas de maneira que sempre estamos nos reinventando e reconfigurando em diferentes espaços, assim vivenciando infinitas possibilidades de experiências.

No percorrer da pesquisa foram produzidos com alguns estudantes diferentes tipos e estilos de diários visuais, cada um possuindo as singularidades de cada estudante. Os diários acabaram por confortar e esboçar questões que incomodavam e intrigavam os estudantes. A medida que as folhas, caixinhas, teias eram preenchidas com diferentes artefatos, maior era a facilidade para se expressar em aula.

---

<sup>3</sup> Os diários pedagógicos visuais, são narrativas visuais, que podem ser produzidas em diferentes linguagens, tais como vídeos, livro arte, ilustração, zines, diários, entre outros. Nas experiências de estágio, paralelamente vamos produzindo nossos diários visuais, no qual podemos escrever sobre o ocorrido, sobre o que esperávamos, sobre o que aconteceu ou deixou de acontecer, de modo com que ali possamos nos expressar das mais variadas formas, dando um sentido sensível ao que nos acontece durante esse movimento.



**Figura 2** – Estudante com seu diário. 8º ano. Escola de Ensino Fundamental Dom Antônio Reis (Santa Maria/RS).



Ano 2014. **Fonte** – Acervo da autora.

Por momentos o silêncio ressoava, porém as experiências visuais floresciam a cada dia, a cada lembrança eternizada naquela íntima obra que cada estudante dia após dia ia criando, inventando. Cada diário tornou-se uma íntima e expressiva constelação de ideias, sentimentos e pensamentos, algumas vezes representados, outras vezes em valor de sentidos os quais eram difíceis de representar, explicar. No princípio um dos temas centrais dos diálogos e questionamentos eram relacionadas a Arte contemporânea e Gênero, por sua vez ambos ressoavam em outros assuntos cotidianos, nos quais se percebiam a complexidade das relações e a necessidade de se dialogar sobre temas cotidianos.

### **3 Gênero um conceito em pauta**

O conceito de gênero pode se definir como um conjunto de crenças, traços pessoais, atitudes e sentimentos que diferenciam de forma excludente as mulheres dos homens através de uma produção social. O sexo como conceito é trazido da biologia e polariza os indivíduos em função das suas genitálias, no caso machos e fêmeas.



[...] o termo gênero também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm capacidade para dar à luz e de que os homens têm força muscular superior. Em vez disso, o termo gênero torna-se uma forma de indicar construções sociais. (SCOTT, 1995, p.75).

O gênero é usado para referir-se a um conjunto de valores, condutas, atitudes e expectativas que cada cultura define e organiza, direcionando cada sexo a distintos comportamentos sociais. Colocando-os em funções sociais desleais com a equidade.

Partindo dessas questões podemos colocar em pauta as certezas e verdades estabelecidas sobre o que é ser uma mulher, os ruídos entre as relações de poder que existem na sociedade, no que está intrínseco ao gênero que resulta em diversos discursos que definem e produzem o feminino, o sujeito mulher.

Esse processo de produção do sujeito é uma ação social voltada para e com os sujeitos da sociedade. Dando continuidade a este pensamento podemos fazer o encontro com o que entendemos por ações culturais, pilares sociais que fazem parte da cultura. Práticas que produzem sentidos. Desde que nascemos estamos participando de rituais diários que se tornam hábitos, ações e comportamentos que nos dão sentido no viver em sociedade, são ferramentas de compreensão do nosso mundo. Conformações de sujeitos.

Quando pensamos o conceito de gênero em seu valor político, se abrange desde as questões da produção de conceitos como o de mulher, homem, lésbica, transexuais, entre outros, integrando também os estudos feministas. Compreendemos que existe uma hierarquia entre gêneros, que além de suas concepções estarem no imaginário social, fazendo parte das instituições sociais, se utilizam de aparatos simbólicos culturais, instrumentos que constroem e mantem os pilares excludentes de diferenciação entre gêneros.



Outra autora que compõe esta trama conceitual e traz consigo o conceito de gênero é Judith Butler. No livro *Problemas de Gênero* (2016) a autora questiona sobre como problematizar as categorias de gênero, que sustentam a hierarquia de gênero e a heteronormatividade compulsória. O termo heteronormatividade faz menção a orientação sexual, que se refere a orientação afetiva/sexual, no caso a atração física e emocional por pessoas do gênero oposto. Instituições sociais como a família, entendem-se por ser uma relação heterossexual a qual possui filiação. Essa entre outras instituições se colocam de forma excludente a diversidade e complexidade oriunda da orientação sexual das pessoas. Quando se refere heteronormatividade compulsória quer dizer que não todos os sujeitos se questionam sobre a heterossexualidade, e sim a aceitam como algo natural da sociedade.

Butler (2016) desenvolve em sua obra uma análise conjunta aos pensamentos de Foucault, questiona-se sobre as categorias fundacionais da identidade (binária de sexo, gênero e corpo) apresentadas como produções a criar o efeito do dito natural na sociedade. Assim explanando tais categorias como efeitos de uma construção de poder. Butler (2016) faz menção a *genealogia*, termo utilizado por Foucault para designar uma prática crítica para pensar o gênero, de modo que não procura suas origens em questões genuínas, e sim em questões identitárias<sup>4</sup>, produzidas por instituições, discursos e práticas.

A genealogia toma como foco o gênero e a análise relacional por este sugerida justamente porque o 'feminino' já não parece uma noção estável, sendo seu significado tão problemático e errático quanto o significado de 'mulher', e também porque ambos os termos ganham esse significado problemático apenas como termos relacionais (BUTLER, 2016, p 10).

Butler traz à tona a relevância de pensarmos não só a situação da mulher, e sim a situação de todas as pessoas na sociedade, a autora posiciona

---

<sup>4</sup> Aqui pensemos o conceito de Identidade como algo imutável, algo completo em si, algo que se constrói e chega a um ápice de completude.



a questão de gênero como produção social. Trata-se de algo produzido ao longo de muito tempo na sociedade, algo produzido de diversas formas. É desses pilares estabelecidos que derivam todas as diferenciações que ocorrem entre os gêneros, como a divisão do trabalho, comportamento, maternidade, diferenças salariais, âmbitos do conhecimento, entre outros. Dentro desses poderes que elaboram os significados e conceitos é onde encontramos e podemos talvez, produzir alguma resistência. Segundo a autora, gênero é algo que não pode ser visto como completo, fixado, consolidado nas pessoas, em suma é uma variável, como entre outras além do gênero que pode ser visto em diferentes configurações, é algo mutável nas pessoas, assim como as relações de poder<sup>5</sup> entre elas.

