

**Samira G. Micheli**

# **ESTRANHOS OLHARES**

**REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR  
E O ENSINO DE ARTES**



Samira G. Micheli

ESTRANHOS OLHARES: Reflexões sobre inclusão escolar e o ensino de artes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Samira G. Micheli

**ESTRANHOS OLHARES: REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E O  
ENSINO DE ARTES**

Porto Alegre

2. Semestre

2015

Samira G. Micheli

ESTRANHOS OLHARES: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E O  
ENSINO DE ARTES

Trabalho de conclusão apresentado à  
Comissão de Graduação do Curso de  
Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de  
Artes da Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, como requisito parcial e obrigatório  
para obtenção do título Licenciatura em Artes  
Visuais.

Orientação de Profa. Dr. Claudia Zanatta

Banca examinadora:

Prof. Dr. Adolfo Bittencourt

Profa. Dr. Paola Zordan

Porto Alegre

2015

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo trazer reflexões sobre a inclusão escolar e ensino de artes, sob um ponto de vista mais abrangente, buscando um elo com a inclusão social, seus problemas e consequências. São discutidos durante os textos diferentes opiniões, pontos críticos e acontecimentos ligados ao tema. O ponto de partida é minha história de vida durante período escolar e experiências pessoais ligadas à educação, bem como acontecimentos atuais ligados ao tema da inclusão no país, entrevistas com professores, relatos de pais e alunos. Como meio para receber maior número de opiniões de educadores, foi disponibilizada uma pesquisa virtual. Ao decorrer dos textos, vão ficando claras algumas das possibilidades dentro do tema da inclusão, seja ela escolar ou social, também grandes obstáculos e incompatibilidades. O trabalho expõe pontos sensíveis no que toca aos conceitos educacionais estabelecidos, o papel do professor de artes sob a perspectiva da inclusão, formação destes educadores e o papel das universidades como centro de possibilidades.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Inclusão social; Artes; Formação; Acesso.

*Para meus irmãos e irmãs, tão criativos, adoráveis e complexos e para o Douglas, meu companheiro na vida. Vocês dão sentido aos meus dias e cor para meu mundo.*

*Dedico este trabalho também aos utópicos, aos sonhadores e aos desregrados que, mesmo com seu estranho modo de olhar e agir, sobreviverem aos próximos anos. Não desistam, precisaremos de vocês.*

Agradeço...

.... Aos colegas que, do outro lado do oceano me fizeram companhia por dois difíceis anos e que, pacientemente aceitaram minhas esquisitices e canções de gosto duvidoso entoadas nos momentos menos propícios.

.... Às colaborações da prof. Dra. Claudia Freitas que me possibilitou vivências importantes para a realização deste trabalho e me ensinou que incluir é amar; de Angela Longo pela entrevista, pela amizade e por sua capacidade única de interpretar a realidade; e Veronica Simm pela amizade e as longas discussões sobre educação e artes. À Rose Nunes, minha mãe, que de modo particularmente tortuoso me levou a experimentar a vida.

.... À amizade e amor de Douglas Sartor, Jessica Pedroso, Maíra Ochoa, Priscila Martinelli, que em diferentes momentos críticos da elaboração deste trabalho – e na vida também – estavam presentes e dispostos a ajudar-me a carregar algumas pedras. Bem como a todos os amigos com os quais tenho a liberdade de ser, e divagar sobre os mais variados assuntos.

.... Aos membros da banca: Prof. Dr. Adolfo Bittencourt pelo apoio constante e aposta de que eu corresponderia às expectativas esperadas durante minha dupla formação. À Prof. Dra. Paola Zordan, que durante o período de estágio e em momento difícil, oportunizou uma valiosa compreensão dos meus deveres como professora.

.... Aos escritores (os antigos e os que estão por vir) de romances, ficção e suspense que enchem as prateleiras das nossas mentes e nos transportam para outras existências, peles e saberes.

.... À UFRGS e Universidade de Coimbra, pelos conhecimentos, oportunidades e acolhimento recebidos.

*E vós, ó ingratos que, fazendo parte do cortejo dos meus súditos, ousais corar se em público ouvis pronunciar o meu nome e vos atreveis a utiliza-lo para insultar aos outros! Sois vós os mais loucos, os morotatoi, pois pretendeis passar por sábios e julgais possuir a prudência de Tales. Por que não chamar-vos, com maior propriedade, morosophoi, loucos sábios? (ERASMO, 1509)*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Acervo particular, desenho digital .....	12
Figura 2 - Acervo particular, desenho digital. ....	14
Figura 3 - Retirado de uma auto avaliação de segunda série do ensino fundamental arquivo pessoal .....	16
Figura 4 - Jean-Baptiste Debret, "Um jantar brasileiro".1827 - aquarela sobre papel. 15,9 x 21,9.....	18
Figura 5 - Acervo particular, desenho digital. ....	20
Figura 6 - Gráfico de participantes por idade .....	22
Figura 7 - Gráfico de formação dos participantes.....	22
Figura 8 - Acervo particular, desenho digital. ....	25
Figura 9 - Acervo particular, desenho digital. ....	29
Figura 10 - Desabafo de uma mãe na internet. Fonte: web .....	34
Figura 11 - Acervo particular, desenho digital. ....	36
Figura 12 - Acervo particular, desenho digital. ....	39
Figura 13 - "O nascimento de Vênus" de Botticelli em 3D da galeria Uffizi em Florença, Italia. Fonte: web. ....	42
Figura 14 - imagem de vídeo gravado por professores. Fonte: web .....	45
Figura 15 - Acervo particular, desenho digital. ....	47

*Capa: Samira Micheli, Autorretrato, 2012, fotografia digital, acervo fotográfico da Universidade de Coimbra.*



## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	8
2.	ALGUNS CONCEITOS E REFERENCIAIS HISTÓRICOS SOBRE A INCLUSÃO .....	11
3.	INTERESSE PELO TEMA.....	13
4.	A COSTURA DOS ELEMENTOS.....	16
5.	UMA PESQUISA VIRTUAL SIMPLES E COM RESULTADOS CURIOSOS....	21
6.	PROFESSOR QUE INCLUI E PROFESSOR INCLUSIVO NÃO É A MESMA COISA .....	24
7.	O PROFESSOR INCLUSIVO DE ARTES VISUAIS.....	26
8.	QUESTÕES <del>INCÔMODAS</del> POLÍTICAS RELATIVAS AO PROCESSO INCLUSIVO E O LUGAR DA ARTE EM TUDO ISSO .....	28
9.	O TAL SENTIMENTO DE PERTENÇA E A DESEJADA ACEITAÇÃO DAS DIFERENÇAS .....	31
10.	INCLUSÃO, MEDICALIZAÇÃO E A FADA MADRINHA NORMALIZADORA... 35	
11.	UM PAR DE NOVOS OLHOS E EXPERIENCIAR A VIDA ATRAVÉS DA ARTE .....	37
12.	A UFRGS E A INCLUSÃO.....	40
13.	UNIVERSO INCOMPLETO E O ACESSO À ARTE.....	41
14.	O PREPARO, O MEIO E A VIVENCIA .....	44
14.	CONCLUSÃO.....	49
	REFERÊNCIAS .....	51
	APÊNDICE A - ENTREVISTA COM ANGELA LONGO .....	54
	APÊNDICE B - PESQUISA VIRTUAL.....	62
	ANEXO A - MANIFESTO PELA IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA, INCLUSIVA E SEM CENSURAS.....	65
	ANEXO B – CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS .....	70

## 1. INTRODUÇÃO

*“Nenhum olhar é estável, ou antes, no sulco negro do olhar que trespassa a tela perpendicularmente, o sujeito e o objeto, o espectador e o modelo invertem os seus papéis permanentemente.” (FOUCAULT, 2005)*

Esta pesquisa advém de uma constante inquietação e interesse profundo sobre o tema da inclusão, bem como de experiências pessoais, acontecimentos ligados ao tema e as entrevistas com pais, professores e conversas com alunos. Como meio para abranger maior número de opiniões dos educadores foi disponibilizada uma pesquisa virtual direcionada. O tema da pesquisa atualmente é ainda controverso e incompleto, a proposta deste trabalho de conclusão é trazer pontos de discussão e iniciar uma reflexão sobre a inclusão, seus sucessos e dificuldades, dentro e fora do ensino de artes.

Logo no próximo texto trago resumidamente alguns conceitos e referenciais que considero importantes de serem conhecidos ou revistos para melhor compreensão do que é tratado a seguir. Estes referenciais abordam percurso do tema na história mundial e nacional, bem como dentro do contexto da UFRGS e Instituto de Artes.

É comum entre os textos a constante presença de elementos autobiográficos. Esta particularidade forma um elo entre o assunto e o raciocínio acerca do tema, não tendo outros objetivos além deste. Acredito que nossos pensamentos e ideias, em suas formas de processos e objetivos, vão se desenvolvendo em conjunto durante muitos anos em cima de nossas experiências – ideia factícia e adventícia – e, portanto, não me agrada desprezar os processos e correr diretamente a um objetivo.

O tema da inclusão escolar recaia na ideia de pertencer a algo, digo isto tanto sobre o significado da palavra quanto do sentimento: fazer parte de ser merecido, caber. Quando não nos sentimos parte somos, portanto, excluídos, diferentes e estranhos, como seres sociais que somos, isto não é agradável. A inclusão escolar/social foi citada de forma mais ampla lá em 1988 na Constituição Federal, caminhou lentamente até o presente momento, impulsionada por discussões nacionais e internacionais. Em 1994, ano de transformações e

definições no tema da inclusão, eu era considerada uma aluna preguiçosa, desatenta, e em alguns momentos incapaz, em outros acima da faixa etária. “Tenho dificuldades, mas não sei explicar”. Na época, isso foi simplesmente deixado de lado, sentir frustração tornou-se comum no meu período escolar.

Atualmente, segundo o ideal da inclusão escolar aquela Sami – supostamente - teria apoio nas dificuldades de algumas matérias e um currículo escolar adaptado às constantes necessidades de desafios de outras matérias. A Sami de hoje fica feliz com a ideia, sido parte, e não simplesmente integrada.

A inclusão escolar difere da integração por que esta buscava adaptar o aluno à escola, enquanto a inclusão busca adaptar a escola ao aluno, seja ele quem for, com suas dificuldades físicas, mental ou superdotação. Espera-se que o aluno incluído se beneficie do contato com os alunos regulares, e estes se beneficiem ao aprender a incluir. Mas é a isto que se resume a inclusão? Podemos dizer que com ela acabou a segregação? Sabemos que há um longo caminho a percorrer no tocante à inclusão escolar. Mas um país em que há um grande abismo de desigualdade social, altos índices de violência e discriminação racial, étnica, sexual e religiosa, a crise econômica afetando o apoio designado à saúde, segurança, educação, a inclusão escolar não deveria abraçar o combate a outras formas de segregação?

Em 1994 e adiante, eu “me virei” como pude. E agora, durante o meu processo de formação como professora de Artes Visuais eu não pude deixar de me perguntar quem eu teria sido – ao menos emocionalmente - se tivesse sido diferente. Essa indagação ganhou força enquanto eu pensava e planejava as aulas que daria durante o estágio obrigatório. Foi o estopim: Mil perguntas surgiram e continuam a surgir, e uma sensação de impotência frente ao que eu e outros futuros professores não podemos prever: Quem os alunos de hoje vão ser amanhã, enquanto bombardeados por uma cultura de mídia acelerada, padrões rígidos de beleza, sucesso, ambições? Em resposta, temos uma série de notícias, todos os dias atestando crimes violentos dentro de escolas, imposição religiosa e sexual e, assustadoramente fortes pressões relacionadas a um precoce posicionamento político.

Aquilo que chamamos de inclusão social parece caminhar muito distante da inclusão escolar. Por que? E as artes entram onde? Inquieta com o assunto, e em busca das respostas ou esclarecimentos defini o tema dessa pesquisa. De fato, é bastante obvio que não tenho pretensões de obter respostas, dada a natureza volátil das discussões. Entretanto acredito que tocar nesse tema, questionar e trazer caminhos de intermediação entre alguns pontos críticos seja importante, pelo simples fato de que nós estamos mudando, os alunos estão mudando, e a inclusão escolar está ganhando espaço, mas ainda não percorre esse caminho de mãos dadas à inclusão social. Acredito que para chegar a algum lugar, precisamos do processo do questionar, pensar e repensar, conhecer, compreender e talvez então, transformar.

## 2. ALGUNS CONCEITOS E REFERENCIAIS HISTÓRICOS SOBRE A INCLUSÃO

A educação inclusiva é uma educação para todos, que busca um desenvolvimento conjunto, de interação e inserção social entre todos os alunos e que percebe o sujeito em sua singularidade, acolhendo todo e qualquer indivíduo, independentemente de suas características pessoais. Deixo aqui alguns referenciais que são uteis para compreensão da evolução do tema.

Foi a partir da *Declaração de Salamanca* (SALAMANCA, 1994) que o conceito de educação inclusiva surge, em substituição à educação especial, originalmente direcionada para crianças com deficiências. A educação inclusiva reconhece e respeita todas as necessidades especiais, sejam elas idade, sexo, etnia, língua, estado de saúde, deficiência ou inabilidade, superdotação ou classe social.

No livro *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*, Peter Clough (CLOUGH, 2000) lista perspectivas históricas relativas a evolução do pensamento acerca das necessidades educativas especiais de cinco décadas:

- O legado psico-médico: (predominou na década de 50) vê o indivíduo como tendo de algum modo um déficit e por sua vez defende a necessidade de uma educação especial para aqueles indivíduos.
- A resposta sociológica: (predominou na década de 60) representa a crítica ao legado psico-médico, e defende uma construção social de necessidades educativas especiais.
- Abordagens Curriculares: (predominou na década de 70) enfatiza o papel do currículo na solução - e, para alguns escritores, eficazmente criando - dificuldades de aprendizagem.
- Estratégias de melhoria da escola: (predominou na década de 80) enfatiza a importância da organização sistêmica detalhada na busca de educar verdadeiramente.
- Crítica aos estudos da deficiência: (predominou na década de 90) frequentemente elaborada por agentes externos à educação, elabora uma

resposta política aos efeitos do modelo exclusionista do legado psico-médico.

De fato, já em 1961, o historiador e medievalista francês Philippe Ariès<sup>1</sup> publica “A criança e a vida da família no antigo regime” (ARIÈS, 1961) que em conjunto com Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) colocam



Figura 1 – Acervo particular, desenho digital

em foco questões sobre a infância e lançam bases para as mudanças e propostas que viriam depois. Posteriormente viria outra convenção da ONU em 1988, que em conjunto com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (CMET, 1990) e a Declaração de Salamanca, são considerados marcos históricos importantes no que toca ao tema educação inclusiva.

No Brasil, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o qual revoga parcialmente a lei nº4.024/1961 que delimita o direito de “excepcionais” *preferencialmente* dentro do sistema geral do ensino. A possibilidade é deixada aberta, a lei não define uma obrigatoriedade.

Já a lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) altera a LDBEN de 1961, definindo tratamento especial para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quando a idade regular de matrícula e os superdotados”, onde mais uma vez fica aberta a possibilidade de promoção ou não do ensino dentro do sistema geral e reforça a ideia de que os alunos devem ser encaminhados para classes e escolas especiais.

---

<sup>1</sup> Philippe Ariès (França, 1914-1984). O livro “L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime” argumenta principalmente que a infância é uma ideia que se altera com o passar do tempo e mudanças culturais.

O CENESP – Centro Nacional de Educação Especial - é criado em 1973 pelo Ministério da educação (MEC), que impulsiona ações educacionais para pessoas com deficiência e superdotação, entretanto, configurou-se internacionalista, não atendendo às singularidades de aprendizagem dos alunos e promovendo uma inserção normalizadora destes alunos no sistema de ensino. A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) por sua vez define que é dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, indicando que deve ser *preferencialmente* na rede regular do ensino, no artigo 208, bem como “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

As determinações anteriores são reforçadas pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), neste período a Declaração de Salamanca de 1994 vem consolidar a importância do tema e influencia a criação de políticas públicas da educação inclusiva no Brasil. Esta influência, culminaria na aprovação da lei que determina a Linguagem Brasileira de Sinais, LIBRAS (BRASIL., 2002) como meio legal de comunicação e expressão, e finalmente a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), que revisita a lei de 1961 e os posteriores decretos e institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica.

### 3. INTERESSE PELO TEMA

*Estranho:adj. Incomum, contrário ao uso, à ordem, ao bom senso; extraordinário: um fenômeno estranho. S.m. Indivíduo estrangeiro. Pessoa que não conhecemos.<sup>2</sup>*

Meu diagnóstico de TDAH – transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – veio cedo: aos 6 anos de idade, na segunda série do ensino fundamental. Os colegas de classe chamavam-me “estranha”. Os professores de “distraída”. Para os professores o diagnóstico veio como uma resposta a suas dúvidas ao meu respeito, e passaram, por fim, a não me cobrar os temas de casa, nem excelência nas provas, tampouco insistiram quando passei a ter problemas em matemática

---

<sup>2</sup> Dicionário-online.com

básica. Quando a frustração veio até mim, a resposta dada pelo professor de segunda série foi: “não precisa compreender, basta repetir e repetir, até decorar”. Na segunda série do ensino fundamental, descobri que o coral da escola ocorria nos mesmos horários da aula de matemática e me inscrevi. O coral foi maravilhoso, amei aprender música, ficava longe da matemática e não precisávamos de provas. O resultado viria depois: mais dificuldades nos outros anos.

Sob recomendação dos professores, em casa era forçada a repetir insistentemente a tabuada de multiplicar, o que eu realizava tristemente e enchi as paredes de cartazes, até que por fim desisti. Aceitei minha dificuldade e “colava” livremente as formulas e a tabuada durante provas (o mais comum e “bonito” início de pequenas corrupções), passava as aulas de matemática sonhando acordada ou desenhando e escrevendo histórias. Por fim, o apelido de “estranha” seguiu forte durante todo o período escolar, e permanece até hoje. Também sou ainda incapaz de lembrar-me da tabuada, tampouco sei fazer divisões e outros cálculos mais complexos, apesar de conseguir realiza-los por lógica.

Em 2011 tive a oportunidade de participar do PLI - Programa de Licenciaturas Internacionais – em graduação “sanduiche” na Universidade de Coimbra, Portugal. Durante os dois anos em que lá estive, tive diversas aulas voltadas ao ensino, e junto aos demais participantes, como parte da disciplina de Psicologia da Educação, visitamos seis escolas da cidade de Coimbra com métodos diferenciados de ensino.

