

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LUCIMARA ESPICH

A FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE ARTES NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UMA FONTE EMANCIPATÓRIA E PLURAL DA HUMANIDADE

ERECHIM

2025

LUCIMARA ESPICH

**A FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE ARTES NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UMA FONTE EMANCIPATÓRIA E PLURAL DA HUMANIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Educação Não-formal: Práticas Político-Sociais

Orientadora: Prof.^a Dra. Cleusa Inês Ziesmann

ERECHIM

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Espich, Lucimara

A FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) DE ARTES NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA FONTE EMANCIPATÓRIA
E PLURAL DA HUMANIDADE / Lucimara Espich. -- 2025.
150 f.

Orientadora: Doutora Cleusa Inês Ziesmann

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim, RS, 2025.

1. Educação Inclusiva. 2. Artes na Escola. 3.
Formação Docente. 4. Práticas Pedagógicas. 5.
Desenvolvimento Integral. I. Ziesmann, Cleusa Inês,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

LUCIMARA ESPICH

**A FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE ARTES NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA FONTE EMANCIPATÓRIA E PLURAL DA
HUMANIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Educação Não-formal: Práticas Político-Sociais

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 29/08/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cleusa Inês Ziesmann – UFFS
Orientadora

Profa. Dra. Sonize Lepke – UFFS
Avaliadora

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa – UFRR
Avaliador

Dedico este trabalho a todos os profissionais da Educação que, com coragem e esperança lutam incansavelmente por uma sociedade mais humana, justa e inclusiva. A minha amada filha, Helloysa Helena, minha gratidão eterna por sua paciência em me esperar nos dias em que, devido ao trabalho e estudos, não pude estar presente fisicamente. Eu te amo profundamente. Você é minha maior motivação, minha força e minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

A jornada de um(a) professor(a) estudante é contínua e repleta de inúmeros desafios que tornam o processo de formação mais complexo e enriquecedor. Ao longo deste percurso, muitas pessoas cruzaram meu caminho, conduzindo-me a novas reflexões e ampliando meus conhecimentos. Sou imensamente grata a Deus por ter me conduzido em segurança e cuidado em cada etapa dessa caminhada acadêmica, e a mim mesma pelo esforço, coragem e dedicação diante das dificuldades.

Agradeço à equipe de docentes da UFFS, *campus* Erechim, que contribuíram de forma valiosa para este percurso acadêmico, oferecendo sugestões e críticas construtivas. Estendo minha gratidão à minha família, em especial à minha mãe, que cuidou de minha filha, Helloysa Helena, possibilitando dedicar-me a pesquisa e ao estudo.

Sou profundamente grata à professora doutora Cleusa Inês Ziesmann, minha orientadora, que me guiou na condução desta dissertação e contribuiu significativamente para a minha formação docente. Me acolheu como orientanda e, mesmo à distância, proporcionou apoio essencial para enriquecimento de minha pesquisa. Suas orientações precisas e vasto conhecimento foram centrais para o desenvolvimento deste estudo, destacando a importância de repensar o processo da Educação Especial e Inclusiva.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à banca examinadora, que gentilmente aceitou o convite e dedicou seu tempo e conhecimento para avaliar minha dissertação, oferecendo ricas observações e sugestões. Suas valiosas contribuições foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho, enriquecendo a qualidade da pesquisa e proporcionando um aprendizado significativo, que contribuirá para meu crescimento acadêmico e profissional.

Expresso minha mais profunda gratidão aos(as) professores(as) de Artes e aos(as) docentes que participaram das entrevistas desta pesquisa. Suas falas revelaram-se profundamente significativas, pertinentes e sintonizadas com as demandas emergentes da educação inclusiva, contribuindo de maneira decisiva para o enriquecimento deste estudo.

Estendo também meu sincero reconhecimento às professoras participantes da oficina, que se dedicaram com notável empenho e responsabilidade educativa,

contribuindo intensamente para cada momento com a partilha de saberes, experiências e reflexões fundamentais para a construção coletiva do conhecimento.

Aos meus amigos, companheiros de jornada, que nos trajetos de volta para casa compartilharam reflexões e diálogos sobre as aulas, sobre o que aprendemos e o que ainda buscamos aprender, deixo meu profundo agradecimento. Juntos, enfrentamos longas e exaustivas viagens, compartilhando medos, frustrações e momentos de desânimo. Ainda assim, permanecemos unidos, oferecendo suporte e apoio mútuo para resistirmos até o fim.

Agradeço à Coordenadoria Regional de Educação e à Secretaria de Educação, pela disponibilização do site para inscrição e realização da oficina formativa desta pesquisa, à gestão da EBM Maria Melânia Siqueira, pela confiança e por ceder o espaço para a realização da oficina educacional. A querida Cássia Bortoli Roncaglio, que viabilizou a formação realizada durante essa pesquisa. Um agradecimento especial também à Rosane F. Lazzarin, Ivanir T. D. Dahmer, Silas Cleiton Soligo, Cirlei Giombelli e Silvia M. Rauber pelo apoio indispensável.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa. Seu apoio e colaboração foram fundamentais para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho. Agradeço também aos leitores, cuja atenção e interesse são essenciais para a disseminação do conhecimento e o avanço da discussão sobre o tema abordado. Espero que as contribuições e descobertas compartilhados nesta pesquisa possam enriquecer o entendimento e promover reflexões significativas, contribuindo para o crescimento coletivo e a formação de uma sociedade mais informada, sensível e comprometida com a aceitação e o reconhecimento do outro.

É com grande apreço que reconheço e agradeço pelas diversas diferenças que fazem do Brasil um país rico e vibrante. A riqueza das trocas culturais, sociais e individuais contribui para uma sociedade plural e dinâmica. Cada diferença, seja de origem, cultura ou experiência, é um elemento precioso que fortalece nosso tecido social e nos proporciona oportunidades de aprendizado e crescimento mútuo. Por isso, agradeço a todos que, com respeito e abertura, promovem e celebram essas diferenças, contribuindo para um Brasil verdadeiramente inclusivo e enriquecido pela multiplicidade.

Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos (Alves, 2024).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a formação de professores(as) de Artes e bidocentes das escolas públicas municipais de Concórdia/SC, com foco na educação inclusiva e na colaboração, de modo a compreender potencialidades e desafios para a prática pedagógica inclusiva. Tal objetivo é proposto tendo em vista a importância da promoção da inclusão escolar e do respeito às diferenças, com ênfase no desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Especial. Parte-se da compreensão de que as manifestações artísticas, enquanto expressões culturais, possibilitam a construção de um ambiente escolar mais democrático, acolhedor e sensível à diversidade, favorecendo o reconhecimento e a valorização das singularidades dos alunos. A investigação, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em análise bibliográfica, documental e em entrevistas semiestruturadas com três professores(as) de Artes da rede de Ensino Regular e três bidocentes de Educação Especial, atuantes em duas escolas da Rede Municipal de Concórdia/SC. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes e Galiazzi (2007). O referencial teórico abrange autores que discutem a formação docente, a história da Educação Especial e as políticas públicas de inclusão, bem como documentos e legislações que regulamentam o direito à educação inclusiva. Como produto educacional, foram desenvolvidas oficinas pedagógicas formativas com o tema “Artes ferramenta para a Inclusão Educacional: Estratégias e Práticas para Alunos com Deficiência”, destinadas a professores(as) de Educação Especial e de Artes. A formação, com carga horária total de 8 horas, ocorreu presencialmente ao longo de três dias na Escola Municipal GEM Maria Melânia Siqueira, com inscrições realizadas por meio do portal “Educar Web”. Os resultados apontam que as práticas artísticas, quando intencionalmente planejadas, favorecem o ensino colaborativo e a inclusão de estudantes com deficiência, contribuindo para a construção de uma escola mais equitativa, criativa e comprometida com o desenvolvimento humano em sua totalidade. Espera-se que os achados desta pesquisa possam fortalecer as práticas pedagógicas e o ensino de Artes na perspectiva da inclusão, incentivando o uso da arte como meio emancipatório e plural no contexto da Educação Especial.

Palavras-chave: educação inclusiva; artes na escola; formação docente; práticas pedagógicas; desenvolvimento integral.

ABSTRACT

This research aims to investigate the training of teachers (as) of Arts and bidocentes municipal public schools of Concórdia/ SC, focusing on inclusive education and collaboration, in order to understand the potential and challenges for inclusive pedagogical practice. This objective is proposed in view of the importance of promoting school inclusion and respect for differences, with emphasis on the integral development of Special Education students. It is based on the understanding that artistic manifestations, as cultural expressions, enable the construction of a more democratic school environment, welcoming and sensitive to diversity, favoring the recognition and appreciation of students' singularities. The research, with a qualitative approach, is based on bibliographic analysis, documentary and semi-structured interviews with three teachers (as) of Arts from the Regular Education network and three Special Education students, working in two schools of the Municipal Network of Concórdia/ SC. For the treatment of data, it was used the Discursive Textual Analysis (DTA), as proposed by Moraes and Galiazzi (2007). The theoretical framework includes authors who discuss teacher training, the history of special education and public policies for inclusion, as well as documents and legislation that regulate the right to inclusive education. As an educational product, training pedagogical workshops were developed with the theme "Arts tool for educational inclusion: strategies and practices for students with disabilities", aimed at teachers (as) of special education and arts. The training, with a total workload of 8 hours, took place in person over three days at the Municipal School GEM Maria Melânia Siqueira, with registrations made through the "Educar Web" portal. The results indicate that artistic practices, when intentionally planned, favor collaborative teaching and the inclusion of students with disabilities, contributing to the construction of a more equitable school, creative and committed to human development in its entirety. It is hoped that the findings of this research can strengthen pedagogical practices and arts teaching in the perspective of inclusion, encouraging the use of art as an emancipatory and plural medium in the context of Special Education.

Keywords: inclusive education; school arts; teacher training; pedagogical practices; holistic development.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo investigar la formación de docentes (as) de las escuelas públicas municipales de Artes y docentes de Concórdia/SC, enfocándose en la educación inclusiva y la colaboración, con el fin de comprender los potenciales y desafíos para la práctica pedagógica inclusiva. Este objetivo se propone en vista de la importancia de promover la inclusión escolar y el respeto a las diferencias, con énfasis en el desarrollo integral de los alumnos de Educación Especial. Se basa en el entendimiento de que las manifestaciones artísticas, como expresiones culturales, permiten la construcción de un entorno escolar más democrático, acogedor y sensible a la diversidad, favoreciendo el reconocimiento y apreciación de las singularidades de los alumnos. La investigación, con un enfoque cualitativo, se basa en el análisis bibliográfico, documental y entrevistas semiestructuradas con tres profesores (as) de Artes de la red de Educación Regular y tres estudiantes de Educación Especial, que trabajan en dos escuelas de la Red Municipal de Concórdia/SC. Para el tratamiento de los datos se utilizó el Análisis Textual Discursivo (ATD), propuesto por Moraes y Galiuzzi (2007). El marco teórico incluye autores que discuten la formación docente, la historia de la educación especial y las políticas públicas para la inclusión, así como documentos y legislación que regulan el derecho a la educación inclusiva. Como producto educativo, se desarrollaron talleres de capacitación pedagógica con el tema "Artes herramienta para la inclusión educativa: estrategias y prácticas para estudiantes con discapacidades", dirigidos a docentes (as) de educación especial y artes. La formación, con una carga horaria total de 8 horas, tuvo lugar en persona durante tres días en el Colegio Municipal GEM Maria Melânia Siqueira, con inscripciones realizadas a través del portal "Educar Web". Los resultados indican que las prácticas artísticas, cuando intencionalmente planificadas, favorecen la enseñanza colaborativa y la inclusión de estudiantes con discapacidad, contribuyendo a la construcción de una escuela más equitativa, creativa y comprometida con el desarrollo humano en su totalidad. Se espera que los hallazgos de esta investigación puedan fortalecer las prácticas pedagógicas y la enseñanza de las artes desde la perspectiva de la inclusión, fomentando el uso del arte como medio emancipador y plural en el contexto de la educación especial.

Palabras-clave: educación inclusiva; artes en la escuela; formación docente; prácticas pedagógicas; desarrollo integral.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação das Dissertações e Teses no Descritor 1.....	35
Quadro 2 – Apresentação das Dissertações e Teses no Descritor 2.....	42
Quadro 3 – Apresentação das Dissertações e Teses no Descritor 3.....	47
Quadro 4 – Documentos que regem a Educação Brasileira utilizados no decorrer da pesquisa.....	72
Quadro 5 – Principais documentos legais que ordenam e regulam os procedimentos da Educação Inclusiva no Brasil.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Publicações Apresentadas no Período de 2019 a 2023: Formação de Professores(as) de Artes.....	29
Gráfico 2 – Publicações Apresentadas no Período de 2019 a 2023: Formação de Professores (as) de Artes e Inclusão	32
Gráfico 3 – Publicações Apresentadas no Período de 2019 a 2023: Ensino de Artes na Perspectiva Inclusiva.....	33

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação de slides utilizada durante a oficina de formação para professores(as), abordando os princípios e diretrizes do direito à educação inclusiva, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	80
Figura 2 – Imagens (a), (b), (c) e (d): sequência de apresentações de vídeos sobre a temática da inclusão.....	84
Figura 3 – Imagens (e) a (n): registros dos materiais pedagógicos utilizados pelos docentes para promover o ensino de alunos com deficiência e demais estudantes, no contexto da educação inclusiva.....	85
Figura 4 – Registros das produções elaboradas pelas participantes durante a oficina de formação, evidenciando a utilização de materiais diversos e estratégias voltadas à construção de práticas pedagógicas inclusivas.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ACT	Ato de Contratação Temporária
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNC- FP	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
GEM	Grupo Escolar Municipal
GO	Goiás
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEEPI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PPCs	Projetos Pedagógicos de Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos

SEME/PI	Secretaria Municipal de Educação de Picos - Piauí
SC	Santa Catarina
STEM	Ciências (<i>Science</i>), Tecnologia (<i>Technology</i>), Engenharia (<i>Engineering</i>) e Matemática (<i>Mathematics</i>)
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul
WEB	" <i>World Wide Web</i> " /"Rede Mundial de Computadores".

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	19
2 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: IMPORTÂNCIA, BREVE HISTÓRICO E PRINCIPAIS POLÍTICAS ATUAIS	27
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO	27
2.1.1 Descritor 1: Formação de Professores(as) de Artes	28
2.1.2 Descritor 2: Formação de Professores(as) de Artes e Inclusão	31
2.1.3 Descritor 3: Ensino de Artes na Perspectiva Inclusiva.....	32
2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS DO SÉCULO XXI	48
2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA	55
2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR(A) DE ARTES E O ENSINO DE ARTES NA ESCOLA.....	59
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	65
3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA E <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	67
3.2 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA	68
3.5 PRODUTO EDUCACIONAL: OFICINAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES E INCLUSÃO.....	75
3.5.1 Primeiro encontro	78
3.5.3 Terceiro encontro	86
3.5.4 Considerações sobre a inscrição e participação na formação	95
4 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA....	97
4.1 A LEGISLAÇÃO E A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR: ASPECTOS LEGAIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA...99	
4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA	108
4.3 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO NAS ESCOLAS COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES(AS).....	138

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	141
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS.....	146
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	148
ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	150

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo investiga o papel das Artes na Educação Especial Inclusiva, ressaltando sua relevância como uma linguagem plural e emancipatória, capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos(as) estudantes. Ao possibilitar diferentes maneiras de expressão e participação artística no ambiente escolar, as Artes tornam-se fundamentais para ampliar oportunidades e promover a valorização da diversidade. Em um contexto no qual as diferenças devem ser respeitadas, valorizadas e reconhecidas, refletir sobre as contribuições das Artes para a inclusão, torna-se urgente. Nesse sentido, o estudo busca compreender como as Artes contribuem para a criação de um ambiente escolar inclusivo e democrático.

Diante disso, surge a seguinte indagação: como as Artes contribuem para a construção de um ambiente escolar colaborativo, inclusivo e democrático, garantindo que todos os(as) alunos(as), independentemente de suas especificidades, desenvolvam suas potencialidades e participem ativamente do processo educativo?

O objetivo central desta pesquisa é investigar a formação de professores(as) de Artes e bidocentes das escolas públicas municipais de Concórdia/SC, com foco na Educação Inclusiva e na colaboração, de modo a compreender potencialidades e desafios para a prática pedagógica inclusiva, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças, com ênfase no desenvolvimento integral dos(as) estudantes público-alvo¹ da Educação Especial, conforme a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Especificamente, o estudo visa avaliar o impacto das práticas educativas nas aulas de Artes na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para todos(as) os(as) alunos(as), especialmente aqueles(as) com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Os objetivos específicos são: analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores(as) de Arte e bidocentes considerando a colaboração entre profissionais para atender à diversidade de alunos; explorar a percepção dos professores(as) sobre a formação inicial e continuada, com ênfase no papel da colaboração e da troca de saberes na qualificação docente; investigar como as

¹ No texto, quando for mencionado grupo de alunos da Educação Especial ou público-alvo da Educação Especial, nos referimos a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, responsável por atualizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em relação ao grupo de alunos atendidos pela Educação Especial. Essa atualização consolidou o direito de atendimento especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, prevendo sua inclusão em classes regulares e o oferecimento de serviços de apoio, como as salas de recursos multifuncionais.

práticas educativas em Arte contribuem para a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo nas escolas públicas municipais de Concórdia/SC, destacando a colaboração entre educadores, famílias e comunidade escolar; Implementar uma oficina de formação a professores(as) da Educação Especial Inclusiva em Concórdia, abordando *“Arte e colaboração como meio para a inclusão educacional: estratégias e práticas para alunos com deficiência”*, promovendo a colaboração, o fortalecimento das competências pedagógicas e a construção coletiva de práticas inclusivas nas escolas", com objetivo de fortalecer as competências pedagógicas e promover práticas inclusivas nas escolas. Além disso, a oficina buscou identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) ao utilizar as Artes como meio para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos incluídos nas escolas. E as principais dificuldades enfrentadas pelos professores(as) de Arte e docentes ao utilizar a Arte como ferramenta para a inclusão e desenvolvimento das crianças na Educação Especial, considerando os desafios e as potencialidades da colaboração entre profissionais da educação.

Este estudo surge da necessidade urgente de que os(as) professores(as) saibam lidar com a diversidade presente nas salas de aula, marcada, entre outros aspectos, pelo aumento do número de estudantes estrangeiros. No entanto, o foco específico desta pesquisa está voltado para os alunos com deficiência.

Como educadora, sinto uma profunda responsabilidade em contribuir para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e equitativa. A motivação pessoal para esta pesquisa decorre do desejo de criar um ambiente de aprendizagem onde todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades, necessidades específicas ou ainda, de acordo com o ritmo de aprendizagem, possam ter acesso a uma educação significativa e democrática. Sobretudo, o empenho em aprimorar a prática pedagógica reflete meu compromisso com o respeito às diferenças e com a construção de um ambiente educacional favorável a todos. Nesse processo, vou me construindo junto aos estudantes e me reconstruindo constantemente, com o propósito de favorecer a autonomia em suas atitudes.

A relevância social deste estudo é significativa, pois busca aprimorar as práticas pedagógicas e fomentar um desenvolvimento inclusivo nas escolas, beneficiando diretamente a comunidade escolar e ampliando seu impacto para a comunidade ampla e para a cultura local, promovendo o acesso justo a oportunidades

para todos os estudantes. Ao abordar a Arte como um meio eficaz para a inclusão, esta pesquisa pretende oferecer experiências educacionais valiosas que possam subsidiar a formulação e o aprimoramento de políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva.

Nesse mesmo sentido, esta pesquisa busca contribuir diretamente para a prática educativa ao subsidiar estratégias e práticas educacionais inclusivas aos(as) professores(as), melhorando a eficácia do ensino, favorecendo a colaboração entre os docentes e assegurando que todos os estudantes tenham acesso aos conteúdos e à educação como direito garantido. Com base em Fialho, Costa e Beviláqua (2024), entendo que “colaboração” é a prática *de agir em conjunto*, de ajuda mútua e de construção coletiva (de saberes, de inteligibilidades etc.), para muito além da mera “soma de esforços”. Adoto essa concepção de colaboração ao longo da pesquisa porque (1) ela foi pensada e proposta entre professores(as), o que deve ser considerado, uma vez que a colaboração entre outros profissionais talvez seja distinta; e (2) trata-se de uma proposição recente, pós-pandemia de COVID-19, período que acarretou mudanças no que entendemos por colaborar, sobretudo em tempos de usos de tecnologias e de tentativas de construção de uma educação efetiva.

Neste estudo, compreendo colaboração como um processo de apoio mútuo e cuidado entre professores(as) de Artes, professores(as) de AEE e docentes, no qual há troca dialógica de experiências, sejam elas bem-sucedidas ou não, com o objetivo de favorecer o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes. A colaboração envolve compartilhar conhecimentos, práticas pedagógicas, reflexões e estratégias, sempre com atenção às necessidades individuais dos alunos, ao cuidado com suas dificuldades e potencialidades, e à construção de um ambiente inclusivo e acolhedor. Trata-se de uma prática que vai além da mera soma de esforços, conjugando aspectos cognitivos, emocionais e afetivos, fortalecendo vínculos entre profissionais, família, alunos e promovendo uma educação significativa, equitativa e sensível às diferenças. Essa concepção dialoga com Fialho, Costa e Beviláqua (2024) e reflete a importância de construir coletivamente soluções pedagógicas em contextos educativos complexos, sobretudo em tempos pós-pandemia.

Além disso, ao atender à Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), em seu Art. 26, §2º, com a redação dada pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 — que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Artes

na Educação Básica, incluindo as linguagens artísticas de artes visuais, dança, música e teatro como componentes curriculares —, o estudo contribui para a democratização do conhecimento e para a valorização dos aspectos históricos e culturais, beneficiando a comunidade escolar e fortalecendo os processos de inclusão de todos os estudantes.

Sob a perspectiva acadêmica, este estudo busca preencher uma lacuna significativa na literatura ao explorar a interseção entre as Artes e a Educação Inclusiva. Apesar dos avanços na conscientização acerca da importância da inclusão, ainda são escassas as pesquisas que investigam, de forma aprofundada, como as Artes podem ser utilizadas de maneira eficaz na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Esta pesquisa contribui, portanto, para o avanço do conhecimento na área ao oferecer novas perspectivas e evidências sobre o potencial transformador das Artes na Educação Inclusiva. Ademais, ao abordar estratégias voltadas ao aprimoramento da formação docente com foco na inclusão, o estudo configura-se como um recurso valioso tanto para investigações futuras quanto para a construção de práticas pedagógicas eficazes e inclusivas.

Este estudo revela-se fundamental em um contexto educacional em constante transformação. O aumento da presença de estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino exige mudanças significativas nas abordagens pedagógicas, comprometendo a escola com o princípio da educação para todos, respeitando as diferenças, atendendo as necessidades específicas de cada estudante e oferecendo suporte efetivo aos(as) professores(as) em sua atuação docente.

Nessa perspectiva, torna-se necessário investir em acessibilidade e em formação continuada para professores(as) e equipe de apoio, promovendo novas perspectivas culturais e educacionais no ambiente escolar. A escola precisa ressignificar suas práticas pedagógicas para atender às demandas atuais da educação, assegurando uma Educação Inclusiva na qual todos os estudantes se sintam respeitados, representados e efetivamente acolhidos.