De forma que existem as relações de poder entre os gêneros também existem as resistências, das mais variadas formas de comunicação. Butler (2016), menciona que o gênero nas pessoas é produzido por meio da performatividade cultural. Performativo tal qual poderíamos fazer comparação com o que seria performance na arte contemporânea com a diferença de que seria uma performance de pôr vida partindo de uma visão imutável do gênero. A autora se utiliza de exemplo o filme *Problemas femininos* de Jhon Waters, no qual o papel principal é de Divine<sup>6</sup>,

[...] cuja personificação de mulheres sugere implicitamente que o gênero é uma espécie de imitação persistente, que passa como real. A performance dela/dele desestabiliza as próprias distinções entre natural e artificial, profundidade e superfície, interno e externo – por meio das quais operam quase sempre os discursos sobre gênero. Seria a *drag* uma imitação de gênero, ou dramatizaria os gestos significantes que mediante o gênero se estabelece? Ser mulher constituiria um ‘fato natural’ ou uma performance cultural, ou seria a ‘naturalidade’ constituída mediante atos performativos discursivamente compelidos, que produzem o corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas? Contudo, as práticas de gênero

<sup>5</sup> Aqui o conceito de Poder é o pensado pelo autor Michel Foucault. Para o autor as relações de poder e conhecimento acabam por ser muito estreitas, relações de poder e conhecimento estão sempre em constante movimento, e onde há poder há resistência em um infinito fluxo de movimentos.

<sup>6</sup> Divine, nome da drag queen do ator estadunidense Harris Glenn Milstead. Dentre suas atuações estão filmes como *Pink Flamingos*, *Hairspray*, *Female Trouble*.



de Divine nos limites da cultura gay e lésbica tematizam frequentemente 'o natural' em contextos de paródia que destacam a construção performativa de um sexo original e verdadeiro (BUTLER, 2016, p. 9).

Pensemos nas verdades estabelecidas aos diferentes gêneros que existem em sociedade, por exemplo o gênero identitário denominado 'masculinidade'. O conceito de masculino quando naturalizado, inquestionável, é silencioso, e de formas sutis se incorporam no corpo. Relações, gostos, vestimentas, gestos, nos mais íntimos e corriqueiros hábitos do cotidiano se encontram paradigmas sociais provenientes dos pilares da sociedade, religião, filosofia, política, na maior parte as hegemônicas, difundidas pela cultura de massas.

Os pilares sociais e suas regras não são implacáveis, sempre ocorreram possibilidades para rupturas, brechas, dobras, e são nessas frentes onde nasce a resistência. O ensino das artes visuais é um desses espaços possíveis para acolher possibilidades para problematizações. Podemos pensar no ensino das artes visuais como um campo de resistência, de produção de outras formas de ver, observar, consumir imagens, consumir arte. Talvez a problematização desse tema dispare os estudantes a produzir outras ideias a respeito de gênero, outros conceitos e subjetivações, outras formas de ver a si e ao mundo.



**Figura 2**– Proposta realizada com os estudantes, 2015. **Fonte** - Acervo da autora.



A imagem acima revela um desses movimentos. Narrativas visuais produzidas por estudantes de um 6º ano da Escola Estadual Margarida Lopes (Santa Maria/RS) no ano de 2015. Esta proposta de aula pensando as questões de gênero foi desenvolvida dentro do projeto PIBID Artes Visuais (Programa Institucional de Iniciação à Docência). O programa consiste em que grupos de estudantes de artes visuais, docentes em formação elaborem uma proposta para ser desenvolvida em determinada escola, dentre as três escolas parceiras do projeto. Os grupos variam de dois a quatro integrantes, os quais são inseridos em diferentes escolas e assim colocam em prática os projetos com a colaboração do professor supervisor da escola, que acompanha as aulas na escola e nos encontros semanais da universidade.

As relações possíveis entre gênero e artes visuais abrangem dimensões em vários âmbitos. Um deles é a própria produção e protagonismo na arte. O protagonismo dos homens na arte perpassa por diferentes épocas na história, tanto na produção artística como inseridos nos âmbitos burocráticos do sistema da arte e suas mediações.



Durante o século XIX, a arte parecia ser uma profissão exclusivamente masculina. Os interessados formavam-se na Academia Imperial de Belas Artes<sup>7</sup>, onde adquiriam os conhecimentos necessários para se tornarem artistas e, posteriormente, viverem de suas classes e das encomendas oficiais e privadas que, vez por outra, aconteciam. As poucas mulheres que ousaram ingressar nesse sistema dominado pela academia eram julgadas por seus pares de modo pejorativo, como amadoras (SIMIONI, 2008, p. 29).

Em contraponto atualmente no Brasil percebe-se que nos territórios da arte cresce um protagonismo feminino no sistema da arte. A ideia sobre o que é o artista, paira entre ideias renascentistas, fetichistas, preconceituosas, idealizadas, a maioria delas criadas e difundidas pela mídia.

Talvez se houvesse maiores investimentos em ações artísticas nas escolas e também nos espaços públicos, fosse possível um maior acesso a uma maior diversidade de informações, possibilidades de experimentações para as pessoas, de forma que, possibilita-se pensar de modo mais abrangente sobre a arte. Infelizmente uma parte da população no nosso país não consome arte, não reconhece como tal as manifestações artísticas urbanas, fator que resulta, inclusive, em de não reconhecer o artista como profissional.

As mulheres durante parte da história estiveram dentro da arte por meio de nus, entre outras representações que as colocava na posição de musas, não podemos esquecer de que muitas mulheres artistas são lembradas ou reconhecidas pelos amantes que tiveram.

