

Os alunos

Foram entrevistados todos os alunos considerados com NEE e em processo de inclusão segundo a escola, e também alguns sem NEE. Os diagnósticos destes alunos estão na ficha cadastral, que se encontra na secretaria da escola. Alguns são laudos médicos e outros foram dados pelas observações e considerações das professoras a respeito das crianças. A ficha de cada um dos alunos com NEE está carimbada com a seguinte informação: Lei 9394/96, Art. 58¹⁷, o que significa que, para a instituição, estes precisam de atendimento especializado.

De acordo com os diagnósticos da escola, há três alunos com deficiência mental, uma aluna surda, um aluno com visão parcial e três alunos considerados com “dificuldade acentuada de aprendizagem”.

Após as orientações recebidas na qualificação, optamos por delimitar o número de discentes a serem analisados e, para isso, foram utilizados os seguintes critérios: alunos que são diretamente mediados pela professora de apoio, alunos que apresentam a mesma deficiência e alunos em maior número dentro da classe com a mesma deficiência. Desse modo, os alunos com deficiência mental foram escolhidos para serem analisados em interação com as professoras, considerando-se a mediação pedagógica. Em relação aos alunos sem necessidades educacionais especiais, escolhemos não utilizar esses dados, visto que não atenderiam aos objetivos da pesquisa. Assim, os alunos participantes foram:

Carlos - tem 11 anos e está na escola há quatro. Gostaria de aprender a ler e a escrever e diz que queria ir para uma escola onde as professoras pudessem ensiná-lo.

¹⁷ Em dezembro de 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96; o Art. 58 dispõe que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e se necessário ter acompanhamento especializado (Brasil, 1996).

Lucas – tem 14 anos e está na escola desde a primeira série. Além da deficiência mental, os movimentos motores do lado direito do seu corpo são reduzidos e sua fala é pouco articulada.

Mateus – tem 14 anos e também está na escola desde a primeira série. Já estudou na Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE). Reclamou muito dos colegas que lhe batem e que se recusam a brincar com ele.

As entrevistas com esses alunos serão apresentadas na medida em que se fizerem necessárias para compreendermos a mediação pedagógica.

4.3 A sala de aula e sua rotina

A sala da 4ª série (Figura 3) divide parede com a cantina e, por isso, é muito quente. A porta fica na frente da sala, onde a professora tem sua mesa. Dentro da sala há um armário em que ela guarda livros e folhas que serão utilizadas nas atividades. As paredes são de tijolo aparente, e nelas são colados os trabalhos produzidos pelos alunos. No alto das paredes laterais existem três janelas de vidro para iluminar e ventilar a sala. Há dois ventiladores que ficam constantemente ligados por causa do intenso calor da cidade. Os alunos se distribuem em cinco filas, sentados um atrás do outro. Considerando a primeira fila a contar do lado da porta, observa-se que os alunos inseridos mais comprometidos, ou seja, os que efetivamente precisam de apoio, sentam-se na quinta fila, nas três últimas carteiras. A professora de apoio, por sua vez, senta-se no fundo da sala entre a quarta e a quinta fila.

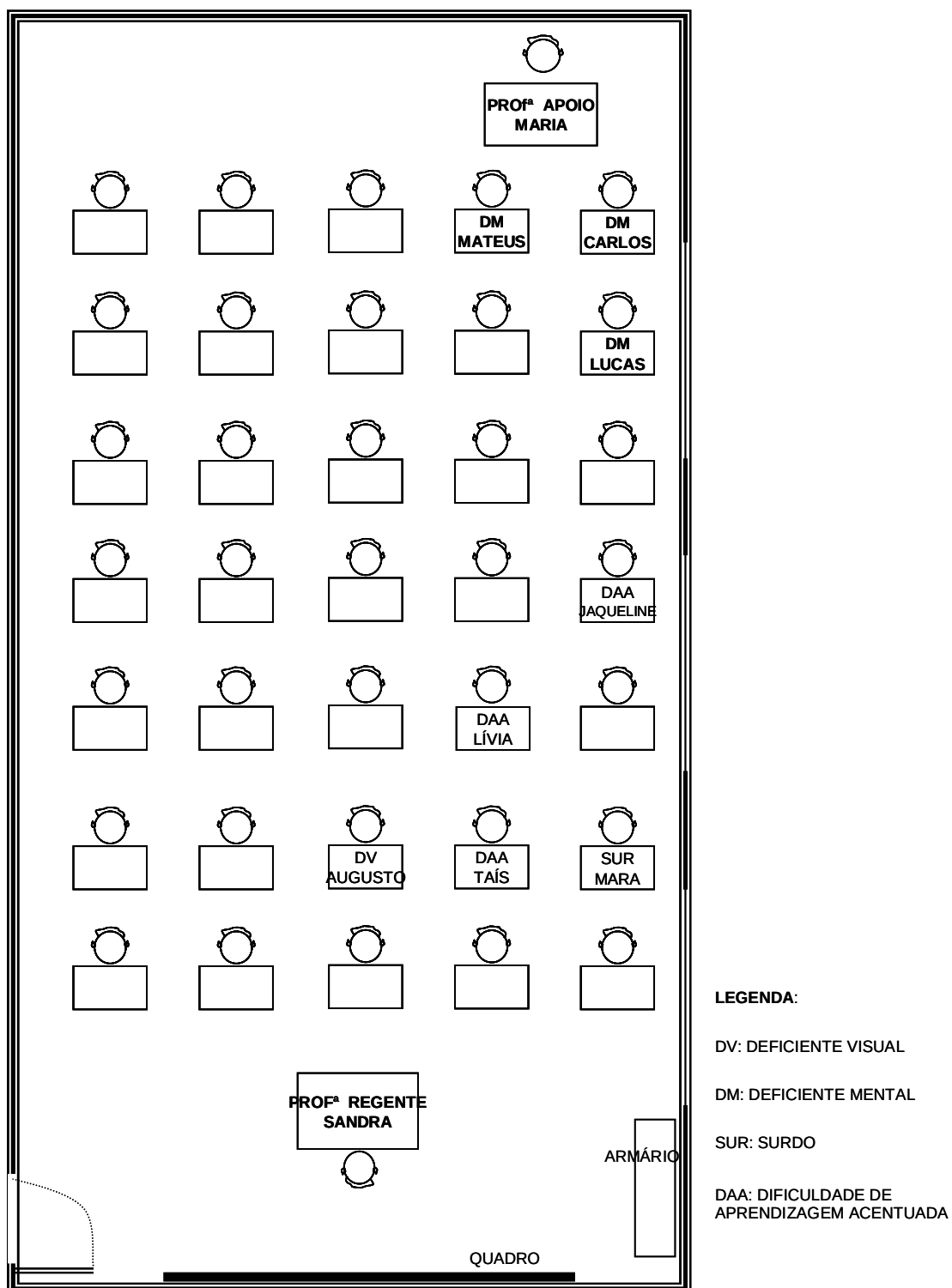


Figura 3: Diagrama da sala de aula

Um dia típico de aula

A aula começa às 13 horas, com uma oração inicial feita com todos em pé, dirigida pela professora regente e acompanhada por toda a turma. Em seguida, a docente trabalha com os alunos a matéria planejada para o dia, usando o quadro para passar o conteúdo e resolvendo os exercícios que estão no livro didático.

Enquanto isso, a professora de apoio passa atividades adaptadas¹⁸ para os três alunos com deficiência mental, para uma aluna que se senta na quarta carteira da quinta fila e que apresenta “dificuldade acentuada de aprendizagem”, o que significa, neste caso, que não sabe ler nem escrever, apenas faz cópia; e ainda traduz a aula para a aluna surda. Os outros alunos com necessidades educacionais especiais conseguem acompanhar a professora regente sem a ajuda de Maria.

A professora regente faz a chamada, falando o nome de cada um. Em seguida, registra a frequência em uma folha da chamada ampliada que fica colada na parede lateral da sala.

Na hora do lanche, a auxiliar de serviços gerais leva a merenda para a sala de aula juntamente com os pratos e colheres de plástico. A professora serve a comida e pede que cada fila, separadamente, levante-se para pegar os pratos. Os alunos comem em suas carteiras. A professora não pede para os alunos guardarem o material e alguns até continuam fazendo a tarefa e comendo ao mesmo tempo. Não foi observado nenhum acidente, como alguém derrubar lanche na mesa ou no chão, mas isso pode acontecer. O lanche é servido na sala pelo fato de a escola não ter refeitório, há somente a cantina onde é preparado o lanche.

¹⁸ Atividades adaptadas substituem as atividades que a professora regente passa para a sala. Os alunos que não conseguem acompanhar fazem cópias de palavras e frases e recortes de figuras, com a finalidade de, acordo com a professora de apoio, desenvolver a leitura, a coordenação motora e a oralidade.

Em seguida, toca o sinal para o recreio e os alunos têm 15 minutos para brincar no fundo da escola. A porta da sala é fechada e as docentes vão para a sala dos professores, onde é oferecido um café; se alguém quiser o lanche, come junto com os alunos na sala de aula.

Alunos que não se comportaram bem durante a aula, na opinião das professoras, geralmente recebem como castigo ficar sem recreio dentro da sala, fazendo cópias de textos. No dia em que está chovendo muito, os alunos não têm recreio, já que o fundo da escola é descoberto e o pátio sempre acaba molhado; por esse motivo vão embora mais cedo para casa.

Quanto às atividades artísticas, Sandra afirmou no início da pesquisa que os alunos tinham aulas semanais de arte, na quinta-feira, mas como a pesquisadora não poderia participar neste dia ela transferiu essas aulas para as quartas-feiras. Por duas semanas acompanhei as atividades desenvolvidas, mas quando foi chegando perto do período das provas Sandra argumentou que não poderia dar atividades artísticas para os alunos, pois teria que “*dar matéria*”.

As atividades artísticas que são desenvolvidas na escola seguem um calendário de datas comemorativas que são organizadas no início do ano pela Secretaria Municipal de Educação e enviadas a todas as escolas. Ao longo do ano, as escolas desenvolvem trabalhos manuais ou fazem apresentações de dança ou teatro relacionadas a estas datas. Eventualmente a escola recebe algum comunicado da Secretaria ressaltando a necessidade de se trabalhar os alunos algum tema à parte. Durante o tempo em que a pesquisadora esteve lá, a escola recebeu um comunicado ressaltando a necessidade de se trabalhar com os temas “a paz” e “a dengue”. As datas comemorativas que presenciamos foram: folclore, dia das crianças, dia dos professores, dia da árvore, primavera, dia da bandeira e Natal.

Para celebrar tais datas, são feitos trabalhos manuais semanais com temas alusivos a elas, que são expostos na parede da escola. A maioria dos cartazes que são colados na área central da escola é feita pelos alunos com NEE. Estes alunos trabalham fora da sala, nas

grandes mesas existentes no pátio central da escola; os outros alunos ficam na sala de aula e usam um horário de um dia na semana para desenvolverem seus trabalhos individuais sobre o tema.

Os alunos com NEE desenvolvem seus trabalhos artísticos durante vários períodos ao longo da semana, já que fazem grandes cartazes que exigem um tempo maior para a confecção. Geralmente, esses cartazes são colagens de recortes de revistas e pinturas ou colagens de papéis coloridos em desenhos ampliados pela professora de recursos.

Ainda em relação às datas comemorativas, as professoras têm a liberdade de escolher se vão trabalhar com atividades manuais, ou se vão fazer alguma apresentação de dança ou teatro para a escola. Durante as observações da 4ª série foi apresentado um teatro sobre a dengue, por Sandra, para toda a escola e também uma música em comemoração ao dia das crianças, que foi cantada em todas as salas, acompanhada de oferta de balas para os alunos e um lápis decorado para as professoras, em homenagem ao dia do professor. Nestas atividades de apresentação participaram a aluna surda e duas alunas consideradas com “dificuldade de aprendizagem acentuada”, mas que acompanham a sala.

4.4 - Procedimentos realizados e instrumentos utilizados

A proposta metodológica de Vigotski era viver experimentalmente as situações, trabalhando com os aspectos existentes no próprio contexto investigado (Fontana, 2000).

Com essa consciência, a pesquisadora foi a campo com os instrumentos que lhe possibilitaram atuar sobre a realidade na intenção de compreendê-la e, assim, construir indicadores reais que pudessem atender aos objetivos da pesquisa. Desse modo, “os dados não são resultantes de uma passiva coleta dos mesmos; existe uma relação intrínseca entre o método utilizado e dados construídos” (Kelman & Branco, 2004, p. 96).

Metodologicamente, o termo construção de dados considera que o material originado da pesquisa não existe aprioristicamente, mas é constituído a partir de observações, entrevistas, filmagens e demais procedimentos utilizados pelo pesquisador (Silva, 2002). Desse modo, na pesquisa não existe neutralidade, visto que o pesquisador faz parte da situação investigada, por isso, sua ação e os efeitos da mesma são pontos da análise. Assim, o pesquisador passa por processos de aprendizagens e transformações, se resignificando no campo de pesquisa. O mesmo também pode acontecer com o pesquisado, que tem a possibilidade de refletir, aprender e resignificar-se (Freitas, 2002).