O ensino de Artes pode transcender barreiras culturais, linguísticas e cognitivas, permitindo que todos os estudantes se expressem de maneiras diversas e criativas. Nesse sentido, a formação dos(as) professores(as) de Artes da rede de Ensino Regular e professores(as) de Educação Especial abrange conteúdos distintos

e específicos, mas a rede de colaboração entre eles é fundamental para garantir o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes em um ambiente escolar que valorize as diferenças e promova o respeito mútuo. Tanto a formação inicial quanto a continuada devem proporcionar aos(as) professores(as) de Artes e bidocentes os recursos necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, sensibilidade cultural e atuação eficaz diante da multiplicidade de estudantes. É urgente que essas formações ofereçam estratégias práticas e fundamentação teórica que possibilitem a construção de um ambiente educacional inclusivo, acolhedor e respeitoso.

Para atender às necessidades e desenvolver as potencialidades de cada estudante, é necessário adotar estratégias de ensino diferenciadas e reorganizar os conteúdos curriculares para torná-los acessíveis e compreensíveis, reconhecendo e valorizando as experiências e identidades dos alunos. A busca pelo aperfeiçoamento na formação inicial e continuada de professores(as) de Artes da rede de Ensino Regular e dos(as) professores(as) de Educação Especial e dos bidocentes enriquece as práticas educativas, preenche lacunas e possibilita a incorporação de inovações que emergem na sociedade e se refletem na escola.

Também é essencial revisar continuamente os conceitos e as práticas na formação do(as) professores(as) de Artes e bidocentes, incorporando tecnologias que ampliem saberes e reinventem práticas pedagógicas, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. Paralelamente, é fundamental reconhecer a Arte como um instrumento de humanização no contexto da educação inclusiva, compreendendo as marcas históricas de desumanização presentes na organização social e escolar, as quais geraram injustiças para pessoas negras, mulheres, grupos com diversidade cultural, étnica, socioeconômica, de gênero e, especialmente, para pessoas com deficiência. Essas desigualdades resultaram em contextos educativos excludentes e marcados por preconceitos, que precisam ser superados por meio da implementação de práticas pedagógicas significativas e políticas públicas comprometidas com o sentido da vida, a valorização das relações humanas, da pluralidade, da afetividade, e com o reconhecimento e o respeito às diferenças.

Superar o caráter artificial e superficial de certas práticas inclusivas requer uma revitalização da escola, das práticas pedagógicas e do conhecimento sobre técnicas e materiais adaptados. Esse processo envolve a colaboração entre professores(as),

profissionais de apoio — como terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos — e o diálogo contínuo com as famílias, a fim de assegurar a plena participação de todos os estudantes nas atividades artísticas. Desse modo, amplia-se a capacidade dos estudantes para interpretar o mundo, interagir com ele, questionar, criar e expressar aquilo que internalizam, promovendo maior autonomia e desenvolvimento.

Nesse sentido, a formação continuada deve oferecer condições para que os(as) professores(as) desenvolvam estratégias pedagógicas capazes de atender às necessidades individuais, em uma abordagem educacional inclusiva que dialogue com os estudantes, e não para os estudantes, especialmente no contexto da Educação Especial. A formação continuada em práticas artísticas voltadas à Educação Inclusiva é relevante para a construção de um ambiente educacional equitativo, no qual todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas, possam participar plenamente e se desenvolver de forma integral.

As Artes possibilitam a externalização do que cada sujeito internaliza, permitindo que os estudantes expressem sua autoestima, sentimentos, pensamentos e autoimagem, especialmente aqueles que enfrentam desafios relacionados à autoconfiança. Por meio de uma mediação humanista, os alunos podem explorar suas emoções, experiências e identidades de maneira segura e criativa. Esse processo não apenas promove o desenvolvimento integral, como também fortalece suas habilidades sociais e emocionais, contribuindo significativamente para o fortalecimento da autoestima.

Portanto, é essencial refletir sobre a formação continuada que valorize o papel do educador como agente humanizador, comprometido em superar métodos tradicionais de ensino e criar experiências significativas na prática educativa. Nesse processo, a escuta atenta e a valorização da fala dos estudantes tornam-se fundamentais para reconhecer suas vivências, promover o diálogo e fortalecer vínculos. Ao incentivar todos os alunos a expressarem seu potencial criativo e curioso, respeitando suas especificidades, as Artes se tornam uma ferramenta valiosa para promover a construção do conhecimento de maneira inclusiva e significativa.

A escola é um espaço onde todos(as) devem interagir e conviver com as diferenças, respeitando e valorizando cada indivíduo, ao mesmo tempo que desnaturalizam ideias preconceituosas. A formação é contínua, pois somos seres em constante construção e reconstrução, vivenciando mutuamente um mundo que

pertence a todos e é para todos. A escola direciona vidas por meio da ação de professores(as) que, com responsabilidade, e sensibilidade promovem o diálogo, a escuta e garantem a liberdade de expressão. E esses profissionais não devem perpetuar discriminações disfarçadas de práticas pedagógicas que se dizem inclusivas, mas que, na realidade, excluem pela sutileza do não ouvir, do não considerar, do silenciar.

Professores(as), juntamente com os demais responsáveis e com a sociedade, devem garantir que todas as vidas participem ativamente da micropolítica cotidiana da escola, atuando como agentes transformadores. É fundamental adotar uma política da diferença e de vida, que transcenda os muros da escola e contribua para práticas de ensino e aprendizagem verdadeiramente inclusivas. Ao criar redes de apoio (Fialho; Costa; Beviláqua, 2024) e interconexão, a escola deve se transformar em um espaço de pertencimento que reconhece e respeita as diferenças, promove a convivência e combate ativamente qualquer forma de exclusão.

A metodologia da pesquisa envolve várias etapas para garantir uma análise abrangente e detalhada de como a Artes contribui para a Educação Inclusiva. Inicialmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores(as) de Educação Especial para identificar como a disciplina de Artes e as atividades artísticas influenciam suas práticas pedagógicas. Essas entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas com base na Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2007), que oferece uma abordagem detalhada para interpretação de dados qualitativos e identificação de padrões relevantes. Conforme Gonçalves e Meirelles (2004), os relatos indicam que se envolver na análise proposta pela ATD demanda uma reconstrução dos entendimentos de ciência, superando paradigmas e construindo caminhos próprios para a pesquisa.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, que incluiu análises documentais, bibliográficas e participativas em uma escola da Rede Municipal de Concórdia/SC. A análise dos dados foi conduzida com base na ATD, o que possibilitou uma compreensão aprofundada dos relatos dos professores(as) sobre o impacto da Artes em suas práticas pedagógicas, facilitando a identificação de temas e padrões relevantes nos dados coletados, conforme já apontado.

Como parte do produto educacional da pesquisa, foi organizada uma oficina de formação para professores(as) de Artes e bidocentes que atuam com alunos da

Educação Especial e Inclusiva, no município de Concórdia/SC. A oficina teve uma carga horária total de 8 horas, distribuídas em três dias, tendo como tema "Artes como meio para a Inclusão Educacional: Estratégias e Práticas para Alunos com Deficiência", o objetivo foi fortalecer competências pedagógicas e promover práticas inclusivas e colaborativas nas escolas.

A estrutura do trabalho está organizada da seguinte forma: nesta seção de Considerações Iniciais², apresentamos o tema e alguns aspectos gerais da pesquisa. No segundo capítulo, discutimos os desafios da formação docente, incluindo um breve histórico, sua importância e as políticas públicas relacionadas. Para dar seguimento, no terceiro capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como a proposta e o desenvolvimento do produto educacional. Em seguida, no quarto capítulo, abordamos a formação docente sob a perspectiva da Educação Inclusiva, destacando legislações relevantes que fundamentam tanto a formação quanto o processo de inclusão nas escolas de Ensino Regular. Por fim, apresentamos a análise dos nossos dados e encerramos com as considerações finais e as referências.

² Ao longo da dissertação, assumo em determinados momentos o uso da primeira pessoa, haja vista minha proximidade com a pesquisa e minha inserção no estudo. Ademais, vale destacar eventuais alternâncias entre uso da primeira pessoa do singular (eu), quando sinto a necessidade de assumir minha autoria e apresentar minhas perspectivas pessoais, e do plural (nós), quando discuto coletivamente, com os pares, determinadas ideias ou posicionamentos, que são coletivos (incluindo em alguns casos a opinião de minha professora orientadora).

CAPÍTULO 2

2 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: IMPORTÂNCIA, BREVE HISTÓRICO E PRINCIPAIS POLÍTICAS ATUAIS

A formação e a atuação dos(as) professores(as) constituem o eixo central para o desenvolvimento educacional de uma sociedade. Ao longo da história, diversos desafios emergiram nesse campo, impulsionados por demandas sociais, avanços tecnológicos e transformações nas políticas educacionais. Esses fatores influenciaram as concepções e os entendimentos sobre a formação docente. Compreender sua importância, conhecer sua trajetória histórica e analisar as principais políticas vigentes são passos essenciais para enfrentar esses desafios de maneira crítica e esperançosa.

Garcia (1999) argumenta que os(as) professores(as), enquanto agentes centrais nos processos educativos e em seu próprio desenvolvimento profissional, participam de uma atividade que proporciona oportunidades, tanto formais quanto informais, de aprendizado contínuo da prática docente. Nessa mesma linha de pensamento, Freire (1996) destaca os(as) professores(as) como formadores de sujeitos em constante processo de desenvolvimento, enquanto Tiezzi (1992) enfatiza a necessidade de reconhecê-los como profissionais em constante processo de aprendizagem, e não como meros executores de tarefas.

Neste capítulo, abordaremos considerações relevantes sobre as pesquisas realizadas acerca da formação docente, bem como sobre a atuação nas escolas no Ensino Regular com base no Estado do Conhecimento. Também será apresentado um breve histórico das principais políticas que influenciam tanto a formação inicial quanto a continuada dos(as) professores(as).

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Em nosso trabalho, foram analisadas produções de teses e dissertações desenvolvidas na área específica de Artes e Inclusão, selecionadas a partir do acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto

Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Utilizamos, para esse fim, dissertações e teses produzidas no Brasil.

Seguindo o método descrito por Morosini e Fernandes (2014, p. 102), o Estado do Conhecimento refere-se à compreensão do objeto de pesquisa, envolvendo a identificação, o registro e a categorização das informações, o que conduz à reflexão e à síntese da produção científica. A seleção das teses e dissertações foi realizada por meio da escolha de descritores na barra de pesquisa da BDTD, com busca aplicada em "todos os campos", visando localizar resultados que contivessem os descritores nos campos de título, autor ou assunto.

Para a pesquisa de Estado do Conhecimento, consideramos o objetivo geral desta dissertação, qual seja: investigar a formação de professores(as) de Artes e bidocentes das escolas públicas municipais de Concórdia/SC com foco na educação inclusiva e na colaboração, de modo a compreender potencialidades e desafios para a prática pedagógica inclusiva. Para atender a esse objetivo, os termos de busca foram organizados em três conjuntos de descritores, estruturados da seguinte maneira:

- (I) "Formação De Professores(as) De Artes",
- (II) "Formação De Professores(as) De Artes E Inclusão", e
- (III) "Ensino De Artes Na Perspectiva Inclusiva".

Por meio do descritor (I), buscamos compreender a formação dos(as) docentes de Artes. Quanto ao uso do descritor (II), o objetivo foi identificar quais teóricos apresentam considerações relevantes sobre os processos formativos na perspectiva artístico-inclusiva. Já com o descritor (III), almejamos reconhecer quais textos enfatizam o processo de ensino de Artes sob a ótica da inclusão no ambiente escolar. Esses elementos podem contribuir para a discussão sobre o papel do ensino de Artes na perspectiva inclusiva, especialmente no contexto dos(as) professores(as) que atuam nas escolas da rede pública municipal de Educação de Concórdia/SC.

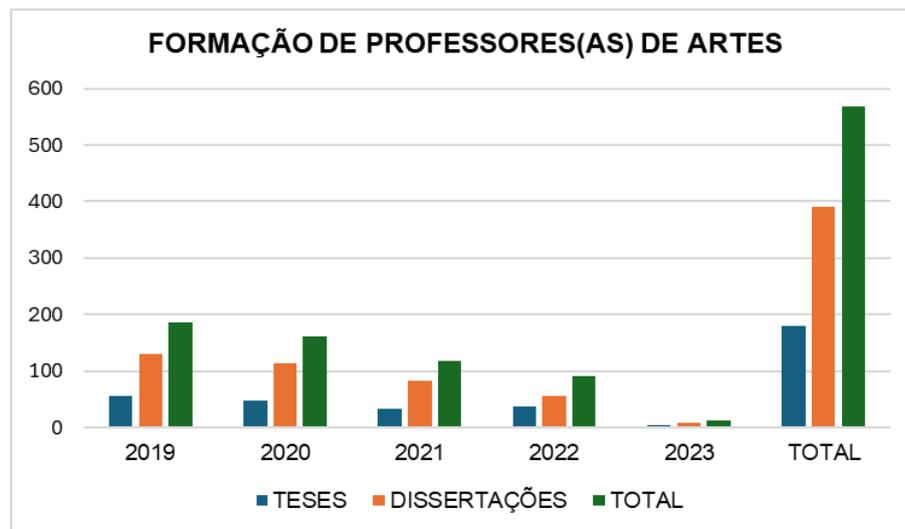
2.1.1 Descritor 1: Formação de Professores(as) de Artes

Com o objetivo de mapear a produção de pesquisas sobre o papel do ensino de Artes na perspectiva inclusiva para a diversidade no ambiente escolar, o primeiro descritor utilizado na barra de pesquisa da BDTD foi "Formação de Professores(as)

de Artes", inserido entre aspas. Esse termo resultou em um total de 569 resultados (dados acessados em 09/11/2023). No âmbito desse tema — formação de professores(as) de Artes —, as produções abordam aspectos relacionados à formação em Artes, à diversidade e à escola como espaço de humanização. Dentre os resultados obtidos, destacam-se 390 dissertações e 179 teses.

A partir desses dados, foi organizada a tabela abaixo, considerando a cronologia das produções, para uma análise inicial das publicações correspondentes à busca pelo descritor "Formação de Professores(as) de Artes". Os dados identificados estão restritos à BDTD e referem-se às defesas realizadas entre 2019 e 2023.

Gráfico 1 – Publicações Apresentadas no Período de 2019 a 2023: Formação de Professores(as) de Artes



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme o Gráfico 1, no período de 2019 a 2023, houve uma redução nas pesquisas realizadas nas instituições de ensino e pesquisa. Ao analisar os resultados, observa-se uma diminuição de 52 teses e 121 dissertações nesse intervalo de tempo. Assim, o descritor "Formação de Professores(as) de Artes", seja como título, autor ou assunto, indica uma redução no interesse por esse tema ao longo dos últimos cinco anos, possivelmente porque a temática tenha cedido espaço a outras pautas na agenda de pesquisa brasileira.

Outra possível explicação para a redução no número de pesquisas na área de Artes pode estar relacionada a diversos fatores que merecem atenção. Um deles é a diminuição do corpo docente especializado em Artes nas universidades, o que dificulta a orientação de novos estudos e compromete a produção de teses e dissertações. Além disso, a desvalorização da área em comparação com disciplinas como Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) pode ter desmotivado tanto a pesquisa quanto a formação de novos profissionais voltados ao ensino de Artes.

Outro fator a ser considerado é a visão limitada sobre o professor(a) de Artes, frequentemente percebido como menos qualificado ou prestigiado, o que também contribui para o desinteresse em pesquisas na área. Soma-se a isso o impacto das restrições impostas pela pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2022, que prejudicaram a realização de pesquisas de campo e atividades formativas presenciais, resultando em uma significativa redução nas publicações.

Mudanças nas políticas públicas, com menor investimento em pesquisa, bem como o redirecionamento dos interesses acadêmicos para temas emergentes, como a tecnologia educacional, também podem ter contribuído para essa queda nas pesquisas sobre a formação de professores(as) de Artes.

Esses fatores apontam para uma teia complexa de questões que requerem investigação aprofundada para compreender os motivos por trás da diminuição das pesquisas e seus impactos na formação docente na área de Artes.

As análises englobam teses e dissertações provenientes de cinco instituições de ensino superior: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCG), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Dessas, duas instituições contribuíram com teses, enquanto três contribuíram com dissertações. Para examinar a produção dessas instituições, foi elaborado um quadro que organiza, de forma cronológica, as discussões sobre a formação de professores(as) de Artes e estão apresentadas no Quadro 1, na página 33.

Durante a pesquisa, observou-se que algumas teses e dissertações não estavam disponíveis para análise e, em outros casos, abordavam disciplinas distintas relacionadas à formação docente. Contudo, considerando que o foco do estudo é a formação de professores(as) especificamente na disciplina de Artes, foram selecionados e priorizados os temas predominantes, excluindo aqueles centrados exclusivamente em dança ou teatro.

Gamboa (2013) destaca que a pesquisa científica busca desenvolver respostas rigorosas e sistemáticas para questões relacionadas aos desafios da realidade social. A constatação de uma redução no repertório de pesquisas sobre a formação de professores(as) de Artes nas instituições de pesquisa, aponta para a necessidade de construção de um referencial teórico específico, dado o papel fundamental da área para os sujeitos e para a diversidade presente nos espaços escolares e sociais.

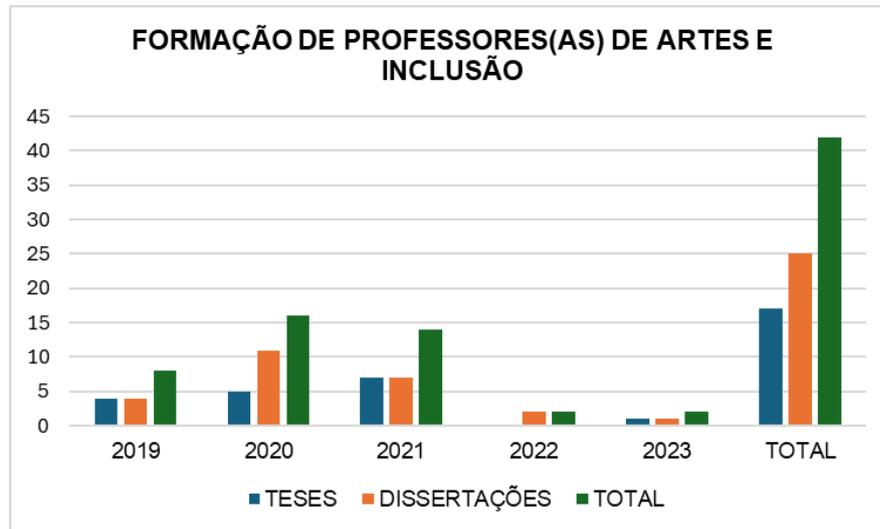
A análise permite identificar que, em 2021, houve publicações em três instituições (UEPG, PUCG e UFC) sobre o tema pesquisado, enquanto nas demais instituições foi encontrado apenas um resultado.

2.1.2 Descritor 2: Formação de Professores(as) de Artes e Inclusão

Na busca por materiais para análise e para complementação da pesquisa, utilizou-se o descritor "Formação de Professores(as) de Artes e Inclusão" inserido na barra de busca da de pesquisa da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), restringindo os resultados a um recorte mais específico de discussão. Essa busca resultou em um total de 42 trabalhos, sendo 25 dissertações e 17 teses, produzidas no período de 2019 a 2023.

Observa-se que, durante esse intervalo, houve um número expressivo e crescente de produções entre 2019 e 2021. No entanto, a partir de 2022, verificou-se uma redução nas publicações relacionadas a temática.

Gráfico 2 – Publicações Apresentadas no Período de 2019 a 2023: Formação de Professores (as) de Artes e Inclusão



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ao realizar a pesquisa, foram identificadas produções acadêmicas provenientes de duas instituições de ensino que contribuem significativamente para as discussões relacionadas ao descritor "Formação de Professores(as) de Artes e Inclusão". Por outro lado, os demais trabalhos localizados abordavam enfoques de pesquisa que não estavam relacionados ao escopo desta investigação.

Após a seleção dos temas para leitura, constatou-se que apenas duas produções se mostraram pertinente ao escopo da pesquisa estando vinculadas às seguintes instituições: Universidade Federal de Pelotas (UFP) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Tais trabalhos evidenciaram um olhar atento ao processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva, contribuindo de forma significativa para a compreensão da formação de professores(as) de Artes nesse contexto.

A seleção dos títulos resultou na identificação de duas dissertações, sem a identificação de nenhuma tese a ser explorada.

2.1.3 Descritor 3: Ensino de Artes na Perspectiva Inclusiva

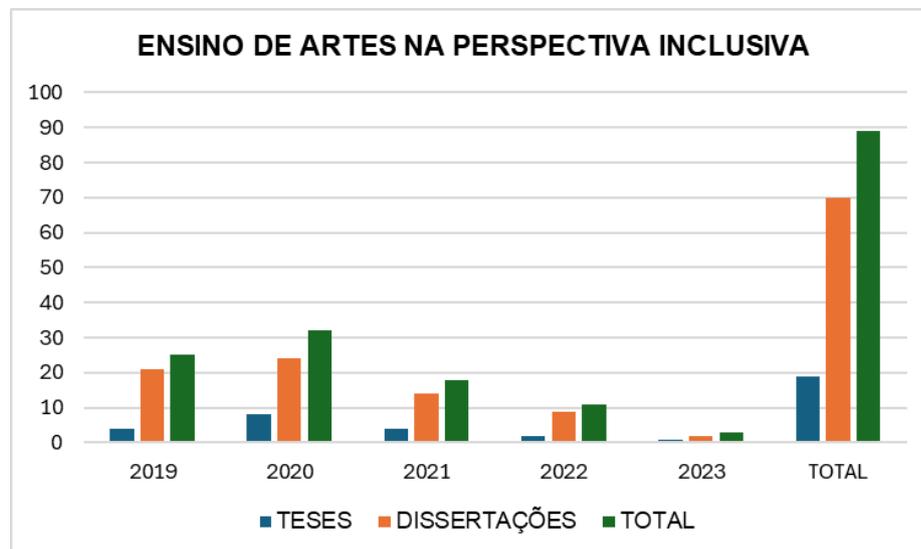
A identificação do terceiro descritor na barra de pesquisa da BDTD foi "Ensino de Artes na Perspectiva Inclusiva", digitado entre aspas, o que resultou em um total

de 89 resultados (dados acessados em 09/11/2023). Essa busca revelou diversas dissertações e teses que abordam a temática da inclusão, porém direcionados a outras áreas do conhecimento.

No que se refere especificamente ao Ensino de Artes na Perspectiva Inclusiva, foi possível selecionar apenas um trabalho que colabora diretamente com o objeto de estudo. Entre as 89 teses e dissertações visualizadas, apenas a dissertação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) aborda o tema de forma específica, alinhada aos critérios de seleção.

A cronologia das produções, considerando as defesas realizadas entre 2019 e 2023, conforme os dados extraídos da BDTD, demonstra a escassez de materiais acadêmicos que tratem diretamente dessa temática, sinalizando a necessidade de ampliar os estudos voltados à formação docente em Artes sob a ótica inclusiva.

Gráfico 3 – Publicações Apresentadas no Período de 2019 a 2023: Ensino de Artes na Perspectiva Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os dados indicam um aumento no número de publicações de teses e dissertações entre os anos de 2019 e 2021, seguido por uma redução significativa em 2022 e uma intensificação dessa queda em 2023. No que se refere às instituições de ensino e pesquisa responsáveis pelas produções, observa-se um total de 89 publicações acadêmicas, sendo 19 teses e 70 dissertações. Esses números sugerem que o descritor "Ensino de Artes na Perspectiva Inclusiva" tem sido pouco enfatizado

nas investigações acadêmicas, apontando para a necessidade de maior aprofundamento e valorização dessa temática no campo da pesquisa educacional.