Escrever foi difícil. Pintar, esculpir, compor música, criar arte foi ainda mais difícil. Isso por questões de princípio: a imagem e a música são formas de criação do mundo. As mulheres eram impróprias para isso. Como poderiam participar dessa colocação em forma, dessa orquestração do universo? As mulheres podem apenas copiar, traduzir, interpretar (PERROT, 2009, p.101).

---

<sup>7</sup> Fundada no Rio de Janeiro em 1816. Inaugurada como referência nos estudos das artes em 1826.



Podemos perceber que tais afirmações perduram no tempo, esses ‘status’ lhe foi concedido a mulher como musas, carregados de mitos e significados. Como diria Virginia Woolf (2012, p. 13) “*é muito mais difícil destruir o impalpável do que o real*”, porém prefiro mudar a palavra “destruir” por ‘perceber’.

**- E as mulheres artistas do Brasil, profe?** Pergunta feita por aluna do 6º ano da Escola Estadual Margarida Lopes em 2015.

Nos livros pedagógicos de história da Arte dificilmente vamos além do que abarca a história e obra de Tarsila do Amaral e Anita Malfatti, primeiras artistas brasileiras lembradas pelos livros de história da arte. Levando em conta seu começo na Semana de Arte Moderna de 1922. Neste momento de aula, lembrei da artista brasileira Julieta de França, escultora, professora que lutou entre os anos 1900 para poder assistir às aulas com modelos masculinos, na época somente os homens tinham acesso. Para se ter uma noção da época, as mulheres ainda não tinham o direito ao voto. Esses fatos são importantes de serem discutidos com os estudantes.

**- O que justificava tanta dificuldade para haver protagonismo feminino nas artes, profe?**

Segundo Simioni

“Todavia, a qualidade das obras, a julgar pelo texto e pelas análises do crítico, superava o que se poderia esperar de mulheres amadoras que vivenciavam a pintura como um mero passatempo ou como um complemento à educação civilizada. Antes pareciam produções que sinalizavam habilidades, conhecimento técnico e manejo para grandes composições, qualidades, segundo o crítico, independentes do gênero (SIMIONI, 2008, p.46 - 47).”

Nas retomadas do feminismo nos anos 60/70, muitas artistas mulheres reivindicaram seus direitos e lograram visibilidade através das suas produções artísticas, que colocavam em pauta os determinismos sociais produzidos para



com seu gênero biológico, exemplos disso são, maternidade, trabalho doméstico, objetivação do corpo, sexualidade, casamento, padrões de beleza, estereótipos femininos, violência doméstica. Além de que no mesmo período foram conquistando diversas pautas invisibilizadas a serem problematizadas tais como Feminismo Negro, problematização da pílula anticoncepcional, mulheres Lésbicas, entre outros, que iam e vão além do âmbito de classe social.

A desigualdade em relação às mulheres em espaços de poder é uma realidade, tanto em espaços acadêmicos como no sistema da arte. Segundo uma pesquisa do site Observatório Brasil da Igualdade de Gênero<sup>8</sup>:

As mulheres são mais da metade dos/as matriculados/as nos cursos de graduação no Brasil (55,23% de mulheres frente a 44,77% de homens). Contudo, permanecem concentradas em áreas tradicionalmente consideradas femininas. Os homens são 77,54% dos/as matriculados/as em cursos de ciências da computação (de acordo com dados do CNPq, de 2013). A distribuição desigual de homens e mulheres nessas profissões evidencia como estereótipos a respeito dos papéis de gênero são reproduzidos e atualizados no sistema escolar, moldando suas escolhas profissionais e inserção no mercado de trabalho.

Contando com esses fatores de pesquisa podemos pensar no âmbito do sistema da arte (CAUQUELIN, 2005). Em contraponto na cidade de Santa Maria, onde temos o Museu de Arte de Santa Maria, o MASM, com a colaboração de colegas que lá trabalham foi possível fazer um levantamento de dados que implica em saber sobre a participação de mulheres artistas, contando com o número de obras que é composto o acervo. Dentre as diversas obras de diferentes linguagens que totalizam 361 artistas, 152 são de artistas homens e 164 são da autoria de artistas mulheres. Esse número também reflete a participação feminina no sistema da arte da cidade de Santa Maria,

---

<sup>8</sup> Criado em 2009 o Observatório é uma iniciativa da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR, em parceria com outras instituições públicas, organizações da sociedade civil e organismos internacionais, e mantém diálogo com outros Observatórios do Brasil e da América Latina.



pois segundo fontes levantadas através de jornais, prêmios obtidos em salões ofertados pelo Museu de Arte de Santa Maria tal como o Salão Latino-americano, entre as 10ª e 14ª edições três dessas edições foram vencidas por artistas mulheres. Sem dúvida, esses dados são relevantes para pensarmos a produção artística de modo mais próximo ao nosso entorno.

Esses fatores explicitam um movimento que está ocorrendo desde muito tempo, mudanças lentas, resistências. Porém, podemos imaginar que em diferentes lugares esses movimentos ainda nem começaram, ou talvez, estejam engatinhando. Sabemos que não são ações voluntárias e que dependem de estudo e dedicação de muitas pessoas que tem como propósito quebrar verdades estabelecidas e produzir formas de resistência, tanto com imagens como por meio da produção científica publicada em periódicos.

Movimentos que podem sim, ser realizados dentro do território educacional, na cidade, na família, na escola.

Partindo da perspectiva da cultura visual na realização de uma aula de artes visuais, levamos em conta que as imagens quando vistas, observadas, possibilitam uma infinita variedade de interpretações e pensamentos, os quais são fundamentais para pensá-las no campo educacional. Entendo o campo da cultura visual como um posicionamento político e epistemológico, ou seja, uma forma de ver e tratar as imagens e os conteúdos, como a forma de inquirir as imagens, ou dito de outro modo, como nós professores nos relacionamos com as imagens levadas para o espaço educativo, as perguntas que lançamos e os efeitos que isso produz no grupo.