Observações

Foram feitas 25 visitas à escola, com a duração de duas horas cada. Inicialmente, não foi definido o número de observações que seriam feitas, já que a pesquisa se orientou por um referencial que defende a construção dos dados no contexto investigado. Assim, à medida que as informações foram se tornando recorrentes, decidimos interromper o trabalho de campo e organizar os dados para produzir as análises.

Nesses momentos na escola, a pesquisadora posicionava-se sentada no fundo da sala, de maneira a ter uma visão geral do grupo de crianças e das professoras. Durante as observações, a pesquisadora focalizou sua atenção na relação entre a professora de apoio, Maria, e os alunos com deficiência mental; na relação entre a professora Maria e a professora regente, Sandra; e na relação da professora Sandra com os alunos com deficiência mental e com os alunos sem necessidades educacionais especiais.

Quando as atividades de sala envolviam trabalhos artísticos, a pesquisadora observava as técnicas que eram utilizadas para desenvolver as atividades, o tipo de material que era fornecido aos alunos e a mediação das professoras ao orientar os trabalhos.

Durante as observações, a professora de apoio saía com frequência para realizar trabalhos fora da sala com os alunos com NEE; a pesquisadora acompanhava o grupo, a fim de registrar como eram desenvolvidas essas atividades e as relações estabelecidas.

Todas as observações, bem como os sentimentos e inquietações da pesquisadora foram cuidadosamente registrados em diário de campo, logo após as visitas e posteriormente compuseram o material de análise. Segundo Freitas (2002),

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social (p. 7).

Videogravações

Na pesquisa qualitativa, a utilização do vídeo mostra-se como uma possibilidade para a captação de detalhes que compõem o cotidiano de uma sala de aula, como a interação entre alunos e docentes e dos alunos entre si. Muitos são os gestos, olhares e situações que escapam aos olhos do pesquisador; se não forem registrados dessa forma, podem perder-se. Sobre o uso desse recurso, escreve Silva (2002):

O olho da câmera deve ser um olho vivo, pois não se pode esquecer de que os indivíduos focalizados também se relacionam com a pessoa que está filmando. Às vezes, esta pessoa parece estar invisível e, em outras, é mais um elemento do grupo. Nenhum gesto, durante o ato de filmar, é neutro. Há sempre algumas intenções por trás, e isto deve ser explicitado por quem manuseia a máquina, que precisa imaginar um espectador que não está ali e que necessita ser informado, dentro do possível, sobre tudo o que está acontecendo na situação investigada (p. 45).

Para a presente pesquisa, foram feitas cinco videograções de uma hora cada, sendo que uma delas ocorreu fora da sala de aula, no pátio externo. Foi feita uma filmagem inicial para testar o equipamento e para que os alunos pudessem conhecer a câmera e se familiarizarem com ela. Como estavam em aula, com a professora presente, todos permaneceram em seus lugares durante todo o tempo da filmagem; no entanto, disfarçadamente eles davam um jeito de fazer uma careta ou acenar para a câmera.

Após a primeira filmagem foi apresentado para os alunos e professoras o que havia sido registrado, para que pudessem compreender como a pesquisa seria realizada. Na ocasião que as filmagens eram parte de uma pesquisa e que não seriam transmitidas por nenhum programa de televisão. Durante as videograções filmamos a sala, buscando focalizar as interações das docentes com os alunos com deficiência mental.

O número de videograções, assim como o das observações, não foi definido previamente, contudo, com a recorrência dos dados interromperam-se as filmagens. As cinco gravações realizadas foram suficientes para se fazer a análise do contexto investigado, visto que a construção dos dados foi feita a partir de recortes de episódios interativos, a fim de pontuar detalhes minuciosos dos acontecimentos tendo em vista sua análise. Nesse tipo de análise dirige-se a atenção “para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (Góes, 2000, p.9). Dessa forma, mostrou-se como perspectiva mais adequada à compreensão da mediação pedagógica das docentes.

Assim, os episódios interativos que respondiam ao objetivo da pesquisa foram recortados e transcritos, uma vez que a câmera permite “parar” a situação original, conservando os aspectos contidos no momento observado, e assim possibilita a focalização dos pontos de interesse para a análise (Kreppner, 2001).

Depois de transcritos os dados obtidos nas videogravações, procedeu-se à análise microgenética dos mesmos, pelo fato desta se apresentar como uma possibilidade coerente com a teoria histórico-cultural que embasa o presente estudo. Na análise microgenética, o pesquisador adota uma postura flexível e atenta, podendo dialogar com os processos que constroem as interações e conseqüentemente geram desenvolvimento (Kelman & Branco, 2004).

Portanto, o contexto da sala de aula foi filmado em sua organização e dinâmica diária, sendo focalizadas principalmente as interações entre as professoras e os alunos; a partir da análise dos registros dessas interações buscou-se compreender a mediação pedagógica das professoras regente, de apoio e de recursos, dentro do Projeto Espaço Criativo, voltado para alunos com deficiência mental inseridos no ensino regular.

Entrevistas

A entrevista, juntamente com a observação, representa um dos instrumentos básicos para a construção de dados quando a abordagem é qualitativa. As pesquisas em educação se beneficiam de entrevistas menos estruturadas e mais flexíveis, apresentando-se mais adequadas para este tipo de investigação (Lüdke & André, 1986).

Nesta pesquisa, as entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro semi-estruturado, com todos os sujeitos participantes, ou seja, os alunos com deficiência mental (Apêndice A) e as professoras (Apêndice B); todos foram entrevistados na escola, na sala de recursos da professora Edna.

Durante a entrevista, há uma relação de interação entre o entrevistado e o entrevistador. Nas entrevistas menos estruturadas há uma liberdade maior para que o entrevistado fale sobre o tema investigado, o que permite maior fruição das informações de

forma notável e autêntica. Neste sentido, “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado” (Ludke & André, 1986, p. 34).

Portanto, as entrevistas foram gravadas em áudio e em seguida cuidadosamente transcritas, a fim de organizarmos os dados para compor as categorias.

As entrevistas com as professoras foram feitas à medida que estas tinham disponibilidade, durante as atividades diárias. Já os alunos foram entrevistados num mesmo dia, um após o outro. Para isso, utilizamos a sala de recursos oferecida pela professora Edna, um espaço, relativamente reservado, onde as entrevistas puderam transcorrer sem interrupções.

Apresentados o local, os participantes e as técnicas utilizadas neste trabalho, seguem as análises das observações, videograções, entrevistas e diário de bordo, que compõem as categorias explicativas da pesquisa.

4.5 - Procedimento de análise dos dados

Quanto à análise dos dados construídos no contexto investigado, sabe-se que na abordagem qualitativa não há uma separação clara e evidente entre os dados e sua análise, pois isso acontece ao longo de toda a investigação. Contudo, há uma fase mais formal, na qual o pesquisador se afasta do meio investigado para “trabalhar” com o material acumulado, no entanto, isso não impede que se volte a este ambiente, a fim de esclarecer lacunas nesse material (Lüdke & André, 1986).

As transcrições das entrevistas, filmagens e observações e relatos do diário de campo foram lidos e relidos, várias vezes, a fim de dividir todas as informações de maneira clara e didática, elaborando, assim, as categorias. Diante disso, foram formuladas três categorias que procuram responder às perguntas iniciais da pesquisa, sendo organizadas a partir da mediação pedagógica. Essas categorias serão apresentadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA CONSTITUÍDA PELAS OBSERVAÇÕES, VIDEOGRAVAÇÕES E ENTREVISTAS

Nos capítulos anteriores, foram apresentados os caminhos do presente estudo e os sujeitos que dele participaram; aqui pretendo relatar a compreensão da realidade pesquisada. Na medida em que a rotina da sala de aula foi apreendida, comecei a refletir sobre a constituição da práxis docente, as interações estabelecidas entre os saberes das crianças e os saberes das professoras e, nesse sentido, a mediação pedagógica mostrou-se uma opção fundamental para compreender a inserção dos alunos com deficiência mental no contexto do Projeto Espaço Criativo. Como essa inserção e a utilização da arte na escola só podem acontecer pelas mãos das professoras, procurei analisar todo o material obtido na investigação sob tal ótica. Observações, filmagens, entrevistas e informações registradas no diário de campo foram analisadas de maneira cuidadosa, para que pudéssemos evidenciar a mediação pedagógica das professoras na relação com seus alunos.

A investigação das professoras como mediadoras dos alunos com deficiência mental teve como enfoque o Projeto Espaço Criativo e o emprego da arte, considerados intermediários desse processo de inclusão. A partir do contato com a realidade pesquisada e durante a construção dos dados, surgiram as seguintes questões, que serão respondidas dentro das categorias criadas para a análise dos dados:

- O que caracterizou a mediação das professoras regente, de apoio e de recursos?
- As atividades artísticas, como prevê o Projeto Espaço Criativo/arte, estão presentes no cotidiano escolar, são reveladas/ incentivadas na mediação pedagógica?

- A mediação pedagógica, por meio do Projeto Espaço Criativo, favorece a inserção dos alunos com deficiência mental, com vistas à inclusão escolar?

Nesse sentido, gestos, olhares, palavras e ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa configuraram o cotidiano da turma de 4ª série investigada, e é justamente pela análise detalhada dos movimentos interativos entre as professoras e os alunos que poderemos verificar a mediação pedagógica por meio da arte, e se esta favorece a inserção escolar dos alunos com deficiência mental.

Assim, os dados construídos foram organizados em categorias que pudessem explicar o que mais se destacou no contexto investigado. Todavia, essa organização em categorias é uma divisão didática, pois reconhecemos que no cotidiano da escola essas interações ocorrem simultaneamente. Optamos por separar essas temáticas em três categorias para que pudssemos destacar, de cada conjunto de dados (episódios interativos, trechos de entrevistas e partes do diário de campo), evidências que pudessem exemplificar cada uma delas.

As categorias foram organizadas a partir da mediação pedagógica, constituindo a seguinte divisão: a mediação pedagógica e as docentes; a mediação pedagógica e o Projeto Espaço Criativo: o trabalho com arte na escola; a mediação pedagógica e a inclusão.

Além dos episódios interativos registrados nas videogravações e nas observações, também utilizamos as anotações do diário de campo e as entrevistas com os sujeitos envolvidos, para sustentar as análises. As entrevistas com os alunos com deficiência mental serão apresentadas na medida em que se fizerem necessárias para compreendermos a interação entre eles e as docentes, interação esta que configurou a mediação.

5.1 A mediação pedagógica e as docentes

De acordo com Fontana (2000), ao nascer a criança é inserida num mundo de significações sociais. Através da mediação do/pelo outro que ocorre por meio de gestos, atos e palavras (signos), a criança tem acesso aos significados e ações acumulados ao longo da história cultural humana. Este contato com a cultura possibilita a internalização de significados de objetos e fenômenos, favorecendo assim a construção do pensamento.

Neste sentido, o professor ocupa um papel importante na formação do pensamento do aluno, ao oportunizar, no contexto escolar, situações que favoreçam o desenvolvimento dos processos cognitivos e também a origem das funções psicológicas superiores (Van der Veer & Valsiner, 1996; Vygotski, 1997).

Desta forma, partimos das premissas de que a vida social é fundamental para o desenvolvimento de funções mentais caracteristicamente humanas; de que é na escola que a criança tem contato com o conhecimento sistematizado que contribui para a formação dessas funções e, ainda, que é fundamental a presença do professor na mediação desses conteúdos. Portanto, buscamos apontar no contexto investigado o que caracterizou a mediação das professoras regente, de apoio e de recursos.

Percebemos que a mediação das três professoras em relação aos alunos com NEE é diferente, visto que somente a professora de apoio, Maria, interage diretamente com eles. A professora regente, Sandra, e a de recursos, Edna, interferem indiretamente no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Assim, através dos episódios interativos apresentados a seguir, discutimos como a professora de apoio Maria medeia as atividades trabalhadas com os alunos com deficiência mental, e em seguida apresentamos as intervenções das outras duas professoras. Os três episódios primeiros foram recortados por serem representativos da

maneira como a professora Maria trabalha os conteúdos curriculares com os alunos com deficiência mental.

Episódio 1 (Videogravação)

A professora regente está explicando uma matéria de geografia no quadro, e a professora de apoio passa várias palavras nos cadernos para os alunos com deficiência mental copiarem. Assim que estes alunos terminam, ela passa outra atividade de cópia. Um dos alunos balança a mão com que está escrevendo e diz:

Mateus: *Tia, está doendo.*

Não é possível ouvir, na gravação, o que a professora de apoio fala, mas o aluno continua copiando. Para encerrar as atividades desse dia, Maria carimba no caderno dos alunos vários desenhos de animais para que eles possam colorir.

Episódio 2 (Videogravação)

Lucas está com a cabeça deitada na carteira, enquanto Maria passa exercícios de cópia em seu caderno. Ela pontilhou o nome do aluno para que ele pudesse passar por cima. Em seguida, Maria coloca a mão no ombro de Lucas e pede-lhe que se levante e lhe dá o caderno. Ele olha para a câmera, olha para o caderno, vira a folha para olhar do outro lado, e começa a atividade solicitada.