Além da dissertação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), não foram encontradas outras teses ou dissertações que contribuíssem para um aprofundamento do tema em questão. A seleção dos títulos, a partir da pesquisa realizada na BDTD resultou em apenas uma dissertação, sem a identificação de nenhuma tese disponível para análise ou que contribuísse significativamente para o enriquecimento do objeto desta investigação.

Morosini e Fernandes (2014), ao tratarem da identificação, registro e categorização de produções acadêmicas, destacam a importância da reflexão e da síntese da produção científica, o que contribui para a delimitação de uma temática específica a ser pesquisada em determinado período.

Das cinco produções que dialogam diretamente com o objeto de estudo desta dissertação (Quadro1), todas estão disponíveis na BDTD para leitura e análise. A inclusão desses materiais, a partir de uma leitura criteriosa e da seleção com base em sua relevância temática, possibilitou uma sondagem mais aprofundada sobre o tema proposto.

Ademais, a sistematização dos dados extraídos dessas produções contribuiu para o embasamento teórico da presente pesquisa, fortalecendo seus argumentos e oferecendo uma base sólida para a proposição de intervenções pedagógicas e políticas educacionais que respondam às demandas específicas da formação docente em Artes, com foco na inclusão.

Dessa forma, a investigação se apoia em um respaldo teórico e metodológico constituído dessa literatura mapeada e analisada, alinhando-se às atuais demandas da educação inclusiva e estimulando uma reflexão crítica acerca das práticas formativas no campo artístico.

Descritor 1: Formação de Professores(as) de Artes

Quadro 1 – Apresentação das Dissertações e Teses no Descritor 1.

DISSERTAÇÕES E TESES						
	TÍTULO	AUTOR	ANO	INST.	TIPO	URLS
1	Concepções de professores: Sentidos e significados do Ensino da Artes na escola como espaço de humanização	Lechuga, Evelyn Bendô	2022	UFMS	Dissertação	https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5460
2	Concepções de estética na formação de professores em Artes visuais, dança, música e teatro	Roggenkamp, Carla Irene	2021	UEPG	Tese	http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3552
3	Artes e diversidade: um estudo das concepções sobre Artes, consciência histórica e diversidade com professores(as) de Artes da rede estadual em Trindade (GO).	Araújo, Ismeinem Vieira de Faria	2021	PUC Goiás	Dissertação	http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4769
4	Rotas movediças: a criação e o Ensino de Artes nos trajetos da vida e da história.	Felix, Antônio Gilvamberto Freitas	2021	UFC	Tese	http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58310
5	Formação continuada de professores(as) em Artes visuais / Picos-PI	Silva, Fábio Pereira da	2020	UFPB	Dissertação	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20420

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A análise exploratória dos temas, realizada por meio da leitura dos escritos, possibilitou a verificação dos títulos, resumos, metodologias e referências bibliográficas presentes nos materiais selecionados. Esses elementos podem ser considerados como indicativos do papel que essas produções desempenham na introdução de novos elementos à discussão acadêmica. Além disso, a análise possibilita identificar as principais bibliografias utilizadas para fundamentar e conceituar a formação de professores(as) de Artes.

Um aspecto central a ser considerado na análise dos conteúdos relacionados à formação docente na área de Artes consiste em compreender quais autores fundamentam a construção dos conceitos e as abordagens temáticas presentes nos trabalhos analisados. A leitura das dissertações e teses permitiu identificar, por exemplo, que Lechuga (2022, p. 5) aborda os “processos formativos, práticas educativas e diferenças”, buscando analisar os sentidos e significados do ensino de Artes no ambiente escolar, na concepção de professores(as) da área.

Nesse contexto, a pesquisa problematiza: “A concepção dos professores(as) em relação ao ensino de Artes no espaço escolar atribui sentidos e significados que os levem a reconhecer a Arte como processo humanizador?” (Lechuga, 2022, p. 32). A fundamentação teórica baseia-se na teoria histórico-cultural, e a pesquisa é de natureza bibliográfica, complementada por entrevistas semiestruturadas com cinco professores(as) de Artes. As entrevistas foram organizadas em duas unidades temáticas: “Formação e Artes” e “Artes na escola”, ambas ancoradas em documentos oficiais que orientam o ensino de Artes nos anos iniciais e finais da Rede Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Nesse sentido,

Uma vez selecionado o método, a dialética permeia a pesquisa no sentido de análise da realidade social, da historicidade dos fenômenos, da práxis, das tensões e das contradições que resultam da ação dos sujeitos sobre as suas circunstâncias. Isso permite compreender que o homem determinado por seus contextos é criador dessa realidade social e a transforma por suas condições. Tal transformação se dá na práxis, na ação do homem em articulação entre teoria e prática (Lechuga, 2022, p. 25).

Os resultados das teses e dissertações analisadas no Estado da Arte indicam que os(as) professores(as) ainda se mantêm distantes das potencialidades da Arte como oportunidade de humanização no contexto escolar. Esse distanciamento pode decorrer das condições objetivas do trabalho docente ou de um determinismo

vinculado ao contexto político, econômico e cultural, sustentado pelo sistema capitalista, que pode ser compreendido como um mecanismo de reprodução social. Para que o ensino de Artes, mediado pelos professores(as), possa se orientar à humanização e à emancipação, tais determinações precisam ser superadas.

Nos depoimentos dos(as) professores(as) sobre os sentidos e os significados atribuídos às Artes, observa-se a predominância de concepções baseadas no senso comum, que entendem a Arte como um processo espontâneo, evitando intervenções pedagógicas para não “prejudicar” a criatividade do aluno. Esses entendimentos acabam por afastar o ensino de Artes da produção de conhecimento científico. Lechuga (2022) enfatiza que a criatividade só é possível a partir da apropriação e da objetivação daquilo que já foi criado historicamente pela humanidade. Ainda é perceptível a alienação e o predomínio de concepções deterministas quanto às possibilidades da Arte como via de humanização no espaço escolar.

Roggenkamp (2021), em sua pesquisa vinculada à linha História e Políticas Educacionais, analisa as concepções estéticas presentes na formação de professores(as) para o ensino de Artes no contexto brasileiro. A investigação contempla os fundamentos teórico-epistemológicos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, abordando políticas públicas voltadas à docência e à educação nacional. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentando-se em obras e artigos de autores clássicos da filosofia e da estética, além de documentos oficiais (como as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs de 1998 a 2015) e os próprios PPCs.

O estudo revelou a existência de um conflito entre concepções formais idealistas e práticas educacionais materialistas, ainda que estas estejam, muitas vezes, baseadas em perspectivas empiristas. Roggenkamp (2021) ressalta a necessidade de que os cursos de formação de professores(as) em Artes superarem tanto os idealismos que sustentam o sistema de dominação quanto os materialismos simplistas, propondo como alternativa, um enfoque crítico e dialético como caminho formativo.

Ao longo das leituras, constatou-se que o ensino de Artes historicamente, foi marcado por fragilidades, assumindo ora o papel de preparação técnica para o trabalho, ora de expressão espontânea da criança, sem um embasamento pedagógico

consistente. O *corpus* da pesquisa, composto por 61 projetos pedagógicos de cursos (PPCs) de licenciatura nas quatro áreas mencionadas, revela que as concepções estéticas idealistas ainda fundamentam boa parte desses cursos. Além disso, observa-se que os profissionais da área enfrentam desafios decorrentes dos imperativos do sistema capitalista, os quais, embora sejam tensionados, ainda não foram superados de forma hegemônica.

Araújo (2021), na linha de pesquisa Poder e Representação, teve como objetivo analisar as concepções sobre Artes, consciência histórica e diversidade. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários online, aplicados em ambiente virtual, respondidos por professores(as) de Artes de instituições públicas no estado de Goiás. A pesquisa destacou como esses docentes da rede pública de Trindade-GO compreendem e representam os conceitos de Arte, consciência histórica e diversidade, bem como as noções teóricas e práticas que esses professores(as) mobilizam em seu cotidiano escolar.

Hipóteses foram criadas, sugerindo que os(as) professores(as) percebem e compreendem o potencial da consciência histórica para a articulação entre Artes e diversidade, reconhecendo a importância de integrar esses elementos em suas concepções pedagógicas (Araújo, 2021). Ao avaliar como a diversidade é incorporada na compreensão dos(as) docentes participantes, observou-se que a diversidade cultural é entendida como um caminho para promover o respeito e favorecer o processo de aprendizagem. Nesse sentido, esses docentes articulam concepções e conceitos relacionados a Artes, consciência histórica e diversidade cultural, apoiando-se em seus saberes, experiências, conhecimentos e vivências.

A pesquisa de campo foi realizada em 2020, utilizando um questionário semiestruturado online, com perguntas fechadas e abertas, aplicado via *Google Forms*. O *link* do questionário foi enviado por e-mail e *WhatsApp* a 53 professores(as) que atuam no ensino de Artes na Rede Estadual do Município de Trindade, GO. A pesquisa abrangeu 20 escolas estaduais e utilizou abordagens qualitativa e quantitativa. Verificou-se uma predominância de professoras em relação aos professores. A análise revelou que 56,6% dos(as) docentes não possuem habilitação específica para ministrar aulas de Artes e que 64% não demonstram interesse em formação ou aprimoramento na área. Além disso, 94,3% consideram desafiador

trabalhar com a diversidade em sala de aula, enquanto apenas 5,7% não percebem esse desafio.

Felix (2021) afirma que o ensino de Artes ainda é permeado por abordagens questionáveis, que refletem estratégias herdadas de modelos educacionais ultrapassados, impactando diretamente a formação estética e as práticas de criação em sala de aula. Em sua pesquisa, intitulada "Rotas movediças: a criação e o Ensino de Artes nos trajetos da vida e da história", o autor objetiva analisar as expressões ligadas à criação artística no contexto da formação de professores(as) de Artes/Teatro e na história do ensino de Artes e suas linguagens no Brasil. O estudo busca interligar experiências e revelar potencialidades para o ensino contemporâneo da disciplina.

A pesquisa adota uma abordagem (auto)biográfico-narrativa, fundamentada em análises bibliográficas e historiográficas, reconhecendo as narrativas das ideias educacionais na história do ensino de Artes no Brasil. O objetivo foi identificar elementos da criação no processo formativo, explorando diferentes perspectivas e abordando formas e possibilidades criacionais, além de procedimentos que envolvem o surgimento de ideias artísticas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inserida no campo da Educação, com foco no ensino das Artes e suas linguagens, analisando práticas e repercussões.

Enfatizava-se a necessidade de a escola passar por uma reestruturação, ampliando suas possibilidades perceptivas e assumindo-se como um espaço dinâmico e em constante transformação. Nesse contexto, torna-se essencial que o(a) professor(a) se insira nesse campo de possibilidades, permitindo-se transformar ao longo do processo educativo.

O ensino de Artes e o processo de criação vêm enfrentando um esvaziamento de sentidos, frequentemente reduzidos à repetição, imitação, cópia, modelos prontos, instrumentalização e utilização apenas em datas comemorativas, o que contribui para sua desvalorização em relação a outras disciplinas. Essa prática, centrada na reprodução de técnicas e modelos, precisa ser superada por propostas que valorizem as experiências vividas pelos alunos, compreendendo como essas experiências influenciam suas produções artístico-criativas. Linhares (2003) observa que a atividade artística na escola tem sido controlada em tempo e espaço, limitando-se a aspectos superficiais que impedem sua expansão e o alcance de outras potencialidades criativas.

Silva (2020) elaborou sua dissertação com base em sua trajetória como professor de Artes na rede municipal de ensino, com o objetivo de compreender o perfil, a participação e a avaliação dos(as) professores(as) que ministram o componente curricular Artes no Ensino Fundamental II, em relação às formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Picos-PI (SEME). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando questionários e entrevistas aplicados aos participantes. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), foi reconduzida com apoio do *software WordArt*.

Para a coleta de dados, foram aplicados questionários estruturados com questões dissertativas em cinco escolas, além da realização de uma entrevista estruturada com o coordenador de Artes da SEME, responsável pela organização do componente na rede municipal de ensino. O estudo também teve observação sistemática em cursos de formação continuada ofertadas pela secretaria. Os resultados da pesquisa revelam que as formações continuadas oferecidas pela SEME/PI aos professores(as) de Artes tem proporcionado contribuições significativas, ao agregar novos conhecimentos e práticas pedagógicas (Silva, 2020). No entanto, os dados apontam para a necessidade de repensar os modelos adotados nessas formações, principalmente no que se refere à articulação das quatro linguagens artísticas (Artes visuais, música, dança e teatro), pois, muitos docentes atuam na área sem licenciatura ou formação específica, além de terem pouco domínio de conteúdo.

Foram identificadas divergências nas respostas dos participantes: enquanto alguns docentes relatam que as formações ocorrem por meio de encontros pedagógicos, outros demonstram desconhecem a existência dessas ações formativas. Entre as dificuldades apontadas, destacam-se a escassez de materiais didáticos, a ausência de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades práticas e a fragilidade das formações oferecidas, que se mostram pouco voltadas à realidade da prática docente. Diante desse cenário, o autor enfatiza a necessidade de fortalecimento na motivação profissional, considerando que a desmotivação docente tem origem na formação inicial e é agravada pelas condições precárias de trabalho enfrentadas no cotidiano escolar.

Segundo Silva (2020), a educação continuada em Artes contribui significativamente para a construção do conhecimento, favorecendo a aplicação de

novas metodologias de ensino e estimulando a troca de experiências entre os(as) professores(as). Essas formações também possuem o potencial de promover mudanças relevantes nas práticas pedagógicas, especialmente, no contexto da Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental II.

A aplicação de questionários aos sujeitos envolvidos, aliada à utilização de referenciais teóricos pertinentes, possibilitou a construção de uma análise qualitativa consistente. Os resultados reforçam que, embora as formações continuadas promovidas pela SEME/PI agreguem conhecimentos, ainda se faz necessário repensar os modelos adotados. Tal revisão deve visar ao fortalecimento das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Artes na Educação Básica (Silva, 2020).

Descritor 2: Formação de Professores(as) e Artes e Inclusão

Quadro 2 – Apresentação das Dissertações e Teses no Descritor 2

DISSERTAÇÕES E TESES						
	TÍTULO	AUTOR	ANO	INST.	TIPO	URLS
1	O Ensino de Artes Visuais na escola: desafios e ideais docentes.	Rossi, Flávia Demke	2019	UFP	Dissertação	http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5649
2	O ensino da Artes nas séries iniciais do fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína - Tocantins.	Cunha, Edineide Rodrigues da	2020	PUC Goiás	Dissertação	http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4555

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A pesquisa conduzida por Rossi (2019) surgiu da necessidade de refletir sobre aspectos da docência em Artes na escola. Por meio de entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender as realidades e aspirações de professores(as) de Artes Visuais em relação ao exercício docente. Os participantes foram quatro professores(as) do Ensino Fundamental do município de Pelotas (RS), que compartilharam suas vivências, contextos escolares e percepções sobre a docência e seus desafios. O estudo evidenciou como esses profissionais lidam com as problemáticas da profissão, os desafios enfrentados no ensino, a valorização (ou falta dela) de seu ofício e a constante busca por ideais no Ensino de Artes.

Os resultados revelaram desafios significativos enfrentados pelos(as) professores(as) de Artes, como a desvalorização salarial e subjetiva da profissão docente, evidenciando o questionamento do reconhecimento do trabalho desses profissionais. Também foram apontados os desafios de adaptar os conhecimentos acadêmicos à realidade escolar, bem como na adequação do Ensino de Artes a os tempos, normas e espaços escolares, institucionais (Rossi, 2019). A escassez de materiais diversificados surgiu como um entrave recorrente. Outro aspecto relevante foi a sobrecarga de trabalho dos(as) professores(as), que atuam em várias escolas, além da falta de preparo para a inclusão de alunos com deficiência.

A pesquisa proporcionou uma compreensão singular sobre como cada professora constrói sua identidade docente a partir de suas experiências e contextos em que atua, formando, simultaneamente, seus alunos e a si mesma como profissional. Além disso, evidenciou a busca contínua por melhores condições de trabalho e valorização do Ensino de Artes, da escola e da docência.

Dentre os relatos, destacam-se dificuldades relacionadas à ausência de formação específica para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. A tecnologia foi mencionada como um recurso positivo no processo de ensino-aprendizagem, sendo enfatizado que o perfil do “aluno tecnológico” requer professores(as) capacitados para o utilizar essas dessas ferramentas de forma eficaz.

O estudo enfatiza a importância de atenção e melhorias contínuas na Educação Básica, destacando a necessidade de condições materiais adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente. Defende-se a urgência de repensar o espaço curricular da disciplina de Artes, de modo a evitar sua redução a apenas uma aula

semanal por turma. A pesquisa conclui destacando que a Arte é uma experiência a ser sentida, elevando a compreensão de nós mesmos como parte da história humana.

Diante dos desafios apontados por Rossi (2019) — como a desvalorização da disciplina de Artes, a precariedade das condições de trabalho e a limitação curricular —, torna-se pertinente dialogar com a proposta da Lei nº 5983/2023, que tramita no Congresso Nacional e propõe a obrigatoriedade de duas aulas semanais de Artes na Educação Básica. Tal medida busca fortalecer o espaço da disciplina nos currículos escolares e contribuir para a efetiva valorização do trabalho docente na área. Ao reconhecer a Arte como um componente indispensável na formação humana, essa proposta legislativa dialoga diretamente com a conclusão do estudo de Rossi, ao afirmar que a Arte é uma experiência sensível, formadora de identidades e fundamental para a compreensão de nós mesmos como sujeitos históricos e culturais. Assim, a ampliação da carga horária de Artes pode ser vista como um passo importante na direção de uma educação mais plural, sensível e inclusiva.

Cunha (2020) apresenta uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa, com o objetivo de compreender o significado do Ensino de Artes para alunos com deficiência da Rede Municipal de Araguaína (TO). Utilizando o método do materialismo histórico-dialético de Marx, a pesquisa busca contribuir com os estudos existentes sobre o Ensino de Artes voltado a esse público específico. As informações foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas com gestoras, coordenadoras, professoras e estudantes com deficiência.

A sistematização e análise dos dados seguiram os procedimentos dos núcleos de significação de Aguiar (1980), fundamentados em teóricos da educação, assim como em documentos, leis e decretos que regulamentam políticas públicas voltadas a educação e o Ensino de Artes para pessoas com deficiência. A pesquisa baseou-se em produções científicas provenientes de instituições de ensino superior brasileiras, com foco no Ensino de Artes para alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também desenvolveu um percurso histórico do Ensino de Artes, entrelaçado com políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, analisando criticamente a interação entre Arte, ser humano, sociedade e educação ao longo da história.

A pesquisa discute os conceitos que fundamentam o campo das Artes e como suas linguagens (visuais, dança, música e teatro) se desenvolvem no processo de

ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência. Ainda, destaca as contribuições da pesquisa para professores(as), alunos(as), gestoras e coordenadoras, por meio de relatos que revelam os sentidos e significados atribuídos ao Ensino de Artes nesse contexto. Os resultados evidenciam que o Ensino de Artes e suas linguagens são temas relevantes no contexto da inclusão e exigem maior aprofundamento teórico e prático para que essa área seja efetivamente valorizada e integrada às políticas educacionais inclusivas.

Embora existam dispositivos legais que assegurem os direitos das pessoas com deficiência, é fundamental que esses dispositivos sejam efetivamente implementados no cotidiano escolar, garantindo a inclusão plena nas escolas e evitando sentimentos de exclusão, inferiorização e negligência. A pesquisa revelou que muitas instituições de ensino ainda não estão preparadas para promover a inclusão, seja pela falta de recursos pedagógicos adequados, de profissionais de apoio capacitados, de espaços físicos adequados, ausência de acessibilidade ou inexistência de adaptações curriculares que respeitem as especificidades dos estudantes com deficiência.

Apesar das garantias legais, nota-se uma carência de iniciativas que viabilizem as mudanças necessárias para o atendimento qualificado das pessoas com deficiência. Diante desses pressupostos, a escola deve assumir uma nova postura em seu projeto pedagógico, consolidando mudanças em sua estrutura e na relação com a sociedade, promovendo a integração social e garantindo serviços educacionais de qualidade para todos.

Ao dialogar com a pesquisa de Cunha (2020), que evidencia a complexidade e os desafios do Ensino de Artes para alunos com deficiência, é pertinente trazer as reflexões de Farcetta (2013), que reforça a necessidade de compreender a Arte como uma prática emancipatória e inclusiva, capaz de fortalecer identidades e promover a integração social. É relevante ressaltar a pesquisa de Farcetta (2013) com o objetivo de investigar como os profissionais que atuam com o Ensino de Artes percebem a disciplina em escolas regulares com proposta inclusiva. Para que essa inclusão se efetive se faz necessário investir na formação contínua e especializada dos professores(as), preparando-os para atender às singularidades dos estudantes com deficiência. Além disso, ele alerta para a insuficiência na implementação das políticas públicas, o que dificulta o acesso pleno e qualificado à Educação em Artes.

Como aponta Farcetta (2013) embora as políticas públicas assegurem o acesso de alunos com deficiência às escolas públicas, os professores(as) muitas vezes carecem de conhecimentos específicos para atuar com esse público. O autor ainda sugere que a reorganização do Ensino de Artes — considerado fundamental no currículo das escolas municipais — seja reflexiva e permita adaptações que contemplem a diversidade, promovendo benefícios tanto para os alunos quanto para os professores(as). Os docentes enfatizaram a importância de um planejamento e avaliação que respeitem o tempo e as possibilidades dos alunos com deficiência, evitando práticas que infantilizam seu potencial. Destacaram também a necessidade de maior participação e informação sobre os diagnósticos, bem como de supervisão e acompanhamento do trabalho docente. Foram feitas críticas à predominância de atividades de reprodução e releitura, com poucas propostas voltadas à dança, teatro ou música, revelando a falta de conhecimento específico dos professores(as) para desenvolver essas linguagens.

Farcetta (2013) destaca, ainda, a urgência da inserção de conteúdos específicos sobre práticas pedagógicas em Artes e Educação Inclusiva nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em Artes. Isso se deve ao fato de que, no contexto formativo, o conhecimento sobre Educação Especial ainda é superficial, levando os professores(as) a aprenderem na prática escolar, sem suporte teórico adequado.

Nesse sentido, a Arte deixa de ser apenas um conteúdo curricular para assumir um papel político e pedagógico, transformando a escola em um espaço de resistência e mudança social. Essa perspectiva complementa os achados de Cunha e fortalece o argumento de que as escolas devem repensar suas estruturas e práticas para garantir uma educação artística efetivamente inclusiva.

Descritor 3: Ensino de Artes na Perspectiva Inclusiva

Pinho (2022) destaca a importância da "Artes-educação e sua contribuição para a inclusão de pessoas com deficiência", fundamentando-se no pensamento freiriano. O estudo tem como foco central analisar as contribuições do pensamento de Paulo Freire para o Ensino de Artes Visuais sob uma perspectiva inclusiva, evidenciando os pressupostos teóricos presentes em suas obras que possibilitam refletir sobre uma

Educação Inclusiva. A metodologia utilizada na pesquisa foi a investigação bibliográfica, de natureza qualitativa, por meio da análise de dados proposta por Bardin (2011), tendo como tema "Paulo Freire e o Ensino de Artes Visuais: perspectivas inclusivas para a educação".