Lembro-me aqui de uma dinâmica na qual em grupo, com os estudantes, nos questionávamos sobre o que seriam 'coisas de menino' e 'coisas de menina', em vários âmbitos sociais os estudantes encontram diferenças excludentes acerca dessa questão, foi possível perceber o desconforto com o assunto. Pois é uma questão que durante a aula explicitou que nem sempre 'coisas de menina' é algo intimamente praticado somente por meninas. Alguns



estudantes explicaram que acham engraçado a questão de que seus pais comprem seu material escolar de determinado personagem, tal como a Barbie, de modo que os meninos, encontram-se praticamente uniformizados com utilidades dos seus heróis e personagens favoritos, essas questões foram colocadas e percebidas em aula, provocando assim um eco de vazio, que por sua vez acredito ser muito potente.

A cultura visual pode ser este espaço de diálogo para as experiências do *ver* e *ser visto*, pode ser esta porta de entrada para os estudos das visualidades em conjunto com a análise dos aspectos que envolvem o cotidiano, o contato diário que vivenciamos com as imagens.

Trata-se de se aproximar destes 'lugares' culturais, onde os meninos e meninas, sobretudo jovens, encontram hoje muitas de suas referências para construir suas referências de subjetividade. Uma referências que não costumam ser levadas em conta pelos docentes, entre suas razões porque as consideram pouco relevantes, a partir de um enfoque do ensino centrado em alguns conteúdos disciplinares e em uma visão da escola de cunho objetivista e descontextualizado (HERNANDEZ, 2007, p.37).

Esta passagem do livro *Catadores da cultura visual* de Hernández dialoga com outro livro organizado por Luciana Borre Nunes e Raimundo Martins (2017), intitulado 'Cultura visual – tramando gênero e sexualidades nas escolas' publicado pela Editora da Universidade Federal de Pernambuco onde os organizadores lembram que as narrativas de professores/as são uma fonte de conhecimento que denuncia a lógica da escola nas sociedades capitalistas, ao mesmo tempo em que expõem suas concepções educativas revelando ações pedagógicas e anunciando a emergência de novas práticas e modos de ensinar e aprender em espaços educativos.

Acredito que a docência é um caminho que não se conclui e que sim se faz, vai se fazendo e com o passar do tempo, se estivermos atentos, podemos ser mais qualificados como professores. Quando penso em qualificação, não estou me referindo a títulos mas a modos de ensinar e aprender, afetar as pessoas



de outros modos para que elas também possam pensar nos seus próprios processos individuais. Apresentando talvez artefatos e questões do cotidiano, podemos fazer uma ponte de provocações para pensar em nós mesmos. Pensar em nossas verdades, nossas problemáticas perante o mundo, um mundo visto através das nossas experiências, tanto visuais como cotidianas.

As relações aqui apresentadas entre Gênero, Arte contemporânea, e Educação, são apenas algumas das múltiplas possibilidades que podem ser pensadas e trabalhadas em sala de aula, os estudos oriundos da Cultura Visual podem abranger diversas áreas do conhecimento, produzindo assim outros sentidos, tais como os que a criticidade oriunda da Arte Contemporânea por vezes nos proporciona.

Esta pesquisa aqui apresentada em forma de artigo não se dá por encerrada, assim como o processo de formação docente não se dá por finalizado, irá se transformando e adquirindo novas formas com o passar do tempo ou com as reinvenções de sentidos dados aos conceitos aqui trabalhados, novos contornos outros encontros. Finalizando, espero, que este âmbito de pesquisa possa abrir outros caminhos por diferentes territórios e que possam gerar outras experiências, outros cânticos muito além dos da linha do horizonte.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: Uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. In: **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, RS, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2010.



DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: uma proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOPONTE Luciana Grupelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para docência. Publicado em **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014. ISSN 0102-6801

MARTINS Raimundo; TOURINHO, Irene. A pesquisa em artes e a perspectiva da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO; Irene (Orgs.) **Processos & Práticas de pesquisa em Cultura Visual & Educação** Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MARTINS Raimundo; TOURINHO, Irene. **Culturas das Imagens: desafios para a arte e a educação**. Editora UFSM, 2012.

MITCHELL, W.J.T. **O que as imagens realmente querem?** In: ALLOA, E. (Org.) **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. pp.165 -189.

NUNES, Luciana Borre; MARTINS, Raimundo. **Cultura Visual** - tramando gênero e sexualidades nas escolas. Recife: Editora da UFPE, 2017

OLIVEIRA, Marilda. O que pode um diário? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 225-236.

PERROT, Michelle. **História das minhas mulheres**. Belo Horizonte, Editora Contexto, 2009.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão Artista**: Pintoras e Escultoras Acadêmicas Brasileiras. Fapesp, 2008.

**Recebido em 15 de Dezembro de 2017**  
**Aprovado em 02 de Julho de 2018**



## **Entrevista com Gabriela Aidar: Programas Educativos Inclusivos e Educação Museal**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018271>

*Gabriela Aidar é graduada em História pela Universidade de São Paulo, especialista em Estudos de Museus de Arte pelo Museu de Arte Contemporânea, e em Museologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia, ambos da Universidade de São Paulo. Obteve o título de Master of Arts in Museum Studies pela Universidade de Leicester, na Inglaterra, com revalidação pelo Programa de Mestrado em Museologia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atua como coordenadora dos Programas Educativos Inclusivos do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo.*

**1. Gabriela, antes de mais agradeço pelo seu aceite em conceder entrevista à Revista Artes, Educação e Inclusão. Você é coordenadora dos Programas Educativos Inclusivos da Pinacoteca do Estado de São Paulo, gostaria que começasse situando nossos leitores sobre quais são esses programas, o que objetivam, e qual a concepção de inclusão que é defendida e mobilizada para subsidiar este trabalho.**