Episódio 3 (Videogravação)

Sandra, a regente, ensina um conteúdo de Matemática. Ela vai resolvendo os exercícios no quadro à medida que os alunos falam a resposta. Enquanto isso, Maria passa exercícios nos cadernos dos alunos com deficiência mental: cola figuras

recortadas de revistas, escreve algumas palavras ou frases e entrega o caderno para que os alunos façam cópias destas palavras.

Observa-se que os três episódios relatados apresentam um ponto em comum ligada à estratégia adotada pela professora para trabalhar as atividades, que é a cópia. Este tipo de trabalho leva ao cansaço físico e pouco contribui para o desenvolvimento mental, pois a ênfase se dá mais nos aspectos da forma do que no conteúdo acadêmico. Estas atividades são inadequadas, pois trabalham a esfera sensório-motora, numa concepção de educação que visa estimular o elementar e o inferior (Vygotski, 1997), não oferecendo desafios que instiguem o aluno a ir além daquilo que ele já conhece.

Estas práticas educativas são empobrecedoras, pois geralmente não contribuem para o desenvolvimento do pensamento abstrato do aluno. A escola precisa valorizar a autonomia do estudante, estimulando-o a pensar, descobrir e criar (Miranda, 2003; Mantoan, 1998). Neste sentido, percebe-se que o planejamento das aulas para os alunos com deficiência mental não oferece a possibilidade de criar e muito menos pensar sobre uma situação - problema.

Esse tipo de prática desenvolvida pela professora Maria não favorece o desenvolvimento das funções mentais superiores, pois são tarefas repetitivas e que envolvem prioritariamente os aspectos motores, semelhantes àquelas oferecidas a crianças da Educação Infantil. Há, portanto, uma significativa distância entre as atividades que são oferecidas e a necessidade educacional especial das crianças (Vygotski, 1997).

É importante que o professor consiga atuar na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, oferecendo atividades que possam tracionar o desenvolvimento e ir além do que as crianças já dominam. Então, cabe ao docente organizar e sistematizar no cotidiano da escola estratégias que favoreçam o processo de internalização de conhecimentos (Rocha, 2000).

Todavia, além dos aspectos pedagógicos e metodológicos, a prática docente está estreitamente vinculada às concepções da professora sobre a deficiência mental. Neste sentido, apresentamos a percepção da professora de apoio, Maria, revelada em entrevista:

Pesquisadora: E como é para você tê-los na sua sala?

Maria: *O aprendizado deles é muito demorado, é lento, gradual, então o que uma criança normal... dito normal... leva, aprende em um ano... é... o deficiente mental no caso demora cinco, seis anos ou até mais...*

Outra fala da professora Maria, que expressa a sua percepção sobre a deficiência mental, foi recortada do diário de campo:

“Fomos para a biblioteca e no caminho passamos em frente a sua sala, neste momento a professora Maria olha para o fundo da sala e comenta: ***‘Coitadinhos, estão lá recortando. Eles têm força de vontade...’***”.

Destacamos em negrito a sua fala, porque a professora Maria apresenta uma concepção sobre a deficiência mental semelhante à existente no século XIX, quando os deficientes mentais ainda eram vistos como “incompetentes e dependentes”. Para Mendes (1995), as concepções que as pessoas têm sobre a deficiência mental são influenciadas pelas características comportamentais atribuídas aos indivíduos com tal condição. Se Maria acredita que os “coitadinhos” têm “força de vontade”, mas levam “cinco, seis anos” para aprender, seu planejamento pedagógico e a mediação são orientados por tais concepções incapacitantes e desmotivadoras a respeito dos alunos.

A professora Sandra também tem uma concepção incapacitante a respeito da deficiência mental, pois, ao responder a uma pergunta durante a entrevista, admite que não espera nenhuma aprendizagem dos alunos inseridos em sua sala:

Pesquisadora: Você acredita que incluir os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular é o melhor caminho educacional?

Sandra: *É bom pra eles porque eles vão socializar com os meninos, mas esperar deles uma aprendizagem não, é fora de lógica aquilo. Não é? Não dá pra esperar uma aprendizagem dele normal, não.*

Desta forma, percebe-se que Maria e Sandra não vêem seus alunos com deficiência mental como capazes de aprender como as outras crianças. Interpretam o comportamento do “deficiente mental” como resultado exclusivo de sua “condição orgânica”, desconsiderando que este reage à forma como é percebido e tratado pela sociedade (Mendes, 1995). As considerações que o professor carrega sobre o deficiente mental repercutem diretamente em sua prática, visto que, como afirma Almeida (2003, p. 32), “as concepções e práticas dos professores trazem a marca de suas experiências, idéias e valores, resultam da apropriação que fazem de práticas e saberes histórico-culturais”. Esse é um importante aspecto a ser considerado, uma vez que pode gerar tanto práticas imobilizadoras quanto propostas desencadeadoras de efetiva aprendizagem e desenvolvimento.

Estas concepções limitadoras das docentes são internalizadas pelos alunos de tal forma que eles passam a acreditar que são os culpados por não aprenderem. Rosenthal e Jacobson (1993, p. 258), por meio de estudos experimentais chegaram à conclusão de que “as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos pode funcionar como uma profecia educacional que se auto-realiza”. Neste sentido, certas crianças poderão apresentar maior

desempenho intelectual porque o professor espera mais delas, sendo que o caminho inverso também é verdadeiro, ou seja, o professor pode conseguir menos porque espera menos de seus estudantes.

Os episódios 2 e 3 descritos anteriormente, e o 4 que está a seguir, apresentam situações em que os alunos com deficiência mental são implicitamente excluídos das atividades propostas pela professora Sandra, e eles não reagem diretamente a essa exclusão, como se tivessem internalizado que não são capazes.

Episódio 4 - (videogravação)

Sandra passou exercícios de Matemática e pediu para os alunos resolvê-los no quadro. Organizou os alunos de forma que um de cada vez fosse ao quadro de acordo com as filas de carteiras. Então, o primeiro aluno levantou-se e foi até o quadro resolver o exercício, e Sandra ficou sentada no fundo da sala para acompanhar as resoluções. Assim que um aluno se sentava, o outro se levantava sem que a professora precisasse pedir. Ao chegar a vez dos alunos com deficiência mental, eles estavam fazendo atividades em seu caderno, e a professora de apoio Maria estava corrigindo exercícios de outros cadernos. O próximo da fila, que não tem NEE, se levanta e vai ao quadro.

Durante as observações feitas na sala, houve ao menos três vezes em que a professora, ao passar exercícios no quadro, adotou a estratégia de cada aluno resolver um exercício, e nessas três vezes a situação se repetiu, ou seja, os alunos com deficiência mental não foram ao quadro. No entanto, o mesmo não acontece como uma aluna surda que está inserida nesta sala. Esta aluna é incentivada pela professora e recebe ajuda dos colegas para resolver os exercícios no quadro. Com isso, não estamos afirmando que os alunos com deficiência mental são proibidos de ir ao quadro, mas que em nenhum momento eles foram estimulados a se

levantar para fazê-lo. Fica implícito, na trama da sala de aula, que todos conseguem resolver os exercícios, com exceção dos alunos com NEE em decorrência da deficiência mental, que sequer chegam a tentar. Essa prática envolve uma concepção inadequada ligada à deficiência mental (Marchesi & Martin, 1995).

Assim, percebemos que tanto os alunos com NEE como os que não tem NEE internalizaram que a deficiência mental incapacita aqueles para resolver problemas matemáticos e exercícios de outras matérias. As professoras, por sua vez, agem confirmando tais idéias, contribuindo para sedimentar essa crença das crianças. Todos parecem estar alheios ao que acontece e ninguém se propõe a questionar. Neste sentido, concordamos com Mendes (1995) em sua visão de que o meio social contribui para a construção da deficiência.

Por outro lado, esse desconhecimento quanto às capacidades dos alunos com deficiência mental reflete nas atividades que lhes são oferecidas, interferindo diretamente no desenvolvimento do aluno. Um recorte da entrevista realizada com Carlos comprova que ele compreende a realidade que está vivenciando e ainda revela seu desejo de aprender a ler.

Pesquisadora: Por que você queria estar nessa escola¹⁹?

Carlos: *Porque aqui a tia não ensina lê.*

Pesquisadora: Não ensina você a ler? Você não sabe ler?

Carlos: *Não!*

Muitas vezes, a postura social que as pessoas adotam diante do indivíduo com deficiência é limitadora, subjugadora e castradora dos potenciais humanos. Esse controle social dificulta o desenvolvimento da autonomia pessoal, social e profissional (Beyer, 2006).

¹⁹ Carlos se referiu a uma escola estadual da cidade que é um ponto de referência na educação de alunos surdos no Ensino Regular.

A mediação da professora Sandra para os alunos com NEE e os sem NEE é diferenciada. Ela afirmou em entrevista que, enquanto ensina seus alunos sem NEE, fica difícil dar atenção aos alunos com deficiência mental. Mesmo que não tenha consciência disso, ela exclui os estudantes com deficiência mental ao não possibilitar que eles possam resolver exercícios no quadro. Todavia queremos apontar como a organização do ambiente escolar favorece uns alunos em detrimento de outros, muitas vezes colaborando para uma exclusão explícita.

Desta forma, como já foi mencionado neste estudo, uma perspectiva homogeneizante na escola, que reduz e nivela os alunos pela sua dimensão cognitiva, ou seja, enfatiza os resultados da aprendizagem e não o processo, resulta em uma organização do tempo, do espaço e do ritmo que leva à produção do fracasso (Dayrell, 1996).

A professora Edna, por sua vez, se encarrega de organizar o material que Maria utiliza para trabalhar com os alunos com NEE. Contudo, o que é oferecido para estes alunos são atividades monótonas e padronizadas que não favorecem a autonomia e o raciocínio abstrato. Na verdade, aparece implícita e explicitamente nos dados que se referem às professoras que estas não acreditam que os alunos com NEE são capazes de aprender.

Mantoan (2004) reflete que as escolas tradicionais não dispõem das condições necessárias para atender às mudanças propostas por uma educação aberta à diversidade. Possuem uma estrutura rígida e seletiva, quando deveriam aceitar e garantir a permanência de alunos que nem sempre correspondem às expectativas acadêmicas clássicas.

Acredita-se que a escola precisa exercer sua função pedagógica de possibilitar aos alunos o acesso efetivo ao conhecimento. Uma visão filantrópica e assistencialista de cuidar, oferecendo espaço restrito e comida, é incompatível com aquilo que é da especificidade da instituição educacional. Desta forma, uma escola que possa atender à diversidade humana

precisa levar em consideração as características do meio físico, social e cultural do lugar onde está localizada.

Ao estudar a mediação pedagógica das docentes, observamos que ela envolve suas crenças acerca do desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno e acerca da deficiência mental. A partir de concepções e experiências vivenciadas, constroem sua prática de forma a organizar o cotidiano da sala de aula, procurando ensinar da maneira que consideram a mais adequada. Entretanto, percebemos que a mediação pedagógica é diferenciada para os alunos com e sem NEE. Para aqueles, as docentes acreditam que atividades de cópia e de coordenação motora são suficientes, já que apresentam uma imensa dificuldade para aprender, e não esperam deles uma “*aprendizagem normal*”, apesar de sua “*força de vontade*”. Com essa conduta, as docente também colaboram para que ocorra um processo de exclusão dentro da sala de aula, não apenas pela oferta de atividades diferentes, mas também pela negação de práticas comuns no contexto de sala, como ir ao quadro resolver exercícios.

É importante levar em consideração a formação das professoras durante a graduação e em serviço, pois nem sempre têm oportunidades de acesso a uma fundamentação teórica suficientemente sólida, que lhes forneça subsídios para o trabalho na sala de aula. Responsabilizá-las pelas mazelas da educação não ajudará a compreender a sua prática de maneira a modificá-la, embora, como nos diz Nóvoa (1995, p. 33), “não queremos cair na desmedida de pensar que tudo passa pelo professor, mas não podemos pôr entre parênteses a importância da sua acção como pessoa e como profissional”.

Sendo assim, acreditamos que a prática docente precisa ser repensada, para que a professoras possam analisar suas concepções sobre aprendizagem, desenvolvimento, deficiência mental, atitudes, mediação pedagógica e inserção escolar, o que lhes possibilitará refletir sobre o desenvolvimento singular de cada aluno e sobre o seu papel na formação deste.

O repensar a formação profissional precisa ser discutido tanto em âmbito maior, das políticas públicas de educação, dos cursos de formação dos professores, como no âmbito da prática cotidiana, com a possibilidade de o psicólogo escolar desenvolver uma proposta junto aos docentes da instituição. Patto (1992, p. 120) alerta, porém, que tal formação não deve ser um

treinamento técnico, mas uma formação intelectual consistente, que os instrumentalize para uma reflexão crítica a respeito da escola e da ação pedagógica numa sociedade de classes, que os capacite a identificar o inimigo corretamente e, por esta via, poderem se aliar aos seus alunos na luta pela escolaridade dos trabalhadores, sejam eles educadores ou não. A superação de opiniões e estereótipos é difícilima; como diz Ecléa Bosi (1992), ela não é uma técnica, mas uma conversão.

