

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAFAEL GUILHERME PAWLINA

**O “ESTADO DA ARTE” SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS
PARA ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO (1996-2022)**

CURITIBA/PR

2023

RAFAEL GUILHERME PAWLINA

**O “ESTADO DA ARTE” SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS
PARA ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO (1996-2022)**

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Pereira Donato

Coorientador: Prof.^o Dr. João Henrique da Silva

CURITIBA/PR

2023

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

P111 Pawlina, Rafael Guilherme.

O "Estado da Arte" sobre o ensino de artes visuais para
estudantes cegos e com baixa visão (1996-2022) / Rafael
Guilherme Pawlina; orientadora Prof.^a Dra. Sueli Pereira
Donato; coorientador Prof. Dr. João Henrique da Silva.

162f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2023

1. Artes visuais. 2. Estado da Arte. 3. Deficiência visual.
4. Educação especial. I. Dissertação (Mestrado) Programa de
Pós- Graduação em Educação / Mestrado em Educação.
II. Título.

CDD – 371.911

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

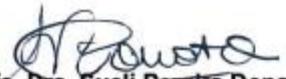
RAFAEL GUILHERME PAWLINA

O "ESTADO DA ARTE" SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO (1996-2022)

Esta dissertação foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), em Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 01 de dezembro de 2023.

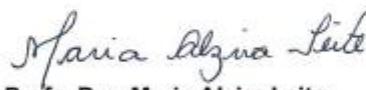

Prof. Dra. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do PPGED da Universidade Tuiuti do Paraná


Prof. Dra. Stélli Pereira Donato
Orientadora - Universidade Tuiuti do Paraná


Documento assinado digitalmente.
JOÃO HENRIQUE DA SILVA
Data: 01/12/2023 09:37:39-0300
Verifique em <https://validar.rs.gov.br>

Prof. Dra. João Henrique da Silva
Coorientador – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro


Prof. Dra. Lúcia Helena Reily
Membro Externo – Professora aposentada e colaboradora da Universidade Estadual de Campinas


Prof. Dra. Maria Alzira Leite
Membro Interno – Universidade Tuiuti do Paraná

Curitiba
2023

Dedico esta dissertação a minha mãe Maria Selma (*in memoriam*), por acreditar em mim e ser minha maior entusiasta em acreditar que vale a pena viver. Minha gratidão e saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

Citar cada uma das pessoas que ajudaram a construir minha trajetória até aqui não é uma tarefa fácil, por isso, escrevo em linhas gerais me permitindo selecionar alguns representantes destes momentos e nomes mais próximos dessa construção enquanto ser humano.

Agradeço aos meus pais, em especial, a minha mãe Selma (*in memorian*) que, infelizmente, não teve tempo para ver a conclusão deste trabalho, mas que me encorajou em cada passo na vida profissional e acadêmica e, sem dúvidas, torceu muito por esse momento.

Agradeço ao meu companheiro Ricardo Pawlina, que é meu maior impulsionador e que me motiva a não desistir, mesmo com os tropeços da caminhada.

Agradeço aos meus orientadores, Professora Doutora Sueli Pereira Donato e Professor Doutor João Henrique da Silva, que, com suas palavras de apoio e carinho, não imaginam o impacto que tiveram em minha vida acadêmica e profissional. Espero poder devolver para o mundo educacional um pouco de tanta sabedoria e responsabilidade que aprendi na caminhada ao lado de vocês.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná pelas trocas e por suas dedicações em extrair de cada estudante o seu melhor. Agradeço, em especial, ao Professor Doutor Renato Torres, que mesmo distante e doze anos após a minha graduação na Licenciatura continua me inspirando.

Agradeço aos amigos e familiares mais próximos que entenderam a responsabilidade que me fora apresentada quando ingressei no mestrado, em especial, a minha grande parceira de profissão Deisy Camargo, que segue me encorajando a não desistir.

As parceiras de mestrado Edilayne Ribeiro e Marilene Franco que inúmeras vezes foram a razão da minha não desistência, principalmente a Edilayne que, em infinitas trocas de áudios, me ajudou, refletiu comigo e tornou todo este processo mais leve.

Agradeço à professora Fernanda Pereira da Cunha pelas considerações trazidas no momento de qualificação da dissertação, assim como agradeço às professoras Maria Alzira Leite e Lucia Reily que sugeriram pontos importantíssimos para o aprimoramento do trabalho em sua fase de defesa.

Concluo esses agradecimentos dizendo muito obrigado a todas, todos e todes que, direta e indiretamente, contribuíram para a finalização do mestrado.

A arte existe porque a vida não basta

(Ferreira Gullar, s/d)

PAWLINA, R. G. **O “estado da arte” sobre o ensino de artes visuais para estudantes cegos e com baixa visão (1996-2022)**. 2023. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa do tipo “Estado da Arte” relacionada ao ensino de artes visuais para estudantes cegos e com baixa visão que frequentam o ensino fundamental nas escolas de educação básica. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as produções acadêmico-científicas sobre o ensino de artes visuais para alunos cegos e com baixa visão no ensino fundamental da Educação Básica no período de 1996 a 2022. Os objetivos específicos foram: a) Levantar a quantidade de produções científicas sobre o ensino de artes visuais para alunos cegos e com baixa visão no ensino fundamental da educação básica; b) examinar as tendências da produção acadêmica em relação aos fundamentos teórico-metodológicos e às tecnologias assistivas adotados/as para o ensino de artes visuais para alunos cegos e com baixa visão no ensino fundamental da educação básica; c) identificar avanços e lacunas sobre a temática investigada, com destaque para as práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo do “Estado da Arte” que empregou como procedimentos metodológicos as orientações de Romanowski e Ens (2006) e a análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). As fontes utilizadas na pesquisa foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). O referencial teórico trabalha com os expoentes do campo da Arte, artes visuais, Arte-Educação, Educação Especial e Fundamentos da Educação. O *corpus* documental resultou em onze pesquisas, sendo dez dissertações e uma tese produzidas por diferentes autores, principalmente, do gênero feminino, com prevalência de trabalhos realizados nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, principalmente na Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN) e de programas de pós-graduação em Educação. Os trabalhos apresentaram diferentes objetivos, mas, de alguma forma, confluíram para a análise da prática docente, no que se refere às ações que o professor pode desenvolver para incluir o aluno cego ou com baixa visão na aula de Arte. As tecnologias assistivas empregadas são, geralmente, adaptações das obras bidimensionais para relevo com diversos materiais. Os principais autores referenciados nos trabalhos lidos foram: Lev Vygotsky, Maria Lucia Amiralian, Maria Ferraz e Maria Fusari, Ana Mae Barbosa e Lúcia Reily. Há, por parte da maioria dos pesquisadores, uma grande preocupação com as adequações de materiais e recursos para as produções das atividades artísticas, porém, deixa-se de lado o caráter de conhecimento da história da arte. Conclui-se que o número de produções sobre o tema ainda é incipiente e a maioria dos trabalhos se voltam apenas para o ensino do desenho e deixam de fora outras linguagens como: cinema, pintura, fotografia, performance, videoarte etc. Há inúmeras possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitam aquisição do conhecimento artístico pelas pessoas com deficiência visual, porém, os desafios para esse trabalho estão relacionados às políticas públicas e à formação de professores.

Palavras-chave: Artes visuais. Estado da Arte. Deficiência visual. Educação Especial.

PAWLINA, R. G. The "state of the art" on the teaching of visual arts for blind and visually impaired students (1996-2022). 2023. 145p. Dissertation (master's in education) - Tuiuti University of Paraná, Curitiba, Brazil, 2023.

ABSTRACT

This is a “State of the Art” research related to the teaching of visual arts for blind and low vision students who attend elementary school in basic education schools. The general objective of the research was: to analyze the academic-scientific productions on the teaching of visual arts for blind and low vision students in fundamental education of Basic Education in the period from 1996 to 2022. b) Examine trends in academic production in relation to theoretical-methodological foundations and assistive technologies adopted for teaching visual arts to blind and low-vision students in elementary school; c) Identify advances and gaps on the subject investigated, with emphasis on pedagogical practices. This is a “State of the Art” bibliographical research that used as methodological procedures the guidelines of Romanowski and Ens (2006) and the content analysis proposed by Bardin (2011). The sources used in the research were the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT) and the Catalog of Theses and Dissertations maintained by the Coordination for the Improvement of Higher Education Persons (CAPES). The theoretical framework works with exponents of the field of Art, visual arts, Art-Education, Special Education and Fundamentals of Education. The documentary corpus resulted in eleven researches, ten dissertations and one thesis produced by different authors, mainly female, with a prevalence of works carried out in the Northeast and Midwest regions, mainly at the University of Rio Grande do Norte (UFRN) and postgraduate programs in Education. The works had different objectives, but somehow converged to the analysis of the teaching practice, regarding the actions that the teacher can develop to include the blind student or with low vision in the Art class. The assistive technologies employed are usually adaptations of two-dimensional works for relief with different materials. The main authors referenced in the works read were: Lev Vygotsky, Maria Lucia Amiralian, Maria Ferraz and Maria Fusari, Ana Mae Barbosa and Lúcia Reily. There is a great concern on the part of most researchers in the suitability of materials and resources for the production of artistic activities, however, the character of knowledge of the history of art is left aside. It is concluded that the number of productions on the subject is still incipient and most of the works focus only on teaching drawing and leave out other languages such as: cinema, painting, photography, performance, video art, etc. There are countless possibilities to develop pedagogical practices that enable the acquisition of artistic knowledge by people with visual impairments, however, the challenges for this work are related to public policies and teacher training.

Keywords: Visual arts. State of art. Visual impairment. Special education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Mapeamento das regiões onde se encontram IES das pesquisas.....	85
Gráfico 2 – Principais autores de arte citados nas dissertações.....	102
Gráfico 3 – Principais autores de educação e de, ensino/aprendizagem citados nas dissertações.....	103
Gráfico 4 – Principais autores de educação especial e/ou inclusiva citados nas dissertações.....	104
Gráfico 5 – Principais autores de arte-educação citados nas dissertações.....	106
Gráfico 6 – Principais autores de arte-educação na perspectiva da educação inclusiva citados nas dissertações.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização das Teses e dissertações selecionadas.....	72
Quadro 2 – Sistematização dos orientadores e atuação docente.....	55
Quadro 3 – Identificação de formação, IES e PCD.....	82
Quadro 4 – Identificação do autor, título e problema de pesquisa.....	86
Quadro 5 – Identificação do autor e objetivos.....	89
Quadro 6 – Identificação da metodologia.....	92
Quadro 7 – Identificação da linguagem da arte presente na pesquisa.....	95
Quadro 8 – Identificação de T.A. e adaptações.....	99
Quadro 9 – Identificação dos autores citados e formações.....	105
Quadro 10 – Identificação dos autores citados e formações.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
DV	Deficiência Visual
DBAE	<i>Discipline Basic Art Education</i>
EAV	Ensino de artes visuais
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IPC	Instituto Paranaense de Cegos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN/Arte	Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Proposta Política Pedagógica
PR	Paraná
USP	Universidade de São Paulo
TA	Tecnologia Assistiva
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Conceituação de Poiesis.....	48
FIGURA 02 – Conceituação de Práxis.....	48
FIGURA 03 – Abordagem Triangular com foco nos três eixos – Práxis.....	51
FIGURA 04 – Abordagem Triangular com foco no fazer artístico – Poiesis.....	51
FIGURA 05 – Reglete.....	135
FIGURA 06 – Prancha com adaptação.....	135
FIGURA 07 – Pesquisadora texturizando imagem com cordão.....	135
FIGURA 08 – Pesquisadora texturizando imagem com tinta relevo em bisnaga.....	135
FIGURA 09 – Pesquisadora perfurando a imagem do boi para Léo.....	135
FIGURA 10 – Atividade de compreensão da passagem do tridimensional para o bidimensional.....	135
FIGURA 11 – Mesa paleta (cores separadas em potes com a descrição em braile com o nome de cada cor.....	135
FIGURA 12 – Obras da artista Tarsila do Amaral adaptadas para a tridimensionalidade.....	135
FIGURA 13 – Interpretação em alto-relevo da pintura “Abaporu” de Tarsila do Amaral, tinta acrílica sobre cerâmica fria, lixa, papel camurça, cola e giz de cera.....	135
FIGURA 14 – Objetos tridimensionais de brinquedos para estímulo, percepção e modelo para desenho.....	135

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 –	Números totais de dissertações e teses publicadas no Catálogo de Teses da CAPES e BDTD/IBICT.....	57
TABELA 02 –	Números de Dissertações publicadas no Catálogo de Teses da CAPES e BDTD/IBICT separadas a partir dos Programas de Pós-Graduação (em Educação e Arte)	57
TABELA 03 –	Números de Teses publicadas no Catálogo de Teses da CAPES e BDTD/IBICT separadas a partir dos Programas de Pós-Graduação (em Educação e Arte)	57
TABELA 04 –	Combinação dos descritores da pesquisa na BDTD. (o número total daqueles selecionados é maior na tabela pois a mesma pesquisa pode aparecer mais de uma vez com descritores diferentes)	62
TABELA 05 –	Combinação dos descritores da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações.	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 O ENSINO DE ARTE NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	20
2.2 ARTES VISUAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	33
2.2.1 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	34
2.2.2 Arte e a metodologia de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva	38
2.2.3 Metodologia do ensino de Arte	40
2.3 CONCEITUAÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO POIESIS E PRÁXIS	43
2.3.1 A prática pedagógica como Práxis ou Poiesis	45
2.3.2 A prática pedagógica como práxis nas aulas de Arte	50
3 MÉTODO	56
3.1 TIPO DE ESTUDO	56
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
3.3 O ROTEIRO DE ANÁLISE	73
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	76
4.1 IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR (FORMAÇÃO, IES E PCD)	76
4.2 IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA, OBJETIVOS E MÉTODOS.....	88
4.3 QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PRESENTE NAS DISSERTAÇÕES?	96
4.5 AUTORES REFERENCIADOS	103
4.6 SÍNTESE POR PRODUÇÃO E A ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS TRABALHOS	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
5 APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DO CORPUS DA PESQUISA – TESES E DISSERTAÇÕES	137
6 APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ANÁLISE	140
7 ANEXO 1	158

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná, na linha de pesquisa de Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores e tem como tema as produções científicas, oriundas de programas de pós-graduação do Brasil, que abordam a seguinte temática: o ensino de artes visuais para pessoas cegas e com baixa visão que frequentam o ensino fundamental em escolas de educação básica, produzidas entre os anos de 1996 e 2022.

Realizei¹ um levantamento com base nas pesquisas coletadas em bancos de dados brasileiros específicos que documentam as teses e dissertações produzidas no país. Trata-se de um estudo do tipo de “Estado da Arte”, por meio do qual fiz uma análise a partir de um roteiro pré-definido com base nas orientações de Romanowski e Ens (2006), buscando revelar alguns pontos, tais como: quais são os autores? Quais as temáticas desses trabalhos? Quais foram os problemas e objetivos das pesquisas? Quais as instituições, os programas de pós-graduações e as áreas de conhecimento que mais pesquisaram esse tema? Qual linguagem das artes visuais está presente? Quais as metodologias e quais as tecnologias assistivas se apresentam nas pesquisas?

No decorrer da vida acadêmica e da pós-graduação, as pesquisas desenvolvidas assumem um caráter de importância no âmbito pessoal, no que se refere à experiência do mestrando. Uma relevância profissional que prepara o pesquisador que comprehende seu papel na tríade: ensino, pesquisa e extensão da Universidade, assim como uma relevância social no que tange os projetos da sociedade que esperamos.

As motivações iniciais para esta pesquisa surgiram no processo pessoal e profissional, na minha constituição como professor na Educação Básica e Ensino Superior. Durante os anos de 2016 a 2020, ministrei, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, na qual alguns alunos do curso de licenciatura em artes visuais trouxeram para a discussão o caso de três estudantes cegos matriculados no 6º ano dos anos finais, do Ensino Fundamental da educação básica, em uma escola pública de Curitiba/PR, situada em uma região nobre da cidade. Parte da metodologia da aula de estágio que lecionava, os alunos relatavam quais tinham sido as suas impressões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras observadas em campo, mas o que motivou os alunos a

¹ O trabalho utiliza a primeira pessoa do singular por compreender que esta pesquisa está intimamente ligada à minha trajetória pessoal e acadêmica.

debaterem, na aula de estágio, não correspondia às práticas da professora, mas sim ao total abandono que os estudantes cegos sofriam nas aulas.

Por se tratar de uma região central de Curitiba e estar situada há menos de 2 km do Instituto Paranaense de Cegos (IPC)², era comum que, naquela escola, o número de alunos cegos matriculados fosse maior do que em outras escolas. Percebendo que a professora aplicava sua aula sem atender às necessidades mínimas para aqueles três alunos, os alunos da graduação começaram, por conta própria e com minha orientação, a levar atividades que pudessem estimular os estudantes cegos e que pudessem, de alguma forma, reverberar em um princípio de inclusão.

Após esse fato, senti-me na obrigação a utilizar um dos três pilares da Universidade Pública para instrumentalizar professores que estivessem dispostos a realizar um curso de extensão intitulado: **O ensino de artes visuais para crianças cegas e com baixa visão**. Ainda com poucos recursos e pouco estudo, a principal função deste curso era elucidar as principais dúvidas sobre cegueira, metodologias para o ensino aos cegos e a perspectiva da inclusão. O curso aconteceu uma vez por semana durante seis meses, e ao final destes encontros produzimos, de forma coletiva, uma apostila com os resultados obtidos com as práticas elaboradas durante o curso³. O curso promovia vários debates e tinha como objetivo ajudar esses professores de escolas públicas, principalmente, por meio de atividades práticas que dessem resultados efetivos na escola.

Atualmente, desenvolvo um trabalho na área de formação docente, no qual apresento propostas para atividades com o material didático que uma empresa privada fornece às redes municipais de ensino. Nessas formações tenho discutido sobre o papel da arte na escola assim como de que forma os estudantes que possuem alguma deficiência podem ser atendidos por esses materiais didáticos.

Desde 2016 realizo buscas de artigos, livros, textos e pesquisas sobre o ensino da Arte⁴ para pessoas cegas e com baixa visão, e pude constatar que apesar de ser um vasto campo, a quantidade de pesquisadores que abordaram esse tema ainda é baixa considerando a quantidade de cursos de Pós-Graduação. Seis anos se passaram e o número de pesquisas aumentaram, mas

² Endereço: Av. Visc. de Guarapuava, 4186 - Centro, Curitiba - PR, CEP 80250-220 - <https://www.novoipc.org.br/>

³ Para acessar a apostila criada no curso, acesse: Link - Ensino de Artes Visuais para alunos cegos e baixa visão (apostila)

⁴ Sobre as grafias do termo “arte” esclareço que escrevo arte quando me refiro à área do conhecimento, Arte quando me refiro a disciplina e/ou componente curricular, por fim, quando me refiro ao tipo de pesquisa utilizo a grafia Estado da Arte por entender que se trata de uma metodologia.

ainda se encontram muito limitadas em apenas uma das linguagens da Arte, as artes visuais e mais especificamente o desenho.

Neste sentido, considerando a necessidade de compreender como o objeto desta pesquisa é tratado em teses e dissertações, fez-se necessário uma busca nos trabalhos já publicados, com o objetivo de trazer à luz quais as lacunas deste tema ainda existem ou são pouco explorados. Dessa forma, realizei uma pesquisa preliminar sobre as teses e dissertações encontradas sobre a temática já mencionada, discutindo os temas, as linguagens da arte e os objetivos principais de cada pesquisa encontrada. Foram encontradas sete dissertações, uma tese e cinco artigos publicados em periódicos entre 2003 e 2020. (PAWLINA; SILVA; DONATO, 2023).

Com base nessas produções e no caminho que estou trilhando, esta pesquisa insere-se no campo do ensino de artes visuais no contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência visual e tem como objeto de estudo o ensino da Arte para pessoas cegas e com baixa visão presentes nas teses e dissertações defendidas dentro do período compreendido entre 1996 e 2022, publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Mediante o exposto, esta investigação busca responder a seguinte **pergunta de pesquisa:** O que revelam as teses e dissertações da área em relação aos fundamentos teórico-metodológicos e tecnologias assistivas no ensino de artes visuais para alunos cegos e com baixa visão entre 1996 e 2022 no Ensino Fundamental nas escolas de Educação Básica?

O recorte inicial foi no ano de 1996, quando ocorreu a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), que dispôs, em seu art. 26, § 2º, “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996). Isto é, a arte faz parte do currículo da educação básica. De 1996 ao presente momento foram realizadas mudanças em relação ao componente Arte em diferentes diretrizes curriculares nacionais e a última foi a homologação da Base Nacional Comum Curricular. O encerramento da pesquisa se dá em 2022 por registrar o término da coleta dos trabalhos para análise.

Dessa forma, este trabalho tem como **objetivo geral** de pesquisa: Analisar as produções acadêmico-científicas sobre o ensino de artes visuais para alunos cegos e com baixa visão no ensino fundamental da Educação Básica disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT),

e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁵, no período de 1996 a 2022, destacando suas problemáticas, os fundamentos teórico-metodológicos e as tecnologias assistivas adotados/as.

E para isso foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

- Caracterizar as produções científicas sobre o ensino de artes visuais para alunos cegos e com baixa visão no ensino fundamental da Educação Básica com o recorte temporal de 1996 a 2022, no que concerne ao tipo de produção, o perfil de autores, orientadores, configuração institucional e das áreas de conhecimento;
- Examinar as tendências da produção acadêmica em relação aos fundamentos teórico-metodológicos e as tecnologias assistivas adotados/as para o ensino de artes visuais para alunos cegos e com baixa visão no ensino fundamental para escolas de Educação Básica;
- Identificar avanços e lacunas sobre a temática investigada por meio da problematização das práticas pedagógicas apresentadas nas pesquisas.

O percurso metodológico desta pesquisa sustenta-se na pesquisa bibliográfica do Tipo “Estado da Arte” (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Utilizei os seguintes descritores de busca: “Arte”, “artes visuais”, “arte-educação”, “cego”, “cegueira”, “educação”, “deficiência visual”, “baixa visão”, “visão subnormal⁶”, “pintura”, “escultura”, “desenho”, “gravura”, “fotografia”, “serigrafia”, “cinema”, “performance” e “vídeo arte”. A combinação entre os descritores e os trabalhos encontrados serão apresentados no decorrer da análise. Foram excluídos trabalhos duplicados e aqueles que fogem do escopo da pesquisa.

Considero que as pesquisas encontradas podem ser ferramentas para entendermos as concepções de educação e arte trabalhadas com os estudantes com deficiência visual, bem como analisarmos as lacunas e potencialidades de novas investigações.

Esta dissertação foi organizada em cinco seções, a contar com a introdução e considerações finais. Na segunda seção intitulada “Fundamentação Teórica” faço uma contextualização sobre os aspectos históricos, políticos e pedagógicos do ensino de arte no Brasil, a partir de autoras como Luciana Mourão Arslan (2006), Rosa Iavelberg (2006), Ana Mae Barbosa (1991; 2003), dentre outros, e documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Base Nacional Comum Curricular (2018). Em seguida realizo uma retomada

⁵ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

⁶ O termo visão subnormal, ou baixa visão, é empregado quando há diminuição irreversível da visão apesar de tratamentos pertinentes ao problema visual e uso de óculos para correção de grau. No entanto, há visão que, ao ser utilizada funcionalmente, permite o planejamento e realização de tarefas

sobre o histórico do ensino de arte na perspectiva da educação inclusiva resgatando autores como Reily (2010) e Zagonel (2013) e, ao final, resgato a apresentação do conceito de Prática Pedagógica a partir da visão de Franco (2015), porque concerne a um conceito que foi utilizado na análise da produção acadêmica, além de estar vinculado à linha de pesquisa do PPGED da UTP. Também apresento a concepção de ensino de arte no Brasil no contexto da inclusão escolar.

Na terceira seção denominada de “Método”, explicito o caminho que percorri para mapear a quantidade de teses e dissertações sobre o tema do ensino da arte numa perspectiva da educação inclusiva para cegos e pessoas com baixa visão. Após o mapeamento, busco fazer uma leitura prévia com a organização de quadros que demonstrem de forma clara o que cada uma destas pesquisas buscaram apresentar e quais foram as metodologias escolhidas. Para isso, utilizei o conceito de pesquisa denominada como Estado da Arte a partir de Romanowski e Ens que escrevem sobre a importância das pesquisas que demonstrem os estudos de um determinado objeto e que “[...] possibilitem a efetivação de balanço de uma determinada área” (2006, p. 37).

Na quarta seção, apresento os resultados e a discussão dos dados coletados, no que concerne quais as metodologias utilizadas pelos autores, se houve, no trabalho, uma apresentação no entendimento de prática pedagógica e se a forma como foi abordado o ensino de arte está dentro do espectro da Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa.

Por último, há as considerações finais que trazem a síntese do trabalho e as recomendações para futuras investigações. Espero que esta pesquisa oportunize conhecer os pesquisadores que abordaram o tema do ensino de arte na perspectiva da inclusão, bem como instigar novos estudos e pesquisas na temática, além de servir de subsídios para professores de Arte das escolas de Educação Básica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresento uma linha histórica sobre o ensino de Arte na Educação Básica, a concepção de artes visuais e, por fim, um resgate histórico da educação especial no Brasil para melhor compreensão da articulação arte e educação das pessoas com deficiência visual. Também discuto o conceito de prática pedagógica adotado como referencial analítico do trabalho.

2.1 O ENSINO DE ARTE NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

O ensino de arte em contexto pedagógico inicia-se no século 19, na Academia Imperial de Belas Artes. Esse ensino se voltava para um público de

[...] brancos, portugueses, filhos da elite, [...] uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ou para a vida eclesiástica [...] outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; [...] para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. (CASIMIRO, 2007, p.87).

A função da Arte nesse momento histórico se findava nela mesma, em que a principal preocupação era a contemplação do belo e que se importava com o resultado. Nesse período, o ensino estava pautado na repetição excessiva de técnicas e da reprodução dos conhecimentos também técnicos. Após esse período, as primeiras mudanças aconteceriam no começo do século 20, porém ainda com uma visão técnica do ensino, conforme escrevem Ferraz e Fusari:

Nas primeiras décadas do século 20, o ensino de arte, mais especialmente o desenho, apresentava-se impregnado do sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho, iniciado no século anterior. Na prática, o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias valorizava o traço, o contorno, a configuração, e era voltado sobretudo para o aprimoramento do conhecimento técnico e estética neoclássica. Daí ser muito reconhecida a habilidade de saber copiar as figuras, objetos ou outros desenhos que eram apresentados pelo professor. Este, apoiado em referenciais de ordem imitativa, levava aos alunos os modelos que eram selecionados da tradição clássica ou de livros, para serem repetidos pelos aprendizes. (2018, p. 47).

Dito de outro modo, o início da arte-educação escolar estava mais voltado para a qualificação do estudante para o mundo do trabalho e sempre preocupado em fazê-lo atingir um produto, preocupado com a estética e a técnica daquilo que foi proposto em sala.

O perfeito conhecimento das formas como a reprodução de desenhos de ornatos (estilização de elementos naturais), a cópia e o desenho geométrico¹³ visava à preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais. (FERRAZ; FUSARI; 2018, p. 47).

A Arte começa a fazer parte do currículo escolar no ano de 1971, entretanto, desde o século XIX, estudiosos desta área já falavam sobre a importância de trabalhar uma disciplina que valorizasse o processo criativo dos estudantes (BARBOSA, 1991). Mas a visão desse ensino não estava focada na expressividade ou na individualidade do sujeito e sim na aprendizagem da técnica:

No Brasil, no início do século XX, houve uma remodelação do projeto educacional vigente a fim de adequá-lo à nova política nacional e à modernização cultural que despontava em função da crescente demanda pela industrialização. Com esse novo modelo de ensino, predominou uma concepção utilitarista da arte: os professores trabalhavam, basicamente, exercícios e modelos convencionais selecionados em manuais e livros didáticos, **voltando-se essencialmente para o domínio de técnicas.** (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2011, p. 26, grifo nosso).

A Arte está inserida no âmbito escolar desde a Lei nº 5.692 de 1971, que fez a reforma das Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985). Nessa legislação, era atribuída a arte o formato de ensino tradicional e com excessivas atividades manuais e de repetição. Muitas pessoas lembram-se de, nesta época, fazer o tricô, o crochê e a pintura de panos de pratos.

A Lei nº. 5.692/1971 denominou a Arte como Educação Artística no currículo e com status de “atividade educativa”, não sendo considerada ainda uma disciplina. Ainda com vestígios do olhar tecnicista, o foco do ensino estava centrado na mera reprodução e na ação do “fazer por fazer”, conforme resume os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997:

Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século 20 (marcadamente tradicional e escolanovista), com ênfase, respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos. Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos. E suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época. (BRASIL, 1997, p. 29).

A partir dos anos de 1980, começa no Brasil um movimento que busca dar identidade ao Ensino de Arte como processo, que valoriza todas as etapas da produção artística do estudante, e revela uma importância na contextualização histórica artística.

Na esteira da abertura política e dos debates críticos sobre a função equalizadora da educação, na **década de 80** e nos anos subsequentes, autores, instituições e órgãos governamentais, **discutiram o ensino de arte**, a histórica situação marginal dessa área na escola e questionaram as práticas vigentes. **Ora espontaneísta, ora tecnicista**, dentro de uma perspectiva metodológica que enfatizava o fazer, sob a ação do **professor polivalente sem formação específica**, esse ensino foi questionado por desconsiderar os conteúdos próprios de cada linguagem e a arte como um campo com saberes historicamente constituídos. O que ocorreu foi um movimento pela retomada da arte em sua especificidade com conteúdos, metodologia e uma epistemologia que a sustentasse. (SUBTIL, 2011, p. 248, grifo nosso).

Após esse período, a visão sobre arte-educação mudou, especialmente pela influência advinda da semana de Arte Moderna em 1922, mas que demorou muito tempo para repercutir nas escolas. Somente em meados dos anos de 1980 houve uma nova forma de pensar arte que repercutiu no ensino dela. Sobre a visão de Arte na escola e sobre o termo arte-educação o professor João Francisco Duarte Júnior escreve:

Aqui no Brasil o **termo arte-educação** vem sendo bastante empregado - pelo menos verbalmente **após o advento da conhecida Lei 5.692/71**. Lei esta que, em 1971, pretendeu "modernizar" nossa estrutura educacional, fixando suas diretrizes e bases. Ali no texto da Lei se reservava (timidamente) algumas poucas horas do currículo (em geral duas, por semana) para a arte. E a partir de então multiplicaram-se os cursos superiores para a formação do arte-educador. Pretendeu-se, assim, que aquilo que já existia nos currículos, de forma quase empírica - as "**aulas de arte**" - , se **sistematizasse e tivesse uma fundamentação teórica e filosófica**. Se isto foi conseguido, se a arte passou realmente a ocupar um lugar mais nobre na estrutura escolar, é um assunto para discutirmos mais adiante, no final deste trabalho. Por ora, basta que se assinale este ponto de relevo oficial para a expressão arte-educação: sua inclusão na legislação escolar. (DUARTE, 1991, p. 12-13, grifo nosso).

Essa outra visão sobre a Arte-educação e sua permanência no currículo escolar também se dá graças ao árduo trabalho de pesquisas e movimentos que culminaram na fundação de cursos específicos na Universidade de São Paulo (USP):

A Semana de Arte e Ensino fortificou politicamente os arte/educadores e já em 1982/1983 foi criada na Pós-Graduação em Artes a linha de pesquisa em arte/educação na Universidade de São Paulo constando de doutorado, mestrado e especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa. Em breve duas brilhantes ex-alunas, Maria Heloisa de Toledo Ferraz e Regina Machado integraram a equipe, tendo a última assumido também o curso de especialização. (COUTINHO; BARBOSA, 2011, p. 30).

Foi no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, por meio das contribuições significativas da estudiosa e pesquisadora em Arte, Ana Mae Barbosa e dos movimentos de estudiosos da arte que fizeram com que a disciplina se fizesse presente de forma qualitativa nos documentos normativos.

Assim, o debate sobre a importância da arte na escola e a formação qualitativa de docentes para atuarem nessa educação se tornou mais concreta e com formações mais específicas.

Nos anos de 1980, **o ensino da arte sofre nova reorientação**: a arte produzida na sociedade, nas diversas culturas, passa a ser objeto de conhecimento nas escolas. Nesse momento, as novas tecnologias foram incorporadas às atividades, mas a escola não abandonou os recursos tradicionais (lousa, papel, tinta, lápis). Houve reorientação na seleção de meios e suportes, com aproximação entre as aprendizagens escolares e os procedimentos e técnicas observados nas práticas sociais em arte. Estes passaram a ser concebidos como saber universal de direito, patrimônio cultural a ser aprendido e saber sobre a diversidade das culturas de outros tempos e lugares. **Nas salas de aula, produto e processo são considerados fundamentais e a atividade reflexiva sobre arte é incorporada aos desenhos curriculares.** (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 3, grifos nosso).

Essa nova visão do Ensino da Arte ajudou na concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que com a Lei nº 9.394 instituiu a Arte como uma disciplina e com o objetivo de formar culturalmente os estudantes.

Na LDB nº 9.394/06, Arte passou a ser componente curricular, sendo tratada, portanto, como campo de conhecimento específico. Essa alteração ocorreu pela pressão do movimento político das Associações Estaduais de Arte/Educação, por intermédio da Federação de Arte/Educadores do Brasil –FAEB, que não mediou esforços para a permanência e obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica. (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 223).

E os autores ainda ressaltam que “as conquistas do movimento político da [...] FAEB foram/são imprescindíveis para garantir a permanência e obrigatoriedade de Arte no currículo escolar e provocar reflexões sobre o exercício/atuação da profissão docente na Educação Básica.” (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 223).

As leis que obrigam o ensino da Arte ainda são vagas e deixam dúvidas quanto a vários pontos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o artigo 26, parágrafo 2º, trazia que: “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). No ano de 2017 por meio da Lei nº 13.415/2017 o parágrafo 2º é modificado para: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” Disto decorre o entendimento de que o ensino da arte será ministrado nas etapas pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, isto é, educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (BRASIL, 1996), considerando as modalidades de ensino. Todavia, não há uma orientação explícita sobre o ensino de artes nessas etapas e sua articulação com a base nacional comum e a parte

diversificada, deixando uma brecha para os gestores decidirem como será ofertado ao longo da educação básica.

Logo após a promulgação da LDBEN, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais –, de 1997, apresentaram os objetivos a serem alcançados nas aulas de Arte, incluindo o direito dos alunos às diferentes linguagens da Arte: teatro, dança, música e artes visuais.

Importa esclarecer que os PCN tiveram, como elaboradores, arte-educadores que participaram dos movimentos dos anos 1980 e 1990 por uma arte-educação contextualizadora, como por exemplo: Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz, Rosa Iavelberg e consultoria de autores como Ana Mae Barbosa, César Coll Salvador, ambos responsáveis pela luta por tornar a disciplina de Arte mobilizando novas tendências curriculares, pensando no terceiro milênio.

Apesar de ser um documento muito importante para a inclusão da Arte no currículo escolar, é necessário saber que:

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (1989/1990) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros, dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. A nomenclatura dos componentes da aprendizagem triangular designados como fazer arte (ou produção), leitura da obra de arte e contextualização foi trocada para produção, apreciação e reflexão (da primeira à quarta séries) ou produção, apreciação e contextualização (na quinta a oitava séries). Infelizmente, os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. (COUTINHO; BARBOSA, 2011, p. 32).

Apesar das modificações realizadas nos PCN de Arte apontadas por Coutinho e Barbosa (2011), a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, nos anos seguintes, influenciou significativamente o ensino de Arte na Educação Básica, pois os arte-educadores da época e professores pesquisadores participaram dos movimentos pela valorização do ensino de Arte. Esse engajamento repercutiu na produção de livros, como os de Barbosa (1993; 2003) e Ferraz e Fusari (2001). Estas últimas ajudaram a fomentar entre os professores a teoria escrita por Ana Mae Barbosa (2003) que é chamada de abordagem triangular pois, tinha como fundamentação três pilares: contextualização, apreciação e fazer artístico. É fundamental saber que:

A Proposta Triangular tem como eixo teórico-filosófico norteador os conceitos filosóficos e educacionais da alfabetização crítica de Paulo Freire, bem como está alicerçada nos preceitos da arte como experiência de John Dewey e dos conceitos de

arte e cognição de Elliot Eisner, onde, objetivando-se a alfabetização cultural sob a luz do *cultural literacy* (BARBOSA, 1998, p. 46).

Dewey e Eisner são teóricos fundamentais na construção do entendimento sobre arte-educação, apesar de serem autores muitas vezes contrapostos aos autores críticos, ambos estimulavam o ensino da arte como processo de valorização do indivíduo:

O professor e escritor norte-americano Elliot Eisner, dedicou-se a desenvolver em seus escritos as bases de um pensamento contemporâneo em torno da articulação entre arte e educação. Para o autor, “educação é o processo de aprender a criar a nós mesmos e o papel das artes é refinar os sentidos e alargar a imaginação”: é isso que as artes promovem, como um processo e como os frutos desse processo. (LEITE, 2011, p. 93).

Essa abordagem orientou e, ainda nos dias de hoje, orienta, significativamente, o trabalho pedagógico da maioria dos professores de Arte. A abordagem triangular também foi considerada na construção do último documento norteador da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

A BNCC é um documento normativo aprovado e homologado em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) sob a condução do ex-ministro Mendonça Filho (do partido União Brasil, resultado da fusão do Democratas e Partido Social Liberal), sob a gestão do governo Michel Temer (do partido MDB – Movimento Democrático Brasileiro), no contexto de reformas Estatutais após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Este documento, descreve que as aulas de Arte devem desenvolver o aluno por meio de competências e habilidades, tendo como linha articuladora as seis dimensões do conhecimento, que são: criação, crítica, estesia, expressão, reflexão e fruição.

O componente curricular Arte está presente na Educação Infantil (EI) por meio do campo de experiência: Traços, sons, cores e formas. E está presente nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental (EF). Nesta dissertação não abordarei o tema da Arte no ensino médio por compreender que é um assunto que demanda um aprofundamento e um acompanhamento das leis e reformas atuais, incluindo a BNCC e a reforma do ensino médio que, de forma geral, desqualifica a arte enquanto uma disciplina, porém, para elucidar a compreensão do leitor, indico no rodapé desta página⁷ um artigo escrito por Ana Mae Barbosa sobre os desafios de se ensinar Arte no ensino médio (artigo escrito anterior à BNCC). Defendo que a arte deva estar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, afinal, segundo Dewey

⁷ Artigo: O dilema das Artes no ensino médio do Brasil. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/download/15702/pdf> Acesso em: 08 nov. 2023.

(1980, p. 91), “a Arte faz parte das relações que o homem estabelece com seu entorno, isto é, a Arte ganha um caráter prático e articula-se com a vida e a cultura”. Além disso, a Arte desempenha o papel de preparar o estudante para decodificar o mundo:

[...] e favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. (BARBOSA, 1991, p. 27).

É importante reconhecer o papel formativo da arte na Educação Básica. Por meio das aulas de artes visuais, os alunos aprendem a se expressar e a exibir suas produções, além disso, desenvolvem a coletividade através das exposições e trabalhos em equipe. Além do mais, apropriar-se do conhecimento artístico é um direito do estudante, pois possibilita compreender e agir no mundo. Isso se amplifica quando trabalhamos as artes visuais no contexto da inclusão.

Quando enfatizo as artes visuais na escola, me contrapponho à perspectiva de que ensinar artes visuais está limitado ao ensino de desenho (desenho como técnica a partir de objetos riscantes em suporte)⁸. Compreendo que as artes visuais se constituem em macro área com diferentes técnicas e que abordam várias linguagens, incluindo as denominadas artes plásticas, mas, também, arte e tecnologia, além de pintura, gravura, desenho, escultura, xilogravura, litogravura, cinema, performance, videoarte, fotografia, colagem, instalação etc. Assim como escrevem as autoras Ferraz e Fusari sobre a importância de se estimular o fazer artístico nessas áreas:

O desafio está em trabalhar-se com os estudantes o **fazer artístico** em desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, história em quadrinhos [...] vídeo, fotografia, publicidade, design, desenho animado, sempre articulado e complementado com as **vivências e apreciações estéticas** da ambiência cultural. (FERRAZ; FUSARI, 2018, p. 166, grifo das autoras).