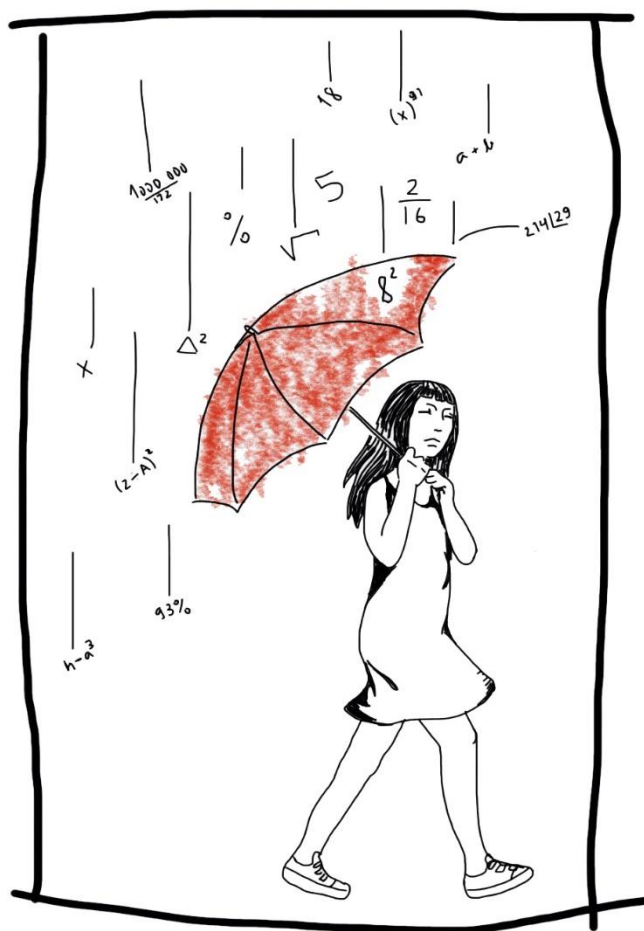


Figura 2 - Acervo particular, desenho digital



Em Portugal, durante uma das disciplinas voltadas à educação, o método Montessori<sup>3</sup> chamou-me a atenção, pois em determinado ponto aborda a autoeducação: “a criança tem o desejo de aprender”. Percebi que ao aceitar meu diagnóstico como algo fatal ao meu processo educativo, o professor deixou de oportunizar meu aprendizado. Então me perguntei: como é o ensino de crianças com diversas outras dificuldades?

Aqueles que contém em si particularidades que não conhecemos, um indivíduo estrangeiro que não faz parte/ não possui os mesmos hábitos e costumes que nós possuímos são para nós, portanto, estranhos. O indivíduo estranho é aquele que é deficiente de “normalidade”. É necessário portanto que ele seja normalizado ou incluso? Acredito que a verdadeira inclusão, passa longe da normalização. Ela aceita o indivíduo e suas particularidades como parte de um todo, o todo que nos constitui.

Como artista, percebo no meu trabalho uma constante revisão e análise do meu espírito: as fotografias, as pequenas esculturas, os desenhos e relicários que produzo são pequenas janelas. Muitas vezes não sei dizer se a janela é para olhar o mundo ou para olhar para dentro. Pensei e repensei a capa deste trabalho, por fim escolhi uma janela, pelo que ela representa como minha inclusão em um todo. Comigo, a arte funciona como catarse, com ela eu faço parte do mundo e ele faz parte de mim.

Quando penso sobre o tema e sobre o interesse que eu tenho por ele, percebo que não vejo a inclusão como algo que pode ser definido somente pela lei, vejo com um sentido mais amplo, em que outras questões devem ser consideradas e revistas, a exemplo o caso do uso do nome social por alunos em alguns estados brasileiros, onde o aluno pode escolher utilizar seu nome social na chamada, ao invés do que consta no seu RG. Como afinal, falar em inclusão sem levar em consideração as mudanças evidentes em nossa sociedade?

---

<sup>3</sup> Método Montessori é o nome que se dá ao conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos criado ou idealizado inicialmente por Maria Montessori. De acordo com sua criadora, o ponto mais importante do método é, não tanto seu material ou sua prática, mas a possibilidade criada pela utilização dele de se libertar a verdadeira natureza do indivíduo, para que esta possa ser observada, compreendida, e para que a educação se desenvolva com base na evolução da criança, e não o contrário.

Considero que o princípio da inclusão deve levar em conta todas as diferenças, bem como buscar pela eliminação de barreiras, preconceitos e dar suporte a todos os indivíduos. O Ensino das Artes oportuniza a linguagem expressiva e promove ao aluno um diferente olhar do mundo e de si mesmo,

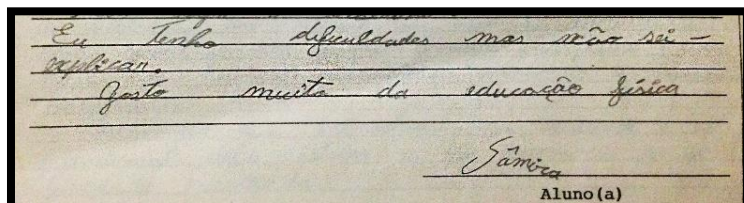


Figura 3 Retirado de uma auto avaliação minha de segunda série do ensino fundamental

podendo, portanto, ser um mediador para a inclusão em todas as suas formas, em busca do reconhecimento e valorização da diversidade.

#### 4. A COSTURA DOS ELEMENTOS

Eu ainda sou estudante e quase já não sou, é um estranho personagem este que vestimos quando nos aproximamos do fim do curso dentro de uma universidade. Já pela segunda vez me sinto assim, a anterior foi em Coimbra, onde conclui meu curso e passamos pela formatura. E eu retornei ansiosa para ser mais uma vez aluna de artes, uma arte menos teórica, mais plástica – que lá não tive – e quando cheguei já não havia espaço para isto, eu sentia vontade de me formar. E essa formação, esse “sair do casulo” me encaminha para o verso do inverso: ser professora. Eu fui aluna toda a minha vida. Percebo que esta transição nada suave me atenta a muitas questões sobre quem eu era como estudante do ensino fundamental, quem sou como universitária e quem eu serei como professora, de modo que percebo que não posso desvincular estas etapas, e o tema inclusão, por mim escolhido neste trabalho, é uma costura que considero que deve ser realizada.

Em 1992, Norman Kunc<sup>4</sup>, em um artigo intitulado “A necessidade de pertencer” (KUNC, 1992), afirma que a inclusão escolar está sofrendo um processo de anomalia, tal como ocorre frequentemente em todos os campos do conhecimento, de Einstein a Freud. Segundo Kunc, as anomalias ocorrem para questionar os paradigmas estabelecidos: “É precisamente através deste processo

---

<sup>4</sup> Norman Kunc, Mestre em ciências, estudo das famílias civil e terapia familiar e Bacharel em Artes com honras pela universidade de York, Toronto. Trabalha a trinta anos na área da inclusão, tendo ele mesmo nascido com paralisia cerebral.

que um corpo de conhecimento se desenvolve (...)” (KUNC, 1992). Mas o que dá forma a essa anomalia? Basta uma breve pesquisa para notar, por exemplo, que há muita discussão acadêmica sobre a inclusão escolar no que toca especificamente aos alunos portadores de deficiências físicas, mentais ou superdotação, entretanto pouco se percebe a respeito da abrangência da expressão “inclusão”, fixada como um dos objetivos principais da Constituição Federal de 1988:

*“Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988)*

Em um olhar voltado à inclusão escolar juntamente com a inclusão social, amplia-se o campo de visão e descobrimos um mundo de acontecimentos cotidianos que se configuram como parte dos objetivos. Frequentemente estes acontecimentos passam despercebidos, percorrem as redes sociais e de comunicação e não chegam até a sala de aula, dependem geralmente apenas do interesse, disposição e do conhecimento recebido pelo professor durante sua formação.

Projetos contra discriminação racial, gênero, etnia, violência e evasão escolar são fracos, pouco divulgados e ocorrem separadamente dos projetos de inclusão escolar, ficando a cargo de instituições de ensino promoverem em sua comunidade escolar, ou não. Sem atenção, projetos e ações afirmativas<sup>5</sup> que sejam de fato incluídos no contexto da educação inclusiva, aquilo que é definido em lei fica em segundo plano, mesmo que, justamente essa abrangência da inclusão, seja um caminho possível para a promoção de futuras gerações ao menos mais tolerante à diferença, uma forma importante de ensinar a apreciar a diversidade.

Em sala de aula a promoção da diversidade parece permanecer sem lei, fracamente atingida pelos projetos e ações supracitados, intocadas ou em segundo plano, cobertas de tabus silenciosos e raramente discutidos, - e a exceção à este silêncio fica por conta dos professores interessados, dispostos ou com a formação e conhecimento necessário - o imaginário do aluno em desenvolvimento

---

<sup>5</sup> Segundo João Angelo Fantini, professor do curso de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, são “medidas positivas tomadas para aumentar a representação das minorias nas áreas do emprego e da educação” (FANTINI, 2012)

permanece alimentado com, por exemplo, as imagens de livros didáticos com a fatal representação escrava do negro e obscura sobre a cultura indígena, deixando abandonadas e não apreciadas heranças culturais das diversas etnias que formaram a população brasileira. Ensina-se os valores, sem prover o conhecimento prévio para compreendê-lo.

O Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2014) apresenta índices de informação de dados raciais bastante curiosos, onde 33% dos alunos brasileiros prefere não se declarar e apenas três por cento declara-se negro, o índice pode



Figura 4 Jean-Baptiste Debret, "Um jantar brasileiro".1827 - aquarela sobre papel. 15,9 x 21,9

apontar para uma cultura de negação de si mesmo decorrente dos preconceitos enfrentados bem como do estímulo visual empurrado por uma grande carga publicitaria (COSTA, 2009) que ainda determina a beleza como um dom particular da pele branca.

Questões de identidade, valorização das heranças culturais podem e devem ser discutidas em aula, de forma a colaborar para que os alunos possam construir uma identidade pessoal livre de preconceitos. Dentro das aulas de artes, o enfoque poderia ser, por exemplo, discutir a definição do belo e do feio em diferentes culturas e sociedades. Curiosamente este exato tema foi abordado em um trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) homônimo<sup>6</sup> a este trabalho, relata uma experiência de estágio

---

<sup>6</sup> O nome destes dois trabalhos não é coincidência, advém de uma página pessoal onde público textos desde 2007, esta foi inicialmente voltada a refletir sobre as percepções diferentes de um mundo de convenções no qual eu sentia não pertencer. Em muitas de nossas conversas, Veronica e eu compartilhamos sentimentos semelhantes de inquietação sobre o peso do que é determinado socialmente como bonito ou feio, as alterações de personalidade - e por vezes a anulação destas – acometidas por estas determinações na vida e no ensino escolar.

com o plano de ensino voltado a esta temática (SIMM, 2015). A autora, Veronica Simm realizou o trabalho em uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre. Pergunto: índices recentes do censo escolar usados de exemplo e constantes notícias sobre discriminação violenta percorrem as redes de comunicação. Não há a necessidade de um olhar mais atento?

*“Temos uma série de reconhecimentos das desigualdades, mas há problemas na adoção de políticas públicas, como a baixa adesão setorial e a pouca visibilidade das ações que por não serem integradas no seu planejamento também não podem ser monitoradas”*

*Tatiana Silva, coordenadora de Igualdade Social do IPEA<sup>7</sup>*

No que toca a situação da inclusão escolar por parte de alunos com deficiências e superdotação, o aumento da demanda é explícito no censo escolar da educação básica de 2013, o índice de alunos matriculados em instituições escolares regular aumenta progressivamente, enquanto o de matrículas em escolas especiais cai. Do ponto de vista do tema da inclusão é uma melhora significativa, é a diminuição da segregação. De um ponto de vista mais afastado ficam perguntas: a comunidade escolar está pronta para recebe-los? Aqui não aponto apenas funcionários, professores ou a estrutura, mas os responsáveis, pais, familiares, casos de violência por parte dos pais dos alunos regulares contra alunos de inclusão tem sido relatado.

*“A inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade”*  
*(FALVEY, 1995).*

Ainda, como futura professora de artes visuais, me pergunto sobre como o ensino das artes visuais pode ser um facilitador dos processos de inclusão e se me sinto preparada para isto, ou se o que foi estudado no currículo da minha universidade fornece o que é imposto, esperado e necessário para ser um professor que promove a inclusão escolar/social. Observando os projetos dispostos pelo MEC encontro cursos específicos para atendimento de necessidades especiais em sala

---

<sup>7</sup> Instituto de pesquisa econômica aplicada. Comentário publicado no artigo “O longo combate às desigualdades sociais” <http://www.ipea.gov.br/desafios/>

de recursos, programas para braile e libras, programas de educação a distância e apoio da CAPES que impulsionam a pesquisa de professores da área de educação especial, mas apenas para pós-graduação. Observe que além de não haver projetos com abrangência à inclusão social na escola, esses cursos apontam que minha formação de Licenciatura em Artes visuais não é completa e precisa de complementação. Entretanto, como muitos outros, sairei da graduação com licença para ensinar.

Neste presente momento, em que escrevo estas reflexões, a alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no que se refere a redução da idade penal – motivo de muitos protestos organizados em redes sociais, principalmente pela Frente nacional contra a redução da maioridade penal<sup>8</sup> - e a possibilidade de se incluir a perspectiva de gênero na educação estão sendo discutidas. A ideia de que discutir o “gênero” nas escolas entra em conflito com os “valores familiares” é um dos argumentos contrários a inclusão do tema, o que aponta conflitos morais e éticos e como estes alteram os

caminhos da educação. O “Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras”<sup>9</sup> foi assinado por cerca de 120 grupos de pesquisa em defesa da igualdade de gênero na educação e foi enviado a Defensoria Pública de São Paulo. Entre os grupos figura o GEERGE – Grupo de Estudos em Educação e Relações de

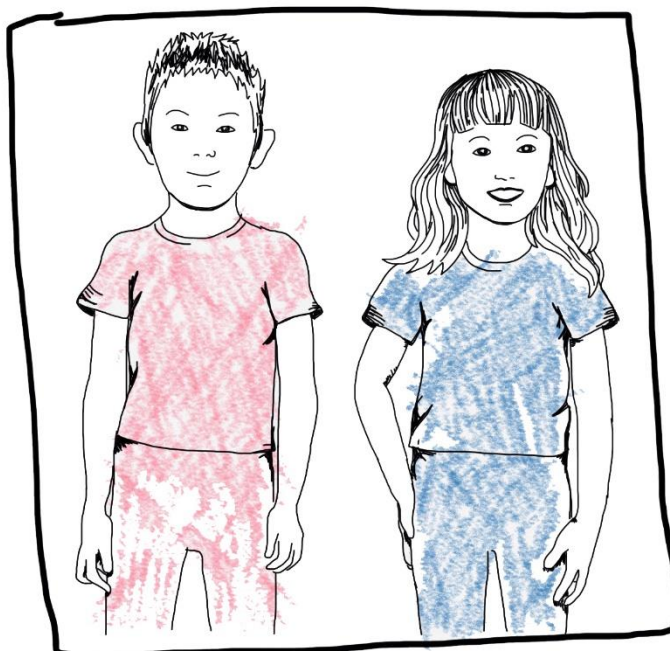


Figura 5 - Acervo particular, desenho digital

Gênero - UFRGS. Para além das disputas legais, a discriminação racial, social,

---

<sup>8</sup> Composta, segundo a página oficial, por militantes e organizações de defesa dos direitos humanos.

<sup>9</sup> Criado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) em junho de 2015 e divulgado massivamente em redes sociais e diversas páginas na internet. ANEXO-A

religiosa e sexual tem se tornado notícia por seu teor violento, dentro e fora das escolas.

Li a poucos meses o texto “Construindo uma metodologia de formação para arte educadores<sup>10</sup>” (2013) de Rejane Galvão Coutinho, onde a autora comenta seu encontro com a temática de histórias de vida durante seu percurso no mestrado na USP, sob a orientação de Ana Mae Barbosa. A autora explica no texto que os processos reflexivos de busca de entendimento da própria história com a arte são importantes, e que este pensamento do como e onde deveria fazer parte da formação de arte educadores. Por fim, ela salienta que o trabalho com histórias de vida tem ajudado a explorar dificuldades e a compreender o poder dos atos educativos, assim como o posicionamento dos sujeitos.

Com as leituras para este trabalho, as experiências que tive durante o estágio em uma Escola Estadual da cidade, as reflexões realizadas junto ao PIBID, e as observações de aulas de artes em escolas de Porto Alegre e região metropolitana, a costura entre os pontos do meu ontem e de meu futuro como professora vão ficando mais visíveis, e com elas, vou percebendo que são as situações de confronto com nossa história de vida e com as experiências em comunidades escolares é que se aprende a ser um professor, um ser atento e sensível às necessidades dos alunos, mas ainda incompleto e estudante, de si e do mundo.

## **5. UMA PESQUISA VIRTUAL SIMPLES E COM RESULTADOS CURIOSOS**

Utilizando um formulário virtual gratuito, realizei uma pesquisa informal voltada somente a educadores, contendo apenas seis questões, das quais três são itens identificadores (idade, formação e locais onde trabalhou/trabalha), e as outras três diretamente sobre o tema da inclusão. A pesquisa era voltada para educadores de qualquer disciplina, e foi colocada à disposição em redes sociais (grupos de professores de todos os estados do Brasil, grupos de debates sobre educação), e

---

<sup>10</sup>Dra. Em Artes pela Universidade de São Paulo, Pós-doutorado pela Universidade Pública de Navarra, Espanha. É professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, UNESP

ficou acessível por apenas 15 dias. É importante dizer que a pesquisa teve caráter experimental, não tendo em si a pretensão de ser uma pesquisa conclusiva, e os dados completos disponibilizado pelo sistema gratuito de pesquisa virtual encontram-se no APENDICE – B.

Conteúdo base do formulário:

1. Idade – única escolha
2. Formação – múltipla escolha
3. Locais onde trabalhou/trabalha como educador (escolas da rede pública/escola particular, Universidade pública/particular) – múltipla escolha
4. Considera sua formação adequada para ser um Educador Inclusivo?
5. Costuma levar à sala de aula temas polêmicos como discriminação racial/étnica/religiosa/gênero? – Única escolha
6. Opiniões variadas sobre inclusão escolar: marcar todas as que ficam próximas de sua opinião sobre o tema – múltipla escolha, com opção de escrever complemento.

Durante estes 15 dias, 41 educadores responderam completaram o questionário até o final (curiosamente, outros 38 visitantes deixaram o formulário incompleto). Abaixo os gráficos de idade e formação.

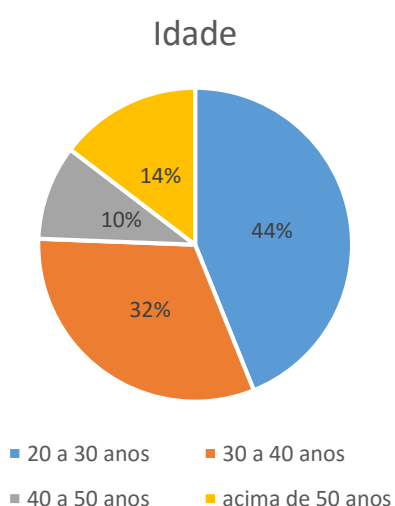


Figura 6 - gráfico de participantes por idade

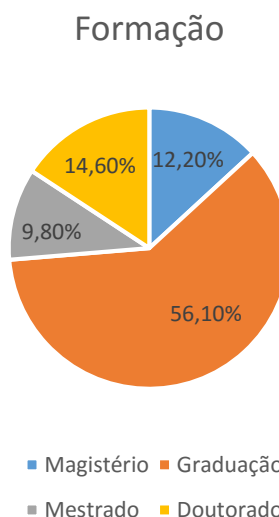


Figura 7 - gráfico de formação dos participantes



Mesmo uma pesquisa muito simples, os dados etários e de formação juntamente com as questões sobre inclusão fornecem um resultado bastante interessante para questões abordadas aqui, e dos itens das três questões sobre inclusão escolar, os resultados dos 41 educadores:

- 33 não consideram sua formação adequada para ser um educador inclusivo, precisam ou fizeram cursos complementares.
- 34 afirmam incluir/em parte temas polêmicos no plano pedagógico, contra 7 que não abordam
- 33 apontam como opinião pessoal que os professores não receberam preparo suficiente para receber os alunos de inclusão.
- 24 apontam que a Inclusão Escolar é benéfica a todos os alunos e comunidade escolar, ajudando no combate à discriminação.
- 19 apontam que a inclusão abrange também alunos superdotados, diferentes raças<sup>11</sup>, etnias, religiões, gêneros e classes sociais.
- 6 apontam que as escolas e professores deveriam poder optar por receber ou não os alunos de inclusão.