Somente com uma formação docente crítica e teoricamente consistente é possível haver uma mediação pedagógica que efetivamente apresente os alunos, com e sem NEE, ao mundo do conhecimento, que é a função primeira da escola.

5.2 A mediação pedagógica e o Projeto Espaço Criativo: o trabalho com a arte na escola

Nesta categoria foram reunidos os dados referentes ao desenvolvimento do Projeto Espaço Criativo e à relação que as professoras investigadas estabelecem com a arte, supostamente contida nesta proposta do governo de Goiás para todos os municípios. Desta forma, buscamos verificar se as atividades artísticas, como prevê o Projeto Espaço Criativo, estão presentes na mediação pedagógica.

O Projeto Espaço Criativo (Anexo A) tem como objetivo geral “dar condições à apreciação da arte de forma diversificada e reorganizar a ‘arte goiana’, resgatando a identidade folclórica da mesma através do cidadão” (Goiás, 2000, p.5). Em seus objetivos

específicos propõe entre outras ações, sensibilizar os alunos e professores por meio da arte, ao organizar cursos e exposições para disseminar uma cultura sobre arte e educação dos alunos com NEE com vistas a promover a inclusão por meio da arte.

Observa-se que o Projeto apresenta lacunas em sua estruturação, como a falta de embasamento teórico que corrobore as suas pretensões; a introdução da proposta limita-se a apresentar de forma muito resumida a história do ensino de arte nas escolas, sem referência a qualquer trabalho científico relevante nesta área.

Analisando-se mais detidamente a proposta percebe-se que alguns objetivos soam utópicos, como por exemplo: “pretendemos ainda realçar e resgatar o compromisso de um povo com sua cultura, possibilitando o fazer artístico em todas as suas faces” (Goiás, 2000, p.3). Este item deixa claro o desejo pouco viável dos idealizadores do projeto, ao encarregar a escola do resgate da cultura goiana, defendendo uma produção artística variada.

Em sua metodologia, o Projeto aponta o que se deverá fazer para concretizar a proposta: buscar a pluralidade cultural, formar grupos de contadores de histórias, descobrir talentos a partir de apresentações e exposições e, ainda, buscar a interdisciplinaridade nas artes inclusivas. Porém, não ficam claros os procedimentos para a realização das propostas. Como agiria o professor diante de tal projeto?

O Projeto Espaço Criativo não evidencia uma clareza, por parte de seus idealizadores, da realidade precária da escola pública, pois não apresenta orientações claras e proposições viáveis para a sua implementação nesse contexto. Diante dessa proposta, as professoras encontram-se desamparadas, sem recursos teóricos e materiais para desenvolver as atividades. O projeto parece partir do pressuposto de que os professores têm interesse em arte, conhecem a arte goiana e estão preparados para efetuar a inclusão escolar.

O Projeto admite a necessidade de uma estrutura física adequada, materiais diversos, um profissional habilitado na área artística e, ainda, o apoio da Superintendência de Ensino

Especial às subsecretarias do estado, para a sua funcionalidade. Contudo, a presente pesquisa constatou que não foram fornecidos os recursos necessários para o seu desenvolvimento, seja no que se refere aos materiais, seja no que diz respeito à formação dos professores que o executam.

Reiteramos que trabalhar com arte não é fácil; exige estudo e uma formação mínima que possibilite a compreensão das diferentes expressões artísticas e de como estas podem favorecer o desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, o Estado precisa oportunizar aos professores a frequência ao teatro e musicais, visitas a museus, contato com literatura e cinema de qualidade, a fim de que eles possam desenvolver um entendimento e com isso um maior interesse pelas diferentes linguagens artísticas e, a partir disso, poderem contribuir mais com o desenvolvimento de seus alunos.

Voltando a nossa proposta de verificar como as professoras vêem o Projeto Espaço Criativo e de que forma as atividades nele propostas estão sendo desenvolvidas pela mediação, das professoras. Nas entrevistas com as docentes perguntamos o que elas sabiam sobre o Projeto.

Pesquisadora: E... o que você sabe sobre o Projeto Espaço Criativo?

Edna (Professora de recursos): *O Espaço Criativo é um projeto aí, articulado pelo programa da educação inclusiva justamente pra valorizar as atividades artísticas como meio de tá levando, de tá incluindo, de tá inserindo os alunos dentro das atividades da escola. Então, o Espaço Criativo, ele visa isso daí: tá valorizando, tá motivando, tá incentivando, descobrindo as habilidades; a gente descobre muita coisa dentro do Espaço Criativo, tá recriando esse processo de ensino, tá renovando, essa forma de trabalhar com esses alunos. E realmente, assim, é o nosso grande trunfo, na verdade é o nosso grande trunfo. Quando você não tem condições*

de tá trabalhando um ou outro conteúdo, alguma coisa mais pesada, mais difícil, a gente lança mão de quem? do Projeto Espaço Criativo²⁰. Então eu posso tá jogando fora da sala, eu posso tá apresentando, eu posso tá cantando, eu posso tá dançando; todas as habilidades artísticas são valorizadas no Projeto Espaço Criativo.

O trecho em negrito da resposta acima aponta a percepção da professora Edna sobre a deficiência mental e também sobre a arte, pois dá a entender que a docente considera que os alunos com NEE não são capazes de aprender e, ainda, que a arte é algo mais fácil do que os outros conteúdos curriculares, e por isso é utilizada no trabalho com esses alunos. Assim, a arte não envolveria elementos cognitivos, na concepção da professora, que desconhece que a arte configura uma esfera de atividade que exige tanto um envolvimento afetivo quanto cognitivo por parte do espectador, e que sensibiliza o aluno a perceber as mudanças que ocorrem à sua volta (Almeida, 2003; Bronowski, 1983).

Vejamos o que disseram as professoras Maria e Sandra:

Pesquisadora: E... o que você sabe sobre o Projeto Espaço Criativo?

Maria (Professora de apoio): *Projeto Espaço Criativo... muito pouco pra te falar verdade (risos)... é... muito pouco... é é... engloba artes, não é? Não sei assim todo fundamento, não sei te falar, não... porque... eu trabalho em outra escola... eu quase não participo das reuniões aqui... né?... e... mas, é, quando eu participo... eu procuro tá atenta, procuro a Sandra, procuro a Edna, pra gente tá sempre... não ficar desinformada né?... mas, eu acho que... que... esse espaço aqui na escola... ele ele... é bem elaborado... os trabalhos... você pode ver, fica exposto aí... eu particularmente acho maravilhoso... né?... pegar... olhar o trabalho da 2ª série, da 3ª série, da 4ª... eu gosto muito... assim... profundo, profundo, não sei te falar, não...*

²⁰ Concepção da professora Edna sobre deficiência mental

Pesquisadora: O que você sabe sobre o Projeto Espaço Criativo?

Sandra (Professora regente): *Não conheço.*

As respostas dessas professoras evidenciam o seu desconhecimento do Projeto Espaço Criativo. Observa-se que somente a professora Edna tem informação sobre o Projeto, e mesmo assim, sua percepção é equivocada, pois se propõe a usar a arte como uma opção que não exige o pensamento abstrato, no lugar dos conteúdos trabalhados pela professora regente. Não compreende que “a finalidade da Arte na educação é propiciar uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, atuarão na transformação da sociedade” (Buoro, 1996 p. 33).

Ao trabalhar com a arte na sala de aula, o professor contribui para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança, já que abre espaço para esta expressar seus desejos, sentimentos e expor a sua personalidade. A arte é, assim, tão importante como qualquer outra matéria do currículo (Buoro, 1996). No entanto, esta não parece ser a visão da professora regente, conforme observamos no diário de campo:

“A pesquisadora estava na sala dos professores e a regente Sandra fez um comentário sobre as atividades artísticas que desenvolvia com os alunos; afirmou que o trabalho com a arte era bonito na teoria, mas na prática era diferente. Informou que na próxima semana não poderia dar aula de arte por causa das provas”.

Esse relato denota que a arte não ocupa o mesmo lugar de importância que os outros conteúdos curriculares, sendo utilizada muitas vezes como passatempo; desconhece-se os benefícios que ela oferece ao desenvolvimento dos alunos. Como vários autores já apontaram (Almeida, 2003; Ferreira e Silva, 2001; Silva, 2005), o “empréstimo” do horário da aula de

arte para outras tarefas consideradas mais importantes denuncia a irrelevância das atividades artísticas no contexto escolar.

Apesar de as professoras apontarem as atividades artísticas como um elo de ligação entre a sala, já que neste caso todos os alunos desenvolvem os mesmos trabalhos, elas não compreendem a real importância dessas atividades. Para a professora regente, Sandra, as atividades artísticas são *“trabalhinhos manuais que ajuda (sic) a desenvolver a arte do aluno”*. Já a professora de recursos, Edna, acredita que *“são as atividades que valorizam as habilidades e criatividade do aluno”*. E Maria, a professora de apoio, considera que as atividades artísticas podem contribuir para *“despertar na criança o lado artístico e quem sabe no futuro ela ser um artista”*.

Tais concepções a respeito da arte mostram-se bastante genéricas, com chavões (*“trabalhinhos”*) que denunciam o desconhecimento das efetivas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem proporcionadas pela arte. Além disso, a despeito de dizerem compreender o que são atividades artísticas e o que elas proporcionam a prática na sala de aula não condiz com essa suposta compreensão, pois não vai ao encontro do objetivo maior que é o desenvolvimento artístico do aluno. Isso pode ser exemplificado com a seguinte nota de campo:

“A professora de apoio, Maria, está fora da sala, sentada diante de uma mesa grande juntamente com Lucas, Mateus e Carlos, para pintar com tinta guache um desenho (Figura 4) em cartolina, ampliado pela professora Edna, em comemoração ao dia da Pátria. O trabalho se desenvolveu da seguinte forma: a professora de apoio começava a pintar e os alunos com NEE terminavam. Quando acabava uma parte do desenho, a professora pedia que lavassem os pincéis no lavatório ao lado. Em seguida, preparava outra cor de tinta para pintarem outra parte. Ela orientava os

alunos a manterem a pintura dentro dos limites do desenho e a usar pouca tinta para não ficar borrado. **Assim que eles terminavam a pintura, ela retocava o que haviam feito.** Enquanto trabalhavam, passou uma professora que elogiou a pintura. **A professora de apoio aproveitou para discutir com ela o que poderiam colocar dentro do mapa e chegaram à conclusão de que bolinhas de papel seriam uma boa opção.** Diante disso, Maria buscou papel e deu para os alunos fazerem bolinhas.”

Percebe-se, nessa nota de campo, que a atividade artística não estimula a criatividade do aluno, já que as professoras determinam o que fazer. Os alunos não têm autonomia para decidirem a respeito de seu trabalho, e o que fazem não é valorizado, pois a professora de apoio retoca suas pinturas. Isto indica também uma concepção restrita de “certo” e “errado” e de “bonito” e “feio”. O resultado final da produção do aluno precisa atingir um critério que é da professora, em suas concepções limitadas acerca da arte.

Assim as professoras desenvolvem o trabalho artístico com os alunos de forma a atender a um padrão daquilo que consideram bonito para apresentar à instituição e aos pais. Considerando que todos os trabalhos que os alunos com NEE produzem são expostos nos corredores da escola, percebemos que na mostra de trabalhos o que está em julgamento é a competência da professora. É o trabalho da professora que é avaliado, por isso, ela retoca as produções para que se encaixem num modelo que é aceito e admirado por todos. Percebe-se assim o quanto a atividade aplicada pela professora de apoio é limitadora, ao inibir o pensamento abstrato, a imaginação e, com isso, a autonomia do aluno.



Figura 4: Pintura com guache e colagem com bolinhas de papel. Comemoração do dia da Pátria.

Todavia, tendo em vista que as professoras são fundamentais no processo de mediação utilizando a arte (considerando-se, a arte tanto como veículo como importante em si mesma), faz-se necessário discutir a precária formação docente. Se os professores não compreendem a arte como podem orientar os trabalhos artísticos? Como podem permitir que o aluno produza o trabalho de seu jeito, com as suas condições e habilidades? Um trecho do depoimento da professora de apoio reafirma que não existe uma produção que seja efetivamente do aluno. O aluno produz pouco e o que faz ainda é retocado.

Pesquisadora: O que é arte para você?

Edna (Professora de recursos): *A arte?! Eu acho que é a maior forma de expressão do ser humano, é aonde ele se liberta mesmo, põe pra fora o que tem de bom, o que tem até de ruim. Teve uma época quando a gente tava começando com o Espaço Criativo, eu lembro que nós tínhamos uns alunos... eu gostava muito de trabalhar com pintura, tudo assim, tudo reciclado, uma coleguinha trazia do cinema, aquelas, aqueles painéis grandes dos cartazes, aquele papel assim, meio plastificado, ele não absorve tinta... e nós colocávamos... eu forrava essas mesas aí fora de... de... jornais e punha esses papéis e levava caixas, latas de tintas. Colocava toda a tinta guache na mesa e deixava eles a vontade. Tinha crianças, aquelas crianças assim... mais introvertidas, as agressivas, elas usavam tintas escuras, a gente ficava se perguntando porque daquilo... Aí depois que eles terminavam as telas, **a gente ia dando uns toques, tipo assim, pra clarear, porque não tinha nem como expor aquele negrume que ele colocava.***

Diante desta afirmação e das outras já mencionadas, percebemos que a arte é erroneamente interpretada e as atividades artísticas que são oferecidas às crianças com NEE

não estimulam a imaginação e nem deixam espaço para que a criança se expresse da maneira que conseguir. Assim, considerando que a atividade criadora é toda a realização de algo novo, mas que representa algo já existente, algo que a criança já viu, faz-se necessário que as docentes possam ampliar as experiências das crianças, a fim de construir uma base sólida para a sua atividade criadora (Vigotskii, 1987).