As artes visuais dentro do componente curricular Arte tem a função de desenvolver, no estudante, o senso estético, a experimentação e promover vivências que possibilitem a compreensão da arte enquanto significativa, mas ainda é muito comum ver a arte na escola ser considerada secundária, de menor importância ou apenas como passatempo. Prova disso, consiste no fato de que ainda é possível observar em algumas escolas, os professores utilizando a aula de arte para trabalhar datas comemorativas, confeccionar as bandeirinhas da festa junina

⁸ Alguns autores compreendem que o desenho é a base para outras linguagens e está presente em outras linguagens, como por exemplo, a fotografia. Aqui me detenho a considerar o desenho puro e simplesmente como técnica que se encerra nela mesma. O desenho de um objeto riscante sobre um suporte.

ou mesmo apenas executando atividades que não geram reflexão. Isso se dá por vestígios de um período da história da arte-educação durante a ditadura civil-militar, na qual as atividades tinham um caráter mecânico e de mera reprodução, conforme descreve Ostetto (2000, p. 182):

Podemos perceber a elaboração ou proposição de “trabalhinhos”, “lembraçinhas”, dancinhas, teatros geralmente destituídos de reflexão, por parte do educador, que em momento algum pára para [sic] pensar no significado disso tudo para as crianças, se está sendo “gratificante”, enriquecedor para elas. O educador acaba sendo um repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem. Talvez uma atividade aqui outra ali, um ou outro trabalhinho seja renovado, mas o pano de fundo é o mesmo.

Noto que muitos professores ainda estão distantes de compreender o valor da arte e a importância do fazer artístico na Educação Básica, que deveria ser compreendida em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio, garantindo a universalização obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. E o ensino de Arte para estudantes que possuem alguma deficiência exige, inclusive, um maior aprofundamento das especificidades da Educação Especial e da sua articulação com a arte.

Segundo Reily (2010, p. 88),

O professor que não teve os conteúdos necessários para atuar com alunos com deficiência recorre à intuição e à consulta aos colegas, o que muitas vezes não é suficiente para prepará-lo para atuar da melhor maneira possível, considerando as especificidades do trabalho com arte. Ao invés de depender da sua intuição, o professor pode se apoiar na produção de conhecimento da área, consolidando saberes que dizem da prática, mas se apoiam na epistemologia.

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) se comprehende que a “Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades.”. A partir da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - todas as pessoas que possuem alguma deficiência são reconhecidas como sujeitos de direitos e exigem do Estado e da sociedade a garantia da inclusão em todos os espaços, dentre eles, o da educação (BRASIL, 2015).

Importa esclarecer que a LBI tenta operacionalizar o Decreto nº 6.949/2009 que promulga a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em New York, em 2006. Tal documento jurídico equivale à norma constitucional. No primeiro artigo do decreto, há o conceito de pessoa com deficiência que “[...]

inclui aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2009). Trata-se de uma concepção do modelo social da deficiência, que se opõe à perspectiva médica, biologizante e organicista do ser humano. Essa concepção evidencia que inúmeras barreiras impendem da pessoa com deficiência de ter acesso aos seus direitos, como o da educação.

A BNCC criada no ano de 2017 e em vigor a partir do ano de 2020, estabelece que haja um currículo básico comum em todas as escolas de educação básica do país, desde as escolas particulares às públicas, de educação do campo ou indígena. Os redatores da BNCC reconhecem o papel da arte e apropriam-se da proposta de Ana Mae, alinhando-a ao objetivo e finalidade dos formuladores da BNCC. "Aprovada em 22 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação, a BNCC é um documento de caráter normativo em que estão os princípios que devem orientar as aprendizagens indicadas como essenciais para a educação básica, dentre as quais a Arte." (FERRAZ; FUSARI, 2018, p. 63).

Na BNCC, a Arte "integra a Área de Linguagens, juntamente a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Não se estabelecendo como campo epistemológico próprio e autônomo, ainda retirou a obrigatoriedade da Arte no componente curricular da educação básica" (BORTOLUCCI; VALENZOLA; COLETTI, 2020, p. 102). O ensino de Arte deixou de ser obrigatório nas escolas de educação básica, pois cabe à escola decidir a temática da Área Linguagens que será ministrada, do mesmo modo definir os conteúdos nas aulas de Arte e a linguagem artística que será concebida (BORTOLUCCI; VALENZOLA; COLETTI, 2020). Os trabalhos de Peres (2017), Oliveira (2018), Iavelberg (2018), Bortolucci, Valenzola e Coletti (2020) nos possibilitam aprofundar nos limites, nas lacunas e possibilidades presentes na BNCC e os seus desdobramentos nos currículos escolares.

A Arte como componente curricular, na BNCC, propõe contribuir

[...] para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia[ria] a troca entre culturas e favorece[ria] o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. (BRASIL, 2018, p. 193).

O componente Arte na BNCC também contextualiza a importância de valorizar as experiências vividas pelo estudante durante o processo de trabalho.

A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BRASIL, 2018, p. 193).

A BNCC estabelece metodologias do Ensino de Arte, com base nas seis dimensões do conhecimento, quais sejam: (1^a) a da crítica: criar no estudante um olhar crítico para a arte e para a sociedade, no qual o indivíduo se coloca nas situações em posição questionadora; (2^a) a da criação: refere-se ao fazer artístico, a produção em si. Quando o estudante cria, ele consegue estabelecer as relações necessárias para a compreensão da arte; (3^a) a da reflexão: atitude de perceber os processos e tecer opiniões embasadas sobre a arte e suas derivações; (4^a) a da fruição: olhar atentamente, desfrutar da arte. Saber reconhecer obras de arte e tirar dali seu deleite, prazer; (5^a) a da expressão: capacidade de exteriorizar, produzir artisticamente movimentos, artefatos, canções etc.; (6^a) a da estesia: a sensação causada ao acessar a obra de arte. Relação entre percepção e sensibilidade.

Todavia, cumpre esclarecer que essas dimensões do conhecimento seriam uma ampliação daquilo que Ana Mae Barbosa propõe por meio da abordagem triangular no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 que tinha como objetivos:

[...] desenvolver a percepção e a imaginação para capturara realidade circundante (pela imaginação descobrimos o que não existe na realidade). Desenvolver a capacidade crítica para analisar, imagens, objetos e a realidade percebida. Estimular a capacidade criadora não só para materializar o imaginado, mas também para responder adequadamente à realidade percebida e analisada modificando-a ou transformando-a. (BRASIL, 2018, p. 193).

Porém, há na BNCC uma supressão de conceitos, conteúdos e de criticidade, além da falta de reconhecimento de pesquisadores e arte-educadores que por anos lutaram avidamente pela valorização da Arte. Novamente, mais um documento, assim como os PCN, não reconhece o trabalho de profissionais que pesquisam a arte-educação, conforme escrevem Bortolucci, Valenzola e Coletti (2020) sobre as principais diferenças entre os PCN (baseado nos estudos de Ana Mae) e o atual documento normativo:

A substituição dos PCN pelo novo normativo é, sobretudo, um dos motivos de receio de muitos educadores, devido as divergências entre ambos sobre a Arte. Entretanto, o componente curricular parece ser contemplado de maneira mais adequada nos PCN, pois este apresenta um livro próprio da Arte e adota a concepção de ensino fundamentada nos três eixos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa: Fazer,

Fruir e Refletir. Ou seja, ao contrário da BNCC, consiste na experiência voltada para o cotidiano e a criticidade. (BORTOLUCCI; VALENZOLA; COLETTI, 2020, p. 12).

Esse documento remonta um cenário dos anos de 1970 no qual o foco da educação estava na única e exclusiva necessidade de formar capital humano, conforme explica Popkewitz (1997, p. 21) *apud* Dourado e Siqueira (2019, p. 295):

Do ponto de vista objetivo, há na BNCC um modelo de educação que retoma os princípios da ‘Teoria do Capital Humano’, centrado nas finalidades da educação para o processo de desenvolvimento humano e econômico: ‘a reforma do ensino é vista como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional’.

Os referidos autores ainda alertam sobre o viés neoliberalista da BNCC e apontam um retrocesso no sentido em que defendem um formato já visto na educação:

A ‘Pedagogia das Competências’, como pressuposto pedagógico da BNCC, é claramente definida como resultado de acordos entre os ‘organismos multilaterais’ e suas pautas de reformas educacionais ancoradas nas políticas neoliberais. O movimento em defesa das competências não é algo novo na história da educação. Afirma-se nos princípios defendidos pelos Organismos Internacionais (OCDE, BANCO MUNDIAL, UNESCO, CEPAL). Remonta e retrocede àquilo que já foi criticado pela educação brasileira: a Teoria do Capital Humano (1950) e Conferência Mundial Sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia (1990), em seu documento ‘Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS). (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295).

Nesse sentido, faz-se importante a compreensão do leitor de que a concepção de Arte na BNCC reduz o potencial da arte e se encontra no viés mercadológico. Quando Ana Mae Barbosa faz uma análise do que a Base Nacional fez com a Arte, ela escreve:

Depois de trinta anos de sucesso escolar com a Abordagem Triangular nunca oficializada pelos governos, mas largamente praticada em todo o país como foi comprovado no II Congresso Internacional Online entre Arte, Cultura e Educação: Reconexões da Abordagem Triangular no Ensino das Artes (UFG, 2021) as leis educacionais do Brasil voltar a falar de apreciação em lugar de leitura e excluem a contextualização no ensino das artes. (BARBOSA, 2022, p.7).

E ainda faz uma crítica às pessoas que entendem que sua abordagem seria uma cópia do *Discipline Basic Art Education* (DBAE)⁹, e novamente aponta o reducionismo da BNCC: “As influências são escolhidas, depuradas, resultam em compostos híbridos; a dependência é sistêmica, manipulada e quase sempre têm força de lei, como a última reforma educacional

⁹ Para Elliot Eisner, um dos principais arte-educadores daquele país, DBAE é uma metodologia do ensino da arte que corresponde “às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade.” Para saber mais sobre esse tema: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36843/39565>

do Brasil em 2016, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reduziu o ensino das artes ao fazer e a apreciação.” (BARBOSA, 2022, p.7).

Esse documento reduz de forma considerável a compreensão de outras dimensões do conhecimento como, por exemplo, a contextualização, interpretação, questionamento etc. Inclusive, estendo essa crítica ao fato de o documento da BNCC não abordar nenhuma vez a relação entre arte e Educação Especial e/ou inclusiva. Os pesquisadores Paoli, Lima, Rodrigues e Machado (2023) analisaram este documento em busca de identificar de que forma a BNCC aborda a educação especial e, por meio da seleção de descritores, apresentam uma síntese do que a BNCC traz do tema:

A expressão Educação Especial é citada apenas em duas páginas do documento. A primeira, é mencionada somente como referência à modalidade de ensino conforme a legislação, informando a necessidade da organização curricular para manter coerência às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância) (BRASIL, 2018). Já, a segunda, apresenta os objetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e destaca a importância da inclusão de alunos(as) da Educação Especial, sendo o único momento que a Base menciona a expressão no sentido da inclusão das pessoas com deficiência. (PAOLI; LIMA; RODRIGUES; MACHADO, 2023, p. 14).

Os autores apontam que, considerando o viés neoliberal da BNCC e os interesses escusos de grandes empresas na educação brasileira, a educação especial se torna apenas um elemento de desinteresse, apesar de o documento ressaltar a valorização de todos os estudantes, deixa de lado parcelas consideráveis da população escolar, como pessoas com deficiência:

A BNCC destaca que possui um compromisso com grupos específicos que vivenciaram, historicamente, a exclusão. Afirma comprometimento com vias à identificação da marginalização destas pessoas, promoção de equidade social, legitimação das necessidades particulares e reversão do processo de segregação à inclusão de todos(as). Entretanto, como apresentamos, as especificidades foram intencionalmente marginalizadas –em especial, no que tange a nossa pesquisa –a inclusão das pessoas com deficiência. A discussão da deficiência e da Educação Especial foi invisibilizada, relegada a notas de rodapé, citações de títulos de leis. (PAOLI; LIMA; RODRIGUES; MACHADO, 2023, p. 14).

E concluem considerando o viés de exclusão do documento, que tinha grande possibilidade de promover a inclusão, mas optou (não de forma involuntária) promover o silenciamento acerca do tema:

Em sua construção, a Base Comum poderia ampliar, ou inviabilizar, o debate sobre a inclusão da deficiência e outras diferenças. Atendendo à lógica do capital, seus organizadores assumiram a segunda possibilidade, tendo em vista que não trouxeram a discussão ou apresentaram-na em sua superficialidade, optaram pelo posicionamento político do silenciamento e da manutenção do espaço de fala daqueles

que sempre gritaram mais alto. A base comum, como força legisladora, pode imputar determinações aos profissionais e sistemas, favorecer situações em que novos currículos são elaborados, irrefletidamente, como uma adesão e reprodução literal do que está proposto. (PAOLI; LIMA; RODRIGUES; MACHADO, 2023, p. 14).

Na leitura da LDBEN de 1996 busquei localizar se alguma vez os termos “Arte” e “Educação Especial” apareciam alguma vez juntos, porém, não há no seu escopo nenhuma menção ao tratamento que se deve dar aos alunos de público da educação especial nas aulas de Arte. A LDBEN trata, no art. 58, a definição de educação especial, o serviço pedagógico especializado, a adequação do currículo e das práticas pedagógicas, a terminalidade específica, o perfil de professores, mas não sinaliza a relação com o ensino de artes, o que pode ser compreendido, implicitamente, que artes fazem parte da educação básica obrigatória que, por sua vez, contempla a educação especial.

Entendo que é fundamental prever acessibilidade em diferentes dimensões nas aulas de Arte. Já na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a única menção em arte que temos é: “Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2008, p. 15). Ou seja, verifico que nos documentos acima não mencionam a arte como componente que possui um conhecimento a ser considerado e adquiridos pelos estudantes públicos da educação especial, bem como não aludem às contribuições que a arte pode promover no desenvolvimento de alunos com deficiência.

Por isso, é importante iluminar a discussão sobre quais são as adequações necessárias a serem feitas nos planejamentos e planos de ensino, a fim de promover a inclusão escolar, levantando debate sobre os recursos necessários e às adequações de pequeno porte que deverão ser feitas pelo professor de artes visuais da educação básica.

Nos limites da sua ação, cabe à educação escolar promover mediações significativas que possibilitem a seus atores – alunos, profissionais e comunidade escolar – a apropriação crítica de conhecimentos e instrumentos para a compreensão sobre os determinantes históricos e econômicos que produzem a exclusão, no sentido de mobilização para superar a ordem social vigente. (FERNANDES, 2013, p.174).

A formação do professor de Arte com fundamentos teóricos e práticos é um dos desafios da universidade, principalmente no que tange o reconhecimento de valorizar cada indivíduo e utilizar o ensino da arte de maneira a formar um ser humano integral:

O grande desafio do ensino da arte, atualmente é contribuir para a construção da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do quais as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre a arte e a vida. (RICHTER, p. 51, 2003).

Esse desafio é ainda maior quando tratamos da inclusão. Sem contar que, no caso do professor da Educação Básica que ministra a disciplina Arte, ele precisa abordar as quatro diferentes linguagens da arte no currículo escolar, o problema da polivalência:

A décadas os professores têm que lidar com a necessidade da polivalência artística para desenvolver os conteúdos curriculares do campo de Artes, previstos na legislação educacional brasileira, tendo a necessidade de ministarem aulas sobre temas para os quais não obtiveram os aprofundamentos adequados que lhes permitam desenvolver as especificidades das linguagens. Essa característica formativa polivalente do professor/educador, por sua vez, tem implicações que proporcionam inquietação e preocupação a respeito dos resultados esperados nos processos de ensino-aprendizagem das artes, para os quais destacamos o ensino de música e a sua condição teórico-prática. (GARRIDO; NASCIMENTO, 2018, p. 2).

O que dizer então, do professor pedagogo, chamado em alguns lugares de generalista e em outros de regente. Normalmente sua formação inicial ocorre no curso de Pedagogia¹⁰, como então a academia prepara esse professor para trabalhar a arte? E se estivermos tratando da arte enquanto processo de inclusão?

Quais seriam, portanto, as mediações significativas no “ensino de arte na escola [que] tem[teriam] como premissa o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos para a leitura de uma expressão estética” (CUNHA, 2008, p. 197)? Além disso, situo algumas indagações: qual o papel do docente para que essas aulas de Arte tenham a intencionalidade? Somando-se a essas questões, temos ainda um ponto importante a ser ressaltado: de que forma essas aulas e essas intencionalidades chegam efetivamente até os estudantes que possuem algum tipo de deficiência? Para esclarecer esse ponto e nos aproximar das respostas para essas questões, no próximo tópico desta pesquisa trato do ensino da arte na Educação Básica, na modalidade¹¹ da Educação Especial.

2.2 ARTES VISUAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste tópico abordo a educação especial, as artes visuais e faço a articulação da discussão do processo educacional que está presente nas legislações nacionais bem como as

¹⁰ Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

¹¹ A modalidade tem a ver com a forma, ou seja, o modo como um curso é disponibilizado aos alunos. Isso envolve os canais utilizados para promover o ensino.

atualizações legais e suas implicações no ambiente escolar. No primeiro momento, faço uma breve retomada do que é a Educação Especial a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, após, escrevo sobre Arte, a perspectiva da educação inclusiva e a metodologia do ensino da arte.

2.2.1 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Para compreender o papel da educação especial, é preciso situá-la historicamente, mas como há muitas pesquisas que tratam da retomada histórica¹² e fazem um descritivo dos períodos deste ensino, (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1996) nessa dissertação optou por explicar a partir da definição presente na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que diz:

Art. 58. Entende-se por **educação especial**, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º **Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado**, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III – **professores com especialização adequada** em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – **educação especial para o trabalho**, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, grifos nosso).

A pesquisadora Roselaine Pontes de Almeida comenta que:

A educação especial no Brasil é considerada uma modalidade de educação escolar destinada a educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996). Essa proposta, que contempla o atendimento diferenciado a alguns estudantes, encontra forte embasamento em diretrizes nacionais (BRASIL, 1988) e internacionais (ONU, 1990) e um de seus maiores desafios na atualidade tem sido a organização dos sistemas de ensino para que possam incluir e atender as necessidades específicas deste alunado. (ALMEIDA, 2018, p.12).

Para a autora, a LDB deixa lacunas no que se refere ao público que deveria ser contemplado na educação especial:

Com a publicação da LDB nº 9394/96, os **termos se generalizam** aparecendo ora como “educandos com necessidades especiais”, ora como “educandos portadores de

¹² Para saber mais sobre o processo histórico da educação especial acesse: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://geces.com.br/simpósio/anais/anais-2012/Anais_completo_2012.pdf . Data de acesso: 25 fev. 2023.

necessidades especiais" (BRASIL, 1996), **sem definir com clareza** quais necessidades especiais seriam contempladas pela Educação Especial. (ALMEIDA, 2018, p.12, grifo nosso).

No ano de 2001 foi publicado o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que esboçou a proposta de inclusão escolar, mas manteve a institucionalização da pessoa com deficiência.

Para Mendes,

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas da sociedade buscam em parceria, efetivar e equipar oportunidades para todos. (2002, p. 61).

Durante o governo Lula (2003-2010), programas são criados no intuito de cumprir a Lei de Inclusão:

Em 2003, surge o Programa Educação Inclusiva, criado pelo Ministério da Educação onde garante o direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, proporcionando o direito de acesso de todos à escolarização com acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado. Em 2004, o Ministério Público Federal apresenta o documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de reafirmar o direito da escolarização de alunos com e sem deficiência em turmas comuns do ensino regular. Em 2005, é implementado o Núcleo de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, com a formação de centros de referência para o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, orientando às famílias e capacitando os professores. (MENDES, 2012, p. 17).

Refletindo sobre as adequações necessárias para uma aula de Arte inclusiva, é possível perceber que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2007) oferece instrumentos mínimos para as especificidades dessa modalidade:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), aborda que deve haver a implementação da sala de recursos, onde sejam disponibilizados instrumentos necessários à necessidade específica do aluno com deficiência. Estes recursos envolvem a: disponibilização de Tecnologia Assistiva, como: Softwares, Livros em Braille, entre outros, que facilitaram o desenvolvimento escolar desse aluno. Com relação ao PNE, este define diretrizes e metas voltadas para educação especial, tal como: uma escola que atenda a diversidade e ofereça todo atendimento necessário, com intuito de manter o acesso e a permanência destas pessoas no ensino regular. (MENDES, 2012, p. 17).

É preciso saber que:

A inclusão do aluno deficiente sensorial no ensino regular, é muito mais do que a simples socialização, representa o combate à separação, o respeito e a consideração

da existência das diferenças humanas. A prática da exclusão é uma grande colaboração à constatação de que uma escola da forma como está, quer padronizar pessoas, em critérios dominantes. (FERREIRA, 2005, p. 21).

No ano de 2015, é aprovada a Lei Brasileira de Inclusão - Lei n.º 13.146 - que demonstra avanços em alguns pontos e retrocessos em outros pontos no que se refere à Educação Especial:

Em síntese, a LBI avança no que diz respeito **aos direitos das pessoas com deficiência** no Brasil e, com isso, toma corpo e forma na materialização de diferentes tipos de inclusão, apresentando a esses sujeitos possibilidades de participação social e independência, respaldadas por direitos que outrora foram negados por uma sociedade pouco atenta às diferenças. Ponderamos, no entanto, que, há mais de três décadas, o país vem tentando avançar, por exemplo, em relação ao processo de inclusão escolar, com inúmeros documentos e diretrizes publicados desde a década de 1990. Todavia, esse processo encontra inúmeros desafios todos os dias, seja em uma escola, negando a matrícula de uma criança com deficiência, seja na falta de **supporte especializado dentro das escolas regulares**, seja em ações governamentais que retrocedem os avanços conquistados. O arcabouço legal, portanto, não garante por si só a efetivação desses direitos. (ROCHA, OLIVEIRA, 2022, p. 14, grifos nossos).

Por fim, no ano de 2020, o Governo assina o decreto nº 10.502, documento muito criticado pelos estudiosos da Educação Especial por entenderem que:

O Decreto Nº 10.502/2020 ainda vem alterar, ou melhor, contrariar a Constituição Federal, em seu Art. 205, que reafirma a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988). Não há menção, no Art. 205, à separação dos sujeitos com deficiência ou à criação de um sistema educacional diferenciado para eles. Outrossim, o Decreto Nº 10.502/2020 provocou a divisão dos movimentos sociais históricos que lutam pelos direitos dos estudantes PAEE, confrontando a comunidade surda, os movimentos dos familiares, os setores públicos e privados da Educação e Educação Especial. (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p.15).

Recentemente, o atual Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, assinou o Decreto nº 11.370 de 1º de janeiro de 2023 e revoga este outro:

Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, DECRETA: Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 1º de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135º da República. (BRASIL, 2023).

A Educação Especial e Inclusiva sofreu diversas mudanças ao longo do tempo, desde quando as pessoas com deficiência eram tidas como sub-humanos, inferiores, até os dias atuais. Como preleciona Carvalho, “a escola será um espaço inclusivo se houver articulação entre as

políticas públicas que garantam aos cidadãos o exercício de seu direito à educação” (2008, p. 98). Ser inclusiva é um processo difícil para a escola, afinal somos constituídos por uma sociedade que não construiu suas bases nas diferenças e sim nas classes hegemônicas e/ou dominantes, por isso,

[...] a escola segue a lógica sociocultural e econômica do capitalismo, em que processos são negados, peculiaridades são desconsideradas, em que seres humanos têm que seguir padrões hegemônicos. Padrões esses que levam a professora a trabalhar um conteúdo que está no livro didático, livro este escrito por alguém que não conhece esse grupo, nem suas peculiaridades, que apresenta o conteúdo como algo pronto e acabado, como se houvesse apenas essa maneira de conceber a formação de um cubo. (VIEIRA; MONTEIRO, 2013, p. 9).

Romper esses padrões é avançar no debate e conseguir olhar o sujeito nas suas singularidades, afinal “para a oferta de um ensino de qualidade é preciso compreender como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência” (MELO; COLOMBO; ALMEIDA, 2023, p. 14). O papel da escola e do docente se ressignificam quando a pessoa com deficiência é percebida em suas possibilidades e necessidades específicas, assim,

[...] devem ser pensadas ações interventivas para o seu aprendizado, de forma que suas possibilidades de vida possam ser modificadas no momento em que ele passa pela escola, pois os alunos necessitam aprender e também desenvolver habilidades que lhes serão úteis na vida pessoal. [...] a escola necessita de práticas pedagógicas diversificadas para que o aluno possa ser efetivamente inserido no ambiente escolar, a partir do atendimento de suas necessidades pedagógicas (CRISTOFOLI; NUNES, 2020, p. 40).

Acredito que a verdadeira Educação Inclusiva acontece quando as ações dos professores são voltadas a valorizar a heterogeneidade dos estudantes, quando as políticas públicas olham para as necessidades educacionais específicas e o processo educacional, como um todo, comprehende a importância do educando, transformando a escola e a comunidade por meio de uma educação emancipadora. Porém,

a inclusão depende não somente de uma reforma do pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores, a qual possa torná-los capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são as escolas para todos. (MANTOAN, 2003, p. 11).

Não há como tratar da inclusão de forma fragmentada, é necessário todo um repensar da escola, formação, sociedade, legislações etc. e para além disso:

É necessário planejar e executar estratégias de compensação social, focando o ensino nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, de modo que possam ser realizadas por meio de processos mediadores alternativos e não estejam

direcionadas na deficiência como se pensa intuitivamente. (MELO; COLOMBO; ALMEIDA, 2023, p. 15).

Durante o histórico sobre o tratamento dado à pessoa com deficiência, é possível perceber que mudanças aconteceram e continuam a acontecer, mas ainda caminhamos com passos curtos no que se refere ao ensino-aprendizagem na educação básica, muitas vezes pela forma como é constituída a formação inicial do docente, outras devido à formação continuada e à atualização desses profissionais e outras pela visão estereotipada ou obsoleta sobre as pessoas com algum tipo de necessidade educacional específica.

2.2.2 Arte e a metodologia de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva

É importante reconhecer o poder socializador da Arte na educação básica. Por meio das aulas de artes visuais, os alunos aprendem a se expressar e exibir suas produções, além disso, desenvolvem a coletividade por meio das exposições e trabalhos em equipe. Isso se amplifica quando trabalhamos as artes visuais no contexto da inclusão.

Com as aprovações das leis anteriormente citadas, as salas de aula se encontram mais heterogêneas e provocam o professor num constante repensar sobre sua prática:

A partir do movimento de inclusão, começam a ocorrer possibilidades de convivência na heterogeneidade dentro da escola que abrem múltiplas oportunidades de aprendizado, não somente para os alunos, como também para os professores, que, via de regra, em se tratando dos especialistas de áreas curriculares específicas, não tiveram em sua formação pedagógica disciplinas que contemplassem conteúdos de educação especial. Em contato com alunos com deficiência, os professores de arte vão percebendo a necessidade de prover recursos ou atenção especial para o atendimento das especificidades de cada aluno no campo da linguagem, motricidade, mobilidade, acesso ao conhecimento e produção artística. (REILY, 2010, p. 87).

A autora ainda reforça a importância da preparação do docente que atuará com esses estudantes:

se o professor de arte não tiver um embasamento sobre a natureza das deficiências que os seus alunos apresentam e sobre os modos de promover a sua participação plena e o aprendizado dos conteúdos específicos da sua área, ele vai trazer para a sua prática o senso comum e, provavelmente, também os estereótipos sobre o deficiente que circulam na sociedade. (REILY, 2010, p. 87).

E ainda:

A formação para trabalhar com uma diversidade de alunos durante o curso de licenciatura ou em cursos de formação continuada é um diferencial na prática docente. O professor que não teve os conteúdos necessários para atuar com alunos com deficiência recorre à intuição e à consulta aos colegas, o que muitas vezes não é

suficiente para prepará-lo para atuar da melhor maneira possível, considerando as especificidades do trabalho com arte. Ao invés de depender da sua intuição, o professor pode se apoiar na produção de conhecimento da área, consolidando saberes que dizem da prática, mas se apoiam na epistemologia. (REILY, 2010, p. 87).

In casu, esta pesquisa tem como público da educação especial as pessoas com deficiência visual. Para ser considerado cego, a “acuidade visual¹³ deve ser igual ou menor que 0,05 no melhor olho, após a máxima correção óptica” (BRASIL, 2008). Já para considerar baixa visão, a “acuidade visual deve ser entre 0,3 e 0,05, no melhor olho, com a melhor correção óptica” (BRASIL, 2008)¹⁴. Para além desta definição Melo (2020) nos esclarece que a compreensão da deficiência visual necessita pautar-se no modelo social advogado no Decreto 6.949/2009.

Aliás, também há uma diferença entre pessoas que nasceram cegas e, por isso, não têm memória visual constituída, e pessoas que ficaram cegas depois dos três anos de idade, e dessa forma podem ter um repertório visual de memória. Conforme Morais,

É importante destacar que o termo deficiente visual abrange diversas características. A deficiência visual pode ser total ou parcial, congênita ou adquirida. Ou seja, podemos encontrar pessoas que apresentam algum resíduo visual que não têm correção óptica (baixa visão) e pessoas com ausência total da visão (cegueira). Entre as pessoas que perderam a visão, temos ainda aquelas que nasceram cegas ou perderam a visão desde com pouca idade (cegos precoces) e aquelas que enxergaram por algum momento da vida (cegos tardios). (MORAIS, 2011, p. 33).

Ou ainda,

A cegueira adquirida ou cegueira tardia é caracterizada pela perda quase total ou integral do sentido da visão em indivíduos que já possuíram a visão e cujas imagens visuais ainda estão, de certa forma, presentes. A perda da visão, nestes casos, poderá ocorrer em razão de acidentes ou mais frequentemente, de maneira progressiva em virtude de doenças específicas ou degenerativas, acarretadas muitas vezes pelo avanço da idade. (TOJAL, 1999, p. 10).

Desta forma, não devemos restringir a pessoa com deficiência por suas limitações e sim valorizar suas potencialidades, compreendendo o sujeito como pessoa de direitos e não com foco na sua deficiência,

[...] como um conceito social composto por duas partes complementares e interdependentes, a primeira composta por características individuais corpóreas e a segunda por barreiras socioambientais. No tocante a esta última, pode-se atenuar ou

¹³ A acuidade visual é definida como a capacidade dos olhos em distinguir detalhes espaciais, ou seja, identificar a forma e o contorno de objetos ou imagens.

¹⁴ Para conhecer mais sobre acuidade visual acesse: <https://maislaudo.com.br/blog/exames-complementares-conheca-o-teste-de-acuidade-visual/> onde médicos explicam de forma prática o entendimento médico-legal do termo.

agravar a deficiência de um indivíduo, por meio da estrutura ambiental e seus acessos inadequados oferecido. (MELO, 2020, p. 38).

É imperioso que o estudante com cegueira aprenda sobre a arte. Como diz Caiado (2006), a socialização independe da visão do sujeito:

[...] biologicamente, a cegueira é muito limitadora, porque ela impede a pessoa de se locomover, explorar novos espaços e receber informações visuais. Porém, **socialmente, ela não é limitadora**, porque a pessoa cega, pela palavra, pela comunicação com o outro, apropria-se do real ao internalizar os significados culturais. Numa ilustração singela, pode-se afirmar que, mesmo sem a percepção visual das cores dos objetos, a pessoa cega apreende os significados sociais atribuídos às cores, como por exemplo: o preto é luto, o vermelho é uma cor quente, o branco representa a paz. (CAIADO, 2006, p. 39).

A arte está na visualidade, mas também está na vibração física que as cores emitem e nas convenções sociais que as imagens são impostas, em que:

O ensino de arte atua diretamente no sentido de propor e promover a inclusão desses alunos, independente da condição imposta pela presença ou não de uma deficiência: o ensino de arte torna-se indispensável ao desenvolvimento do educando. Através da exploração da realidade do indivíduo, o ensino torna-se mais humanizado e possibilita-se o alcance de uma educação em prol da liberdade, superando a estrutura social imposta na qual o indivíduo se insere. (PINHO, 2022, p. 47).

E traço um paralelo para lembrar que esta pesquisa está sendo feita por um licenciado em artes visuais, mas reflita, leitor, sobre a importância da música, do corpo, da consciência corporal que a dança pode manifestar, e entenda a relevância de formar cidadãos que entendam o valor da arte.

Existem várias adequações que o professor de Arte pode fazer para tornar sua aula inclusiva, mas o entendimento aqui presente é de que não se trata somente de fazer adaptações apenas para aqueles alunos que possuem alguma necessidade educacional específica, e sim que contemple todos os estudantes, afinal, metodologias inclusivas beneficiam todos os alunos.

2.2.3 Metodologia do ensino de Arte

Por metodologia entendo que se trata de “uma área do conhecimento que pressupõe o estudo dos métodos, o que é determinado pela palavra método mais o sufixo *logia* (estudo do)” (ZAGONEL, 2013, p. 233). O método “[...] diz respeito a uma forma de realizar, um encaminhamento a ser seguido, como realizar o processo e como chegar a um fim” (ZAGONEL, 2013, p. 233).

Para Manfredi,

Sendo assim, poderíamos qualificar a metodologia do ensino, em uma perspectiva histórico-dialética da educação, como sendo um conjunto de princípios e/ou diretrizes sócio-políticos, epistemológicos e psico-pedagógicos articulados a uma estratégia técnico-operacional capaz de reverter os princípios em passos e/ou procedimentos orgânicos e sequenciados, que sirvam para orientar o processo de ensino-aprendizagem em situações concretas. (1993, p.5).

Com base em Ferraz e Fusari (2018), a metodologia pode ser compreendida a partir de um viés da arte-educação:

A metodologia do ensino e aprendizagem de arte refere-se aos encaminhamentos educativos postos em prática nas aulas e cursos de Arte. Em outras palavras, são ações didáticas fundamentadas por um conjunto de ideias e teorias sobre educação e arte, transformadas em opções e atos e concretizadas em planos de ensino e projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas. São ideias e teorias (ou seja, posições a respeito de "como podem" ou "como poderiam ser" as atuações educacionais) baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares e que se concretizam nas propostas e aulas. (FERRAZ; FUSARI, 2018, p. 149).

Isso em complemento aos conteúdos como forma de ampliar o conhecimento e tornar o processo de ensino-aprendizagem qualificado e não apenas um apanhado de conteúdos desconexos aos educandos, além de promover a relação técnica-teoria-prática como forma de emancipação do estudante.

Para que a metodologia cumpra este objetivo de ampliação da consciência, é fundamental que ela tenha uma origem nos conteúdos de ensino; considere as condições objetivas de vida e trabalho dos alunos e professores; utilize competentemente diferentes técnicas para ensinar e aprender os conteúdos (...) e os diferentes meios de comunicação". (FUSARI *apud* FERRAZ; FUSARI, 2018, p. 150).

Para analisar os trabalhos e conceitualizar aquilo que comprehendo por uma abordagem teórico-metodológica, aparo-me na proposta sistematizada por uma das principais referências no ensino de Arte, a Abordagem Triangular proposta por Barbosa (2003). Essa abordagem visa ao ensino de arte em três eixos principais, quais sejam:

- I. A contextualização: quando mostramos uma obra de arte, o estudante precisa compreender que essa obra faz parte de um contexto histórico, e que o artista que a produziu sofreu influência da época em que vivia. Contextualizar é ajudar a justificar o motivo de um objeto ganhar status de arte;
- II. A apreciação¹⁵: durante o movimento da escola nova, acreditava-se que mostrar obras de arte, para os alunos, antes das produções, influenciaria de forma negativa o aluno. Esse conceito só iria ser desconstruído a partir da organização de Ana Mae na

¹⁵ Posteriormente Ana Mae Barbosa passa a utilizar o termo "Leitura de imagens" por entender ser mais apropriado e para evitar maus usos da expressão.

Proposta Triangular. Para a autora, não há como um aluno produzir arte, sem ter conhecimento daquilo que já foi feito, não há produção artística sem a apreciação de obras;

- III. E, por fim, a produção: refere-se ao fazer artístico, a criação em si. Essa proposta norteou e norteia o ensino da arte no Brasil, até os dias atuais.

Na análise busco compreender se a abordagem triangular aparece como metodologia de ensino, mas cabe relembrar que nem todos os pesquisadores tinham o objetivo de se enquadrar nessa metodologia, portanto, se trata de uma análise sistemática da parte deste pesquisador, com base no entendimento que a Abordagem Triangular traz para a escola, a sistematização consciente do que é a Arte-educação, mas que em suma, o pesquisador possa não ter falado especificamente sobre ela por ter usado outras propostas metodológicas.

Na Educação Especial pode-se seguir essa abordagem desde que respeitada as adequações necessárias para a participação de todos, considerando as suas especificidades pedagógicas, afinal:

A Arte na educação inclusiva possibilita a utilização de um meio de comunicação não verbal, onde as pessoas com “necessidades individuais” podem encontrar um mundo próprio para expressar suas emoções, seus sentimentos, construir seus conhecimentos, interagir com as pessoas e o meio que o cerca. (MITTLER, 2003, p.33).

Além de propiciar assistências e orientações aos alunos, resulta em uma melhor autonomia e busca pelo pensar e o despertar da capacidade crítica.

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p 18).

Portanto, considero a Arte como componente fundamental para buscarmos o desenvolvimento do sujeito a partir daquilo exposto por Ana Mae conforme supra citação e ainda:

Ao desenvolver-se o ensino e a aprendizagem da arte surgem importantes questões referentes ao seu processo pedagógico e educacional. Uma delas diz respeito ao posicionamento que assumimos sobre os modos de encaminhar esse trabalho de acordo com os princípios e os objetivos de um processo educativo que atenda às necessidades da educação, dos educandos e da cultura artística no mundo contemporâneo. Assim, se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da área de conhecimento arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte se mostre significativa na vida das crianças e jovens. (FERRAZ; FUSARI, 2018, p.19).

A arte ajuda o ser humano a se compreender enquanto ser social. Por meio dela, podemos conhecer diferentes culturas e nos tornar pertencentes a uma sociedade. Ensinar arte para educandos oferece a eles a oportunidade de terem novas formas de entenderem o mundo em que vivem.

2.3 CONCEITUAÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO POIESIS E PRÁXIS

O que é uma prática pedagógica? Qual a diferença entre prática docente e didática? Amparado a partir da autora Maria Amélia Franco (2015), apresento o conceito de prática pedagógica e como se apresentam a práxis e a poiesis na perspectiva da autora.

Ressalto que muitos são os desafios presentes na prática pedagógica, na Educação Básica, para efetivar a inclusão de todos os estudantes, em especial, no contexto da diversidade humana e cultural, com destaque para aqueles que possuem alguma necessidade de adequação ou exijam um conhecimento do professor sobre as especificidades de cada estudante. Entre esses desafios destacam-se, por exemplo, a formação inicial do professor/a (REILY, 2010), bem como a formação continuada daqueles professores que, muitas vezes, foram formados antes mesmo da aprovação da lei que referenda a inclusão escolar no Brasil.

Convém ressaltar que:

Nos limites da sua ação, cabe à educação escolar promover mediações significativas que possibilitem a seus atores – alunos, profissionais e comunidade escolar – a apropriação crítica de conhecimentos e instrumentos para a compreensão sobre os determinantes históricos e econômicos que produzem a exclusão, no sentido de mobilização para superar a ordem social vigente. (FERNANDES, 2013, p.174).