No prisma das informações contidas nessa pesquisa podemos ver que muitos professores se sentem inseguros e/ou despreparados quanto à sua formação no que toca a inclusão escolar, o que poderia indicar a necessidade de uma pesquisa mais completa e dirigida, voltada somente para a questão curricular da formação do licenciado. Assim como é bastante positivo que grande parte dos entrevistados procurem incluir temas polêmicos nos planos das aulas, entretanto neste ponto a questão feita é vaga demais e visivelmente choca-se com a quantidade de educadores que se considera sem preparo; sobre este ponto considero que também é importante a realização de uma pesquisa formal.

Como reflexo da indicação de pouco preparo na formação, podemos ver que menos da metade considera que a inclusão vai além dos alunos com deficiência, bem como os seis entrevistados que opinam que as escolas e professores deveriam optar por receber ou não alunos de inclusão.

---

<sup>11</sup> Este termo se apresenta nesta pesquisa em concordância com sua utilização nas pesquisas, leis e índices oficiais.

Houveram respostas adicionais na sexta questão, das quais uma traz a questão da inclusão do aluno deficiente auditivo, onde mesmo que o professor tenha um bom vocabulário em Libras ou a presença de um auxiliar tradutor para realizar a mediação ocorre isolamento deste com os outros alunos que não compreendem a linguagem. Este ponto é realmente bastante controverso, pois para considerar que o aluno deficiente auditivo se encontra incluso seria necessário prover neste contexto o ensino de libras às outras crianças, mas sabemos que não é tão simples: sem a presença do tema já previsto no plano pedagógico da escola podem surgir reclamações diretas dos pais e recusa dos professores, e também pode chocar-se com simplesmente a falta de profissionais capacitados.

Os entraves para a inclusão são muitos e visíveis, existem fóruns de discussão criados pelos pais de crianças portadoras de deficiências onde são discutidas formas de auxiliar os filhos e a escola para melhor adaptação do aluno. Não foi surpreendente o comentário deixado também na sexta questão:

*“Como pai, eu colocaria meu filho em uma escola especializada para que tivesse melhor atendimento”<sup>12</sup>.*

A inclusão escolar não deveria ser vista como algo fechado dentro do espaço da sala de aula, mas como um elemento que abrange a comunidade escolar inteira, pais, alunos, funcionários e professores. É preciso preparo, para que os envolvidos possam obter os benefícios da diversidade e sintam-se confiantes durante o processo.

## **6. PROFESSOR QUE INCLUI E PROFESSOR INCLUSIVO NÃO É A MESMA COISA**

*“Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado.” Paulo Freire (FREIRE, 1997)*

Como estudante, percebo que o tema da inclusão além de ainda jovem é também incompleto. Não por que de fato ainda não transcorre com facilidade dentro

---

<sup>12</sup> Comentário anônimo.

das escolas, seja por falta de atenção ou logística, mas por que em nosso tempo atual, as mudanças têm corrido de forma muito rápida. As leis vigentes de inclusão chegaram as mãos dos professores e da sociedade sem que houvesse antes um preparo.

Chocou-me ouvir, no primeiro semestre deste ano, o relato da mãe de uma aluna de escola estadual de Porto Alegre, de que sua filha, estudante de segunda série e com deficiência auditiva, tinha sido agredida fisicamente pela avó de outra aluna, pois esta não gostava do fato de que na turma da neta houvesse alunos de inclusão. Mais do que uma definição em lei, é necessário o preparo da comunidade escolar para que a inclusão possa transcorrer da melhor forma.

Para além das questões de implementação, as leis de inclusão cerceiam um grupo de indivíduos com necessidades especiais de aprendizado, entretanto, ainda deixando de fora outros aspectos sociais que causam variados tipos de segregação.

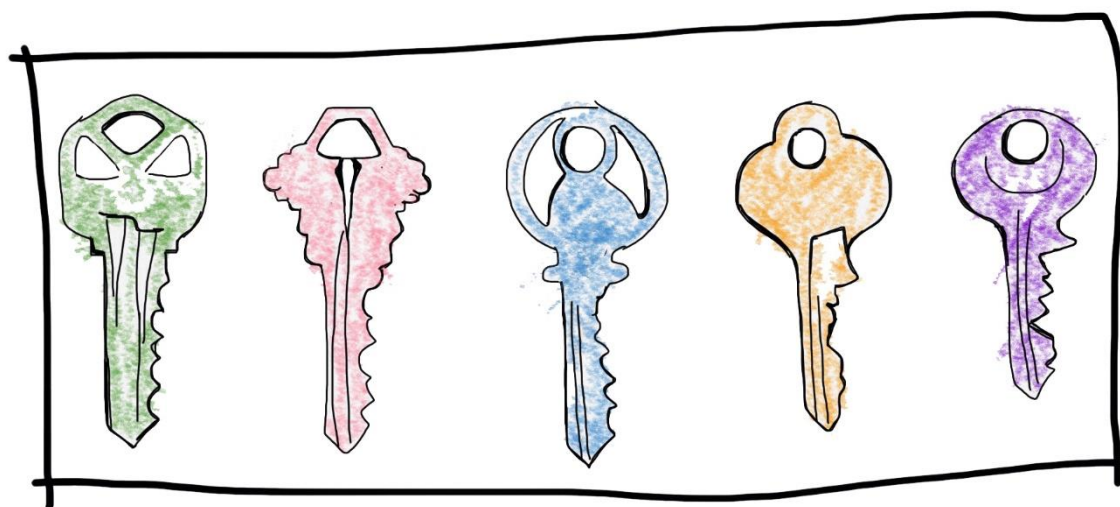


Figura 8 - Acervo particular, desenho digital

Podemos ver, a partir do caso da aluna que foi agredida contado acima, que uma parte da inclusão decorre do ambiente escolar e a outra de toda a comunidade. Sabemos que o *respeito* às diferenças é a chave para a inclusão, entretanto, o professor que apenas oportuniza aos alunos de inclusão um ambiente respeitoso na forma de tolerância não está desenvolvendo ou promovendo a inclusão. Frente a estas desconexões constitucionais, um futuro professor tem em uma das mãos a obrigação de seguir as leis que definem a inclusão, e na outra o peso da dúvida: como?

*“Tolerar é ter paciência no sentido de suportar; respeitar; na origem da palavra significa olhar para trás muitas vezes, esperar, prestar atenção. Acreditamos que seja o respeito o que deva prevalecer em qualquer relação que tenha como foco a diferença, no sentido de prestar atenção, escutar o outro.” (ZANATTA, 2010)*

Este professor que somente integra, tem seu foco na normalização do aluno de inclusão, a transmissão mecânica do conhecimento para uma turma que deve retribuir, ao final de cada avaliação a um resultado homogêneo já esperado e pré-determinado. O professor inclusivo, entretanto, “tem conteúdos e estratégias de ensino apropriado às diversidades de seus alunos, pois ele reconhece as dificuldades de todos.” (VELTRONE e MENDES, 2007) ao contrário do professor que somente inclui, seu foco não é homogeneizar, mas proporcionar a todos os alunos situações de ensino-aprendizagem, é criar e/ou adaptar sua metodologia de ensino à realidade da turma e das capacidades e condições cognitivas de cada aluno – ao que se inclui a compreensão de que de acordo com a história de vida de cada um, sua *rede* de relacionamentos na família e comunidade e suas vivências e experiências determinam um indivíduo singular.

## **7. O PROFESSOR INCLUSIVO DE ARTES VISUAIS**

*“Toda criança é artista, nasce artista. O problema é como se conservar artista depois que ela cresce” Pablo Picasso<sup>13</sup>*

Eu não me sentia parte de coisa alguma. Minha dificuldade com matemática é que, por uma lógica que eu não conhecia - chamada “senso comum”- determinaram que como eu era criativa e sabia desenhar e escrever histórias eu pertencia às humanas e não às exatas. *“Esta menina será uma artista”* diziam enquanto eu distribuía desenhos a todos os parentes. Os professores já na segunda série apreciavam a qualidade da minha motricidade fina, pedindo que

---

<sup>13</sup> Esta frase, como muitas outras é atribuída a Picasso em livros e conferências variadas, sem a fonte original. Legitimamente dele, ou não, parece correta na medida em que, durante o crescimento e por conta da compreensão de preceitos sociais acerca do erro e do acerto, as crianças parecem adquirir um grande medo de expor a si e suas criações.

realizasse recortes e auxiliasse os colegas, mas por outro lado lamentavam com pesar meus confusos e inexplicáveis cálculos matemáticos. Entretanto, desde que eu não perdesse tempo reprovando, não havia motivos de preocupação. Talvez daí meu comentário, com apenas seis anos de idade em um auto avaliação na segunda série do fundamental: “tenho dificuldades, mas não sei explicar”. Com seis anos, a menina que diziam que seria artista percebia que de alguma forma não se incluía, que algo estava errado, evidentemente, apesar de não saber o que. Quando defini que faria Artes disseram: “coitada, vai ser professora”.

No contexto do ensino no Brasil, o professor de Artes Visuais deve ser algo muito semelhante a um super-herói - e não me refiro somente ao ensino fundamental e médio, inclui-se aqui também o ensino de Artes nas universidades – digo isto por que, para além das questões conceituais de definição de arte e de sua importância, paira uma expectativa densa e quase irrespirável: a educação em um país – ~~onde questões educacionais, de saúde, segurança e qualidade de vida não se encontram bem estabelecidas~~ - como o Brasil. A necessidade de produzir resultados, de formar seres capazes das competências necessárias às demandas de trabalho, acaba por determinar social e culturalmente indivíduos muito preocupados com sua posição no mercado de trabalho, o tempo gasto com o ensino e pouco preocupados em serem de fato pessoas em desenvolvimento.

*“Em cada sociedade, a educação deve ser concebida para atender, ao mesmo tempo, ao interesse social e ao interesse dos indivíduos, é da combinação desses interesses que emergem os seus princípios fundamentais e são estes que devem nortear a elaboração dos conteúdos do ensino, as práticas pedagógicas e a relação da escola com a comunidade e com o mundo.” (SANTOS, 1999)*

Dado os rumos um tanto quando fora de equilíbrio entre o desenvolvimento dos interesses sociais e individuais do nosso contexto educacional atual, considerem, portanto, um professor inclusivo de Artes Visuais. Sem falar do número de alunos que por vezes é acima do esperado em sala de aula, - ainda que a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) tenha aprovado as quantidades máximas de aluno por turma, especificando: 15 alunos para Educação Infantil, 20 para Ensino Fundamental e 25 para Ensino Médio - este educador tem consigo a tarefa delicada da inclusão agregada à tarefa de despertar no aluno – de todos os tipos - ao menos uma reflexão, uma sensibilidade artística – ou assim

espera. Não longe disto, eu espero também. Penso e já a muito tempo sobre de que forma eu posso ensinar arte e desenvolver esta sensibilidade quase utópica, este olhar mais amplo sobre o mundo nos meus futuros alunos. Desejo o equilíbrio entre os interesses do ser social e do ser individual, tal como citado por Milton, e me pergunto qual a tarefa do Professor Inclusivo de Artes neste contexto?

Parece bastante obvio agora que a inclusão e as artes têm conexão, mas antes não me parecia. Foi lendo “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire que encontrei a seguinte citação:

*“Uma das tarefas mais importantes da pratica educativo-critica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.” (FREIRE, 1997)*

Sim, assumir-se, sem, entretanto, abandonar um sentimento de pertença, de ser parte do contexto, de estar incluso e não excluído. É isto que ensinar Artes pode proporcionar, pois nos possibilita a experiência de outra lente pela qual podemos ver o mundo de forma diferente, possibilita lentes pelas quais a diferença existe, é vista, aceita e apreciada - o fim da segregação.

## **8. QUESTÕES INCÔMODAS POLÍTICAS RELATIVAS AO PROCESSO INCLUSIVO E O LUGAR DA ARTE EM TUDO ISSO**

A importância das artes no ensino em qualquer de seus graus, e a necessidade de produzir resultados, mencionada no texto anterior trazem aspectos políticos da inclusão que me causam desconforto. Explico: Estas reflexões pensam a inclusão escolar e social juntas, dentro de um formato de Brasil atual, suas necessidades e planos. Utopicamente, desejo que dentro deste contexto as pessoas sejam livres de preconceitos (estes como causa direta de segregação, discriminação, dor, violência, guerra) que apreciem as diferenças, a diversidade humana e que todos tenham acesso a conhecimento, e como dito antes, sinto que a arte é um meio possível. Entretanto, a partir de uma lógica um pouco externa ao que é possível HOJE, surgem impasses que relutei muito em deixar de fora destas reflexões, mas que ao longo da pesquisa indicaram que são parte importante da

discussão sobre inclusão social/escolar, e se chocam com o que espero do ensino artístico, inclusivo ou não.

Veja bem, o surgimento das escolas no Brasil, é historicamente relatado como tendo seu início na chegada dos primeiros padres jesuítas em 1549, o intuito era a propagação da fé cristã, seguiu assim por quase 200 anos. Foi somente em 1808, com a vinda da família Real para o Brasil-Colônia que mudanças na educação começam a aparecer, a obra educacional de D. João VI, teve como objetivo preencher *demandas de formação profissional*. Ao longo dos séculos, as modificações nos modelos educacionais no Brasil foram impulsionadas pelo mesmo motivo, com formatos e graus diferentes.

A guerra no século XX, trouxe consigo a necessidade de uma ciência mais evoluída tecnologicamente, mais letal. O que passa a determinar o progresso é o capitalismo industrial: é necessário um maior número de profissionais capacitados. Nos últimos anos é ainda mais visível da parte dos programas educacionais uma preferência às Ciências Exatas, e mesmo o PLI (Programa de Licenciaturas Internacionais) que me proporcionou a experiência de uma dupla formação, cortou do projeto os cursos de licenciatura em Artes. O programa CSF (ciências sem fronteiras) excluiu, em 2012, 24 cursos de seus editais, 20 deles eram de Ciências Humanas. As ciências exatas, mantem-se firmes nos projetos educacionais, pelo seu caráter tecnicista e pela sua habilidade em reproduzir e manter o consumo de massa.

Ao mesmo tempo que a inclusão escolar oportuniza uma nova forma de pensar a diversidade e potencial para a diminuição da desigualdade, ela traz consigo uma carga de responsabilidade no que toca à economia, (nacional e mundial), na medida que resulta em mais pessoas formadas e, portanto, mais cidadãos aptos ao mercado de trabalho, que por sua vez se torna também inclusivo,



Figura 9 - Acervo particular, desenho digital

e maior. Esse aspecto da inclusão parece correr em concordância com planos de desenvolvimento do país, como por exemplo o plano “Brasil Maior – Inovar para competir, competir para crescer” (2011-2014), voltado ao aumento de produtividade e de setores industriais, uma busca pelo desenvolvimento econômico e não realmente social, ~~em um círculo eterno que parece colaborar para a manutenção de um sistema que por si só gera mais desigualdade.~~

Curiosamente, em uma das questões propostas na pesquisa virtual<sup>14</sup> onde havia espaço para complemento da resposta, um dos visitantes deixou-me a seguinte mensagem: “*Ver tese: “Inclusão escolar: um dispositivo ortopédico social”* (LOPES, 2013). Eu não tinha conhecimento do texto, e foi uma leitura muito interessante relativo a gestão de processos educacionais. Ao ler senti que minhas angustias e dúvidas eram compartilhadas, a tese parte dos princípios impostos no “Programa Escola Acessível” e investiga a ideia de que a “escola acessível” funciona como estratégia ortopédica, na medida que é “uma estratégia política implicada diretamente com uma ordem social que privilegia a escola como um espaço de produtividade de uma sociedade que se quer incluída numa economia global.” (LOPES, 2013).

Em contrapartida ao aspecto inquietantemente político da inclusão escolar/social, e já que a arte é coisa difícil de definir e a experiência artística menos ainda, acredito que a arte ultrapassa sistemas políticos e econômicos, e que, em qualquer que seja o momento, a arte é uma forma de liberdade, acolhida com mais ou menos força ao longo da história, como meio de reflexão sobre a realidade em que estamos imersos. Acredito que criar é parte – e resíduo - de um processo de descobertas que chamamos de conhecimento. Veja só se não é uma lógica muito inversa, essa minha vontade de que todos tenham acesso ao conhecimento e à arte, por acreditar que é através disso que seremos pessoas capazes de pensar por si, livres de amarras que nos mantem no tal círculo eterno de desigualdade? Não me repreendam: Eu me permito sonhar, mesmo que com um olho aberto e o outro fechado.

---

<sup>14</sup> Mencionada no texto nº5



Sir Ken Robinson, autor e consultor internacional em educação nas artes, atingiu 34 milhões de acessos em um vídeo onde palestrou nas conferências de 2014 do TED<sup>15</sup> o sucesso da palestra, cujo nome é “Escolas matam a criatividade” (ROBINSON, 2014), decorre tanto da personalidade cômica de Robinson quanto da quantidade de argumentos viáveis e possivelmente adequados a inúmeros sistemas educacionais em todo o mundo, ele questiona o papel secundário do ensino artístico e argumenta em defesa de uma remodelação dos processos e objetivos educacionais, atualmente voltados para avaliar o certo e o errado e pouco atenciosos aos processos criativos.

Mas é no início da palestra que ele toca em uma questão realmente estranha: a imprevisibilidade. Educamos hoje, preparamos crianças hoje, para um futuro que é impossível prever. Nós não temos meios de prever as necessidades que estarão em jogo em 2065, época em que, segundo Robinson, as crianças que começam a serem educadas hoje estarão aposentando-se. O vídeo é um alerta para que a educação seja diversificada. Continuamos, afinal a tanto tempo desenvolvendo competências para a execução dos procedimentos necessários ao progresso – as engrenagens - que ignoramos que as necessidades no futuro possam mudar e sejam necessários seres humanos educados com liberdade para criar.

## **9. O TAL SENTIMENTO DE PERTENÇA E A DESEJADA ACEITAÇÃO DAS DIFERENÇAS**

Abraham Maslow em “*Motivation and personality*” (MASLOW, 1970) aborda a questão da pertença e afirma que uma vez supridas as necessidades fisiológicas e a necessidade de proteção, o sentimento de pertença torna-se uma prioridade, e normalmente esta necessidade é atendida em sua família, amigos, comunidade.

Sabemos que nem sempre é assim, denúncias de crianças e adolescentes relatando negligência de pais e responsáveis tem aumentado a cada ano. O serviço “Disque Direitos Humanos – Disque 100” da Presidência da República visa atender

---

<sup>15</sup> *Technology, Entertainment, Design*, é uma organização sem fins lucrativos, com sedes em Nova York e Vancouver, dedicada a espalhar ideias no formato de pequenas palestras, de cerca de 18 minutos.

especialmente as populações consideradas de alta vulnerabilidade – crianças e adolescentes, idosos, pessoas com deficiência ou em situação de rua, quilombolas, LGBT, ciganos, índios e pessoas privadas de liberdade – soma mais de 3,2 milhões de ligações em dez anos, só em 2013, o serviço contabilizou 90 mil ligações, sendo 72,47% relacionadas a abuso e negligência infantil. (SDH, 2013)

O contexto atual da educação no Brasil está preparado para os casos em que essas necessidades não são supridas? Qual é o papel da escola nesse sentido?