**Gabriela:** Interessante você começar com essa pergunta, porque quando converso com algum pesquisador que diz se dedicar à inclusão ou à acessibilidade, a primeira pergunta que faço é: “o que você entende por inclusão e acessibilidade?”. Porque me parece que devido a uma certa contaminação com propostas da educação formal, da escola, no contexto brasileiro os termos inclusão e acessibilidade são vistos como sinônimos de ações voltadas para pessoas com deficiência. A equipe da Pinacoteca, e eu pessoalmente, entendemos ambos os termos em uma perspectiva mais ampliada. Abrangem ações para pessoas com deficiência, mas não apenas. Desde o ponto de vista desse museu tentamos descolar essas ideias, pensando nos



diferentes perfis de pessoas que não têm acesso a instituições oficiais da cultura como os museus - que no caso do nosso país, são grupos muito abrangentes. E quando invertemos essa lógica, passamos a falar de grupos que são numericamente majoritários. Se observarmos algumas pesquisas feitas sobre a cultura, como a de consumo cultural de abrangência nacional realizada pelo IPEA em meados dos anos 2000 <sup>1</sup>, ou mais recentemente aqui em São Paulo, sobre “hábitos culturais dos paulistas” em 2014 <sup>2</sup>, vemos que a frequência aos museus é muito baixa na população brasileira: cerca de 30% da população frequenta museus, e essa porcentagem representa grupos muito privilegiados socialmente: pessoas com altíssima escolaridade e renda familiar alta. Dessa forma, quando falamos de inclusão e acessibilidade nos museus no país, temos de pensar em como lidar com grupos que são massivamente amplos. Para isso, é preciso fazer algumas opções, assim como ter a clareza de que não será uma ação educativa de uma instituição museal que irá reverter esses números. No caso da Pinacoteca, fazemos a opção por alguns grupos, fazemos recortes que dialogam com a nossa realidade institucional. O primeiro programa educativo inclusivo que temos nesse sentido é o Programa Educativo para Públicos Especiais, voltado para pessoas com algum tipo de deficiência física, sensorial ou intelectual, e que também tem trabalhado bastante nos últimos anos com pessoas com transtornos mentais, pessoas em sofrimento psíquico. Este trabalho se dá por meio de distintas estratégias, mas principalmente na perspectiva da multisensorialidade, que é importante não só para esses grupos - na verdade, se pensarmos em grupos de idosos ou grupos de crianças, a multisensorialidade é fundamental para promover uma experiência mais qualificada no museu...

<sup>1</sup> DA SILVA, Frederico Augusto Barbosa. **Economia e política cultural: acesso, emprego e financiamento**. Brasília: Ministério da Cultura, 2007. vol.3. (Coleção Cadernos de Políticas Culturais). Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/38605/cpc-volume-03.pdf/643124a6-d5ef-4d90-b2db-a1c9c96ae536>>. Acesso em: 25/06/2018.

<sup>2</sup> LEIVA, João (org.). **Cultura SP: hábitos culturais dos paulistas**. São Paulo: Tuva Editora, 2014. Disponível em: <[http://www.pesquisasp.com.br/downloads/livro\\_cultura\\_em\\_sp.pdf](http://www.pesquisasp.com.br/downloads/livro_cultura_em_sp.pdf)>. Acesso em: 25/06/2018.



## **2. Se a gente for pensar, para todas as pessoas...**

**Gabriela:** Para todo mundo; a experiência de vida é sinestésica, nunca utilizamos um sentido só por vez. Mas no museu somos treinados para usar principalmente a visão. E o intelecto, que não é um sentido, é uma outra habilidade, mas é uma situação artificial de qualquer maneira. Outro programa inclusivo se chama “Meu Museu” e é voltado para idosos, pessoas de 60 anos ou mais. É relativamente mais recente, existe desde 2013, e também nasce da perspectiva de um diálogo com a nossa realidade, de saber que a visitação autônoma de pessoas com 60 anos ou mais nos museus de modo geral, e na Pinacoteca em particular, é muito baixa. Também havia um interesse de trabalhar com esses grupos a partir da compreensão de que essa faixa etária poderia ter questões comuns à uma instituição de memória.

Depois temos o Programa de Inclusão Sociocultural, que atua com pessoas em situação de vulnerabilidade social, o que também representa um universo incrivelmente grande no contexto brasileiro. O recorte que fazemos nesse caso é de tentar dialogar com o nosso entorno geográfico, não exclusivamente, mas prioritariamente. Eu acredito que em média 80% dos grupos com os quais atuamos nesse programa são da região central da cidade [de São Paulo], onde está a Pinacoteca, e que é uma região que tem questões problemáticas em termos sociais.

O centro dessa cidade tem algumas particularidades, principalmente de contrastes: é uma região muito bem servida de infraestrutura, de serviços, de transporte, tem um polo cultural do qual a Pinacoteca faz parte... Mas ao mesmo tempo, tem grupos vivendo em situações muito precárias de subsistência: muitas pessoas em situação de rua, pessoas que fazem uso problemático de drogas, moradores de habitações precárias, ocupações... Então esse programa foi desenvolvido para fazer uma aproximação e estabelecer relações mais proativas e produtivas com esses grupos vulnerabilizados do centro.

E por fim, o quarto programa que configura esse núcleo dos Programas Inclusivos do educativo da Pinacoteca é o programa Consciência Funcional, que tem a perspectiva de formação continuada da equipe de funcionários da Pinacoteca. Não é uma formação muito formal, digamos assim, há a discussão de questões



específicas do universo dos museus, mas há também, por exemplo, visitas externas a outras instituições culturais; módulos para trabalhar a percepção corporal – em resposta às queixas de dores musculares, articulares e posturais por parte das equipes de atendimento que ficam muito tempo nas salas expositivas frias com o ar condicionado, na mesma posição. Então a equipe desse programa se formou para trabalhar questões de alongamento, postura, propriocepção... Sempre em diálogo com as necessidades e demandas que os funcionários trazem.

Eu penso que há um eixo comum entre esses quatro programas: eles têm o paradigma de trabalhar e construir seus projetos e ações a partir das demandas, do que entendemos serem as necessidades e perfis de cada um desses públicos-alvo. Essas necessidades podem ser levantadas tanto por meio das parcerias com as instituições quanto no próprio contato com os grupos, porque todos os programas têm uma perspectiva de ação continuada...