Quadro 3 – Apresentação das Dissertações e Teses no Descritor 3

DISSERTAÇÕES E TESES						
	TÍTULO	AUTOR	ANO	INST.	TIPO	URLS
1	Paulo Freire e o Ensino de Artes Visuais: perspectivas inclusivas para a educação.	Pinho, Emmanuela Chuery Schardong	2022	UFRR	Dissertação	http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/831

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A pesquisa de Pinho (2022) evidencia que o Ensino de Artes Visuais contribui não apenas para a transmissão do conhecimento estético ao aluno, mas também para o estímulo e desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, permitindo que o estudante compreenda sua própria realidade a partir da perspectiva da educação libertadora, enfatizada por Freire. Dessa forma, no ensino regular, torna-se necessário garantir a equidade na inclusão de alunos com deficiência, de modo que suas particularidades sejam respeitadas e seu potencial de desenvolvimento seja plenamente alcançado.

O estudo também propicia uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas tradicionais, promovendo a adoção de abordagens inclusivas no contexto educacional. Contudo, Pinho (2022) ressalta a escassez de infraestrutura adequada e de materiais necessários para a adaptação das metodologias pedagógicas. Além disso, aponta que, apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, é imprescindível que a legislação seja acompanhada por investimentos na formação adequada dos(as) professores(as) e pela destinação de recursos que viabilizem a efetivação dessas práticas inclusivas.

Dessa forma, as reflexões trazidas por Pinho (2022) e demais autores evidenciam a urgência de repensar o Ensino de Artes no contexto da Educação Inclusiva. Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, ainda persistem desafios significativos, como a escassez de infraestrutura, a carência de materiais adequados e a falta de formação específica dos(as) professores(as) para

lidar com a diversidade. Os estudos ressaltam a importância de uma prática pedagógica que respeite o tempo, as possibilidades e a identidade dos estudantes com deficiência, superando abordagens tradicionais centradas na reprodução e na homogeneização. O Ensino de Artes, nesse sentido, assume um papel político, social e emancipador, contribuindo para a construção de uma escola inclusiva, reflexiva e comprometida com a equidade. A partir da escuta docente, torna-se evidente a necessidade de um currículo mais flexível, de formações continuadas e de uma reorganização estrutural que favoreça a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas e sensíveis à pluralidade dos sujeitos escolares.

2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS DO SÉCULO XXI

A formação docente no século XXI enfrenta novos desafios, decorrentes das rápidas transformações tecnológicas, sociais e culturais. Os(as) professores(as) devem estar preparados para atuar em um cenário educacional dinâmico e flexível, no qual a adaptabilidade, a inovação e a capacidade de atender às diversas necessidades dos estudantes se tornam competências fundamentais. Nesse contexto, a educação apresenta-se como um desafio significativo e contínuo para os(as) docentes neste século, sobretudo diante das exigências de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Nos debates e nas discussões atuais, destaca-se a necessidade de reorganização do sistema educacional, exigindo dos profissionais constantes atualizações que os orientem na condução do trabalho educativo, com ênfase na valorização da diversidade cultural presente nas salas de aula.

As políticas de formação de professores(as) enfrentam dificuldades significativas para superar as mazelas e os problemas históricos da educação brasileira. Diversas críticas têm sido apontadas, como a ausência de práticas pedagógicas efetivas nos cursos de licenciatura; a desvalorização da carreira docente; a defasagem entre a formação oferecida e as reais demandas da Educação Básica. Soma-se a isso o distanciamento e a fragmentação dos conteúdos em relação à realidade escolar; currículos inadequados; escassez de recursos nas escolas; precarização do trabalho docente; ausência de políticas de valorização profissional. Além disso, destaca-se despreparo e falta de domínio em tecnologias educacionais; carência de formação continuada; insuficiência na formação e abordagens voltada à

inclusão; falta de suporte institucional ao professor(a); imposição de responsabilidades excessivas; e a persistente violência, desrespeito e desvalorização da profissão docente. Esses aspectos, apontados por autores como (Freire, 1996; Leffa, 2016; Costa et al., 2020; Saviani, 1986; Libâneo, 1994; Nóvoa, 1992, entre outros), revelam a urgência de políticas públicas mais eficazes e coerentes com a complexidade do exercício docente no século XXI.

Ademais, é preciso reconhecer que a escola ainda perpetua práticas excludentes, sendo naturalizada dentro de uma lógica elitista e segregadora, muitas vezes decorrente da falta de reconhecimento do “outro”, de sua existência, de sua posição social, cultural e corporal. Essa lógica conservadora e esteticamente padronizada privilegia determinados corpos, incentivando a reprodução de preconceitos. Conforme Alexandrino (2024, n.p.), “a escola não foi pensada para corpos incidentes”. Ela necessita de adaptações porque é um espaço originalmente projetado para determinados sujeitos que ocupam lugares de privilégio. Aqueles que não se encaixam nesse padrão acabam sendo excluídos.

Historicamente, a escola, em sua forma tradicional, foi concebida para um aluno idealizado, enquanto os “grupos minorizados” são estigmatizados no ambiente escolar, o que reflete e perpetua a exclusão social. Entre esses grupos, podemos citar especialmente as pessoas com deficiência, corpos racializados, negros, pobres, estrangeiros e indígenas, entre outros. Esses sujeitos são marginalizados por não se enquadrarem nos padrões sociais hegemônicos, acumulando marcadores sociais que agravam as opressões e exclusões que vivenciam. Alexandrino (2024) destaca a necessidade de “pensar uma escola que não exclua”, em que todos possam conviver sem serem marginalizados. O autor propõe a implementação de uma “política pública da diferença” e de uma “política de vida”, garantindo que essas vidas possam se realizar plenamente no cotidiano escolar, contribuindo para a valorização da existência e dignidade do outro.

A escola, por meio da educação e da atuação do(a) professor(a), direciona vidas e deve garantir o acesso ao conhecimento dentro de suas possibilidades. O convívio social deve possibilitar a inclusão plena, na qual o(a) docente colabora com o desenvolvimento do outro, estando atento ao seu crescimento e constantemente refletindo sobre suas práticas pedagógicas. Com isso, compreendo que a opressão reside em quem oprime e exclui, sendo fundamental reconhecer que a escola é um

espaço de transformação — e não um lugar de convencimento, sofrimento ou julgamento. Ela deve celebrar a vida e a dialogicidade, conforme Freire (1987), os conhecimentos são aprimorados por meio de trocas construídas e reconstruídas coletivamente, em relação com o mundo e com os outros, em um processo contínuo de aprendizado, de reaprendizagem, e de experiências significativas.

Diante dessa perspectiva, torna-se essencial repensar o conceito de diferença e combater práticas que sustentam ações excludentes. Como afirmam Freire (1996) e Alexandrino (2024), há um “jogo perverso”, social e culturalmente construído, no qual poucos oprimem e muitos são “oprimidos”. Embora a legislação assegure o direito de ocupação desses espaços, muitas vezes as pessoas são impedidas de fazê-lo de forma plena. A escola não deve se limitar a oferecer matrícula, acesso e permanência; ela precisa garantir condições reais para que todos se sintam reconhecidos, pertencentes e aptos a ocupar esses lugares ativamente e com dignidade.

A legislação brasileira garante o acesso à Educação Básica para todos os alunos. No entanto, a implementação da inclusão educacional efetiva, embora regulamentada por leis e políticas públicas, ainda enfrenta desafios significativos na prática cotidiana dos sistemas de ensino, conforme destacado por Ziesmann (2018, p. 21).

A abertura das escolas em relação ao seu espaço arquitetônico e organizacional, contudo, não veio acompanhada de transformações capazes de auxiliar suficientemente as transformações das formas de organização, funcionamento e gestão do ensino e da aprendizagem, especialmente quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência nas salas de ensino regular.

Nesse sentido, o desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação revela-se indispensável, configurando-se como um meio essencial para refletir e revisar constantemente as práticas pedagógicas, metodologias e avaliações, de modo a promover o desenvolvimento da diversidade e capacitar os alunos a exercerem a liberdade de pensamento, participando ativamente da vida escolar e social. Essa formação deve prepará-los para enfrentar e superar os desafios educacionais e sociais por meio de soluções eficazes e inovadoras, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, pesquisadores e criativos, engajados em atividades que estimulem e promovam o conhecimento contextualizado.

Essa abordagem visa à formação de indivíduos livres e reflexivos, preparados não apenas para a vida, em sua integralidade — para o exercício da cidadania, a convivência social, o pensamento crítico e a criatividade — e não apenas para o mundo do trabalho, capacitando-os a enfrentar os desafios contemporâneos com eficácia e inovação, conforme estabelece o Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasi, 1996, n.p.).

O educador desempenha uma responsabilidade educativa significativa e de caráter formativo, enfrentando desafios tanto pessoais quanto profissionais, enquanto simultaneamente se constrói e contribui para a formação de seus alunos, conforme destaca Freire (1996). Esse movimento de aprimoramento exige propósito, persistência, resiliência e estímulo constante ao desenvolvimento das habilidades, potencialidades e criatividade dos educadores.

Nesse contexto, é essencial reconhecer que famílias, instituições, outros profissionais e colegas de trabalho exercem um papel colaborativo na formação de alunos, preparando-os para se tornarem indivíduos emancipados. Todos devem estar engajados na missão de promover ações que apoiem os(as) professores(as) no desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadas. No entanto, diante dessa colaboração, surge um questionamento pertinente: por que, apesar do desejo comum entre todos os envolvidos, o desenvolvimento dos alunos ainda enfrenta tantas dificuldades?

Assim, torna-se evidente que a responsabilidade não recai unicamente sobre o(a) professor(a), mas deve ser compartilhada por todos os atores envolvidos no processo educativo e no desenvolvimento integral do aluno.

Os profissionais do Ensino Fundamental: Não há dúvidas de que estamos vivendo desafios novos em nossa sociedade, que exigem uma outra escola: mais dinâmica, acolhedora, inclusiva, empática, conectada com o mundo, mas ao mesmo tempo fortalecedora da cultura e dos potenciais locais, e, além disso, mediadora dos conhecimentos necessários à aprendizagem e ao

desenvolvimento de todas as crianças e jovens (Base Curricular Municipal, 2023, p. 55).

É importante reconhecer que a maioria dos profissionais passou por uma formação marcada por padrões estereotipados e cada um internaliza e expressa esse aprendizado de maneira única, pois somos seres subjetivos e distintos. Observar e compreender que a diversidade de experiências pessoais e formas de aprender influencia significativamente a maneira como ensinamos torna-se essencial.

Historicamente, as diferenças foram frequentemente ignoradas, e os indivíduos, muitas vezes, eram forçados a se adequar aos padrões estabelecidos na sala de aula. Durante o processo formativo de muitos docentes, a tecnologia não tinha a presença que tem atualmente. Com ela, surgiram inovações, mas também frustrações perceptíveis. Para enfrentar essas e outras questões, os profissionais da área de Artes precisam estar preparados e demonstrar flexibilidade, a fim de lidar com os desafios da era digital, buscando recursos que os auxiliem no desenvolvimento de habilidades que, anteriormente, não eram tão demandadas no ambiente escolar.

A Era Digital (Leffa, 2016; Costa et al., 2020) demanda que os(as) educadores(as) dominem ferramentas tecnológicas, possuam competências digitais e saibam integrá-las de forma eficaz em suas práticas pedagógicas críticas. Isso inclui o uso de plataformas de ensino online, bem como a implementação de recursos digitais interativos que potencializam o aprendizado. Mais do que utilizar essas ferramentas, é essencial que os(as) docentes compreendam como a tecnologia pode ser empregada para promover um ensino inclusivo e personalizado, adaptando-se às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

Vivenciar a inclusão no contexto escolar tornou-se uma demanda central do século XXI. Por isso, os(as) professores(as) precisam estar em constante atualização para atender à diversidade presente em sala de aula, incluindo alunos com deficiência, bem como aqueles de diferentes origens culturais, linguísticas e socioeconômicas. A formação docente deve contemplar estratégias pedagógicas que promovam a inclusão, como a adaptação de materiais didáticos, a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores e a adoção de práticas que valorizem e respeitem cada aluno em sua individualidade.

Além disso, é essencial evidenciar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no processo pedagógico. Essas habilidades incluem empatia,

comunicação eficaz, autonomia e colaboração. A formação docente visa capacitar os(as) professores(as) para integrar o desenvolvimento socioemocional ao currículo, contribuindo para que os alunos aprendam a lidar com suas emoções, estabelecer relações saudáveis e tomar decisões responsáveis. Quando os(as) docentes estão preparados(as) para reconhecer e valorizar as dimensões afetivas do aprendizado, tornam-se agentes na formação integral dos educandos, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também a construção de uma convivência ética, empática e respeitosa com as diferenças

Nesse cenário, as abordagens tradicionais de ensino vêm sendo desafiadas por novas metodologias pedagógicas que colocam o(a) aluno(a) no centro do processo de aprendizagem. Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), o ensino híbrido, a sala de aula invertida e o aprendizado colaborativo têm ganhado destaque nas práticas escolares (Costa et al., 2020). A formação docente deve preparar os(as) professores(as) para aplicar essas metodologias de modo crítico e contextualizada, promovendo um ensino mais ativo, participativo e conectado à realidade dos estudantes.

A busca e a aplicação de estratégias educacionais exigem estímulo, cuidado e atenção tanto da escola quanto da família. Embora não exista uma fórmula pronta, é possível fazer a diferença na trajetória de cada aluno, promovendo seu desenvolvimento integral e a sua realização plena enquanto ser humano. Esse processo envolve o enfrentamento e a superação de traumas, inseguranças e medos vivenciados ao longo da vida escolar e pessoal, o que, embora desafiador, pode ser superado por meio da dedicação, do apoio contínuo da construção de um ambiente educacional acolhedor, seguro e respeitoso. Quando escola e família atuam em parceria, ampliam-se as possibilidades de sucesso e pertencimento do estudante, fortalecendo sua autoestima e sua confiança para aprender e conviver.

O que se busca hoje é que o planejamento, a execução de propostas de trabalho pedagógico e de intervenção na aprendizagem explicitem como o tempo será aproveitado e em quais espaços as práticas educativas serão realizadas para terem mais significado. Portanto, é necessário a estruturação da organização curricular e das práticas, aliando-as à diversidade de interesses e necessidades dos alunos e este é um dos grandes desafios a que estamos nos propondo (Base Nacional Comum Curricular, 2023, p. 48).

Com isso, o século XXI exige que a formação docente seja um processo contínuo, com oportunidades regulares de atualização e aperfeiçoamento. Isso inclui a participação em cursos de formação continuada, oficinas, conferências e comunidades de prática. O desenvolvimento profissional constante é uma via para que os(as) professores(as) se mantenham atualizados em relação às necessidades de ensino das novas gerações, às tendências educacionais emergentes, às pesquisas recentes e às práticas pedagógicas inovadoras.

Entretanto as lacunas na formação inicial, como a rígida separação entre as disciplinas, e a ênfase em conteúdos fragmentados têm contribuído para a manutenção de um modelo de ensino tradicional e conservador muitas vezes distante das realidades e demandas contemporâneas. Diante disso, torna-se urgente repensar os processos de ensino e aprendizagem, buscando abordagens mais integradoras e sensíveis à diversidade presente nas salas de aula.

Nesse contexto, atividades recreativas, lúdicas, e expressivas podem se tornar ferramentas pedagógicas potentes para estimular a criatividade, a imaginação a expressão artística e o pensamento crítico dos alunos. Essas práticas contribuem significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva, significativa e humanizadora, que respeita as múltiplas formas de aprender e promove o desenvolvimento integral dos sujeitos.

[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, por que professor, como pesquisador (Freire, 1999, p. 32).

No entanto, as necessidades individuais de cada aluno devem ser atendidas de forma adequada no ambiente educacional, o que requer a disponibilidade de condições propícias para o aprendizado. Isso inclui a afetividade (Fagundes; Fontana, 2020), o olhar sensível e paciente do(a) professor(a) diante as particularidades de cada estudante, além da utilização de recursos tecnológicos que facilitem e favoreçam a interação coletiva e contribuam para um ensino mais acessível, universal e inclusivo.

Ademais, é necessário que os(as) professores(as) busquem constantemente se atualizar em relação às práticas pedagógicas interculturais, desenvolvendo abordagens que permitam aos alunos aprenderem a conviver e atuar em ambientes

multiculturais. Isso implica compreender e valorizar diferentes culturas presentes no ambiente escolar, promover o respeito e a compreensão mútua, além de estarem aptos a mediar conflitos culturais de forma ética e dialógica.

Para além de todas as reflexões já realizadas sobre a formação docente, essa precisa ser, no século XXI, abrangente, contínua e flexível, capaz de responder às demandas de um mundo em constante transformação. Ao investir no desenvolvimento das práticas pedagógicas mencionadas, os(as) professores(as) estarão mais bem preparados(das) para oferecer uma educação acessível a todos os alunos(as), auxiliando-os(as) a superar desafios e aproveitar as oportunidades do futuro. Dessa forma, a educação se consolida-se como um processo verdadeiramente transformador, capaz de promover uma sociedade mais justa, inclusiva, democrática e inovadora.

Nesse sentido, sugere-se o incentivo a ações pedagógicas que sensibilizem os educandos e fomentem uma convivência educacional pautada no respeito às diferenças, à diversidade cultural e às múltiplas formas de expressão. A integração dos trabalhos de Artes ao currículo escolar, conforme preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997) constitui uma estratégia potente para alcançar tais objetivos. Integrar as Artes ao currículo não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos(as), mas também os sensibiliza para questões sociais, democráticas, políticas e éticas, viabilizando meios para que se tornem cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa, humanizada e inclusiva.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA

A formação docente é um processo central para garantir a excelência da educação e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse processo pode ser dividido em duas fases principais: a formação inicial e a formação continuada. Cada uma dessas etapas possui características e objetivos específicos que se complementam, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica significativa, reflexiva e adaptável às demandas contemporâneas.

Desde a década de 1980, várias iniciativas têm sido implementadas no que se refere à formação de professores(as) e à valorização profissional da docência, com o

intuito de melhorar as condições de trabalho, aperfeiçoar a qualificação docente e promover a equiparação salarial no campo educacional (Romanowski, 2007).

A formação inicial de professores(as) ocorre, em geral, nos cursos de licenciatura e pedagogia oferecidos por instituições de ensino superior. Essa etapa é crucial para a construção dos fundamentos teóricos e práticos que orientarão a futura atuação docente. Durante esse período, os(as) futuros(as) professores(as) adquirem conhecimentos teóricos essenciais, por meio de uma base sólida que envolve teorias da educação, psicologia do desenvolvimento, didática, currículo, políticas educacionais e gestão escolar. Esses conteúdos são indispensáveis para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

Paralelamente, desenvolvem-se competências práticas, uma vez que a formação inclui estágios supervisionados e práticas pedagógicas que permitem a aplicação dos conhecimentos teóricos em contextos reais de sala de aula, articulando o conhecimento local com o universal³. Os estágios e as práticas pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e competências docentes. Necessárias para a atuação.

Ademais, a reflexão crítica sobre a práxis educativa é incentivada desde a formação inicial, promovendo uma postura investigativa e a busca constante por melhorias na atuação pedagógica. A construção da identidade profissional configura-se como um processo contínuo e permanente, tanto coletivo quanto individual, que confronta o tradicional com o inovador diante dos desafios de cada contexto sócio-histórico (Romanowski, 2007).

A partir desse viés, a formação continuada constitui-se como um processo permanente de atualização e aperfeiçoamento que ocorre ao longo de toda a carreira docente, com foco na qualificação profissional e na melhoria da prática de ensino e aprendizagem. Essa formação visa atender às demandas emergentes da educação, promover o desenvolvimento profissional e assegurar que os(as) professores(as) se mantenham atualizados quanto às novas tendências, metodologias e pesquisas no campo educacional.

³ A curricularização da extensão é uma exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e estabelece que as atividades de extensão deverão cumprir 10% da carga horária total dos cursos de graduação, está baseada na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE): Resolução nº 7/2018 que regulamenta a inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação, como parte integrante e obrigatória da formação acadêmica.

A formação continuada contribui significativamente para o aperfeiçoamento da prática docente por meio de cursos, oficinas, seminários e congressos, nos quais os(as) professores(as) têm a oportunidade de aprofundar conhecimentos, explorar novas abordagens pedagógicas e compartilhar experiências com seus pares.

Nesse sentido, é possível afirmar que a formação continuada promove avanços concretos na prática pedagógica e potencializa as mudanças constantes no campo educacional. Ao oferecer espaços de reflexão crítica e de troca de saberes, ela fortalece redes de apoio entre educadores, amplia o repertório profissional e contribui tanto para o reconhecimento e a valorização da profissão docente quanto a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora.

O objetivo da educação formação contínua entre o professor e as agências formadora, bem como o estabelecimento da relação entre teoria e prática. [...] a discussão da formação política do professor proposta nos processos de formação de docente é outro aspecto importante a ser considerado, pois ele participa dos processos de mudança social. Sua atuação interfere na formação dos cidadãos e seu compromisso ultrapassa a sala de aula. Por isso, a oferta deve ser melhorada e adequada à realidade dos sujeitos a sua existência, integrando a vida ao trabalho, as suas aspirações pessoais, as tecnologias, ciência e inovações (Romanowski, 2007, p. 137-139).

Ao mesmo tempo, a formação continuada incentiva a inovação pedagógica, estimulando a experimentação e a adoção de práticas educacionais que tornem o ensino mais dinâmico, participativo e acessível. Isso inclui o uso de novas tecnologias, metodologias ativas de aprendizagem e estratégias voltadas à valorização da diversidade dos(as) alunos(as). Ademais, a formação continuada é fundamental para capacitar os(as) professores(as) a atuarem de forma efetiva diante da inclusão de estudantes com deficiência, de diferentes origens culturais e em variadas condições socioeconômicas, assegurando uma educação equitativa e comprometida com a justiça social.

A formação continuada de professores(as) tem como objetivo assegurar que os(as) educadores(as) estejam preparados(as) para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, com ênfase especial na inclusão escolar. Essa perspectiva busca garantir o acesso, a permanência e a participação efetiva de todos os estudantes independentemente de suas diferenças físicas, cognitivas, culturais, socioeconômicas ou linguísticas, em um ambiente educacional acolhedor e equitativo. Para que essa proposta se concretize, a formação continuada desempenha um papel

indispensável, ao fornecer aos docentes as ferramentas, os saberes e os recursos pedagógicos necessários para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com os direitos humanos.

Ferraz e Fusari (1993) descrevem a metodologia de ensino e aprendizagem nos cursos de Artes como um conjunto de direcionamentos educativos que visam auxiliar os(as) estudantes a compreenderem, de maneira dinâmica e significativa, conceitos e habilidades culturais na área. Na formação do(a) professor(a) de Artes, é necessário assumir uma postura clara quanto à sua responsabilidade formativa e ao compromisso com a democratização dos saberes artísticos. Isso implica orientar os(as) estudantes não apenas na prática das diversas linguagens artísticas, mas também na compreensão da história cultural associada a elas.