Nesse ínterim, podemos considerar adequada a afirmação de Abraham Kunc no que toca à pertença e necessidades também nas nossas escolas:

*“Independentemente da prova em contrário (por exemplo, alta incidência de abuso infantil e negligência), os currículos e a estrutura das nossas escolas são baseados na suposição de que as crianças que chegam à escola tiveram suas necessidades fisiológicas e de segurança supridas em casa. Os alunos, ao entrar na escola, são imediatamente encaminhados para aprender o currículo. Maestria e sucesso no trabalho escolar é o que se espera que vá promover o sentido de autoestima, que por sua vez irá permitir-lhes juntar-se à comunidade das crianças ” cidadãos responsáveis ”. As crianças são obrigadas, por assim dizer, a saber o seu direito de pertencer. ” (KUNC, 1992)<sup>16</sup>*

Nessa busca por formar cidadãos, conscientes dos seus direitos e deveres, talvez estejamos esquecendo de formar indivíduos confiantes, autônomos que podem escolher seu lugar no mundo. No nosso contexto atual, tentamos fazer com que o sentimento de pertença, inclusão e valorização da diversidade seja aprendido – aceito - por ser o *correto*, não por ser *pensado, experienciado*, e no fim das contas, deixamos aqui uma lacuna.

Compreendemos que a inclusão, a partir dos programas educacionais vigentes e das leis anteriormente mencionadas é benéfica a todos os alunos, com

---

<sup>16</sup> Irrespective of the evidence, to the contrary (e.g., high incidence of child abuse and neglect), the curricula and the structure of our schools are based on the assumption that children who come to school have had their physiological and safety needs met at home. Students, upon entering school, are immediately expected to learn curriculum. Successful mastery of school work is expected to foster the children's sense of self-worth, which in turn will enable them to join the community as "responsible citizens." Children are required, as it were, to learn their right to belong.”

deficiência ou não, mas a linha entre *inserir* os alunos em um contexto normalizador e realmente *incluir* é tênue.

Pensando sobre isso, é mais fácil compreender porque as Escolas Especiais falham no que toca à motivação e ao sentimento de pertença:

*"A lógica é que o desejo de um aluno de pertencer, de ser "um dos garotos", fornece a motivação para aprender novas habilidades, uma motivação visivelmente ausente nas salas de aula segregadas." (KUNC, 1992)<sup>17</sup>*

Mas para além disto o que a inclusão deve/pode promover? O que pode realmente motivar os alunos a realizar descobertas sobre si e sobre o outro? Talvez,



Figura 8 - Acervo particular, desenho digital

se o foco for oportunizar o desenvolvimento global do indivíduo consigo e com o outro, possamos realmente atingir uma apreciação às diferenças. Neste ponto, beiramos a utopia, pois me parece sinceramente difícil eliminar preconceitos muito enraizados em nossa cultura, e estimulados pela mídia e consumo.

Durante meu período de estágio da conclusão do curso, ao perguntar à direção da escola sobre alunos de inclusão, recebi a seguinte resposta: “não, não temos nenhum aluno de inclusão em nossa escola”. Como

comentei anteriormente, vejo a inclusão de forma mais ampla do que a explicita em lei, e a partir disso e do período de observação inicial, notei que haviam, sem dúvida, alunos que precisavam de inclusão. Alunos com diferenças socioeconômicas marcantes, alunos com irmãos portadores de deficiência, alunos que sofriam preconceito racial.

---

<sup>17</sup> “The rationale is that a student's desire to belong, to be "one of the kids," provides the motivation to learn new skills, a motivation noticeably absent in segregated classrooms.”

Recentemente dois casos bastante específicos ganharam a mídia, o primeiro, denunciado pela mãe de uma menina matriculada no ensino infantil, em redes sociais: A mãe divulgou que recebeu um bilhete na agenda escolar da filha após uma festa na escola que informava que a menina – afro brasileira - estava sendo motivo de piada por ter os cabelos crespos, no fim do aviso a *professora sugeria um alisamento*. A outra situação deu-se na página do Hospital e Maternidade Santa Joana, que publicou um texto com o título “Minha filha tem o cabelo muito crespo. A partir de qual idade posso alisá-lo?”. Para além do absurdo de submeter crianças na primeira infância a químicas fortíssimas de alisamento, há ainda uma marcante despreocupação com a formação da identidade dessas crianças, que ficariam impossibilitadas de aprender sobre si, sobre as diferenças e apreciá-las. Parece-me um aterrorizante processo normalizador, mesmo fora da esfera legal da inclusão.

Historias com teor preconceituoso tem recheado páginas de notícias e inundado as redes sociais, e geram muita discussão. A mãe denunciante do primeiro caso foi apoiada por inúmeras pessoas que compartilharam o post com a

hashtag <sup>18</sup> *#relaxanãomãe*, criando uma mini rede de apoio a identidade e orgulho às origens familiares. Entretanto estas duas histórias servem como alerta sobre o que se passa dentro das escolas e outras instituições sociais no que toca sobre respeito as diferenças e discussão de temas preconceituosos.



Figura 10 Desabafo de uma mãe na internet. Fonte: web

Como podemos incentivar a inclusão de crianças com deficiências enquanto não observamos também casos como este? Na minha opinião o preconceito não

<sup>18</sup> Compõe-se do sinal tipográfico cardinal acompanhado por uma expressão associada a informações específicas.

tem rosto, manifesta-se em todas as esferas sociais e prejudica as ações de todo tipo de inclusão. É através da valorização e apreciação da diferença que podemos afinal combater os preconceitos.

É preciso citar que a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) coordena e articula a formulação e o acompanhamento de políticas públicas com vistas à inclusão da perspectiva racial no conjunto das ações do governo, destacando-se ações de enfrentamento ao racismo e ações afirmativas, as ações tem ocorrido dentro do planejamento plurianual 2012-2015.

## **10. INCLUSÃO, MEDICALIZAÇÃO E A FADA MADRINHA NORMALIZADORA**

É certo que nenhum pai ou mãe deseja que o filho seja motivo de piada, e uma amiga que admiro muito, uma vez confessou-me estar assustada com a possibilidade do filho, que tem altas habilidades, ser Asperger – diagnostico que havia sido sugerido por médicos e *professores* - e não ser apesar de tudo, como qualquer outra criança. Tentei explicar-lhe que independente de qualquer diagnostico, ele *é de fato e irremediavelmente, uma criança como qualquer outra.*

Parece, portanto, compreensível que ela, como muitas mães e pais, sente medo do que uma diferença significa na sua vida e na dos filhos, e qualquer coisa que eu dissesse não poderia de fato alterar esse temor. Com o tempo, a descoberta de que o menino - ainda com 9 anos de idade - tinha um tumor que lhe pressionava os pulmões, explicou o porquê de sua introspecção: ele sofria ao brincar.

Após o tratamento adequado, o menino, que por sua vez teve as necessidades fundamentais atendidas, e enquanto isto foi alimentado com desafios que asseguraram que não ficasse frustrado com sua habilidade fora do comum - lógica de programação, música e matemática - se relaciona muito bem com as pessoas, envolve-se em atividades em grupos, tem interesse em esportes e não possui por fim nenhum traço que patologicamente o definiria como Asperger. Importante ressaltar que houve esforço da parte da família e muita comunicação com os professores para atender as demandas e expectativas que o menino tinha

com relação as atividades das ciências exatas. Eliminado o fator biológico, este é um aluno como qualquer outro.

De fato, tem se mostrado frequente um “diagnostico” realizado por professores a cerca daquilo que o aluno aparenta ser. Parece obtuso ressaltar que professores *não* estão aptos para realizar diagnósticos, mas infelizmente tem ocorrido. Em conversa informal com amigos da área da saúde, soube que alguns pais procuram postos de emergência para solicitar tratamento com estimulantes, por *recomendação escolar*. Frente a isto me pergunto: não será a escola que precisa de estimulantes? Quando a escola não consegue promover a igualdade como exigido por lei não é ela que é deficiente?

Não afirmo, e em nenhum momento, que tratamentos são desnecessários a qualquer criança, concordo que é possível amenizar sofrimentos através de medicação, mas isto se aplica se for *mesmo* necessário, certamente não *para a escola*, mas para a qualidade de vida do indivíduo como um todo. Em comparação, em uma discussão sobre o assunto com meu próprio terapeuta, ele me perguntou: “se uma criança realmente necessita de uma cadeira de rodas, você vai negar dar a ela esse suporte?”.

O tratamento do TDAH, e mesmo a existência do transtorno é bastante questionado e a questão do tratamento com fármacos é bem mais complicada do que um SIM ou NÃO. Existem aí questões mais profundas, sobre o que de fato a escola e a sociedade esperam do desenvolvimento de uma criança. Os estudantes precisam atingir *metas iguais* em uma progressão de tempo igual? Precisam ter um comportamento pré-definido? Precisam nem falar muito nem falar pouco, serem ativos quando podem ser ativos, e nunca “*hiper*” ativos?

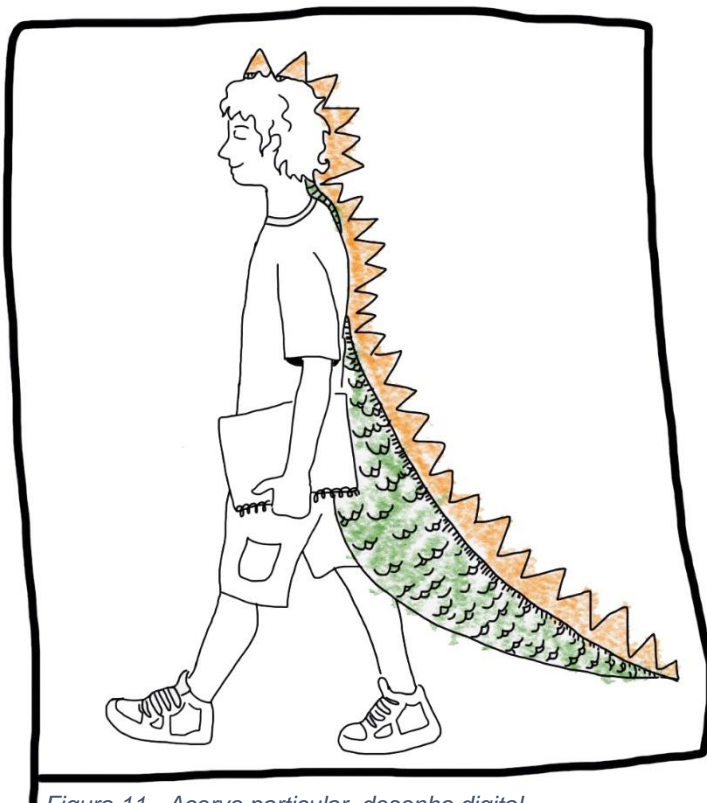


Figura 11 - Acervo particular, desenho digital

Se formos por este caminho tão fortemente pré-definido pelo senso comum, logo estaremos pensando que estas crianças devem vestir-se da mesma forma, ter o *mesmo cabelo*, e não ter por fim nenhuma diferença. Que chato não?

Mesmo que assim se desejasse, seria impossível – e ainda bem – pois estes estudantes são rebeldes e cheios de opinião, não param, de fato, muito tempo quietos, falam quando “não devem”, tem suas dificuldades, físicas, psicológicas e emocionais e são de todas as raças existentes no nosso Brasil. E por mais mágica que fosse essa ideia, nenhuma “fada madrinha normalizadora” conseguiria transforma-los em um padrão tão duro.

Ainda há de se pensar sobre o documento editado pelo MEC em 1994, "Política Nacional de Educação Especial", que define e diferencia a normalização:

*"Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade" (MEC, 1994)*

## **11. UM PAR DE NOVOS OLHOS E EXPERIENCIAR A VIDA ATRAVÉS DA ARTE**

*"Oba, Aula de artes! Tenho uma hora e vinte minutos prá tirar um cochilo"*

Ouvi a frase acima na primeira segunda feira daquele semestre, nada de novo. Era hábito conhecido e ignorado de uma amiga minha dormir nas aulas de artes. Dei de ombros e continuei a rabiscar no caderno. O período de artes me servia para desenhar, eu não esperava mesmo nada de surpreendente naquele ano, estava certa de que seria como sempre foi: alguma teoria vazia, talvez algo para matar o tempo: recortar revistas.... Com sorte um filme mais ou menos interessante ainda que sem um propósito claro. Lembro que até ali - primeiro ano do segundo grau - tinham sido assim todas as aulas de artes que eu tinha tido, nos vários colégios em que estudei. E foram muitos, colecionei nove escolas no meu currículo escolar.

Naquele ano em específico, um professor novo apareceu, meio tímido. Ele estava em estágio obrigatório do seu curso na UFRGS. Como muitos colegas, é provável que eu tivesse no rosto aquele desdém adolescente que diz exatamente “mais do mesmo”. Ele ligou o data-show e mostrou imagens, explicou que na arte as vezes as coisas não são uma mensagem direta, mostrou também pinturas abstratas. Comentou coisas incomuns. Eu comecei a prestar atenção, outros colegas também. Eram coisas engraçadas, curiosas. Quando ele resolveu explicar o projeto, todos estavam atentos, e o que ele propôs me soou levemente como um desafio: criar algo, um projeto livre, com um contexto atual. *Porque eu lembro desse dia com tanta exatidão?* Por que esse dia me definiu. Acredite em mim, basta um dia, uma aula pode mudar tudo para alguém.

Fui para casa tentando descobrir o que fazer e não conseguia definir. Por fim, decidi tirar fotos. Minha mãe tinha uma dessas câmeras analógicas, bem antigas, era a que usávamos quando viajávamos e sobrava algum dinheiro para um filme 12 poses (aquele, que queimavam sempre umas três fotos e que de qualquer forma apenas seis das oito restantes ficavam aceitáveis.)

Pensei vagamente em tirar fotos de casas da classe mais alta e de bairros pobres do mesmo ângulo. Quando comentei a ideia, minha mãe disse “*quer ver o que é diferença? Eu te mostro*”. Naquela mesma tarde ela me levou até um lugar sem nome, com um caminho de barro vermelho, onde ela não pode seguir muito com o carro. Eu descí e não entendi exatamente o que estava vendo. Era um terreno retangular, com umas caixas, de uns dois metros de comprimento por um de altura, feitas de folhas de zinco, estampadas com uma marca de óleo de cozinha. Atrás delas corria um riozinho sujo. No instante seguinte saíram **seis pessoas** da primeira caixa: uma mulher e crianças de todas as idades, os pezinhos descalços no barro vermelho. Vinham ver quem estava ali.

Imagino que todos possam lembrar de um momento muito chocante e transformador de suas vidas, se pararem um momento para pensar. Aquele foi o meu. Me parecia inconcebível que de uma das minúsculas “caixas” tinham saído seis pessoas. Não era possível na minha cabecinha adolescente aceitar que aquilo era real. Para mim, eu que era pobre, que vestia sempre a única calça jeans. Não podia aceitar que aquilo eram casas. Aos poucos outros saíram das restantes “casas”, uns espiavam por um recorte quadrado de um dos lados. Andei meio



engasgada ali, não conseguia dizer nada. Tirei as fotos, e andei para o carro como se cada perna pesasse uma tonelada. Ninguém disse nada. Depois, fomos ao centro da cidade, fotografar a casa do prefeito. Voltei para casa e chorei o resto do dia. Meu primeiro “projeto artístico” me custou um pedaço. Me fez crescer 10 anos em um só dia. Me fez *pensar*.

O professor-estagiário fez uma exposição no corredor do colégio. Meus colegas me perguntavam o que eram as “caixas”, não acreditavam quando eu



Figura 12 - Acervo particular, desenho digital

explicava. Eu entendi que pra eles não fazia sentido no começo, como não tinha feito para mim. Percebi que tinha recebido um presente: um par de olhos novos, e mesmo que doloroso, o que eu desejava pra vida era também transmitir, provocar um olhar novo, diferente. Fui rever o professor-estagiário muitos anos depois, no Instituto de Artes, bem quando eu estava

sendo professora-estagiária. Ele nem imagina que foi por causa daquela aula que eu fui parar ali.

Coloquemos mil pesquisas e discussões sem fim, ideais políticos, planos e estratégias de lado: falo aqui da inclusão como uma valorização à diversidade, daquilo que não sou eu, que é diferente – o outro, desconhecido - mas que é interessante justamente por isso. Mas pergunto: bastam leis para que isso aconteça? É preciso experienciar (READ, 2001). O bom educador, ao meu ver, sabe criar formas, oportunidades para que o aluno possa ter outro par de olhos, ou talvez mais uns três. Se o professor não tem a sensibilidade para propor algo transformador automaticamente, é inevitável! Batemos na mesma tecla: ***preparo, currículo***.

## 12.A UFRGS E A INCLUSÃO

A partir de decretos de 2005, o Ministério da Educação criou o Programa Incluir<sup>19</sup>, a nível nacional, que visa cumprir e implementar o disposto nos decretos supracitados.

Portanto, segue a descrição do MEC:

*“Propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.”<sup>20</sup>*

Na UFRGS, o *Programa Incluir* tem como objetivo apoiar ações de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, garantir a permanência e proporcionar a participação efetiva destes alunos com necessidades educativas especiais na universidade. Possui serviços de adaptação de materiais, guia, transcritor, softwares e orientação do uso dos mesmos, bem como melhorias arquitetônicas de acessibilidade e permanente contato para qualificar o atendimento do aluno.

Em 2012 formou-se a primeira turma de Letras Libras na UFRGS, após o decreto nº 5.626 de 2005, que definiu libras como disciplina curricular e a lei nº 12.319, (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

O Núcleo de Estudos e Políticas em Inclusão Escolar (NEPIE)– é constituído por pesquisadores do PPGEdu - Programa de pós-graduação em educação – da UFRGS. O núcleo realiza investigações dentro da área da Educação, enfatizando nos sujeitos com necessidades educativas especiais e nos processos inclusivos. Além das pesquisas individuais e coletivas o NEPIE tem como objetivo planejar e

---

<sup>19</sup> Programa de Acessibilidade na Educação Superior, 2014

<sup>20</sup> <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>

oferecer atividades de formação, como seminários, atividades vinculadas à pesquisa e oficinas

Dentro do Instituto de Artes a ação de extensão universitária *Cerâmica e Inclusão*<sup>21</sup> realizou um trabalho de busca à aproximação do deficiente visual ao contexto universitário, com foco central na arte. A ação teve início em 2008 e foi aberta também para videntes. Apesar do amparo da lei e da ação citada decorrer dentro do Instituto de Artes, para a graduação em Artes Visuais não há atualmente disciplina eu trate do tema inclusão obrigatória para a licenciatura, tampouco uma forma alternativa para o ingresso de deficientes visuais via vestibular, já que o curso exige prova pratica especifica, de desenho de observação.