No entanto, falta compreensão por parte das professoras sobre o que realmente é arte. Na verdade, as atividades artísticas que elas oferecem não possibilitam uma criação que desperte sentimentos, percepção e imaginação (Buoro, 1996), já que os alunos não têm autonomia para fazer o que querem, para expressar o que sentem. A seguir são apresentados dois episódios que exemplificam como a professora Maria conduz as atividades artísticas com os alunos com NEE.

Episódio 5 - (Diário de campo)

A professora Maria está em uma mesa no pátio da escola, com Carlos, Mateus e Lucas, para pintarem um desenho ampliado sobre a Pátria (Figura 4). Foram oferecidos aos alunos tinta guache (vermelha, amarela, branca, azul, verde e marrom) e pincéis. Enquanto os alunos pintavam uma parte do desenho, Maria pintava outra. Em um dado momento ela pergunta:

Maria (Professora de apoio): *De que cor pinto a saia da menina?*

Carlos: *Pinta de rosa, tia.*

Maria: *Não tem a cor rosa.*

Pesquisadora: *Vermelho com branco dá rosa.*

Maria: *Vamos pintar de azul claro.*

Ela pega a tinta azul e coloca um pouco da branca para ficar mais claro e começa a pintar, e os alunos continuam a pintar a sua parte do desenho. Enquanto terminavam a atividade ela comentou com a pesquisadora que fazia os acabamentos dos trabalhos.

Episódio 6 (Diário de campo)

No pátio central da escola está a professora de apoio juntamente com Carlos, Lucas e Mateus, e sobre a mesa um cartaz que haviam começado a fazer na semana anterior. Em virtude do início da primavera, estavam trabalhando com um desenho ampliado de um ipê (Figura 5). A professora de apoio estava pintando o caule do ipê e os alunos cortavam o papel amarelo para colar na copa da árvore. Em seguida, Maria pede para os alunos pegarem um lápis e começa a enrolar os papéis cortados no lado oposto à ponta, orientando-os a colar as bolinhas de papel na copa da árvore onde foi passada a cola. Durante a atividade a pesquisadora perguntou:

Pesquisadora: *Na sala de aula está tendo aula de arte?*

Maria: *Sim, está.*

Pesquisadora: *E por que vocês não estão participando dela?*

Maria: *Porque do lado de fora da sala nós temos mais espaço e podemos ficar mais à vontade.*

A partir dos relatos acima, percebe-se que a mediação da professora Maria não favorece a autonomia dos alunos, visto que não permite a realização da atividade de forma espontânea. A criatividade dos alunos é cerceada porque a produção artística é guiada pela preocupação com o resultado final do trabalho, neste caso, a árvore. As conversas, as decisões

sobre a execução, os contratempos, enfim, tudo aquilo que constitui o processo de criação artística é desconsiderado (Ferreira e Silva, 2003; Silva, 2002). Além disso, sua postura contribui para a exclusão dos alunos deficientes mentais, que realizam as atividades fora da sala de aula.

Durante as idas e vindas à escola foi difícil observar que os alunos com NEE fazem mais trabalhos artísticos do que os outros alunos, e que estes trabalhos são feitos muitas vezes fora da sala de aula, e chegar à conclusão de que a “arte” está a serviço da exclusão. Podemos dizer que ela exclui porque, além de as professoras terem uma compreensão errônea do que é a arte, desenvolvem uma prática calcada também em suas concepções a respeito de crianças com NEE.

Quando indagada sobre o que as atividades artísticas proporcionam aos alunos, a professora Sandra afirmou que: *“eles ficam umas crianças mais calmas, mais relaxadas, calminhos, alegrinhos”*. Para Maria, este é um momento de descontração, em que conversam sobre tudo e que ajuda na socialização dos alunos. Para Edna, as atividades artísticas são o diferencial, isto é, uma alternativa para o aluno que não consegue acompanhar, que não avança.

Estas respostas confirmam a concepção que elas têm sobre atividades artísticas, pois simplificam o que estas proporcionam aos alunos. Revelam uma concepção equivocada sobre a arte, que segundo elas serve para descontrair, relaxar e, ainda, como uma ocupação para aqueles que não aprendem. Isso é percebido pelo aluno Carlos que contou para sua mãe: *“Mamãe, quando eu não dou conta, a titia me põe para desenhar”*.



Figura 5: Produção de árvores com colagem de bolinhas de papel

Na visão das professoras, a arte é uma atividade fácil em comparação com as outras atividades, e por isso, o aluno com NEE consegue realizá-la. Entretanto, é curioso observar que, mesmo a arte sendo considerada atividade “fácil”, os alunos com NEE não têm pleno acesso a ela, isto é, recebem apenas atividades padronizadas e de execução extremamente simples. O trecho seguinte, extraído da entrevista apresenta isso:

Pesquisadora: Quais são as suas dificuldades diante desse trabalho?

Edna (Professora de recursos): *Entender que aquela... aquele aluno, ele não tá aqui pra ser um excelente leitor, excelente escritor... mas que ele pode ser um pintor, mas que ele pode... ele pode dramatizar, ele pode dançar, **ele pode simplesmente desenvolver uma coordenação motora** nos trabalhos que a gente sempre faz...*

Muito mais que a suposta facilidade oferecida pelas atividades artísticas, a arte possibilita ao sujeito estabelecer uma série de relações. Os alunos aprendem que formas, cores, sons, silêncios, gestos, movimentos e pausas podem se relacionar e expressar uma idéia, o que contribui para a organização do pensamento. Ao dominar os elementos espaciais e temporais, os alunos vão se tornando habilidosos no campo da arte. Com isso, aumentam a confiança em si mesmos, o que vai fortalecer sua auto-estima (Almeida, 2003; Buoro, 1996).

Tais contribuições já seriam suficientes para que as instituições de ensino ampliassem e valorizassem a arte na sala de aula. Na escola investigada isso não acontece, não somente porque não há essa compreensão por parte das docentes, mas também porque as atividades oferecidas aos alunos são mínimas, segundo uma concepção restrita sobre a produção da criança. Na Figura 6, a seguir, podemos observar que mais uma vez a produção artística seguiu um padrão: são desenhos ampliados que as crianças têm que pintar sob a orientação da professora, e ainda com o seu retoque final. Dificilmente o aluno irá se reconhecer nessa

produção, pois ali não haverá nada unicamente seu, já que até mesmo na escolha do tema é preciso atender ao calendário de datas comemorativas. Portanto, compreendemos que as professoras têm razão ao afirmarem que as “atividades artísticas que elas adotam” são fáceis, pois realmente o uso que fazem da arte não exige esforço mental, não estimula o desenvolvimento do raciocínio.

Embora o Projeto Espaço Criativo preveja o oferecimento de atividades artísticas como instrumento essencial no processo de inclusão, as professoras não recebem o respaldo necessário para compreender a relevância da arte e realizar atividades com objetivos nesse sentido. Seria necessário o oferecimento de uma formação continuada que, a despeito do que o docente traz de sua formação acadêmica, garantisse o contato com a literatura atualizada sobre deficiência mental, arte e desenvolvimento infantil, e também o acesso à fruição da arte, como visitas a museus e exposições, filmes, teatro etc.

Um trabalho de formação continuada precisa ir além da exposição de teorias, a fim de propor uma reflexão a partir da prática docente. Neste sentido, a proposta deve trabalhar com a formação de professores reflexivos, aqueles que diante das dificuldades descartam a ação rotineira (que é impulsiva, tradicional e autoritária) para optar por uma ação reflexiva, que é uma visão ampla do problema, não ficando, preso somente a uma forma de atuação (Dewey apud Campos & Pessoa, 1998).

Muitas vezes, o insucesso nas práticas educativas leva o professor a culpar a incapacidade mental do aluno e/ou a falta de recursos, contudo, uma ação reflexiva, permitirá o constante repensar da prática, o que pode ajudar o professor a perceber-se como responsável pela aprendizagem dos alunos (Leite e Aranha, 2005).



Figura 6: Desenho pintado com tinta guache em homenagem ao dia das crianças

Diante do que foi exposto, algumas questões continuaram a nos inquietar: Será essa a única forma de se trabalhar com as crianças com NEE no ensino regular? Será que elas se sentem incluídas, ou melhor, será que elas se reconhecem no trabalho final? É possível discutir com os alunos as decisões a serem tomadas acerca do trabalho desenvolvido? Será que eles se sentem ouvidos?

Estas perguntas suscitaram uma reflexão acerca da proposta de inclusão da Secretaria do Estado de Goiás, que encerra o texto do Projeto Espaço Criativo com a afirmação de que o mesmo seria avaliado de “maneira sistemática e contínua, considerando todas as interfaces do projeto, contemplando o parecer de todos os envolvidos”. Diante do que foi observado na escola pode-se concluir que ele não está sendo avaliado pelo Estado, visto que muitas contradições foram encontradas entre a proposta e a realidade da instituição pesquisada. A fala da professora Edna durante a entrevista aponta seu desamparo e a necessidade de apoio:

Pesquisadora: Você gostaria de falar mais alguma coisa?

Edna (Professora de recursos): *Às vezes a gente fica meio perdida, com tanta burocracia que a gente enfrenta e sem um respaldo maior... Se houvesse um respaldo maior, financeiro, educativo, para as escolas, né... Equipe de assessoramento, recursos financeiros, recursos didáticos, recursos tecnológicos, o trabalho seria bem melhor. Mas a gente tenta.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 59, item III, dispõe que os sistemas de ensino deverão garantir aos alunos com NEE: “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” (Brasil, 1996). Entretanto, não é o que acontece na prática, pois as

professoras estão sem respaldo do Estado para poderem trabalhar com a diversidade dentro da sala de aula. Ou podemos dizer que elas recebem cursos de capacitação, mas que estes se limitam a apresentar teorias que não conseguem desencadear reflexões sobre a realidade que vivenciam.

Desta forma, um trabalho adequado com a arte, que vise ao desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno, deve primar pelo estímulo da capacidade imaginadora, favorecer a autonomia do aluno no processo criativo e permitir que ele se expresse de acordo com seus sentimentos e sua condição intelectual e assim poder se reconhecer no trabalho final.

Outro ponto importante é o papel do professor como mediador de experiências significativas que possam contribuir com a imaginação do aluno, portanto, é necessário ao docente oportunizar aos seus alunos o contato com as produções artísticas de diversos períodos da história da humanidade e com as que estão sendo criadas na atualidade, para ajudar a construir uma base mental que favoreça a criação. Como afirma Rocha (2000):

A capacidade imaginária e a atividade lúdica decorrem das condições concretas de vida do sujeito. Não sendo processo psicológico e atividade natural da criança, torna-se imprescindível que sejam criadas as condições necessárias para que ela se aproprie deles. Na visão dos teóricos da vertente histórico-cultural, prescindir destes investimentos significa deixar os sujeitos encerrados nos limites do empírico, de sua experiência concreta e reduzida. No sentido inverso, fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa tornar-lhe acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem, de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, em sentido geral (p. 46).

O Projeto Espaço Criativo não se desenvolve conforme previsto na teoria; observa-se que somente a professora Edna sabe dizer a que ele se propõe e, mesmo assim, o que diz não corresponde ao que acontece no dia-a-dia da escola. As docentes usam as atividades artísticas no lugar dos outros conteúdos por considerar que a arte é mais fácil para os alunos deficientes mentais trabalharem, o que denota o desconhecimento do valor da arte. Além disso, como já mencionamos, a arte oferecida é simplificada ao máximo, como se tratasse de crianças muito pequenas, sem condições de agir com autonomia.

Tudo isto se torna ainda mais grave se pensarmos que, para a maioria das crianças de escola pública, provavelmente, o único contato com a arte não apresentada na mídia, a arte considerada patrimônio cultural²¹, só será possível na escola.

Podemos afirmar que o Projeto Espaço Criativo é praticamente desconhecido pelas professoras investigadas, excetuando-se a de recursos, e que as atividades artísticas têm pequeno espaço, são insuficientemente incentivadas e limitam-se a formas estereotipadas, que pouco contribuem para a exploração da criatividade e da imaginação.