### **3. Essa é uma questão bem diferenciada...**

**Gabriela:** No âmbito dos museus, muito. Temos uma ênfase grande na continuidade, criamos condições de desenvolver ações continuadas e quase que forçamos os parceiros nesse sentido. Com as escolas, por exemplo, o trabalho continuado é mais difícil, pela própria estrutura escolar, não por falta de interesse. Mas nos casos dos programas inclusivos os parceiros estão dentro de outros âmbitos, como saúde e assistência social. Assim conseguimos desenvolver ações continuadas e isso tem uma diferença brutal em termos de construção de processos educativos. São outras experiências educativas que se promovem com a continuidade, outros níveis de relação, outros tipos de vínculo, outro tipo de aprofundamento de discussão, de familiaridade com o museu... Inclusive há desafios, porque temos instituições parceiras que vêm há anos na Pinacoteca todos os meses, e pensamos “Eles já viram tudo, e aí?”.

No nosso caso temos a vantagem de ter uma programação de exposições temporárias muito dinâmica... Mas também é possível desdobrar essa parceria em



outras ações. Já tivemos grupos, por exemplo, que chegaram a um ponto de maturidade na relação, estavam tão seguros em relação à instituição, tão apropriados dos procedimentos e de algumas questões que estávamos propondo para eles, como a leitura de imagens, que sugerimos que eles se preparassem para fazer a mediação com os colegas da instituição deles que não conheciam o museu. Ou os próprios grupos que nos colocam: “a gente queria conhecer, conversar com o pessoal do restauro para conhecer mais um pouco essa questão de conservação das obras”, ou nos indicam um assunto sobre o qual querem conhecer mais, ou ainda solicitam ajuda para pensar numa exposição na instituição de origem deles. Isso é muito rico: esse nível de familiaridade faz com que o grupo também paute o trabalho, ele revela o que espera de você enquanto instituição, o que é uma lógica muito diversa do que estamos acostumados dentro de um museu.

**4. Nas suas produções você refere que a concepção do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca, em 2002, se articula com uma pesquisa de público espontâneo. Que dados dessa pesquisa foram fundamentais para esse movimento? Você já estava trabalhando na Pinacoteca nessa época, não?**

**Gabriela:** Estou na Pinacoteca desde 2002. Uma parte das pessoas que estão no educativo da Pinacoteca hoje chegou em 2002 e uma das primeiras coisas que fizemos foi realizar essa pesquisa de perfil do público espontâneo. Trabalhando numa instituição você pode intuir quem é o seu público, mas não havia dados concretos. Então organizamos essa pesquisa, aplicamos e tivemos algumas comprovações e outras surpresas. Por exemplo, algo que dialoga com as pesquisas das quais já falamos: público com altíssima escolaridade e renda familiar entre média e alta. O que nos surpreendeu: eram públicos que viviam na área centro-sul da cidade, e a Pinacoteca está na região central, mas mais próxima da zona norte. Então ficou muito evidente que os frequentadores eram pessoas que vinham de outros bairros até a Pinacoteca, e que quem estava no entorno não se relacionava espontaneamente com a instituição.



## **5. E mais gente de fora de São Paulo também, não?**

**Gabriela:** Não, ali tinha um perfil de gente da cidade. Na pesquisa havia também a pergunta sobre o que os públicos gostariam de fazer na Pinacoteca, e há ações que surgiram a partir das respostas e que até hoje o museu desenvolve como, por exemplo, cursos de história da arte, que apareceram como uma demanda forte. Mas o que nos interessou para pensar as ações educativas foi exatamente o que já mencionei: a percepção do quão privilegiado era o público espontâneo que estava visitando o museu naquele momento; o quanto ele vinha até a instituição e aparentemente não tinha uma relação com o entorno, e quem estava no entorno não tinha uma relação com a instituição. Isso é inclusive bastante comum nos museus, não é uma questão só da Pinacoteca. A pesquisa nos deu uma percepção muito clara do quanto o museu era uma ilha na região onde está. Ele era um marco local - urbano, arquitetônico - mas não era uma referência para a população daquele entorno em termos culturais, de acesso, de familiaridade com a instituição. Depois fizemos outra pesquisa em 2007, que foi de percepção do público do entorno com relação ao museu. Foi muito significativa porque permitiu complementar a primeira: inicialmente ouvimos quem estava dentro da instituição e depois fomos ouvir quem estava fora. A comparação entre as duas pesquisas permite compreender diversas questões.

A segunda pesquisa evidenciou um enorme desconhecimento em relação à Pinacoteca, e que não é um problema das pessoas que responderam; em última instância é uma questão da instituição que não está se comunicando bem, visualmente, com seu entorno geográfico. A partir da pesquisa de 2002 começamos a gestar algumas ideias, por exemplo a do que veio a configurar o Programa de Inclusão Sociocultural, para trabalhar com esses grupos mais vulnerabilizados do entorno do museu. Além de buscar diversificar o público visitante do museu, que também é uma questão complexa... Porque é uma diversidade que não vai se dar em termos numéricos. Nossas ações educativas diversificam a frequência do museu, mas isso não se vê refletido nos números de visitação gerais. Inicialmente talvez tivéssemos um pouco, ingenuamente, essa expectativa, mas ao longo dos anos foi ficando claro que o alcance numérico dessas ações é reduzido em



comparação com o volume total de visitação do Museu, porque trabalhamos nessa perspectiva continuada e porque a Pinacoteca é um museu que tem uma visitação espontânea alta. Isto não diminui, entretanto, a importância de desenvolver as ações com os públicos tradicionalmente não visitantes, apenas o índice de avaliação não deve ser a questão numérica, principalmente quando comparada com a visitação geral da instituição.

Penso que precisamos operar mais no sentido de entender os impactos nos grupos que estão frequentando, os impactos nas instituições parceiras e na rede que se cria a partir disso. Perceber o quanto o museu começa a servir de referência para outras instituições que não o viam como interlocutor em absoluto - serviços de assistência social, movimentos sociais, serviços de saúde, de educação não-formal etc., para os quais o museu era um grande desconhecido e até mesmo irrelevante, especialmente um museu como a Pinacoteca, que pode ser vista quase como a materialização da distinção social. Precisamos entender esses impactos em uma perspectiva mais qualitativa, e de mudança de alguns imaginários sobre o museu e a cultura que ele guarda.