Dessa forma, a exigência de formação continuada contribui para suprir lacunas eventualmente deixadas pela formação inicial, preparando melhor os(as) profissionais para responder às demandas de uma sociedade em constante transformação e avanço tecnológico. Frente a essas mudanças e à diversidade do público escolar, torna-se essencial reorganizar o conhecimento nos espaços formais, integrando os saberes oriundo da prática, da reflexão e da vivência em contextos não formais e informais de aprendizagem.

Assim, a formação inicial e a formação continuada constituem etapas fundamentais e complementares no processo de desenvolvimento de professores(as) comprometidos(as) com a democratização do ensino. A formação inicial oferece os alicerces teóricos e práticos indispensáveis à atuação docente, enquanto a formação continuada garante a constante atualização constante e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Juntas, essas etapas asseguram que os(as) docentes estejam preparados(as) para enfrentar os desafios do século XXI, promover uma educação inclusiva e contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as). Desse modo, a educação se consolida como um processo contínuo de transformação e crescimento, beneficiando não apenas os estudantes, mas toda a sociedade.

2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR(A) DE ARTES E O ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

A formação inicial e continuada de professores(as) de Artes constitui um processo contínuo e integrado, meio para preparar profissionais aptos a enfrentar os desafios da educação contemporânea e oferecer um ensino de Artes significativo e transformador. A disciplina, também conhecida como Educação Artística, foi oficialmente incorporada ao currículo escolar brasileiro pela Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente à época.

Posteriormente, o artigo 26, parágrafo 2º da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabeleceu que “o ensino de Artes constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, visando a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996, n.p.). Embora a legislação brasileira inclua as Artes no currículo escolar desde 11 de agosto de 1971, com a aprovação da Lei nº 5.692, e reforce sua obrigatoriedade na LDB de 1996, com posterior complementação pela Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016 (Brasil, 2016), que especifica as linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) sua implementação prática nas escolas ainda enfrenta diversos desafios. Em muitos casos, essa prática não corresponde às diretrizes legais e pedagógicas estabelecidas, revelando a necessidade de investimentos na formação de professores(as) e na valorização da disciplina no cotidiano escolar.

A ausência de um currículo bem definido para o ensino de Artes gera desafios significativos, uma vez que as atividades artísticas englobam diferentes linguagens, como Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música (Brasil, 1997). Essa diversidade exige que o(a) professor(a) tenha uma formação polivalente para atuar de maneira competente em todas essas áreas. No entanto, muitos docentes não têm formação específica, e grande parte sequer possui formação superior na área de Artes.

Além disso, conforme aponta Martins (1998, p. 41), professores(as) especializados(as) em apenas uma linguagem artística enfrentam dificuldades para incorporar de forma adequada as diversas habilidades exigidas no ensino de Artes, o que compromete a qualidade e a abrangência do processo educativo nessa área.

Os professores de desenho, música, trabalhos manuais, canto coral e Artes aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas (Martins, 1998, p. 41).

Dessa maneira, perdeu-se o potencial de desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem corporal e à sensibilidade, devido ao foco excessivo apenas em atividades de execução. Na tentativa de aprimorar os(as) professores(as), o governo passou a oferecer cursos voltados aos educadores da Educação Básica, como parte de uma formação continuada vinculada ao cumprimento da Lei nº 5.692/71, que instituiu a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar. De acordo com o Parecer nº 540/77 do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 1977), muitas escolas deveriam contar com professores(as) de Educação Artística, preferencialmente polivalentes no primeiro grau. Contudo, o trabalho deveria ser desenvolvido, sempre que possível, por meio de atividades sem qualquer preocupação seletiva, garantindo a inclusão de diferentes formas de expressão artística.

Embora tenha havido um esforço de formação, este ocorreu de maneira superficial, sem preparar adequadamente os(as) professores(as) para lidar com a complexidade das diversas linguagens artísticas. Entre as décadas de 1970 e 1980, os(as) docentes eram responsáveis por ensinar múltiplas expressões artísticas no ensino fundamental e médio, o que resultava em uma prática polivalente. Como consequência, a qualidade do ensino foi comprometida, e a Educação Artística passou a ser abordada de forma ampla e diluída, sem aprofundamento em nenhuma linguagem artística.

Outra tentativa de melhorar o ensino de Artes nas escolas foi a introdução do livro didático, cuja adoção se intensificou no final da década de 1980. No entanto, esse material acabou sendo tratado como um manual a ser seguido rigidamente. Aguiar (1980), em seus estudos, destaca essa característica do ensino, ressaltando o uso dos livros didáticos nesse período. Ele observa que o principal objetivo da inserção desses materiais foi conferir um caráter mais aplicado ao conteúdo. Até então, as aulas eram predominantemente teóricas, mas, a partir desse momento, passou-se a exigir uma maior articulação com a prática pedagógica.

Você poderá perceber que no livro não há história das Artes, nem teoria musical, nem geometria... Isso porque estamos mais interessados na

formação do que na informação. Ou seja, estamos mais interessados na vivência do aluno do que na teorização (Aguiar, 1980, p. 4).

Contudo, conforme argumenta Aguiar (1980), embora o livro didático busque contextualizar o ensino, ele não deve esgotar todas as possibilidades de trabalho na área de Artes. Ao contrário, deve ser entendido como mais um recurso a ser utilizado pelo(a) professor(a), e não como a única fonte ou método de ensino.

Nossa interação com as linguagens artísticas inicia-se na infância, por meio de manifestações culturais, e se expande ao longo da vida nas relações e no contato com outros indivíduos e objetos do mundo. Ferraz e Fusari (1993, p. 16) ressaltam a importância de compreender que “as Artes se constituem por modos específicos de manifestações da vida criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”.

A criação artística através da qual o ser humano expressa seus sentimentos e sua visão do mundo e de si mesmo, está presente desde o início da história da humanidade. Todas as culturas, mesmo em circunstâncias materiais muito difíceis, desenvolvem suas formas de Artes (Proença, 2004, p. 6).

A interação com as Artes se expande à medida que nos relacionamos com o mundo, estendendo-se além dos ambientes formais de ensino para os espaços de vivência cotidiana, por meio das Artes visuais, da música, da dança e do teatro. Atualmente, os meios tecnológicos desempenham um papel eficiente ao ampliar o acesso e disseminar práticas artísticas, proporcionando um contato mais abrangente e diversificado com as manifestações artísticas.

Entretanto, é nos estabelecimentos educacionais que o processo de construção do conhecimento artístico atinge maior profundidade, resultado da mediação do(a) professor(a) e do engajamento do(a) aluno(a). Essa interação, mais estruturada e direcionada, possibilita o desenvolvimento de uma compreensão crítica e ampliada acerca das transformações e manifestações artísticas ao longo da história, considerando seus aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e tecnológicos.

Desde seu surgimento, as Artes vêm sofrendo diversas interferências que resultam em modificações, acompanhando a evolução da sociedade e de seus contextos históricos. No entanto, os processos educacionais e a formação de professores(as) muitas vezes não conseguem acompanhar essas mudanças, devido a herança histórica marcada pela concentração de poder e riqueza. Essa

desigualdade privilegiava o acesso ao ensino reflexivo a uma minoria abastada, enquanto a maior da população era preparada apenas para o trabalho, por meio de um ensino desconectado da realidade, esse cenário limitava a ação educativa e gerava lacunas na formação docente.

O Ensino de Artes na escola desempenha um papel relevante no desenvolvimento integral dos alunos, indo além da simples transmissão de habilidades técnicas. A Arte exerce uma função indispensável na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, constituindo-se como um dos fatores essenciais para humanização (Ferraz; Fusari, 1993).

A Arte, em suas diversas abordagens, oferece uma rica experiência educacional que contribui significativamente para o crescimento pessoal, social e acadêmico de crianças e jovens. Ela é uma fonte de inspiração, na qual o(a) aluno (a) vivencia um processo de narrativa sensível, atribuindo significados às suas ações e criações, e estimulando a percepção do mundo real e imaginário por meio de representações e “expressões do mundo natural e cultural por eles conhecidos” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 17). Com isso, percebe-se que não há uma receita pronta ou acabada para o ensino das Artes; trata-se, antes, de abrir espaço para que estudantes externalizem seus saberes internalizados no contexto educativo. A Arte, portanto, possibilita uma expressão autêntica e criativa, incentivando a formação de indivíduos sensíveis, críticos e conscientes de seu entorno.

Destacam-se, assim, alguns aspectos indispensáveis da importância do Ensino de Artes na escola, como o desenvolvimento cognitivo e criativo dos estudantes. A prática artística estimula o pensamento crítico, a sensibilidade e a capacidade de resolver problemas. Ao se envolverem em atividades artísticas, os alunos aprendem a observar, a interpretar e a expressar suas ideias de forma criativa.

Sabemos que a Arte é uma poderosa ferramenta de expressão e comunicação. Ela permite que os alunos manifestem suas emoções, pensamentos e experiências de maneiras que as palavras, muitas vezes, não conseguem alcançar. Essa forma de expressão é especialmente importante para estudantes que apresentam dificuldades na comunicação verbal, proporcionando-lhes uma voz e um meio de conexão com os outros.

A prática artística oferece um espaço seguro para os alunos explorarem suas emoções e desenvolverem a autoconfiança. Participar de atividades artísticas pode

ter um efeito terapêutico, auxiliando-os a lidarem com o estresse, a ansiedade e outros desafios emocionais. A escola, nesse contexto, torna-se o espaço orientador para uma formação crítica e humanizadora, no qual se aprende a viver em comunidade e a refletir de forma aprofundada e intencional, sobre a cultura.

A escola é um espaço potente de atuação da esfera pública configurando-se como território de humanização a partir da experiência da coletividade (Angelucci, 2014). A autora enfatiza a importância de uma educação que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos, ressaltando a necessidade de educar os estudantes para que analisem criticamente e a se envolvam com a cultura de maneira consciente e organizada. Além disso, reforça que esse tipo de educação constitui um direito social e universal a todas as pessoas, independentemente de sua condição social ou econômica.

Para garantir que o Ensino de Artes, abordado sob a perspectiva da Educação Inclusiva, ocorra de maneira efetiva, é necessário ir além de sua obrigatoriedade como disciplina do currículo escolar. O ensino deve ser sustentado por políticas públicas que assegurem o acesso à educação plena e integral, reconhecendo a Arte como um direito essencial para o desenvolvimento humano e para a participação crítica, reflexiva, criativa, expressiva e respeitosa no processo educacional.

Por meio das Artes, também se promove o autoconhecimento e a autoestima, à medida que os alunos passam a reconhecer o valor de suas criações e de seus esforços. Além disso, os diversos componentes do processo artístico possibilitam trabalhar com os alunos o *fazer artístico* — em desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, música, dança, teatro, vídeo etc. — sempre articulando e complementando com as vivências e apreciações estéticas presentes na ambiência cultural (Ferraz; Fusari, 1993, p. 20).

Nesse sentido, como professores(as), construímos uma atitude pedagógica fundamentada em bases teóricas e práticas da educação e das Artes, visando uma prática verdadeiramente inclusiva. A formação inicial e continuada tem um valor indiscutível para atuar com os estudantes, mas os(as) professores(as) não devem depender exclusivamente de laudos ou pareceres médicos para atender às necessidades dos educandos. A ação humana do professor(a), pautada na disposição para perceber cada vida em sua singularidade, com suas limitações e potencialidades,

é o caminho para superar dificuldades e buscar estratégias e recursos que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Ferraz e Fusari (1993), na escola, os objetivos educacionais em Artes referem-se ao aperfeiçoamento de saberes — com a mediação dos professores(as) — sobre o fazer e o pensar artísticos e estéticos, bem como sobre a história desses conhecimentos. Muitos profissionais ressaltam que, a partir das atividades de educação artística em sala de aula, é possível desenvolver habilidades sociais e colaborativas. A participação em projetos coletivos ensina os(as) aluno(as) a trabalharem em equipe, a respeitar diferentes pontos de vista e a contribuir de maneira construtiva para um objetivo comum. Tais habilidades são fundamentais para a formação de cidadãos participativos e cooperativos.

Portanto, o Ensino de Artes na escola é vital para o desenvolvimento equilibrado e holístico dos alunos. Ele não apenas enriquece suas experiências acadêmicas, como também contribui significativamente para seu crescimento pessoal e social. Ao promover a criatividade, a expressão, a colaboração e a apreciação cultural, a educação artística prepara os(as) alunos(as) para se tornarem indivíduos bem-sucedidos, empáticos e conscientes do mundo em que vivem e aptos para atuar nele. Assim, investir no Ensino de Artes é investir no futuro dos nossos estudantes e, conseqüentemente, no futuro da nossa sociedade.

Assim, para dar continuidade, no próximo capítulo, abordaremos a importância da formação inclusiva desde o início da carreira docente, com o objetivo de contribuir de forma efetiva para a realização das atividades educacionais. É fundamental que a formação dos(as) professores(as) contemple a perspectiva inclusiva, capacitando-os a construir um ambiente educacional equitativo e justo. Isso implica promover um trabalho colaborativo que acolha todos os alunos, independentemente de diferenças como raça, gênero, classe social, entre outros fatores. O objetivo é garantir o acesso e a oferta de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante, por meio de uma prática pedagógica sensível e justa, que utilize os recursos necessários para atender às suas especificidades e possibilite que se tornem autores(as) de seu próprio conhecimento.

CAPÍTULO 3

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão explicitados os aspectos metodológicos desta pesquisa, detalhando sua organização e planejamento, amostragem e participantes, cuidados éticos e legais, instrumentos de coleta de dados, bem como o processo de organização e análise dos dados e o produto educacional desenvolvido.

A metodologia tem como propósito orientar o percurso da pesquisa, visando ao alcance dos objetivos propostos. Minayo (1994) destaca a importância da escolha metodológica adequada para assegurar a coerência dos procedimentos adotados, promovendo reflexões e possibilitando novas descobertas. Thiollent (1988) reforça essa perspectiva ao afirmar que a metodologia direciona a investigação, permitindo a obtenção de resultados válidos e consistentes, considerando que a metodologia:

Seu objetivo consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. Ao nível mais aplicado, a metodologia lida com a avaliação de técnicas de pesquisa e com a geração ou a experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticas de investigação (Thiollent, 1988, p. 25).

O presente estudo possui caráter investigativo, desenvolvido por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos de Lüdke e André (1986). Segundo as autoras, a pesquisa qualitativa se caracteriza pela descrição detalhada dos dados, permitindo a interpretação das informações com base em pessoas, episódios e acontecimentos. Essa abordagem pode contemplar diferentes fontes, como livros, artigos científicos, documentos normativos, registros acadêmicos, além de dados obtidos por entrevistas, observações, depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de diversos tipos de documentos.

Dois procedimentos metodológicos centrais possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa: em primeiro lugar a pesquisa bibliográfica que possibilita a identificação e a análise de referenciais teóricos que fundamentam a discussão sobre a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2023) e a inclusão escolar, promovendo uma compreensão aprofundada do tema investigado.

Em segundo lugar, a realização de entrevistas, conduzidas exclusivamente de forma presencial. Para a coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada individual, realizada em ambiente reservado, com a presença apenas da pesquisadora, Lucimara Espich, e do(a) professor(a) participante. O objetivo central foi analisar como as Artes podem ser utilizadas nas práticas pedagógicas em escolas públicas municipais de Concórdia/SC, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Especial.

As informações obtidas nas entrevistas suscitam novas reflexões, questionamentos e caminhos, considerando as vivências dos profissionais participantes da pesquisa. O roteiro das entrevistas semiestruturadas, apresentado em anexo, foi elaborado com o intuito de estimular os docentes a compartilharem suas experiências relacionadas ao tema de estudo.

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas em blocos temáticos, abordando os seguintes eixos:

- I – Representações das(os) participantes sobre inclusão;
- II – Experiências docentes no atendimento a estudantes da Educação Especial incluídos na Educação Básica;
- III – Metodologias e práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Artes para estudantes da Educação Especial;
- IV – Desafios e aspectos positivos relacionados à prática com essa temática.

Esta pesquisa não tem como propósito realizar avaliações sobre o trabalho docente, mas compreender a realidade da prática pedagógica no contexto da inclusão e do ensino de Artes. Pretende-se, assim, oferecer subsídios para a promoção de momentos formativos e discussões que contribuam para a disseminação de conhecimentos pedagógicos voltados a uma educação humanizadora, inclusiva e significativa, alinhada às demandas da Educação Básica e às legislações vigentes.

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA E LÓCUS DA PESQUISA

Na rede municipal de Concórdia/SC, atuam 38 professores(as) de Artes, dos quais 23 são efetivos(as) e 15 contratados(as) temporariamente (ACTs). Além disso, há 82 professores(as) especializados(as) em inclusão atuando como bidocentes, sendo 32 efetivos(as) e 50 ACTs.

Para esta pesquisa, foram selecionados(as) professores(as) com, no mínimo, quatro anos de experiência na rede pública municipal de Concórdia/SC, na Educação Básica. O grupo de participantes é composto por três professores(as) de Artes (duas efetivas e uma contratada temporariamente) e três bidocentes também contratados temporariamente, totalizando seis participantes de duas escolas da rede municipal. Todas as docentes atuam com turmas que incluem alunos com deficiência, o que possibilita uma perspectiva direta sobre a inclusão escolar.

Os critérios de seleção dos(as) participantes foram: a) professores(as) de Artes da rede de ensino regular que possuem estudantes incluídos em suas turmas; b) professores(as) de Educação Especial que acompanham estudantes incluídos na sala de aula.

Profissionais que não atenderam a esses critérios foram automaticamente excluídos da pesquisa. O número de participantes foi limitado a seis, considerando o tempo restrito para a análise dos dados, o que garantiu um estudo aprofundado das informações coletadas. Os(as) participantes tiveram a oportunidade de compartilhar como adaptam e organizam suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades dos alunos(as) incluídos(as), contribuindo para a construção de um ambiente educacional pautado no reconhecimento e no pertencimento.

A pesquisa foi conduzida no município de Concórdia/SC, acontecendo nas escolas municipais onde os(as) participantes atuam, suas residências e outros locais por eles(as) indicados, desde que se sentissem confortáveis. As entrevistas foram realizadas de forma presencial e individual, em horários convenientes para os(as) participantes, em ambiente reservado, com a presença apenas da pesquisadora e do(a) entrevistado(a). Essa dinâmica buscou favorecer um contexto apropriado para a análise das práticas pedagógicas relacionadas à inclusão e ao ensino de Artes.

A escolha por ambientes variados teve como objetivo promover um diálogo mais aberto e espontâneo, facilitando a exposição das práticas e metodologias

utilizadas no trabalho com alunos(as) incluídos, especialmente aqueles com deficiência. A flexibilidade na definição do local das entrevistas visou garantir que os(as) participantes compartilhassem suas experiências de forma autêntica, em um ambiente seguro e sigiloso. As entrevistas foram gravadas pela pesquisadora para fins de coleta de dados pela, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos cada.

3.2 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA

Este estudo seguiu rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Por envolver a participação de seres humanos, foram adotados procedimentos específicos para garantir sua segurança, dignidade e bem-estar dos participantes. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e está registrado no CAAE: 83831124.4.0000.5564.

A pesquisa incluiu a coleta de dados diretamente dos participantes, assim como informações identificáveis que poderiam envolver riscos similares aos encontrados na vida cotidiana. Para resguardar os direitos dos envolvidos, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos(as) professores(as) de Artes e aos(as) bidocentes participantes. Esse documento garantiu o sigilo das identidades, a possibilidade de desistência a qualquer momento e a transparência quanto aos objetivos e procedimentos do estudo. Os dados coletados serão armazenados por cinco anos, assegurando sua proteção e confidencialidade.

O estudo analisou o papel das Artes na aprendizagem de alunos da Educação Especial Inclusiva em escolas públicas municipais de Concórdia/SC. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) após a banca de qualificação, adequando-se às normativas institucionais vigentes. Os participantes assinaram presencialmente o TCLE, que continha informações detalhadas sobre a entrevista semiestruturada e o desenvolvimento da pesquisa. Ademais, foram convidadas a acompanhar a socialização dos resultados.

Os convites para participação nas entrevistas foram enviados por e-mail, com acesso restrito aos destinatários. As mensagens foram enviadas individualmente ou

por meio de lista oculta, assegurando a confidencialidade da identidade dos participantes. No convite, foi informado que os(as) participantes deveriam ler e assinar o TCLE antes de responder ao instrumento de coleta.

Para garantir o anonimato, foram utilizados nomes fictícios, evitando qualquer possibilidade de identificação. O convite também apresentou instruções sobre a possibilidade de retirada do consentimento a qualquer momento, sem que isso acarretasse prejuízo aos(as) envolvidos. A coleta de dados ocorreu por meio de gravação em áudio, utilizando um aparelho celular meu, Lucimara Espich, pesquisadora responsável. Posteriormente, os arquivos foram transferidos para um pen drive, o que facilitou a transcrição e análise das informações de forma segura.

A gravação foi realizada exclusivamente mediante consentimento dos(as) professores(as) de Artes da rede de Ensino Regular com estudantes incluídos, bem como dos(as) professores(as) de Educação Especial que atuam com esses estudantes. Assim, a pesquisa contemplou diferentes âmbitos do processo educacional, alinhando-se aos seus objetivos.

Os dados coletados foram utilizados somente para fins de transcrição e análise, com acesso restrito: apenas eu e minha professora orientadora podíamos acessá-los. Todo o material, digital ou físico, será armazenado por cinco anos e, após esse período, será descartado por incineração, conforme previsto no artigo 28, inciso IV, da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2016).

Para assegurar a proteção e sigilo das informações, os dados foram transferidos para um dispositivo eletrônico local, sendo excluídos de plataformas virtuais ou de ambientes compartilhados. O mesmo cuidado foi adotado para os registros do TCLE. O pen drive contendo os dados foi entregue à professora orientadora Cleusa Inês Ziesmann e arquivado em local seguro, na sala da docente, localizada no bloco dos professores da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Durante todo o processo de coleta, comprometi-me a seguir rigorosamente os princípios éticos, garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas nas entrevistas. Os riscos envolvidos na pesquisa poderiam ser de natureza moral, psíquica e social, tais como: desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço, aborrecimento, possibilidade de constrangimento, interferência na rotina do(a) participante, abalo emocional e alterações comportamentais. Esses riscos estão

associados à possibilidade de exposição ou identificação dos participantes, à sensação de participação isolada e ao desconhecimento dos objetivos da pesquisa.

Para minimizar esses riscos, foram adotadas as seguintes medidas:

a) Preservação da identidade: A identidade dos(as) participantes foi rigorosamente preservada, conforme apontado. Em nenhuma hipótese foram revelados nomes ou características que possibilitem a identificação dos sujeitos participantes, garantindo confidencialidade total das informações.

b) Participação voluntária e consciente: Os sujeitos da pesquisa foram professoras diretamente envolvidos no atendimento a estudantes com deficiência, participando de forma voluntária, após leitura e assinatura do TCLE. As entrevistas ocorreram em local reservado, previamente acordado, e o(a) participante pode optar por não responder a perguntas que considerassem desconfortáveis, sem sofrer nenhum tipo de constrangimento.

c) Socialização e retorno dos resultados: Os(as) participantes receberam informações claras sobre o andamento e os resultados da pesquisa. Mesmo após o encerramento do estudo, a pesquisadora se manterá disponível para esclarecimentos. Caso algum(a) participante não possa comparecer à socialização dos resultados, serão oferecidas alternativas para que ele(a) tenha acesso às informações.