Pela forma como a arte é utilizada na instituição, não se pode dizer que haja inclusão. Os alunos com NEE são inseridos nas classes regulares e acabam se adaptando ao que lhes é oferecido. Até a professora de apoio, Maria, parece não se sentir incluída, pois durante as observações percebemos que ela sai muito da sala para trabalhar com os alunos com NEE, chegando a afirmar que fora da sala ela e seus alunos ficam mais à vontade para trabalhar. Retomando a questão da participação dos alunos, apresentada na seção anterior, vemos que quando existe uma efetiva possibilidade de inclusão por meio das atividades artísticas, comuns a todas as crianças, a docente de apoio se retira para “*ficar mais à vontade*”. Por que Maria parece sentir-se excluída?

²¹ Aqui queremos nos referir tanto à arte erudita quanto à arte popular, característica da região e transmitida informalmente de uma geração à outra.

As duas categorias apresentadas mostraram que os alunos estão inseridos fisicamente na escola, mas nem por isso estariam incluídos; desse modo, a última categoria de análise contempla esta temática.

5.3 A mediação pedagógica e a inclusão

É na coletividade, nas práticas socialmente partilhadas, que a especificidade é constituída. Kassar (2000, p. 52)

Com esta categoria visamos responder à seguinte questão: A mediação pedagógica dentro do Projeto Espaço Criativo favorece a inserção dos alunos com deficiência mental, com vistas à inclusão escolar?

Sabe-se que a inclusão requer um trabalho criativo que vise direcionar a consciência das pessoas envolvidas para a superação do medo, e o investimento na resolução de dificuldades encontradas no cotidiano (O'brien & O'brien, 1999). No entanto, a prática observada na instituição pesquisada não condiz com essa proposta, já que as docentes envolvidas dizem fazer inclusão, mas ainda não conseguiram perceber que isso não ocorre. O resultado é que os alunos com deficiência permanecem alijados da educação formal, curricular, ou melhor, ficam à margem dela, tendo que se contentar com programas individualizados, aplicados por uma professora de apoio que também não está incluída no ensino considerado mais “sério”.

O trabalho cooperativo entre os professores de Educação Especial e Educação Regular deveria possibilitar uma reorganização estrutural dos espaços e dos relacionamentos, a fim de gerar benefícios a todos os alunos e professores (O'brien & O'brien, 1999). Todavia, como percebemos, a atuação das professoras na sala de aula é individualizada, pois uma não

intervém e nem interfere no trabalho da outra; na verdade é mais do que isso, é como se existissem duas salas de aula em uma mesma sala. Os alunos com NEE e a professora de apoio ocupam um espaço virtual que configura uma outra sala de aula, regida por outros modos de funcionamento. Isto pode ser percebido em dois episódios transcritos a seguir:

Episódio 7

A professora de apoio passa exercícios no caderno dos alunos com NEE e sai da sala. A professora regente quer corrigir os exercícios que passou no quadro para os alunos sem NEE, mas os alunos não terminaram, por isso passa em todas as carteiras para verificar quem já terminou. Começa pela quinta fila olhando cada caderno e quando chega perto dos alunos com NEE, que se sentam mais atrás, ela vai para a outra fila.

Episódio 8

A professora regente, Sandra, saiu da sala para falar com a coordenadora pedagógica, e os alunos ficaram com a professora de apoio. Os alunos aproveitaram para conversar e levantar das suas carteiras, e enquanto isso a professora de apoio, Maria, continua no mesmo lugar sem reagir à movimentação das crianças. Sandra volta para a sala e chama a atenção dos alunos.

Estes dois trechos deixam claro que as duas professoras não trabalham juntas, isto é, considerando-se que ambas são responsáveis por toda a turma. Como pode haver inclusão numa sala em que as professoras evitam assumi-la em conjunto? Como afirmamos acima, uma não interfere no trabalho da outra, ocupando-se cada docente exclusivamente daqueles que consideram “seus” alunos.

A maneira das professoras trabalharem é percebida pelos estudantes; nas investigações de campo observamos que os alunos com deficiência mental, quando vão ao banheiro, pedem permissão à professora de apoio e todos os outros à regente. A separação é evidente: Maria é professora dos alunos com NEE e Sandra, dos demais. Sandra afirmou em uma entrevista:

Pesquisadora: Você recebeu alguma orientação para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais?

Sandra (Professora regente): *Eu não sou a professora de apoio, da inclusão. Eu sou a professora dos meninos ditos normais.*

Perante tal afirmação podemos indagar: se as crianças com NEE não são seus alunos, por que estão em sua sala de aula? Qual é a relação de Sandra com estas crianças? Se considerarmos que ela é uma educadora, e de certa forma responsável por todos os alunos da escola de maneira geral, assim como todos aqueles que trabalham na instituição, por que não consegue integrá-los em sua classe? Em face disso, pode-se afirmar que não ocorre um processo de inclusão na escola, pois os alunos com deficiência mental estão numa espécie de gueto dentro da sala de aula e fazem, com muita frequência, atividades fora dela. Cabe ressaltar que a inclusão não se refere apenas ao espaço físico, pois a presença da criança na escola não significa que ela esteja incluída; muitas vezes ocorre justamente o contrário.

Ao perguntar às professoras se os alunos com NEE estariam incluídos em sua sala, elas responderam:

Sandra (Professora regente): *Ah não, aí é difícil você falar isso. Porque se eu for falar pra você que ele está naquela interação lá, não tem condição de ser. Fica separado mesmo, as atividades deles são separadas, é diferente dos outros, não é?*

As atividades dos ditos normais é outra (sic) mesmo, são conteúdos normais que os meninos que têm deficiência não..... Até o jeito que eles sentam, se fosse pra eles sentar, o certo, tudo misturado, fica difícil pra professora de apoio trabalhar, não fica?

Edna (Professora de recursos): *Em partes... Em parte pelo que eu já te falei antes. Nem todos os conteúdos são cabíveis de adaptação... É difícil, você vai explicar a Segunda Guerra pra um aluno mental, né?! Vai explicar a estrutura de uma língua inglesa pra um Down... então não dá... então, eles estão em partes, na questão da socialização, na questão de... da convivência, do dia- a- dia, né. Quando a gente parte pra parte artística, pra prática esportiva, nesses fatores nós temos como tá... realmente tá... tá incluindo e fazendo esse trabalho mais no coletivo. (Entrevista)*

Maria (Professora de apoio): *Não! Totalmente não...*

Pesquisadora: Por quê?

Maria: *Por esse motivo que eu acabei de te falar... porque... igual... tá passando atividade no quadro agora de fração... não tem como eles acompanharem no quadro, então eu tenho que entrar na atividade adaptada né... e... mas... é... isso depende também do momento... do momento... no no...eu não posso te afirmar que eles não tão inclusos... né?... porque isso depende do momento de cada um...*

As crianças com NEE estão frequentemente isoladas na família, na escola ou na sociedade. Esse isolamento leva a uma vulnerabilidade psicológica que não contribui para um desenvolvimento infantil sadio (Beyer, 2006).

Segundo Beyer (2006), Vigotski se opunha à separação das crianças com NEE em Escolas Especiais e, ainda, era contra a formação de grupos homogêneos nas Escolas

Regulares, visto que um grupo heterogêneo permite trocas psicossociais mais enriquecedoras. Num grupo com condição individual similar, as trocas interpsicológicas são limitadoras. Rego (1995, p. 88) destaca a importância de experiência partilhada:

[...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

Assim, para haver benefícios para todos os alunos, é importante que as professoras trabalhem em conjunto e oportunizem a realização de trabalhos em grupo para que os alunos possam interagir, intercambiando todo tipo de experiência.

Outro ponto importante a ser considerado no trabalho coletivo é que Vigotski (apud Van der Ver & Valsiner, 1996, p.369) afirmava que “as crianças podiam beneficiar-se de tarefas executadas em conjunto, por causa de sua capacidade singular de imitar as atividades de seus parceiros mais capazes”. Ao imitar os adultos a criança assume papéis, submetendo seu comportamento a determinadas regras, o que favorece seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Na visão de Beyer (2006), a definição teórica e metodológica de um projeto de inclusão escolar deve levar em consideração as contribuições de Lev S. Vygotsky. A criança com NEE não é deficiente ontologicamente, e apresenta singularidades específicas na sua aprendizagem, como as outras crianças. O modelo ontogenético de Vigotski baseia-se no surgimento de novas estruturas lingüísticas e cognitivas e as correspondentes competências

intelectuais e afetivas, por meio das mediações semióticas. Daí a necessidade de também considerarmos a dimensão sócio genética defendida por Vigotski (Wertsch, 1988).

A importância das trocas sociais para a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ocorre quando “crianças com condições cognitivas avançadas podem estabelecer pontes de mediação para crianças com níveis inferiores de desenvolvimento” (Beyer, 2006, p. 12). Diante disso, seria fundamental que os professores pudessem oferecer situações de trabalhos em grupo, estimulando a interação entre as crianças, beneficiando não só as crianças com NEE, mas também as outras, que obteriam ganhos socioafetivos e cognitivos.

Todavia, há uma questão muito importante que antecede (e acompanha) a mediação docente com o propósito de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, que seria a formação dos profissionais envolvidos na proposta de inserção de alunos com NEE no ensino regular.

Segundo Bueno (1999), uma inclusão de qualidade deve considerar a importância de um apoio e assistência ao sistema regular de ensino. Contudo, deve-se ter cuidado, pois o professor do ensino especial pode contribuir pouco, visto que se especializou nas dificuldades específicas de seus alunos e muitas vezes não consegue atender às necessidades de todos os alunos. Assim, é fundamental que o docente especialista possa analisar e criticar o processo de inclusão de forma abrangente, e não restrita a um tipo de NEE.

Por outro lado, deve-se tomar cuidado para que a educação inclusiva não seja apenas assunto de especialistas, já que seriam necessários grandes investimentos para capacitar profissionais específicos para cada deficiência, o que dificultaria a inclusão. Nessa discussão, é importante considerar que a formação docente é fundamental, mas não garante a efetiva inclusão de alunos com NEE, pois para que esta ocorra a instituição como um todo precisa engajar-se para apoiar o professor em sua prática diária e para acolher e orientar as famílias. A

inclusão deve ser um compromisso da comunidade escolar e não apenas uma luta pessoal de um educador.

Muitos professores acreditam que a escola deve ser a mesma para todos os alunos: mesma organização de trabalho, mesma grade e currículo escolar. Desta forma, a escola se homogeneiza para receber alunos também homogeneizados. “A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que dela participam” (Dayrell, 1996, p. 139).

Dechichi (2001) buscou compreender a percepção de uma professora que trabalhava no ensino regular e tinha em sua sala alunos com NEE, e percebeu que a docente esperava que todos os seus alunos atingissem o mesmo nível de desempenho; planejava a sua prática para favorecer o aluno padrão, não havendo lugar para o diferente, principalmente para o aluno com deficiência mental. Contudo, a provocação de uma análise reflexivo-crítica sobre a sua prática levou a professora a se perceber como alguém que pode ensinar e, ainda, a visualizar o aluno com deficiência mental como um ser capaz de aprender. Assim, esta mudança na forma de pensar levou à reorganização da prática pedagógica, com vistas a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Portanto, é possível organizar o ambiente e propor intervenções pedagógicas para que os alunos com NEE inseridos no ensino regular possam ser beneficiados no contexto escolar. Para tanto, a escola precisa compreender seus alunos como sujeitos histórico-culturais, superando a visão estereotipada e padronizadora de aluno, a fim de compreender os indivíduos nas suas diferenças, cada um com sua história e seus valores.

Nesse caso, o benefício não atinge apenas os alunos, mas também as professoras, as famílias das crianças e a sociedade de maneira geral, ao aprender a respeitar e aceitar as diferenças, que ao mesmo tempo em que nos individualizam, configuram a heterogeneidade que caracteriza o gênero humano. Além disso, a discussão sobre as diferenças também diz

respeito às diferenças entre as professoras e a todas as pessoas que compõem o universo escolar: aprender a respeitar aquilo/aquele que diverge de nós acarreta consequências importantes para todo o grupo. Compreender e aceitar o aluno com deficiência mental passa, necessariamente, por um questionamento sobre os padrões de uma suposta “normalidade”, e como tais padrões são socialmente construídos e desconstruídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Zeichner (1998), há um baixo entusiasmo dos professores em relação à pesquisa acadêmica, pois nela são freqüentemente descritos de forma negativa. Concordamos com o autor e, por isso, a proposta deste trabalho não é tão somente apontar falhas, pois esta posição aparentemente cômoda é muito desconfortável no que se refere ao compromisso social do pesquisador. Importante é indicar caminhos, abrir portas a partir de uma reflexão sobre a ação pedagógica sem desconsiderar o contexto em que ela se dá.

A escola investigada apresenta-se bem intencionada ao propor a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, por meio da arte, e por isso, merece que suas dificuldades sejam discutidas para que, a partir desta reflexão, possam ser construídas sugestões de metodologias adequadas e orientações para que a mediação pedagógica possibilite efetivamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e das próprias docentes.

Com relação à mediação pedagógica, percebemos que as docentes investigadas adotam práticas inadequadas de interação que não favorecem o desenvolvimento do raciocínio abstrato e tampouco o desenvolvimento dos alunos naquilo que é da competência da instituição de ensino. Concluímos ainda que suas práticas são direcionadas por uma concepção desatualizada que carregam a respeito da deficiência mental.