Nessa direção, parto da compreensão de prática pedagógica fundamentada em Franco (2015) que diferencia em duas acepções: Poiesis e Práxis, compreendendo que esta última concerne a uma prática reflexiva e que gera no estudante a criticidade necessária para a vida em sociedade. Ressalvo que o entendimento de poiesis aqui não faz referência à compreensão desse termo na arte para os filósofos gregos da Antiguidade, que entendiam a poiesis como a ação de modificar a natureza, vejamos como Feenberg diferencia a natureza da ação de modificá-la segundo os gregos:

A primeira destas distinções está entre o que os gregos chamaram de *physis* e *poiesis*. *Physis* geralmente é traduzido como natureza. Os gregos entendiam a natureza como um ser que se cria a si mesmo, como aquilo que emerge de si mesmo. Mas há outras coisas no mundo, coisas que dependem de que algo passe a existir. **Poiesis** é a **atividade prática de fazer** da qual os seres humanos se ocupam quando produzem

algo. Nós chamamos estes seres criados de artefatos e incluímos entre eles os produtos da arte, do artesanato, e da convenção social. (FEENBERG, 2010, p.3, grifo nosso).

Ou seja, a obra de arte é uma poiesis, pois trata da ação do homem que cria a partir da natureza. Nessa direção, os estudos de Zambrano (2019) trazem a origem do termo:

En la antigua Grecia, el término poiesis definía al hacer productivo del ser humano. Tiene su raíz en la palabra poiein que significa hacer, fabricar; pero posee características que diferencian esta actividad de otras formas de producción y se distancia significativamente de las actuales definiciones de formas de hacer. (ZAMBRANO, 2019, p. 42)¹⁶

O autor ainda escreve sobre a diferença entre a práxis e a poiesis na perspectiva artística:

La definición griega de poiesis implicaba la existencia de otra noción conectada, la praxis. Tanto la poiesis como la praxis se relacionaban con la idea de hacer, es decir, con la producción. Sin embargo, existía un elemento fundamental a tomar en cuenta que permitía acercar y a la vez distanciar ambos os términos. La poiesis, según se señaló, definía toda actividad que tenía como objetivo el paso desde la no-existencia hacia la presencia, y ubicaba en el centro de esta actividad a la misma producción de esta presencia. Mientras que la praxis, señala Agamben (1970), ubica en su centro la idea de voluntad determinada a través de la acción (p.112) y se encuentra basada en la empeiria, en la experiencia. Con el objetivo de explicar esta diferencia, es preciso desarrollar la idea de trabajo y su relación con las actividades de producción.¹⁷

Convido-os a refletir sobre essas acepções de práticas pedagógicas em diálogo com a Proposta Triangular de Barbosa (2003). Considero que, nas aulas de Arte é fundamental trabalhar com uma prática pedagógica na sua acepção de Práxis, na qual os estudantes não apenas reproduzem técnicas ou decoram nomes, mas, sim, realizam atividades que auxiliem no entendimento da Arte-educação enquanto agente transformadora e socializadora. A prática pedagógica em Arte, como Práxis, favorece um trabalho em prol de um projeto emancipatório

¹⁶ Na Grécia antiga, o termo *poiesis* definia a atividade produtiva do ser humano. Tem sua origem na palavra *poiein*, que significa fazer, fabricar, mas possui características que diferenciam essa atividade de outras formas de produção e difere significativamente das definições atuais de modos de fazer. (ZAMBRANO, 2019, p.42, tradução nossa)

¹⁷ A definição grega de *poiesis* implicava a existência de outra noção conexa, *práxis*. Tanto a *poiesis* quanto a *práxis* estavam relacionadas à ideia de fazer, ou seja, à produção. No entanto, havia um elemento fundamental a ter em conta que permitia aproximar e ao mesmo tempo distanciar ambos os termos. A *Poiesis*, como se observou, definia toda atividade que tivesse por objetivo a passagem da inexistência à presença, e colocava no centro dessa atividade a própria produção dessa presença. Enquanto *práxis*, diz Agamben (1970), coloca em seu centro a ideia de vontade determinada pela ação (p.112) e se baseia na empiria, na experiência. Para explicar essa diferença, é preciso desenvolver a ideia de trabalho e sua relação com as atividades produtivas. (ZAMBRANO, 2019, p.42, tradução nossa)

de estudantes cegos e com baixa visão. Em síntese, segundo Iavelberg (2017), a Arte desempenha um papel transformador quando a atividade realizada não se reduz à reprodução infundada de teoria.

2.3.1 A prática pedagógica como Práxis ou Poiesis

Tanto no mundo acadêmico quanto nas relações sociais, somos permeados pela polissemia das palavras e suas significações. Termos que, muitas vezes, foram usados para designar uma ação, não correspondem exatamente com aquilo que se pretende falar. Os termos didática, prática pedagógica, prática docente, práxis e poiesis são exemplos disso. Essas palavras assumem papéis variados no contexto escolar e que aqui não são assumidas como dicotômicas. Por isso, cabe começar com a seguinte reflexão: O que é prática pedagógica? Ela pode ser poiesis ou práxis?

Ao planejar e aplicar uma aula de Arte, o professor desenvolve sua prática pautada em objetivos nesta aula, porém, esses objetivos também seguem uma lógica que está imbricada em uma subjetividade maior, que é a formação deste professor, o entendimento que tem sobre arte ou, até mesmo, o entendimento que ele tem sobre o papel da escola. O professor pode desenvolver basicamente duas formas de ensinar: a primeira refere-se a uma atividade que, na prática, se encerra nela mesma ou uma segunda forma que são aulas que geram no estudante uma reflexão e uma forma crítica do pensar.

Entretanto, identificar e nomear cada uma dessas formas de ensinar não é uma tarefa fácil, diante dessa complexidade. Franco (2015), apoiando-se em Carr (1996), explica da seguinte forma similaridades entre poiesis e práxis na prática pedagógica.

Essas similaridades são mais bem compreendidas a partir da diferenciação proposta por Carr (1996) entre o conceito de *poiesis* e o de *práxis*. O autor considera que a primeira é uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário da última, que é, eminentemente, uma ação reflexiva. Nessa perspectiva, a prática docente não se fará inteligível como forma de *poiesis*, ou seja, como ação regida por fins pré-fixados e governada por regras pré-determinadas. (FRANCO, 2015, p. 605).

Assim, vejo que há uma clara diferença entre a prática desenvolvida como forma mecânica da prática contextualizada e intencional.

Reafirmando o conceito de práticas pedagógicas, considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por

negociação ou ainda por imposição. Por certas essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia! (FRANCO, 2012, p. 154).

Tendo presente essas considerações iniciais, abordo a práxis nas aulas de Arte. Na práxis busca-se dar intencionalidade nas atividades e fazer com que os conteúdos ensinados dialoguem com a realidade do estudante e que possa levá-lo à reflexão, logo, compreendo que a práxis é a prática pedagógica intencional, pois:

Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a **mediação do humano** e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído. Assim, **uma aula** ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica **quando se organizar em torno de intencionalidades**, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a **reflexão contínua e coletiva**, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2015, p. 605, grifo nosso).

Partindo da ideia que Franco nos apresenta, a prática pedagógica é práxis nas relações que estabelece entre indivíduo e objetivo daquilo ensinado. Para que haja uma aprendizagem, o professor deve pensar e planejar suas práticas na materialidade do cotidiano, mas com os conceitos científicos e teóricos que embasam este conhecimento, pois essas práticas

[...] são práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2015, p. 604).

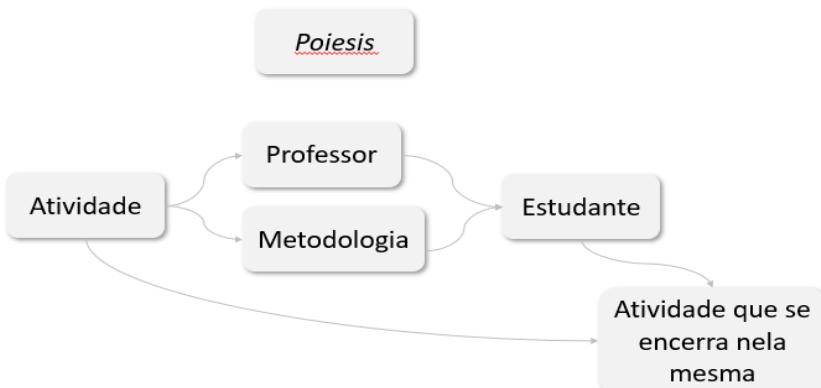
Não há práxis sem a relação entre teoria e prática. Ao planejar a aula, além de escolher o conteúdo que será trabalhado, o professor também escolhe uma metodologia, ou seja, a forma como ensinará determinado conteúdo. Nessa escolha, o professor parte da ideia de como o aluno aprende e, por isso, deve também propor a intencionalidade deste ensino. Afinal, para haver práxis, a intencionalidade é item obrigatório para o processo ensino-aprendizagem.

No campo mais prático, pensando na escola enquanto um local real onde as verdadeiras relações sociais se estabelecem, requer pensar qual o papel do professor, do estudante e dos conteúdos ensinados. Esse processo não é simples ou fácil, entendo que os alunos não aprendem ou não se desenvolvem todos da mesma forma e, por isso, escolher a forma de ensinar é um desafio, ainda mais quando o professor necessita lidar com condições de trabalho muito difíceis, entre elas, a superlotação das salas, falta de materiais e recursos pedagógicos, a desvalorização do magistério, entre outras.

A escolha da forma de ensino pelo docente está carregada de subjetividade, uma vez que ao escolher um conteúdo, seja pelo professor, pelo sistema de ensino ou pelos documentos normativos da educação, também há a escolha da maneira como isso será trabalhado, transformará a aula e fará com que o aluno reflita ou não sobre aquilo. É preciso compreender nessa escolha que “as aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar”. (FRANCO, 2015, p. 604).

Para melhor compreensão da diferença entre práxis e poiesis, as figuras 1 e 2 ilustram a explicação da conceituação da prática pedagógica desenvolvida por Franco (2015).

Figura 1 - Conceituação de Poiesis

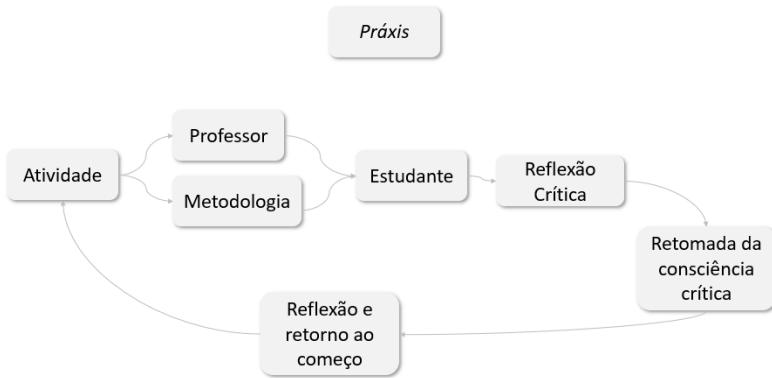


Fonte: Elaboração própria (2023) adaptado de Franco (2015).

Descrição da imagem: A figura inserida no texto apresenta um esquema que sintetiza o conceito de Poiesis. Há uma caixa de texto com a palavra atividade por onde saem duas setas que levam para outras duas caixas de texto, em uma está escrito a palavra professor e a outra metodologia. De cada uma dessas caixas saem uma seta que se unem numa caixa de texto com a palavra estudante, e desta uma seta direciona para uma outra caixa com a escrita: atividade que se encerra nela mesma. A caixa inicial com a palavra atividade também tem uma seta que a liga com a última caixa, que é a expressão atividade que se encerra nela mesma.

Na poiesis, a atividade do professor assume um caráter mais técnico; e tem como principal preocupação a finalização do conteúdo. O professor preocupa-se com a técnica e como os alunos absorveram aquilo. Enquanto na práxis, vemos que após a explanação dos conteúdos, depois de os estudantes compreenderem aquilo que está sendo ensinado, volta-se para a teoria e nos colocamos em uma posição para repensar aquilo que foi vivenciado e de que forma isso altera a realidade social do aluno, conforme demonstrado na figura 2.

Figura 2 - Conceituação de Práxis



Fonte: Elaboração própria (2023) adaptado de Franco (2015).

Descrição da imagem: A figura 2 sintetiza o conceito de Práxis. Há uma caixa de texto com a palavra atividade por onde saem duas setas que levam para outras duas caixas de texto, em uma está escrito a palavra professor e a outra metodologia. De cada uma dessas caixas saem uma seta que se unem numa caixa de texto com a palavra estudante, e desta uma seta direciona para uma outra caixa com a escrita Reflexão crítica. Desta caixa há uma seta que a liga a caixa escrita retomada da consciência crítica, após isso, uma seta liga a uma caixa escrita reflexão e retorno ao começo, que religa a caixa inicial atividade.

Franco (2015) elucida o perigo e a gravidade de atividades que visam apenas o resultado em si mesmas:

Dessa forma, podemos perceber o perigo que ronda os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado apenas em seus produtos finais. A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens como forma de avaliar o ensino pode se configurar como uma grande falácia! (FRANCO, 2015, p. 604).

A intencionalidade educativa é o ponto chave para compreendermos a diferença entre poiesis e práxis. Franco (2015) novamente traz Carr para uma síntese daquilo que seria a poiesis:

Esse autor considera a *poiesis* como uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário do conceito de práxis, que é eminentemente uma ação reflexiva. Assim, realça que a prática educativa não se fará inteligível, como forma de *poiesis*, cuja ação será regida por fins pré-fixados e governada por regras pré-determinadas. (CARR *apud* FRANCO, 2015, p. 605).

Em síntese, a diferença entre a práxis e a poiesis, por mim compreendida, seria que a poiesis estaria ancorada em apenas uma das três dimensões propostas por Ana Mae Barbosa na Abordagem Triangular, que é o fazer artístico, enquanto os três eixos da Abordagem juntos significariam a práxis. Na próxima seção dissertarei mais profundamente sobre este tema.

Ressalto que não há como falar em práxis sem ressaltar a importância do professor enquanto sujeito reflexivo e que comprehende as suas responsabilidades enquanto formador:

Há que se considerar, sem dúvida, a importância da formação teórica, de uma cultura crítica, e aqui já se apresenta um dos sentidos da reflexividade. A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, do desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas, principalmente, a **escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social**. Tanto em relação ao professor crítico reflexivo, ao prático reflexivo ou ao intelectual crítico, penso que não chegaremos a lugar nenhum sem o desenvolvimento de capacidades e competências do pensar raciocínio, análise, julgamento. **Se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo.** (LIBÂNEO, 2012, p. 89, grifos nosso).

Para que o estudante seja esse sujeito crítico e reflexivo, é fundamental que o professor seja um sujeito crítico e capaz de compreender a práxis como agente transformadora. A práxis representa as ações adotadas pelo professor no sentido de instrumentalizar o estudante por meio do conhecimento e de sua intelectualização a partir da intencionalidade e não o tornando um estudante como um simples depositário de conteúdo. Nesse ponto, baseio-me em Freire (2021), que fala sobre a diferença de uma concepção bancária na qual o “detentor” do saber – o professor – deposita no estudante os conteúdos e a concepção dialógica, na qual por meio do diálogo, o professor junto com o estudante alcança os objetivos e torna este estudante um sujeito reflexivo.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual, esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2021, p. 81).

Enquanto a práxis é a retomada da consciência que só pode se originar a partir da racionalização humana, então, a “práxis que, sendo a reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte do conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2021, p. 127). Assim, enquanto pesquisador, reitero meu posicionamento, a práxis que defendo é a práxis libertadora de Freire.

Afinal, “fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. [...] Tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 62). Freire defende que a práxis tem a capacidade de instrumentalizar o sujeito e fazer com que ela seja capaz de romper as ataduras de opressão, ou seja, “a práxis verdadeira,

à qual Freire se refere, “opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade” (ROSSATO, 2010, p. 325). Depreendo, não há libertação sem conscientização do oprimido, e não há conscientização se não educarmos pela práxis

2.3.2 A prática pedagógica como práxis nas aulas de Arte

Como este trabalho se propõe a analisar as teses e dissertações a partir do viés da práxis de Franco, precisamos estabelecer quais relações há entre essa práxis e a já apresentada Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Para considerar uma aula de arte qualitativa, seguindo os maiores arte-educadores contemporâneos, acredito que a contextualização, a leitura de imagens e o fazer artístico são requisitos mínimos para despertar uma práxis.

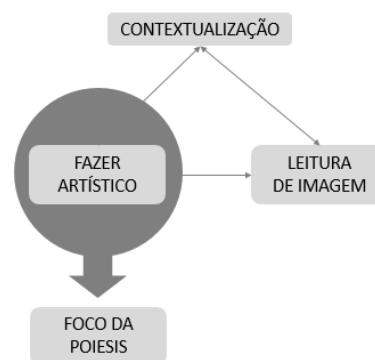
Para exemplificar a diferença entre as perspectivas de práxis e poiesis, a partir da abordagem, podemos compreender que, na poiesis, o foco está na produção da atividade, os estudantes não passam pelos outros dois eixos da Abordagem:

Figura 03: Abordagem Triangular com foco nos três eixos – Práxis.



Fonte: Elaboração própria (2023)

Figura 04: Abordagem Triangular com foco no fazer artístico – Poiesis.



Fonte: Elaboração própria (2023)

Isso pode acontecer em alguns casos pela má interpretação daquilo que é a Abordagem Triangular, Cunha (2008) faz alertas em relação às apropriações indébitas da proposta:

Compreendemos que, além dos fracos cursos superiores, que pecam na formação de professores de arte - dentre outras questões que podem prejudicar a formação do professor na área, como jornada de trabalho excessiva, baixos salários etc. a ausência de sistematização nas diversas áreas de conhecimento em que a Proposta Triangular vem sendo utilizada há mais de 20 anos, disseminando sua aplicação inclusive para além da fronteira das artes, vem potencializando e agravando a má compreensão e utilização da Proposta Triangular, causando um equivocado reducionismo desta, por tentar transforma-la, inclusive, em receita. (CUNHA, 2008, p. 198).

A pesquisa de Rosa (2005) discorre sobre a relação dos professores formados em arte e sobre a formação continuada e a importância da relação entre aquilo que é ensinado na escola com a vida do estudante:

No processo de percepção das desigualdades é necessário que se construa uma relação de entrosamento com o meio social para que o professor perceba a diferença como um elemento presente no contexto não só da escola, como também das famílias. Assim, a percepção dos elementos de diferença cultural, que também produzem conflitos e confrontos, precisa estar presente no currículo escolar. (ROSA, 2005, p. 93).

Por meio da abordagem triangular para o ensino da Arte, Ana Mae (1998) propõe um ensino pautado em três pilares: Contextualização, apreciação (ou leitura de imagem) e fazer artístico. Essa abordagem possui uma proximidade com o conceito de uma práxis, visto que um dos princípios da dela é justamente a intencionalidade e não o fim da atividade nela mesma.

Os conceitos apresentados por Ana Mae são relativamente recentes, isto é, apesar de estarem propostos desde o fim dos anos 1980, ainda se preserva, em muitas escolas, uma visão de que aula de Arte serve para reprodução de técnicas ou do exercício repetitivo até alcançar um ideal de beleza pautado no realismo. A educação possui um processo diferenciado e complexo em relação às mudanças que a sociedade, ou mesmo, o próprio sistema capitalista exige. Um dos desafios persistentes é a formação docente – inicial ou continuada - que muitas vezes acontece de forma precária, bem como pelas escolhas político-ideológicas que as diretrizes curriculares nacionais fazem.

Reforço que, para existir práxis, é preciso que haja uma relação teórico-prática e, aliás, só há como estabelecer práxis em uma relação dialógica, na qual os sujeitos envolvidos conseguem se enxergar como partícipes do processo ensino-aprendizagem.

Nesse entendimento, a educação de professores deve estar centrada em uma perspectiva que considere a escola como um espaço de construção de conhecimento, não apenas um tipo de conhecimento, mas que se constitua no direito a pluralidade, mesmo que a permanência das diferenças ocasione conflitos. Esse ambiente de

múltiplas determinações privilegiará as crianças das camadas populares talvez o início de um currículo inclusivo. (ROSA, 2005, p. 93-94).

Para educar em Arte por meio da práxis, é responsabilidade do professor dirimir a reprodução de técnicas excessivas e que não gerem reflexão e proponha atividades que façam sentido ao estudante a partir da sua realidade social, bem como tenha consciência do seu papel enquanto agente transformador da realidade.

Para refletir sobre esse papel da Arte como emancipatório, é inevitável retomar o que diz a Base Nacional Comum Curricular sobre o desenvolvimento do saber por meio das seis dimensões do conhecimento de Arte: estesia; expressão; criação; crítica; fruição; reflexão.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. (BRASIL, 2018, p 194).

Não obstante o que diz a BNCC, faço algumas críticas ao documento normativo que se ocupa muito mais com o desenvolvimento de habilidades e competências que atendem aos interesses dos dominantes em vez da libertação dos dominados. Por isso, é imperioso a discussão da prática pedagógica na acepção de práxis na aula de Arte.

Para Ferraz e Fusari, a Arte designa papel fundamental no que se refere à intervenção que causa na vida social do estudante:

A educação escolar e o meio social exercem ação recíproca e permanente um sobre o outro. Para os educadores mais otimistas a educação escolar é pensada de forma idealística, considerando-a muito influente e capaz de mudar, por si só, as práticas sociais. Em oposição a estes, existe um outro grupo de professores que acredita que é a sociedade, com suas práticas, que determina totalmente a educação escolar, a qual por sua vez é considerada reproduutora dessa sociedade, sendo incapaz de muda-la. (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 25).

As pesquisadoras propõem uma Arte que tem como papel uma transformação social, mas não de forma isolada ou assumindo para si essa responsabilidade, mas dividindo com toda a equipe escolar a responsabilidade social da escola.

Analizando essas proposições percebe-se que ambas precisam ser consideradas. No entanto, é importante definir quais particularidades desses posicionamentos queremos destacar em nossas aulas de Arte, quais queremos conservar e quais queremos assumir para atingirmos uma nova posição mais realista e progressista, na qual a educação escolar em Arte possa contribuir (e não se responsabilizar sozinha) nas transformações sociais e culturais. (FERRAZ, FUSARI, 2001, p. 25).

Por isso, a práxis é o elo norteador do trabalho docente, e, por meio da reflexão gerada pelas aulas de Arte, podemos pensar nas transformações sociais e culturais de uma dada realidade, assim como Vázquez escreve sobre a práxis artística e ressalta seu caráter transformador:

Outra forma de práxis é a produção ou criação de obras de arte. Do mesmo modo que o trabalho humano é transformação de uma matéria à qual se imprime uma determinada forma, exigida não mais por uma necessidade prático-utilitária, mas por uma necessidade geral humana de expressão e comunicação. Na medida em que a atividade do artista não é limitada pela utilidade material que o produto do trabalho deve satisfazer, pode levar, até as últimas consequências, o processo de humanização que de forma limitada - já se dá no trabalho humano. Por isso, a **práxis artística permite a criação de objetos que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação humanas**, que já se revela nos produtos do trabalho. (VÁZQUEZ, 2007, p. 231, grifos nossos).

E o autor complementa:

A obra artística é, acima de tudo, criação de uma nova realidade; e visto que o **homem** se afirma, **criando ou humanizando o que toca**, a práxis artística - ao ampliar e enriquecer com suas criações a realidade já humanizada- é essencial para o homem. Como toda verdadeira práxis humana, a arte se situa na esfera da ação, da transformação de uma matéria que deve ceder sua forma para adotar outra nova: a exigida pela necessidade humana que o objeto criado ou produzido deve satisfazer. A arte não é mera produção material nem pura produção espiritual. **Mas, justamente por seu caráter prático, realizador e transformador está mais próxima do trabalho humano** - sobretudo, quando este não perdeu seu caráter criador - do que de uma atividade meramente espiritual. (VÁZQUEZ, 2007, p. 231, grifos nossos).

Partindo desta concepção de Práxis, a intencionalidade para a aula de arte tem uma função de dar ao sujeito um entendimento de mundo que o possibilite alterar sua própria realidade. Conforme Freire (1977), para que o homem possa modificar sua realidade, é necessário que ele compreenda as relações entre oprimido e opressor e para ter essa clareza, ele precisa partir para uma leitura de mundo. Assim “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.” (FREIRE, 2021, p. 127).

Dessa forma, a práxis proposta por Freire está em oposição a poiesis, na qual, para a libertação do oprimido, é necessário que haja uma educação com práticas libertadoras, ou seja, práxis. Sobre a ação do docente sobre os estudantes:

Freire comprehende que é justamente pela vulnerabilidade desses indivíduos que o educador, em sua posição de tamanha responsabilidade, deve conduzir o educando até a libertação. Freire por diversas vezes levanta o conceito de “educação bancária”, declarando que o conhecimento não deve ser depositado. O conhecimento não é passado ou transferido do educando ao aluno, mas ocorre como uma troca de experiências e saberes. O ser humano, eternamente como um ser incompleto, nunca dominará todo o conhecimento. (PINHO, 2022, p.54).

O autor também é mencionado por Ana Mae Barbosa que relaciona sua teoria com a importância do ensino de Arte. Barbosa descreve que, quando ensinamos Arte, valorizando os processos artísticos, mas também conscientizando o estudante sobre o mundo, e as relações presentes nele, nos aproximamos da práxis e afastamos da poiesis:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (BARBOSA, 1998, p. 40).

Quando me proponho a ler as teses e as dissertações que tratam do assunto do ensino da arte, objetivo também olhar a metodologia e/ou a didática descoberta pelo pesquisador, e se possível compreendê-la entre práxis ou poiesis. Faço a ressalva de que como aponta Reily (2010), não se trata de desmerecer o trabalho desses profissionais, que podem subsidiar questões técnicas, inclusive para o trabalho do professor de arte. Contudo, é fundamental incentivar a “[...] produção de conhecimento que traga suporte para o professor de arte que atua com um alunado altamente heterogêneo, de modo a servir de apoio para a escola no seu processo de aprendizagem, sem o viés clínico” (REILY, 2010, p. 90).

Ana Mae também aponta que o professor de Arte tem responsabilidade sobre a seleção e prática na aula, de forma a promover a Práxis ou Poiesis de acordo com suas convicções e preparo:

Todos os aspectos da vida social são atingidos pelas relações alienadas e alienantes vividas sob a égide do capital; não é diferente em relação à arte. O professor que irá trabalhar com as linguagens artísticas deve ter clareza a esse respeito, tomando como critério para a seleção dos conteúdos curriculares não a arte banal, ligeira, veiculada pela mídia - pelo menos não só. [...], mas sempre com o compromisso de ir além delas, ampliando-as para voltar posteriormente a elas, com um olhar mais crítico e reflexivo (BARBOSA, 2017, p.739).

Em síntese, conhecer o histórico do ensino de Arte é inicialmente compreender que muitas mudanças aconteceram desde que a arte chegou ao Brasil e, com isso, saber que o ingresso da arte na escola é recente, mas suas concepções já se alteraram muito nas últimas décadas, por isso, debater os conceitos do ensino de arte são fundamentais para que eu possa analisar as pesquisas e fundamentar meu próprio entendimento sobre arte-educação.

O conceito de cegueira, cego e de baixa-visão nos ajudam a compreender quem é esse público perante à lei e perante à escola. Por se tratar de uma pesquisa de cunho “Estado da

Arte”, é fundamental compreender quem é o sujeito pesquisado nas produções do conhecimento que foram analisadas.

Os conceitos de práxis e poieses serão norteadores no momento da análise das teses e dissertações e, a partir da leitura, farei o apontamento se há uma aproximação de prática voltada para a práxis ou poiesis, ressaltando ainda que consiste num esforço teórico-prático de interesse deste autor, considerando que nem todas as pesquisas tinham o objetivo específico de abordar uma ou outra significação.

E ainda cabe pontuar que estou versando sobre a relação teoria-prática do professor de Arte, a partir da perspectiva da educação, diferentemente da compreensão dos artistas e pesquisadores da arte que falam da poética/poiesis, da externalização da expressão do artista.

Em síntese, ancorado nestes autores, posso considerar que, há uma noção de práxis sendo a prática intencional, enquanto a poiesis na visão da arte, está relacionada ao fazer e ao emprego da prática artística com a poética do artista. Ressalto que, neste trabalho, ao me referir a poiesis e práxis, estou delimitando no campo das práticas pedagógicas, especificamente, de Franco (2015).

3 MÉTODO

Esta seção trata do percurso investigativo realizado. Descrevo o tipo de pesquisa empregado, bem como seus procedimentos metodológicos adotados na análise da produção do conhecimento sobre artes visuais para alunos cegos e com baixa visão.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Este trabalho consiste numa pesquisa bibliográfica do tipo “estado da arte” que visa a trazer a luz do debate quais foram as produções que abordam o tema em questão, assim como conhecer as predileções nas produções do conhecimento¹⁸ e encontrar lacunas existentes, já que a escolha do tema perpassa a realidade social e se apresenta como um recorte das práticas e vivências da sociedade:

A produção do conhecimento, segundo a perspectiva adotada, encontra-se organicamente ligada ao modo de produção que se realiza por meio das relações existentes entre sua base material (unidade de forças produtivas e relações de produção) e as superestruturas (jurídico-política e ideológica). As inquietações de um pesquisador, o objetivo de pesquisar, não surgem de maneira isolada, fortuita, esporádica, mas a partir de uma raiz comum, de algo que comanda, na profundez, uma vontade fundamental de conhecimento que fala com determinação sempre maior, exigindo sempre maior precisão: dessa forma o objetivo do ato de pesquisar é sempre dado por uma perspectiva mais ampla, tornando impossível atuar isoladamente em situação de pesquisa. Porém, é nas relações entre as esferas que o pesquisador encontra uma relativa autonomia, afloram as perplexidades que levam às perguntas sobre o mundo; é neste campo que **a vivência que se tem do e no mundo possibilita diagnóstico e prognóstico, e principalmente aponta um motivo para o ato de pesquisar.** (BERGAMO; BERNARDES, 2006, p. 196, grifos nosso).

Ou seja, é preciso valorar a pesquisa e compreender que é por meio da produção do conhecimento que o homem explora novos campos e modifica sua realidade:

Pesquisar é um ato que obriga também ao envolvimento com outros ambientes de pesquisa. Este trânsito, em outros ambientes de pesquisa, não só possibilita conhecer e trocar impressões e referências bibliográficas, pessoalmente, com pessoas que têm interesses comuns como também auxilia em situações práticas, como obter cópias de materiais aos quais, por outra via, ou não se teria acesso, ou que não seriam simples de se obter. Isso se dá por intermédio de uma série de instituições e meios de **circulação do conhecimento que organizam os seus produtores dentro dos marcos** do, e subordinados ao, metabolismo social que tende a transformar toda produção humana em mercadorias, subordinando o valor de uso ao valor de troca. (BERGAMO; BERNARDES, 2006, p. 197, grifos nosso).

¹⁸ Entende-se por produção do conhecimento os resultados de pesquisas científicas divulgados em teses de doutorado, dissertações de mestrado, Trabalho de Conclusão de Curso, artigos de jornais e revistas da comunidade científica (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Para realizar a pesquisa bibliográfica defini dois bancos de dados que registram e organizam as teses e dissertações defendidas no Brasil, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD/IBICT. A escolha destes dois bancos se deu devido à quantidade de documentos indexados, bem como à relevância destes sites para a divulgação científica, conforme as tabelas de 1 a 3.

Tabela 01 – Números totais de dissertações e teses publicadas no Catálogo de Teses da CAPES e BDTD/IBICT

	Dissertações	Teses	Documentos totais
CAPES	495.163	167.526	662.689
BDTD	584.499	215.156	799.655

Fonte: IBICT; CAPES (2023). Elaboração própria¹⁹.

Tabela 02 – Números de Dissertações publicadas no Catálogo de Teses da CAPES e BDTD/IBICT separadas a partir dos Programas de Pós-Graduação (em Educação e Arte)

	Dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação	Dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Arte
CAPES	51.993	1.104
BDTD	17.105	6.789

Fonte: IBICT; CAPES (2023). Elaboração própria

Tabela 03 – Números de Teses publicadas no Catálogo de Teses da CAPES e BDTD/IBICT separadas a partir dos Programas de Pós-Graduação (em Educação e Arte)

	Teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação	Teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Arte
CAPES	18.475	276
BDTD	2.366	6.789

Fonte: IBICT; CAPES (2023). Elaboração própria

¹⁹ A totalização das pesquisas não se dá na somatória simples dos dois bancos de dados, tendo em vista que as mesmas pesquisas podem estar indexadas nos dois bancos.

O número de trabalhos indexados nestas plataformas ultrapassa a marca de meio milhão de pesquisas, desta forma, entendo que serve como uma amostra da abordagem acadêmica sobre o assunto, mas se trata de um levantamento específico e que, possivelmente, existam mais pesquisas sobre o tema, se realizássemos esta pesquisa em cada uma das bibliotecas digitais de cada universidade, trabalho este bastante intenso. Além do mais, as tabelas 2 e 3 evidenciam que a área da Educação possui muito mais estudos em relação a área de Arte, por vários motivos e razões e, um deles, são os parcisos investimentos nos programas na área de Arte.

No levantamento realizado por Reily (2010, p. 90), identificou-se “32 pesquisas brasileiras que problematizam a área de ‘arte e deficiência’, sendo 21 dissertações de mestrado, dez teses de doutorado e uma pesquisa de livre docência”, produzida por 26 autores. A pesquisa verificou que havia cinco pesquisadores com deficiência que investigaram as temáticas da arte e deficiência, sendo um deles cego, outro tem baixa visão, uma pesquisadora com surdez e duas possuem deficiência física. Dentre as 32 produções, 7 abordavam a deficiência visual. (REILY, 2010).

O tema das produções encontradas por Reily foram: formação de professores, arte e inclusão, práticas em arte na educação especial, apreciação da imagem por públicos considerados especiais, espaços culturais (museus, centros culturais e ateliês) para públicos com deficiência. Reily (2010) chama atenção para o fato de que muitas dessas produções foram desenvolvidas no contexto institucional, em escolas especiais (tanto públicas quanto filantrópicas), espaços clínicos ou centros ocupacionais. Há a necessidade de pesquisas voltadas à escola regular, na Educação Básica.

Reily conclui que:

Os conhecimentos sobre ensino de arte na escola inclusiva estão em construção, já que **grande parte dos conhecimentos específicos sobre recursos e metodologias** de trabalho em arte com alunos com deficiência **foi constituída nos contextos da educação especial com populações homogêneas**, geralmente em instituições benfeitoras e **escolas especiais**. Não é possível, simplesmente, transpor os saberes constituídos num espaço institucional para outro espaço de inclusão. (2010, p. 98, grifos nossos).

Em outro trabalho, Lins e Silva (2021, p. 5) constatou que há incipiente de pesquisas relacionadas a estudar, especificamente, a produção do conhecimento sobre Arte e Educação Especial. Realizaram uma pesquisa com objetivo de analisar as pesquisas relacionadas à Arte e Educação Especial na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Coletaram 16 trabalhos que foram publicados entre 2003 e 2017 com base nos descritores previamente definidos.

Demonstraram que as produções, em sua grande parte, foram realizadas na linguagem de artes visuais. “A maioria da produção versa sobre as contribuições no desenvolvimento da Arte na formação humana e inclusão socioeducacional das pessoas com deficiência” (LINS; SILVA, 2021, p. 14).

Lins e Silva (2021) concluem que as dissertações e teses sobre a Arte e Educação Especial está em contínua expansão e reforçam que a Arte instiga inclusão e desenvolvimento humano às pessoas com deficiência. Porém, há escassez de pesquisas que discutem a apropriação do conhecimento artístico e aprendizagem dos sentidos pelas pessoas com deficiência.

Considerando os estudos de Reily (2010) e Lins e Silva (2021), é importante investir em pesquisas do tipo Estado da Arte que na visão de Romanowski e Ens (2006, p. 39),

[...] favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

Romanowski e Ens (2006, p. 41, grifos nosso) explicam que um estado da arte pode

[...] constituir-se em levantamentos do que se conhecer sobre determinada área, desenvolvimento de análises de pesquisas, **avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada**. Pode, também, estabelecer relação com produções anteriores, **identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas**, consolidando uma área de conhecimento e **constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área**.

Reily (2010, p. 88) ao discorrer sobre a relação da arte com a pessoa com deficiência alerta que “existe uma lacuna muito grande entre a prática em artes com públicos especiais e a produção de literatura sobre o assunto [...]”, visto que, “[...] historicamente, o interesse pela produção plástica de pessoas com transtornos mentais foi muito maior do que no campo da arte/deficiência (REILY, 2010, p. 89). Reily (2010) também evidencia uma precariedade dos registros e divulgação das atividades profissionais que discutem a temática de artes visuais ou artes plásticas e deficiência. Aliás, as tabelas 02 e 03 sinalizam que há maior número de programas de pós-graduação em Educação do que em Arte.

Reily (2010) escreve sobre algo que se torna perceptível quando faço essa pesquisa nos Bancos de Teses e Dissertações. O número de produções acerca da arte e inclusão é ínfimo em relação às pesquisas de outras áreas da educação inclusiva. No próximo subitem dissertarei sobre o levantamento da produção, os critérios de inclusão e exclusão e o *corpus* bibliográfico final.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos da pesquisa envolvem uma pesquisa bibliográfica nas referidas bases de dados, por meio da qual desenvolveu-se as seguintes etapas de pesquisa: 1) busca com as combinações dos descritores mencionados na tabela 02 na BD TD/IBICT; 2) busca no banco de teses e dissertações da CAPES com as combinações dos descritores mencionados na tabela 03; 3) leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves dos resultados encontrados, confrontando com os critérios de inclusão e exclusão; 4) seleção dos trabalhos mediante *download* daqueles que se enquadram nos critérios; 5) leitura integral dos trabalhos e o seu registro, tratamento e sistematização dos dados em arquivo Word com base no roteiro pré-definido (apêndice A) e nas orientações de Romanowski e Ens (2006); 6) inspiração na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) para identificar as temáticas, os problemas, os objetivos, o método, as linguagens, os referenciais teóricos, as tecnologias assistivas; 7) apreciação dos trabalhos no viés qualitativo, considerando para o tratamento dos dados uma linha descritivo-analítica.

Os critérios de inclusão que foram: a) atender ao foco e escopo da pesquisa; b) trabalhos que abordassem artes visuais; c) proximidade com o objeto da presente pesquisa - o ensino de arte para estudantes com deficiência visual, no contexto do ensino fundamental da educação básica.

Os critérios de exclusão foram: a) não contemplar o foco e escopo; b) pesquisas que abordassem outras linguagens artísticas sem mencionar artes visuais; c) discussão do ensino de arte em outros espaços, como escolas especiais, centros ocupacionais, instituições asilares etc.; d) não delimitar, como público, a pessoa com deficiência visual. d) trabalhos duplicados.

As produções que não foram selecionadas pelos critérios adotados abordam o ensino de artes visuais em espaços não-escolares (por exemplo, escolas especiais, ateliers de arte, igrejas, projetos sociais etc.), mas possuem sua relevância na compreensão dos processos pedagógicos e artísticos para alunos com cegueira e baixa visão. Essas pesquisas são de

fundamental importância para aperfeiçoar o ensino de arte e para ilustrar alguns dos exemplos destes trabalhos, cito: Montija (2022) e Fávero (2017). Montija (2022) por meio de sua dissertação defendida na Universidade de São Paulo – USP com título de: “Picasso Pinta Feio: Proposta de acessibilidade à experiência estética com a arte por meio da mediação com pessoas cegas e com baixa visão em espaços culturais.” Com orientação da Dra. Maria Christina Rizzi, teve como objeto de estudo a:

Compreensão do que é ter uma experiência estética com a arte e sua relevância quando falamos em acessibilidade cultural com pessoa cegas e com baixa visão. A pesquisa entende que a busca por novas estratégias de acesso já acontece, e a mediação e os setores educativos, apesar de encontrarem barreiras, apresentam-se como caminhos possíveis para uma efetiva integração das diferenças nos espaços de arte. (MONTIJA, 2002, p. 8).