No texto “Cerâmica e Inclusão, uma experiência de trabalho na Universidade Federal do RS” Claudia Zanatta (ZANATTA, 2010)aponta: “Ao receber os alunos com deficiência visual para a ação de extensão, diagnosticamos que eles haviam tido pouco ou nenhum contato com espaços universitários. Nenhum dos alunos havia estado antes no Instituto de Artes, sendo essa aproximação uma experiência nova.” A autora comenta também a necessidade de alteração do formato da prova especifica em Artes Visuais ou mesmo sua abolição.

### **13. UNIVERSO INCOMPLETO E O ACESSO À ARTE**

A acessibilidade tem sido uma preocupação constante na arquitetura e urbanismo. Na última década milhares de alterações foram feitas em todas as cidades do Brasil – mais acentuadamente nas capitais – leis de aplicação e cartilhas de normas para acessibilidade foram lançadas, adentrou os currículos de arquitetura na maioria das universidades. Na UFRGS, o “ Núcleo de inclusão e acessibilidade” foi inaugurado em agosto de 2014 e iniciou atendimento já com 22 pessoas - antes disso era o Programa Incluir que se responsabilizava pelas políticas de acessibilidade – o núcleo disponibiliza atendimento especializado para

---

<sup>21</sup> <http://www.ufrgs.br/contatocomaceramica/publicacoes>

facilitar o acesso às atividades realizadas na instituição, bem como adaptação e melhora nas condições de trabalho dos servidores incluídos.

Falar de acesso à cultura e arte incluiria falar de inúmeros processos burocráticos, alguns previstos em lei e outros que partem de iniciativas esparsas, como cartilhas de acessibilidade lançadas pelo governo de um ou outro estado. As recomendações relativas a acesso inclusivo, de modo geral e mais comum, tratam do que é relacionado mais fortemente à adaptação de espaços públicos e transporte público, como por exemplo, rampas, sinais táteis, vagas de estacionamento, espaços para cadeiras de rodas em shows, cinema, teatros etc. Entretanto, não é muito bem regulado como devem ser feitas essas adaptações, que resultam em má localização dentro do cinema, por exemplo, forçando cadeirantes a assistir filmes muito próximos da tela, ou a falta ainda de sistemas de audiodescrição.

No que toca aos espaços culturais de origem privada, são pouquíssimas as apresentações de teatro, exposições de arte ou museus com alternativas para visitantes de inclusão, e não cito somente os visitantes portadores de deficiência mas também estrangeiros, no que toca à linguagem -aliás na maioria dos casos completamente ignorados ainda que índices de imigração continuem a aumentar - ou para comunidades carentes, que raramente recebem apoio (como transporte/mediação).

Os produtores culturais enfrentam um paradigma: a adaptação de uma



Figura 13 "O nascimento de Vênus" de Botticelli em 3D da galeria Uffizi em Florença, Itália.

exposição de arte, por exemplo, para visitantes cegos não compensa como custo x benefício, pois não há público suficiente, entretanto jamais haverá público suficiente enquanto não houver uma *cultura de acesso à cultura*.

A cidade de São Paulo conta desde 2012 com um “Guia de Acessibilidade Cultural” (IMG, 2012) o guia aponta estabelecimentos culturais entre teatros, museus, cinemas e bibliotecas que estão aptos a receber pessoas com deficiência e mobilidade reduzida e está disponível diretamente na página ou por download. O guia parece ser uma ótima ideia, pois propõe visibilidade aos espaços adaptados, muitas vezes não frequentados por falta de informações, mas ainda assim ainda que date já desde 2012 não foi feito por mais nenhum estado brasileiro.

Não tão distante, a Universidade do Rio de Janeiro criou um curso de Especialização em Acessibilidade cultural, e propõe:

*“ Implementar a formação em acessibilidade cultural para gestores e trabalhadores da área da cultura, com o objetivo de sensibilizar, estimular, capacitar e criar processos inclusivos de fruições estética, artística e cultural nas ações, gestões e políticas culturais para o público de pessoas com deficiência como produtores ou plateia. ” (UFRJ, 2013)*

Por que eu cito estes dois casos? Veja só, o “Guia de Acessibilidade Cultural” existe por iniciativa do IMG, uma associação sem fins lucrativos, e o curso de especialização citado por iniciativa da UFJ, que após parcerias entre cursos e com Ministério da Cultura conseguiu ser implementado com sucesso. Parece tão evidente que iniciativas de acessibilidade deveriam partir justamente das grandes instituições de ensino que, apesar da existência de inúmeros núcleos de pesquisa relacionados ao tema da inclusão, instituições que ainda falham em **universalizar**. Tornar universal; generalizar, difundir, espalhar por toda parte; ser aceito ou adotado por todos.

Entrementes, na UFRGS, em meio aos processos inclusivos de alunos no curso de artes, estão professores de disciplinas práticas que trabalham com processos e elementos físico/químicos que podem conferir riscos físicos em determinadas situações, lidando com um modelo de inclusão que pode até servir bem aos outros cursos, mas que precisa ser revisto especificamente para as disciplinas artísticas que podem colocar alunos e professores em risco.

Não me custa lembrar que contamos com elevadores no instituto de artes, mas infelizmente, nenhuma rampa para chegar até eles, tampouco qualquer sinalização que permitiria autonomia aos colegas incluídos.

Para além das discussões perpétuas acerca das “acomodações” precárias do nosso Instituto de Artes - mais do que esgotadas – já não é hora de pensar na criação espaço para exposições realmente acessíveis, cursos, extensões ou até mesmo disciplinas de Acessibilidade cultural? Não vou aqui discutir a abrangência da temática da inclusão nos currículos de outras áreas, mas pensando especificamente no curso de Artes Visuais, repare bem no “**visuais**” e tente descobrir a quem este nome excluí.

~~Eis um Monet. Apenas olhe, não toque.~~

#### **14. O PREPARO, O MEIO E A VIVENCIA**

Antes de qualquer coisa, preciso dizer que durante as pesquisas para estas reflexões realizei visitas e observações de aulas comuns, e foram muitas as conversas com pais e professores de ensino fundamental de variadas escolas de Porto Alegre, vi e ouvi tantas coisas maravilhosas quanto assustadoras – vide o caso da violência contra a menina surda comentado anteriormente – e aprendi muitas coisas de conteúdo prático interessantes para promover a inclusão em qualquer turma, com qualquer aluno. Em visita a uma turma de segunda série - regida por uma excelente professora - em uma escola estadual da zona sul de porto alegre, após assistir à aula durante a tarde, o sinal tocou para a saída dos alunos e estes foram despedindo-se da professora dando-lhe um beijinho na bochecha. Um dos últimos a sair, um menino de cerca de sete anos estendeu-me a mão e disse: “foi muito legal, tchau”; nada incomum na atitude de uma criança da idade saudável, bem-disposta e considerada “normal”, entretanto este menino é autista e alguns meses antes passou maus bocados para adaptar-se, não falava com os colegas, não ouvia a professora. Preciso lembrar que o consenso geral é de que o autista é desligado, alheio ao mundo, sem habilidades de comunicação e interação social?

Fui descobrindo que não é assim tão difícil propor-se ou interessar-se a procurar os meios, entretanto interesse e sensibilidade não se ensina em nenhum curso, portanto me parece grande perda que no nosso currículo de licenciatura de Artes Visuais não estejam disponíveis mais disciplinas voltadas à inclusão do que

apenas Libras e Intervenções Pedagógicas e Necessidades especiais<sup>22</sup> – esta última nem está entre as de caráter obrigatório - bem como as experiências do estágio sejam apenas no fim do curso, tão curtas e de difícil acesso do licenciando até as escolas. O estágio, para mim, foi uma experiência curiosa e incrível e que apesar de muito curta, me proporcionou descobertas e um retorno mental de como é ser um aluno de escola e suas questões muito sérias e importantíssimas quanto ao relacionar-se com os outros e com o mundo. Posso dizer que ganhei um novo par de olhos que, entre tantos outros, tem me um significado especial.

Em outubro deste ano, um vídeo controverso, gravado por professores e direção de uma escola circulou pelas redes sociais, nele, um menino de sete anos



Figura 14 - imagem de vídeo gravado por professores. Fonte: web

circula em um ambiente que parece ser a biblioteca da escola, arremessando objetos, derrubando mesas e outros estudantes. O vídeo foi assistido por cerca de sete milhões de vezes em 24h. Para além do fato de que a escola expôs publicamente um menor em situação de risco físico contra si mesmo, dado que a atitude da escola foi observar e incitar o comportamento do aluno, fica

claro o despreparo profissional e ético dos educadores presentes no momento do vídeo para lidar com emoções. Sim, elas existem dentro das salas de aula também, não ficam reservadas a momentos específicos.

Paralelamente, durante este ano de 2015 em que me mantive ligada ainda à universidade, uma colega do curso de Artes Visuais da UFRGS, Angela Longo<sup>23</sup>, que teve também complemento da formação em Coimbra, formou-se no início deste ano e prestou concurso para professor de artes municipal. No segundo semestre

---

<sup>22</sup> Disciplinas que pertencem ao currículo de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS

<sup>23</sup> Graduada em Artes Visuais pela UFRGS e Universidade de Coimbra

deste ano foi chamada para dar aulas de artes em uma escola especial, em um bairro de Porto Alegre considerado um dos mais violentos da capital gaúcha. Ao conversarmos sobre a sua experiência e o objeto da pesquisa deste trabalho de conclusão, aceitou responder algumas questões, cujo teor é semelhante às perguntas do questionário online, e trouxe muitas questões relevantes ao tema e a estas reflexões.

A entrevista foi gravada em áudio e transcrita, foram omitidos o nome de escolas, funcionários e alunos. Abaixo trago algumas das perguntas e trechos da entrevista para aprofundamento. O texto completo encontra-se no APENDICE-A. Ressalto que existem questões burocráticas relacionadas ao trabalho executado pela colega que ela ainda está aprendendo como funcionam devido ao curto período em que está na escola e que não imprimem prejuízo à qualidade do seu compromisso com o trabalho que realiza.

- **Sobre adaptação e formação:**

Angela completou sua graduação e passou quase imediatamente a dar aulas como professora especializada para crianças especiais, portanto no início as perguntas que fiz foram relacionadas à sua adaptação e formação, ela afirma que o início o trabalho “foi um choque”. Quando perguntada sobre a presença de um professor ou profissional auxiliar ela responde:

**A:** A grande maioria das professoras regentes me acompanha, algumas não me acompanham. Mas isso é uma negociação, as turmas são pequenas, a média é de seis alunos por turma, mas são alunos complicados, então em turmas mais difíceis a gente se auxilia, porque tem alguns alunos que tu não consegue controlar dentro da sala, é variável. Os pequenos elas geralmente ficam, porque eles correm, tu tem que ter muito braço (...) é opcional, algumas preferem ficar outras não, eu deveria estar com eles sozinha, em estrito sensu. ”



A presença do professor ou de monitor auxiliar é um assunto controverso na maioria das discussões acerca da inclusão escolar, de modo geral os professores

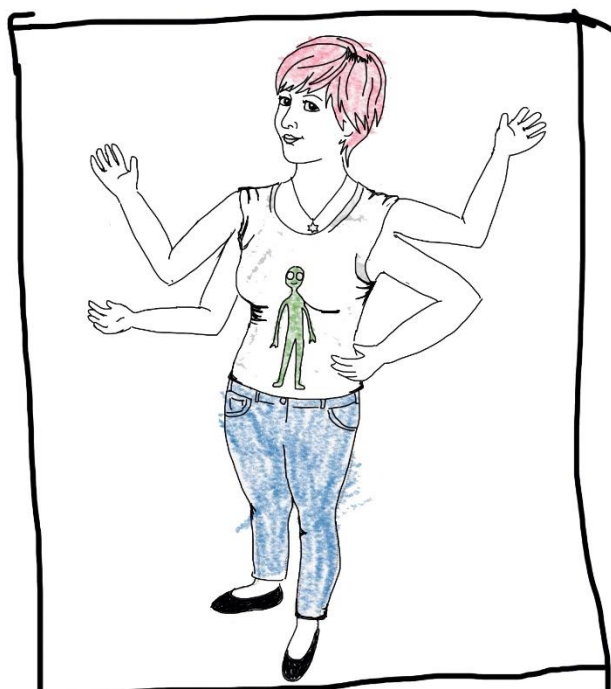


Figura 15 - Acervo particular, desenho digital

apontam a falta de pessoal para a função, em casos extremos é necessária contenção física. No caso específico da colega entrevistada, a presença dos professores regentes ao menos no começo parece ter sido essencial para a adaptação de uma recém-licenciada sem nenhum contato prévio com alunos especiais. Pergunto se ela sente que tem preparo suficiente para o trabalho:

**A:** Assim, eu não tive formação para isso. O que eu faço é uma adaptação dos meus conhecimentos de artes para as dificuldades deles. Então o que acontece: eu estou aprendendo muito, quem mais me ajuda são os professores. Nossa formação já é defasada para alunos normais, uma formação que acho bem ruim, de modo geral. Ter por exemplo o estágio no último não te prepara a nível de experiência, claro que tu vai aprender na marra, mas não acho que o curso prepare para dar aula, de modo geral, se para crianças “normais” não prepara, imagina para crianças com deficiência?

Esclareço que a falta de preparo citado é relacionada a conhecimentos mais específicos à docência, não à postura perante a turma e planos de ensino, estes conteúdos ficam atualmente ao cargo das disciplinas finais de estágio, que por experiência própria, das disciplinas obrigatórias é praticamente a única a dar direcionamento à prática em sala de aula. Ainda relativo à formação, pergunto sobre a disciplina - não obrigatória - de Intervenções Pedagógicas e Necessidades Especiais, se fez? Porque?

**A:** Eu fiz. Fiz assim meio sem saber que ia ser útil depois, foi uma surpresa ter sido útil. Parecia interessante e eu fiz. Foi bem no início da faculdade então não sabia que seria útil, foi um acaso. Foi importante para ver perspectivas, como lidar,

questão do acolhimento. Tem pessoas que estudam especificamente para esse tipo de aluno, e eu tenho a sensação que foi uma experiência fundamental.

A disciplina de Intervenções Pedagógicas e Necessidades Especiais esforça-se para transmitir e discutir - em tempo curtíssimo, a carga horária é de 30h - os aspectos fundamentais dos princípios da inclusão escolar, leis que fundamentam, os problemas e algumas soluções encontradas. Infelizmente, apesar do esforço não abrange as práticas em sala de aula, não há tempo. Em dado momento da entrevista Angela explica estar aprendendo durante a prática formas alternativas de lidar e compreender os problemas e situações, esse aprendizado quando oportunizado durante a licenciatura pode determinar a receptividade – e eliminar preconceitos - do professor perante situações parecidas:

**A:** “Eles te respeitam muito, e querem muita atenção por tu ser professora. As reações deles, os acessos, e por vezes a violência, são relacionados com a síndrome, eles não estão te atacando, estão atacando algo que eles estão sentindo.”

- **Sobre arte e acesso à arte**

Angela me explicou algumas necessidades das turmas para as quais leciona, tato, atividades de recorte, desafios de motricidade fina, manuseio, personagens e contação de história, desenhar e comunicar através de imagens são alguns dos pontos-chave das aulas, não tão focado no produto artístico final, mas no desenvolvimento e comunicação do aluno durante o processo. Contou que é interessante observar os aprendizados, que cada aluno é bem particular e que gosta por que são muito autênticos, por vezes muito surpreendentes. Ela ainda explicou-me sobre como enxerga a turma, e sobre a necessidade de mais conhecimento pedagógico para as atividades:

**A:** Eu dou aula de artes, mas a diferença que eu vejo entre uma aula de artes “normal” e esse tipo de aula de artes é que tu não dá só aula de artes, ela é atravessada por uma veia pedagógica muito mais forte, eu acho. Não é arte pela arte, é uma arte por que aquilo vai ajudar aquela pessoa a se desenvolver, nesse sentido eu vejo uma diferença.

Como comentado anteriormente, as políticas de acesso a arte não estão bem estabelecidas e carecem de projetos específicos. Quando pergunto sobre acesso e existência de projetos e exposições de arte adaptadas ela me explica que fora da escola é difícil haver projetos que eles possam visitar e diz:

**A:** É difícil por que é longe, as vezes não tem transporte, as vezes não é nem o evento, mas como ir. A dificuldade de acesso é imensa, tenho alunos que moram em zonas com toque de recolher, o acesso deles a atividades culturais fica muito restrito naquela região. Eles não têm acesso, eles são invisíveis.

## **15. CONCLUSÃO**

Tenho um estranho – e para mim delicioso - hábito de partir do final, mas imagino que aqui não haverá nenhum prejuízo apenas mais essa leve impertinência. Entre as perguntas feitas na entrevista com a colega e discutidas no último texto, houveram outras relativas a questões mais complexas do funcionamento da rede, adaptação dos alunos, transferência, e mesmo sobre abrangência do que chamamos de inclusão. Posso afirmar portanto que todos os aspectos ressaltados na entrevista encaixam-se e transparecem em todas as reflexões contidas neste trabalho, recomendo enfaticamente que leiam a entrevista completa no final.

Tentei imprimir nestes textos uma conversa, um diferente olhar sobre aspectos que parecem ficar à margem no que toca à inclusão escolar/social, tentei fazer pensar e repensar detalhes bons e ruins do tema. Eu me usei como meio - o meu percurso escolar – para tentar apontar lacunas e possibilidades. Muitas coisas mudaram da época em que estive na escola até aqui, mas muitas coisas, infelizmente, continuam sendo observadas dentro das salas de aula, nas mais diversas instituições de ensino.

Fica evidente que o que Philippe Ariès – citado num dos primeiros textos – argumentou a 54 anos atrás em seu livro sobre a infância parece estar completamente correto, a concepção de infância que temos se altera com o tempo, dentro de nós, na educação, sociedade, mundo. Falamos de inclusão em um país

que neste momento discute até onde a infância vai, onde ela termina. Um país onde a lei é o impulso que se mostra ao mesmo tempo carrasco e transformador.

Vemos as possibilidades da inclusão escolar e social, que para ser alcançada envolve um sem-fim de obstáculos e incompatibilidades, como a questão da medicalização, que carrega para dentro da educação soluções que, apesar de “instantaneamente” efetivas, no contexto educacional não demonstram nenhum avanço ou transformação positiva enquanto usadas indiscriminadamente para a normalização e padronização de seres humanos em desenvolvimento.

Estamos procurando as respostas. E essa procura, esse processo de tentar encontrar alternativas e meios é o contexto que oportuniza as descobertas necessárias no futuro da educação. É a composição da anomalia<sup>24</sup> de Kunc.

Ao observar o contexto social, percebemos que as notícias nos trazem a violência alimentada por aspectos discriminatórios dentro e fora da escola e apontam uma deficiência educacional que está enraizada nas concepções políticas, históricas e morais da sociedade. Se por um lado as discussões e leis tem empurrado para frente a temática da inclusão escolar, por outro não está se construindo o que seria o suporte das intenções: a comunidade ao redor. Situações precárias de saúde, saneamento básico, abandono, preconceito racial, religioso, de gênero e de etnia são bem mais do que palavras em nosso país, elas tomam forma - de pedras, de sangue e de sentimentos - e podem ser sentidas. Com tanta ênfase na educação especial, pensamos e repensamos as formas de incluir o aluno deficiente físico, e deixamos vagamente para depois o aluno deficiente social, que vem para a sala de aula com fome, em situação de abandono ou violência, sem ter supridas suas necessidades fundamentais para que ele possa de fato aprender.