No caso de concretização de algum risco, a pesquisadora notificará o participante e o serviço local de coleta de dados. Em casos de abalo emocional, seria realizado o encaminhamento ao serviço público de atendimento psicológico. Se um(a) participante tivesse declarado que se sentiu coagido(a) a participar, seus dados seriam excluídos da pesquisa, e seria realizado um diálogo esclarecedor sobre o caráter voluntário da participação.

Aos participantes foi orientado que guardem cópia digital dos documentos relevantes (projeto, instrumentos da pesquisa e TCLE), mesmo que esses também sejam fornecidos fisicamente.

Foi solicitada uma Declaração de Ciência e Concordância das instituições onde os dados foram coletados. Essa declaração será arquivada junto aos demais documentos da pesquisa, tendo sido emitida previamente à abordagem dos(as) participantes e à submissão do projeto ao Comitê de Ética. Os(as) participantes receberam todas as informações necessárias sobre a pesquisa e foram

convidados(as) a acompanhar a socialização dos resultados por meio de instrumentos públicos, como artigos científicos e apresentações em eventos acadêmicos.

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Nesta seção, são apresentadas informações sobre a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a pesquisa participante e as entrevistas semiestruturadas.

Conforme Lopes (2016, p. 36), a pesquisa de cunho bibliográfico abrange todas as áreas do conhecimento, incluindo a Educação. Segundo o autor, “a pesquisa denominada bibliográfica se estabelece como a pesquisa propriamente dita na área das ciências humanas”. Nesse contexto, a revisão da literatura desempenha um papel fundamental na investigação, ao reunir diversas contribuições de autores que abordam a área específica. De acordo com Gil (2008) e Lopes (2016), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já estruturado, elaborado e publicado, composto principalmente por livros e artigos científicos.

Os métodos empregados para a coleta e análise das informações provenientes das fontes existentes envolveram uma análise sistemática da literatura sobre o tema, fundamentada em fontes relevantes. No que se refere às fontes teóricas, priorizou-se a relevância do conteúdo, a atualidade, a credibilidade, a abrangência e a profundidade, assegurando a coerência com os objetivos na pesquisa.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador adquirir informações significativas sobre o objeto de estudo, promovendo um diálogo entre a pesquisa e os(as) estudiosos(as) que abordam a temática, além de proporcionar uma reflexão sobre o problema investigado. Assim, foram analisados conceitos previamente discutidos por outros autores, com o intuito de construir um embasamento teórico mais sólido.

De acordo com Gil (2008), a análise documental envolve a crítica e a interpretação sistemática de documentos escritos ou digitais. Essa metodologia possibilita a extração de informações relevantes, contribuindo para a identificação e compreensão de contextos históricos — tanto do presente quanto do passado — a partir de temas desenvolvidos ao longo do tempo. Conforme ressaltam Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de

abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para a análise acerca do Ensino de Artes sob a Perspectiva Inclusiva, foram utilizados documentos legais que regem a educação no município de Concórdia/SC. Esses documentos fornecem a base normativa e jurídica que orienta as práticas educacionais inclusivas. O embasamento legal possibilita uma compreensão mais ampla das políticas e abordagens específicas adotadas no contexto municipal, enriquecendo a reflexão sobre a implementação de um Ensino de Artes Inclusivo.

No quadro a seguir, estão listados os documentos que constituem a base legal e normativa da Educação Brasileira utilizados no decorrer da pesquisa. Esses documentos não apenas delineiam os princípios fundamentais da educação no país, como também orientam as políticas públicas e as práticas educacionais nas diferentes esferas de ensino.

Quadro 4 – Documentos que regem a Educação Brasileira utilizados no decorrer da pesquisa

ANO	LEGISLAÇÃO
1988	Constituição Federal
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
2011	Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/2015
2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)
2023	Base Curricular Municipal da Educação Fundamental

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A pesquisa participante é uma abordagem metodológica que envolve os participantes como colaboradores ativos no processo investigativo. Em vez de atuarem apenas como sujeitos passivos, os participantes são integrados nas etapas

de coleta de dados, análise e, em alguns casos, na formulação de hipóteses e interpretações. Essa abordagem busca construir uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados, promovendo uma interação mais próxima entre os(as) pesquisadores(as) e os(as) participantes.

Freire (1970), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, discute a pesquisa participante ao conceber a educação como uma prática de liberdade, ressaltando a importância da conscientização e da ação social. Conhecido por sua abordagem emancipatória da educação, Freire defende a participação ativa dos(as) alunos(as) no processo educativo, reconhecendo-os(as) como protagonistas de sua própria aprendizagem. Do mesmo modo, considera que os(as) professores(as) devem estar engajados(as) em um processo contínuo de formação e transformação. Para o autor, a educação deve ser pautada no diálogo entre educador(a) e educando(a), promovendo um ambiente de troca mútua, em que ambos ensinam e aprendem reciprocamente.

As entrevistas semiestruturadas, utilizadas como instrumento de coleta de dados nesta pesquisa, possibilitaram a obtenção de informações ricas e contextualizadas (Lüdke; André, 1986). Esse tipo de entrevista favoreceu um diálogo flexível, permitindo respostas abertas e autênticas por parte dos(as) participantes, enriquecendo a análise com maior profundidade e detalhamento.

As entrevistas foram conduzidas presencialmente, em locais e horários previamente acordados com os(as) participantes, de modo a respeitar a sua disponibilidade e conforto, conforme mencionado anteriormente. Para garantir a fidelidade e a integridade das informações coletadas, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas integralmente para fins de análise e produção de dados.

3.4 PROCESSO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados foram organizados e compilados com o objetivo de possibilitar a análise do trabalho docente sob a perspectiva artística e inclusiva na rede pública municipal. As entrevistas semiestruturadas, utilizadas como instrumento de coleta, foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Para a análise dos dados, adotou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Essa abordagem compreende três etapas principais: a desconstrução dos textos em unidades menores; a unitarização e categorização dessas unidades, agrupando-as de acordo com temas semelhantes; e, por fim, a construção de novos sentidos. A partir das categorias formadas, emergem novos significados e compreensões, possibilitando uma releitura crítica do material analisado.

Gonçalves e Meirelles (2004) ressaltam que esse tipo de análise demanda uma reconstrução das compreensões sobre a ciência, superando paradigmas tradicionais e construindo caminhos próprios para a pesquisa. Trata-se de um processo dialético, marcado por momentos de insegurança e satisfação, prazer e angústia, exigindo da pesquisadora a habilidade de lidar com incertezas ao longo da investigação.

A análise dos dados, baseada na ATD, viabilizou a criação de espaços de reconstrução, considerando tanto dados previamente existentes quanto aqueles produzidos a partir das entrevistas com as professoras atuantes nas escolas. Esse processo contribuiu para a compreensão e resignificação dos sentidos atribuídos às práticas docentes sob a perspectiva da inclusão. Conforme argumentam os mesmos autores, as realidades investigadas não se apresentam como dados prontos a serem descritos e interpretados, mas configuram-se como instáveis e em constante transformação — as ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade.

Destaca-se que a coleta de dados desta pesquisa contou com suporte da pesquisa bibliográfica e da análise documental. A revisão de literatura serviu de base teórica para o aprofundamento da investigação, enquanto os documentos institucionais forneceram informações contextuais e normativas. As entrevistas com professores(as) que atuam com estudantes incluídos em suas turmas permitiram um diálogo aberto e a obtenção de dados qualitativos ricos e significativos.

O processo investigativo permitiu interpretações, análises e reflexões sobre os dados produzidos, relacionando-os às práticas pedagógicas e aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas escolas participantes. A análise dos dados foi realizada seguindo os seguintes passos:

- Transcrição das entrevistas: As gravações foram transcritas integralmente, garantindo a fidelidade e a precisão dos dados coletados.

- Organização dos dados: Os dados foram sistematicamente organizados para facilitar sua análise.
- Codificação: Identificaram-se temas, padrões e categorias emergentes a partir das transcrições e dos documentos analisados.
- Interpretação: Os dados codificados foram analisados com o intuito de compreender os processos e práticas de ensino inclusivo.
- Reflexão crítica: Os achados foram analisados à luz das teorias e conceitos discutidos na revisão bibliográfica, promovendo uma leitura crítica e aprofundada.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam significativamente para o aprimoramento das práticas de ensino na disciplina de Artes, especialmente no atendimento de alunos com deficiência no ensino regular. A pesquisa também visa ampliar a compreensão sobre as estratégias adotadas pelos(as) docentes para atender às necessidades específicas desses estudantes, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo, sensível e respeitoso à diversidade.

Além disso, os resultados poderão auxiliar na elaboração de estratégias pedagógicas que beneficiem todos os alunos, oferecendo um olhar mais abrangente e atento às múltiplas necessidades presentes no cotidiano escolar. A pesquisa identificou aspectos importantes sobre o trabalho docente em relação à inclusão e ao ensino de Artes na educação regular, fomentando a reflexão coletiva entre os(as) professores(as) participantes.

Por fim, espera-se que os resultados contribuam para o debate sobre possíveis configurações curriculares e práticas pedagógicas voltadas à educação especial/inclusiva em diferentes espaços da comunidade escolar. O estudo também servirá como base para futuras pesquisas sobre formação docente inicial e continuada, além de subsidiar a produção de artigos científicos, com o objetivo de divulgar os achados e promover o avanço do conhecimento na área.

3.5 PRODUTO EDUCACIONAL: OFICINAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES E INCLUSÃO

No contexto do Mestrado Profissional em Educação, o Produto Educacional é uma criação prática resultante de uma pesquisa acadêmica aplicada, com o propósito

de resolver um problema específico ou aprimorar práticas pedagógicas. Diferente da dissertação tradicional do Mestrado Acadêmico, a dissertação de um Mestrado Profissional versa sobre o Produto Educacional, que visa à utilização direta em contextos escolares e deve ser fundamentado teoricamente, refletindo conhecimento sobre o tema e uma compreensão das demandas do contexto educacional. Também deve ser acompanhado de um relatório que apresente sua concepção, o embasamento teórico-metodológico e os resultados obtidos ou esperados com sua aplicação.

De acordo com Sartori e Pereira (2019, p. 31), esse Produto Educacional representa “parte da culminância da pesquisa de Mestrado, uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do profissional”. Assim, ele transcende a exigência formal da obtenção do título, assumindo o papel de instrumento de transformação da prática pedagógica.

Como resultado desta pesquisa, propôs-se a oferta de oficinas pedagógicas de formação para professores(as) de Educação Especial Inclusiva e professores(as) de Artes da rede pública municipal de Concórdia/SC. As oficinas tinham como tema: “Artes como meio para a Inclusão Educacional: Estratégias e Práticas para Alunos com Deficiência”.

O principal objetivo das oficinas foi de fortalecer as competências pedagógicas dos docentes, promovendo práticas inclusivas e fomentando a reflexão coletiva sobre o papel das Artes na Educação Especial Inclusiva. As oficinas foram organizadas de forma colaborativa, com foco no compartilhamento de experiências e na construção de estratégias que respondam às demandas cotidianas das professoras.

As oficinas foram ofertadas presencialmente, uma vez por semana, com carga horária total de 8 horas, distribuídas em três encontros ao longo de um mês. A metodologia utilizada contemplou atividades expositivas, práticas, reflexivas e colaborativas, incorporando o uso de tecnologias digitais como recursos pedagógicos.

As inscrições foram realizadas no sistema online, por meio do portal Educar Web, plataforma de gestão escolar utilizado pelo município de Concórdia. A formação aconteceu na Escola GEM Maria Melânia Siqueira, espaço frequentemente utilizado para ações formativas promovidas pela Secretaria Municipal da Educação.

A proposta, denominada “*Formação por Adesão*”, visou atender professores(as) de Artes e docentes da Educação Especial que atuam diretamente

com estudantes com deficiência na rede regular. O foco foi a construção de um ambiente educacional mais colaborativo, inclusivo e sensível às diferenças, especialmente no ensino de Artes. O município de Concórdia/SC conta com 76 instituições de ensino, sendo 46 municipais, além de 14 estaduais, 15 particulares e uma federal. Segundo o Censo Escolar de 2023 (Brasil, 2023), sendo dessas 52 escolas atendem à Educação Infantil; 42 ao Ensino Fundamental; 11 ao Ensino Médio.

Na rede municipal, atuam atualmente 38 professores(as) formados em Artes, dos quais 23 são efetivos e 15 contratados (ACTs). Além disso, atuam 82 professores(as) bidocentes na área da inclusão, sendo 32 efetivos e 50 ACTs. Esse cenário evidencia a importância de ações formativas que integrem essas duas áreas do conhecimento – Artes e Educação Inclusiva – contribuindo para o atendimento das necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

A escolha da Escola GEM Maria Melânia Siqueira como sede da formação deu-se em razão de sua importância estratégica no cenário educacional municipal e da tradição em sediar atividades formativas. A instituição está localizada na Rua 29 de Julho, nº 776, Bairro Nazaré, Concórdia/SC, CEP 89707-030.

A escola foi criada em 02 de agosto de 1971, por meio do Decreto Municipal nº 07, que extinguiu a Escola Primária SCAF – Sociedade Concordeense de Auxílio Fraternal – dando origem ao Grupo Escolar Professora Maria Melânia Siqueira, em homenagem ao trabalho da educadora que lhe dá nome. A escola iniciou suas atividades com 109 alunos, duas salas de aula, quatro banheiros, uma cozinha e uma secretária, sendo dirigida pela Sra. Neli Suzin.

Em 1976, o curso Pré-primário foi criado por meio da Lei nº 1.400. A história da escola destaca sua vocação para o acolhimento, a formação e a promoção da inclusão, o que reforça sua relevância como espaço para as oficinas propostas.

Participaram da formação: i) Professores(as) de Artes das escolas municipais; ii) Bidocentes da Educação Especial Inclusiva que atuam diretamente com alunos da rede regular.

Os encontros da oficina proporcionaram vivências práticas e debates teóricos sobre o papel das Artes na construção de uma escola mais inclusiva. A integração entre os dois públicos pretendeu ampliar a compreensão sobre os desafios da inclusão e potencializar soluções criativas, acessíveis e sensíveis à diversidade. Além disso, os objetivos da formação foram: promover o diálogo entre a Arte e a Educação

Inclusiva; capacitar docentes para a utilização de estratégias artísticas como meio de inclusão; refletir criticamente sobre práticas pedagógicas no atendimento a alunos com deficiência; e, ainda, estimular o trabalho colaborativo e interdisciplinar nas escolas municipais.

A colaboração nas oficinas marcou o início de uma jornada profunda e transformadora. Mais do que uma simples formação, foi um espaço de produção de escuta, trocas e provocações, onde as Artes deixaram de ser apenas uma linguagem estética para se tornarem ferramentas potentes de acolhimento, expressão e pertencimento. Ao reunir professoras da Educação Especial e da disciplina de Arte, criou-se um ambiente fértil para repensar práticas, desafiar normativas excludentes e tecer, coletivamente, caminhos possíveis para uma escola que abrace a pluralidade humana.

A intensidade desses encontros residiu na coragem de olhar para os limites das práticas atuais e, ao mesmo tempo, nas possibilidades que emergem quando a sensibilidade artística encontra a urgência da inclusão. Os corpos diversos, as vozes muitas vezes silenciadas e os olhares atravessados por experiências de exclusão passaram a ocupar o centro do debate — e, principalmente, da ação pedagógica.

Esses encontros não apenas lançaram luz sobre os desafios da inclusão escolar, mas também inspiram a criação de soluções acessíveis, criativas e profundamente conectadas com a realidade dos educandos. Foi um chamado à responsabilidade coletiva e ao compromisso com uma escola onde a diferença não seja apenas tolerada, mas celebrada, conforme observamos no descritivo a seguir.

3.5.1 Primeiro encontro

O primeiro momento da formação ocorreu no dia 24 de abril de 2025. A realização deste encontro foi antecedida por ajustes organizacionais solicitados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, os quais envolveram a reestruturação do cronograma previamente estabelecido. Após diálogo com os responsáveis, definiu-se a realização de três encontros formativos, sendo os dois próximos com acréscimo de uma hora em sua duração, totalizando três horas cada, com início às 17h40 e término às 20h40.

A reprogramação do primeiro encontro deveu-se à proximidade com feriados nacionais, o que ocasionou ausências previamente justificadas de alguns docentes, que já haviam se organizado para viagens. Diante dessa demanda, foi solicitado à diretora pedagógica da Secretaria de Educação o adiamento do início da formação, inicialmente previsto para o dia 17 de abril. A comunicação oficial da alteração foi realizada às unidades escolares via e-mail institucional, e eu fui informada diretamente por mensagem de áudio, enviada por aplicativo de celular.

No primeiro dia da oficina, foi realizada uma apresentação expositiva com o apoio de slides, abordando conteúdos fundamentais sobre a Inclusão Escolar e os Direitos da Criança com Deficiência, com base em legislações, diretrizes educacionais e referenciais teóricos que sustentam a prática pedagógica inclusiva. As discussões buscaram provocar reflexões críticas entre os(as) participantes, reforçando a importância da construção de um ambiente escolar que respeite e valorize a diversidade. Também foi explicado sobre o registro da oficina e a utilização de imagens das participantes e de materiais pedagógicos por elas produzidos, tanto seu quanto coletivo.

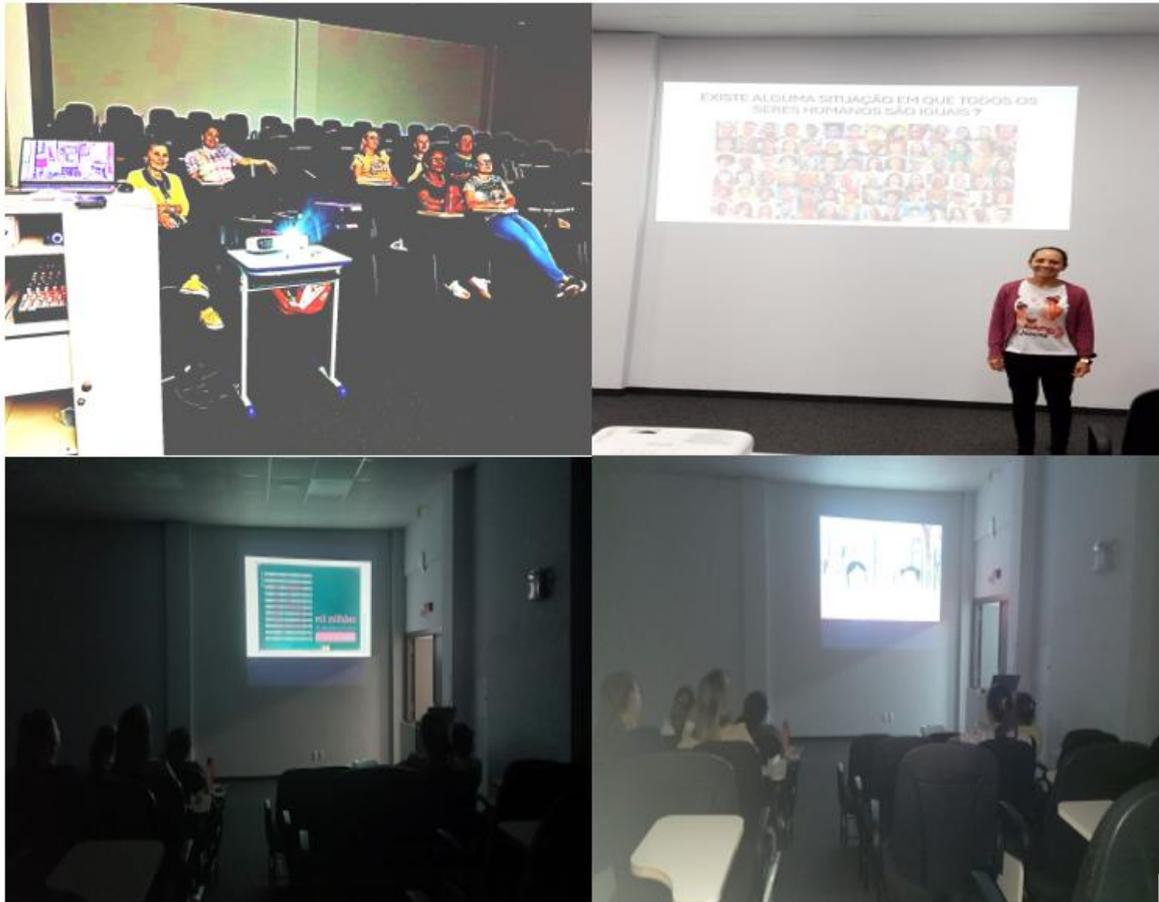
Nesse momento, foi apresentada a proposta de um Termo de Autorização para Uso de Imagens, por meio do qual cada participante pôde, de forma livre e consciente, autorizar ou não o uso de sua imagem pessoal e de suas produções no contexto da pesquisa e do produto educacional do curso de mestrado.

O termo esclarecia que as imagens e os materiais poderiam ser utilizados exclusivamente para fins científicos e educacionais, como publicações acadêmicas, apresentações em congressos, palestras, relatórios e demais produções vinculadas ao desenvolvimento da pesquisa intitulada *“Arte e colaboração como meio para a Inclusão Educacional: Estratégias e Práticas para Alunos com Deficiência”*.

Foi garantido que a autorização era gratuita, sem qualquer tipo de remuneração, e que os(as) participantes teriam suas identidades preservadas quando necessário. Também foi informado que, caso desejassem, poderiam solicitar, a qualquer momento, a retirada de sua imagem, desde que não houvesse já publicação em materiais impressos ou digitais. Assim, respeitou-se a autonomia dos(as) envolvidos(as), assegurando o cumprimento dos princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos.

A seguir, algumas imagens registram trechos da apresentação realizada neste primeiro momento da formação, agrupadas e com uma legenda única.

Figura 1 – Apresentação de slides utilizada durante a oficina de formação para professores(as), abordando os princípios e diretrizes do direito à educação inclusiva, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva



Fonte: Arquivos da autora, 2025.

O encontro foi conduzido de forma dialógica, utilizando slides como apoio didático e promovendo a interação entre professoras de Artes e docentes da Educação Especial. Logo no início, foram realizados ajustes nos horários da formação e definidos encaminhamentos para os próximos encontros. Também foi criado um grupo no WhatsApp, com o objetivo de facilitar a comunicação e o compartilhamento de materiais entre os participantes.

A formação contou com a participação ativa dos profissionais indicados pela Secretaria de Educação para acompanhar as ações da área de inclusão. Sua

presença fortaleceu o diálogo e contribuiu para mediar demandas específicas trazidas pelos(as) docentes.

Durante as discussões, emergiram sentimentos de angústia e preocupação em relação aos desafios enfrentados no cotidiano escolar, especialmente diante de situações de violência e da ausência de professores(as) auxiliares para acompanhar crianças com deficiência — inclusive aquelas que ainda não possuem laudo. A necessidade de considerar as particularidades de todos os alunos, com ou sem diagnóstico formal, foi amplamente debatida, assim como estratégias de acolhimento e intervenção pedagógica.

A partilha de experiências entre os(as) docentes revelou práticas exitosas, mas também expôs as lacunas e limitações estruturais ainda presentes nas escolas. Esse processo de escuta e troca mútua foi essencial para a construção de um espaço formativo acolhedor e significativo. A interação constante entre os participantes, durante as explanações, fortaleceu o sentimento de pertencimento e valorização do conhecimento construído coletivamente.