Desta forma, faz-se necessário oferecer-lhes uma proposta de formação continuada, para que possam repensar a sua prática à luz de um embasamento teórico consistente, discutindo suas dúvidas e concepções acerca do universo da educação especial. Essa formação também precisa propiciar oportunidades de discussão conjunta acerca do cotidiano da sala de aula, estabelecendo pontes entre a teoria e a prática, a fim de que as professoras compreendam a necessidade desse tipo de reflexão para seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Outro aspecto a ser contemplado é a discussão sobre a relevância da mediação pedagógica,

que se diferencie das relações cotidianas, ao ser organizada de maneira intencional e sistemática. Uma das marcas da mediação pedagógica é a intencionalidade e a professora precisa ter clareza quanto a isto.

A proposta de inserção escolar por meio da arte é uma abordagem diferenciada de contribuição para o desenvolvimento a aprendizagem e a integração dos alunos com NEE. Contudo, o sucesso do projeto denominado “Espaço Criativo” depende da apropriação que a comunidade escolar faz de seus objetivos e também dos recursos que os organizadores do projeto disponibilizam para a sua implantação. Queremos afirmar que a proposta do referido projeto pode ser extremamente interessante, desde que seja revista naquilo que lhe é mais fundamental: a formação dos professores que irão implementá-lo.

Nesta pesquisa percebemos que as professoras da série focalizada ainda não compreendem o que é um trabalho com arte, pois propõem aos alunos atividades que se resumem basicamente à pintura e colagem em desenhos ampliados, e sempre com o acabamento realizado pelo adulto. Existe pouca variedade no emprego de técnicas e no oferecimento de atividades, com ênfase no produto ao invés do processo. Ampliar as referências estéticas das crianças, proporcionando-lhes experiências diversificadas é requisito fundamental para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, além do favorecimento da autonomia.

Nesse sentido, é importante que as docentes entrem em contato com o universo da arte, de acordo com as possibilidades concretas da realidade em que vivem. Sabemos que muitas vezes o acesso a grandes centros é difícil, tanto por razões geográficas como financeiras, mas, podemos pensar em livros de arte, sites de museus e de exposições, reproduções impressas. O contato com a música, filmes e literatura de qualidade também ampliará o repertório cultural das docentes e conseqüentemente, refletirá em sua prática. Outra sugestão pode ser a presença de um artista goiano para falar e apresentar sua obra na

escola. A arte precisa fazer parte da vida do adulto para fazer sentido na vida da criança. Não se pode mediar algo imposto, sem haver uma identificação e uma valorização.

Temos consciência de que o trabalho com arte exige uma formação, mínima que seja, para que os objetivos sejam atendidos. Essa falha no Projeto Espaço Criativo poderia ser resolvida se seus idealizadores organizassem espaços de discussão e a reformulação da proposta, evitando que os professores fiquem desamparados e sem ação. Suas experiências e sugestões também devem ser consideradas nesta reformulação, para que o trabalho seja viável no âmbito da escola pública.

Permeando a mediação pedagógica no Projeto Espaço Criativo, uma bandeira que foi levantada é a da inclusão. No entanto, sabemos que não só esta instituição, mas também outras insistem em afirmar que são inclusivas, e quando investigadas na prática percebe-se atitudes excludentes como manter os alunos com NEE em um canto da sala ou colocá-los para fora da sala para realizarem outras atividades.

Acreditamos que o reconhecimento da comunidade escolar de que a inclusão não acontece é o primeiro passo para a reformulação de propostas. Cada aluno precisa ser reconhecido por sua singularidade, e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem deve ser visto como um caminho a ser percorrido juntamente com outras pessoas, isto é, a partir das mediações do outro, principalmente do professor.

Essa forma de pensar o aluno e o processo de ensino-aprendizagem é algo que se constrói a partir da relação com o outro, portanto, o saber docente vai se constituindo pelas relações e singularidades dos sujeitos envolvidos. Desta forma, a inclusão nos desafia a aceitar o diferente e as limitações que existem em nós e no outro e nos convida a rever conceitos e valores.

Face a estas questões, torna-se relevante discutir a necessidade da formação e capacitação docente voltada para a inserção de alunos com necessidades educacionais

especiais em suas salas; e reconhecer que o paradigma da inclusão é uma mudança que envolve todo o contexto escolar e não simplesmente colocar os alunos fisicamente dentro da sala de aula. E, acima de tudo, as práticas que visam à inclusão precisam ser constantemente questionadas para que ao longo do tempo possam ser construídas metodologias adequadas. Neste sentido, reiteramos o que dissemos anteriormente: que a arte, se adequadamente utilizada, mostra-se como uma importante alternativa promotora de desenvolvimento e aprendizagem.

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar a discussão sobre a mediação pedagógica por meio da arte, na inserção de alunos com deficiência mental no ensino regular, em toda a sua complexidade. Apontamos algumas alternativas e seria importante, para o aprofundamento na temática, que essas propostas fossem verificadas na prática e outras pesquisas fossem realizadas.

Ao tomarmos a mediação pedagógica como foco de nosso estudo, percebemos que a própria arte pode ser uma mediadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos e professoras, nas experiências compartilhadas que configuram o rico universo educacional.

REFERÊNCIAS

- Abenhaim, E. (2005). Os caminhos da inclusão: breve histórico. In Machado, A. M. et al., *Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia; São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Almeida, C. M. C. (2003). Concepções e práticas artísticas na escola. In: S. Ferreira, (Org.), *O ensino das artes: construindo caminhos*. 2. ed., pp.11-38. Campinas, SP: Papirus.
- Brasil (1996). Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.
- Beyer, H. O. (2006). A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Ago 2 (2).
- Bronowski, J.(1983). *Arte e conhecimento: Ver, imaginar, criar* (Artur Lopes Cardoso, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bueno, J. G. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.3, n.5, pp. 7 – 25.
- Buoro, A. B. (1996). *O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na sala de aula*. São Paulo: Cortez.
- Campos, S., & Pessoa, V. I. F. (1998). Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil.
- Cardoso, M. S. (2004). Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In Stobaus, C. D. & Mosquera, J. J. M.(Orgs.) *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Dayrell, J. (1996). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Dechichi, C. (2001). *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Enumo, S.R.F. e Batista, M. W. (2004) Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(11), 101-111.
- Esteves, R.C.C. & Farias, F.R. (1994) O professor de classe especial para deficientes mentais educáveis: formação e prática educativa. *Revista de Psicologia*, Jan., 12(1/2), 191-211.

- Ferreira, C. (2004). Educar com e para a criatividade. *Ensinarte: revista das artes em contexto educativo*. Primavera/outono, pp.33-58.
- Ferreira, S. & Silva, S. M. C. (2001). “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula. In: S. Ferreira (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. 2. ed., pp.139-179. Campinas, SP: Papirus.
- Fontana, R. A. C. (2000). *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Fontana, R. & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, Jul. n. 116.
- Glat, R. & Nogueira, M. L. L. N. (2002). Políticas Educacionais e a formação de profissionais para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Ano 14, n. 24.
- Goés, M.C.R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, ano XX, Abr., n. 50, pp. 09-25.
- Goés, M.C.R. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. IN: Oliveira, M. K., Rego, T. C. & Souza, D. T. R. (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Góes, M. C. R. & Pinto, G. U. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, Jan-Abr, v. 2, n. 1, pp. 11-28.
- Goiás (2000). Secretaria de Estado da Educação. *Projeto Espaço Criativo*. Goiânia, GO.
- Gotázar, A. (1995). O professor de apoio na escola regular. In: C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v.3, pp. 322-335. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Guhur, M. L. P. (2003). Dialética inclusão-exclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Jan-Jun, v. 9, n. 1, pp.39-56.
- Jannuzzi, Gilberta S. de M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Kassar, M. C. M. (2000). Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos CEDES*, ano XX, nº 50, pp. 41-54, Abril.
- Kelman, C. A. & Branco, A. U. (2004). Análise microgenética em pesquisas com alunos surdos. *Revista Brasília Educação Especial*, Marília, Jan-Abr., v.10, n.1, pp. 93-106.

- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização :questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, Jul., n. 116, pp. 41-49.
- Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Mai-Ago, v.17, n. 2, pp. 97-107.
- Leite, L.P. & Aranha, M.S.F. (2005). Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. *Psicologia: Teoria e pesquisa*. Maio-Ago, 21(2), 207-215.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luria, A. R. (1991). *Desenvolvimento cognitivo: Seus fundamentos culturais e sociais*. Trad: Fernando Limongeli Gurgueira. 2. ed. São Paulo: Ícone.
- Mantoan, M. T. E. (1998, setembro). Educação escolar para deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cadernos CEDES* [online] 19(46).
- Mantoan, M. T. E. (2004). Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In Stobaus, C. D. & Mosquera, J. J. M.(org.) *Educação Especial: Em direção à Educação Inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v.3, pp. 7-23. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Martins, V. (2004, setembro). Os excluídos do mundo da leitura. *Psicopedagogia on line: Educação e saúde mental*. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos>> Acesso em 5 de Abril de 2007.
- Mazzotta, M. S. (1996). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: EPU.
- Mendes, E. G. (1995). *Deficiência mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Miranda, A.A.B. (2003). *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP.
- Neto, A.V. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In Machado, A. M. et al., *Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia; São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nóvoa, António et al. (1995). *Profissão professor*. Coleção ciências da educação. 2ª ed. Porto/Portugal: Editora Porto.

- O' Brien, J. & O' Brien, C. L. (1999). A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: Stainback, S. e Stainback, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Padilha, A.M.L. (2000). Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. *Educação e Sociedade*. Ano XXI, nº 71, Julho, pp. 197-220.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, 3 (1/2), pp. 107-121.
- Pino, A. (2002). A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In V. M. N. de S. Placco (Org.). *Psicologia e educação: Revendo contribuições*. São Paulo: Educ/FAPESP.
- Pino, A. (2000). O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, n. 24, pp. 32-50.
- Puccetti, R. (2005). Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial. *Revista de Educação Especial*. n.25, pp. 117-126.
- Rocha, M. S. P. M. L. (2000). *Não brinco mais: A (des) construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1993). Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: Maria Helena de Souza Patto (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. pp.258 -293. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Santos, B. S. (2002). *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed., Porto: Edições Afrontamento.
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA.
- Sassaki, R. K. (2003). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: Vivarta, Veet (coord.). *Mídia e deficiência*. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, p. 160-16. Disponível em < http://www.cnbb.org.br/documento_geral/RomeuSassaki>. Acesso em 18 de Junho de 2007.
- Silva, M.V.O. (2005). A psicologia, os psicólogos e a luta pelos direitos humanos: da reflexão à ação. In Machado, A. M. et al., *Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia; São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, S. M. C. (2002). *Arte e educação: Na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP. 2002.

- Souza, V. L. T. & Pissolatti, L. M. (2007). *Para aqueles que vivem sob as nuvens: o igual, o diferente e a inclusão*. Disponível em <[http:// www.mam.org.br/pesq](http://www.mam.org.br/pesq)>. Acesso em 17 de abril, 2007.
- Strazzacappa, M. & Vianna, T. (2003). Teatro na educação: reinventando mundos. In S. Ferreira, (Org.), *O ensino das artes: Construindo caminhos*. 2. ed., pp.115-138. Campinas, SP: Papirus.
- Tessaro, N.S.; Waricoda, A.S.R.; Bolonheis, R.C.M. E Rosa, A.P.B. (2005). Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 105-115.
- Tilley, Pauline. (1978). *Arte em la educacion especial*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: Uma síntese*. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola.
- Vigotskii, L. S. (1987). *Imaginacion y el arte em la infância*. México: Ediciones y Distribuciones Hispânicas.
- Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (1988a). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villa-lobos. São Paulo: Ícone - Editora da Universidade de São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1988b). *A formação social da mente*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L.S. (1997). *Fundamentos de defectologia*. Obras Escogidas V. Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky e la formacion social de la mente*. Barcelona: Paidós, pp. 75-91.
- Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.

Apêndice A

Roteiro da entrevista com as crianças

Roteiro de entrevista para as crianças com necessidades educacionais especiais

Idade:

Há quanto tempo estuda nesta escola?

1) Gostaria que você me contasse um pouco sobre como é a sua sala.

2) O que você mais gosta nela? E o que menos gosta?

3) Você acha que a sua sala é o melhor lugar para você estar?

Se não – Onde deveria estar?

4) Quais são seus sentimentos em relação a seus colegas de sala?

5) Você acha que os professores estão preparados para ajudá-lo(a)?

6) Você acha que a escola está preparada para receber você?

7) Você acha que os colegas te respeitam? E os professores?

8) Você já estudou em outras escolas? Quais?

9) Você participa de atividades artísticas? O que você acha delas?

10) O que é arte para você?