Percebemos que ao menos por aqui, as práticas de sala de aula que estimulem a apreciação da diversidade não estão inclusas fortemente nos currículos dos futuros professores, e como observamos, por vezes até mesmo as práticas básicas ficam à margem. Com tudo isto fica mais simples compreender as respostas daquela simples pesquisa virtual, em que os educadores que responderam apontam insegurança perante os seus conhecimentos sobre

---

<sup>24</sup> Citado no texto nº4

educação inclusiva e falta de confiança em sua capacidade de trabalhar com um tema incontornável e fundamentado por leis. Falta o suporte. Falta remodelar os conceitos educacionais que ainda estiverem inadequados à diversidade humana, reestruturar currículos, tornar as universidades pequenos universos de conhecimento exemplo de acesso, de promoção à arte para todos.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **Historia Social Da Criança e Da Família**. segunda edição: 1981. ed. Paris: [s.n.], 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases, Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providencias**. Lei Nº 5.692. ed. Brasília: Ministerio da Educação, 1971.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. lei nº 8.069/90. ed. Brasília: [s.n.], 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9394/96. ed. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005. ed. [S.I.]: Ministério da Educação, 2004 e 2005.

BRASIL. **estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005. ed. Brasilia: Ministerio da Educação, 2004 e 2005.

BRASIL. **Institui diretrizes operacionais para atendimento educacional especializado na educação básica**. RESOLUÇÃO Nº 4. ed. Brasilia: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009.

BRASIL. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS**. lei nº 12.319. ed. Brasília: [s.n.], 2010.

BRASIL. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Lei N.º 10.436. ed. Brasilia: Congresso Nacional, 2002.

CLOUGH, P. **Theories of Inclusive Education: A Student's Guide**. London: Paul Chapman, 2000.

CMET. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia: [s.n.], 1990.

- CONAE, M. D. E. **Conferencia Nacional de Educação**. Brasília: Secretaria Executiva Adjunta. 2010.
- COSTA, M. V. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. 1a edição. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2009.
- FALVEY, M. A. What is an inclusive school? In: VILLA, R.; THOUDAND, J. S. **Creating an inclusive school**. 2nd. ed. Alexandria: ASCD, 1995. p. 1-12.
- FANTINI, J. A. **Aquarela da Intolerância**. Psychoanalysis, Culture and Society. Londres, Reino Unido: Middlesex University. 2012. p. 1.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas - Les mots et les choses**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Sao Paulo: [s.n.], 1997.
- IMG, I. M. G. Guia de Acessibilidade Cultural de São Paulo. **Acessibilidade Cultural**, 2012. Disponível em: <<http://acessibilidadedecultural.com.br/>>. Acesso em: 3 março 2015.
- INEP. Censo Escolar da Educação Básica, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 3 Março 2015.
- KUNC, N. The Need to Belong: Rediscovering Maslow's Hierarchy of Needs. In: VILLA, R. . T. J. . S. W. & S. S. **Restructuring for Caring & Effective Education**. Baltimore: [s.n.], 1992.
- LOPES, M. I. **Inclusão Escolar: um dispositivo ortopédico social**. [S.l.]: UFRGS, 2013.
- MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. 3a edição. ed. New York: Auto-Graphics. Inc, 1970.
- MEC, M. D. E. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: [s.n.], 1994. 22 p.
- NEPIE. Núcleo de Estudos e Políticas em Inclusão Escolar, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nepie/>>. Acesso em: 15 Julho 2014.
- ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. [S.l.]: Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV). 1959.
- READ, H. **A educação pela arte**. 1a edição. ed. São Paulo : Livraria Martins Fontes, 2001.
- ROBINSON, S. K. Ken Robinsons says schools kill creativity, 2014. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity)>. Acesso em: setembro 2014.
- SALAMANCA, D. D. **Necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca, Espanha: UNESCO. 1994.

SANTOS, M. Os deficientes cívicos. Caderno Mais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. Caderno Mais, 1999. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs24019917.htm>>. Acesso em: 20 Junho 2014.

SDH, S. D. D. H. Disque Direitos Humanos: Disque 100, 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/06/disque-100-e-mecanismo-de-protecao-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 17 Janeiro 2015.

SEPPIR. Ações e Programas. **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Disponível em: <<http://seppir.gov.br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/acoes-afirmativas#gde>>. Acesso em: 18 Janeiro 2015.

SIMM, V. **Estranhos Olhares: O feio através da Cultura Visual**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Artes Visuais. ed. Canoas: [s.n.], 2015.

UFRJ. Acessibilidade Cultural, 2013. Disponível em: <<http://www.medicina.ufrj.br/acesibilidadecultural/sitenovo/>>. Acesso em: 3 março 2015.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. São Paulo: [s.n.], 2007.

ZANATTA, C. Cerâmica e Inclusão, uma experiência de trabalho na Universidade Federal do RS (UFRGS), 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/contatocomaceramica/publicacoes>>. Acesso em: 20 Junho 2014.

## APÊNDICE A - ENTREVISTA COM ANGELA LONGO

A entrevista foi gravada em áudio e transcrita, preservando aqui o nome de escolas, funcionários e alunos.

**- Contextualiza para mim o que está fazendo agora no mestrado e a experiência no trabalho.**

**Angela:** É um pouco “esquizofrênico”. No mestrado então é, pesquisa sobre “teoria do pós-humano” aplicado na animação japonesa, esse é meu projeto de mestrado agora. Eu pego a partir de teoria sobre o pós-humano, a estética do pós-humano, puxando depois para análise nas animações e discutindo os termos, bem diferente do que eu faço no trabalho. A única ligação que eu consigo enxergar é que na teoria do pós-humano tu estás redefinindo o que é humano então tu estás fugindo de uma herança humanista que pensa um humano ideal e que estabelece outros humanos à margem, então num sentido filosófico tem a ver, apesar de serem coisas bem diferentes.

O meu trabalho é em uma escola especial do município, e eu sou uma professora que eles chamam de “professora especializada”, tem as professoras regentes que são as que acompanham a turma todo o ano. Como professora especializada eu entro na turma um período na semana e dou aulas para o primeiro e segundo ciclo, ou seja, de 7 a 14 anos mais ou menos, os pequenos, no geral. Dou mais aulas para o primeiro ciclo que são os menorzinhos. Eu tenho uma turma que é só de autistas, esta aula é mais diferenciada do que as outras turmas, o que se trabalha com eles é o sensorial: experiência, tato. Com as turmas de deficiências múltiplas e paralisia motora, deficiência mental, down, psicóticos, e outras síndromes, que ainda estou aprendendo sobre, tem alunos muito variados, e com eles faço trabalhos de artes dentro das limitações, por exemplo: um desafio motor para eles é recortar, então nas aulas a gente tenta fazer atividades de recorte para eles começarem a manusear, muitas atividades lúdicas, desenho para expandirem a garatuja, formarem figuras, tem bastante contação de história, personagens, muitos projetos na escola tem a ver com cartazes coletivos. Eles têm uma sala ateliê, que é a sala de artes.

**- Quando começou?**



**A:** Em Agosto. Foi um choque. Nunca tinha trabalhado com esses alunos, no início eu não sabia exatamente como me portar com eles. Com o tempo e com os professores junto eu fui aprendendo que para esse tipo de aluno, por exemplo, rotina é muito importante, são muito metódicos. Sair da rotina os deixa inquietos, então rotina, disciplina, métodos que podem parecer arcaicos para eles são fundamentais.

**- Tem um professor ou auxiliar que te acompanha durante as aulas?**

**A:** A grande maioria das professoras regentes me acompanha, algumas não me acompanham. Mas isso é uma negociação, as turmas são pequenas, a média é de seis alunos por turma, mas são alunos complicados, então em turmas mais difíceis a gente se auxilia, porque tem alguns alunos que tu não consegue controlar dentro da sala, é variável. Os pequenos elas geralmente ficam, porque eles correm, tu tem que ter muito braço.

**- É opcional então?**

**A:** é opcional, algumas preferem ficar outras não, eu deveria estar com eles sozinha, em estrito sensu.

**- Então não há uma auxiliar profissional? Uma pessoa especializada sobre os alunos síndrômicos?**

**A:** Não, mas assim, é aquela coisa: é uma negociação, eu não posso sair da sala por que não posso deixá-los sozinhos, então eu aperto um botão e vem monitoras caso esteja ocorrendo algo e eu precise de ajuda.

Eu dou aula de artes, mas a diferença que eu vejo entre uma aula de artes “normal” e esse tipo de aula de artes é que tu não dá só aula de artes, ela é atravessada por uma veia pedagógica muito mais forte, eu acho. Não é arte pela arte, é uma arte por que aquilo vai ajudar aquela pessoa a se desenvolver, nesse sentido eu vejo uma diferença.

**- Apesar dessa diferença, diria que essa aula seria produtiva para alunos que não são de inclusão?**

**A:** Sim, com algumas modificações, mas ia acabar tendo um outro perfil. É uma aula que qualquer pessoa poderia participar.

**- Como se dá a inclusão do aluno da escola especial na escola regular?**

**A:** A rede tem uma escola especial para cada região da cidade e na escola se discute bastante sobre inclusão, e os melhores alunos da escola vão ser os que vão ser incluídos na rede de ensino. A tendência é que a escola fique mais com os alunos que tem mais dificuldade, que são os mais difíceis. Conforme os alunos vão avançando alguns vão para outras escolas por que já podem ser incluídos. O problema da inclusão que a gente tem discutido é que alguns desses alunos são incluídos, mas são incluídos por tabela, por exemplo: o aluno vai uma vez por semana no atendimento especializado da escola. Tu começa a saber de casos em que a inclusão é um descaso.

**- Nesses casos se percebe que o aluno foi apenas integrado?**

**A:** é ele foi só integrado e a escola não exige que ele participe efetivamente. Então ele continua na mesma situação, porque não é um espaço acolhedor, ele vai só para atendimento.

**- E ele deixa de frequentar a escola com vocês?**

**A:** Perde a vaga.

**- Então em alguns casos o aluno fica em um vácuo sem o atendimento necessário na escola e perde o atendimento na escola especial?**

**A:** em alguns casos, sim. Dependendo do aluno que sai dali, existem especificidade que se tu não souberes lidar no ambiente da escola regular em que tem muitos alunos a tendência é tu descartear, cria um problema, entende?

**- Esse funcionamento é de acordo com o fim da lei que permitia o caráter complementar da escola especial juntamente com a escola regular.**

**A:** exatamente, tu tens que optar. E houveram casos de alunos que saíram e voltaram. Esse é o maior problema da inclusão que eu vejo, com os alunos que eu dou aula.

E claro, eu dou aula para alunos deficientes extremamente pobres, dificulta muito, muitos não têm recursos, vem de famílias com muitos filhos, vem com fome, tem várias carências. Tem de tudo, mas a maioria das dificuldades é decorrente da

pobreza: dificuldades medicas, família que não se importa ou não tem tempo e muitas vezes eles não conseguem atendimento.

**- Tu sabes que a inclusão escolar abrange, segundo a lei, toda diversidade humana: classes sociais, deficiências, superdotação, raças e etnias, religiões, gêneros, enfim tudo que gera discriminação?**

**A:** Não tudo.

**- Agora para e pensa sobre os alunos que tivemos no estágio, tu tinha alunos de inclusão?**

**A:** Não.

**- Mas tu tinhas uma aluna de uma religião pouco comum<sup>25</sup>**

**A:** Sim de religião muçulmana. Conversando com minhas colegas de trabalho, a gente estava falando sobre isso, que as deficiências são múltiplas, por exemplo: tu está no ensino regular, mas tu tens uma deficiência.... Sei lá, nutritiva, faltam alimentos na tua casa. Se tu for pensar nisso, todas as crianças passam por deficiências de todos os tipos.

**- Comento sobre a afirmação de Kunc, sobre o currículo escolar ser feito com a ideia de que as crianças vêm para a escola com todas as necessidades supridas. Alimentados, vestidos, amados, protegidos e bem tratados em casa para sentar e aprender.**

**A:** Exatamente. Isso que eu comentei com as colegas, não adianta tu querer... todas as crianças ali da escola além da deficiência física e mental, tem deficiências absurdas dentro da família, e no espaço da escola é onde elas têm educação, alimentação, e algumas vezes higiene básica, não adianta tu ter só a escola se tu não tens uma estrutura social que de conta das deficiências, se em casa ela vai ser maltratada.

**- Quando o aluno sai da escola especial eles tem acompanhamento para fazer a inclusão dele na escola?**

---

<sup>25</sup> Durante o período de estágio, observei as turmas para as quais Angela deu aulas.

**A:** Tem o SOPE<sup>26</sup> que é quem lida com a família, e em alguns casos o SOPE acompanha os alunos em consultas medicas... eles fazem isso, mas não sei até que ponto é efetivo, não conheço muito como é esse trabalho, mas sei que acontece. E é claro, os professores da escola regular é que percebem as necessidades do aluno incluído e apontam para a família, e chamam os responsáveis para discutir o problema.

O aluno X tem paralisia motora mas a função cognitiva é normal, é um caso bem físico. Ele está em uma cadeira de rodas – particular - que não é adequada para o corpinho dele, e causa mais dificuldades motoras. Precisa de outra cadeira, de melhor higiene, de fisioterapia e acompanhamento com neurologista, pois tem apresentado ausência. O que acontece: a conversa com os pais não resulta, pois afirmam que faz fisioterapia duas vezes por semana, e o fisioterapeuta faz tudo o que precisa. De tempos em tempos, é necessário conversar com os pais novamente.

**- Essa parte para mim é a parte mais difícil. Isso é para ilustrar a dificuldade de ver as necessidades do aluno e tentar conversar com os pais, procurar uma melhora.**

**A:** Em casos de conhecida falta de condições a escola entra com pedido para atendimento médico e acompanha na consulta para levar os registros do que acontece com o aluno, as vezes gravados para fins médicos.

**- Sobre a polemica do vídeo viral na internet que mostra um menino de idade pré-escolar agredindo funcionários, a si mesmo e a propriedade da escola, o que achou daquilo?**

**A:** As gravações que a escola faz são para ilustrar situações específicas e ser avaliado por profissionais, não para divulgação em redes sociais. Temos um aluno que se machuca, quando em crise, não sabemos se ele está tendo um desconforto físico e como ele não consegue comunicar o que sente, o vídeo é levado para o profissional que conhece a síndrome, para trabalhar num diagnostico.

---

<sup>26</sup> Subcoordenadoria de Orientação Pedagógica e Educacional

Esse outro caso, eu acho que, espalhado na mídia causa uma discussão sobre a relação professor-aluno que está defasada no país.

**- Sobre a disciplina (não obrigatória) de Intervenções Pedagógicas e Necessidades Especiais: fez? Porque?**

**A:** Eu fiz. Fiz assim meio sem saber que ia ser útil depois, foi uma surpresa ter sido útil. Parecia interessante e eu fiz. Foi bem no início da faculdade então não sabia que seria útil, foi um acaso.

**- Te sente preparada pela tua formação para fazer o que está fazendo?**

**A:** Assim, eu não tive formação para isso. O que eu faço é uma adaptação dos meus conhecimentos de artes para as dificuldades deles. Então o que acontece: eu estou aprendendo muito, quem mais me ajuda são os professores.

Nossa formação já é defasada para alunos normais, uma formação que acho bem ruim, de modo geral. Ter por exemplo o estágio no último não te prepara a nível de experiência, tu vais aprender na marra, mas não acho que o curso prepare para dar aula, de modo geral, se para crianças “normais” não prepara, imagina para crianças com deficiência?

**- Fez a disciplina de LIBRAS I e II?**

**A:** Sim. Mas não tenho alunos surdos, nem cegos.

**- Lembraria de LIBRAS se precisasse?**

**A:** Não. Tu não utiliza e então esquece, é uma cadeira isolada que tu aprende o que é ensinado naquele momento.

**- Então está aprendendo a lidar com inclusão dentro de uma escola especial?**

**A:** É. Na minha cabeça essa era a última das opções do que eu iria fazer. Não é como se eu não quisesse, mas eu não tinha pensado, não esperava.

**- Sobre a disciplina de Intervenções...sem aquilo estaria bem mais perdida?**

**A:** Foi importante para ver perspectivas, como lidar, questão do acolhimento. Tem pessoas que estudam especificamente para esse tipo de aluno, e eu tenho a

sensação que foi uma experiência fundamental. Eu fui melhorando minha visão sobre eles, por exemplo: cheguei na escola e me assustei, agora eu acho bonito, não me assusto mais, é um choque inicial de uma realidade que tu não conhece. Essa disciplina foi importante em um caráter mental, mas não me preparou.

O que eu gosto de dar aulas para esses alunos é que eles são muito autênticos, dão respostas que surpreendem, então tu tens respostas positivas e negativas e na maioria das vezes tu se surpreende com eles. Eles te respeitam muito, e querem muita atenção por tu ser professora. As reações deles, os acessos, violência, são relacionados com a síndrome, eles não estão te atacando, estão atacando algo que eles estão sentindo. A criança do vídeo na internet, se eu segurar, ela vai ficar ali até se acalmar, tu não pode deixar ele se machucar ou machucar os outros. Se tu não consegue, tem a monitora, tem mais pessoas que vão ajudar. Aquele vídeo não iria existir.

Estou aprendendo muitos macetes de como me portar, e há troca entre os professores, sobre o que pode dar certo, e existem cursos e palestras que devem ser frequentados por nós, em caráter obrigatório, há a ideia de uma formação continuada, reciclagem. Já participei de algumas formações, não muitas por ter começado em agosto. O espaço da escola também pode ser um espaço de formação, dependendo do lugar.

**- Se não estivesse lá, saberia onde ir para buscar um curso complementar?**

**A:** Não.

**- Sobre acesso a arte, formas e dificuldades**

**A:** Quando não há verba para saírem, projetos vem até a escola. Houve por exemplo uma oficina de música com instrumentos alternativos. A escola é forte no ponto cultural. É difícil haver projetos para eles, mas já levaram, e eles se comportam mais, eles têm a noção de que vão para um espaço público, a maioria deles tem. É difícil por que é longe, as vezes não tem transporte, as vezes não é nem o evento, mas como ir.

A dificuldade de acesso é imensa, tenho alunos que moram em zonas com toque de recolher, o acesso deles a atividades culturais fica muito restrito naquela região. Eles não tem acesso, eles são invisíveis.