Assim, é possível compreender que há pesquisas que estão preocupadas com a aprendizagem sobre estéticas para cegos, e como já mencionado, não está na análise pelo fato de não ter acontecido no ensino regular.

Outro exemplo de trabalho de fundamental importância para acessibilidade e inclusão, trata-se da dissertação de Luciana Fávero (2017) defendida na Universidade de Campinas (Unicamp) com orientação de José Armando Valente, e intitulada: “Cegueira e artes visuais: como as tecnologias assistivas podem ser uma ferramenta de inclusão”, e que teve como um dos objetivos: “Mapeamento das tecnologias assistivas digitais que existem hoje, através de levantamento e análise de bibliografia, com o objetivo de entender se elas poderiam facilitar o acesso à arte visual, seguido da identificação dessas tecnologias.” (FÁVERO, 2017, p.16).

Estes trabalhos reforçam a informação de que há pesquisas importantes sendo realizadas em Universidades do país, mas, ainda assim, apontam que a maioria das pesquisas está acontecendo em espaços não-escolares.

Não há como apontar o número exato de trabalhos encontrados, em sua totalidade, devido ao fato de um mesmo trabalho aparecer quando colocamos descritores diferentes. Em geral, muitos trabalhos usam como palavras chaves os mesmos termos, e como os sistemas de buscas não identificam trabalhos únicos, acabam indicando trabalhos repetidos mesmo quando os descritores são diferentes e a pesquisa já tenha sido apresentada anteriormente. Os resultados com os descritores utilizados na BDTD podem ser vistos na tabela 4 e no Catálogo de Teses da Capes na tabela 5. O número total de trabalhos selecionados é maior que o *corpus* final desta pesquisa, tendo em vista que o mesmo trabalho pode aparecer mais de uma vez em diferentes descritores e bases de dados.

Tabela 04 – Combinação dos descritores da pesquisa na BDTD. (o número total de selecionados é maior na tabela pois a mesma pesquisa pode aparecer mais de uma vez com descritores diferentes).

COMBIN	DESCRITORES	RESULTADOS	SELECIONADOS ¹	BANCO
AÇ				
01	arte cego	Pintura 3	0	BDTD
02	arte cego	Escultura 2	1	BDTD
03	arte cego	Desenho 6	0	BDTD
04	arte cego	Gravura 0	0	BDTD
05	arte cego	Fotografia 0	0	BDTD
06	arte cego	Serigrafia 1	0	BDTD
07	arte cego	Cinema 0	0	BDTD
08	arte cego	performance 0	0	BDTD
09	arte cego	vídeo arte 0	0	BDTD
10	arte cego	Pintura 3	1	BDTD
11	arte cegueira	Pintura 0	0	BDTD
12	arte cegueira	Escultura 2	0	BDTD
13	arte cegueira	Desenho 2	0	BDTD
14	arte cegueira	Gravura 0	0	BDTD
15	arte cegueira	Fotografia 0	0	BDTD
16	arte cegueira	Serigrafia 0	0	BDTD
17	arte cegueira	Cinema 2	0	BDTD
18	arte cegueira	performance 0	0	BDTD
19	arte cegueira	vídeo arte 1	0	BDTD
20	arte visão subnormal	Pintura 0	0	BDTD
21	arte visão subnormal	Escultura 0	0	BDTD
22	arte visão subnormal	Desenho 1	0	BDTD
23	arte visão subnormal	Gravura 0	0	BDTD
24	arte visão subnormal	Fotografia 0	0	BDTD
25	arte visão subnormal	Serigrafia 0	0	BDTD
26	arte visão subnormal	Cinema 0	0	BDTD
27	arte visão subnormal	performance 0	0	BDTD
28	arte visão subnormal	vídeo arte 0	0	BDTD
29	arte baixa visão	Pintura 1	0	BDTD
30	arte baixa visão	Escultura 0	0	BDTD
31	arte baixa visão	Desenho 4	0	BDTD
32	arte baixa visão	Gravura 0	0	BDTD
33	arte baixa visão	Fotografia 4	1	BDTD
34	arte baixa visão	Serigrafia 0	0	BDTD
35	arte baixa visão	Cinema 2	0	BDTD
36	arte baixa visão	performance 23	0	BDTD

37	arte	baixa visão	Vídeoarte	0	0	BDTD
38	arte	deficiente visual	Pintura	2	0	BDTD
39	arte	deficiente visual	Escultura	0	0	BDTD
40	arte	deficiente visual	Desenho	2	0	BDTD
41	arte	deficiente visual	Gravura	0	0	BDTD
42	arte	deficiente visual	Fotografia	5	0	BDTD
43	arte	deficiente visual	Serigrafia	0	0	BDTD
44	arte	deficiente visual	Cinema	0	0	BDTD
45	arte	deficiente visual	performance	4	0	BDTD
46	arte	deficiente visual	Vídeoarte	0	0	BDTD
47	arte-educação	cego	Pintura	0	0	BDTD
48	arte-educação	cego	Escultura	0	0	BDTD
49	arte-educação	cego	Desenho	0	0	BDTD
50	arte-educação	cego	Gravura	0	0	BDTD
51	arte-educação	cego	Fotografia	0	0	BDTD
52	arte-educação	cego	Serigrafia	0	0	BDTD
53	arte-educação	cego	cinema	0	0	BDTD
54	arte-educação	cego	performance	0	0	BDTD
55	arte-educação	cego	vídeoarte	0	0	BDTD
56	arte-educação	cegueira	pintura	0	0	BDTD
57	arte-educação	cegueira	escultura	0	0	BDTD
58	arte-educação	cegueira	desenho	0	0	BDTD
59	arte-educação	cegueira	gravura	0	0	BDTD
60	arte-educação	cegueira	fotografia	0	0	BDTD
61	arte-educação	cegueira	serigrafia	0	0	BDTD
62	arte-educação	cegueira	cinema	0	0	BDTD
63	arte-educação	cegueira	performance	0	0	BDTD
64	arte-educação	cegueira	vídeoarte	0	0	BDTD
65	arte-educação	visão subnormal	pintura	0	0	BDTD
66	arte-educação	visão subnormal	escultura	0	0	BDTD
67	arte-educação	visão subnormal	desenho	0	0	BDTD
68	arte-educação	visão subnormal	gravura	0	0	BDTD
69	arte-educação	visão subnormal	fotografia	0	0	BDTD
70	arte-educação	visão subnormal	serigrafia	0	0	BDTD
71	arte-educação	visão subnormal	cinema	0	0	BDTD
72	arte-educação	visão subnormal	performance	0	0	BDTD
73	arte-educação	visão subnormal	vídeoarte	0	0	BDTD
74	arte-educação	baixa visão	pintura	0	0	BDTD
75	arte-educação	baixa visão	escultura	0	0	BDTD
76	arte-educação	baixa visão	desenho	0	0	BDTD

77	arte-educação	baixa visão	gravura	0	0	BDTD
78	arte-educação	baixa visão	fotografia	0	0	BDTD
79	arte-educação	baixa visão	serigrafia	0	0	BDTD
80	arte-educação	baixa visão	cinema	0	0	BDTD
81	arte-educação	baixa visão	performance	0	0	BDTD
82	arte-educação	baixa visão	vídeoarte	0	0	BDTD
83	arte-educação	deficiente visual	pintura	0	0	BDTD
84	arte-educação	deficiente visual	escultura	0	0	BDTD
85	arte-educação	deficiente visual	desenho	0	0	BDTD
86	arte-educação	deficiente visual	gravura	0	0	BDTD
87	arte-educação	deficiente visual	fotografia	0	0	BDTD
88	arte-educação	deficiente visual	serigrafia	0	0	BDTD
89	arte-educação	deficiente visual	cinema	0	0	BDTD
90	arte-educação	deficiente visual	performance	0	0	BDTD
91	arte-educação	deficiente visual	vídeo arte	0	0	BDTD
92	educação artística	cego	pintura	0	0	BDTD
93	educação artística	cego	escultura	1	0	BDTD
94	educação artística	cego	desenho	3	1	BDTD
95	educação artística	cego	gravura	1	0	BDTD
96	educação artística	cego	fotografia	1	0	BDTD
97	educação artística	cego	serigrafia	0	0	BDTD
98	educação artística	cego	cinema	0	0	BDTD
99	educação artística	cego	performance	2	0	BDTD
100	educação artística	cego	vídeoarte	0	0	BDTD
101	educação artística	cegueira	pintura	0	0	BDTD
102	educação artística	cegueira	escultura	0	0	BDTD
103	educação artística	cegueira	desenho	1	0	BDTD
104	educação artística	cegueira	gravura	0	0	BDTD
105	educação artística	cegueira	fotografia	0	0	BDTD
106	educação artística	cegueira	serigrafia	0	0	BDTD
107	educação artística	cegueira	cinema	1	0	BDTD
108	educação artística	cegueira	performance	1	0	BDTD
109	educação artística	cegueira	vídeoarte	0	0	BDTD
110	educação artística	visão subnormal	pintura	0	0	BDTD
111	educação artística	visão subnormal	escultura	0	0	BDTD
112	educação artística	visão subnormal	desenho	0	0	BDTD
113	educação artística	visão subnormal	gravura	0	0	BDTD
114	educação artística	visão subnormal	fotografia	0	0	BDTD
115	educação artística	visão subnormal	serigrafia	0	0	BDTD
116	educação artística	visão subnormal	cinema	0	0	BDTD

117	educação artística	visão subnormal	performance	0	0	BDTD
118	educação artística	visão subnormal	vídeoarte	0	0	BDTD
119	educação artística	baixa visão	pintura	0	0	BDTD
120	educação artística	baixa visão	escultura	0	0	BDTD
121	educação artística	baixa visão	desenho	1	0	BDTD
122	educação artística	baixa visão	gravura	0	0	BDTD
123	educação artística	baixa visão	fotografia	1	0	BDTD
124	educação artística	baixa visão	serigrafia	0	0	BDTD
125	educação artística	baixa visão	cinema	1	0	BDTD
126	educação artística	baixa visão	performance	1	0	BDTD
127	educação artística	baixa visão	videoarte	0	0	BDTD
128	educação artística	deficiente visual	pintura	1	0	BDTD
129	educação artística	deficiente visual	escultura	0	0	BDTD
130	educação artística	deficiente visual	desenho	0	0	BDTD
131	educação artística	deficiente visual	gravura	0	0	BDTD
132	educação artística	deficiente visual	fotografia	0	0	BDTD
133	educação artística	deficiente visual	serigrafia	0	0	BDTD
134	educação artística	deficiente visual	cinema	1	0	BDTD
135	educação artística	deficiente visual	performance	1	0	BDTD
136	educação artística	deficiente visual	videoarte	0	0	BDTD
137	artes	cego	pintura	7	2	BDTD
138	artes	cego	escultura	3	0	BDTD
139	artes	cego	desenho	11	3	BDTD
140	artes	cego	gravura	1	0	BDTD
141	artes	cego	fotografia	8	0	BDTD
142	artes	cego	serigrafia	0	0	BDTD
143	artes	cego	cinema	5	0	BDTD
144	artes	cego	performance	11	0	BDTD
145	artes	cego	videoarte	0	0	BDTD
146	artes	cegueira	pintura	4	0	BDTD
147	artes	cegueira	escultura	0	0	BDTD
148	artes	cegueira	desenho	5	0	BDTD
149	artes	cegueira	gravura	0	0	BDTD
150	artes	cegueira	fotografia	4	0	BDTD
151	artes	cegueira	serigrafia	0	0	BDTD
152	artes	cegueira	cinema	7	0	BDTD
153	artes	cegueira	performance	3	0	BDTD
154	artes	cegueira	videoarte	3	0	BDTD
155	artes	visão subnormal	pintura	0	0	BDTD
156	artes	visão subnormal	escultura	0	0	BDTD

157	artes	visão subnormal	desenho	0	0	BDTD
158	artes	visão subnormal	gravura	0	0	BDTD
159	artes	visão subnormal	fotografia	0	0	BDTD
160	artes	visão subnormal	serigrafia	0	0	BDTD
161	artes	visão subnormal	cinema	0	0	BDTD
162	artes	visão subnormal	performance	0	0	BDTD
163	artes	visão subnormal	videoarte	0	0	BDTD
164	artes	baixa visão	pintura	1	0	BDTD
165	artes	baixa visão	escultura	0	0	BDTD
166	artes	baixa visão	desenho	10	0	BDTD
167	artes	baixa visão	gravura	0	0	BDTD
168	artes	baixa visão	fotografia	6	0	BDTD
169	artes	baixa visão	serigrafia	0	0	BDTD
170	artes	baixa visão	cinema	0	0	BDTD
171	artes	baixa visão	performance	2	0	BDTD
172	artes	baixa visão	videoarte	0	0	BDTD
173	artes	deficiente visual	pintura	0	0	BDTD
174	artes	deficiente visual	escultura	0	0	BDTD
175	artes	deficiente visual	desenho	3	0	BDTD
176	artes	deficiente visual	gravura	1	0	BDTD
177	artes	deficiente visual	fotografia	7	2	BDTD
178	artes	deficiente visual	serigrafia	0	0	BDTD
179	artes	deficiente visual	cinema	1	0	BDTD
180	artes	deficiente visual	performance	4	0	BDTD
181	artes	deficiente visual	videoarte	4	1	BDTD

¹ De acordo com os critérios expostos anteriormente, foram selecionados trabalhos que tratem do ensino de arte para pessoas cegas e com baixa visão.

Fonte: dados da pesquisa (2023). Elaboração própria.

Tabela 05 – Combinação dos descritores da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações.²⁰

COMBIN AÇÃO	DESCRITORES		RESULT ADOS	SELECIONADOS ¹	BANCO
01	arte	cego	pintura	30.757	CAPES
02	arte	cego	escultura	29.729	CAPES

²⁰ O número total de selecionados é maior na tabela pois a mesma pesquisa pode aparecer mais de uma vez com descritores diferentes; os mesmos trabalhos podem aparecer na BD TD e no Catálogo de Teses e Dissertações. A quantidade total de pesquisas apresentadas nessa busca apresentou uma grande quantidade de trabalhos, porém notei que o fato de ter um descritor com a palavra “inclusão” fez com que a plataforma indique todos os trabalhos que tenham esse tema, inclusive, deficiências físicas, intelectuais, cognitivas, síndromes etc.

03	arte	cego	desenho	40.774	6	CAPES
04	arte	cego	gravura	29.704	5	CAPES
05	arte	cego	fotografia	32.499	5	CAPES
06	arte	cego	serigrafia	29.586	3	CAPES
07	arte	cego	cinema	36.762	2	CAPES
08	arte	cego	performance	49.735	2	CAPES
09	arte	cego	vídeoarte	29.574	4	CAPES
11	arte	cegueira	pintura	28.901	6	CAPES
12	arte	cegueira	escultura	27.875	7	CAPES
13	arte	cegueira	desenho	38.974	8	CAPES
14	arte	cegueira	gravura	27.849	2	CAPES
15	arte	cegueira	fotografia	30.641	2	CAPES
16	arte	cegueira	serigrafia	27.732	1	CAPES
17	arte	cegueira	cinema	34.903	0	CAPES
18	arte	cegueira	performance	47.928	0	CAPES
19	arte	cegueira	vídeoarte	27.719	0	CAPES
20	arte	visão subnormal	pintura	56.015	2	CAPES
21	arte	visão subnormal	escultura	55.022	0	CAPES
22	arte	visão subnormal	desenho	65.783	0	CAPES
23	arte	visão subnormal	gravura	54.999	0	CAPES
24	arte	visão subnormal	fotografia	57.710	0	CAPES
25	arte	visão subnormal	serigrafia	54.884	5	CAPES
26	arte	visão subnormal	cinema	61.870	5	CAPES
27	arte	visão subnormal	performance	74.737	2	CAPES
28	arte	visão subnormal	vídeoarte	54.871	2	CAPES
29	arte	baixa visão	pintura	56.015	3	CAPES
30	arte	baixa visão	escultura	94.253	2	CAPES
31	arte	baixa visão	desenho	103.676	1	CAPES
32	arte	baixa visão	gravura	93.254	2	CAPES
33	arte	baixa visão	fotografia	95.943	3	CAPES
34	arte	baixa visão	serigrafia	93.135	6	CAPES
35	arte	baixa visão	cinema	100.108	0	CAPES
36	arte	baixa visão	performance	112.489	0	CAPES
37	arte	baixa visão	vídeoarte	93.127	6	CAPES
38	arte	deficiente visual	pintura	44.129	0	CAPES
39	arte	deficiente visual	escultura	43.182	0	CAPES
40	arte	deficiente visual	desenho	53.594	0	CAPES
41	arte	deficiente visual	gravura	43.142	0	CAPES
42	arte	deficiente visual	fotografia	45.575	0	CAPES
43	arte	deficiente visual	serigrafia	43.046	0	CAPES

44	arte	deficiente visual	cinema	49.898	0	CAPES
45	arte	deficiente visual	performance	43.005	0	CAPES
46	arte	deficiente visual	vídeoarte	43.033	0	CAPES
47	arte-educação	cego	pintura	235.737	0	CAPES
48	arte-educação	cego	escultura	234.783	0	CAPES
49	arte-educação	cego	desenho	243.965	2	CAPES
50	arte-educação	cego	gravura	234.754	2	CAPES
51	arte-educação	cego	fotografia	237.129	1	CAPES
52	arte-educação	cego	serigrafia	234.646	2	CAPES
53	arte-educação	cego	cinema	240.788	2	CAPES
54	arte-educação	cego	performance	251.626	5	CAPES
55	arte-educação	cego	vídeoarte	234.629	2	CAPES
56	arte-educação	cegueira	pintura	235.737	2	CAPES
57	arte-educação	cegueira	escultura	234.061	1	CAPES
58	arte-educação	cegueira	desenho	242.343	0	CAPES
59	arte-educação	cegueira	gravura	233.079	1	CAPES
60	arte-educação	cegueira	fotografia	235.454	1	CAPES
61	arte-educação	cegueira	serigrafia	232.971	1	CAPES
62	arte-educação	cegueira	cinema	239.109	3	CAPES
63	arte-educação	cegueira	performance	249.984	3	CAPES
64	arte-educação	cegueira	vídeoarte	232.954	3	CAPES
65	arte-educação	visão subnormal	pintura	254.462	3	CAPES
66	arte-educação	visão subnormal	escultura	253.538	3	CAPES
67	arte-educação	visão subnormal	desenho	262.518	1	CAPES
68	arte-educação	visão subnormal	gravura	253.511	1	CAPES
69	arte-educação	visão subnormal	fotografia	255.818	5	CAPES
70	arte-educação	visão subnormal	serigrafia	253.405	5	CAPES
71	arte-educação	visão subnormal	cinema	259.381	4	CAPES
72	arte-educação	visão subnormal	performance	270.121	4	CAPES
73	arte-educação	visão subnormal	vídeoarte	253.388	2	CAPES
74	arte-educação	baixa visão	pintura	290.526	10	CAPES
75	arte-educação	baixa visão	escultura	289.619	3	CAPES
76	arte-educação	baixa visão	desenho	298.270	3	CAPES
77	arte-educação	baixa visão	gravura	289.592	3	CAPES
78	arte-educação	baixa visão	fotografia	291.880	4	CAPES
79	arte-educação	baixa visão	serigrafia	289.482	4	CAPES
80	arte-educação	baixa visão	cinema	295.446	5	CAPES
81	arte-educação	baixa visão	performance	305.768	6	CAPES
82	arte-educação	baixa visão	vídeoarte	289.470	6	CAPES
83	arte-educação	deficiente visual	pintura	253.486	4	CAPES

84	arte-educação	deficiente visual	escultura	252.614	7	CAPES
85	arte-educação	deficiente visual	desenho	261.176	7	CAPES
86	arte-educação	deficiente visual	gravura	252.572	9	CAPES
87	arte-educação	deficiente visual	fotografia	254.623	9	CAPES
88	arte-educação	deficiente visual	serigrafia	252.483	5	CAPES
89	arte-educação	deficiente visual	cinema	258.332	4	CAPES
90	arte-educação	deficiente visual	performance	269.247	4	CAPES
91	arte-educação	deficiente visual	vídeoarte	252.465	4	CAPES
92	educação artística	cego	pintura	220.326	5	CAPES
93	educação artística	cego	escultura	218.798	3	CAPES
94	educação artística	cego	desenho	228.459	2	CAPES
95	educação artística	cego	gravura	218.696	3	CAPES
96	educação artística	cego	fotografia	221.687	2	CAPES
97	educação artística	cego	serigrafia	218.474	2	CAPES
98	educação artística	cego	cinema	225.519	3	CAPES
99	educação artística	cego	performance	236.122	3	CAPES
100	educação artística	cego	vídeoarte	218.483	3	CAPES
101	educação artística	cegueira	pintura	218.659	3	CAPES
102	educação artística	cegueira	escultura	217.132	6	CAPES
103	educação artística	cegueira	desenho	226.845	4	CAPES
104	educação artística	cegueira	gravura	217.030	1	CAPES
105	educação artística	cegueira	fotografia	220.019	2	CAPES
106	educação artística	cegueira	serigrafia	216.807	3	CAPES
107	educação artística	cegueira	cinema	223.847	2	CAPES
108	educação artística	cegueira	performance	234.488	1	CAPES
109	educação artística	cegueira	vídeoarte	216.816	4	CAPES
110	educação artística	visão subnormal	pintura	239.641	5	CAPES
111	educação artística	visão subnormal	escultura	238.184	6	CAPES
112	educação artística	visão subnormal	desenho	237.821	2	CAPES
113	educação artística	visão subnormal	gravura	238.087	3	CAPES
114	educação artística	visão subnormal	fotografia	240.987	4	CAPES
115	educação artística	visão subnormal	serigrafia	237.868	2	CAPES
116	educação artística	visão subnormal	cinema	244.719	4	CAPES
117	educação artística	visão subnormal	performance	255.236	1	CAPES
118	educação artística	visão subnormal	vídeoarte	237.876	9	CAPES
119	educação artística	baixa visão	pintura	275.801	6	CAPES
120	educação artística	baixa visão	escultura	274.362	4	CAPES
121	educação artística	baixa visão	desenho	283.471	5	CAPES
122	educação artística	baixa visão	gravura	274.265	3	CAPES
123	educação artística	baixa visão	fotografia	277.146	5	CAPES

124	educação artística	baixa visão	serigrafia	274.042	2	CAPES
125	educação artística	baixa visão	cinema	280.875	4	CAPES
126	educação artística	baixa visão	performance	290.976	2	CAPES
127	educação artística	baixa visão	videoarte	294.856	4	CAPES
128	educação artística	deficiente visual	pintura	231.996	2	CAPES
129	educação artística	deficiente visual	escultura	230.610	2	CAPES
130	educação artística	deficiente visual	desenho	239.685	1	CAPES
131	educação artística	deficiente visual	gravura	230.476	2	CAPES
132	educação artística	deficiente visual	fotografia	233.066	3	CAPES
133	educação artística	deficiente visual	serigrafia	230.302	3	CAPES
134	educação artística	deficiente visual	cinema	236.975	2	CAPES
135	educação artística	deficiente visual	performance	247.745	1	CAPES
136	educação artística	deficiente visual	videoarte	230.308	4	CAPES
137	artes	cego	pintura	100.714	3	CAPES
138	artes	cego	escultura	99.831	6	CAPES
139	artes	cego	desenho	110.749	6	CAPES
140	artes	cego	gravura	99.711	6	CAPES
141	artes	cego	fotografia	102.370	4	CAPES
142	artes	cego	serigrafia	99.689	5	CAPES
143	artes	cego	cinema	84.593	4	CAPES
144	artes	cego	performance	117.485	5	CAPES
145	artes	cego	videoarte	99.668	6	CAPES
146	artes	cegueira	pintura	98.802	4	CAPES
147	artes	cegueira	escultura	97.918	6	CAPES
148	artes	cegueira	desenho	108.888	25	CAPES
149	artes	cegueira	gravura	97.797	9	CAPES
150	artes	cegueira	fotografia	100.456	5	CAPES
151	artes	cegueira	serigrafia	97.775	5	CAPES
152	artes	cegueira	cinema	103.401	2	CAPES
153	artes	cegueira	performance	115.622	4	CAPES
154	artes	cegueira	videoarte	97.754	8	CAPES
155	artes	visão subnormal	pintura	123.921	7	CAPES
156	artes	visão subnormal	escultura	123.078	5	CAPES
157	artes	visão subnormal	desenho	133.719	6	CAPES
158	artes	visão subnormal	gravura	122.962	3	CAPES
159	artes	visão subnormal	fotografia	125.532	1	CAPES
160	artes	visão subnormal	serigrafia	122.941	6	CAPES
161	artes	visão subnormal	cinema	128.406	9	CAPES
162	artes	visão subnormal	performance	140.491	9	CAPES
163	artes	visão subnormal	videoarte	122.921	6	CAPES

164	artes	baixa visão	pintura	123.857	4	CAPES
165	artes	baixa visão	escultura	123.014	4	CAPES
166	artes	baixa visão	desenho	133.656	6	CAPES
167	artes	baixa visão	gravura	122.898	4	CAPES
168	artes	baixa visão	fotografia	125.468	4	CAPES
169	artes	baixa visão	serigrafia	161.075	5	CAPES
170	artes	baixa visão	cinema	166.525	2	CAPES
171	artes	baixa visão	performance	178.128	0	CAPES
172	artes	baixa visão	videoarte	161.060	0	CAPES
173	artes	deficiente visual	pintura	113.147	0	CAPES
174	artes	deficiente visual	escultura	112.318	2	CAPES
175	artes	deficiente visual	desenho	122.635	3	CAPES
176	artes	deficiente visual	gravura	112.193	2	CAPES
177	artes	deficiente visual	fotografia	114.494	1	CAPES
178	artes	deficiente visual	serigrafia	112.181	5	CAPES
179	artes	deficiente visual	cinema	117.550	6	CAPES
180	artes	deficiente visual	performance	129.781	5	CAPES
181	artes	deficiente visual	videoarte	112.157	6	CAPES

¹ De acordo com os critérios expostos anteriormente, foram selecionados trabalhos que tratem do ensino de arte para pessoas cegas e com baixa visão.

Fonte: dados da pesquisa (2023). Elaboração própria.

Apesar do alto número dos resultados nas tabelas 4 e 5, a adoção dos critérios filtrou um número reduzido de pesquisas e reconheço que há um vasto campo a ser explorado. Como demonstra Reily (2010), há esforço de pesquisadores na área, mas nos aponta a velocidade com que isso acontece:

A produção de conhecimento sobre o ensino de Artes Visuais para alunos com deficiência, no Brasil, ainda está engatinhando, mas há evidentes esforços de propor projetos e desenvolver pesquisas sobre a temática arte e deficiência. Parece-nos que o movimento de inclusão tem desestabilizado as certezas dos professores de arte que não tiveram na sua formação conteúdos que os preparassem para o ensino de arte no contexto da diversidade. (REILY, 2010, p. 99).

Assim, além da baixa quantidade de pesquisas encontradas sobre o tema, ainda há menos pesquisadores que se aventuraram nesta área específica no que se refere à Educação Básica. Reconheço também que o professor da educação básica é exposto a muitos desafios, incluindo uma vasta gama de necessidades específicas dos estudantes, bem como às exigências para as práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e desenvolvimento de todos. Faço essa ressalva para reforçar a necessidade de políticas públicas que deem o mínimo de condições para que o docente tenha tempo e possibilidades de realizar pesquisas e estudos na área.

Tendo presente essas considerações, o *corpus* de análise desta pesquisa resultou em **onze pesquisas, sendo dez em nível mestrado e uma tese de doutorado, publicadas entre 2003 e 2020**, que foram descritas no Quadro 1.

Os trabalhos foram escritos por Ballester (2003); Silveira (2009); Nogueira (2011); Morais (2011); Oliveira (2014); Aguena (2014); Gross (2015); Santiago (2016); Oliveira Neto (2017); Silva (2019) e Cunha (2020).

Quadro 1 – Sistematização das Teses e dissertações selecionadas

SEQ.	ANO	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	UF	TIPO
01	2003	José Alfonso Ballester-Álvarez	Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos.	Universidade de São Paulo (Usp)	SP	Mestrado
02	2009	Tatiana dos Santos da Silveira	“Vendo com as mãos” práticas pedagógicas inclusivas de Artes Visuais	Universidade Regional de Blumenau (Furb)	SC	Mestrado
03	2011	Ana Carmem Franco Nogueira	Lygia Clark: uma experiência de arte na vida de jovens cegos	Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie)	SP	Mestrado
04	2011	Diele Fernanda Pedrozo de Morais	Desenhando uma história: a formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos e precoces	Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	SC	Mestrado
05	2014	Ustane Fabíola Cerqueira de Oliveira	Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho	Universidade Estadual de Feira do Santana (UEFS)	BA	Mestrado
06	2014	Patrícia Nogueira Aguena	O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	MS	Mestrado

			trajetórias e experiências			
07	2015	Leila Gross	ARTE E INCLUSÃO: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ	Doutorado
08	2016	Taís de Magalhães Santiago	Da cegueira induzida à visibilidade encenada: uma poética pautada por transições da visualidade	Universidade de Brasília (UnB)	DF	Mestrado
09	2017	Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto	Desenho de deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	Mestrado
10	2019	Márcia Betânia Alves da Silva	O desenho, o corpo e a deficiência visual: Diálogos entre o ensino de Artes Visuais e a inclusão escolar	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	Mestrado
11	2020	Edioneide Rodrigues da Cunha	O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína-Tocantins.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)	GO	Mestrado

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e BDTD/IBICT. Elaboração própria (2023).

3.3 O ROTEIRO DE ANÁLISE

Para realizar a leitura das teses e dissertações encontradas, elaborei um roteiro pré-definido baseando-me na pesquisa bibliográfica do Tipo “Estado da Arte” (ROMANOWSKI; ENS, 2006) que pode ser visto no apêndice 01 – Roteiro.

Em conformidade com Romanowski e Ens (2006), numa pesquisa do estado da arte há um processo de levantamento e de revisão do conhecimento que irá desencadear em uma análise qualitativa, caracterizando-se como descritiva e analítica. Desse modo, baseio-me as etapas pesquisa conforme as orientações de Romanowski (2002, p. 15-16).

- Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
 - Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
 - Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus o estado da arte;
 - Levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
 - Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
 - Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
 - Análise e elaboração das conclusões preliminares.
- (ROMANOWSKI, 2002, p. 15-16).

Dessa forma, não se trata apenas de apresentar as produções existentes, mas problematizar quais são as possibilidades, os limites e os desafios do tema desta dissertação encontrados nas pesquisas selecionadas.

Para melhor exemplificar o uso do roteiro de análise que se encontra no Apêndice 1, a análise ocorreu a partir das seguintes perguntas: 1) qual o título do trabalho? – Apresenta os termos arte, arte-educação, artes visuais, cegueira, cego etc.; 2) Qual o nome e gênero(a) dos(as) autor(es/as)? Há uma predominância de algum gênero que pesquisa nestas áreas? 3) Qual a modalidade/nível de pós-graduação? 4) Qual a IES onde se realizou a pesquisa? 5) Qual a linha de pesquisa? Há mais pesquisas nas linhas de arte-educação ou educação? 6) Qual o ano da defesa? 7) Qual a natureza da pesquisa (bibliográfica ou aplicada)? Há mais pesquisas bibliográficas ou pesquisas aplicadas? 8) Quais os autores principais da pesquisa? A partir de quais autores os pesquisadores se pautam para discutir: autor referência para educação; autor referência para inclusão; autor referência para arte-educação; autor referência para arte-educação inclusiva (quando houver); 9) Qual a linguagem da arte pesquisada? Há predominância de alguma linguagem? Quando a linguagem pesquisada é artes visuais, ela

contempla outras áreas ou apenas o desenho e a escultura? 10) Qual tecnologia assistiva aparece na pesquisa? 11) Na pesquisa o autor esclarece a sua concepção sobre prática pedagógica? Se sim, qual é? Os pesquisadores deixam claro o que entendem por prática pedagógica? 12) Percepções gerais e análise. Quais as percepções gerais da pesquisa analisada?

Na próxima seção apresento os resultados e a discussão da pesquisa. Espero que este trabalho proporcione um panorama da produção defendida nos programas de pós-graduação acerca da relação entre arte e educação especial, bem como possibilite reflexões nos leitores acerca do tema aulas de Arte mais inclusivas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção traz os resultados e a discussão da produção acadêmica analisada no que tange aos seguintes aspectos: perfil do pesquisador e configuração institucional; problemas e objetivos da pesquisa; linguagens artísticas; tecnologias assistivas utilizadas; autores referenciados; compreensão da prática pedagógica como poiesis ou práxis.

4.1 IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR (FORMAÇÃO, IES E PCD)

Os 11 trabalhos – 10 dissertações e 01 tese - foram escritos por autores diferentes, a saber: Ana Carmem Franco Nogueira, Diele Fernanda Pedrozo de Moraes, Edioneide Rodrigues da Cunha, José Alfonso Ballesteros-Álvarez, Leila Gross, Márcia Betânia Alves da Silva, Patrícia Nogueira Aguena, Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto, Taís de Magalhães Santiago, Tatiana dos Santos da Silveira, Ustane Fabíola Cerqueira de Oliveira. Dos pesquisadores, 9 são de Universidades diferentes, apenas Oliveira Neto (2017) e Silva (2019) cursaram na mesma localidade, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Das 11 pesquisas, 9 foram orientadas por orientadores diferentes, e um professor orientou dois trabalhos: Jefferson Fernandes Alves. O nome, formação e área de atuação dos **orientadores** está apresentado na tabela seguinte:

Quadro 2 – Sistematização dos orientadores e atuação docente

AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO ONDE ATUA	FORMAÇÃO DO ORIENTADOR	ATUAÇÃO DO ORIENTADO R	ÀREA DE ATUAÇÃO (LATTEs)
José Alfonso Ballesteros- Álvarez (2003)	Multissens orialidade no ensino de desenho a cegos.	Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz	Universidade de São Paulo - USP	Possui graduação em Formação de Professores de Desenho pela Fundação Armando Álvares Penteado (1967), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1983) e doutorado em Artes	Atua na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP.	Grande área: Linguística, Letras e Artes / Área: Artes / Subárea: Artes Plásticas/Especialid ade: Desenho.

				pela Universidade de São Paulo (1989).		
Tatiana dos Santos da Silveira (2009)	“Vendo com as mãos:” prática pedagógicas inclusivas de artes visuais	Julianne Fischer	Universidade Regional de Blumenau - FURB	Pedagoga pela Fundação Universidade Regional de Blumenau ? FURB (1985), Mestre em Educação pela ? FURB (1995) e doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). É professora de graduação e pós-graduação desde 1990 atuando em Programas de Mestrados acadêmico e profissional na área de Educação.	Atua na Universidade Alto vale do Rio do Peixe.	Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Ensino-Aprendizagem/Especialidade: Problemas de Aprendizagem.
Ana Carmem Franco Nogueira (2011)	Lygia Clark: uma experiência de arte na vida de jovens cegos	Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini	Universidade Presbiteriana Mackenzie - Mackenzie	Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1964), mestrado em Psicologia (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1976) e doutorado em Psicologia	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Orientação e Aconselhamento.

				(Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1982)		
Diele Fernanda Pedrozo de Morais (2011)	Desenhand o uma história: a formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos e precoces	Maria Lúcia Batezat Duarte	Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC	Possui graduação (licenciatura) em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1980), mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1989), doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1995) e pós-doutorado na Université Paris-1, Sorbonne (2006).	Universidade do Estado de Santa Catarina. UDESC (Aposentada)	Grande área: Lingüística, Letras e Artes / Área: Artes / Subárea: Ensino de Artes Visuais.
Ustane Fabíola Cerqueira de Oliveira (2014)	Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho	Gláucia Maria Costa Trinchão	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade Federal da Bahia - Escola de Belas Artes -EBA.UFBA, em 1984. É mestra em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - FAU.UFBA, desde	Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS,	Grande área: Lingüística, Letras e Artes / Área: Artes / Subárea: Plásticas/Especialidade: Desenho.

				1999. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, em 2008, no Rio Grande do Sul. Fez Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, em 2018.		
Patrícia Nogueira Aguena (2014)	O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências	Celi Correa Neres	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS	Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1988), graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1993), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e Pós- doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (2014)	Conselho Estadual de Educação MS, CEE/MS, Brasil.	Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação.
Leila Gross (2015)	ARTE E INCLUSÃO: o	Monique Andries Nogueira	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Bacharel em Música pela Universidade	Orquestra Petrobras	Grande área: Lingüística, Letras e Artes / Área:

	Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II			Federal do Rio de Janeiro (1985) e licenciada em Educação Artística pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (1989). Mestra em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (1994) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2002).	Sinfônica, OPES, Brasil.	Artes / Subárea: música.
Taís de Magalhães Santiago (2016)	Da cegueira induzida à visibilidad e encenada: uma poética pautada por transições da visualidade	Lisa Minari Hargreaves	Universidade De Brasília - UnB	Possui Graduação em Psicologia e em Artes Plásticas (Bacharelado e Licenciatura), Especialização em Psicologia dos Transtornos (ênfase em T.A), Mestrado na linha de Poéticas Contemporâneas, Mestrado Internacional (L.S.) em Psicologia Infantil e do Adolescente e Doutorado na linha de Teoria Crítica e História da Arte pela Universidade de Brasília.	Universidade aberta UnB, UAB, Brasil.	Grande área: Lingüística, Letras e Artes / Área: Artes
Rivaldo Bevenuto	Desenho de	Jefferson Fernandes Alves	Universidade Federal do Rio	Possui graduação em Pedagogia	Universidade Federal do Rio	Grande área: Lingüística, Letras

de Oliveira Neto (2017)	deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva		Grande do Norte – UFRN	(1991), mestrado em Ciências Sociais (1997), doutorado em Educação (2004) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pós-doutorado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE - 2012), com estudo na área do Teatro e Audiodescrição.	Grande do Norte – UFRN	e Artes / Área: Artes / Subárea: Teatro.
Márcia Betania Alves da Silva (2019)	O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de artes visuais e a inclusão escolar	Jefferson Fernandes Alves	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Não	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Grande área: Lingüística, Letras e Artes / Área: Artes / Subárea: Teatro.
Edioneide Rodrigues da Cunha (2020)	O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência ,	Divino de Jesus da Silva Rodrigues	Pontifícia Universidade Católica De Goiás – PUC-GO	Graduação em Psicologia (Bacharelado e Licenciado) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Pós-Graduação em Adolescência e Juventude no Mundo Contemporâneo,	Pontifícia Universidade Católica De Goiás – PUC-GO	Grande área: Ciências Humanas / Área: Psicologia / Subárea: Estudos psicossociais da infância, adolescência, juventude e família.

professoras , coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína-Tocantins.		pela Faculdade Jesuítica de Filosofia e Teologia (FAJE/MG). Mestre e Doutor pela PUC Goiás. Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP).		
--	--	--	--	--

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração própria (2023).

Destes 10 orientadores, 6 são da área de Arte: Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz, Maria Lúcia Batezat Duarte, Gláucia Maria Costa Trinchão, Monique Andries Nogueira, Lisa Minari Hargreaves, Jefferson Fernandes Alves, 3 são da área de Educação: Julianne Fischer, Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini, Celi Correa Neres, e 1 da área de Psicologia: Divino de Jesus da Silva Rodrigues.