Particularmente creio que aí está o cerne da dificuldade de acesso às instituições culturais: uma certa dificuldade das próprias instituições em se tornarem mais atraentes a outros públicos além daqueles que já são frequentadores, e também um imaginário social, uma mentalidade de que esses são espaços elitistas. Então penso que se começarmos por aí temos uma boa chance de mudança. Mas isso é processual, não se resolve em pouco tempo, nem isoladamente.

**6. Mas sem pensar em termos quantitativos, vocês percebem que as pessoas que passaram por esses processos voltam ao museu como público espontâneo?**

**Gabriela:** Não temos dados concretos, não temos como medir isso; sabemos por relatos, por cruzar com as pessoas no Museu às vezes. Mas aí tem uma outra questão que discutimos no educativo da Pinacoteca: eu não vejo como nosso



objetivo principal nesses programas que os educandos com os quais trabalhamos virem frequentadores da Pinacoteca. Entendemos que cada processo é muito particular, então não é possível generalizar, não existe um objetivo único, mas em termos gerais o que queremos é que o contato com o museu tenha algum impacto positivo na vida dos educandos, para melhorar sua qualidade de vida, e aí os objetivos e resultados serão muito variáveis.

Para uma pessoa que está em sofrimento psíquico será um, para uma pessoa que tem uma deficiência física poderá ser outro, podem até ser coincidentes, mas não necessariamente; para uma pessoa em situação de rua será outro ainda, então não existe um caminho só. Agora, se eles vão se tornar ou não frequentadores da Pinacoteca e de outros museus, é claro que achamos importante, mas não é o principal foco do nosso trabalho. Penso que o importante é o quanto o contato com o museu pode ser transformador e impactante para os processos que os sujeitos estão vivendo. Nesse sentido, seria muito interessante ter pesquisas de impacto para entender como o contato com o museu repercutiu na vida da pessoa, mais do que se ela virou ou não frequentadora de museus.

**7. No trabalho de Consciência Funcional vocês sentiram a necessidade de discutir essas questões de inclusão e acessibilidade com os funcionários que não são do educativo?**

**Gabriela:** Totalmente.

**8. Te pergunto isso porque o que percebo no meu contexto de trabalho é que o educativo tem essa visão, mas quando você chega em outros profissionais...**

**Gabriela:** Pode ter uma resistência...



**9. Entre profissionais que têm contato direto com o público, existe ainda um perfil esperado...**

**Gabriela:** Sim, e é um grande risco, porque se no educativo você está desenvolvendo trabalhos com esses grupos, de alguma maneira estimulando sua frequência, querendo que eles se sintam convidados a voltar independente de você estar lá, e a instituição toda não estiver preparada, você vai prestar um desserviço. Isso para nós está muito claro desde o começo.

Dentro do Consciência Funcional um dos módulos é composto por conversas das equipes que têm mais interlocução com o público, principalmente seguranças, atendentes de sala e recepcionistas, com cada um desses programas inclusivos. Uma questão que temos discutido muito entre a equipe dos Programas Educativos Inclusivos é a dos direitos culturais. Entendemos que nesse momento em que a cultura está sendo tão vilipendiada, digamos assim, é fundamental afirmar nosso trabalho nessa perspectiva do exercício dos direitos culturais, porque isso traz uma outra perspectiva para o que fazemos. Deixa de ser acessório, deixa de ser a cereja no bolo, deixa de ser dispensável, deixa de ser um favor. É um direito, fundamental.

**10. Essa perspectiva vai ao encontro da minha defesa em relação às crianças pequenas: de que são sujeitos com direitos culturais**

**Gabriela:** Sim, exatamente. E é nossa tarefa promover esses direitos.

**11. Isso, encontrar formas de promover esses direitos.**

**Gabriela:** Exatamente. É nossa tarefa. Eu considero fundamental esse ponto de vista, principalmente nesse momento que estamos vivendo no país. Dá um outro enfoque para o nosso trabalho, interna e externamente às instituições, nos fortalece enquanto profissionais da cultura. É nesse tipo de discussão que tentamos esclarecer algumas questões com essas outras equipes do Museu, e a atitude delas frente aos grupos com os quais trabalhamos muda radicalmente. Então esse tipo de



diálogo é essencial para que essas ações aconteçam. Esse é outro aspecto das questões de acessibilidade e inclusão nos museus: devemos ser cuidadosos, enquanto educadores, para não acharmos que a responsabilidade por estabelecer processos inclusivos é só nossa: isso é uma responsabilidade institucional. Algumas equipes estarão mais à frente desse processo? Sim, como os profissionais da educação; mas é uma responsabilidade institucional. A questão é como disseminar essa ideia pela instituição como um todo.

## **12. Como você vê essa potencialidade da arte, e da educação junto com a arte, nesse trabalho?**

**Gabriela:** Quando eu falo de educação eu trato da minha experiência, que é muito específica, dentro da educação não-formal e da educação museal; eu não tenho como me referir à Educação com E maiúsculo, porque tem muitas áreas da educação com as quais eu particularmente não tenho uma experiência, uma interlocução. Mas percebo que o diálogo entre a educação em arte e a educação museal tem algumas potências muito grandes. Primeiro é a possibilidade de se reconhecer no que você está vendo, então tem uma questão de auto reconhecimento, uma questão identitária que é importante para qualquer grupo, independente do perfil socioeconômico, de se tem deficiência ou não. Outra questão que trabalhamos muito dentro da Pinacoteca por meio da leitura de imagens é desenvolver um olhar mais crítico em relação ao que se está vendo. Penso que esse é um exercício muito importante para as pessoas atualmente; somos bombardeados por imagens, basicamente toda a nossa comunicação hoje em dia é mais imagética, audiovisual, do que verbal, mas não temos uma reflexão qualificada sobre essas imagens. Muito do nosso trabalho vai nesse sentido. Ensinar questões específicas da arte, história da arte, técnicas artísticas, isso vem em segundo plano.