**- Acha que artes ajudam eles a se expressarem melhor?**

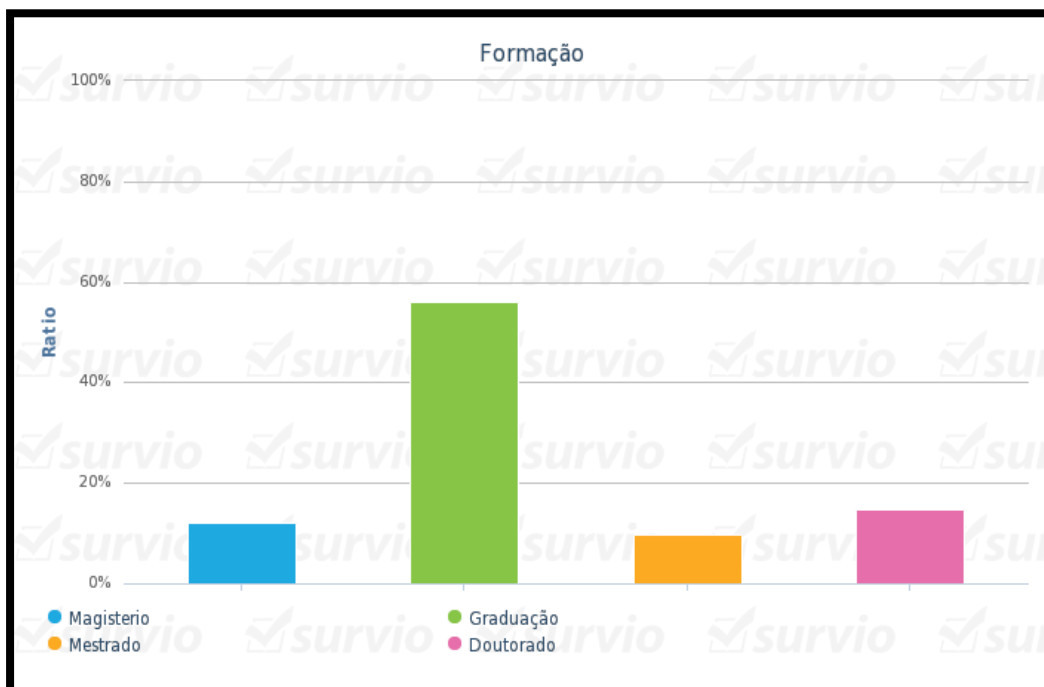
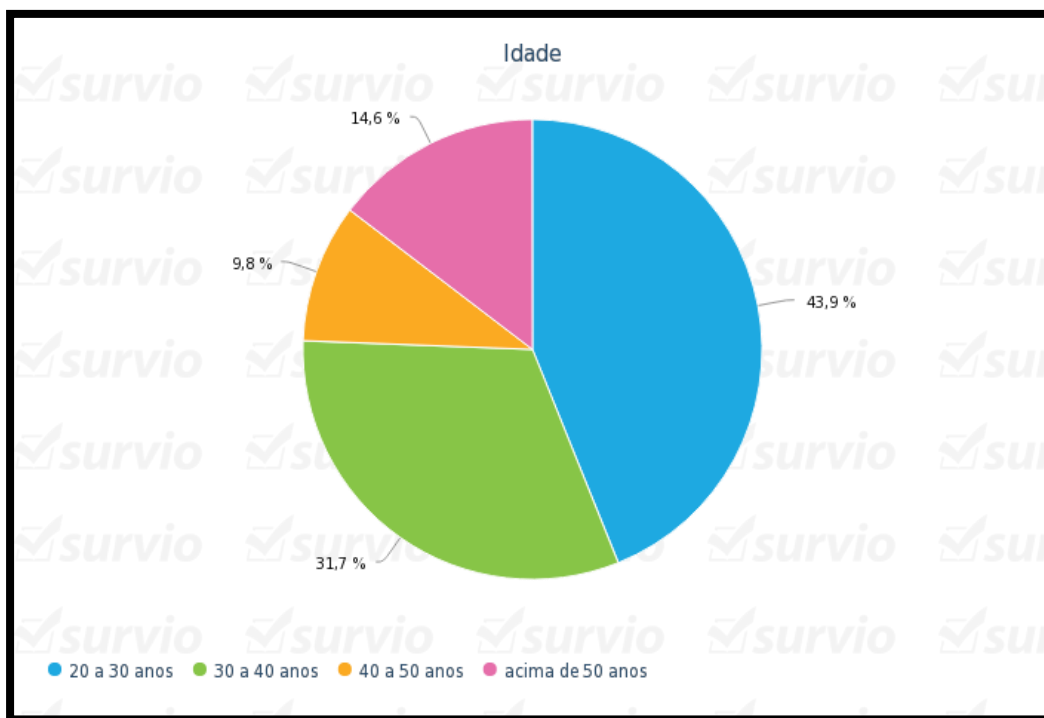
**A:** Vejo que é importante para eles as aulas de arte, muitos se expressam artisticamente muito bem. Há os que não gostam, e há um aluno gosta de letras e números, o desenho dele são letras e números, não consegue criar figuras, não tem estrutura de desenho formal. É legal ver o desenvolvimento, cada um é bem particular. Eles começam a fazer ligações com o simbólico que para eles é bem difícil, organização de ideias, e ali tu também vê alguns dos problemas particulares dessas crianças.

**- Gosta do que faz?**

**A:** Sim, mas é um trabalho que as vezes exige vontade. É uma questão de posicionamento, algumas pessoas se adaptam bem, e outras não querem saber de uma criança com a qual tenha que ter muita paciência. Paciência e não colocar tanta expectativa, ficar aberto para o que vem, aceitar as particularidades. Eles são estimulados positivamente, o que produzem é sempre bom e bem-vindo, mas sem deixar de lado que a maior parte do ensino é disciplina, rotina, comportamento.

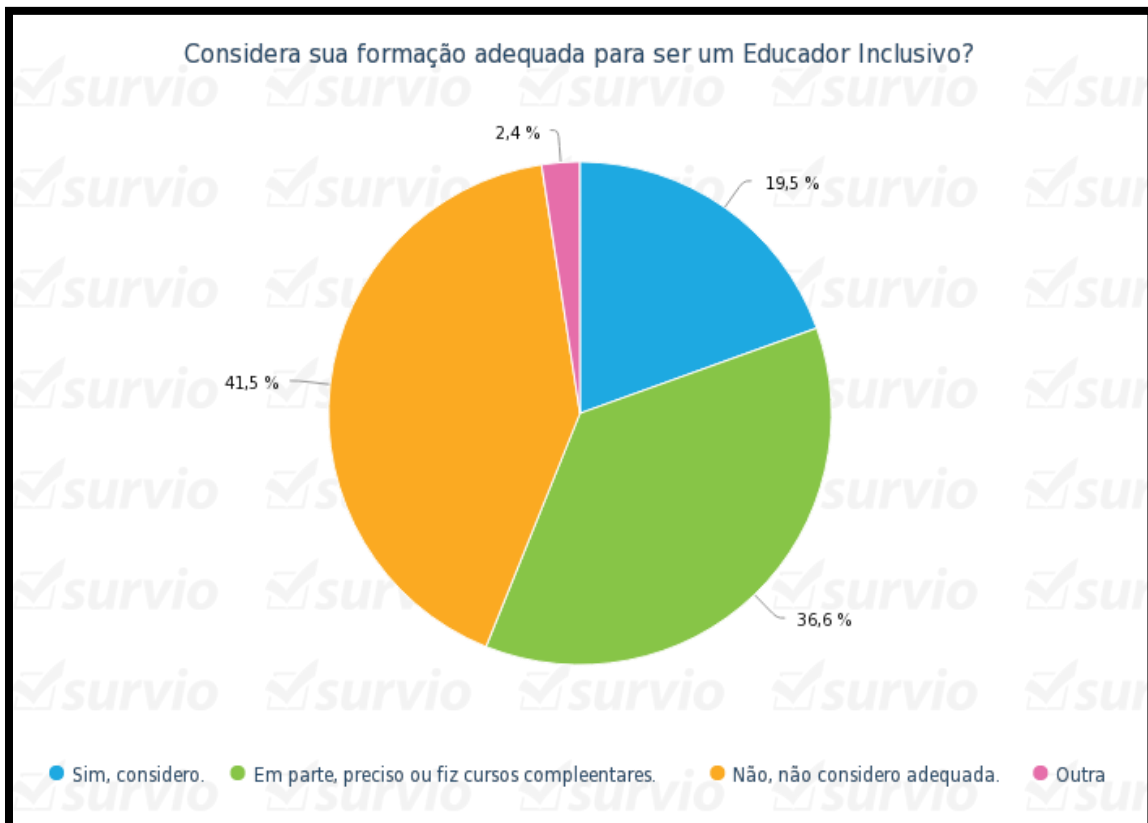
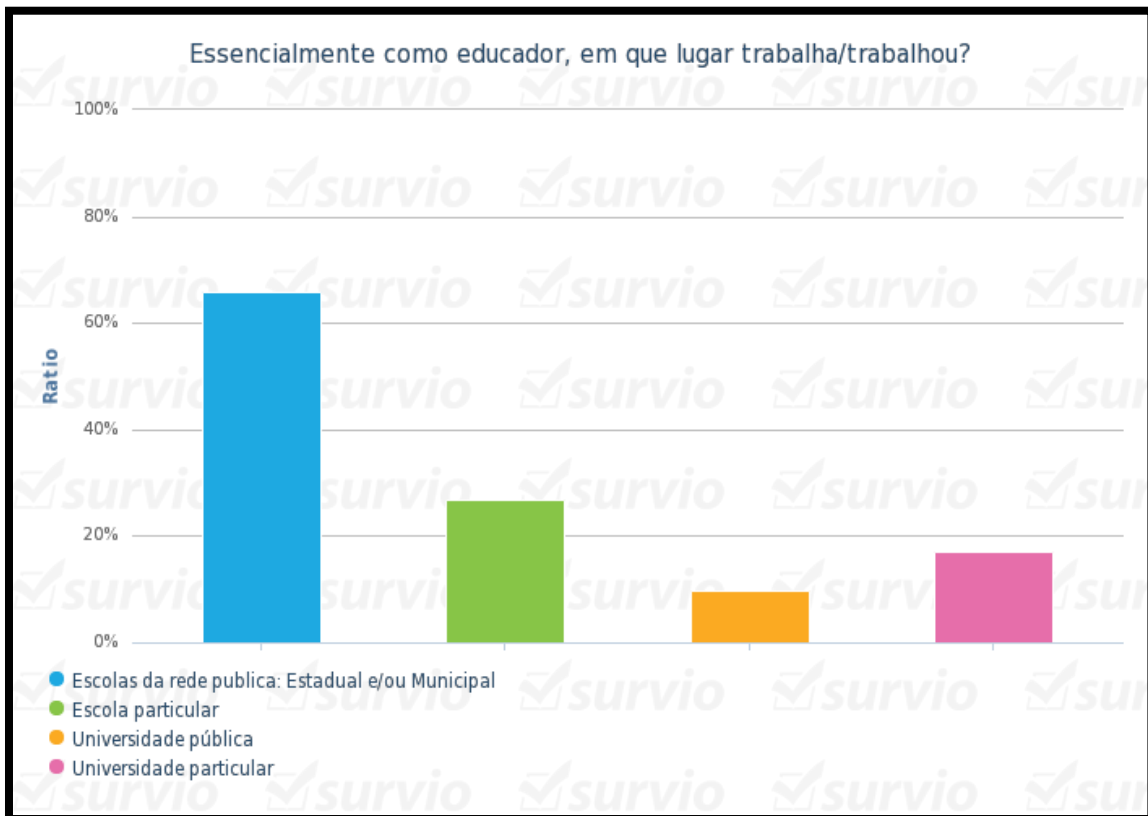
## APÊNDICE B - PESQUISA VIRTUAL

Foi disponibilizada na web no dia 1 novembro de 2015, e permaneceu acessível por 15 dias, encerrando em 15 de novembro de 2015. A ferramenta utilizada foi a versão gratuita da página de pesquisas e formulários online Survio<sup>27</sup>.

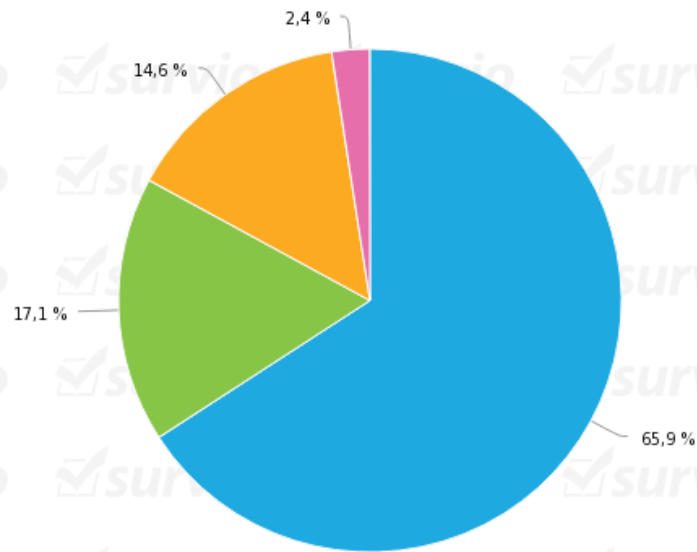


<sup>27</sup> <http://www.survio.com.br>



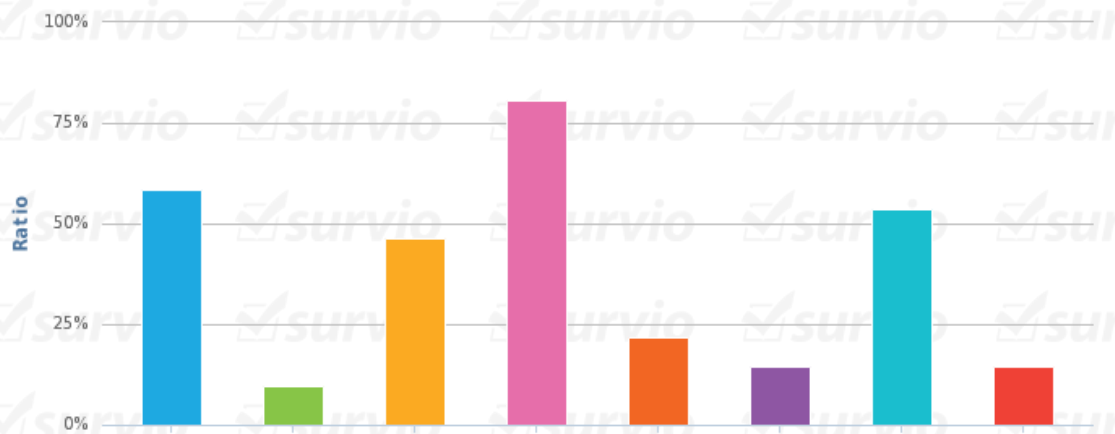


Costuma levar à sala de aula temas polêmicos como discriminação racial/étnica/religiosa/gênero?



- Sim, procuro incluir estes temas no plano pedagógico
- Apenas alguns destes temas fazem parte das aulas.
- Não, eu não abordo esses temas
- Outro

As opiniões sobre Inclusão Escolar variam muito, nesta questão estão presentes algumas delas. Por favor, marque as respostas que ficam próximas da sua opinião sobre o tema. É possível marcar mais de uma alternativa.



- Inclusão Escolar é benéfica a todos os alunos e comunidade escolar, ajudando no combate à discriminação.
- Prejudica os outros alunos.
- A inclusão abrange também alunos superdotados, diferentes raças, etnias, religiões, gêneros e classes sociais.
- Os professores não receberam preparo suficiente para receber os alunos de inclusão.
- A inclusão em escola regular pode ser traumática para alunos com deficiência.
- Inclusão Escolar se refere a alunos com deficiências
- É sinônimo de conviver e compartilhar.
- As escolas e professores deveriam poder optar por receber ou não os alunos de inclusão.

## **ANEXO A - MANIFESTO PELA IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA, INCLUSIVA E SEM CENSURAS.**

Enquanto grupos de pesquisas, instituições científicas e de promoção de direitos civis, as instituições abaixo assinadas vêm a público manifestar repúdio à forma deliberadamente distorcida que o conceito de gênero tem sido tratado nas discussões públicas e denunciar a tentativa de grupos conservadores de instaurar um pânico social, banir a noção de “igualdade de gênero” do debate educacional e reificar as desigualdades e violências sofridas por homens e mulheres no espaço escolar.

Signatário dos principais documentos internacionais de promoção da igualdade (como a Convenção Para Eliminar Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher – CEDAW; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e da Campanha pela igualdade e direitos de população LGBT da ONU), o Brasil acompanhou a institucionalização dos estudos de gênero enquanto um profícuo campo científico nas últimas décadas e conta hoje com centros de pesquisas interdisciplinares reconhecidos internacionalmente. As discussões de gênero ganharam legitimidade científica nas maiores universidades brasileiras a partir dos anos 1970 e, desde então, têm norteado políticas públicas para garantia de igualdades constitucionais.

Ao contrário de “ideologias” ou “doutrinas” sustentadas pela fundamentação de crenças ou fé, o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo. Gênero, enquanto um conceito, identifica processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder. E é, nesse sentido, que o conceito de gênero tem sido historicamente útil para que muitas pesquisas consigam identificar mecanismos de reprodução de desigualdades no contexto escolar.

Embora a Constituição Federal Brasileira de 1988 garanta, em seu Artigo 6º, que a Educação é um direito irrevogável de todas e todos e assegure a igualdade de condições para acesso e permanência escolar, pesquisas mostram que esse direito é constantemente violado a partir das estruturas hierárquicas de gênero. Um exemplo de como a desigualdade de gênero se correlaciona com a educação tem sido visto em pesquisas que identificam o “fracasso” e as altas taxas de evasão escolar dos meninos como consequência dos referenciais de masculinidades difundidos socialmente. Uma identidade masculina baseada na agressividade e na indisciplina tem cada vez mais afastado os meninos dos bancos escolares (37,9% deles segundo dados do IBGE em 2011), negando-lhes seu direito à educação e reproduzindo uma cultura da violência. Professoras são vítimas de agressões em sala de aula, meninas são estupradas por seus colegas de turma e meninos são afastados das escolas neste ciclo de desigualdade perpetuado por noções hierarquizadas do que é ser homem ou mulher. Também são notáveis, por outro lado, as pesquisas que mostram o quanto a discriminação de gênero contra as

peças que fogem dos padrões socialmente estabelecidos de identidade ou sexualidade tem desencadeado processos institucionalizados de discriminação, agressões e exclusão escolar: as violências contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis, mulheres transexuais e homens trans excluem essa população do direito constitucional à educação e contribuem para as estatísticas que fazem do Brasil um dos países mais inseguros para pessoas LGBT (conforme demonstra o relatório do Grupo Gay da Bahia de 2012 e o relatório de violência homofóbica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República).

Quando se reivindica, então, a noção de “igualdade de gênero” na educação, a demanda é por um sistema escolar inclusivo, que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Falar em uma educação que promova a igualdade de gênero, entretanto, não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas (o que tem sido amplamente distorcido no debate público), mas garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades. Exigimos que o direito à educação seja garantido a qualquer cidadã ou cidadão brasileira/o e, para isso, políticas de combate às desigualdades de gênero precisam ser implementadas.

Além disso, é preciso ainda ressaltar que, acima das negociações legislativas locais, a Constituição Nacional Brasileira de 1988 estabelece também que “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” e o ensino deve estar baseado no princípio de liberdade de divulgação do pensamento e do pluralismo de ideias. Assim, não cabe às esferas locais de decisão realizar ocultamentos, censuras ou proibições de discussões reconhecidas no campo científico e, muito menos, a imposição de uma visão de mundo delimitadora nos currículos escolares. Em defesa do pluralismo de saberes e do reconhecimento do campo científico nacional e internacional, defendemos que é um direito fundamental das/os estudantes brasileiras/os o acesso aos conhecimentos e pesquisas produzidos pelos estudos interdisciplinares sobre o conceito de gênero. Nossa defesa é por uma educação democrática, inclusiva e, também, que repudie qualquer forma de censura.