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista com as professoras

Roteiro de Entrevista com as professoras

Dados Pessoais:

Idade
Formação
 Graduação
 Especialização
Tempo de profissão
Tempo na Instituição

- 1) O que é inclusão para você?
- 2) Há quanto tempo trabalha com alunos com e necessidades educacionais especiais (NEE)?
- 3) Como é para você tê-los em sua sala?
- 4) Qual é a participação da família nesse processo de inclusão?
- 5) Você recebeu alguma orientação para trabalhar com alunos com NEE?
- 6) Quais são suas dificuldades diante deste trabalho? E as facilidades?
- 7) Você acredita que incluir os alunos com NEE no ensino regular é o melhor caminho educacional?
 Se sim – Por quê?
 Se não – Qual seria?
- 8) Como é feito o planejamento da aula?
- 9) Há atividades dentro da sala de aula que envolvem todos os alunos? Quais?
- 10) O que você sabe sobre o Projeto Espaço Criativo?
- 11) O que seriam atividades artísticas?
- 12) O que é arte para você?
- 13) O que as atividades artísticas proporcionam aos alunos com NEE?
- 14) Como você vê sua relação com os alunos com NEE?
 Consegue se comunicar com eles?
 E eles conseguem se comunicar com você?
- 15) Como é o relacionamento entre os alunos com NEE e os outros?
- 16) Você acredita que os alunos com NEE estão incluídos em sua sala? E na escola?
- 17) Qual é a função da educadora para você?
- 18) Gostaria de falar mais alguma coisa?

ANEXO A

Projeto Espaço Criativo

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDENCIA DE ENSINO ESPECIAL
COORDENAÇÃO GERAL DE PROJETO E AÇÕES EM
PARCERIAS

PROJETO ESPAÇO CRIATIVO

GOIÂNIA- DEZEMBRO – 2000

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL
COORDENAÇÃO GERAL DE PROJETO E AÇÕES EM PARCER

Governador do Estado de Goiás

Marconi Ferreira Perillo Júnior

Secretária de Estado da Educação

Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira

Superintendente do Ensino Especial

Dalson Borges Gomes

Apresentação

O presente projeto, visa implementar a prática da arte na educação no estado de Goiás, facilitando a inclusão dos alunos com necessidade especiais, de maneira igualitária, respeitando – se as diferenças individuais dos mesmos.

Mediante a lei, propomos ações que propiciem articulações de parcerias interfaces com organizações governamentais e não governamentais
Segundo a lei 9394/96- Diretrizes e Base do 1º e 2º grau.

“O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”(artigo 26,parágrafo 2º)

Cientes da força e importância da arte como facilitadora da aprendizagem e como elemento essencial para o despertar de potencialidades, o projeto intenciona apoiar não só o professor na sua prática de ensino, mas também ao aluno que se encontra na diversidade. Desta forma estaremos viabilizando que a presença da pessoa com necessidades especiais nas escolas regulares (ensino inclusivo), realmente cumpra seu papel, no sentido das mesmas estarem preparadas para receber o aluno, atendendo às suas necessidades e interesses, contribuindo para a aceitação incondicional deste educando por parte da sociedade.

Mediante as propostas acima citadas, pretendemos ainda realçar e resgatar o compromisso de um povo com sua cultura, possibilitando o fazer artístico em todas as suas faces.

Introdução

O Ensino da arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalistas e escolanovistas. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, fica evidente as influências que exerceram nas ações escolares de arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas do professor de arte.

Dessa forma, até a metade do século XX, as disciplinas desenhos, trabalhos manuais, músicas e canto orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam – se principalmente habilidades manuais, os dons artísticos, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte.

Esse processo perdura na educação brasileira por mais de 30 anos, quando o canto foi substituído pela educação musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60.

Em 1971, é aprovada a lei 5692/71, que coloca a arte na processo de educação como atividade. Exatamente neste momento em que toma conta do país o autoritarismo militar, a arte é incluída no currículo oficial assumindo a nomenclatura de educação artística.

Nos anos 80, sociedade civil brasileira, superada pela mão de ferro da ditadura, mobiliza, organiza e movimenta – se em torno da abertura política, organizam –se os partidos políticos em favor de eleições diretas para prefeito e governadores, as associações de classes e os sindicatos voltam também a atuar e retornam ao país os exilados e anistiados políticos pelo projeto Nova República. Todo esse processo político acaba por afetar diretamente a educação e a arte uma vez que, o ensino tornou – se mecânico sendo reduzido á apenas o colorimento de colagens miniografadas.

A década de 90 vem carregada de esperanças, com os parâmetros curriculares nacionais, que se transformam em uma proposta teórica metodológica para a Educação Básica, permitindo aos profissionais da arte-educação, lutarem por este conhecimento que é humano, pertencendo também a este grupo em especial, justificando dessa forma a realização deste projeto. Sendo assim, a premência do mesmo centra- se na aceitação sem barreiras de pessoas que apresentem diferenças, flexibilizando e possibilitando a essa minoria diferente, potencializar suas capacidades positivas como cidadãos.

Destina- se também a apoiar o professor na sua prática de ensino da arte de forma interdisciplinar

02 - Objetivo

2.1 - Objetivo Geral

O projeto objetiva dar condições a apreciação da arte de forma diversificada e reorganizar a arte goiana, resgatando a identidade folclórica da mesma através do cidadão.

2.2 - Objetivos Específicos

- Dar ênfase na interrelação entre o fazer, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica, social, antropológica e / ou estética da obra, sensibilizando os alunos e professores através da arte.
- Organizar por meio de entidades envolvidas, cursos, exposições, oficinas, seminários e espetáculos, na capital e interior, contribuindo para a disseminação de uma nova cultura sobre arte – educação dos alunos com necessidades especiais, no contexto de uma sociedade inclusiva.
- Possibilitar aos alunos interagirem com instrumentos e procedimentos variados em artes (visuais, dança, música, teatro e outros), experimentando-os e conhecendo-os de modo utiliza-los nos trabalhos pessoais.
- subsidiar os Projetos do Programa Estadual de Educação para diversidade numa perspectiva inclusiva.

03 - Metas

AÇÃO	MODALIDADE	PÚBLICO ALVO	PARCERIA	LOCAL
3.1- Artes Inclusivas	Artes visuais, teatro e dança.	Professores e alunos das Escolas Inclusivas, alunos Superdotados e outros.	C.L.A - Centro Livre de Artes	Capital e Interior
3.2- Pluralidade Cultural.				
3.3- Contadores de História.	Estórias / contos infantis	Estudante de Escolas Inclusivas ou Especiais surdos e ouvintes.	Associação dos Surdos de Goiânia. Programa: Cantinho da Leitura	
3.4 - Descoberta de Talentos	Todas	Alunos das Escolas Inclusivas, Escolas de Ensino Regular que vivenciem a inclusão.	VERY ESPECIAL ARTS AGEPEL OVG FUMDEC UFG UEG	Capital e Interior

AÇÃO	MODALIDADE	PÚBLICO ALVO	PARCERIA	LOCAL
3.5- Interdisciplinaridade nas Artes Inclusivas	Todas	Alunos das Escolas Inclusivas, Escolas de Ensino Regular que vivenciem a inclusão.	VERY ESPECIAL ARTS AGEPEL OVG FUMDEC UFG UEG	Capital e Interior

04 - Metodologia

No Estado de Goiás há uma estimativa de 49. 948 pessoas com necessidade especial das mais diversas categorizações de deficiências. Pela falta de uma pesquisa científica eficaz sabe-se que esse número pode ser bem maior.

Cientes das mais ricas possibilidades das artes como estímulos positivo no processo ensino-aprendizagem, na superação dos limites. Para tal, propomos a ação Artes Inclusivas auxiliando também aos docentes, em todas as modalidades da arte.

Quanto a “Pluralidade Cultural,” colheremos de cada subsecretaria um projeto criado pela própria região valorizando sua cultura oportunizando a escola inclusiva a possibilidade de torna-la também multiculturalista. Contando com esta ação utilizaremos de cada subsecretaria.

Na ação “Contadores de História”, proporemos uma parceria com o programa “Cantinho da Leitura.” Na criação de grupos de contadores de história incluindo alunos surdos e outras deficiências, estimulando o gosto pela literatura.

Para o resgate dos potenciais do sujeito na possibilidade de ser, fazer e transformar dentro de uma proposta inclusiva redimensionada e ativada pela arte, o projeto “Espaço Criativo,” desenvolve a ação “Descobrimos Talentos,” com apresentações e exposições sistemáticas em locais pré- estabelecidos.

A eficiência e a aprendizagem dos sujeitos enquanto indivíduos e cidadãos passou a ser a mola propulsora para continuidade do nosso trabalho, baseado no poder, na força e na dinâmica transformadora da arte em todos os sentidos.

O propósito principal da ação “Interdisciplinaridade nas artes Inclusivas”, não foge ao fundamento interdisciplinar que é a visão de diferentes disciplinas em torno de um mesmo tema.

Dessa forma o professor oportuniza ao aluno com ou sem necessidades especiais participar das modalidades adequadas a sua limitação, resolvendo os problemas de conhecimento de uma forma integrada, relacional e globalizada.

Assim poderemos afirmar que estaremos propiciando ao corpo docente e discente através das ações acima referidas elementos que os auxiliem nas análises e reflexões a respeito do processo educacional inclusivo

05 - Operacionalização

Vivemos um tempo de mudanças de paradigmas na educação brasileira, talvez o mais importante deles seja o apontar para uma organização social inclusiva. O projeto “Espaço Criativo,” como a arte / educação não propõe modelos de certo e errado, ao contrário um processo arte / educativo busca trabalhar a construção de hipóteses partindo do princípio, da interação dos saberes, por isso mesmo, tal processo, se dá no coletivo, incluindo a participação a voz, o olhar, o tocar, o pensar / sentir – de todos.

Na efetivação das ações relacionadas, propomos parceria com: Escolas Inclusivas, Universidades, Secretaria Municipal de Cultura, Very Special Arts, Subsecretarias, conforme diretrizes do Programa para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva SEE /SUEE.

As parcerias se incorporarão através de mudanças imersas em expectativas transpondo desafios, repletos de ousadia.

Isso nos remeterá à necessidade de lançarmos sobre o aluno e o professor uma visão que nos permitirá conhecê-los além das suas diferenças como sujeitos que, interagindo com seus interlocutores apropriam-se de formas culturalmente organizadas de ação, constituindo-se sujeito de seu próprio desenvolvimento, capazes de utilizar-se da arte para tal, e assim atribuindo-lhe seu real papel.

06 – Estrutura Funcional

O projeto “Espaço Criativo,” Propõe uma estrutura funcional específica ao corpo docente e discente, destinada a delinear objetivos estruturais e conceituais que contribuem para a fundamentação e formação dos mesmos.

Para que haja uma estrutura funcional a contento, torna-se necessário que:

- a estrutura física seja adequada
- a escola conte com os recursos permanentes e de consumo e materiais mínimos necessário para a prática das diversas modalidades artísticas (artes visuais, dança, música, teatro). Num constante processo de interdisciplinaridade.

Num constante processo de interdisciplinaridade.

- O profissional seja habilitado ou capacitado na área artística em que atua.
- Haja apoio através da SUEE na implementação das propostas culturais apresentadas pelas Subsecretarias.

Sendo assim a funcionabilidade do Projeto Espaço Criativo estará impregnada de concepções envolvendo uma formação teórica que pressupõe uma concepção de homem e de mundo, envolvendo questões, desde a sua existência, processos vitais e cognição, inteligência passando pela comunicação, informação conhecimento, permeando a construção de um novo paradigma, chegando a aprendizagem e as relações que envolvem o aprender e o aprendiz, num contexto de interação social onde todos são bem vindos.

07 - Avaliação

A avaliação desta proposta deverá ocorrer de maneira sistemática e continua, considerando todas as interfaces do projeto, contemplando o parecer de todos os envolvidos.

Deverá ser levado em conta a flexibilidade das ações, cujos resultados podem desencadear implementações que poderão ser feitas no decorrer da execução do Projeto.

Os instrumentos a serem utilizados serão: formulários, questionários, entrevistas e pareceres dos envolvidos no processo e / ou outros que se fizerem necessário.

A disseminação do projeto nas escolas inclusivas e interessadas podem e devem flexibilizar uma sociedade congruente. Dentro dessas instituições a arte revela certas virtudes, dentre as quais, as possibilidades de favorecer o desenvolvimento de um ser ajustado bio-psico-socialmente. Através das reflexões desenvolvidas do trabalho, tornou-se evidente que vivemos numa pluralidade cultural (familiar, ambiental, regional, etc...). De uma forma mais restrita, os resultados do projeto estarão nesse contexto. (familiar, institucional, pedagógico, relacional, etc...), de onde se primam a busca de valores e possíveis quebras de paradigmas, que podem ingressar os posicionamentos que o ser em relação necessita para sua sobrevivência. Necessário se faz, frente aos direitos de todos os seres humanos disseminados pelos pressupostos legais em âmbito mundial, nacional e estadual, reger um avanço gradual, em processo político-sociais para extirpar condições alienantes que, em alguns momentos, são altamente provedores de respostas "situacionais", possivelmente superando os limites de certos contextos e certas condições de vida.

Os resultados do desafio maior do projeto que é a inclusão através da arte, será fundamental e imprescindível, especialmente, se acreditarmos numa educação emancipadora dos indivíduos em todas as suas capacidades. Frente aos objetivos e limites estabelecidos para o presente trabalho, consideramos necessária a continuidade de estudos sobre educação inclusiva nas artes, vista sua crescente e atual importância mundial.