Destes professores, a que mais se destaca por estar atualmente pesquisando a Educação Especial é a professora Celi Correa Neres, com seu projeto de pesquisa intitulado: Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: Instituições, Personagens e Práticas,²¹ que tem como objetivo mapear pessoas, iniciativas, instituições, práticas da educação especial, estabelecidas em diferentes regiões do Brasil. A retomada desta história, neste momento específico, em que o Ministério da Educação propõe mudanças na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, é ainda mais pertinente. Compreender o papel dessas pessoas, em cada época e em cada local, é resgatar a influência destes atores na constituição das políticas públicas, o que contribui para a compreensão do processo de estabelecimento da educação inclusiva no Brasil. Para além das determinações internacionais, é necessário interpretar como estes agentes constituíram práticas e se organizaram em torno da questão da deficiência. Embora seja mais óbvio considerar que o desenvolvimento da ciência no Brasil emana de

²¹ Dados retirados da plataforma Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1447713278574091> acesso em 09 set. 2023.

regiões econômicas mais avançadas, faz-se necessário retomar as experiências locais, suas singularidades e suas inovações. Reunindo pesquisadores de diferentes regiões, a pesquisa pretende, num segundo momento, construir um portal com o material coletado que possa se constituir como acervo para o desenvolvimento de outras pesquisas. A socialização do banco de dados que será construído com documentos oficiais, cartas, fotos, vídeos, tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, dentre outros, será uma referência para os pesquisadores do campo da educação especial. O projeto pretende ainda, reunir pesquisas já em execução dentro de diferentes grupos de pesquisa, criando uma rede de pesquisadores interessados na história da educação especial. Futuramente, a constituição dessa rede permitirá a mobilidade estudantil de alunos da pós-graduação, aumentando a interlocução e a parceria entre os envolvidos.

Em termos de gênero dos autores e orientadores apresentaram o mesmo resultado: 9 mulheres e 2 homens. Desse modo, verifico uma prevalência do gênero feminino, que acontece por diversos fatores, mas é possível notar uma feminização da educação, conforme Vianna escreve:

A chamada feminização do magistério caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério [...]. Mas não se trata apenas da presença do sexo feminino, a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica. (VIANA, 2013, p. 172).

Para analisar a formação dos pesquisadores, fiz uma leitura do trabalho e apontei os dados ali apresentados sobre formação inicial, instituição e se possuem alguma deficiência, como pode ser visto no quadro 4. Nem todos os trabalhos apresentaram a resposta para esse levantamento, por isso, algumas informações foram necessárias buscar no site de cadastro de pesquisadores – *Curriculum Lattes* – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq, isso se dá devido ao fato de que nem todos os pesquisadores escrevem um memorial sobre sua formação, visto que não é um item obrigatório nas dissertações e teses.

Quadro 3 – Identificação de formação, IES e PCD

SEQ.	AUTOR	TÍTULO	FORMAÇÃO INICIAL DO PESQUISADOR	INSTITUIÇÃO ONDE FOI DESENVOLVIDA A PESQUISA	POSSUI DEFICIÊNCIA? QUAL?

01	José Alfonso Ballesteros-Álvarez (2003)	Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos.	Não consta na pesquisa – Licenciatura em Educação Artística ²²	Universidade de São Paulo - USP	Não consta na pesquisa
02	Tatiana dos Santos da Silveira (2009)	“Vendo com as mãos:” prática pedagógicas inclusivas de artes visuais	Graduação em Artes	Universidade Regional de Blumenau - FURB	Não
03	Ana Carmem Franco Nogueira (2011)	Lygia Clark: uma experiência de arte na vida de jovens cegos	Artes Plásticas	Universidade Presbiteriana Mackenzie - Mackenzie	Não
04	Diele Fernanda Pedrozo de Moraes (2011)	Desenhando uma história: a formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos e precoces	Graduada em Educação Artística, com habilitação em Desenho (UFPR)	Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC	Não
05	Ustane Fabíola Cerqueira de Oliveira (2014)	Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho	Não consta na pesquisa – Graduada em Ciências Contábeis e Pedagogia (Informação extraída da plataforma do CNPQ - LATTES)	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	Não consta na pesquisa
06	Patrícia Nogueira Aguena (2014)	O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências	Não consta na pesquisa – Licenciatura em artes visuais (Informação extraída da plataforma do CNPQ - LATTES)	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS	Não consta na pesquisa
07	Leila Gross (2015)	ARTE E INCLUSÃO: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II	Graduação em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade do	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Não

²² Não constava na pesquisa, os dados apresentados foram extraídos da plataforma do CNPQ - LATTES

			Estado do Rio de Janeiro (1986)		
08	Taís de Magalhães Santiago (2016)	Da cegueira induzida à visibilidade encenada: uma poética pautada por transições da visualidade	Não consta na pesquisa – Graduação em artes plásticas (Informação extraída da plataforma do CNPQ - LATTES)	Universidade De Brasília - UnB	Não consta na pesquisa
09	Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto (2017)	Desenho de deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva	Não consta na pesquisa – Licenciatura em artes visuais (Informação extraída da plataforma do CNPQ - LATTES)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Não
10	Márcia Betania Alves da Silva (2019)	O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de artes visuais e a inclusão escolar	Graduada em Educação Artística - Habilitação Desenho pela Universidade Potiguar – UNP	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Não
11	Edioneide Rodrigues da Cunha (2020)	O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína-Tocantins.	Pedagogia	Pontifícia Universidade Católica De Goiás – PUC-GO	Não

Fonte: CAPES; IBICT (2023). Elaboração própria.

No Quadro 3 é possível verificar que nove pesquisadores são formados na área de arte, uma pesquisadora em pedagogia e uma pesquisadora em Ciências Contábeis. Isso mostra que maior interesse nesse tema, geralmente, advém de pesquisadores que vivenciam ou vivenciaram a experiência de lecionar para alunos cegos ou com baixa visão. A pesquisadora formada em pedagogia optou por esse tema por sentir dificuldade em sua prática, já que na escola que atua,

é ela mesma quem leciona a disciplina de arte, e a maior surpresa apareceu, na pesquisadora formada em Ciências Contábeis, porém, a mesma também ingressou na Educação Básica e enfrentou os mesmos dilemas da falta da formação específica. É possível ler detalhes sobre isso em sua própria dissertação²³.

Levantei que 7 autores não possuem alguma deficiência, e em outros 4 não é possível confirmar. Assim, lanço um questionamento: por que pesquisadores com deficiência visual da área de artes não debruçaram sobre o ensino de artes visuais na educação básica? Além disso, penso que é fundamental a participação da pessoa com deficiência na pós-graduação, além de ser um direito que precisa ser garantido. Seria preciso mapear as áreas que os pesquisadores com deficiência visual têm investigado. E abordar a arte pela ótica da própria pessoa com deficiência é essencial para garantir o domínio da narratividade e resguardar o poder do lugar de fala daqueles que, muitas vezes, foram silenciados. Isso também se dá por falta de investimentos nas políticas de cotas afirmativas da pessoa com deficiência no Ensino Superior, bem como em garantir acessibilidade durante a permanência do estudante na instituição. É possível saber mais sobre o assunto acessando o *E-book* organizado pela Universidade Federal de Goiás²⁴, intitulado: Acessibilidade e Inclusão no ensino superior: Reflexões e ações em universidades brasileiras.

No que se refere às instituições de Ensino Superior onde foram produzidas as pesquisas, o quadro 3 e a figura 3 ajudam a ter um panorama. As Universidades que tiveram a seleção do trabalho para análise nesta dissertação foram: Universidade de São Paulo – USP, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Universidade Presbiteriana Mackenzie – Mackenzie, Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade De Brasília – UNB, Pontifícia Universidade Católica De Goiás – PUC-GO todas com um trabalho selecionado, a única que aparece de forma repetida com dois trabalhos é a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Destas IES, noto que 2 são federais (UnB e UFRN), 4 Estaduais (USP, UDESC, UEFS e UEMS), 1 regional/municipal (FURB) e 2 privadas (UPM e PUC-GO), ou seja, a grande maioria das pesquisas advém da Universidade Pública, ressaltando a importância da manutenção de Ensino Superior público e gratuito no país.

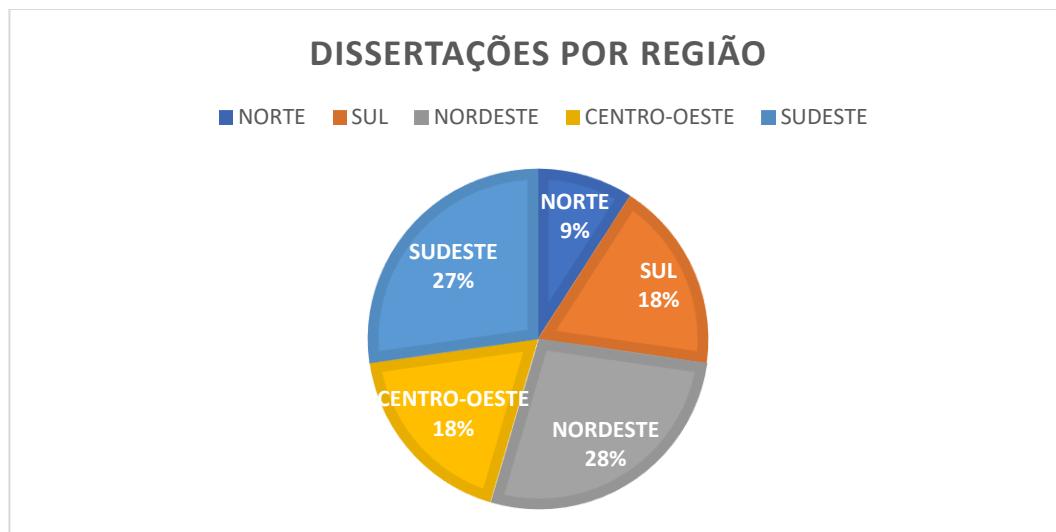
²³ Disponível após as referências.

²⁴ Para acessar o e-book Acessibilidade e Inclusão no ensino superior Reflexões e ações em universidades brasileiras: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/CI_Acessibilidade_Inclusao_Ensino_Superior.pdf Acesso em: 06 jun. 2023.

Com relação as Áreas do Programa de Pós-Graduação, 1 pesquisa está ligada a Área da Artes Plásticas (ÁLVAREZ, 2003), 5 pesquisas estão no Programa em Educação (SILVEIRA, 2009; GROSS, 2015; OLIVEIRA NETO, 2015; SILVA, 2019; CUNHA, 2020), 1 dissertação faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (NOGUEIRA, 2010), 1 pesquisa está no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PEDROZO, 2011), 1 dissertação foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade (OLIVEIRA, 2014), apenas um trabalho apresentado em um Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (AGUENA, 2014) e, por fim, 1 pesquisa foi apresentada em um Programa de Pós-Graduação em Artes (SANTIAGO, 2016).

Por área de conhecimento, há 3 trabalhos em Arte (ÁLVAREZ, 2003; PEDROZO, 2011; SANTIAGO, 2016), 6 em Educação (SILVEIRA, 2009; AGUENA, 2014; GROSS, 2015; OLIVEIRA NETO, 2015; SILVA, 2019; CUNHA, 2020) e 2 na área Multidisciplinar (NOGUEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2014). Dessa forma, há prevalência de pesquisas sobre a temática investigada no campo da Educação.

Figura 5 – Mapeamento das regiões onde se encontram IES das pesquisas



FONTE: CAPES (2022) e IBICT (2022). Elaboração própria (2023).

Para todos verem: gráfico em formato de pizza com os seguintes dados: distribuição de teses e dissertações pelo Brasil a partir da separação por estados. Sudeste 22%; Norte 11%; Sul 11%; Nordeste 34%; Centro-oeste 22%.

No que concerne as regiões do país, todas foram contempladas nas produções, com destaque para as regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste. Chama atenção que mesmo as

regiões Sudeste e Sul concentrarem maior números de pós-graduação, as regiões Nordeste e Centro-Oeste tiveram um protagonismo na temática elegida para este trabalho, mas há necessidade de melhor aprofundamento para identificar as razões históricas, políticas, filosóficas para compreender o contexto da produção, bem como ampliar o número de trabalhos em futuras investigações.

4.2 IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA, OBJETIVOS E MÉTODOS

Neste tópico, apresento o problema de pesquisa de cada dissertação e tese analisada, bem como, os objetivos descritos pelos autores e, por fim, quais os métodos foram aplicados nas pesquisas.

No Quadro 4, há um retrato da problemática que se encontra presente em cada pesquisa, como forma de identificação daquilo que os autores entendem fundamental na pesquisa.

Quadro 4 – Identificação do autor, título e problema de pesquisa

SEQ.	AUTOR	TÍTULO	PROBLEMA DE PESQUISA
01	José Alfonso Ballesteros-Álvarez (2003)	Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos.	A arte pictórica é acessível ao cego?
02	Tatiana dos Santos da Silveira (2009)	“Vendo com as mãos:” prática pedagógicas inclusivas de artes visuais	Como acontecem as práticas pedagógicas de Artes Visuais para a inclusão escolar de educandos cegos nas aulas de Artes?
03	Ana Carmem Franco Nogueira (2011)	Lygia Clark: uma experiência de arte na vida de jovens cegos	A experiência artística pode ampliar o conhecimento do mundo de jovens cegos?
04	Diele Fernanda Pedrozo de Moraes (2011)	Desenhando uma história: a formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos e precoces	Quais seriam as diferenças entre a representação gráfica de uma pessoa cega precoce e de uma pessoa cega tardia? Será possível que um aluno cego precoce forme imagens mentais dos objetos? Quais as relações entre a memória visual dos alunos cegos tardios e suas representações gráficas?

05	Ustane Fabíola Cerqueira de Oliveira (2014)	Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho	Como o deficiente visual demonstra seus conhecimentos por meio do desenho?
06	Patrícia Nogueira Aguena (2014)	O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências	Como se dão as práticas do ensino de arte para o aluno cego na escola comum por meio de depoimentos com pessoas cegas que vivenciaram essa realidade?
07	Leila Gross (2015)	ARTE E INCLUSÃO: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II	O estudo de caso investiga de que forma estes alunos percebem sua inclusão no Colégio Pedro II e na disciplina Artes Visuais, como avaliam os materiais táteis e como se relacionam com as artes.
08	Taís de Magalhães Santiago (2016)	Da cegueira induzida à visibilidade encenada: uma poética pautada por transições da visualidade	Como criar um objeto de aprendizagem para auxiliar o professor de artes visuais que se encontra em sala de aula com estudantes cegos? ²⁵
09	Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto (2017)	Desenho de deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva	A partir da leitura cheguei ao seguinte problema de pesquisa: Como realizar uma construção de uma proposta de intervenção pedagógica em artes visuais? ²⁶
10	Márcia Betania Alves da Silva (2019)	O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de artes visuais e a inclusão escolar	Como construir estratégias didáticas para compreensão do desenho como ato corporal, considerando a apropriação desse conhecimento pelos estudantes com e sem deficiência visual no âmbito da sala de aula regular sob a ótica da arte contemporânea?
11	Edioneide Rodrigues da Cunha (2020)	O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental 1: sentidos e	Quais os sentidos e significados do ensino da arte nas séries iniciais do

²⁵ Não estava claro o problema de pesquisa no resumo nem na introdução, a partir da leitura cheguei ao problema de pesquisa.

²⁶ Assim como a pesquisa anterior, não foi evidenciado com clareza o problema de pesquisa no resumo nem na introdução, desta forma foi necessário descobrir por meio da leitura integral do trabalho.

	significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína-Tocantins.	Fundamental 1, para estudantes com deficiência, professores/as, coordenadores/as e gestores/as de escolas municipais na cidade de Araguaína (TO)?
--	---	---

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e BDTD/IBICT. Elaboração própria (2022)

De modo geral, as perguntas versam sobre a compreensão das pessoas com cegueira sobre desenho ou construção mental das imagens. Acredito haver uma grande curiosidade, não só por parte dos pesquisadores, mas das pessoas em geral, se a construção mental que o cego faz, é a mesma que pessoasvidentes fazem.

Álvarez (2003) busca apontar se a pessoa cega pode e consegue acessar a arte pictórica (pintura). Nesse trabalho, o autor se preocupa não apenas com as características visuais das obras, mas sim com a simbologia e a sensibilização que uma obra pode causar, assim como Nogueira (2011) que busca compreender qual o impacto o mundo visual pode ou não interferir na vida de pessoas cegas. Já Silveira (2009) e Aguena (2014) olham para a prática docente e/ou a inclusão no ambiente escolar. Ambas as pesquisadoras olham para o estudante, tentando compreender de que forma as estratégias do professor e a inclusão no ambiente escolar pode, de alguma forma, desenvolver estes estudantes, assim como faz Gross (2015), ela, porém, tem sua análise focada em uma escola específica, tal como Edioneide (2020) que analisa a escola na qual trabalha. Morais (2011) e Oliveira (2014) investigam a prática por meio do desenho.

Nas leituras, pesquisas e buscas que fiz acerca do ensino de artes visuais para pessoas cegas, sem dúvidas o desenho foi o que mais se destacou, com livros, artigos e vídeos, provavelmente por ser a linguagem mais estudada e viável de fazer nas escolas, visto que não necessita de grandes recursos ou artefatos muito elaborados. Santiago (2016), Oliveira Neto (2017) e Silva (2019) falam de adaptações que os professores possam fazer para incluir os estudantes com cegueira. Com base nesse quadro considero que é preciso ampliar as pesquisas que se proponham a dialogar com a arte, educação e pessoas com deficiência.

O quadro acima corrobora com a análise de Reily (2010) de que a perspectiva adotada na maioria das pesquisas não está com o olhar voltado para a construção histórica do ensino de Arte para pessoas com deficiência, e sim pautada na prática do professor.

Em conformidade com outras publicações da área de Arte, a investigação da prática ainda se sobrepõe às pesquisas de natureza histórica, de fundamentos teóricos e de políticas públicas. Há diversos trabalhos que estudam os processos de produção plástica e de leitura de imagens, mas nenhum pesquisador se debruça sobre questões

históricas ou levantamentos abrangentes de abordagens que seriam importantes para o desenho do campo. (REILY, 2010, p. 91).

No Quadro 5, há a descrição dos objetivos das dissertações e tese. Os objetivos desses trabalhos se diferenciam do levantamento de Reily (2010) que esclareceu que muitos dos programas de arte em universidades que abordam as pesquisas no campo da educação especial e arte, trazem uma perspectiva terapêutica na qual

[...] **o desenho e a pintura** são utilizados como técnicas expressivas, como instrumentos diagnósticos, como meios de desenvolvimento de coordenação manual, **voltados para trabalhar a autoestima e a socialização**. Muitas vezes, **a arte trabalha como um braço da terapia ocupacional ou da pedagogia**, dando suporte ao treinamento em artesanato ou no desenvolvimento gráfico, tendo em vista a escrita na sua dimensão motora [...]. (REILY, 2010, p. 90, grifos nosso).

Todavia, nos últimos 10 anos, as produções se ampliaram no campo da educação e privilegiam uma dimensão pedagógica no ensino de artes para pessoas com deficiência.

Quadro 5 – Identificação do autor e objetivo

SEQ.	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO(S) DA PESQUISA
01	José Alfonso Ballesteros-Álvarez (2003)	Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos.	Investigar a expressão artística do portador ²⁷ de deficiência visual, congênita (que nunca tenha tido a oportunidade de conhecer anteriormente qualquer imagem visual) ou adquirida. no que concerne à elaboração, criação, execução e produção da reflexão individual, colocando a obra de arte como veículo de diálogo e expressão de seu interior com o exterior; Diferenciar a representação gráfica de uma pessoa cega precoce e de uma pessoa cega tardia; Investigar se um aluno cego precoce consegue formar imagens mentais dos objetos; Traçar relações entre a memória visual dos alunos cegos tardios e suas representações gráficas.
02	Tatiana dos Santos da Silveira (2009)	“Vendo com as mãos:” prática pedagógicas inclusivas de artes visuais	Compreender, por meio dos dizeres e das observações, a concepção de inclusão escolar e as práticas pedagógicas de Artes das arte-educadoras nas turmas

²⁷ Ressalto que o termo portador não é mais utilizado atualmente por entender que a pessoa com deficiência não “porta” e sim possui, o Decreto nº 6.949, de agosto de 2009, corrobora este entendimento. O decreto está disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm acesso em 09 set. 2023.

			<p>frequentadas pelos educandos cegos Léo e Lia, participantes desta pesquisa;</p> <p>Compreender, por meio dos dizeres e das observações, as relações entre arte-educadoras e educandos cegos e entre educandos cegos e os outros estudantes da sala de aula;</p> <p>Avaliar as ações pedagógicas de Artes Visuais para inclusão escolar do educando Léo, por meio dos dizeres deste educando cego e da arte educadora Luna, bem como da participação do educando nas aulas de Artes e dos seus avanços na utilização de materiais e no fazer artístico.</p>
03	Ana Carmem Franco Nogueira (2011)	Lygia Clark: uma experiência de arte na vida de jovens cegos	<p>Como são os caminhos e as estratégias que favorecem o contato e a apropriação da arte; como essas pessoas compreendem arte;</p> <p>Como fazer ações que possam ser transformadoras;</p> <p>Como ampliar o seu repertório da arte;</p> <p>O que pessoas cegas percebem, pensam e o que necessitam na relação com a arte e o mundo;</p>
04	Diele Fernanda Pedrozo de Moraes (2011)	Desenhando uma história: a formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos e precoces	Analizar a representação gráfica de quatro alunos cegos, sendo dois deles cegos desde o nascimento (cegos precoces) e dois que perderam a visão após os 3 anos de idade (cegos tardios).
05	Ustane Fabíola Cerqueira de Oliveira (2014)	Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho	<p>Analizar a necessidade do atendimento educacional especializado para a aprendizagem do cego;</p> <p>Investigar desenho e cegueira no processo de aprendizagem;</p> <p>Identificar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência visual por meio do desenho;</p> <p>Descrever as estratégias usadas pelo professor especializado para estimular a produção do desenho feito pelo cego na educação regular;</p> <p>Discutir a relação do deficiente visual e o desenho em sala de aula regular;</p> <p>Analizar a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual a partir da produção e recepção do desenho como instrumento de pesquisa.</p>

06	Patrícia Nogueira Aguena (2014)	O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências	Levantar literatura a respeito do trabalho com arte para o aluno cego na escola comum de 2000 a 2012 como forma de dar mais visibilidade à área pautada na recente produção de conhecimento; Problematizar a escolarização dos alunos com deficiência e o ensino de arte bem como a formação do professor desta área de conhecimento; Evidenciar como foi o transcurso do ensino de arte para o aluno cego na escola comum, considerando os depoimentos de sujeitos cegos.
07	Leila Gross (2015)	ARTE E INCLUSÃO: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II	Investigar a recepção dos materiais táteis utilizados nas aulas de Artes Visuais, a intermediação da arte, abrangendo sua descrição e audiodescrição, o fazer artístico; Caracterizar a inclusão, tendo como parâmetro de análise a acessibilidade à imagem.
08	Taís de Magalhães Santiago (2016)	Da cegueira induzida à visibilidade encenada: uma poética pautada por transições da visualidade	Compreender a observação da prática do ensino de artes para estudantes cegos; Desenvolver práticas de ensino de artes visuais; Elaborar um programa de ensino de artes visuais na perspectiva da inclusão.
09	Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto (2017)	Desenho de deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva	Identificar as experiências escolares e culturais dos alunos relacionadas ao desenho; Desenvolver atividades multissensoriais, articulando as expressões corporal, tático e gráfica, tidas como intrínsecas ao processo de leitura e de produção do desenho de alunos videntes e com deficiência visual; Analisar as interações construídas entre os alunos participantes da oficina, sobretudo no que se refere à relação vidente e não vidente no contexto das atividades com desenhos; Refletir sobre as possibilidades de ensino de desenho, considerando a participação de alunos videntes e não videntes, a partir das descobertas e dos limites do estudo.
10	Márcia Betania Alves da Silva (2019)	O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de artes visuais e a inclusão escolar	Evidenciar, na produção da arte contemporânea, possibilidades pedagógicas na interface para o ensino do desenho em contexto escolar, tendo em vista a participação de estudantes com e sem baixa visão;

			Desencadear processos de criação de desenhos abstratos, mobilizando o corpo dos estudantes com e sem baixa visão, a partir da realização de oficinas pedagógicas; Analizar a experiência construída, relacionando corpo, baixa visão e arte contemporânea.
11	Edioneide Rodrigues da Cunha (2020)	O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína-Tocantins.	Apresentar o estado da arte sobre o ensino da arte nas produções científicas brasileira; Levantar a trajetória do ensino da arte no sistema educacional do Brasil e das políticas públicas de educação voltadas à pessoa com deficiência; Compreender como se desenvolve o ensino da arte para as pessoas com deficiência; Refletir sobre os sentidos e significados do ensino da arte para os agentes da pesquisa.

Fonte: IBICT; CAPES (2023). Elaboração própria.

Na leitura dos objetivos, identifiquei que de alguma forma, todos os pesquisadores partiram da necessidade de identificar quem é o sujeito cego, seja de forma mais direta, fazendo o estudo de caso de uma pessoa cega ou caracterizando o sujeito a partir de autores que tratam do assunto.

No que tange aos métodos empregados nas pesquisas, realizei uma leitura dos trabalhos e listo abaixo as metodologias encontradas:

Quadro 6 – Identificação da metodologia

SEQ.	AUTOR	TÍTULO	MÉTODO ADOTADO PARA A PESQUISA
01	José Alfonso Ballesteros-Álvarez (2003)	Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos.	Metodologia de Pesquisa-Participante, ou seja, dentro de um contexto e de ambiente onde o autor realizou trabalho teórico e prático contemplando o processo de desenvolvimento expressivo e estético de portadores de deficiências visuais em atelier de artes plásticas.
02	Tatiana dos Santos da Silveira (2009)	“Vendo com as mãos:” prática pedagógicas inclusivas de artes visuais	Pesquisa de natureza qualitativa. Pesquisa de campo a partir da observação da prática de professoras de Arte de duas escolas públicas. Teve como base duas entrevistas semiestruturadas.

03	Ana Carmem Franco Nogueira (2011)	Lygia Clark: uma experiência de arte na vida de jovens cegos	Pesquisa de natureza qualitativa. Pesquisa de campo a partir da observação da prática de uma professora de Arte de um atelier. Teve como base entrevistas semiestruturadas.
04	Diele Fernanda Pedrozo de Moraes (2011)	Desenhando uma história: a formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos e precoces	Pesquisa descritiva e exploratória (GIL, 2008, P.8). Pesquisa de campo no Instituto Paranaense de Cegos, com entrevistas e análise de desenhos e documentos da instituição.
05	Ustane Fabíola Cerqueira de Oliveira (2014)	Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho	Abordagem qualitativa, desenvolvendo-se sob a forma de pesquisa participante. Para a coleta de dados recorreu-se a entrevistas semiestruturadas, conversas informais, questionário, observação e análise de desenhos.
06	Patrícia Nogueira Aguena (2014)	O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências	Abordagem qualitativa, desenvolvendo-se sob a forma de pesquisa participante. Partiu-se da coleta de entrevistas semiestruturadas, conversas e questionário.
07	Leila Gross (2015)	ARTE E INCLUSÃO: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II	Pesquisa qualitativa, desenvolvendo-se sob a forma de pesquisa de campo. Com a coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, conversas informais, questionário e observação.
08	Taís de Magalhães Santiago (2016)	Da cegueira induzida à visibilidade encenada: uma poética pautada por transições da visualidade	Abordagem qualitativa, desenvolvendo-se sob a forma de pesquisa participante. Para a coleta de dados recorreu-se a entrevistas semiestruturadas, conversas informais, questionário, observação e análise de desenhos.
09	Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto (2017)	Desenho de deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva	Pesquisa intervenção, partindo da observação do campo para intervenções pontuais com fim de analisar as interferências provocadas pelas propostas levadas.
10	Márcia Betania Alves da Silva (2019)	O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de artes visuais e a inclusão escolar	Pesquisa intervenção, partindo da observação do campo para intervenções pontuais com fim de analisar as interferências provocadas pelas oficinas propostas e entrevistas.

11	Edioneide Rodrigues da Cunha (2020)	O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína-Tocantins.	Pesquisa qualitativa, desenvolvendo-se sob a forma de pesquisa de campo. Com a coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, conversas informais, questionário e observação.
----	-------------------------------------	---	--

Fonte: IBICT; CAPES (2023). Elaboração própria.

É possível notar também que, há uma especificidade no que se refere ao *locus* da pesquisa, ou seja, as pesquisas se deram em locais pontuais, como a “sala do 6º ano A” ou “na sala de aula da aluna Alice”, mostrando também que as pesquisas exigiram uma especificidade do pesquisador. De modo geral, todos os trabalhos objetivaram mostrar adaptações de materiais, obras, planejamento, não necessariamente categorizando como tecnologias assistivas, mas sim mostrando quais adaptações poderiam auxiliar na prática dentro da aula de arte.

De certa forma, resguardando suas especificidades, as pesquisas se preocuparam em mostrar de que forma acontece uma aula de arte para alunos cegos. Analisaram a prática do professor ou tinham como proposição, eles mesmos intervirem nessa prática. Em sua grande maioria também, propõem reflexões e sugestões de elaboração de aulas mais inclusivas, como por exemplo, Santiago (2016) elaborou um programa de ensino de artes visuais na perspectiva da inclusão.

4.3 QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PRESENTE NAS DISSERTAÇÕES?

As artes visuais são plurais e possuem diferentes linguagens e/ou técnicas, a saber: pintura, escultura, desenho, gravura, fotografia, serigrafia, cinema, performance, vídeo arte dentre outras. A caracterização de diferentes linguagens já era prevista a partir da LDBEN de 1996 e, posteriormente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Caracteriza as diferentes linguagens presentes nas Artes Visuais no processo de aprendizagem como: desenho, uma das manifestações que tem a função de atribuição de significação ao que se expressa e se constrói; pintura, que pode ser definida como a arte da cor; arte tridimensional (modelagem), em que se procura explorar aquilo que a rodeia através do tato, da manipulação dos objetos aguçando sua curiosidade; recorte e colagem, que propiciam à criança dos primeiros anos escolares

o aperfeiçoamento de conteúdos de coordenação motora, criatividade e desenvolvimento da sensibilidade, noções de espaço e superfície. E, no contexto atual de um mundo globalizado, é tratada a questão da Mídia como divulgadora da produção artística. (SILVA; OLIVEIRA; SCARABELLI; COSTA; OLIVEIRA, 2010, p. 96).

Faço a observação de, que muitas vezes, a escultura e o tridimensional aparecem nas pesquisas como ferramenta para se ensinar o desenho (por meio tátil) e, nesses casos, estou considerando apenas o desenho, afinal procuro saber quais as linguagens ensinadas com fim em si mesmas e não como ferramentas, suportes ou técnicas.

Quadro 7 – Identificação da linguagem da arte presente na pesquisa

AUTOR	LINGUAGENS DA ARTE
José Alfonso Ballesteros-Álvarez (2003)	Desenho
Tatiana dos Santos da Silveira (2009)	Desenho Pintura Colagem
Ana Carmem Franco Nogueira (2011)	Escultura Desenho Pintura
Diele Fernanda Pedrozo de Moraes (2011)	Desenho
Fabíola Cerqueira de Oliveira (2014)	Desenho
Patrícia Nogueira Aguena (2014)	Não consta na pesquisa uma linguagem específica, ela analisa as ações de algumas professoras
Leila Gross (2015)	Desenho Escultura
Taís de Magalhães Santiago (2016)	Não consta na pesquisa uma linguagem específica, ela analisa as ações de algumas professoras
Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto (2017)	Desenho
Márcia Betania Alves da Silva (2019)	Desenho Pintura

Edioneide Rodrigues da Cunha (2020)	Não consta na pesquisa uma linguagem específica, ela analisa as ações de algumas professoras
-------------------------------------	--

Fonte: CAPES e BDTD/IBICT (2023). Elaboração própria.

O quadro 6 mostra que das 11 pesquisas 7 abordam o desenho, 3 fazem análises de práticas do professor e apenas uma aborda escultura, desenho e pintura. Não encontrei pesquisas que abordassem fotografia, cinema, performance, vídeo arte, instalação, recorte etc. Desse modo, é necessário que haja um aprofundamento²⁸ do debate das adequações e ampliação das linguagens no ensino de artes visuais para pessoas com deficiência visual, principalmente, para o estudante adquirir conhecimentos artísticos que são relegados a último plano ou prioridade.

4.4 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E AS ADEQUAÇÕES NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

A Tecnologia Assistiva (TA) pode ser utilizada como ferramenta para o empoderamento da pessoa com deficiência. Ela também pode ser considerada como um instrumento de mediação. Nas aulas de Arte é fundamental a utilização das TAs para garantir a apropriação do conhecimento. Como escreve Vygotsky, a mediação é: “O processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (apud OLIVEIRA, 2002, p. 26).

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), define a tecnologia assistiva como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2006).

As tecnologias assistivas podem ser de baixa ou alta complexidade, a depender da disponibilidade dos materiais, recursos financeiros, tempo e espaço. A obra de Reily (2012) possui algumas sugestões e adequações para auxiliar na reflexão de algumas possibilidades para uma arte que inclua todos e todas.

²⁸ A título de curiosidade, a reportagem: “O fotógrafo brasileiro – e cego -- que já fotografou duas olimpíadas”, escrita por Cláudia Castelo Branco, publicada em 27 set 2021 trata do fotógrafo cego do Piauí João Maia que documentou as Olimpíadas. <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2021/09/27/fotografo-cego-enxergar-nao-e-exclusividade-de-quem-consegue-ver.htm>. Acesso em 10 abr. 2023.

Conforme a definição de CAT (2006), Amorim et al ratificam a mesma compreensão de que as TAs envolvem uma gama de ações, recursos, serviços em diferentes áreas de conhecimento, com objetivo de garantir a atividade e participação com autonomia e independência das pessoas com deficiência, almejando a inclusão escolar e social.

A tecnologia assistiva é uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência para a realização de suas tarefas no cotidiano. No âmbito educacional, a forma como o texto impresso é apresentado, pode limitar a acessibilidade do escolar com deficiência visual e privá-lo da participação nas aulas. (GASPARETTO et al, 2012, p. 116).

Assim, as TAs, no ensino de arte, possibilitam superar as barreiras metodológicas, instrumentais, comunicacionais e digitais. Por exemplo, as TAs podem ser os materiais adaptados, as pranchas, as ampliações, os recursos midiáticos que facilitem, de alguma forma, o processo de ensino e aprendizagem para estudantes cegos ou com baixa visão.

No Quadro 6, verifico que a maioria das adequações foi feita pelo próprio pesquisador que fez a vivência com os estudantes, quando isso não ocorria, a adaptação era feita pelo professor. Pesquisador e docente estão comprometidos com a prática pedagógica nas aulas de Arte para alunos com deficiência visual. Muitos materiais utilizados para as adaptações nessas práticas foram custeados por eles próprio.

Em nenhuma destas pesquisas apareceram adequações de materiais por salas de apoio ou mesmo materiais advindos das secretarias de educação. Isso nos mostra, de modo geral que, apesar de também ser responsabilidade do professor, as políticas públicas ainda não são o suficiente para apoiar os professores e garantir um auxílio nas tecnologias assistivas. Os professores criam seus próprios materiais para as aulas. Por que os professores se responsabilizam pelo trabalho de adequações dos recursos didáticos-pedagógicos? Os professores não estão participando de formações continuadas para aprimorar o trabalho pedagógico? São algumas perguntas que instigam a aprofundar a discussão da tecnologia assistiva no ensino de artes visuais. No anexo 1, há imagens de algumas adaptações que foram apresentadas nas pesquisas.

As adaptações em materiais e suportes ajudam na compreensão do objeto pelo cego e, para além disso, auxilia na construção da imagem mental da pessoa com cegueira. Para a compreensão do que se trata imagem mental, recorro a Joly (2008):

A imagem mental distingue-se do esquema mental, que, reúne os traços visuais suficientes e necessários para reconhecer um desenho, uma forma visual qualquer. Trata-se de um modelo perceptivo de objeto, de uma estrutura formal que

interiorizamos e associamos a um objeto, que pode ser evocado por alguns traços visuais mínimos (JOLY, 2008, p. 20).

Assim, pesquisadores apontam que a criação da imagem mental, pela pessoa cega, segue outros padrões de criação do que aqueles para a pessoa vidente e, dessa forma, precisa de diferentes estímulos para que isso aconteça:

O filósofo do século XVII Wilian Moluneux, cuja mulher era cega, colocou a seguinte questão a seu amigo John Locke: “Suponhamos que um homem nascido cego, e agora adulto, a quem é ensinado distinguir o cubo da esfera pelo tato volte a ver: [será que poderia agora] pela visão, antes de tocá-los, [...] distinguir e dizer qual é o globo e qual é o cubo?” Locke considerou o problema em seu *Essay concerning human understanding*, de 1690, e decidiu que a resposta era não. Em 1709, examinando mais detalhadamente o problema e toda a relação entre a visão e o tato, em *A new theory of vision*, George Berkley concluiu que não havia necessariamente conexão entre o mundo tátil e o da visão – que uma conexão entre os dois só poderia ser estabelecida com base na experiência (SACKS, 2006, p. 114-115).

Durante a realização do curso de extensão que ministrei na Universidade Estadual do Paraná²⁹, foi de fundamental importância ouvir pessoas cegas que haviam sido convidadas a participar da formação acerca das adaptações de materiais para essa experiência tátil. Adaptar o material pode ser mais complexo do que se apresenta, afinal, não basta se preocupar em transformar aquilo que é bidimensional para aquilo que é tridimensional, é preciso que haja um cuidado com a escolha do material e do formato de como a adaptação se dá. No quadro a seguir, apresento uma síntese de quais adaptações de materiais e tecnologia assistivas foram descritas nas pesquisas analisadas:

Quadro 8 – Identificação de TAs e adaptações

AUTOR	DESCRIÇÃO DA TAs OU DAS ADEQUAÇÕES
José Alfonso Ballesteros-Álvarez (2003)	Obras de arte impressas em relevo; Objetos tridimensionais de madeira (formas geométricas)
Tatiana dos Santos da Silveira (2009)	Livros adaptados para o Braile (do próprio estudante); Adaptação tridimensional de pinturas em formato de relevo.
Ana Carmem Franco Nogueira (2011)	Obras em pintura adaptadas para maquetes; Obras de arte impressas em relevo.
Diele Fernanda Pedrozo de Moraes (2011)	Obras de arte impressas em relevo; Objetos tridimensionais de madeira (formas geométricas)

²⁹ O referido curso é citado outras vezes ao longo da dissertação e há no rodapé da página X o link para acessar o resultado das produções executadas no curso.

Fabíola Cerqueira de Oliveira (2014)	Objetos tridimensionais de plástico (bonecos, brinquedos etc.); Livros adaptados com transcrição para o braile e desenho em relevo; Desenhos feitos com barbantes; Mapas com E.V.A.
Patrícia Nogueira Aguena (2014)	Como trata-se da análise das aulas de outros professores, não foi possível compreender quais foram as tecnologias assistivas presentes na pesquisa.
Leila Gross (2015)	Obras de arte impressas em relevo; Objetos tridimensionais de madeira (formas geométricas)
Taís de Magalhães Santiago (2016)	Obras em pintura adaptadas para maquetes; Obras de arte impressas em relevo;
Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto (2017)	Objetos tridimensionais; Livros adaptados com transcrição para o braile; Desenhos feitos com barbantes;
Márcia Betania Alves da Silva (2019)	Materiais como tecidos e panos para simbolizar texturas de obras; Folhas em tamanhos grandes para ampliar o espaço útil do desenho.
Edioneide Rodrigues da Cunha (2020)	Não há no trabalho uma descrição clara das adaptações e tecnologias assistivas usadas.

Fonte: CAPES e IBICT (2023). Elaboração própria.

As adaptações mais presentes nas pesquisas foram as adaptações das obras bidimensionais para relevo, com diversos materiais, como papelão, impressora 3D, gesso, dentre outros. Apesar de alguns processos serem mais complexos do que outros, de modo geral, a transposição do bidimensional para um suporte tridimensional é o mais viável, principalmente, no que concerne aos recursos necessários. Alguns pesquisadores utilizaram materiais recicláveis que, também, são materiais que os professores na educação Básica conseguem usar.

Entretanto, algo que me chama a atenção é a falta de recursos digitais nos trabalhos. Mesmo sabendo que a educação pública no Brasil ainda sofre muito com precarização no que se refere às tecnologias digitais, atualmente, existem muitas ferramentas que podem ser utilizadas como tecnologias assistivas para o ensino da pessoa cega, como por exemplo *Be My Eyes, Google Brailleback, Seeing AI*³⁰ dentre outros.