3.5.2 Segundo encontro

A continuidade da formação ocorreu com a apresentação de slides complementares, vídeos curtos e compartilhamento de algumas ideias e materiais pedagógicos, tanto físicos quanto digitais, acessados por meio do celular, os quais são utilizados no cotidiano com os alunos incluídos. Organizaram-se cinco propostas específicas de materiais visuais e táteis, cuidadosamente elaboradas para estimular o tato e os sentidos, favorecendo um aprendizado multissensorial. Na sequência, realizamos uma vivência sensorial direcionada a nós professoras, na qual pudemos experimentar, com as próprias mãos e sentidos, as atividades propostas. Esse momento prático buscou ir além do conhecimento teórico, promovendo a empatia verdadeira e o fortalecimento dos vínculos afetivos, elementos fundamentais para uma relação pedagógica acolhedora e eficaz junto aos estudantes.

O encontro se caracterizou por uma atmosfera colaborativa, na qual a cooperação, o diálogo e a troca de saberes foram intensamente estimulados. Discutimos propostas de cenários reflexivos e criativos, como a utilização de elementos da natureza — sons, aromas, texturas — para compor experiências

sensoriais significativas e envolventes, que acolham as particularidades de cada aluno. Em meio às discussões, emergiram questões importantes relativas à violência e ao bullying, desafios presentes no cotidiano escolar que demandam estratégias educacionais sensíveis e comprometidas com a proteção e o respeito à diversidade.

Além de troca de sugestões de filmes e documentários que podem contribuir para ampliar o repertório pedagógico e sensibilizar para a inclusão, tais como: *O Coração e a Loucura (2018)*, *Anne with an E (2017-2019)*, *Extraordinário (2017)*, *Como Estrelas na Terra (2017)*, *O Milagre de Anne Sullivan (1962)*, *Meu Nome é Rádio (2003)*, *Intocáveis (2011)* e *A Cor do Paraíso (1999)*, ampliando o repertório dos participantes e contribuindo para sensibilizar os docentes acerca da importância da inclusão como princípio ético e pedagógico.

Ao final também promovemos uma roda de diálogo em que cada participante refletiu sobre as estratégias que poderia incorporar para a próximo encontro pensando em estratégias para enriquecer as práticas inclusivas. Entre as sugestões, destacaram-se:

- Materiais sensoriais ou recursos utilizados em sala de aula com alunos incluídos;
- Relatos de experiências ou casos envolvendo inclusão, para promover a troca de saberes;
- Propostas de atividades que estimulem empatia, cooperação e acolhimento entre os alunos;
- Sugestões de materiais ou outros recursos pedagógicos relacionados à inclusão.

Foi sugerida a criação de ambientes sensoriais que propiciem vivências práticas tanto para professores(as) quanto para estudantes, com o objetivo de desenvolver empatia e ampliar as possibilidades de aprendizagem e aprofundar a compreensão da diversidade. Nossa ideia inicial era construir esses espaços no local da formação e permitir que os estudantes participassem diretamente das atividades ao longo da semana. No entanto, devido à elevada demanda do espaço para outros projetos e formações, não foi possível concretizar essa ação. Ainda assim, ficou registrada a sugestão de que esses ambientes sensoriais possam ser implementados

futuramente nos espaços educacionais das escolas municipais, em salas de recursos ou áreas adaptadas, para oferecer experiências educativas inclusivas e significativas.

Esse momento de diálogo e intensas trocas possibilitou alinhar expectativas, compartilhar inquietações e fortalecer o compromisso coletivo com a construção de prática inclusivas e sensíveis. Durante a oficina, foram mobilizados diversos recursos pedagógicos, enriquecendo a compreensão profunda acerca do direito à educação inclusiva e contribuindo significativamente para o avanço da formação pedagógica dos docentes,

A Figura 2 e 3 documenta visualmente os principais momentos da oficina de formação docente, contemplando registros da apresentação de slides, exibição de vídeos, exposição dos materiais pedagógicos físicos apresentados pelas docentes, incluindo dispositivos e recursos adaptados voltados a promoção da educação inclusiva, bem como a sistematização dos diálogos e das discussões emergentes durante as atividades formativas. Esses registros evidenciam as práticas pedagógicas e estratégias adotadas para a promoção da inclusão escolar, contribuindo para a compreensão dos processos formativos no contexto educacional. As imagens foram organizadas em sequência alfabética com o objetivo de facilitar a visualização e a compreensão dos principais momentos e da metodologia adotada na oficina.

Figura 2 – Imagens (a), (b), (c) e (d): sequência de apresentações de vídeos sobre a temática da inclusão



Imagem (a)



Imagem (b)



Imagem (c)



Imagem (d)

Fonte: Arquivos da autora, 2025.

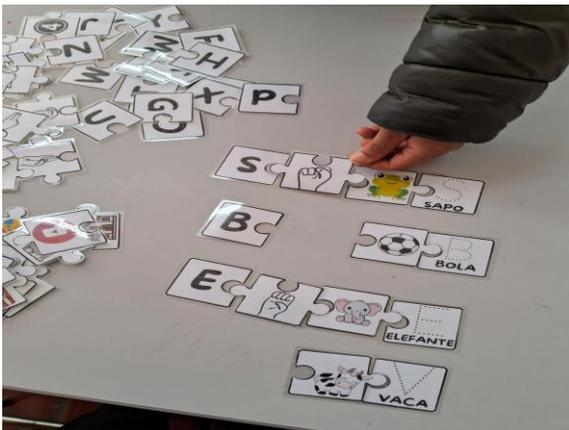
Figura 3 – Imagens (e) a (n): registros dos materiais pedagógicos utilizados pelos docentes para promover o ensino de alunos com deficiência e demais estudantes, no contexto da educação inclusiva



(e) Imagem



(f) Imagem



(g) Imagem



(h) Imagem



(i) Imagem



(j) Imagem



(k) Imagem



(l) Imagem



(m) Imagem



(n) Imagem

Fonte: Arquivos da autora, 2025.

3.5.3 Terceiro encontro

No terceiro momento da formação, realizamos a construção coletiva de diversos materiais pedagógicos voltados à inclusão, com a participação ativa das professoras. Essa etapa foi marcada pelo envolvimento criativo dos educadores, que compartilharam ideias, vivências e estratégias, resultando na elaboração de recursos acessíveis, sensoriais e adaptáveis às diversas necessidades dos alunos. Entre os materiais produzidos e as ideias compartilhadas, destacam-se:

- Garrafas sensoriais com chás, sementes e grãos: possibilitam experiências com aromas, texturas e sons, estimulando os sentidos dos alunos.
- Alfabetos variados:

- *Alfabeto em Libras* em forma de quebra-cabeça, para trabalhar a Língua de Sinais de maneira lúdica;
- *Alfabeto em Braille* confeccionado com EVA com brilho, permitindo percepção tátil e visual, estimulando a curiosidade de todos os alunos.
- Materiais de pintura e texturas: ideias de atividades com tinta, explorando diferentes superfícies para enriquecer a experiência sensorial.
- Uso de velcro: aplicado nos materiais montados ou adquiridos, permitindo fixação e adaptação, promovendo maior autonomia e possibilidades de reorganização dos recursos.
- Formas geométricas em papelão colorido: criadas para auxiliar na identificação de cores e formas, no desenvolvimento da coordenação motora e na montagem de peças.
- Atividade de “passar cadarços” em papelão: desenvolve motricidade fina, concentração e coordenação, habilidades importantes para o processo de escrita, e para o fortalecimento da autonomia dos estudantes.

Esses materiais foram pensados e confeccionados com o objetivo de proporcionar a todos os alunos, com ou sem deficiência, oportunidades de aprendizagem significativa, estimulando os sentidos, as habilidades motoras e cognitivas, bem como a interação entre os pares, os recursos pedagógicos elaborados reforçam a importância de práticas educativas inclusivas, capazes de acolher e valorizar a diversidade presente em sala de aula.

A formação revelou-se um momento produtivo e dialógico, no qual as professoras puderam participar ativamente, partilhando experiências e refletindo sobre os desafios da inclusão. Entre os temas discutidos, emergiram relatos de situações de preconceito vivenciadas em contextos escolares — inclusive contra docentes que apresentam suas próprias especificidades, além de questões relacionadas à deficiência, ao racismo e à importância da atuação colaborativa entre todos os profissionais da escola, não apenas entre os docentes, mas envolvendo toda a equipe escolar. Essa troca fortaleceu o sentimento de pertencimento e o compromisso coletivo com a construção de uma educação mais justa, equitativa e acolhedora.

As dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar também foram tema de discussão considerando as fases de desenvolvimento dos alunos e seus distintos modos de aprender. Dialogamos sobre os materiais pedagógicos que podem ser utilizados e adaptados conforme as necessidades dos estudantes, ponderando suas possibilidades e limitações. Foram mencionadas ainda questões de inquietação por parte de alguns alunos, além de desafios que persistem mesmo diante de propostas pedagógicas direcionadas.

Ressaltou-se, ainda, a relevância de investir, desde a Educação Infantil (pré-escola), no desenvolvimento de habilidades básicas como recorte, colagem, manuseio de tesoura e cola, bem como o reconhecimento das letras do alfabeto. A intenção é que, desde os primeiros anos, as crianças sejam estimuladas a desenvolver a leitura de mundo, a expressão e competências iniciais fundamentais, o que contribui para um processo de aprendizagem mais efetivo no Ensino Fundamental. Essa abordagem também favorece a identificação das particularidades de cada aluno, possibilitando encaminhamentos mais assertivos e estratégias pedagógicas mais adequadas.

Durante o encontro, destacou-se a importância do trabalho colaborativo entre as professoras, especialmente na construção de uma base sólida desde a pré-escola. Essa atuação integrada favorece a continuidade do processo educativo, permitindo que os docentes dos anos iniciais aprofundem as aprendizagens com mais eficácia, já que os alunos chegam com conhecimentos prévios consolidados. Além disso, a atuação com todas as turmas possibilita manter uma sequência nas propostas pedagógicas e garantir maior coesão no percurso formativo dos estudantes.

A colaboração entre docentes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi destacada de forma positiva por algumas professoras, que relataram experiência positivas, com apoio efetivo às práticas pedagógicas e diálogo com as famílias. Contudo, houve apontamentos de falta de comprometimento por parte de alguns profissionais, o que compromete o processo de inclusão e o suporte necessário aos alunos com deficiência ou necessidades específicas.

A sobrecarga enfrentada pelas professoras de Artes também foi mencionada como um problema significativo no cotidiano escolar. Além das responsabilidades inerentes à docência, como o planejamento, a adaptação de conteúdos, a elaboração de pareceres descritivos e a atribuição de notas, esses profissionais ainda acumulam tarefas extras, como a decoração de espaços escolares. Esse acúmulo de funções

tem gerado um desgaste significativo, agravado, em alguns casos, pela falta de empatia e colaboração entre colegas, o que compromete o clima de trabalho.

Entre as preocupações expressas, destacou-se o tempo reduzido da aula de apenas 45 minutos para os alunos do 1º ao 5º ano, o que dificulta a organização e execução das propostas pedagógicas. Outro ponto abordado foi o uso excessivo de celulares pelos alunos, que influencia seus comportamentos e gestualidades, muitas vezes imitando o manuseio constante desses dispositivos. Além disso, discutiram-se questões relacionadas aos desafios enfrentados pelos docentes para atender, de forma efetiva, às diversas necessidades presentes nas salas de aula.

A carência de materiais, recursos somados a ausência de uma comunicação efetiva entre a escola e as famílias, foi apontada como um grande obstáculo para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Muitas famílias demonstram pouco envolvimento com o percurso escolar de seus filhos, o que dificulta ainda mais o trabalho pedagógico. Relatou-se também a frequência irregular de alguns profissionais do AEE nas escolas, além da escassez de diálogo e do apoio limitado na produção e fornecimento de materiais adaptados. Diante dessa realidade, não é raro que as próprias professoras arquem com os custos de recursos pedagógicos, buscando garantir propostas acessíveis e inclusivas para todos os alunos.

Um relato que causou forte comoção foi o de uma professora com deficiência visual, atuante na rede municipal, que compartilhou uma experiência de discriminação. Segundo ela, a direção da escola questionou sua capacidade profissional com base em sua condição física, afastando-a de suas turmas e transferindo suas funções para outra docente. A professora relatou sentimentos de desvalorização, desânimo e abalo emocional. Esse momento de escuta revelou a importância de espaços de acolhimento e diálogo, nos quais os profissionais possam expressar suas vivências e angústias de maneira respeitosa e segura.

Durante o encontro, também foram discutidas manifestações de preconceito entre professores(as) no ambiente escolar. Um dos casos mencionados foi o de uma docente de Artes que, enquanto era presumida como ACT (professora contratada em caráter temporário), foi tratada com indiferença e excluída do convívio pelos colegas. Somente após a diretora esclarecer que se tratava de uma professora efetiva, passou a ser acolhida e integrada ao grupo. Esse episódio suscitou reflexões significativas

sobre as formas sutis e naturalizadas de discriminação que ocorrem dentro da própria escola, revelando como o vínculo empregatício pode ser utilizado como critério excludente nas relações profissionais.

Também foi relatado que alguns docentes evitam interações com colegas específicos, escolhem determinados lugares para se sentar na sala dos professores(as) e formam grupos fechados, contribuindo para um clima de exclusão e desarmonia. Além disso, observou-se que certos profissionais se apropriam de materiais da escola, mantendo-os trancados em armários de uso pessoal, o que inviabiliza o acesso dos demais e compromete o uso coletivo dos recursos didáticos. Tais práticas ferem o princípio da equidade no ambiente escolar e limitam o direito dos estudantes ao acesso a materiais que potencializam seu processo de aprendizagem.

Outra questão evidenciada durante o encontro foi a ausência de espaços adequados para o armazenamento dos trabalhos dos alunos. Frequentemente, esses materiais são extraviados ou descartados, o que gera insatisfação tanto por parte da equipe de limpeza quanto dos próprios professores(as). Essa situação provoca desmotivação especialmente entre aqueles que desenvolvem propostas pedagógicas mais elaboradas e criativas. A falta de um local apropriado para a guarda desses trabalhos resulta, em muitos casos, na suspensão de atividades pedagógicas planejadas, ocasionando perdas significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Tais relatos reforçam a urgência de fomentar uma cultura escolar pautada na empatia, no diálogo aberto e no respeito mútuo, de modo a garantir que os espaços coletivos sejam verdadeiramente compartilhados por todos os envolvidos. Além disso, destaca-se a importância de assegurar o direito dos alunos ao acesso a materiais e atividades pedagógicas de qualidade, como parte fundamental para uma educação inclusiva e efetiva.

Acreditamos que a mudança necessária deve começar pelos próprios educadores. Como professora de Artes atuante em diferentes escolas, também vivi experiências semelhantes às relatadas. Em uma ocasião marcante, no dia da exposição dos trabalhos dos alunos, a sala foi trancada, e somente as produções da professora regente foram exibidas. Os trabalhos realizados com dedicação nas aulas de Artes, que envolveram profundamente os alunos, foram ignorados e não apresentados, desvalorizando não apenas o esforço e a criatividade das crianças, e

jovens, mas também o comprometimento do professor responsável por esse processo.

Essas situações evidenciam como atitudes excludentes, mesmo entre colegas de profissão, impactam diretamente o reconhecimento das práticas pedagógicas e o direito dos alunos de terem seus processos de aprendizagem valorizados. É urgente que os educadores promovam uma reflexão sobre suas atitudes e assumam o compromisso de construir um ambiente escolar verdadeiramente colaborativo, respeitoso e inclusivo, no qual todos — alunos(nas) e professore(as) — tenham espaço para apresentar e compartilhar suas produções.

Além disso, foi destacada a necessidade de elaborar uma apostila de Artes voltada aos níveis Pré I e II, com o intuito de evitar a repetição de atividades nas escolas, sobretudo diante da rotatividade de docentes. Essa apostila funcionaria como um guia estruturado para assegurar uma base consistente, garantindo a continuidade e o progresso dos alunos mesmo diante de mudanças na equipe pedagógica.

Apresentamos essa sugestão à responsável pela Educação, que se comprometeu a avaliar e encaminhar a proposta. Foi solicitado coletivamente que essa apostila seja construída com a participação de todos os professores(as) de Artes e bidocentes, contando ainda, com o apoio de uma professora da pré-escola, visando a um trabalho verdadeiramente colaborativo. A proposta é que o material sirva de apoio tanto para os professores(as) de Artes quanto aos regentes, contribuindo no atendimento às necessidades dos alunos e fortalecendo a prática pedagógica inclusiva.

Intensificando os momentos expositivos e dos diálogos promovidos ao longo da oficina, os(as) participantes foram convidados(as) a elaborar propostas pedagógicas com base nos conteúdos discutidos, utilizando materiais diversos e considerando as especificidades da educação inclusiva. As produções refletiram o engajamento dos(as) docentes na construção de estratégias que visam atender às diferentes necessidades dos estudantes, promovendo práticas criativas, acessíveis e sensíveis à diversidade no ambiente escolar. A Figura 4 apresenta registros das produções realizadas, evidenciando a aplicação prática dos conhecimentos abordados durante a formação. As imagens foram publicadas com o devido consentimento das professoras participantes.

Figura 4 – Registros das produções elaboradas pelas participantes durante a oficina de formação, evidenciando a utilização de materiais diversos e estratégias voltadas à construção de práticas pedagógicas inclusivas.







Fonte: Arquivos da autora, 2025.

Os encontros contaram com a participação de sete professoras, distribuídas da seguinte forma: quatro professoras de Artes, uma professora de alfabetização e duas professoras bidocentes.

3.5.4 Considerações sobre a inscrição e participação na Formação

Alguns professores(as) de Artes e bidocentes que não participaram da oficina, relataram dificuldades em relação ao processo de inscrição e à participação na formação. Houve queixas sobre o site de divulgação especialmente quanto ao curto período disponível para realizar a inscrição o que inviabilizou a participação formal por parte de alguns docentes. Em resposta, orientei que tais professores(as) poderiam participar normalmente dos encontros e que, por constarem na lista de presença, seus nomes seriam devidamente registrados para fins de certificação e validação da participação, mas não compareceram à oficina.

Além disso, alguns professores(as) relataram que as informações sobre a formação não foram devidamente repassadas pelos diretores das escolas. Contudo, foi reforçado que o aviso estava disponível no próprio site oficial, acessível diretamente, sem necessidade de mediação por parte da direção escolar para o acesso às informações, embora em alguns casos tenha ocorrido diálogo direto com a formadora.

Foram relatadas dificuldades enfrentadas por professores(as) que atuam em mais de uma escola, tanto na rede estadual quanto na municipal. Esses docentes afirmaram que os horários dos encontros coincidiram com suas aulas ou com os deslocamentos entre as unidades escolares, comprometendo sua participação. Como sugestão, foi proposto que a construção da apostila ocorra futuramente em horários mais acessíveis e flexíveis.

Alguns professores(as) também expressaram o desejo de dedicar esse tempo às suas famílias, especialmente porque os encontros ocorreram fora do horário regular de trabalho. Uma fala que chamou atenção — e que revela um desafio real — foi a de uma professora que afirmou não participar da formação por acreditar que ela poderia ser interpretada como uma estratégia da ministrante para obter vantagens em futuras classificações ou processos seletivos. Essa percepção reflete uma lógica de competição que, infelizmente, ainda persiste em alguns ambientes, dificultando o fortalecimento de uma cultura de cooperação entre colegas.

Notou-se que a presença feminina foi predominante, mesmo com convites direcionados também ao público masculino.

As manifestações evidenciam a importância de promover um diálogo coletivo sobre os horários e as formas de participação nas formações, garantindo condições mais inclusiva e respeitosa, que possibilitem a contribuição de todos, sem comprometer o tempo pessoal ou gerar interpretações equivocadas sobre a intenção e o valor da atividade formativa.

Ao término da formação, a expectativa era de que os(as) participantes estivessem mais preparados(as) para planejar e implementar práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, demonstrando maior sensibilidade às especificidades dos estudantes com deficiência e alinhando suas ações aos princípios da educação inclusiva. Espera-se, ainda, que as Artes sejam cada vez mais reconhecidas valorizadas como ferramentas de expressão, comunicação e aprendizagem.

Os resultados obtidos a partir desta formação serão analisados e utilizados para subsidiar futuras ações de formação continuada no município, além de orientar a produção de materiais científicos e pedagógicos que assegurem a continuidade e o aprofundamento do trabalho iniciado.

CAPÍTULO 4

4 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, traremos importantes considerações sobre a formação docente a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, compreendendo-a como um processo essencial para garantir uma prática pedagógica comprometida com a equidade, a justiça social e o respeito à diversidade. Reconhecer os processos históricos de luta, os marcos legais e as políticas públicas que impulsionam o ensino inclusivo é fundamental, tanto dentro quanto fora dos espaços educacionais. A escola torna-se verdadeiramente inclusiva quando aqueles que dela fazem parte — professores(as), gestores, estudantes, famílias e comunidade — reconhecem as diferenças como parte constitutiva da condição humana e compreendem a urgência de avançarmos na construção de ambientes educacionais que acolham todos, sem exceção.

Ao mesmo tempo, traremos as considerações sobre as representações das(os) participantes sobre inclusão, bem como sobre as experiências docentes no atendimento a estudantes da Educação Especial incluídos na Educação Básica. Ainda, abordaremos as metodologias e práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Artes para estudantes da Educação Especial bem como os desafios e aspectos positivos relacionados à prática com essa temática apresentados durante as entrevistas com os participantes da pesquisa.

Para que isso se concretize, é necessário nos reinventarmos constantemente, avaliando e reorganizando nossas práticas pedagógicas à luz de um ensino mais humanizado. Esse processo implica o uso de metodologias inclusivas, centradas no estudante, e ações que legitimem os direitos de todos os alunos — sobretudo quando apoiadas por uma base formativa sólida, crítica e reflexiva. A formação docente inicial e continuada precisa contemplar, de forma transversal, a perspectiva inclusiva, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que os(as) educadores(as) atuem com sensibilidade, competência e compromisso social.

Dentre os inúmeros fatores que influenciam a consolidação de uma educação inclusiva, destaca-se a importância da disposição ética e da abertura para repensar a própria prática educativa. Precisamos estar comprometidos em colaborar com a superação de uma trajetória história marcada por desigualdades, preconceitos e

exclusões sistemáticas, cujas consequências ainda hoje reverberam no sistema educacional, na formação de professores(as) e nas relações sociais, políticas e econômicas.

Reconhecer que a Educação Inclusiva representa um avanço significativo na garantia dos direitos educacionais é também reconhecer que ela nos desafia a repensar o modo como organizamos a escola, planejamos as aulas, construímos os currículos e avaliamos o processo de aprendizagem. Esse reconhecimento implica a valorização das especificidades de todos os estudantes — sejam eles do público da Educação Especial ou não — e parte da premissa de que todas as pessoas têm o direito de aprender e se desenvolver em ambientes acessíveis, participativos, acolhedores e respeitosos.

Nesse sentido, para Ziesmann, Batista, Gonçalves (2023) a formação docente voltada para a inclusão não deve se limitar a aspectos técnicos ou legais, mas deve ampliar a compreensão do educador sobre o papel transformador da escola na construção de uma sociedade justa, democrática e plural. É por meio dessa formação — contínua, crítica e engajada — que os(as) professores(as) poderão desenvolver práticas pedagógicas capazes de acolher, respeitar e potencializar a diversidade em todas as suas expressões.