Em primeiro lugar, entendemos que a potência do encontro dos visitantes com os objetos artísticos é a possibilidade de aprender a olhar mais criticamente, primeiro para as imagens artísticas e depois para tudo o que nos cerca. O museu é muito propício para possibilitar o exercício da crítica. Outro papel educativo da



instituição cultural é o de mostrar que é possível conviver com as diferenças. Porque em uma cidade como São Paulo e num país como o Brasil temos pouquíssimas oportunidades de grupos diferentes estarem no mesmo espaço em situação de igualdade. Onde isso acontece normalmente? Nos espaços culturais como o SESC, nos museus públicos, nos espaços gratuitos. É aí que isso pode acontecer. E temos um potencial pedagógico de mostrar que é possível convivermos numa situação de igualdade, que ninguém oferece risco a ninguém, que podemos viver juntos.

Nesse sentido eu acredito que esses momentos de encontro dos diferentes grupos sociais no espaço do museu são muito importantes para todos. E por fim, as outras questões que o contato com o objeto artístico também possibilita em termos educativos, que é expressão, comunicação, criatividade, que também são muito favorecidas nesse encontro, a possibilidade de entrar em contato com a própria subjetividade... O encontro subjetivo que é próprio da arte, se dá de forma natural, o encontro das diferentes subjetividades: do artista, do grupo, do educando com seu grupo, e isso pode ser muito potente em termos educativos. Pensando educação também em uma percepção ampliada, que vai muito além da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, mas tem a ver com o fortalecimento identitário, com o desenvolvimento da autoconfiança, a mudança de opiniões, de valores, de atitudes, a promoção de prazer... diversas questões que não são apenas cognitivas e conceituais.

### **13. E que não são mensuráveis...**

**Gabriela:** Aí temos os desafios da avaliação desses aspectos. Agora estamos entrando em contato com algumas metodologias inglesas para tentar entender um pouco como é essa questão do bem-estar que acontece a partir das visitas ao museu, porque uma das nossas questões de avaliação com alguns grupos em situação de vulnerabilidade, é: “o que você percebeu de impacto na sua experiência pessoal a partir das visitas ao museu?”. O primeiro item é “bem-estar”. Mas bem-estar é tanta coisa! Como vamos extrair alguns índices disso? Recentemente entramos em contato com o trabalho de um grupo de pesquisa da University College



London, na Inglaterra. Junto com alguns museus eles estão tentando entender como que se dá esse bem-estar numa visita ao museu.

Quando avaliamos o bem-estar, não é necessariamente do encontro com a obra ou com a exposição, mas é da experiência da visita como um todo, que envolve muito mais do que o encontro com a obra, essa também é uma questão a ser avaliada. Às vezes perguntávamos para um grupo em sua primeira visita: “do que você mais gostou?” e as pessoas falavam “do elevador”; e começamos a contextualizar essa resposta, pois são grupos que não andam de elevador regularmente, que não têm acesso a um elevador de quarenta pessoas, ou a um elevador panorâmico em um prédio com uma arquitetura muito impactante, então contextualizamos essa experiência da visita.

O que é interessante das visitas continuadas é que você consegue ultrapassar esse primeiro deslumbramento com essas questões; às vezes se é um só encontro, fica nisso. Uma vez em um grupo de jovens educadores sociais, um rapaz falou: “ah, você está querendo que eu fale como o que vimos aqui tem a ver com a minha vida? Nada! Esse lugar não tem nada a ver com a minha vida. Essas escadarias com tapetes, essas molduras douradas, esse chão de mármore, não têm nada a ver com a minha vida”. Isso foi no primeiro encontro. Depois fomos trabalhando e ele tanto viu conexões possíveis da vida dele com o que tinha na Pinacoteca, que começou a fazer visitas com os seus educandos. Para determinados grupos, uma visita apenas pode ser ruim.

#### **14. Ela pode mais reforçar a diferença do que aproximar...**

**Gabriela:** Exatamente. Para nós era muito claro desde o começo que ações pontuais não fariam sentido no Programa de Inclusão Sociocultural, porque corríamos esse risco, de parecer que dizíamos “vejam esse templo do saber, essa casa de maravilhas, e depois voltem lá para o seu albergue”, e não é isso. Então como conseguir estabelecer um contato mais próximo apesar de todos esses signos



de distinção social, que para nós são muitas vezes problemáticos? No museu de arte isso é bastante evidente. E tem a questão do discurso acadêmico...

**15. Essa é uma questão com a qual trabalhamos todos os dias, o vocabulário, a abordagem...**

**Gabriela:** E é muito difícil... e de novo, a mesma questão: o museu é todo construído com uma lógica, e a gente como educador tem que...

**16. Traduzir?**

**Gabriela:** É, de alguma maneira traduzir ou adaptar, e isso é problemático. O quanto essa instituição está sendo inclusiva e acessível quando ela se coloca dessa forma?

**17. Bom, Gabriela, estamos chegando ao fim, mas eu queria te perguntar se tem algo que você queira compartilhar sobre esses 16 anos no educativo da Pinacoteca...**

**Gabriela:** Nesses 16 anos na Pinacoteca eu sempre atuei no educativo, o que é de certa forma um privilégio porque acredito que estou conseguindo criar uma trajetória de aprofundamento, e isso é relevante; é raro nos museus estabelecermos um projeto de longa duração, e penso que isso também explica, em parte, por que conseguimos diversificar tanto nosso trabalho educativo ao longo dos anos, ir nos constituindo tão fortemente: porque tivemos tempo e condições para fazer isso. E também é interessante perceber o quanto a nossa prática continuada influencia outras reflexões e experiências. Eu lembro quando começamos, trabalhávamos com públicos em situação de vulnerabilidade e pessoas de dentro e fora do museu nos olhavam com estranhamento e desconfiança, então é satisfatório perceber a transformação, hoje é algo aceito no ambiente museológico e inclusive está presente



em políticas públicas de cultura. Isso é muito bom, porque é o seu fazer reverberando para além da sua instituição.

***Entrevista concedida a Flora Bazzo Schmidt em São Paulo, SP, no dia 1º de junho de 2018.***

Flora Bazzo Schmidt é pedagoga e atua no Museu de Arqueologia e Etnologia Professor Oswaldo Rodrigues Cabral, da Universidade Federal de Santa Catarina. É mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, membro do grupo de pesquisa Educação, Artes e Inclusão e da Revista Educação, Artes e Inclusão.