³⁰ Para saber mais sobre sites e aplicativos acesse: <http://www.ce.ufpb.br/nedesp/contents/noticias/cinco-aplicativos-para-ajudar-deficientes-visuais> Acesso em: 06 jun. de 2023.
<https://tix.life/tecnologia-assistiva/7-aplicativos-gratuitos-para-ajudar-as-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 06 jun. de 2023.

A autora Lucia Reily (2012) escreve em seu livro: **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**, uma série de sugestões e adaptações possíveis para que a aula possa incluir todos os educandos. Como seu livro trata de vários tipos e níveis de deficiência, fiz a seleção de algumas tecnologias assistivas e adaptações para cegos e para estudantes com baixa visão, sugeridas pela autora:

Aumentando os contrastes - Outra opção que pode auxiliar a visualização é trabalhar com **contrastos mais demarcados**, variando a cor de fundo, para encontrar uma relação entre a cor de fundo e a cor de texto que seja apropriada para o aluno. Isso também vale para a escrita na lousa. Os contrastes melhores na lousa verde são o giz branco ou amarelo; na lousa branca, a caneta preta ou azul. Nos livros didáticos, a transparência do papel, em que o texto do verso aparece, atrapalha muito. Quando o aluno precisa de adaptações para visualizar melhor, talvez seja recomendável trabalhar no caderno só na frente, desconsiderando o verso.

Iluminação - Como vimos, dependendo das necessidades especiais para leitura, tanto no caso de perda visual como no de distúrbio neuromotor, poderá ser necessário adaptar a iluminação. [...] **No glaucoma, no entanto, a visibilidade é muito prejudicada quando há pouca claridade, porque a visão periférica** (que se encontra mais danificada) **atua na luz baixa**. Lembre-se, é preciso iluminar o texto, não os olhos do aluno. Geralmente, a luz indireta é melhor, principalmente para leitura em papel brilhante, como o cuchê.

Guias e régua - Outros recursos simples, como guias e régua, **auxiliam na leitura** e são interessantes tanto para alunos com incoordenação motora como para os que apresentam visão reduzida. Uma régua que corre sob a linha de escrita ajuda a não perder o lugar. Um guia em papel ou lâmina de material emborrachado (EVA) na cor preta (ou outra cor que auxilie na visualização), com janela recortada, pode correr sobre o texto, dando destaque à parte que está sendo lida. **No caso de alunos com glaucoma, além de vedar o resto do texto**, conduzindo o aluno na leitura da linha, veda a iluminação do restante da folha a ser lida, já que a brancura ofusca os olhos de quem apresenta fotofobia. Essa estratégia pode ser utilizada para substituir a necessidade de trabalhar com folhas não brancas. (REILY, 2012, p. 110 e 111, grifo nosso).

As adaptações na escola, dependem dos materiais, do tempo de produção disponibilizado pelo professor e, no caso de transformar obras de arte em pranchas de relevo, dependem de uma certa destreza manual por parte do docente, mas, mesmo assim, é fundamental que haja um engajamento por parte de toda a equipe, afinal boas soluções podem ser paliativas para ajudarem em momentos específicos:

Apesar dos avanços dos recursos tecnológicos, não podemos deixar de destacar e ficarmos atentos às pequenas soluções numa sala de aula, por exemplo, que, embora simples, muitas vezes têm o poder de solucionar problemas complexos. Soluções simples que, com frequência, podem ser construídos de forma artesanal, fácil, barata ou mesmo gratuita. Nesse aspecto, é que nos integra a produção de materiais como uma tecnologia assistiva. (SASSAKI, 2020, p. 111).

Por fim, durante as buscas de documentos que fiz, na intenção de produzir esta dissertação, encontrei um documento criado pela Universidade Federal do Ceará junto à

Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância, que promoveram o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, nas pessoas de Elizabet Dias de Sá, Izilda Maria de Campos e Myrian Beatriz Campolina, que resultou em uma “apostila” com várias sugestões de adaptações³¹.

Existe também a instituição Laramara que tem o intuito de ajudar pessoas com deficiências, famílias e professores com sugestão de adaptações. Neste projeto, há explicações sobre materiais e estratégias de ensino para pessoas que precisem de alguma adaptação em seu cotidiano. A instituição Laramara – Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual – é uma organização da sociedade civil, sem fins de lucro e sem vínculos políticos ou religiosos, e que tem como missão “Promover o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência visual, por meio de atendimento direto, ações de assessoramento e defesa e garantia de direitos, para a sua autonomia e inclusão social”. A Laramara

Fundada no dia 7 de setembro de 1991, pelo casal **Mara e Victor Siaulys**, nascemos em São Paulo, no bairro da Pompéia. A primeira sede foi em casa: quando criança, Seu Victor havia morado nessa casa e a cedeu para começar esse trabalho de dedicação e atenção. Essa dedicação nasce com a **pequena Lara**, filha do casal. **Diagnosticada com retinopatia da prematuridade**, Dona Mara e Seu Victor buscam instituições e profissionais, para realizar o **tratamento e da reabilitação** de Lara. **Iniciou-se**, assim, uma **pesquisa** abrangente sobre **cegueira e deficiência visual**, como meio para entender e compreender a realidade dessa pessoa, de seus familiares e seu mundo. **Essa pesquisa**, juntamente com o tratamento da Lara, **levou a Dona Mara a cursar pedagogia e uma especialização em Deficiência Visual**, na Universidade de São Paulo – USP. **Com esse relato diário**, seu interesse em expandir essa experiência e conhecimento em forma atendimento aos mais vulneráveis, o **casal reuniu um grupo de profissionais** atuantes na área da pessoa com deficiência visual, **para fundarem a Laramara**³². O nome é a junção do nome da filha – Lara – e da mãe – Mara. (Trecho extraído do site, 2022).

Ambos os projetos citados nos ajudam a ter dimensão de como a sociedade pode se organizar para ajudar no atendimento e inclusão de pessoas com deficiência, que podem instigar o interesse em futuros pesquisadores para produzirem ações como as exemplificadas.

4.5 AUTORES REFERENCIADOS

Durante a leitura das pesquisas, é possível perceber uma recorrência dos nomes de alguns autores específicos mais citados nas áreas, tais como: I) arte; II) educação,

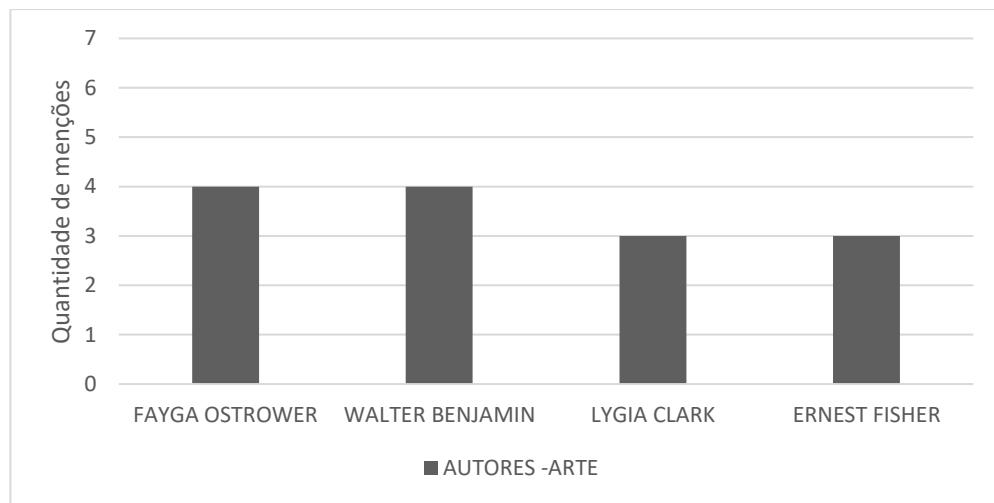
³¹ Título da publicação, autores, editora, ano de publicação http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ace_dv.pdf
Acesso em: 25 fev. 2023

³² <https://laramara.org.br/> Acesso em: 25 fev. 2023

ensino/aprendizagem; III) educação especial e/ou inclusiva; IV) arte-educação e V) arte educação na perspectiva da educação inclusiva. Os nomes que aparecem nas figuras a seguir foram citados em mais de três trabalhos do *corpus* final bibliográfico.

I) PRINCIPAIS AUTORES DE ARTE CITADOS*

Gráfico 2 – Principais autores de arte citados nas dissertações



FONTE: o autor (2023).

* Foram considerados autores mencionados mais de três vezes entre todas as dissertações analisadas – autores citados duas vezes ou menos não aparecem no gráfico.

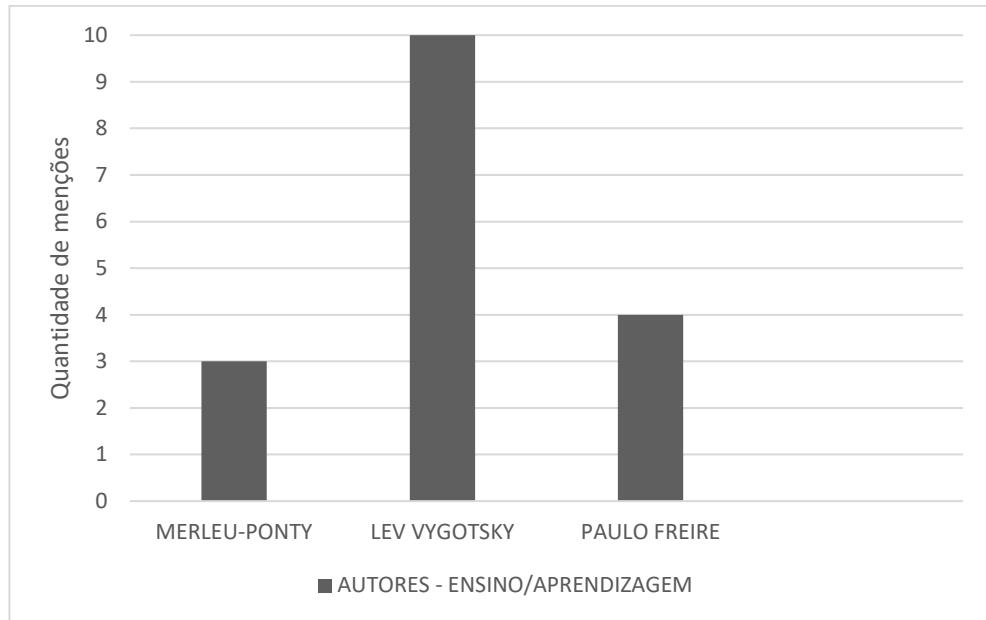
Os nomes citados (Fayga Ostrower, Walter Benjamin, Lygia Clark e Ernest Fisher) demonstram uma busca por autores clássicos e com pesquisas tradicionais. Fayga (2001) por exemplo, trata da criatividade e do quanto a arte pode auxiliar nos processos de criação do estudante e do reconhecimento de si enquanto um produtor de cultura:

A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorizações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. Assim, uma das ideias básicas é [...] considerar os processos criativos na interligação dos dois níveis de existência humana: o nível individual e o nível cultural. (OSTROWER, 2001, p.5).

Porém, não há, nos trabalhos, citações ou nas referências bibliográficas os maiores nomes de história da Arte, como Ernst Gombrich, Giulio Argan ou Graça Proença. Se consideramos o eixo contextualização proposto por Ana Mae Barbosa, é recomendável que a História da Arte esteja presente nas aulas de Arte.

II) PRINCIPAIS AUTORES DE EDUCAÇÃO, ENSINO/APRENDIZAGEM CITADOS*

Gráfico 3 – Principais autores de educação, ensino/aprendizagem citados nas dissertações



FONTE: o autor (2023)

* Foram considerados autores mencionados mais de três vezes entre todas as dissertações analisadas – autores citados duas vezes ou menos não aparecem no gráfico.

É possível notar que Lev Vygotsky aparece em todas as dissertações, isso demonstra o potencial das pesquisas do psicólogo russo para a inclusão da pessoa com deficiência no mundo e na sociedade, conforme aponta Nuemberg:

As reflexões de Vygotsky sobre a educação da pessoa com deficiência, embora tecidas em um contexto histórico e cultural completamente distinto do mundo contemporâneo, trazem à tona pistas concretas para a implementação de experiências educacionais que favoreçam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência. O atual excesso de leis e discursos que sustentam a educação inclusiva não tem elucidado as condições para sua consolidação prática. A obra de Vygotsky, em contrapartida, apresenta indicativos para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência, sobretudo daqueles com deficiências sensoriais. (NUEMBERG, 2008, p. 314).

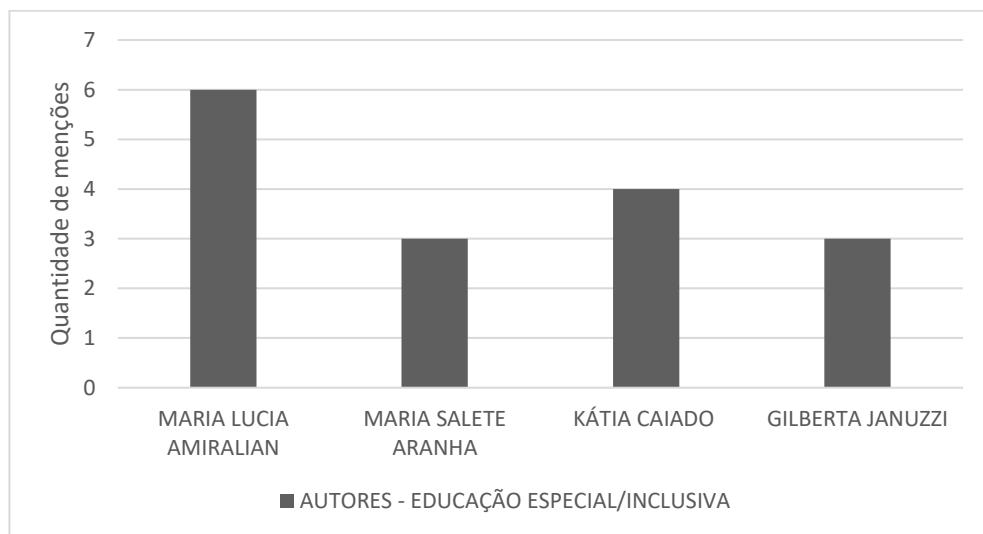
Em seguida, o autor mais utilizado é Paulo Freire porque ele contribui para uma educação reflexiva, crítica e consciente, valorizando a práxis do professor. Freire preleciona que a arte tem o potencial estético de despertar o sujeito:

Trata-se, pois, como o faz Paulo Freire, de pensar a educação como arte, como atividade estética, como um fazer criativo: capaz de manifestar uma originalidade única, capaz de refletir poeticamente o estar no mundo. A arte propicia que o indivíduo entre verdadeiramente em relação, estimulando o movimento e a mudança: busca e possibilidade de encontro, integração, plenitude. (LEITE, 2011, p. 17).

Os autores mais citados sobre a educação não estão diretamente ligados à arte, mas convergem para esse entendimento de um sujeito que pode se instrumentalizar para os processos artísticos como práxis.

III) PRINCIPAIS AUTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU INCLUSIVA CITADOS*

Gráfico 4 – Principais autores de educação especial e/ou inclusiva citados nas dissertações



FONTE: o autor (2023)

* Foram considerados autores mencionados mais de três vezes entre todas as dissertações analisadas – autores citados duas vezes ou menos não aparecem no gráfico.

Os principais autores buscados para tratar do tema da inclusão são pesquisadores bem conhecidos do campo da Educação Especial e que exercem forte influência no trato sobre a inclusão. No quadro 9, organizo um quadro com o nome das autoras mencionadas e suas formações:

Quadro 9 – Identificação dos autores citados e suas formações

NOME	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

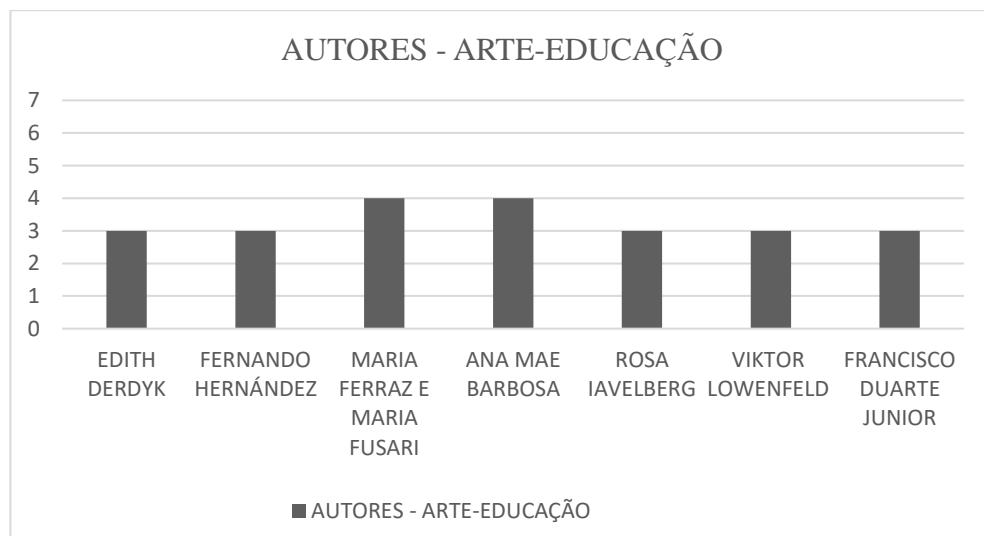
Maria Lucia Amiralian	Possui Doutorado em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo, USP, Brasil, com a tese intitulada: Compreendendo o cego através do Procedimento de Desenhos-Estórias: uma visão Psicanalítica da Cegueira, Ano de obtenção: 1992.
Maria Salete Aranha	Possui Doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo, USP, Brasil, com a tese intitulada: A Interação Social e o Desenvolvimento de Relações Interpessoais do deficiente em ambiente integrado, Ano de obtenção: 1991.
Kátia Caiado	Possui Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil com a dissertação intitulada: Concepções sobre deficiência mental reveladas por alunos concluintes do curso de pedagogia-habilitação deficiência mental, Ano de Obtenção: 1993 e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, USP, Brasil, com a tese: Lembranças da escola: histórias de vida de alunos deficientes visuais, Ano de obtenção: 2002
Gilberta Januzzi	Possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil com a tese intitulada: História da Educação do Deficiente Mental no Brasil, Ano de obtenção: 1985

Fonte: Lattes (2023). Elaboração própria.

Isso nos ressalta a importância de pesquisadores qualificados na área. O campo da inclusão é vasto e se demonstra com um leque de especificidades, por isso, quanto mais pesquisadores conseguirem desbravar esse tema, mais o ensino inclusivo tende a se qualificar e a formar docentes preparados para uma inclusão que promova a aprendizagem dos estudantes, público da educação especial.

IV) PRINCIPAIS AUTORES DE ARTE-EDUCAÇÃO CITADOS*

Gráfico 5 – Principais autores de arte-educação citados nas dissertações



FONTE: o autor (2023)

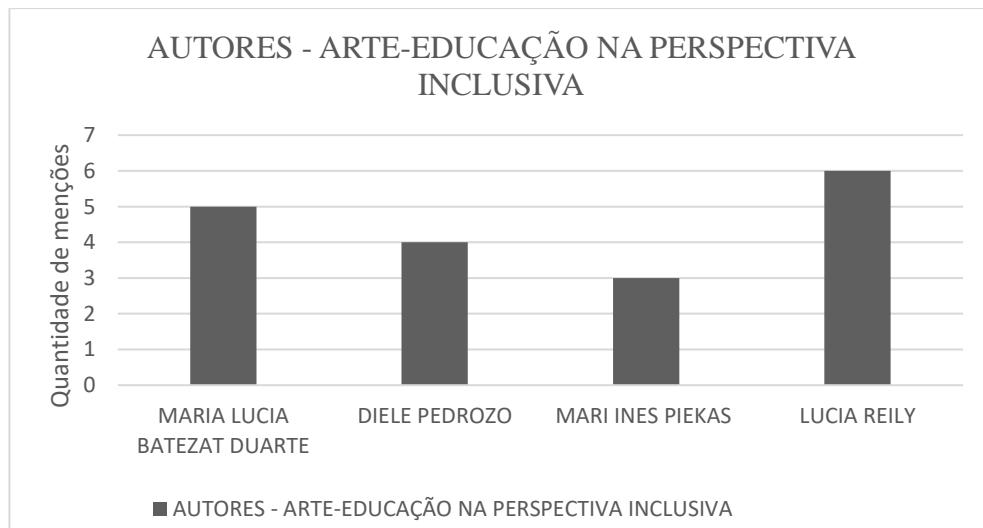
* Foram considerados autores mencionados mais de três vezes entre todas as dissertações analisadas – autores citados duas vezes ou menos não aparecem no gráfico.

Entre os autores citados sobre arte-educação foram mencionados Maria Ferraz e Maria Fusari que escrevem sobre a metodologia do ensino da Arte como instrumento de intelectualização e socialização do ser humano. Ana Mae Barbosa foi uma das autoras fundamentais e responsáveis pela ressignificação da arte no âmbito escolar, assim como Rosa Iavelberg que, além de metodologia da arte, também tem estudos na área do desenho e desenvolvimento infantil. Viktor Lowenfeld trata do desenvolvimento da capacidade criadora e apresenta os estágios de desenvolvimento do desenho da criança, colaborando para o repensar da arte na educação infantil e fundamental. E, por fim, Duarte Junior que escreve sobre a necessidade de valorizar os processos artísticos e compreender a arte-educação como uma ferramenta crítica do desenvolvimento humano.

São autores imprescindíveis para o entendimento de que a Arte na escola não é apenas um processo expressivo ou de “enfeite” na grade curricular, mas sim, constroem uma visão de que essa disciplina pode tornar o ser humano emancipado intelectualmente e que consiga compreender os processos hegemônicos de cultura para romper estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade.

V) PRINCIPAIS AUTORES DE ARTE-EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA CITADOS*

Gráfico 6 – Principais autores de arte-educação na perspectiva da educação inclusiva citados nas dissertações



FONTE: o autor (2023).

* Foram considerados autores mencionados mais de três vezes entre todas as dissertações analisadas – autores citados duas vezes ou menos não aparecem no gráfico.

Considerando os 11 trabalhos, apenas 4 autoras foram comuns, isso demonstra suas consolidações na área, mas também ressaltam que ainda há um número pequeno de autores que se destacam na temática. As autoras listadas acima, apresentam pesquisas significativas e de fundamental importância no que diz respeito ao olhar da especificidade da Arte-educação inclusiva. No quadro a seguir, apresento, novamente, as autoras com as suas respectivas formações acadêmicas.

Quadro 10 – Identificação dos autores de Arte-educação em uma perspectiva inclusiva e suas formações

NOME	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
Maria Lucia Batezat Duarte	Possui graduação (licenciatura) em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1980), mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1989), doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1995) e pós-doutorado na Université Paris-1, Sorbonne (2006). Em 2011 publicou o livro DESENHO INFANTIL E SEU ENSINO A CRIANÇAS CEGAS. RAZÕES E MÉTODO, com apoio da CAPES, onde apresenta toda a sua experiência e estudos na área do desenho infantil e da invisualidade.
Diele Fernande Pedrozo	Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV/UDESC), na linha de pesquisa Ensino da Arte, Especialista em Educação Especial com ênfase em Educação Inclusiva (IBPEX), Graduada em Educação Artística, com habilitação em Desenho (UFPR). Atuou como Professora de Arte do Instituto Paranaense de Cegos de 2006 a 2019, buscando a adaptação de métodos de ensino da arte para alunos com deficiência visual. Atualmente atua como professora no Centro Estadual de Capacitação em Arte Guido Viaro da Secretaria de Estado da Educação, ministrando cursos de formação continuada, formação de docentes e oficinas livres para estudantes com e sem deficiência.
Mari Ines Piekas	Doutorado em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina e mestrado na mesma instituição, onde desenvolveu pesquisa na área de ensino de desenho para crianças cegas. Bacharelado em Comunicação Visual pela Universidade Federal do Paraná com estágio de pós-graduação em Ilustração de livros, cartaz e gravura pela Academia de Belas Artes de Varsóvia.
Lucia Reily	Bacharel em Artes (Programa Independent Learning) - Indiana University (1974), com Revalidação em Educação Artística: hab. Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1978), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

	Humano pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1994). Atualmente é docente associada da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, e Ensino da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, estudos da deficiência, arte e deficiência, formação de professores e artes visuais.
--	--

Fonte: Lattes (2023). Elaboração própria.

No decorrer desta pesquisa e analisando as teses e dissertações, é possível notar que há vários pesquisadores que estão surgindo e que estudam a temática da arte-educação dentro da perspectiva de inclusão, porém, o número de autores consolidados, na área, e que são comumente citados, ainda é incipiente, se comparado com outras áreas da Educação Inclusiva.

4.6 SÍNTESE POR PRODUÇÃO E A ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS TRABALHOS

Após analisar os itens estipulados no roteiro e nas perguntas acima mencionadas, cabe nesta, última, etapa uma análise geral das produções com recortes e considerações. Para realizar a análise das propostas pedagógicas e suas intencionalidades, parto das inspirações da teoria da análise do conteúdo de Bardin (2011) e verifico duas questões específicas: 1) Aproximações e afastamentos da práxis enquanto atividades reflexivas e 2) Análise dos fundamentos teóricos metodológicos a partir da proposta da abordagem triangular proposto por Ana Mae Barbosa (2003). Após a leitura flutuante, busquei na etapa seguinte, examinar os trabalhos a partir de perguntas que auxiliem a classificação buscando resultados:

Assim, a fim de explicitar as posições apresentadas como características de uma abordagem em Análise de Conteúdo, retomamos o exemplo tido como clássico e constante em Bardin, a saber, a análise da simbologia do automóvel, decorrente do seguinte objetivo de pesquisa: “examinar as respostas a um inquérito que explora as relações psicológicas que o indivíduo mantém com o “automóvel”*. Diante desse objetivo de pesquisa, são elaboradas duas perguntas, apresentadas como questões abertas, cujas respostas serão submetidas à análise. As perguntas são estas: “1) A que é, geralmente, comparado um automóvel? 2) Se o seu automóvel lhe pudesse falar, o que é que lhe diria? (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 311).

Partindo deste exemplo do automóvel apresentada por Bardin, eu formulei duas perguntas abertas e para as quais farei uma análise com base em tudo que foi exposto até o momento, na dissertação, mas também com base na minha construção profissional e dos conhecimentos que me trouxeram até a data de hoje, são elas: 1) Qual a prática pedagógica adotada pelos professores ou pelos pesquisadores que aplicaram aula de arte descrita nas

dissertações, e do que ela se aproxima mais, práxis ou poiesis? 2) Essa prática reflete o que Ana Mae Barbosa descreve como Abordagem Triangular (contextualização, leitura de imagem e fazer artístico)?

Cabe aqui ressaltar que não há como avaliar de maneira tácita os trabalhos analisados, por isso, utilizei critérios como aqueles descritos no apêndice 01 (qual o título do trabalho? Qual o nome e gênero(a) dos(as) autor(es/as)? Qual a modalidade/nível de pós-graduação? Qual a IES onde se realizou a pesquisa? Qual a linha de pesquisa? Qual o ano da defesa? Qual a natureza da pesquisa (bibliográfica ou aplicada)? Quais os autores principais da pesquisa? A. Autor referência para educação; B. Autor referência para inclusão; C. Autor referência para arte-educação; D. Autor referência para arte-educação inclusiva (quando houver); qual a linguagem da arte pesquisada? Qual tecnologia assistiva aparece na pesquisa? Na pesquisa, há uma clareza sobre prática pedagógica? Se sim, qual é?

Ao fazer a leitura, busquei identificar quais autores descreviam a prática que executavam, se mostravam, ou não, obras de arte para as crianças e se depois de mostrarem as obras, contextualizavam a atividade. Como pesquisador, também sou atravessado por preferências e referenciais teóricos, por isso, a leitura e a análise partem dos conhecimentos adquiridos ao longo da minha trajetória. Foi necessário fazer algumas escolhas para enfatizar o que considero premente nesta pesquisa. Outros trabalhos podem trazer contribuições diferentes no diálogo da arte e educação especial.

A pesquisa intitulada Multissensorialidade no ensino do desenho a cegos (2002), do autor José Ballestro, buscou descobrir se a arte pictórica (pintura) era acessível aos cegos. Cabe começar a análise chamando a atenção para o termo utilizado para denominar as pessoas cegas. Ballestro usa o termo: *INVIDENTE*. Busquei textos e onde, na literatura, esse termo aparecia e encontrei em um texto escrito por ex-alunos do Instituto Benjamin Constant do Rio de Janeiro que escrevem:

Não são expressões mais complexas ou politicamente corretas que farão a diferença. Para evitar a palavra “cego”, chegou-se ao absurdo de inventar termos novos, que sequer existem em nossa língua, como “invidente” e “invisual”. Por fim, há uma incoerência a destacar: se a palavra cego é tão ruim, por que ela continua presente nos nomes das entidades que nos representam? Por que a União Brasileira de Cegos, por exemplo, não passa a se chamar União Brasileira de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais no Campo da Visão? (BUCHMANN, 2020, p. 20).

A passagem do tempo faz com que termos sejam revistos e revisitados. Dessa forma, ao ler um trabalho ou um artigo, é necessário compreender a qual momento ele pertence e, assim, ter a abertura para compreender as mudanças temporais. Neste sentido, as leituras feitas

por mim, apontaram termos e conceitos que hoje se comprehendem inadequados, mas, de forma alguma, quero apontar de forma acusatória ou denominar como errado.

Durante a dissertação, Ballestro (2002) apresenta as concepções de desenvolvimento de aprendizagem e ensino e aprendizagem. Após a conceituação, o autor apresenta uma pesquisa de campo realizada com adolescentes cegos congênitos³³. Por meio de materiais tridimensionais, como formas geométricas esculpidas em madeira e linhas como barbantes, apresentava-se o conceito tridimensional para que o cego reproduzisse por meio do desenho. Neste processo, o autor percebeu que a formação da imaginação espacial da pessoa com cegueira se forma de uma maneira diferente dos videntes.³⁴ Porém, conforme escreve:

No transcorrer da oficina pudemos perceber a existência da conscientização entre todos os sujeitos, eles se mostraram abertos e colaboradores parecendo existir uma "consciência coletiva" como no dizer de Jung, de otimismo no que tange à ideia de colaborar com algo que poderia resultar num produto positivo para auxiliar no desenvolvimento de todo e qualquer indivíduo invidente. (BALLESTRO, 2002, p. 78).

E ainda complementa ressaltando que:

A ausência de visão não reduziu em nenhum momento, o poder criativo do indivíduo, independente da faixa etária, da experiência anterior ou de sua formação. A grande diferença encontrada, foi sim, a falta de professores neste setor de ensino. O desenvolvimento desses alunos depende especificamente do desejo, associado à sensibilidade, de se ensinar. Esses alunos passam a ser especiais no sentido de terem uma visão especial e diferente de todos os outros seres humanos. (BALLESTRO, 2002, p. 79).

Nesta pesquisa noto que o autor se preocupou em mostrar que há uma complexa diferença do entendimento da percepção espacial da criação do desenho e uma perspectiva diferente por parte da pessoa cega às imagens, mas que isso não limita e não cria desinteresse sobre a arte. Dessa forma, seu ensino se torna tão necessário quanto a um vidente, porém com cuidados de adaptação.

Como parte desta análise visa identificar se há uma exposição que demonstre a aproximação com a práxis, no trabalho de Ballestro (2003), ele descreve, de forma sucinta, que realizou uma oficina com estudantes cegos, com o objetivo de analisar como o cego comprehende a imagem e de que forma ele entende o mundo visual. Para isso, o autor utiliza pranchas adaptadas com obras de arte em relevo e objetos geométricos tridimensionais de madeira.

³³ Para alguns autores, a perda da visão antes dos cinco anos de idade é chamada cegueira congênita. Já os cegos que perdem a visão a partir dessa idade são considerados cegos adventícios.

³⁴ É considerado vidente pessoas que não são cegas.

Desta maneira, com relação à primeira questão apresentada (1 - Qual a prática pedagógica adotada pelos professores ou pelos pesquisadores que aplicaram a aula de arte descrita nas dissertações, e do que ela se aproxima mais, práxis ou poiesis?), acredito não ser possível analisar com profundidade, tendo em vista que a descrição da atividade não deixa claro de que forma foi aplicada a oficina, mas que, dentro daquilo que posso sugerir, a prática se volta para uma abordagem tradicional, com foco no estímulo dos sentidos para o ensino da técnica, sem uma grande preocupação com a contextualização de obras ou contexto histórico da arte. Portanto, a prática pedagógica presente no trabalho está mais voltada para a poiesis, porque está preocupada com o conceito estético da obra e o desenvolvimento sensório-motor do estudante cego e, não necessariamente, com a potencialidade que a contextualização do conhecimento da História da Arte poderia trazer.

Com relação à segunda questão (2 - Essa prática reflete o que Ana Mae Barbosa descreve como Abordagem Triangular (contextualização, leitura de imagem e fazer artístico?), noto que, durante sua escrita, Ballestro não apontou o uso da abordagem triangular. Compreendo que o foco do autor estava na prática e não enfatizou a história da arte na etapa da contextualização, conforme seu próprio relato. Assim, compreendo que esta pesquisa está mais próxima da poiesis e se afasta da práxis, entendendo que a preocupação do autor está na ferramenta, na técnica do desenho. Em síntese, acredito que o autor está engajado no sentido de desenvolver as habilidades sensóriais e motoras para gerar, neste estudante, uma capacidade de ler o mundo através de multissensorialidade.

Para Silveira (2009), com a dissertação intitulada: “Vendo com as mãos: práticas pedagógicas inclusivas de artes visuais”, a prática do professor é o ponto focal de discussão. Sua pesquisa começa quando a autora presencia, durante os estágios da graduação, a exclusão de alunos com baixa visão. Infelizmente, é muito comum que estudantes com deficiência tendem a ficar à margem da sala e das práticas desenvolvida pelos professores. Silveira (2009) ressalta uma problemática ainda muito encontrada em diversas escolas, que é a transferência de responsabilidade do docente para o estudante. Isso acontece quando o próprio aluno cego precisa levar livros, em braile, para a escola, ao invés, dessa oferta vir da própria instituição de ensino. Reily (2012) descreve exatamente esta situação quando colhe o depoimento de um estudante que relata evento no qual o professor esperava, dele, a solução para a adaptação da aula:

Quando o professor precisava explicar um conceito que dependia de ilustrações, de desenho, de representação gráfica, de um pré-requisito visual, ele dizia que não sabia como fazer e esperava uma solução minha, mas, eu, também, não sabia como resolver

isso e nem tampouco sabia a matéria que ele estava dando. Então, como eu poderia apresentar uma solução? (REILY, 2012, p.38)

Para Silveira (2009), o termo “prática pedagógica” já está no título do trabalho, e ela entende que este termo se aplica às ações dos professores em relação aos estudantes. Nesta análise, verifiquei que há, por parte da autora, uma preocupação com a Abordagem Triangular de Ana Mae:

[...] durante as aulas no Mestrado, atentei para o fato de que, normalmente, nas aulas de Artes Visuais, é realizado um trabalho fundamentado na Abordagem Triangular do Ensino da Arte, proposta idealizada por Ana Mae Barbosa, que consiste em fruir, contextualizar e produzir exercícios artísticos. No que se refere à metodologia adotada, a minha preocupação estava justamente na fruição da imagem da obra-de-arte pelo educando deficiente visual, isto é, em como esse educando poderia entrar em contato com a Arte em sala de aula. (SILVEIRA, 2009, p. 19-20).

Entretanto, não falarei sobre a autora em si, mas sim, uma análise das duas professoras observadas pela mestranda, já que sua pesquisa se deu na observação de suas práticas. Ambas as professoras entendem a importância do papel da arte, porém se sentem limitadas no que concerne o ensino de crianças cegas, por não terem recursos ou apoio pedagógico da instituição de ensino. As professoras desenvolvem práticas com os estudantes e, através das propostas da pesquisa-ação desenvolvida por Silveira, acrescentaram, em suas ações, uma contextualização significativa sobre a arte, perfazendo propostas baseadas na Abordagem Triangular da Ana Mae, conforme a própria autora pondera em suas considerações finais:

O desenvolvimento das oito ações, em que exploramos a metodologia triangular do ensino da Arte, proposta por Ana Mae Barbosa e as categorias do conhecimento sensível, sugeridas por Silvia Pillotto, nos permitiu ir além das propostas metodológicas de Arte e da participação de todos os educandos nas aulas de Artes Visuais. O desenvolvimento das ações nos permitiu adentrar uma proposta de ações que trabalhou com o multiculturalismo. A fim de compreender este campo de ensino e de aprendizagem da Arte, utilizamos os estudos de Richter. (SILVEIRA, 2009, p. 140).

Assim, compreendendo que a prática não se dá de forma isolada e sim de uma forma contextualizada e disparadora de outras ações em uma perspectiva dialógica, contemplando a Práxis.

Ana Carmem Nogueira escreve a dissertação Lygia Clark – uma experiência de arte na vida de jovens cegos (2010). Nessa pesquisa, a autora investiga qual a influência de vivências num atelier de arte para a vida de adolescentes em um projeto de São Paulo. As vivências deste atelier se deram com base nas obras de escultura da artista Lygia Clark, com adaptações e reproduções em miniatura de suas esculturas. Após sensibilizações, estímulos táteis e rodas de conversas com os adolescentes, a autora compreendeu que a experiência foi capaz de mudar a

concepção e o conhecimento do mundo artístico: “A aproximação do trabalho da artista Lygia Clark com as carências, necessidades e inquietações de nossos alunos mostrou-se muito frutífera, pela experiência que lhes foi propiciada de acesso ao seu universo” (NOGUEIRA, 2010, p. 142) e ainda completa expondo a sua transformação pessoal por meio do trabalho e convívio com os sujeitos envolvidos na pesquisa, e ressalta a importância do olhar para as potencialidades ao invés das limitações:

A oportunidade de trabalhar com pessoas com deficiência visual nos enriqueceu como seres humanos, e nos ofereceu a oportunidade de perceber o habitat o mundo como agente de uma relação com o outro, criando oportunidades de refletir e de sair de nós para nos reconhecermos. A experiência dentro de ateliê de artes para pessoas com deficiência visual, nos ensinou a perceber as pessoas não pelas suas imperfeições, mas pelas suas potencialidades. Acreditamos que o ensino da arte para as pessoas cegas é fundamental para compreensão do mundo e abertura para possibilidades que a vida apresenta. (NOGUEIRA, 2010, p. 144).

A pesquisa de Nogueira (2010) buscou dar repertório cultural e visual por meio tátil durante as atividades praticadas no atelier. As atividades estavam constantemente permeadas por uma intencionalidade maior, que não se resumia em um fim em si própria, mas instrumentalizar os estudantes para que dominassem narrativas e se tornassem protagonistas de suas histórias, utilizando, como base, as obras de vários artistas, mas, principalmente, de Lygia Clark. “Ao apresentar Lygia Clark para nossos alunos com deficiência visual, tínhamos a intenção de apresentar a poética da artista desde seus primeiros trabalhos. Tínhamos claro que era preciso compreender a busca do artista, a compreensão do espaço pictórico, do plano e do espaço.” (NOGUEIRA, 2010, p. 68)

Com relação à aplicação da abordagem triangular, noto que houve, por parte da autora, uma preocupação com a contextualização nas aulas de arte apresentadas, já que os estudantes, além das obras, puderam aprender sobre a vida da artista e outros contextos que marcaram o período em que a obra foi realizada. Também noto que as obras puderam ser apreciadas (leitura de imagem) por meio das adaptações feitas no atelier pela professora e, por fim, os estudantes tiveram a oportunidade de produzir seus próprios trabalhos. Posso, portanto, considerar que esta prática tem uma visão crítica do ensino de Arte. Concluo que há uma clareza na aplicação da abordagem triangular nesta prática o que torna o aluno reflexivo de sua própria prática, demonstrando assim realizar uma práxis pedagógica.