Assinam:

ABA - Associação Brasileira de Antropologia

ABEH Associação Brasileira de Estudos da Homocultura

CEM - Centro de Estudos da Metrópole - USP e CEBRAP/São Paulo

Centro Acadêmico de Serviço Social - UNIOESTE/Paraná

CLAM – Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – UERJ/ Rio de Janeiro

Colegiado do Curso de Ciências Sociais da UNIOESTE - Campus de Toledo/Paraná

Coletivo ASA - Artes, Saberes e Antropologia - USP/São Paulo

Coletivo Feminista Filhas da Luta - UNIPAMPA/ Rio Grande do Sul

Comissão da Diversidade Sexual e Combate a Homofobia da OAB/ São Paulo

Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia

Comissão de Diversidade Sexual da OAB/Paraná

Comissão de Estudos sobre Violência de Gênero da OAB/Paraná

COMTER – Núcleo de estudos sobre memória e conflitos territoriais - UFC / Ceará

Conselho Regional de Psicologia da 3ª Região Bahia

Curso Técnico em segurança do Trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG (Unidade Remota, Ijací) / Minas Gerais

CUS - Grupo de Pesquisa em Cultura e Sexualidade – UFBA/ Bahia

Demodê – Grupo de Pesquisas sobre Democracia e Desigualdades UnB/ Distrito Federal

Diversiones - Direitos humanos, poder e cultura em gênero e sexualidade – UFPE/ Pernambuco

Edges – Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual – USP/ São Paulo

Enlace - UNEB/Bahia

FAGES – Núcleo de Família Gênero e Sexualidade – UFPE/ Pernambuco

Focus - Grupo de Pesquisa sobre Educação, Instituições e Desigualdades - UNICAMP/São Paulo

GEERGE – Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero - UFRGS/ Rio Grande do Sul

GEMA – Núcleo de Pesquisa em Gênero e Masculinidade – UFPE/ Pernambuco

Gênero, Corporalidades, Direitos Humanos e Políticas Públicas – UEL/ Paraná

Geni - Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades – UERJ/ Rio de Janeiro

GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas “Eneida de Moraes” – UFPA/ Pará

GEPS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Sexualidades – UNESP/ São Paulo

GERA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – UFPA/ Pará

GESECS -Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades – UFAM/ Amazonas

GETEPOL - Grupo Estudos em Teoria Política - UEL/Paraná

GIV – Grupo de Incentivo à Vida/ São Paulo

GPLutas – Grupo de Pesquisa Marxismo, Direito e Lutas Sociais – UFPB/ Paraíba

GRUPESC -Grupo de Pesquisa Saúde, Sociedade e Cultura – UFPB/ Paraíba

Grupo Arco-íris de Cidadania LGBT/Rio de Janeiro

Grupo de estudos “Campo educacional e o estudo das categorias interseccionais” / Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos , Bioética e Educação - UFF/ Rio de Janeiro

Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidades – UESB/ Bahia

Grupo de Estudos em Saúde Coletiva, Educação e Relações de Gênero -EACH -USP/ São Paulo

Grupo de Estudos Gênero, Direitos Humanos, Raça/Etnia – Fundação Carlos Chagas

Grupo de pesquisa "Legado intelectual e produção literária de autoria feminina na América Latina" – UEL/Paraná

Grupo de Pesquisa (R)existências e metaquestões dos marcadores de diferença - UEL/Paraná

Grupo de pesquisa Cidade, Aldeia e Patrimônio – UFPA / Pará

Grupo de Pesquisa e Intervenção Violência e gênero nas práticas de saúde – FMUSP/ São Paulo

Grupo de Pesquisa em Sexualidade, Entretenimento e Corpo - UFSCar/ São Paulo

Grupo de Pesquisa Fundamentos do Serviço Social: Trabalho e "Questão Social" - UNIOESTE/ Paraná

Grupo de pesquisa- Gênero, Políticas Públicas Família – UEL/ Paraná

Grupo de Pesquisa Saúde, Sexualidade e Direitos Humanos da População LGBT - FCMSCSP/ São Paulo

Grupo de Pesquisa Representação, Imaginário e Educação - UFF/ Rio de Janeiro

Grupo de Pesquisas “Trilhas do empoderamento de Mulheres” / NEIM - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a mulher – UFBA/ Bahia

Grupo Humanidades e Saúde Coletiva – FMUSP/ São Paulo

Grupo Transas do Corpo - Ações Educativas em Gênero, Saúde e Sexualidade

Impróprias - Grupo de pesquisa em gênero, sexualidade e diferenças – UFMS/ Mato Grosso do Sul

Instituto de Estudos de Gênero – UFSC/ Santa Catarina

Instituto Patrícia Galvão-Mídia e Direitos / São Paulo

Laboratório de Estudos de História – UFSC/ Santa Catarina

Laboratório de Experimentações Etnográficas – UFSCar/ São Paulo

Laboratório de Relações de Gênero e Família do Centro de Ciências Humanas e da Educação – UDESC/ Santa Catarina

Laboratório do Núcleo de Antropologia Urbana – USP/ São Paulo

Laboratório Genposs - Gênero, Serviços Sociais, e Política Social – UnB / Distrito Federal

Laboratório Interdisciplinar de Ciências Humanas, Sociais e Saúde – Unifesp/ São Paulo

LAPEE – Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional – UFSC/ Santa Catarina

LAPPEL – Laboratório de pesquisa em psicanálise, epistemologia e linguagem – UFMS/ Mato Grosso do Sul

LEFAM – Laboratório de Estudos da Família, Relações de Gênero e Sexualidade – USP/ São Paulo

LIDIS - Laboratório Integrado em Diversidade Sexual e de Gênero, Políticas e Direitos da UERJ

Mandacaru - Núcleo de Pesquisas em Gênero, Saúde e Direitos Humanos – UFAL/ Alagoas

NaMargem - Núcleo de Pesquisas Urbanas - UFSCar/São Paulo

NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – UFBA/ Bahia

NEPAIDS – Núcleo de Estudos para a Prevenção da AIDS – USP/ São Paulo

NEPJI - Núcleo de estudos e pesquisas sobre Juventude, Cultura, Identidade e Cidadania - UCSal/ Bahia

NEPTA - Núcleo de Estudos de Políticas Territoriais na Amazônia -UFAM/ Amazonas

NIGS - Núcleo de Gênero e Subjetividade – UFSC/ Santa Catarina

Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas Sobre Currículo - FURG/ Rio Grande do Sul

Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT – UFMG/ Minas Gerais

Núcleo de Estudos de Gênero – UFPR/ Paraná

Núcleo de Estudos de Sexualidade e Gênero – UFRJ/ Rio de Janeiro

Núcleo de Estudos Heleieth Saffioti – UNIFESP/ São Paulo

Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos - UFT/ Tocantins

Núcleo de Pesquisa Gênero Corpo Sexualidade - UFRN/ Rio Grande do Norte

Núcleo Especializado de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito da Defensoria Pública do Estado de São Paulo

Núcleo Margens: modos de vida, família e relações de gênero – UFSC/ Santa Catarina

NUDISEX - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual - UEM/Paraná

NUMAS – Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença da USP/ São Paulo

NUPSEX – Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero – UFRGS/ Rio Grande do Sul

NuSEX – Núcleo de estudos em Corpos, Gênero e Sexualidades – Museu Nacional/ Rio de Janeiro

NUSS - Núcleo de Pesquisas sobre Sexualidade, Gênero e Subjetividade - UFC/ Ceará

Observatório da Violência de Gênero no Amazonas - UFAM/ Amazonas

OPEM - Grupo de Pesquisa Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares - UEPB/ Paraíba

Pagu – Núcleo de Estudos de Gênero – Unicamp/ São Paulo

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – ONIOESTE (Campus de Toledo)/ Paraná

Quereres - Núcleo de Pesquisa em Diferenças,  
Gênero e Sexualidade – UFSCar/ São Paulo

RIZOMA - UEFS/ Bahia

RUMA - Grupo População, família e migração na  
Amazônia - UFPA/Pará

SEXGEN – Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero e  
Sexualidade – UFPA/ Pará

Sociedade Brasileira de Sociologia

## ANEXO B – CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS<sup>28</sup>

08/12/2015 www.1.ufrgs.br/PortalEnsino/Graduacao/curriculos/ajax/relatorioCurricular/impressaoRelatorioCurricular.php?codCurso=303&codHabilitacao=14...

Período Letivo: 2015/2

Curso: ARTES VISUAIS  
Habilitação: LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS  
Currículo: LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Créditos Obrigatórios: 178  
Créditos Eletivos: 0  
Créditos Complementares: 18  
Total: 196

Carga Horária Obrigatória: 2790  
Carga Horária Eletiva: 0  
Nº de Tipos de Créditos Complementares:  
Total: 3060

### Etapa 1

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
ART02063	ATELIER DE PERCEPÇÃO E CRIAÇÃO I	Obrigatória	4	60
ART02061	FUNDAMENTOS DA ARTE	Obrigatória	4	60
ART02195	FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL I - A	Obrigatória	8	120
ART02194	LABORATÓRIO DE ARTE E ENSINO I - A	Obrigatória	2	30
ART02064	OFICINA DE CRIAÇÃO TRIDIMENSIONAL I	Obrigatória	4	60

### Etapa 2

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
ART02070	ATELIER DE PERCEPÇÃO E CRIAÇÃO II	Obrigatória	4	60
ART02068	CIÊNCIAS DA ARTE: ESPAÇO E TEMPO	Obrigatória	4	60
ART02067	FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL II - ART02195 - FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL I - A	Obrigatória	4	60
ART02073	LABORATÓRIO DE ARTE E ENSINO II - ART02194 - LABORATÓRIO DE ARTE E ENSINO I - A	Obrigatória	2	30
ART02071	OFICINA DE CRIAÇÃO TRIDIMENSIONAL II	Obrigatória	4	60
ART02069	SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO II	Obrigatória	2	30

### Etapa 3

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
ART02110	FUNDAMENTOS DA PESQUISA EM ARTE - Créditos Obrigatórios - 80	Obrigatória	4	60
EDU03071	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	Obrigatória	2	30
	Grupo de Alternativas: - [2] Atividades Exigidas - [20] Créditos Exigidos			
	LABORATÓRIO DE CONSTRUÇÃO DE MATERIAL			

http://www.1.ufrgs.br/PortalEnsino/Graduacao/curriculos/ajax/relatorioCurricular/impressaoRelatorioCurricular.php?codCurso=303&codHabilitacao=1418... 1/8

<sup>28</sup> [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=303](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=303) Cópia do currículo do curso de Licenciatura retirado da página



ART02104	DIDÁTICO	Alternativa	10	150
ART02105	LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E ENSINO DAS ARTES VISUAIS	Alternativa	10	150
ART02106	LABORATÓRIO DE PROJETOS DE ENSINO EM ARTES VISUAIS I	Alternativa	10	150
ART02107	OFICINA DE ARTE E PROCESSOS EDUCATIVOS I	Alternativa	10	150
	<b>Grupo de Alternativas: - [10] Atividades Exigidas - [20] Créditos Exigidos</b>			
EDU03025	EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU02027	ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
ART02119	HISTÓRIA DA ARTE EDUCAÇÃO NO BRASIL - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU01004	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU01013	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU03024	ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU03022	POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU03023	POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU01022	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E SUAS INSTITUIÇÕES - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU01014	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ADOLESCÊNCIA I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU01044	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: INTRODUÇÃO - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU01017	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O JOGO I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU03031	SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU03030	SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU01006	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TÓPICOS ESPECIAIS I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU02030	TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES - ATRAVESSANDO FRONTEIRAS - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
EDU02029	TEORIA DE CURRÍCULO - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
ART02120	TÓPICOS ESPECIAIS DE ENSINO DA ARTE - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	2	30
	<b>Grupo de Alternativas: - [5] Atividades Exigidas - [40] Créditos Exigidos</b>			
ART02077	ATELIER DE CERÂMICA I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02074	ATELIER DE DESENHO I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02076	ATELIER DE ESCULTURA I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120

ART02076	- Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02078	ATELIER DE GRAVURA I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02075	ATELIER DE PINTURA I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02158	ATELIER DE TÓPICOS ESPECIAIS EM CERÂMICA I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02159	ATELIER DE TÓPICOS ESPECIAIS EM CERÂMICA II - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02160	ATELIER DE TÓPICOS ESPECIAIS EM DESENHO I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02161	ATELIER DE TÓPICOS ESPECIAIS EM DESENHO II - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02162	ATELIER DE TÓPICOS ESPECIAIS EM DESENHO III - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART01181	ATELIER DE TÓPICOS ESPECIAIS EM DESENHO IV - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02166	ATELIER DE TÓPICOS ESPECIAIS EM PINTURA I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02167	ATELIER DE TÓPICOS ESPECIAIS EM PINTURA II - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02168	ATELIER DE TÓPICOS ESPECIAIS EM PINTURA III - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02089	LABORATÓRIO DE ANIMAÇÃO DIGITAL - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02176	LABORATÓRIO DE APROFUNDAMENTO EM ARTE E TECNOLOGIA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02085	LABORATÓRIO DE ARTE E DESIGN - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02086	LABORATÓRIO DE ARTE E TELEMÁTICA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02081	LABORATÓRIO DE FOTOGRAFIA I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02102	LABORATÓRIO DE FOTOGRAFIA II - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02087	LABORATÓRIO DE IMAGEM DIGITAL - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02080	LABORATÓRIO DE LINGUAGEM TRIDIMENSIONAL - I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02088	LABORATÓRIO DE MODELAGEM E AMBIÊNCIA DIGITAL - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02175	LABORATÓRIO DE MODELAGEM E AMBIÊNCIA DIGITAL II - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02084	LABORATÓRIO DE MUSEOGRAFIA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02083	LABORATÓRIO DE PESQUISA EM HISTÓRIA, TEORIA E CRÍTICA DE ARTE - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02171	LABORATÓRIO DE PROCESSOS FOTOGRÁFICOS - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02079	LABORATÓRIO DE PROCESSOS GRÁFICOS - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02082	LABORATÓRIO DE TEXTO - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02090	LABORATÓRIO DE VÍDEO - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
	LABORATÓRIO DE WEB DESIGN			

ART02091	LABORATORIO DE WEB DESIGN - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02163	OFICINA DE MATERIAIS E TÉCNICAS DE DESENHO - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02095	OFICINA DE MATERIAIS EXPRESSIVOS - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02094	OFICINA DE MODELAGEM E FORMAS - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02092	OFICINA DE TÉCNICAS CERÂMICAS - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02093	OFICINA DE TÉCNICAS ESCULTÓRICAS - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02164	OFICINA DE TÉCNICAS ESCULTÓRICAS I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02165	OFICINA DE TÉCNICAS ESCULTÓRICAS II - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02096	OFICINA DE TÉCNICAS PICTÓRICAS - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART01179	TÓPICO ESPECIAL ESCULTURA: OBJETO E MULTIMÍDIA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02174	TÓPICO ESPECIAL: A IMAGEM FOTOGRÁFICA NA GRAVURA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART01180	TÓPICO ESPECIAL: CENOGRAFIA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02172	TÓPICO ESPECIAL: RECURSOS DA CALCOGRAFIA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02300	TÓPICO ESPECIAL: RECURSOS DA LITOGRAFIA - Créditos Obrigatórios - 42	Alternativa	8	120
ART01178	TOPICO ESPECIAL: RECURSOS DA SERIGRAFIA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02173	TÓPICO ESPECIAL: RECURSOS DA XILOGRAVURA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02169	TÓPICOS ESPECIAIS EM FOTOGRAFIA I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
ART02170	TÓPICOS ESPECIAIS EM FOTOGRAFIA II - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	8	120
	<b>Grupo de Alternativas: - [4] Atividades Exigidas - [16] Créditos Exigidos</b>			
ART02111	CIÊNCIAS DA ARTE: CAMPO SOCIAL - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02112	CIÊNCIAS DA ARTE: ESPAÇO SIMBÓLICO - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02114	CIÊNCIAS DA ARTE: PROCESSO ARTÍSTICO E TECNOLOGIA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02113	CIÊNCIAS DA ARTE: TEORIA E PRÁTICA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
HUM01163	FILOSOFIA DA ARTE I A - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
HUM01135	FILOSOFIA DA CULTURA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02118	MUSEOLOGIA DA ARTE - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02179	SEMINÁRIOS DE ARTE NA AMÉRICA LATINA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02115	SEMINÁRIOS DE ARTE NO BRASIL - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60

ART02177	SEMINÁRIOS DE ARTE NO BRASIL I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02178	SEMINÁRIOS DE ARTE NO BRASIL II - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02183	SEMINÁRIOS DE HISTÓRIA DA ARTE CLÁSSICA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02185	SEMINÁRIOS DE HISTÓRIA DA ARTE CONTEMPORÂNEA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02184	SEMINÁRIOS DE HISTÓRIA DA ARTE MODERNA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02116	SEMINÁRIOS DE SEMIÓTICA - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02186	SEMINÁRIOS DE TEORIA E CRÍTICA DE ARTE - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02117	SEMINÁRIOS DE TÓPICOS ESPECIAIS - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02182	SEMINÁRIOS DE TÓPICOS ESPECIAIS DE HISTÓRIA, TEORIA E CRÍTICA DE ARTE - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02180	SEMINÁRIOS DE TÓPICOS ESPECIAIS EM ARTE NO BRASIL I - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60
ART02181	SEMINÁRIOS DE TÓPICOS ESPECIAIS EM ARTE NO BRASIL II - Créditos Obrigatórios - 40	Alternativa	4	60

**Etapa 4**

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
EDU02103	ESTÁGIO I - ARTES VISUAIS - Créditos Obrigatórios - 140	Obrigatória	14	210
	PROJETO EDUCATIVO I - Créditos Obrigatórios - 140	Obrigatória	0	60
ART02123	SEMINÁRIO DE PROJETO I - Créditos Obrigatórios - 140	Obrigatória	4	60

**Etapa 5**

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
EDU02104	ESTÁGIO II - ARTES VISUAIS - EDU02103 - ESTÁGIO I - ARTES VISUAIS	Obrigatória	14	210
	PROJETO EDUCATIVO II - TRABALHO - PROJETO EDUCATIVO I	Obrigatória	0	60
ART02124	SEMINÁRIO DE PROJETO II - ART02123 - SEMINÁRIO DE PROJETO I	Obrigatória	2	30

**Liberações**

	Liberada	Liberadora(s)

ART02195	FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL I - A	ART02060 - FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL I e ART02062 - SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO I
ART02194	LABORATÓRIO DE ARTE E ENSINO I - A	ART02066 - LABORATÓRIO DE ARTE E ENSINO I
EDU03071	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	Ingresso até 2008/2
ART02165	OFICINA DE TÉCNICAS ESCULTÓRICAS II	ART02852 - TÉCNICAS DE ESCULTURA PEDRA OU CIMENTO ou ART02851 - TÉCNICA DE ESCULTURA MADEIRA
ART02179	SEMINÁRIOS DE ARTE NA AMÉRICA LATINA	ART02014 - HISTÓRIA DA ARTE NA AMÉRICA LATINA
ART02177	SEMINÁRIOS DE ARTE NO BRASIL I	ART02013 - HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL I
ART02178	SEMINÁRIOS DE ARTE NO BRASIL II	ART02016 - HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL II
ART02183	SEMINÁRIOS DE HISTÓRIA DA ARTE CLÁSSICA	ART02004 - HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS I
ART02185	SEMINÁRIOS DE HISTÓRIA DA ARTE CONTEMPORÂNEA	ART02009 - HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS III
ART02184	SEMINÁRIOS DE HISTÓRIA DA ARTE MODERNA	ART02008 - HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS II
ART02186	SEMINÁRIOS DE TEORIA E CRÍTICA DE ARTE	ART02018 - TEORIA E CRÍTICA DA ARTE