Em sua dissertação, Diele Fernanda Pedrozo de Moraes (2011), com título: “Desenhando uma história: a formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos precoces e tardios”, a autora buscou compreender como crianças cegas formavam a imagem mental de

formas e figuras, estabelecendo as relações e diferenças entre cegos precoces e tardios³⁵. Durante sua pesquisa, é apresentada sua vivência em um Instituto para cegos na cidade de Curitiba, onde já começa a demonstrar as primeiras diferenças entre os dois públicos (precoces e tardios). A autora ressalta, em seu trabalho, a importância da mediação docente para a compreensão das obras de arte pelos cegos, e como o desenho da criança é importante em seu processo de expressão e descoberta de mundo. Dentre os trabalhos analisados, destaco a preocupação da autora com os processos e etapas do ensino do desenho, não só como técnica, mas como uma construção a partir do entendimento do bidimensional e do tridimensional. Além da busca realizada pelo desenho final, as crianças foram estimuladas e tiveram um deslocamento em suas zonas de desenvolvimento, que consiste nas funções psicológicas superiores discutidas por Lev S. Vigotski. O trabalho também oferece grande repertório para professores e pesquisadores que necessitam de orientação sobre adaptações e apropriação de práticas inclusivas:

Pensando na problemática referente à inclusão dos alunos cegos no ensino regular, sugerimos que os exercícios e materiais de desenho aqui apresentados, podem auxiliar o professor a adaptar e mediar de forma adequada atividades nas quais o aluno cego tenha que compreender, ou reproduzir imagens, criando novas estratégias de ensino. Lembramos ainda que, quando nos referimos a imagens, não falamos apenas dos elementos artísticos, mas de todas as informações visuais presentes no cotidiano escolar dos alunos. (MORAIS, 2011, p.135).

Como busco identificar a Abordagem Triangular nos trabalhos, não percebo, aqui, a preocupação com a contextualização da História da Arte, visto que este não era o objetivo da pesquisa, mas é claramente possível compreender que o desenvolvimento se deu em uma Práxis, pois estimulou os estudantes e as práticas não se encerraram nelas mesmas. Serviram como atividades disparadoras para atividades futuras, que instrumentalizaram e prepararam os estudantes para compreender o mundo visual e de que forma acontecem as representações gráficas.

O trabalho intitulado “Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho”, escrito por Ustane Fabíola Cerqueira de Oliveira (2014) apresenta uma pesquisa dos recursos e adaptações necessárias para o ensino de desenho para pessoas cegas, para que as pessoas possam expressar seus conhecimentos por meio destes desenhos. A autora utilizou a pesquisa de campo e acompanhou

³⁵ São denominados como precoce ou congênito aqueles que nasceram cegos ou ficaram cegos até os três anos de idade, e cegos tardios aqueles que ficaram cegos depois dos três anos de idade.

alguns estudantes cegos no processo de descoberta do desenho, bem como na produção de suas próprias imagens. Por fim,

Constatou-se que, no contexto escolar atividades com desenho na concepção da linguagem gráfica visual podem ser proposta a todos os alunos, embora os alunos com deficiência visual necessitem de orientação para fazê-lo. Para preencher a lacuna decorrente da falta de visão é necessário desenvolver estratégias pedagógicas de acordo com a necessidade de cada aluno com deficiência visual, com atividades de exploração e interação com o mundo que a cerca. Através da vivência contínua de ações é possível que a pessoa com deficiência visual organize seu mundo interno. Para explicar e descrever o que não pode ser visto é preciso que haja a mediação feita pelo professor, pais ou colegas de classe, mas não podemos nos esquecer do desenho como elemento enriquecedor do conhecimento. (OLIVEIRA, 2014, p. 99).

A pesquisa elucida a posição dos outros pesquisadores, que demonstraram que a pessoa cega tem sua capacidade de aprendizagem como os demais estudantes e que apenas precisam de metodologias apropriadas as suas especificidades para o ensino qualitativo. Outro fator que destaco é a defesa de formações continuadas que ajudem os professores a repensarem suas práticas: “A sugestão deixada aqui é uma formação continuada que contemple o desenho para deficientes visuais com curso de adaptação de material em relevo [...] oficina de desenho para pessoas com deficiência visual e para os professores da Sala de Recursos Multifuncionais.” (OLIVEIRA, 2014, p. 100). Independente da atuação do professor, sendo o professor de arte ou de qualquer outra disciplina, a formação continuada é ponto indiscutível para uma educação de qualidade.

A formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui, mas pode ser uma arma crítica contra práticas laborais, como por exemplo a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexism, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc., e pode promover uma formação centrada no combate a práticas sociais como a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, entre outros. (IMBERNÓN, 2010, P. 46).

Nesse debate, ressalto a minha percepção enquanto ex-aluno de licenciatura, atual mestrando e docente, a formação inicial não é suficiente para preparar um professor que comprehenda as singularidades das Pessoas Com Deficiências, e, por isso, necessita constantemente de uma formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional.

No trabalho de Oliveira (2014), o objeto de pesquisa não é, necessariamente, arte-educação e, sim, o ensino a pessoas cegas por meio da representação gráfica e desenhos, porém, ainda assim, optei por manter essa pesquisa por compreender que ela se encaixa nos critérios metodológicos estipulados para ela. No que se refere à aproximação da Abordagem Triangular, é possível inferir um distanciamento de uma prática reflexiva de contextualização sobre Arte, afinal o objetivo do trabalho estava na técnica empregada e na produção de materiais adaptados,

não se preocupando com a relação com Arte. Assim o trabalho está mais próximo de uma prática pedagógica poesis, pois não faz uma alusão ao conhecimento contextualizado a partir das vivências dos estudantes.

O próximo trabalho é da autora Patrícia Nogueira Aguena (2014), que tem como título: “O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências”. Aguena (2014) acompanhou algumas pessoas cegas no seu processo de aprendizagem de arte, colhendo depoimentos e fazendo pontuações. Após acompanhar, ela aponta o que seria um esforço de cada professor, que de forma isolada e por própria conta resolve experimentar e fazer suas próprias adaptações do conteúdo, numa tentativa de atingir seu objetivo de ensino aos cegos e pontua sobre os avanços de pesquisas na área de arte-inclusão:

Por outro lado, evidenciam-se pesquisas preocupadas com procedimentos e adaptação de recursos materiais para se trabalhar o ensino de arte com alunos cegos destacando as investigações do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão da UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina) na proposição de materiais pedagógicos para que o professor possa mediar e ampliar a aprendizagem; um dos caminhos possíveis como proposta de intervenção escolar. (AGUENA, 2014, p. 80).

Ainda, como os demais autores, assinala a importância de considerar o sujeito como um sujeito de direitos, que aprende e se desenvolve, sem olhar para suas limitações. Aguena (2014) buscou entender como se deu o ensino de arte a partir do estudo de caso dentro da escola regular, e, por meio de entrevistas, ela pode perceber que as práticas desenvolvidas pelos professores se dividem em práxis e poieses, no sentido que já expus destes termos³⁶. No depoimento de uma das sujeitas analisadas podemos ver a frase: “As aulas de arte eram teóricas e se resumiam em textos, pois as imagens não eram trabalhadas.” Ou ainda: “sua trajetória escolar, especialmente o ensino de arte na escola atual, tem deixado marcas de isolamento e incompreensão.” (AGUENA, 2014, p. 71)³⁷. Ou seja, o ensino da arte está desconectado da realidade do estudante, bem como não está preocupado com aquilo que acrescentará conhecimento ao sujeito.

Em seu trabalho, Aguena (2014) menciona Ana Mae e a abordagem triangular quando contextualiza o ensino da arte. A autora baliza a práxis na teoria de Barbosa, mas não vê essa prática pedagógica no cenário investigado.

³⁶ Importante ressaltar que a autora não utiliza esses termos, mas por meio da leitura do trabalho é possível notar que o contexto que utiliza se aproxima do meu entendimento de PRÁXIS e POIESIS.

³⁷ Recorte do depoimento colhido pela pesquisadora na sua análise de entrevistas.

Foi possível evidenciar pela análise dos depoimentos, que o ensino de arte carecia de vivências plásticas, com priorização teórica se restringindo à produção de desenho e pintura. Os relatos evidenciaram um conteúdo pobre com descrição genérica que permitem inferir que a disciplina de arte não deixou traços marcantes na formação dos alunos com deficiência visual. Foram percebidas as dificuldades por parte dos professores de arte em trabalhar imagens e conceitos com os alunos cegos em sala, evidenciando práticas segregadoras, à medida que, em algumas situações, a participação do aluno cego nas aulas se restringia a categoria de aluno ouvinte. É necessário pensar em práticas pedagógicas que além de considerar as peculiaridades do alunado contribua para um ensino que fortaleça todo um grupo, evitando-se a sua exclusão funcional, como já apontado por Neres (2010) na introdução dessa dissertação. (AGUENA, 2014, p. 81).

Neste trabalho, foi possível notar que muitas adaptações e o olhar para as necessidades específicas dos estudantes, precisa partir do docente, para que o aluno se sinta parte integrante do processo ensino-aprendizagem e sabendo que não se trata de responsabilidade única do professor, é necessária uma unicidade entre Políticas Públicas, comunidade escolar e sociedade.

Na única Tese encontrada com o mesmo objeto de pesquisa que proponho nesta dissertação, a autora Leila Gross (2015) escreve sobre: “Arte e inclusão: o ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II”. A autora analisa de que forma os alunos com cegueira estão sendo incluídos nas aulas de Arte e de que forma as adequações propostas pelos professores estão sendo trabalhadas em sala de aula. Segundo Gross, a sua tese “tem por pressuposto que a inclusão de alunos com deficiência visual está relacionada à acessibilidade à imagem. Entre as disciplinas curriculares que possuem grande carga imagética estão as Artes Visuais” (2015, p. 18). Há uma grande preocupação da autora em compreender as práticas emancipadoras dos estudantes cegos e como os atravessadores da escola acontecem, por exemplo, a quantidade de estudantes presentes dentro de cada sala, falta de recursos ou falta de apoio pedagógico e de que forma estes atravessadores dificultam esta prática emancipadora.

Durante sua análise, Gross (2015) aponta que a escola já trabalhava a partir da perspectiva de Barbosa:

O Colégio Pedro II trabalha com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1988, 2005, 2009). Esta autora tem valorizado o aspecto cognitivo do Ensino da Arte em oposição ao *laissez-faire* vigente em muitas práticas escolares, se tornando referência em todo o Brasil. Desta forma, as aulas de artes contemplam o fazer artístico, assim como a contextualização histórica e a leitura dos elementos visuais das obras. Uma estratégia para a análise das imagens é a descrição das mesmas realizada durante a aula com a participação dos alunos, que interpretam a obra apresentada à medida que descrevem seus elementos. Quando a turma possui um ou mais alunos com deficiência visual há necessidade de mostragem do material tático durante este processo e, muitas vezes, da respectiva audiodescrição. (GROSS, 2015, p. 72).

Isso já responde à pergunta: “Essa prática reflete o que Ana Mae Barbosa descreve como Abordagem Triangular?”. Na relação entre Práxis e Poieis, é possível perceber que a pesquisadora encontrou práticas emancipadoras e, desse modo, a Práxis. Afinal:

São observadas, ainda, as possibilidades de uma educação emancipatória, como apontada por Adorno (2000), no processo de inclusão. Emancipação esta, que pode se estender aos alunos que enxergam e passam pela experiência do convívio com os colegas com deficiência visual em suas turmas. A inclusão é compreendida aqui, contextualizada no âmbito da escola e da educação brasileira, sendo considerados, assim, os aspectos políticos que envolvem as especificidades e problemas da profissão docente entre nós e a relação destes com as novas demandas geradas pela inclusão de alunos com NEE's nas escolas comuns. (GROSS, 2015, p. 172).

Para além disso, o trabalho gera a reflexão sobre o papel do professor nesse processo de emancipação e o quanto a sua prática pode ser norteadora ou excludente de acordo com o preparo ou não deste profissional.

No trabalho “Vi(ver) arte: por uma produção em artes visuais inclusiva”, da pesquisadora Taís de Magalhães Santiago (2016), há uma retomada histórica sobre a inclusão e sobre o ensino da arte para pessoas com deficiência. Na sequência, a autora descreve o processo de convivência, experiências e aprendizados que teve junto aos estudantes cegos de escolas do Distrito Federal durante as aulas de arte, experimentando práticas e adaptando materiais pedagógicos. Para ela:

Compreender melhor o processo de inclusão em sociedade nos faz pensar na inclusão na educação e também nas aulas de artes visuais. Perceber que a presença de estudantes com cegueira em sala de aula tendo convivência escolar com videntes pode beneficiar no processo de ensino e aprendizagem de todos, se for bem trabalhado com experiências participativas que buscam a troca de experiências. Desta forma foi possível criar o Vi(ver) Arte. O objeto de aprendizagem contribui para que o professor não somente trabalhe com o conteúdo de artes visuais em sala de aula, mas que desenvolva inter-relações e aprendizagens significativas acerca de percepções de realidades na diversidade da sala de aula. (SANTIAGO, 2016, p. 104).

Além de abordar os temas de artes visuais, a autora ressalta a importância da qualificação do processo de ensino aprendizagem. Este trabalho reconhece o papel que a arte pode tecer na vida do estudante por meio da socialização e a exploração dos diferentes conhecimentos através da Arte, além de reconhecer que a visualidade não é a parte mais significativa das artes visuais e, sim, a expressividade e as vivências das experiências que a arte pode produzir no sujeito.

Na pesquisa de Santiago (2016), buscou-se uma produção de materiais que pudessem ajudar o professor de arte a ensinar conteúdos visuais por meio de instrumentos adaptados. Para isso, a autora narra sua trajetória como professora de educação básica e mostra, em alguns

trechos, que utilizava a abordagem proposta por Barbosa. Nesse caso, noto a preocupação da pesquisadora com o ensino a partir de uma contextualização artística e histórica: “Nas aulas de arte, os estudantes aprenderam sobre arte contemporânea, compreendendo a importância da produção de obras participativas. Foram apresentadas obras de artistas como Lygia Clark, Grupo Fluxus, Hélio Oiticica, Ernesto Neto, Janet Cardiff, entre outros.” (SANTIAGO, 2016, p. 87).

Além disso, Santiago (2016) utiliza pranchas, materiais impressos em relevo para realizar a apreciação e, por fim, os estudantes são direcionados a realizarem uma produção artística e estética, mostrando a preocupação pelo cumprimento de todas as etapas da proposta triangular. Para além disso, devido ao cuidado do autor com o desenvolvimento artístico e intelectual dos estudantes. Neste trabalho, acredito que há uma práxis, pois o professor está preocupado com a aprendizagem e retoma os conhecimentos constantemente.

Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto escreve a dissertação intitulada: “Desenho e deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva” (2015). Durante a pesquisa, Oliveira aplicou oficinas que tinham como foco sequências didáticas multissensoriais articulando expressões corporais, tátteis e gráficas para o ensino de desenho para estudantes cegos. O autor escreve sobre a relação que a pessoa estabelece sobre o seu próprio corpo e a expressividade por meio do desenho. Ao final da pesquisa, Oliveira Neto ressalta a mudança na sua perspectiva

A partir desta investigação, marcada por estudos, pesquisas, debates e experiências, ressignificamos nosso olhar para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual na rede comum de ensino, compreendendo-a como um processo em construção, marcado por tensões, contradições, desafios e conquistas ocorridas no chão da escola, por meio da formação continuada e da abertura para conhecer o outro e conhecer a si mesmo. (OLIVEIRA NETO, 2015, p. 110).

Para Oliveira Neto (2015), ainda não existem pesquisas suficientes que abordem o tema de ensino de arte inclusivo, mas que pequenas ações como oficinas e adequações metodológicas auxiliam nesse processo e dão um ponto de partida para mudanças na área da inclusão.

Na dissertação de Oliveira Neto (2015), foi possível perceber que uma das professoras participantes da pesquisa, preocupou-se em aliar conhecimentos de história da arte com a prática de criação de um trabalho artístico pelo estudante cego. Neste sentido, verifico que a professora passa pelas etapas necessárias para considerarmos a aplicação da abordagem de Barbosa, mas não posso demarcar a intencionalidade da professora e se estava claro e se tinha os elementos para ser considerada práxis, entendendo assim que, pela falta de clareza na descrição da atividade e pela não preocupação de deixar claro as etapas de retomada de

conhecimento, considero uma prática voltada mais para poiesis do que práxis. Já o pesquisador Oliveira Neto (2015) reforça o fato de que incluir um estudante em sala de aula não é apenas inseri-lo no espaço físico, mas se preocupar com todas as práticas envolvidas: “[...] comprehende-se que a inclusão escolar não se limita apenas ao discurso de uma educação para todos, pois é preciso pensar em práticas pedagógicas efetivas em que essa inclusão possa ocorrer, superando as barreiras físicas, políticas e pedagógicas encontradas nas instituições de ensino” (OLIVEIRA NETO, 2015, p. 22). Nessa direção, o autor discute o ensino de artes visuais com um viés mais próximo da práxis no sentido de que se aproxima da intenção de promover o desenvolvimento e a autonomia do estudante, enquanto realiza as atividades. Por fim, o autor adianta algo que aparecerá na conclusão desta dissertação, pois:

É importante ressaltar que, como apontado nesta investigação, já existem relevantes estudos sobre o desenho em interface com a deficiência visual, porém são contribuições que se inserem, especificamente, no campo da Educação Especial. Esta pesquisa, por sua vez, foi desenvolvida na perspectiva da educação inclusiva, contemplando alunos videntes e não videntes, por isso, a escolha dos materiais e o planejamento da sequência didática se apresentaram como um processo em construção durante toda a pesquisa. (OLIVEIRA NETO, 2017, p. 108).

Ou seja, o desenho ainda é a linguagem da arte que mais aparece em pesquisas quando se trata do ensino de arte para cegos.

Márcia Betania Alves da Silva (2010) propõe, em sua dissertação intitulada “O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de artes visuais e a inclusão escolar”, que os estudantes promovam o reconhecimento do seu próprio corpo e o utilizem como ferramenta no processo criativo do desenho. A experiência e a proposição juntou alunos videntes e com baixa visão, promovendo uma inclusão que unisse todos os estudantes, mas que valorizasse a prática individual da técnica, assim:

Portanto, urge incluir no currículo escolar o desenho como ato corporal e objeto de conhecimento na área de Artes Visuais, tendo em vista garantir o direito de aprendizagem desta expressão gráfica a todas os estudantes. Ao ter por referência o corpo como campo de experimentação, de experiência e de estesia, permitimos a criação de elos entre os estudantes com e sem baixa visão tornando o espaço da sala de aula em um contexto lúdico e inclusivo. A cada oficina, percebíamos mudanças no comportamento do grupo e cada vez mais eles iam se interessando pelas propostas pedagógicas apresentadas e as oficinas passaram a ser vividas com muita intensidade sem desperdício de tempo. À medida que os estudantes sentiam mais segurança em termos de aprendizagem mediada pelo corpo, gradualmente havia mais predisposição para o engajamento nas provocações iniciais, na proposição individual e/ou grupo e na exposição dialogada/avaliação. (SILVA, 2019, p.143).

E, por isso, a autora reconhece que, quando há uma prática que envolva os estudantes, gera neles uma vontade de interagir e cuidar uns dos outros, com uma inclusão que respeita o heterogêneo, mas que valoriza a coletividade.

As análises apontaram que há uma convergência das pesquisas que buscam uma arte com caráter menos utilitarista e que desenvolva os sujeitos na sua integralidade, entendendo que não somos pessoas que desenvolvemos em partes e, sim, de uma forma integral. A expressividade por meio da consciência corporal, intelectualização por meio do conhecimento artístico e a criação por meio do autoconhecimento são apenas algumas das várias frentes que a arte pode proporcionar ao sujeito.

Silva (2019) propõe, em sua pesquisa, a partir de uma intervenção, uma oficina realizada em uma escola com estudantes cegos e videntes para a exploração dos seus próprios corpos num processo de entendimento e de autoconhecimento para atingir a percepção de que o desenho está atrelado ao corpo do estudante. Durante a oficina, proposta por estas pesquisadoras, mostraram dois artistas que usavam seu próprio corpo como ferramenta da linguagem visual, apresentaram as obras destes artistas e depois propuseram experiências para os alunos.

Na descrição da autora é possível perceber que há uma preocupação em seguir o que Ana Mae propõe como Abordagem Triangular, mas, no que se refere a prática pedagógica, a autora estava buscando a experiência por meio da prática desses estudantes. A prática na sala de aula, que tem seu fim nela mesma, impossibilita a ação reflexiva, desta forma acaba levando ao distanciamento e aprofundamento da teoria. Neste sentido, considero a perspectiva de prática pedagógica da autora como poiseis, na qual a experiência foi o foco e não o desenvolvimento intelectual do estudante:

Se por um lado, a experiência de criação levou cada estudante a descobrir as especificidades da linguagem do desenho abstrato, construindo o seu próprio repertório artístico e estético, expressando-se e aprendendo também a desafiar seus limites, desbravando suas próprias fronteiras, ou seja, em um exercício corporal de abertura e de entrega à arte do desenho, indo até a exaustão naquela experiência de corpo desenhante, por outro lado, a voz dos estudantes possibilitou perceber também que a oficina se configurou como um espaço inclusivo e de experiência estesiológica. (SILVA, 2019, p. 143).

Nesse sentido, despertou nos estudantes o prazer que a arte pode favorecer por meio da expressão. Mesmo que não qualifique esta dissertação enquanto práxis, é fundamental reconhecer que a prática, proposta pela autora, despertou, nos estudantes, o gosto pelo conhecimento artístico. Eles produziram arte e obtiveram resultados estéticos, mesmo que se aproximem da poiesis, puderam vivenciar a produção artística, o que me leva à reflexão que,

de alguma forma, estes estudantes puderam ser impactados pela arte. Talvez, não da maneira como acredito na práxis libertadora, mas, de alguma forma, propondo aproximações entre pessoas que são, muitas vezes, excluídas dos ambientes culturais urbanos e propondo uma aproximação da arte.

A dissertação de Edioneide Rodrigues da Cunha (2020) com o título de: “O ensino de arte nas séries iniciais do fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede municipal da cidade de Araguaína – Tocantins” busca analisar de que forma acontecem as ações das professoras de escola pública municipal no que se refere ao ensino da arte em relação aos alunos com deficiência, entre eles, os com cegueira e baixa visão. Por meio de entrevistas, observações e leituras de planejamentos, a autora faz um panorama do cenário educacional de seu município e aponta os avanços e dificuldades presentes nas práticas dos professores.

O trabalho desvelou que as escolas não estão preparadas para o processo de inclusão, uma vez que faltam recursos pedagógicos, profissionais de apoio, espaços físicos adequados, incluindo de acessibilidade, adaptações dos currículos, entre outras ações, condições imprescindíveis para a integração e a inserção ao conhecimento e as práticas inclusivas aos estudantes ao espaço escolar. Apesar da existência de dispositivos legais que apontam a resolutividade destas condições. Assim, as políticas públicas apresentam garantias de direitos às pessoas com deficiência, mas a realidade de efetivação destes direitos nos municípios ainda é de muita preocupação pela falta de iniciativas para as modificações necessárias no atendimento das pessoas com deficiência. Desse modo, devem-se projetar atitudes e mudanças na estrutura da escola e da sociedade com uma nova postura da escola, refletindo em seu projeto pedagógico, currículo e metodologia de ensino, com ações que favoreçam a integração social para oferecer serviços educativos de qualidade. (CUNHA, 2020, p. 125).

A autora ressalta o papel de cada docente:

Contudo, somos cientes que estes dispositivos legais necessitam ser colocados em prática para, de fato, garantir direitos fundamentais para as pessoas com deficiência em relação a sua inclusão na escola, para que os estudantes com deficiência não se sintam inferiorizados/as e excluídos/as. Como também, se faz necessário, potencializar o projeto pedagógico, currículo e metodologia de ensino, com ações que favoreçam a integração social para oferecer serviços educativos de qualidade a todos os estudantes. (CUNHA, 2020, p.126).

Ou seja, uma das formas de inclusão acontece, quando há uma sinergia entre as políticas públicas e a ciência, do docente, da sua importância no processo inclusivo dos sujeitos.

Para Cunha (2020), conforme já mencionado, a formação inicial da pesquisadora influenciou sua dissertação, a própria autora descreve que, por ser formada em pedagogia, precisou se apropriar dos conteúdos de arte e teve uma grande preocupação em entender de que maneira deveria se dar a sua prática e a prática das professoras com as quais ela realizou uma análise. Nessa dissertação, não olho para a prática da pesquisadora, uma vez, que ela observou

o trabalho de outras docentes. Por isso, a análise, nesse caso, não se dá a partir do olhar de Cunha, mas sobre a ação das professoras que por ela foram observadas, e neste sentido, não há uma clareza sobre a prática pedagógica exercida pelas professoras, o que pode nos sugerir uma poiesis. Notei que muitas vezes as professoras estavam preocupadas com o resultado final, estético, do trabalho dos estudantes, e não com o contexto ou mesmo com o aprofundamento dos conteúdos oferecidos, e, apesar de Ana Mae Barbosa ser citada várias vezes, também não pude averiguar uma preocupação da aplicação da abordagem proposta por ela.

Durante as leituras das produções acadêmicas, fica claro que as escolas ainda não estão devidamente preparadas para uma inclusão que requer garantir a acessibilidade em diferentes dimensões, a saber:

Arquitetônica: física; Comunicacional: comunicação entre pessoas; Metodológica: métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.; Instrumental: instrumentos, ferramentas, utensílios etc.; Programática: políticas públicas, legislações, normas etc.; Atitudinal: preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade. (SASSAKI, 2002, p. 9).

A acessibilidade no ensino de artes visuais ainda precisa ser muito discutido, investigado e aprimorado. Todas as pesquisas lidas oportunizam avanços na área. Há, por parte da maioria dos pesquisadores, uma grande preocupação na adaptabilidade de materiais e recursos para as produções das atividades artísticas, porém, deixa-se de lado o caráter de conhecimento da história da arte.

Considerando a abordagem triangular proposta por Barbosa (2008), conforme já mencionado, das nove dissertações, constato que em quatro delas - Aguena (2014), Santiago (2016), Oliveira Neto (2015) e Silva (2019) - há uma preocupação com a proposta de Ana Mae e, em cinco delas, não. Essa proposta ressalta a importância de os três elementos caminharem juntos: contextualização, apreciação e fazer artístico, nos quais nenhum deles é maior ou mais importante do que o outro e, dessa maneira, devem ser considerados com a mesma importância. Pode ser que os autores até tenham feito aprofundamentos na contextualização e não tenham deixado claro, na pesquisa, por estarem mais focados nas tecnologias assistivas. Ressalto que minha preocupação é evidenciar a dificuldade de se aliar teoria e prática, práxis e as dimensões da acessibilidade necessárias ao trabalho pedagógico, nas artes visuais para estudantes cegos e com baixa visão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa realizou um balanço da produção acadêmica sobre o ensino das artes visuais para estudantes cegos e com baixa visão que frequentam o ensino fundamental em escolas de Educação Básica, bem como fez análise crítica dos conteúdos abordados e apontamentos sobre lacunas, avanços e principais desafios enfrentados nas práticas pedagógicas com vistas à inclusão escolar.

O ensino de arte carrega muitos desafios, tendo em vista suas particularidades, singularidades e subjetividades das práticas artísticas, o que fica mais evidente quando se considera a aula de arte a partir do viés da práxis (intencionalidade). Para além disso, ressignificar a arte, a partir da práxis, mostra a preocupação no processo de conscientização e de despertar o sujeito para o entendimento sobre o seu papel social e sua importância nas relações entre os sujeitos.

Isso se intensifica na proposta de uma educação inclusiva e se mostra um desafio ainda maior no ensino para pessoas cegas e com baixa visão. Assim, quando realizei uma pesquisa do tipo Estado da Arte sobre o tema, oportunizei, à luz do debate, uma amostra daquilo que se está sendo discutido na academia. Ou melhor, trago à baila o perfil da produção acadêmica, sobre a temática, sobre um determinado recorte temporal e analítico, por meio da tarefa de revisão, reavaliação e repensar a temática.

Ao realizar uma busca primária de trabalhos sobre o tema, centenas de milhares de trabalhos surgiram, mas, quando aplico filtros mais detalhados e faço as primeiras leituras, fica claro que o sistema de busca dos bancos de dados, entregam um número alto de pesquisas, mas que a maioria não condiz com tema, e isso se dá pela polissemia de termos ou pelo emprego de termos em diferentes situações, como por exemplo, o termo: “cego”, ao pesquisar por cego no Banco de Teses e Dissertações, os resultados são os mais variados, desde: “A vida de pessoas cegas” ou “Algoritmos heurísticos em separação cega de fontes”. Por isso, o número primário encontrado foi muito grande, porém, a partir dos critérios de inclusão e exclusão, encontrei apenas onze trabalhos disponíveis sobre o tema nos Catálogos de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Um dos fatos notados, já na primeira leitura das pesquisas, evidencia a prevalência de trabalhos que tem como tema principal o desenho ou o ensino de desenho. Essa constatação corrobora com o levantado, ao longo da dissertação, que ainda é muito comum se falar da Arte a partir do viés do desenho, porém é preciso lembrar que as artes visuais englobam muitas linguagens e seu ensino às pessoas cegas é fundamentalmente importante.

Ressalvo que existem muitas pesquisas sobre inclusão e sobre deficiências de um modo geral, especificamente, quando falamos da inclusão escolar. Cada ano que passa, incentivados pelas políticas de inclusão escolar ou pelo desafio de lecionar em salas heterogêneas, os professores e pesquisadores sentem-se comprometidos com o estudo acadêmico sobre o assunto. Há muito ainda que precisa ser melhor desbravado, principalmente, se se levar em conta as inovações na educação e nas tecnologias.

Desta forma, são necessárias algumas reflexões, como: as universidades estão fomentando essas pesquisas? Por que, mesmo com muitos Programas de Pós-Graduação no Brasil, o número de pesquisadores que abordam esse tema é baixo? Como a realidade escolar é afetada por essa falta de pesquisas na área?

Durante as pesquisas no banco de dados, esta dissertação passou por algumas mudanças na seleção de descritores e critérios para definir, com maior propriedade, a delimitação temática. Desta maneira, corroboro com o que descrevi ao longo deste trabalho: o número de trabalhos específicos sobre o ensino de arte na educação básica para pessoas cegas ou com baixa visão, ainda é incipiente, mas, para além disso, também nos alerta sobre quais são as condições de ingresso e permanência de professores da educação básica que conseguem entrar nos cursos de Pós-Graduação no Brasil. A realidade do professor que está na educação básica, muitas vezes, não permite que esses professores consigam conciliar a carreira docente com a carreira acadêmica, o que em resumo, é muito problemático, afinal, os maiores interessados, em pesquisas sobre inclusão, são eles professores.

É possível que surja a dúvida, no leitor deste trabalho, acerca da especificidade dos filtros que optei por aplicar. Talvez, se os filtros fossem mais abertos, os trabalhos para serem examinados aparecessem em outra quantidade, mas essa questão também me causou reflexões. Em alguns momentos, durante a pesquisa, cogitei a hipótese de não focar em um segmento específico da educação básica, em outros momentos cogitei não colocar a especificidade das artes visuais, mas, após refletir, decidi manter a pesquisa da forma como estava, com filtros e detalhamento na captação e seleção dos trabalhos, e isso se deu pelo fato de compreender a importância da área em que atuo. O número de professores de Arte que são, efetivamente, formados na área é baixo³⁸. O componente curricular Arte é, muitas vezes, considerado secundário e o número de crianças cegas ou com baixa visão matriculadas nas escolas do Brasil

³⁸ Segundo uma pesquisa da revista Veja o número de professores de Arte que efetivamente tem formação na área é de 7,7%. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/apenas-328-dos-professores-tem-formacao-especifica> Acesso em 02 out. 2023.

era de mais de 80 mil no ano de 2018³⁹, assim, esse trabalho tem a função de alertar para as questões de inclusão e suas dificuldades de serem efetivas no âmbito escolar. Este trabalho mostra que a quantidade de trabalhos sobre o tema, no âmbito da educação básica, é baixa e isso nos deixa claro que as pesquisas precisam continuar e avançar.

Foram 11 trabalhos de 10 Universidades, sendo somente a UFRN responsável por 2 pesquisas. A análise mostrou também uma prevalência feminina, tanto dos orientandos quanto dos orientadores, além de mostrar uma realidade já conhecida para quem frequenta a pós-graduação, nenhum dos pesquisadores ou orientadores analisados se declararam como pessoa com deficiência, demonstrando que o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior ainda é um desafio que precisa ser superado.

Os trabalhos tinham objetivos específicos e diferentes entre si, conforme apresentei na seção de análise, mas, de modo geral, é possível perceber que todos caminham para uma direção comum, apresentando uma preocupação dos pesquisadores sobre qual ou quais as melhores ferramentas, metodologias e formas de ensinar Arte aos estudantes cegos. A metodologia dos trabalhos foi variada, mas, de forma geral, os pesquisadores observavam os estudantes cegos, depois intervinham com ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento desses estudantes. Os resultados apresentei, de forma detalhada, durante a seção de análise, por isso, trago aqui considerações gerais sobre os temas, problemas e métodos.

Quanto aos recursos didáticos adaptados presentes nas pesquisas, ainda é em grande parte, responsabilidade individual do professor ou de quem aplica uma pesquisa de campo, realizar a adaptabilidade do material fazendo relevos, recorte, colagens para levar aos estudantes, e isso, nos indica uma sobrecarga para o professor ou para aquele pós-graduando, que opta por fazer uma pesquisa *in loco*, ou seja, as pessoas que se aventuram no universo da inclusão, muitas vezes, são pouco amparadas pela escola ou pelas políticas públicas que deveriam dar subsídios como tempo e material para adaptações necessárias.

Há uma prevalência da linguagem do desenho nos trabalhos, ainda é muito comum ver pessoas que relacionam, automaticamente, as artes visuais ao desenho, mas, um aviso aos próximos pesquisadores, é o de que não podemos reduzir a linguagem que, muitas vezes, é a única ensinada na escola, por falta de recursos, desconhecimento ou mesmo pelo educador achar mais viável ou importante.

³⁹ Dados retirados da matéria disponível em: <https://literario20.editoradobrasil.com.br/acessibilidade-para-deficientes-visuais-os-numeros-e-a-acessibilidade-nas-escolas/#:~:text=Quando%20consideramos%20alunos%20com%20defici%C3%A7%C3%A1ncia,alunos%20ativos%20com%20necessidades%20especiais>. Acesso em 02 out. 2023.

A busca resultou em dez dissertações e uma tese que tratavam do mesmo objeto de pesquisa e, depois de lê-las e analisá-las, cheguei ao número de cinco dissertações com uma prática pedagógica sustentada na práxis - Silveira (2009), Nogueira (2010), Morais (2011), Gross (2015) e Santiago (2016) -, enquanto três não deixam claro a perspectiva de prática pedagógica, impossibilitando uma inferência (Oliveira, 2014; Aguena, 2014; Oliveira Neto, 2017). E há três pesquisas que concebem as práticas pedagógicas que se encerram nelas mesmas, ou seja, resultando na poiesis e são elas: Ballestro-Álvarez (2003), Silva (2019) e Cunha (2020). Por um lado, esses trabalhos se ocupam de uma arte acessível, por outro lado, há a necessidade de os pesquisadores explicitarem as suas concepções de práticas pedagógicas.

Penso muitas vezes que os trabalhos mostram estar preocupados em adaptar os materiais ou produzir tecnologias assistivas, mas se esquecem de que a contextualização e a história da arte são tão importantes quanto à prática, afinal “A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (FREIRE, 2021, p. 98).

Assim, como síntese do encontrado nesta pesquisa, entendo ser de fundamental importância que haja um maior engajamento no tema e que mais pesquisadores possam aprofundar o debate, quando tratamos da inclusão nas aulas de arte. Para além disso, é fundamental compreender que artes visuais não se tratam apenas de desenho, faltam pesquisas que estejam dispostas a abordar outras linguagens e técnicas, como fotografia, cinema, videoarte, pintura etc., afinal, para que o estudante consiga se emancipar, ele precisa ter acesso ao máximo de repertório.

Por fim, acredito que a arte tem a capacidade de ressignificar a existência do sujeito por meio do entendimento dos processos de oprimidos e opressores da sociedade, mas só há esse entendimento quando há conhecimento. A arte pode dar o conhecimento ao sujeito desde que se compreenda como uma área singular e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Roselaine Pontes de; QUEDAS, Caroline Lourenço Reis; LEÓN, Camila Barbosa Riccardi; SAETA, Beatriz Regina Pereira. Educação especial no Brasil: Uma análise no público-alvo contemplado nas LDB. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2018. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11263>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- ARSLAN, Luciana Mourão. IAELBERG, Rosa. **Ensino da Arte**. São Paulo: Cengage, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos e utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. **Revista GEARTE**, v. 9, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/127855>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGAMO, Geraldo Antonio; BERNARDES, Marisa Rezende Produção de conhecimento. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 179-198, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100009>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BERNARDES, Janaina Antonia Ponciano; OLIVÉRIO, Lucia Oliveira. Uma breve história do ensino de Arte no Brasil. **Educação**, Batatais, v. 1, n. 1, p. 25-36, jan./dez. 2011. Disponível em: <https://intranet.redeclarétiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/229.pdf&arquivo=sumario2.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.
- BORTOLUCCI, Ana Beatriz Forte; VALENZOLA, Juliana; COLETTI, Carla Maria Nicola. O ensino da arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Eletrônica da Educação**, v. 3, n. 1, p. 100-113, dec. 2020. Disponível em: http://portal.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/article/view/229. Acesso em: 28 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/1996**. Disponível Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.html. Acesso em: 14 mai. 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.124, de 24 de dezembro de 2008**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023**. Brasília, 2023.

BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPĐ. - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República. 2006. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.doc. Acesso em: 4 jan. 2023.

CAIADO, Kátia Regina. **Aluno deficiente visual na escola** – lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASIMIRO, A. P. B. S. **Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial**. Revista Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **História e Missão**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

COUTINHO, Rejane Galvão. BARBOSA, Ana Mae. **Ensino de Arte no Brasil**: Aspectos históricos e metodológicos. - Unesp/Redefor – 2a Edição 2011/2012 especialização em Arte. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40427> Acesso em: 06 jun. 2023.

CRISTOFOLETTI, Rita Cassia; NUNES, Isabel Matos. **A prática pedagógica e a deficiência intelectual:** produção de recursos didáticos. In. Práticas inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos. (p. 36-51) (2020). Multicultural. Encontrografia, 2020.

CUNHA, Fernanda Pereira da. **Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica.** Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DEWEY, John. **John Dewey.** Traduções de: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

DOURADO, Luiz Fernandes. SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019.

DUARTE, João Francisco Jr. **Por que arte-educação?** Campinas/SP. 1991.

FÁVERO, Luciana. **Cegueira e artes visuais:** como as tecnologias assistivas podem ser uma ferramenta de inclusão. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual de Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=483046>.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial.** Curitiba, Intersaber. 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa. FUSARI, Maria de Resende. **Metodologia do ensino de arte:** fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2018.

FERREIRA J. R. Reformas educacionais pós LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. IN: SOUZA, D. B; FARIA, L. C. M. (Org.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós LDB.** Rio de Janeiro, DP&A, p. 372-390, 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez. 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Rbep-Inep**, v.97, p. 534-551, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021.

GARRIDO, Marcel Silva; NASCIMENTO, Walter Douglas. Reflexões sobre os desafios do ensino de música no Brasil e a formação polivalente em arte-educação. **Anais da VI Semana Internacional de Pedagogia:** Pedagogia em MovimentoUS, aproximações entre universidade

e sociedade. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-d03c5743eec7dd336f876992652e422d5940b44f-segundo_arquivo.pdf
Acesso em: 06 jan. 2023.

GASPARETTO, Maria Elizabete. MONTILHA, Rita de Cassia. ARRUDA, Sonia Maria. SPERQUE, Jaqueline. AZEVEDO, Tássia Lopes de. NOBRE, Maria Inês Rubo. Utilização de Recursos de Tecnologia Assistiva por Escolares com Deficiência Visual. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 113-130, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/23190/23697>
Acesso em: 06 jan. 2023.

IAVELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Revista Horizontes**, Bragança Paulista, v.36, n.1, p. 74-34, jan. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso em: 12 jun. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Armed, 2010.**

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IBICT. **Bases de dados em Ciência e Tecnologia**. Brasília: IBICT, Disponível em: <https://www.gov.br/ibict/pt-br> Acesso em: 27 jan. 2023.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados,1992.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Marina Appenzeller. 12^a ed. São Paulo: Papirus Editora, 2008.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. A Organização do Trabalho Didático, como categoria de análise para a Educação Especial. In: NERES, C.C.; LANCILLOTTI, S.S.P. (Org.). **Educação Especial em Foco: questões contemporâneas**. 1^a ed. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2006, v. , p. 33-50.

LEITE, Álvaro Pantoja. **Paulo Freire e arte educação: Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação**. Educação, Sociedade & Culturas, [S. l.], n. 54, p. 85–103, 2021. DOI: 10.34626/esc.vi54.51. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/51>. Acesso em: 8 mai. 2023.

LIBANEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo Cortez, 2012.

LINS, Taís da Silva; SILVA, João Henrique da. da. Balanço da produção científica sobre arte e educação especial (2003-2017). **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 17, p. e0014, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17134>. Acesso em: 22 dez. 2022.

LOWNFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MANFREDI, Silvia Maria. **Metodologia do ensino** – diferentes concepções. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; BONIATTI, Arneida Coutinho Carvalho. Trajetória acadêmica de pessoas com deficiência visual na Universidade Federal do Espírito Santo. **Práticas Inclusivas**: Saberes e experiências. organizadores Décio Nascimento Guimarães, Douglas Christian Ferrari de Melo e Gerson de Souza Mól. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2020.

MELO, Douglas Christian; COLOMBO, Laís Perpetuo; ALMEIDA, Georgia Bulian. **TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. Imagens da Educação** , v. 13, n. 2, p. 10-29, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/62085/751375156143>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contexto sociais. Porto Alegre: Aramed, 2003.

MUELLER, Suzana Pinheiro. **Fontes de informações para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

MONTIJA, Karen Cristina Celotto. **“Picasso pinta feio”**: proposta de acessibilidade à experiência estética com arte por meio da mediação com pessoas cegas e com baixa visão em espaços culturais. 2022. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-29112022-> Acesso em: 05 jun. 2023.

MORAIS, Diele Fernanda Pedrozo. **Desenhando uma história**: A formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos precoces tardios. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, 2011. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000096/00009600.pdf> Acesso em 05 jan. 2023.

MOREIRA, Vânia Warwar. **Crianças com baixa visão em uma brinquedoteca**: o perceber na ludicidade. 2018. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_b22b7ea8d6f1b2e3532d25ff9408aafa Acesso em 05 jun. 2023.

NUEMBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual.** Psicologia em estudo, v. 13, p. 307-316, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200013>. Acesso em: 08 fev. 2023.

OLIVEIRA, João Vicente. **Do Essencial Invisível:** arte e beleza entre os cegos. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002.

OLIVEIRA, Marcos Antônio Bessa. A Base Nacional Comum Curricular: Ensino de Arte nas escolas, ainda é uma coisa possível? In: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 3., 2018, Campo Grande, *Anais...* Campo Grande: UEMS, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4862/4890> . Acesso em: 12 jun. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Encontros e encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Planejamento na Educação Infantil:** mais que atividade, a criança em foco. Campinas: Papirus, 2000, p. 182.

PAWLINA, Rafael Guilherme; SILVA, João Henrique da; DONATO, Sueli Pereira. O ensino de Artes Visuais para estudantes cegos e com baixa visão: metodologias e estratégias de ensino. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023033, 2023. DOI: 10.22483/2177-5796.2023v25id5065. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5065>. Acesso em: 12 out. 2023.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público.** Campinas: Autores Associados, 2003.

PERES, José Roberto. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Departamento de Desenho e Artes Visuais.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2017.

PIMENTEL, Lucia Gouveia; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcellos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2018. DOI: 10.22456/2357-9854.83234. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/83234>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PINHO, Emmanuela Chuery. **Paulo Freire e o ensino de artes visuais:** perspectivas inclusivas para a educação. 2022. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Roraima, 2022.

REILY, Lúcia. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010.

REILY, Lúcia. **Escola inclusiva:** Linguagem e mediação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROCHA, Luiz Renato Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves; LACERDA, Cristina Bróglia. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto N° 10.502/2020. **Práxis**

Educativa, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v16.17585.050>.

ROCHA, Luiz Renato Martins; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-16, 2022. DOI:
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v17.19961.048>.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea: estudos neolatinos**, v. 7, p. 305-322, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**.v.6, n.19, set./dez.2006. p.37-50. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=237&dd99=view> Acesso em: 12 nov. 2022.

ROSA, Maria Cristina. **A formação de professores de Arte**: Diversidade e complexibilidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

ROSSATO, Ricardo. **Práxis**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-327.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo, Edições 70, 2011, 229p.] **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, nº 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 06 jan. 2023.

SASSAKI, Romeu, Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p.6-9.

SILVA, Elizangela Aparecida. OLIVEIRA, Fernanda Rodrigues. SCARABELLI, Letícia. COSTA, Maria Lorena de Oliveira. OLIVEIRA, Sâmyla Barbosa. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. **Pedagogia em ação**, v. 2, n.2, p. 1-117, nov. 2010. Disponível em:
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4850/5029>. Acesso em 06 jan. 2023.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 241–254, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41.8639849. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639849>. Acesso em: 11 abr. 2023.

TOJAL, Leda Pinto da Fonseca. **Museu de arte e público especial**. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas). Escola de Comunicações e Artes (ECA), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial**. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37520375.pdf> Acesso em: 28 jan. 2023.

VIEIRA, Soraia da Silva Pedroso. MONTEIRO, Maria Inês Barcellar. Práticas Pedagógicas na Escola Regular e a Constituição do Sujeito com Deficiência Intelectual. In: V SIMFOP - Simpósio sobre a Formação de Professores - Educação Básica: Desafios frente às Desigualdades Educacionais, 2013, Tubarão. **Anais do V SIMFOP**, 2013. p. 01-15.

ZAGONEL, Bernardete. **Metodologia de Ensino da Arte**. Curitiba, Intersaberes, 2013.

ZAMBRANO U., H. Marcelo. Las nociones de poiesis, praxis y techné en la producción artística. Índex, Quito, n. 7, p. 40-46, jun. 2019. Disponible en <http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2477-91992019000100040&lng=es&nrm=iso>. accedido en 05 jun. 2023. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i07.221>.

5 APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DO CORPUS DA PESQUISA – TESES E DISSERTAÇÕES

AGUENA, Patrícia Nogueira. **O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2374651 Acesso em 06 jan. 2023.

BALLESTERO-ALVAREZ, José Afonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. 2002. Dissertação (Mestrado de Comunicações e Artes) - Universidade de São Paulo - São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-21032005-213811/publico/alfonso1.pdf> Acesso em 05 jan. 2023.

CUNHA, Edioneide Rodrigues da. **O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína - Tocantins.** 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_GO_f607e5bee6e797021b5ca365f16cc8ea Acesso em 05 jan. 2023.

FÁVERO, Luciana. Cegueira e artes visuais: como as tecnologias assistivas podem ser uma ferramenta de inclusão. 2017. 1 recurso online (70 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1635090>. Acesso em: 9 set. 2023.

GROSS, Leila. **Arte e inclusão:** o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7890/pdf> Acesso em: 05 jan. 2023.

MONTIJA, Karen Cristina Celotto. Picasso Pinta Feio: Proposta de acessibilidade à experiência estética com a arte por meio da mediação com pessoas cegas e com baixa visão em espaços culturais. 2022. 2022. Dissertação (Mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/D.27.2022.tde-29112022-113750. Acesso em: 2023-09-09.

MORAIS, Diele Fernanda Pedrozo. **Desenhando uma história:** A formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos precoces tardios. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, 2011. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamenweb/vinculos/000096/00009600.pdf> Acesso em 05 jan. 2023.

NOGUEIRA, Ana Carmen Franco. **Lygia Clark: uma experiência de arte na vida de jovens cegos.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1800/1/Ana%20Carmem%20Franco%20Nogueira.pdf> Acesso em: 05 jan. 2023.

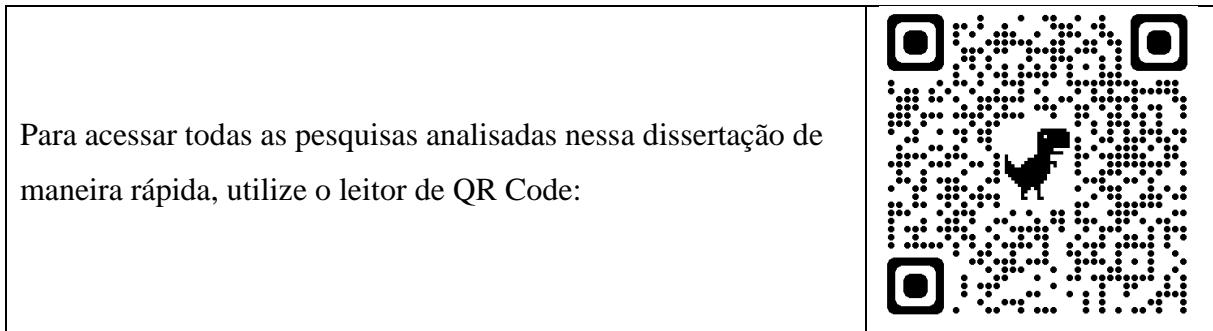
OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. **Desenho de deficiência visual:** uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/19844/1/RivaldoBevenutoDeOliveiraNeto_DISSSERT.pdf Acesso em 05 jan. 2023.

OLIVEIRA, Ustane Fabíola Cerqueira de. **Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho.** 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020. Disponível em: <http://tede2.ufes.br:8080/bitstream/tede/73/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20completa%20imprimir%202015.pdf> Acesso em 05 jan. 2023.

SANTIAGO, Taís de Magalhães. **Vi(ver) arte:** por uma educação em artes visuais inclusiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22546/1/2016_TaísdeMagalhãesSantiago.pdf Acesso em 05 jan. 2023.

SILVA, Márcia Betânia. **O desenho, o corpo e a deficiência visual:** Diálogos entre o ensino de artes visuais e a inclusão escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29452> Acesso em 12 fev. 2023.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos. **Vendo com as mãos:** práticas pedagógicas inclusivas de artes visuais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/100978/Downloads/806-1-2688-1-10-20080801%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/100978/Downloads/806-1-2688-1-10-20080801%20(1).pdf) Acesso em 12 fev. 2023.



6 APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ANÁLISE

- 1) QUAL O TÍTULO DO TRABALHO?**
- 2) QUAL O NOME E GÊNERO(A) DOS(AS) AUTOR(ES/AS)?**
- 3) QUAL A MODALIDADE/NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?**
- 4) QUAL A IES ONDE SE REALIZOU A PESQUISA?**
- 5) QUAL A LINHA DE PESQUISA?**
- 6) QUAL O ANO DA DEFESA?**
- 7) QUAL A NATUREZA DA PESQUISA (BIBLIOGRÁFICA OU APLICADA)?**
- 8) QUAIS OS AUTORES PRINCIPAIS DA PESQUISA?**
 - a. AUTOR REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO;**
 - b. AUTOR REFERÊNCIA PARA INCLUSÃO;**
 - c. AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO;**
 - d. AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA (quando houver);**
- 9) QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PESQUISADA?**
- 10) QUAL TECNOLOGIA ASSISTIVA APARECE NA PESQUISA?**
- 11) NA PESQUISA O AUTOR ESCLARECE A SUA CONCEPÇÃO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA? Se sim, qual é?**
- 12) PERCEPÇÕES GERAIS E ANÁLISE.**

Análise a partir de leitura flutuante das pesquisas selecionadas:

PESQUISA 01

1) QUAL O TÍTULO DO TRABALHO?

Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos

2) QUAL O NOME E GÊNERO(A) DOS(AS) AUTOR(ES/AS)?

José Alfonso Ballesteros-Alvarez – Masculino

3) QUAL A MODALIDADE/NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?

Mestrado Profissional

4) QUAL A IES ONDE SE REALIZOU A PESQUISA?

Universidade de São Paulo

5) QUAL A LINHA DE PESQUISA?

Área de concentração Artes Visuais

6) QUAL O ANO DA DEFESA?

2003

7) QUAL A NATUREZA DA PESQUISA (BIBLIOGRÁFICA OU APLICADA)?

Aplicada

8) QUAIS OS AUTORES PRINCIPAIS DA PESQUISA?

a. *AUTOR REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO;*

- João Comenius;
- Ivani Fazenda;
- Lev Vygotsky.

b. *AUTOR REFERÊNCIA PARA INCLUSÃO;*

- Doris Johnson;
- Helmer Myklebust.

c. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO;*

- Ana Mae Barbosa;
- Maria Heloisa Ferraz;
- Maria Resende Fusari;
- Rosa Iavelberg.

d. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA (quando houver);*

- Maria Lucia T. Amiralian.

9) QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PESQUISADA?

Artes-Visuais (desenho)

10) QUAL TECNOLOGIA ASSISTIVA APARECE NA PESQUISA?

A tecnologia utilizada pelo autor se dá com objetos tridimensionais;

Pranchas com desenhos em relevo;

Pranchas encapadas com tela de nylon.

11) NA PESQUISA HÁ UMA CLAREZA SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA? Se sim, qual é?

Não, nesta pesquisa não há de forma específica uma descrição do que o autor entende por prática pedagógica.

12) PERCEPÇÕES GERAIS E ANÁLISE.

Apesar deste trabalho não trazer o conceito de Prática Pedagógica fica claro a preocupação do autor em fazer com que os estudantes cegos se apropriem das ferramentas formais para que depois possam utilizá-las, dessa forma dando significação ao conteúdo sem que ele seja aplicado de forma descontextualizada.

PESQUISA 02

1. QUAL O TÍTULO DO TRABALHO?

Vendo com as mãos – Práticas pedagógicas inclusivas de Artes Visuais

2. QUAL O NOME E GÊNERO(A) DOS(AS) AUTOR(ES/AS)?

Tatiana dos Santos da Silveira - Feminino

3. QUAL A MODALIDADE/NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?

Mestrado

4. QUAL A IES ONDE SE REALIZOU A PESQUISA?

Universidade Regional de Blumenau

5. QUAL A LINHA DE PESQUISA?

Educação, Ciências da Educação

6. QUAL O ANO DA DEFESA?

2009

7. QUAL A NATUREZA DA PESQUISA (BIBLIOGRÁFICA OU APLICADA)?

Aplicada

8. QUAIS OS AUTORES PRINCIPAIS DA PESQUISA?

a. *AUTOR REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO;*

- Maurice Tardif.

b. *AUTOR REFERÊNCIA PARA INCLUSÃO;*

- Maria Tereza Mantoan;
- Romeu Sasaki;
- Lev Vygotsky.

c. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO;*

- Ana Mae Barbosa;
- João Duarte Junior.

d. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA (quando houver);*

- Maria Cristina da Rosa;
- Mirian Jane Plácido.

9. QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PESQUISADA?

Colagem;

Desenho;

Corte e costura (criação de objetos artísticos com retalhos)

10. QUAL TECNOLOGIA ASSISTIVA APARECE NA PESQUISA?

Pranchas de desenho em relevo;

Adaptação tridimensional de pinturas em formato de relevo.

Adaptação de materiais em papelão.

Objetos tridimensionais prontos (esculturas de personagens das histórias contadas)

11. NA PESQUISA HÁ UMA CLAREZA SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA? Se sim, qual é?

São práticas pedagógicas, ações que se constroem com as interações entre o fazer, conhecer e expressar, o processo de criação e as concepções de linguagem.

12. PERCEPÇÕES GERAIS E ANÁLISE.

A autora realizou uma pesquisa em campo escolar onde por meio de contação de histórias e vivências os alunos pudessem criar e participar dos processos de criação de personagens da cultura popular. Com essa prática foi possível perceber a interação dos alunos incluindo os estudantes que possuem alguma deficiência.

PESQUISA 03

1. QUAL O TÍTULO DO TRABALHO?

Lygia Clark – Uma experiência de arte na vida de jovens cegos

2. QUAL O NOME E GÊNERO(A) DOS(AS) AUTOR(ES/AS)?

Ana Carmem Nogueira - Feminino

3. QUAL A MODALIDADE/NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?

Mestrado

4. QUAL A IES ONDE SE REALIZOU A PESQUISA?

Universidade Presbiteriana Mackenzie

5. QUAL A LINHA DE PESQUISA?

Arte e História da Cultura

6. QUAL O ANO DA DEFESA?

2010

7. QUAL A NATUREZA DA PESQUISA (BIBLIOGRÁFICA OU APLICADA)?

Aplicada

8. QUAIS OS AUTORES PRINCIPAIS DA PESQUISA?

a. *AUTOR REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO*;

- Rubem Alves;
- Paulo Freire.

b. *AUTOR REFERÊNCIA PARA INCLUSÃO*;

- Maria Lúcia Amiralian;
- Merleau-Ponty;
- Lev Vygotsky.

c. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO*;

- Walter Benjamin;
- John Dewey;
- João Duarte Junior;
- Mirian Celeste Martins.

d. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA* (quando houver);

- Amanda Tojal.

9. QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PESQUISADA?

Desenho

Escultura (a partir das obras de Lygia Clark)

10. QUAL TECNOLOGIA ASSISTIVA APARECE NA PESQUISA?

Pranchas de desenho em relevo;

Adaptação tridimensional de pinturas em formato de relevo.

Adaptação de materiais em papelão.

11. NA PESQUISA HÁ UMA CLAREZA SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA? Se sim, qual é?

A autora trata do termo da prática pedagógica de forma a significar todas as ações do professor. Não há uma clareza entre a distinção entre a prática pedagógica, didática e as ações do professor de modo geral, mas utiliza Paulo Freire como amparo para falar da prática.

12. PERCEPÇÕES GERAIS E ANÁLISE.

Durante a leitura do trabalho a autora demonstrou uma grande preocupação que os estudantes vivenciassem as práticas e os contextos das experiências criadas a partir das obras da artista Lygia Clark, dessa forma, além dos estudantes produzirem resultados com resultados estéticos, também havia uma preocupação em mostrar o contexto em que as obras estavam inseridas.

PESQUISA 04

1. QUAL O TÍTULO DO TRABALHO?

Desenhando uma história: A formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos precoces e tardios

2. QUAL O NOME E GÊNERO(A) DOS(AS) AUTOR(ES/AS)?

Diele Fernanda Pedrozo de Moraes - Feminino

3. QUAL A MODALIDADE/NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?

Mestrado

4. QUAL A IES ONDE SE REALIZOU A PESQUISA?

Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC

5. QUAL A LINHA DE PESQUISA?

Ensino de Artes Visuais

6. QUAL O ANO DA DEFESA?

2011

7. QUAL A NATUREZA DA PESQUISA (BIBLIOGRÁFICA OU APLICADA)?

Aplicada

8. QUAIS OS AUTORES PRINCIPAIS DA PESQUISA?

a. *AUTOR REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO;*

- Maria Lucia T. Amiralian.

b. *AUTOR REFERÊNCIA PARA INCLUSÃO;*

- Vygotsky.

c. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO;*

- Maureen Cox;
- Ernst Gombrich.
- d. AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA (quando houver);
- Amanda Tojal.

9. QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PESQUISADA?

Desenho (estudo da representação gráfica do estudante cego)

10. QUAL TECNOLOGIA ASSISTIVA APARECE NA PESQUISA?

Pranchas de desenho em relevo;

Adaptação tridimensional de pinturas em formato de relevo.

Boneco articulado

11. NA PESQUISA HÁ UMA CLAREZA SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA? Se sim, qual é?

Para a pesquisadora, prática pedagógica e prática educativa são sinônimos e ambas tratam da ação do docente frente aos alunos.

12. PERCEPÇÕES GERAIS E ANÁLISE.

Por meio de uma experiência profissional a pesquisadora precisou estudar os cegos e a maneira como criavam seus repertórios mentais sobre imagens e de que forma conseguiam colocar isso para fora por meio de desenhos.

PESQUISA 05

1) QUAL O TÍTULO DO TRABALHO?

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho

2) QUAL O NOME E GÊNERO(A) DOS(AS) AUTOR(ES/AS)?

USTANE FABÍOLA CERQUEIRA DE OLIVEIRA

3) QUAL A MODALIDADE/NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?

Mestrado

4) QUAL A IES ONDE SE REALIZOU A PESQUISA?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

5) QUAL A LINHA DE PESQUISA?

Estudos Interdisciplinares em desenho

6) QUAL O ANO DA DEFESA?

2014

7) QUAL A NATUREZA DA PESQUISA (BIBLIOGRÁFICA OU APLICADA)?

Aplicada

8) QUAIS OS AUTORES PRINCIPAIS DA PESQUISA?

a. *AUTOR REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO;*

- Cesar Coll;
- João Comenius.

b. *AUTOR REFERÊNCIA PARA INCLUSÃO;*

- Maria Salete Fábio Aranha;
- Hugo Otto Beyer;
- Rosita Carvalho;
- Ivanê Coimbra;
- Celma Domingues;
- Maura Corcine Lopes;
- Marcos José Mazzotta;
- Romeu Sassaki.

c. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO;*

- Sueli Ferreira;

d. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA (quando houver);*

- Maria Lucia T. Amiralian;
- Maria Lucia Batezat;
- Diele Pedrozo;
- Maria Inês Piekas.

9) QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PESQUISADA?

Artes visuais (desenho

10) QUAL TECNOLOGIA ASSISTIVA APARECE NA PESQUISA?

Pranchas de desenho em relevo;

Adaptação tridimensional de pinturas em formato de relevo.

11) NA PESQUISA HÁ UMA CLAREZA SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA? Se sim, qual é?

A autora trata do termo da prática pedagógica de forma a significar todas as ações do professor.

Não há uma clareza entre a distinção entre a prática pedagógica, didática e as ações do professor de modo geral.

12) PERCEPÇÕES GERAIS E ANÁLISE.

Apesar de não fazer uma distinção entre prática pedagógica e prática docente, a autora demonstra a preocupação de estabelecer adaptações por meio de tecnologias assistivas para que os estudantes cegos possam se apropriar dos conteúdos e dessa forma se desenvolverem. Termina seu trabalho fazendo uma reflexão da importância da mudança de leis e reflexões sobre um projeto político pedagógico amparado na equidade e inclusão.

PESQUISA 06

1) QUAL O TÍTULO DO TRABALHO?

Lygia Clarck – Uma experiência de arte na vida de jovens cegos

2) QUAL O NOME E GÊNERO(A) DOS(AS) AUTOR(ES/AS)?

Patrícia Nogueira Aguena – Feminino

3) QUAL A MODALIDADE/NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?

Mestrado

4) QUAL A IES ONDE SE REALIZOU A PESQUISA?

Universidade Presbiteriana Mackenzie

5) QUAL A LINHA DE PESQUISA?

Educação, Arte e História da Cultura

6) QUAL O ANO DA DEFESA?

2010

7) QUAL A NATUREZA DA PESQUISA (BIBLIOGRÁFICA OU APLICADA)?

Aplicada

8) QUAIS OS AUTORES PRINCIPAIS DA PESQUISA?

a. *AUTOR REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO;*

- Paulo Freire.

b. *AUTOR REFERÊNCIA PARA INCLUSÃO;*

- Elcie Masini.

c. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO;*

- John Dewey;

• João-Francisco Duarte Junior;

- Ernst Fischer.

d. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA (quando houver);*

- Maria Lucia T. Amiralian.

9) QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PESQUISADA?

Artes-Visuais (desenho e escultura)

10) QUAL TECNOLOGIA ASSISTIVA APARECE NA PESQUISA?

Adaptação de obras de arte utilizando relevo;

Figuras geométricas presas em uma caixa de areia para compreensão da diferença entre bi e tridimensional;

11) NA PESQUISA HÁ UMA CLAREZA SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA? Se sim, qual é?

Não, nesta pesquisa não há de forma específica uma descrição do que a autora entende por prática pedagógica.

12) PERCEPÇÕES GERAIS E ANÁLISE.

Apesar deste trabalho não trazer o conceito de Prática Pedagógica fica claro a preocupação da autora em fazer com que os estudantes cegos se apropriem das ferramentas formais para que depois possam utilizá-las, dessa forma dando significação ao conteúdo sem que ele seja aplicado de forma descontextualizada.

PESQUISA 07

1. QUAL O TÍTULO DO TRABALHO?

Arte e inclusão: o Ensino de Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II

2. QUAL O NOME E GÊNERO(A) DOS(AS) AUTOR(ES/AS)?

Leila Gross - Feminino

3. QUAL A MODALIDADE/NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?

Doutorado

4. QUAL A IES ONDE SE REALIZOU A PESQUISA?

Universidade Federal do Rio de Janeiro

5. QUAL A LINHA DE PESQUISA?

Estudo e pesquisa sobre Educação, Arte e Cultura

6. QUAL O ANO DA DEFESA?

2015

7. QUAL A NATUREZA DA PESQUISA (BIBLIOGRÁFICA OU APLICADA)?

Aplicada

8. QUAIS OS AUTORES PRINCIPAIS DA PESQUISA?

a. *AUTOR REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO;*

- Maurice Tardif.
- b. *AUTOR REFERÊNCIA PARA INCLUSÃO;*
- Paulo Herkenhoff;
- Amanda Tojal;
- Katia Ciado;
- Valdelúcia Costa.
- c. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO;*
- Ana Mae Barbosa;
- Viktor Lownfeld;
- Walter Benjamin.
- d. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA* (quando houver);
- Lucia Reily.

9. QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PESQUISADA?

Desenho

Escultura

Instalação

10. QUAL TECNOLOGIA ASSISTIVA APARECE NA PESQUISA?

Materiais táteis

Lousa digital

Adaptação de obras para o relevo

11. NA PESQUISA HÁ UMA CLAREZA SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA? Se sim, qual é?

A autora trata do termo da prática pedagógica de forma a significar todas as ações do professor.

Não há uma clareza entre a distinção entre a prática pedagógica, didática e as ações do professor de modo geral.

12. PERCEPÇÕES GERAIS E ANÁLISE.

A pesquisa acompanhou alguns alunos em uma escola de ensino regular e registra as práticas das professoras e de que forma cada uma delas promoveu práticas em

PESQUISA 08

1) QUAL O TÍTULO DO TRABALHO?

Vi(ver) Arte: Por uma educação em artes visuais inclusiva

2) QUAL O NOME E GÊNERO(A) DOS(AS) AUTOR(ES/AS)?

Taís de Magalhães Santiago - Feminino

3) QUAL A MODALIDADE/NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?

Mestrado

4) QUAL A IES ONDE SE REALIZOU A PESQUISA?

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

5) QUAL A LINHA DE PESQUISA?

Ensino de artes visuais

6) QUAL O ANO DA DEFESA?

2016

7) QUAL A NATUREZA DA PESQUISA (BIBLIOGRÁFICA OU APLICADA)?

Aplicada

8) QUAIS OS AUTORES PRINCIPAIS DA PESQUISA?

a. *AUTOR REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO*;

- Tomaz Tadeu.

b. *AUTOR REFERÊNCIA PARA INCLUSÃO*;

- Kátia Caiado.

c. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO*;

- Fernando Hernandez;
- Maria Heloisa Ferraz;
- Maria Fusari;
- Alda Junqueira Marin;
- Fayga Ostrower.

d. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA* (quando houver);

- Emilio Figueira;
- João Vicente Ganzarolli Oliveira;
- Lucia Reily.

9) QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PESQUISADA?

Artes visuais (pintura e escultura)

10) QUAL TECNOLOGIA ASSISTIVA APARECE NA PESQUISA?

Pranchas de desenho em relevo;

Adaptação tridimensional de pinturas em formato de relevo.

11) NA PESQUISA HÁ UMA CLAREZA SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA? Se sim, qual é?

A autora utiliza o termo prática pedagógica para se referir a todas as ações adotadas pelos docentes. E utiliza o termo atividades pedagógicas para se referir as atividades que os professores desenvolvem dentro da sala com os estudantes.

12) PERCEPÇÕES GERAIS E ANÁLISE.

Neste trabalho há uma proposição por parte da autora de um projeto de adaptação de materiais e de práticas que envolvam os estudantes cegos. Em sua conclusão ela nos escreve que o foco não pode estar apenas no conteúdo e sim nas relações interpessoais que o professor pode desenvolver com esse estudante.

PESQUISA 09

1) QUAL O TÍTULO DO TRABALHO?

Desenho e deficiência visual: Uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva

2) QUAL O NOME E GÊNERO(A) DOS(AS) AUTOR(ES/AS)?

Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto

3) QUAL A MODALIDADE/NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?

Mestrado

4) QUAL A IES ONDE SE REALIZOU A PESQUISA?

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

5) QUAL A LINHA DE PESQUISA?

Pesquisa Educação e Inclusão Social em Contexto Escolares e Não Escolares

6) QUAL O ANO DA DEFESA?

2015

7) QUAL A NATUREZA DA PESQUISA (BIBLIOGRÁFICA OU APLICADA)?

Aplicada

8) QUAIS OS AUTORES PRINCIPAIS DA PESQUISA?

a. *AUTOR REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO;*

- John Dewey;
- Antoni Zabala.

b. *AUTOR REFERÊNCIA PARA INCLUSÃO;*

- José Geraldo Bueno;
- Katia Caiado;
- Osmar Fávero;

- Maria Cecília Goes;
- Rita de Cássia Magalhães;
- Lúcia Martins;
- Luzia Silva.

c. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO;*

- Rudolf Arnhein;
- Ana Mae Barbosa;
- Suzana Rangel Cunha;
- Maria Lucia Batezat;
- Sueli Ferreira;
- Rosa Iavelberg;
- Vicktor Lowenfeld;
- Mirian Celeste Martins;
- Fayga Ostrower.

d. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA (quando houver);*

- Marcia Cardeal;
- Diele Moraes;
- Lucia Reily.

9) QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PESQUISADA?

Artes-Visuais (desenho)

10) QUAL TECNOLOGIA ASSISTIVA APARECE NA PESQUISA?

Adaptação de obras de arte utilizando relevo;

Desenhos com barbante;

Desenhos em Lixa.

11) NA PESQUISA HÁ UMA CLAREZA SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA? Se sim, qual é?

Nesta pesquisa o autor menciona que seu trabalho falará sobre a prática pedagógica, mas não deixa explícito qual o seu entendimento sobre o conceito.

12) PERCEPÇÕES GERAIS E ANÁLISE.

Nesta dissertação o autor ressalta a importância de atividades adaptadas e que consigam instrumentalizar o estudante cego desenvolvendo sua capacidade de produzir arte por ele mesmo, sendo apoiado pelo professor e amparado pela mediação da escola.

PESQUISA 10**1. QUAL O TÍTULO DO TRABALHO?**

O desenho, o corpo e a deficiência Visual: diálogos entre o Ensino de Artes Visuais e a inclusão escolar.

2. QUAL O NOME E GÊNERO(A) DOS(AS) AUTOR(ES/AS)?

Márcia Betânia Alves da Silva - Feminina

3. QUAL A MODALIDADE/NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?

Mestrado

4. QUAL A IES ONDE SE REALIZOU A PESQUISA?

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

5. QUAL A LINHA DE PESQUISA?

Educação e inclusão em contextos educacionais

6. QUAL O ANO DA DEFESA?

2019

7. QUAL A NATUREZA DA PESQUISA (BIBLIOGRÁFICA OU APLICADA)?

Aplicada

8. QUAIS OS AUTORES PRINCIPAIS DA PESQUISA?

a. *AUTOR REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO;*

- Roseli Fontana.

b. *AUTOR REFERÊNCIA PARA INCLUSÃO;*

- Maria Lúcia Amiralian;
- Merleau-Ponty;
- Lev Vygotsky.

c. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO;*

- Ana Mae Barbosa;
- Walter Benjamin;
- Anne Cauquelin.

d. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA (quando houver);*

- Lucia Reily.

9. QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PESQUISADA?

Desenho na perspectiva da representação do corpo.

10. QUAL TECNOLOGIA ASSISTIVA APARECE NA PESQUISA?

Pranchas de desenho em relevo;

Adaptação tridimensional de pinturas em formato de relevo.

11. NA PESQUISA HÁ UMA CLAREZA SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA? Se sim, qual é?

A autora trata do termo da prática pedagógica de forma a significar todas as ações do professor. Não há uma clareza entre a distinção entre a prática pedagógica, didática e as ações do professor de modo geral.

12. PERCEPÇÕES GERAIS E ANÁLISE.

A autora propõe práticas corporais que resultam em resultados estéticos, como por exemplo, o caminhar sobre folhar e as marcas que as crianças deixam, a partir disso as próprias crianças notam os registros deixados para trás e todos juntos interferem no resultado. As crianças cegas são incluídas em todas as etapas da atividade e utilizam seus próprios corpos como suporte e ferramenta para a Arte.

PESQUISA 11

1) QUAL O TÍTULO DO TRABALHO?

O ENSINO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO FUNDAMENTAL 1: Sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína – Tocantins

2) QUAL O NOME E GÊNERO(A) DOS(AS) AUTOR(ES/AS)?

Edioneide Rodrigues Da Cunha

3) QUAL A MODALIDADE/NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO?

Mestrado

4) QUAL A IES ONDE SE REALIZOU A PESQUISA?

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

5) QUAL A LINHA DE PESQUISA?

Educação, Sociedade e Cultura

6) QUAL O ANO DA DEFESA?

2020

7) QUAL A NATUREZA DA PESQUISA (BIBLIOGRÁFICA OU APLICADA)?

Teórica

8) QUAIS OS AUTORES PRINCIPAIS DA PESQUISA?

a. *AUTOR REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO;*

- Ilma Veiga;

- Paulo Freire;
- Moacir Gadotti;
- Silvio Gamboa;
- José Libâneo;
- Dermerval Saviani;
- Adolfo Sanchez Vasquez.

b. *AUTOR REFERÊNCIA PARA INCLUSÃO;*

- Claucia Honnep Breitenbach;
- Helena Antipoff.

c. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO;*

- Ana Mae Barbosa;
- Ana Amélia Buoro;
- João Francisco Duarte Junior;
- Maria Heloisa Ferraz;
- Ernest Fischer;
- Rosa Iavelberg;
- Dulce Osinski;
- Graça Proença.

d. *AUTOR REFERÊNCIA PARA ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA (quando houver);*

- Patrícia Nogueira Aguena;
- Flaviane de Fátima Lima Bueno.

9) QUAL A LINGUAGEM DA ARTE PESQUISADA?

Apresenta de modo geral as quatro linguagens da arte (artes visuais, teatro, dança e música) mas não aprofunda em nenhuma delas.

10) QUAL TECNOLOGIA ASSISTIVA APARECE NA PESQUISA?

Não há especificidade na apresentação de tecnologia assistiva;

11) NA PESQUISA HÁ UMA CLAREZA SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA? Se sim, qual é?

Não, nesta pesquisa não há de forma específica uma descrição do que a autora entende por prática pedagógica.

12) PERCEPÇÕES GERAIS E ANÁLISE.

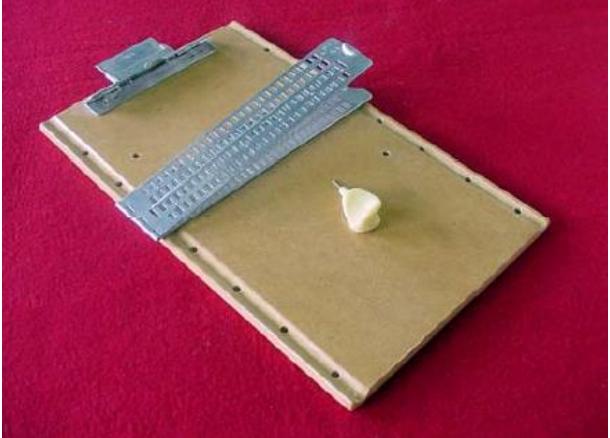
Durante a leitura desta pesquisa, se percebe a preocupação da mestrandona em apresentar uma visão contemporânea do ensino da arte, amparada por autoras que compreendem a arte como

uma ferramenta emancipadora dos estudantes ressaltando as linguagens da arte como uma forma de qualificar a aprendizagem destes indivíduos.

7 ANEXO 1

Durante a leitura dos trabalhos, algumas técnicas de adaptações se repetiram nos trabalhos, neste anexo coloco algumas imagens como exemplos destas adaptações.

Alguns dos objetos, acessórios e adaptações presentes nos trabalhos analisados

Pesquisa	Nome ou descrição do objeto.	Imagen	Referência
Ballestro (2003)	Reglete (Prancheta (marrom) utilizada para escrita Braille onde se prende a folha de papel a qual é envolvida pela reglete (metalica) que a guia para os caracteres que são realizados com a pressão da punção (amarelo) sobre o papel dentro do gabarito da reglete).		P. 31
	Pranchas com adaptação de obras (prancha com as linhas de contornos da obra, prancha com diferenciação de figura e fundo, prancha com relevo total) e obra de arte original.		P. 46

Silveira (2009) Pesquisadora texturizando imagem com cordão.



P. 87

Pesquisadora texturizando imagem com tinta relevo em bisnaga.



P. 87

Pesquisadora perfurando a imagem do boi para Léo.



P. 110

Nogueira (2011) Atividade de compreensão da passagem do tridimensional para o bidimensional.



P. 58

Mesa paleta (cores separadas em potes com a descrição em braile com o nome de cada cor).



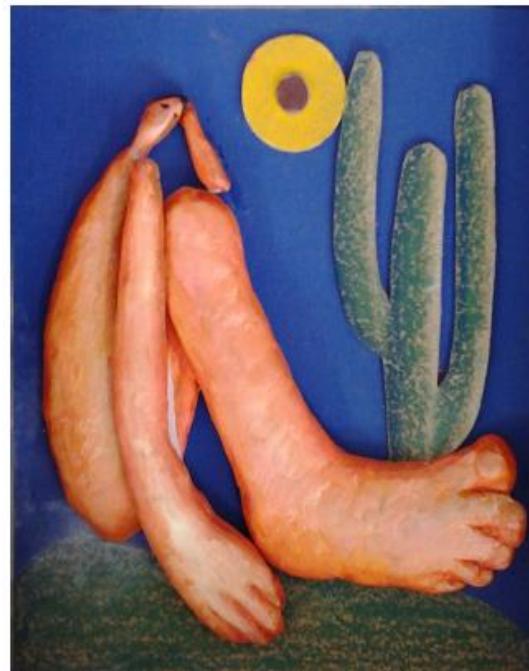
P. 59

Obras da artista Tarsila do Amaral adaptadas para a tridimensionalidade.



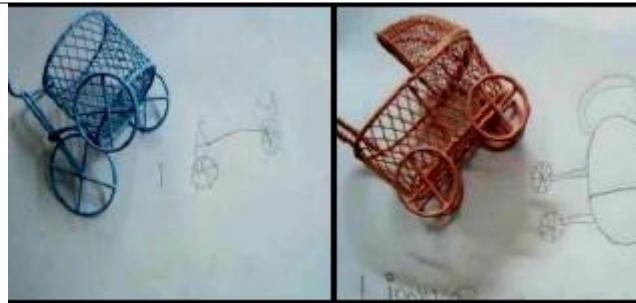
P. 90

Gross (2015) Interpretação em alto-relevo da pintura “Abaporu” de Tarsila do Amaral, tinta acrílica sobre cerâmica fria, lixa, papel camurça, cola e giz de cera.



P. 68

Oliveira Neto (2017) Objetos tridimensionais de brinquedos para estímulo, percepção e modelo para desenho.



P. 71