Nesse viés, nas duas seções a seguir, abordamos inicialmente o tema "A Legislação e a Política de Inclusão no Ensino Regular: Aspectos Legais que Amparam a Educação Especial Inclusiva", apresentando um panorama dos principais dispositivos legais que fundamentam o direito à educação inclusiva. Em seguida, discutimos "A formação de professores(as) para a educação inclusiva: práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula" onde abordamos a formação docente voltada à educação inclusiva, destacando as práticas pedagógicas implementadas no cotidiano escolar. Por fim, tratamos sobre "A importância do trabalho colaborativo nas escolas como ferramenta para a inclusão escolar", a partir de observações e entrevistas realizadas com docentes, evidenciando suas concepções, experiências metodológicas e os desafios enfrentados no cotidiano do processo inclusivo.

4.1 A LEGISLAÇÃO E A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR: ASPECTOS LEGAIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Historicamente, cada período da educação brasileira adotou posturas distintas em relação às deficiências e aos problemas de aprendizagem. A Educação Especial passou de uma abordagem excludente para um modelo mais inclusivo, buscando promover a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Esse avanço foi impulsionado, entre outros fatores, pelo progresso tecnológico, que exigiu a criação de condições para que todos os estudantes pudessem compartilhar experiências e interagir por meio dessas ferramentas no ambiente escolar.

Na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram vistas sob a ótica religiosa associados frequentemente a punições divinas, o que resultava em abandono, exclusão e até mesmo a morte. Esse estigma social persistiu até o século XV. Conforme apontam Locatelli e Vagula (2009, p. 10), “um filho deficiente era visto como castigo dos céus para expiação dos pecados de seus ancestrais, ou julgavam-se tratar de criaturas possuídas por demônios”. Até mesmo o Cristianismo, por um longo período, reforçou a ideia de incapacidade, considerando as pessoas com deficiência como seres impuros, que necessitavam de purificação por meio de castigos. Como consequência, entre os séculos XVI e XIX, essas pessoas foram segregadas e mantidas em abrigos e asilos, frequentemente em condições precárias e desumanas.

Contudo, a partir do século XIX, surgiram os primeiros movimentos de resistência a essa lógica excludente. Essas iniciativas, ainda isoladas e realizadas fora do sistema educacional formal, abriram caminhos para que, no século XX, as pessoas com deficiência começassem a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, mesmo que ainda continuassem a enfrentar preconceitos e discriminações persistentes.

A busca por reconhecimento desses direitos impulsionou, na década de 1950, o surgimento das primeiras escolas especiais, muitas vezes organizadas por iniciativas comunitárias, privadas e filantrópicas. No entanto, foi entre as décadas de 1960 e 1970 que os movimentos sociais ganharam força em escala global, enfatizando os direitos das minorias e a valorização das identidades. Nesse contexto, a luta por oportunidades educacionais para pessoas com deficiência se intensificou,

dando origem à proposta de integração escolar, que passou a ser discutida com maior seriedade a partir da década de 1970.

Esse período marcou o despertar de uma consciência coletiva sobre a importância de atender às necessidades educacionais de indivíduos com deficiência, reconhecendo a educação como um instrumento de inclusão social. As reivindicações por direitos duraram cerca de trinta anos e impulsionaram mudanças significativas na legislação educacional brasileira, culminando com a inserção da Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961 (Brasil, 1961). Esta lei foi reconhecida como modalidade de ensino, mencionando a necessidade de atendimento a alunos com deficiência, embora sem diretrizes claras. A legislação previa a criação de classes ou instituições especiais, mas ainda não contemplava a inclusão ou uma política estruturada de integração escolar.

Essas conquistas estabeleceram as bases para a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que passou a garantir, em seu artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Com isso, a Constituição reconheceu o direito à Educação Inclusiva, estabelecendo um marco legal de grande relevância para orientar as políticas públicas educacionais no Brasil.

A partir desse marco constitucional, iniciou-se um processo contínuo de implementação de políticas, medidas e programas destinados a assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos na escola regular, independentemente de suas deficiências ou dificuldades educacionais. O objetivo passou a ser a formação integral do sujeito, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades, potencialidades e autonomia.

Contudo, vale destacar que, inicialmente, a redação do artigo 208, inciso III, da Constituição Federal não especificava claramente a quem se destinava o atendimento educacional especializado, e o termo “preferencialmente” era interpretado com margem de flexibilidade, o que dificultava sua efetiva aplicação. Foi apenas a partir de 2010, com o avanço de políticas direcionadas à inclusão, que esse dispositivo passou a ter interpretações mais centradas nos direitos da família e do(a) aluno(a), reforçando o caráter obrigatório da oferta de educação inclusiva na rede regular de ensino.

Somente em 1990, devido à pressão de diversos países, iniciou-se a inserção mais efetiva do projeto de inclusão nas pautas internacionais, com destaque para a

Conferência Mundial de Educação para Necessidades Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. O evento resultou na Declaração de Salamanca, um documento orientador que estabeleceu princípios, políticas e práticas para a educação inclusiva em âmbito global. A partir dessa declaração, passou-se a reconhecer com mais ênfase a importância da inclusão escolar, adotando rumos mais claros e implementando ações práticas, assim, exigindo dos governos a construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos.

Esse momento marcou uma virada significativa na história da educação, consolidando a inclusão em um pilar central não apenas das políticas educacionais, mas também das práticas pedagógicas e das ações sociais voltadas à equidade. A inclusão passou a ser compreendida como uma responsabilidade coletiva, que demanda não só adaptações curriculares e metodológicas, mas também uma mudança cultural nas concepções sobre ensino, aprendizagem e da diversidade.

No contexto nacional, a promoção da Educação Inclusiva, tanto na rede pública quanto na privada, passou a ser respaldada por diversos marcos legais. Destaca-se, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que em seu Capítulo V garante a oferta de educação às pessoas com deficiência, preferencialmente no ensino regular, assegurando-lhes currículo, métodos, técnicas e recursos específicos, adaptados às suas necessidades.

De acordo com a LDB, a Educação Especial configura-se como uma modalidade de ensino destinada aos estudantes que apresentam necessidades próprias, distintas das dos demais alunos em relação ao processo de aprendizagem. Esses estudantes requerem recursos pedagógicos e metodológicos específicos, de modo a garantir seu acesso ao conhecimento e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. As diferenças que justificam esse atendimento especial incluem deficiências físicas, sensoriais, mentais, condutas típicas, altas habilidades/superdotação, além de condições de vulnerabilidade social.

Outros dispositivos legais fortalecem essa trajetória. A Lei nº 10.098/2000 (Brasil, 2000), por exemplo, estabelece normas e critérios para garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência. Já a Convenção da Guatemala, aprovada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 198/2001, reforça o princípio de que os alunos com deficiência devem estar incluídos no ensino regular, buscando eliminar todas as formas de discriminação.

No plano internacional, merecem destaque a Declaração de Educação para Todos (Unesco,1990), a Declaração de Nova Délhi (Unesco,1993) e, como já mencionado, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), marcos fundamentais para a consolidação do conceito de Educação Inclusiva. Posteriormente, a Declaração da Guatemala (Decreto nº 3.956/2000) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reforçaram a necessidade de políticas públicas comprometidas com a eliminação da exclusão e da discriminação.

No âmbito nacional, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial (1994), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), culminando na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) — um dos marcos mais importantes do país na consolidação da inclusão como direito humano e como princípio da educação.

A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça a Educação Especial como parte integrante dos Direitos Humanos, defendendo a igualdade e a valorização da diferença como princípios indissociáveis. Segundo Brasil (2008), ela avança além da equidade formal ao considerar as condições históricas que produziram a exclusão tanto dentro quanto fora da escola. Assim, a escola comum torna-se inclusiva não apenas ao receber todos os estudantes, mas ao reconhecer as diferenças e adotar práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e a participação de todos.

Como ressalta Ropoli (2010, p. 9), “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do progresso educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. Essa perspectiva exige que professores(as), gestores e demais profissionais da educação estejam preparados e sensibilizados para lidar com a diversidade, promovendo um ambiente acolhedor, democrático e transformador.

No Brasil, o acesso à educação tem avançado significativamente, especialmente quando comparado ao histórico de exclusão que marcou nosso sistema educacional. Conforme aponta Mantoan (2015, p. 32), a inclusão total e irrestrita representa uma oportunidade de transformar a realidade da maioria de nossas escolas, que ainda atribuem aos alunos deficiências que, na verdade, são reflexo das limitações do próprio ensino que é oferecido. Atualmente, observa-se um movimento crescente entre os educadores no sentido de superar essas lacunas

históricas, promovendo práticas que respeitem as diferenças e garantam uma educação de qualidade para todos, com especial atenção às pessoas com deficiência.

Diante desse cenário é importante não confundir os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, pois embora estejam relacionados, apresentam objetivos e abordagens distintos no contexto educacional.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto à utilização no processo de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular ensino (Brasil, 2010, p. 21).

Vale destacar que a política de 2008 norteia nossa ação pedagógica, mas muitas vezes, há uma confusão entre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva. Há uma urgência em compreender que as pessoas são diferentes e que aprender nas e com as diferenças fortalece a cultura enriquecendo o meio social e educacional. Quando compreendemos e respeitamos as particularidades de cada ser humano, contribuímos a um ambiente inclusivo e humanizado.

De acordo com a definição apresentada na legislação brasileira, considera-se pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimentos de longo prazo, sejam de ordem física, mental ou sensorial. Esses impedimentos, ao interagirem com barreiras de natureza ambiental e social, podem limitar ou restringir a participação plena e efetiva do indivíduo na escola e na vida em sociedade” (Brasil, 2010, p. 21). Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a compor a proposta pedagógica da escola regular, assegurando o atendimento às necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nessa articulação, a Educação Especial atua de forma complementar e orientadora ao ensino comum, promovendo estratégias pedagógicas adequadas que favoreçam a aprendizagem e a inclusão desses alunos.

A Convenção da Guatemala de (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (Brasil, 2001), assegura que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. O decreto reforça o princípio da igualdade de direitos e a necessidade de eliminar qualquer forma de discriminação. Define como discriminação, baseada na deficiência, toda distinção,

exclusão ou restrição que possa comprometer ou impedir o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Embora não mencione explicitamente o termo “capacitismo”, este ganhou maior destaque a partir da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que reforçam a adoção de práticas antidiscriminatórias e a valorização da diversidade no ambiente escolar. Ainda assim, o Decreto nº 3.956/2001 contempla o combate a práticas discriminatórias de forma ampla, incluindo aquelas que comprometem a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. Este decreto tem grande impacto na educação, exigindo nova abordagem da Educação Especial, que ao ser reinterpretada, busca eliminar as barreiras que dificultam o acesso à escolarização (Brasil, 2010, p. 13).

A professora Arte 1 enfatiza a importância da ponte entre profissionais de saúde e educação que atuem de forma colaborativa, a fim de oferecer um atendimento eficaz aos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, promovendo um desenvolvimento mais seguro e integral de acordo com a legislação vigente e afirma que:

Minhas expectativas é que as políticas de educação inclusiva, elas não venham a regredir com o passar do tempo, que elas só sejam avaliadas de maneira positiva, que os seus benefícios sejam estudados dentro da educação, dentro da saúde. Eu vejo que é muito importante dentro da educação especial, a ponte imediata entre saúde e educação, e profissionais da saúde com profissionais da educação. Eu vejo que é uma deficiência, eu tenho a expectativa que essa ponte seja construída, porque tem que se trabalhar em conjunto, e não só a educação nos outros estudantes também, a própria psicologia, é desenvolver o ser humano de forma integral, então, envolvendo todas as áreas. A minha expectativa é que esse desenvolvimento global do estudante com deficiência e com todas as crianças, seja mais necessária, é com mais investimento nessa linha (professora Arte 1, entrevista, 2025)⁴.

Nesse contexto, a escola regular assume a responsabilidade de acolher e atender todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. Ainda, os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e aos meios de comunicação, de forma a favorecer a aprendizagem e valorizar as diferenças, garantindo o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos.

⁴ Os excertos das entrevistas foram transcritos e serão apresentados em itálico ao longo do texto, com o objetivo de diferenciá-los do corpo da dissertação e preservar a fluidez da leitura.

A Arte, nesse cenário, se destaca como um campo privilegiado para a promoção da inclusão, ao ampliar as possibilidades expressivas e comunicativas dos estudantes. Em contraste com a centralidade frequentemente atribuída a disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática — consideradas como as mais importantes para a formação escolar —, é necessário repensar essa hierarquia curricular. As linguagens artísticas oferecem aos professores(as) múltiplas possibilidades de desenvolver propostas pedagógicas alternativas, sensíveis às especificidades de cada estudante, promovendo o pleno desenvolvimento de seu potencial e fortalecendo a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Por meio de sua abordagem diversificada, a Arte possibilita o uso de diferentes meios e suportes de criação, respeitando os processos individuais de aprendizagem. Além disso, engloba aspectos importantes do desenvolvimento humano, contribuindo significativamente para a formação integral do aluno ao longo da vida, abrangendo as dimensões escolar, social, cultural, emocional, econômica e política.

Nesse contexto, os educadores precisam construir ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos, estimulando o entendimento de diferentes códigos culturais favorecendo a compreensão dos processos culturais básicos. E o reconhecimento do contexto macro cultural no qual tanto a escola quanto a família estão inseridas (Barbosa, 2007, p. 98).

As práticas e estratégias pedagógicas possibilitam a adaptação de conteúdos e o uso de materiais variados — sejam estes convencionais ou alternativos — na realização das atividades. Essas estratégias têm como objetivo atender a todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, considerando suas necessidades e especificidades.

Mais do que a simples transmissão de conteúdos, a docência inclusiva exige a adaptação de atividades e a construção de um ambiente acolhedor, que favoreça o desenvolvimento integral de cada aluno. Para isso, o professor deve, tanto em sua formação inicial quanto na continuada, apropriar-se de conhecimentos gerais para o exercício da docência, bem como de saberes específicos de sua área de atuação. É fundamental que ele seja capaz de perceber, valorizar e potencializar as capacidades dos estudantes, evitando olhares estigmatizantes ou práticas excludentes, como referir-se a determinados alunos com expressões do tipo “meu aluno da educação inclusiva”, se faz uma ação segregadora, mesmo que utilizadas de forma inconsciente,

reforça a discriminação e o isolamento desses sujeitos, ao marcá-los como diferentes do grupo.

Essa prática é um exemplo de capacitismo, ou seja, de uma atitude discriminatória baseada na ideia de que a deficiência define o indivíduo e o posiciona como inferior ou dependente em relação aos demais. O capacitismo se manifesta quando se ignora a diversidade humana e se impõem expectativas padronizadas, invisibilizando as potencialidades dos estudantes com deficiência. Diante desse contexto, torna-se essencial compreender como os(as) professores(as) têm buscado superar práticas capacitista e construir ambientes de aprendizagem mais equitativos e acolhedores.

As análises das entrevistas revelaram contribuições significativas para a construção e reconstrução de um conhecimento pedagógico inclusivo, por meio de diferentes abordagens e exemplos práticos que demonstram como as professoras incorporam a diversidade em suas aulas de Arte. Esses relatos foram organizados em subcategorias que aprofundam a compreensão das ações pedagógicas inclusivas, evidenciando as práticas dos educadores em seus distintos contextos e experiências.

Essas práticas reveladas nas entrevistas ressaltam a relevância da Arte como uma ferramenta eficaz para a inclusão, promovendo não apenas a expressão criativa, mas também o fortalecimento dos vínculos sociais e o respeito às diferenças. A atuação sensível e reflexiva das professoras entrevistadas evidencia o potencial das linguagens artísticas como meios de valorização da diversidade e de combate às práticas excludentes no cotidiano escolar. Dessa forma, a pesquisa contribui para ampliar a compreensão sobre o papel do professor de Arte no enfrentamento dos desafios da inclusão, apontando caminhos para a construção de uma educação mais humanizadora, plural e comprometida com a inclusão.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender como os professores(as) de Arte e os docentes, em sua prática cotidiana, adotam estratégias pedagógicas que favorecem o acolhimento dos alunos(as) com deficiência ou em processo de inclusão, assegurando sua participação ativa no ambiente escolar. Para elucidar essa abordagem de maneira clara e compreensível, organizamos um quadro com os principais documentos e legislações que orientam e regulam os procedimentos da Educação Inclusiva no Brasil. Tais documentos são fundamentais para a garantia de uma Educação Inclusiva pautada na igualdade de oportunidades, no acesso

democrático a educação, nas valorização da diversidade, na universalidade do ensino e na justiça social, assegurando os direitos de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou econômicas.

Quadro 5 – Principais documentos legais que ordenam e regulam os procedimentos da Educação Inclusiva no Brasil

Ano	Descrição dos documentos legais
1988	Constituição da República Federativa do Brasil é a lei fundamental e suprema do Brasil.
1994	Declaração de Salamanca define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influencia as Políticas Públicas da Educação.
1996	A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 , no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.
1999	Decreto nº 3.298 – dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Educação Especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 - determina no artigo 2º que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.”
2001	Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172 , destaca que “o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
2005	Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 – regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas multifuncionais e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
2007	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 - estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, garantindo o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - é um documento de grande importância, que fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de “processo”, desde o título: “na perspectiva da” – ou seja, ele indica o ponto de partida (Educação Especial) e assinala o ponto de chegada (Educação Inclusiva).
2009	Decreto Executivo nº 6.949, de agosto de 2009 – promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, e a Resolução MEC CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite . O art. 3º estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes, e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 – dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências que revoga o decreto nº 3.298/1999.
2012	Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2011 - institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Ao compreender os principais marcos legais que regem a Educação Inclusiva no Brasil, torna-se imprescindível refletir sobre o papel do(a) professor(a) e a importância da sua formação para o exercício de uma prática pedagógica que efetivamente contemple as necessidades de todos os estudantes. É na formação docente que se consolidam conhecimentos, atitudes e estratégias capazes de promover uma aprendizagem significativa, acessível e acolhedora, alinhada aos preceitos legais aqui apresentados.

A próxima seção aborda a relevância da formação docente voltada à Educação Inclusiva, enfatizando como as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula contribuem para garantir uma aprendizagem significativa e acessível a todos os estudantes.

4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Um marco importante na política da educação escolar ocorreu em 1990, impulsionando a transição de um sistema de ensino estereotipado para um modelo mais inclusivo. Desde então, tem havido um esforço contínuo para fortalecer a formação docente, promovendo a capacitação dos(as) professores(as) por meio de formação inicial e continuada, com foco em uma abordagem inclusiva. Isso envolve o apoio a compreensão e a aplicação de metodologias que beneficiem todos os estudantes, reconhecendo e legitimando seus direitos educacionais. Além disso, busca-se ampliar a conscientização sobre as responsabilidades da escola e do Estado na efetivação da educação especial e inclusiva.

É urgente repensar e implementar ações que respondam às diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes. A formação docente é o alicerce para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam identificar as especificidades de cada aluno, adaptando as práticas pedagógicas de forma a garantir sua aprendizagem e participação. Isso inclui desde a elaboração de planos de aula inclusivos até o uso de recursos e tecnologias assistivas que favoreçam o processo de ensino.

Os(as) professores(as) devem estar preparados(as) para construir um ambiente de sala de aula acolhedor, que valorize a convivência, o respeito e o

reconhecimento das diferenças. Devem, ainda, ser incentivados a refletir criticamente sobre as práticas de inclusão, promovendo um espaço no qual todos os alunos se sintam valorizados e tenham voz ativa no contexto educativo.

A formação continuada é essencial para que os(as) docentes estejam atualizados e qualificados quanto às melhores práticas e estratégias de ensino inclusivo. Essa qualificação contínua contribui diretamente para o desenvolvimento dos alunos e para a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade, a equidade e a inclusão. Para isso, é fundamental o engajamento de todos os membros da comunidade escolar — incluindo famílias, gestores e demais atores sociais — na promoção de um ambiente educacional humanizador, democrático e inclusivo. Conforme a BNCC:

Não há dúvidas de que estamos vivendo desafios novos em nossa sociedade, que exigem uma outra escola: mais dinâmica, acolhedora, inclusiva, empática, conectada com o mundo, mas ao mesmo tempo fortalecedora da cultura e dos potenciais locais, e, além disso, mediadora dos conhecimentos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento de todas as crianças e jovens (Base Nacional Comum Curricular, 2023, p. 55).

Construir uma educação significativa e construtiva implica romper com os padrões adotados pela escola durante a Revolução Industrial. Naquela época, a pedagogia era centrada na imposição disciplinar de conteúdos, visando preparar os alunos para a produtividade e a geração de capital. Isso resultou em práticas educacionais marcadas pela repetição constante, voltadas para supostas necessidades sociais, e caracterizadas por um controle rígido de classes, séries, disciplinas, calendário e horário. Esses reflexos ainda permanecem incutidos na organização escolar atual.

Para promover uma educação significativa e construtiva na atualidade, é necessário adotar abordagens pedagógicas que estimulem a exploração, a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade dos alunos. Isso envolve criar ambientes educacionais flexíveis, que permitam aos estudantes participarem ativamente de seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades relevantes para o mundo contemporâneo, como colaboração, comunicação e resolução de problemas.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação é indispensável para assegurar um ensino inclusivo. A formação inicial fornece as bases teóricas e práticas que capacitam os(as) professore(as) para a docência, medidas necessárias para que compreendam seu compromisso com a educação, internalizem conceitos

científicos e reconheçam as necessidades dos estudantes, adotando, desde o início de sua carreira metodologias eficazes. Já a formação continuada visa complementar este processo de estudo dos educadores os atualizando, sobre as novas abordagens pedagógicas, tecnologias assistivas e estratégias de adaptações necessárias no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que acompanhem as mudanças sociais e educacionais. Essas duas etapas são importantes para garantir uma prática de ensino eficiente, acessível e comprometida com os princípios da educação inclusiva.

A promoção da inclusão na realidade escolar ocorre por meio do respeito e valorização das diferenças. Paulo Freire (1987, p. 81) defende que a verdadeira inclusão ocorre quando aprendemos com as diferenças, em vez de igualdades. Ele ressalta que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, sublinhando a importância do diálogo e da troca de saberes para uma educação inclusiva e transformadora.

Nesse sentido, faz-se importante compreender e respeitar as diferenças e os múltiplos modos de aprender, inclusive nas práticas artísticas, reconhecendo as potencialidades de cada aluno, independentemente de suas limitações. Precisamos avançar na construção de alternativas que permitam o desenvolvimento de materiais inclusivos e estratégias pedagógicas que auxiliem no enfrentamento das dificuldades, comportamentos, emoções e sentimentos dos estudantes.

A proposta da educação inclusiva provocou transformações significativas nos valores e nas normas sociais, impondo novos desafios tanto para as escolas regulares quanto para as escolas especiais, além de impactar a sociedade de maneira ampla. Essa abordagem educacional busca, acima de tudo, valorizar a diversidade humana em suas múltiplas dimensões, seja no âmbito cultural, sensorial, físico, químico ou mental, promovendo a inclusão de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças. Musse (2008, p.102) afirma que a inclusão não deve ser vista como algo a ser conquistado, mas sim como um direito de todos, e que todos devem encontrar as condições necessárias para seu desenvolvimento.

A formação docente tem um impacto direto na eficácia do ensino inclusivo, pois possibilita que os educadores compreendam e atendam às diversas necessidades dos estudantes. Professores(as) seguros, tanto em sua formação inicial quanto continuada elaboram estratégias pedagógicas adequadas, ajustam suas práticas e utilizam

recursos eficazes para promover a inclusão. Como resultado, conseguem criar um ambiente de aprendizagem acessível, onde todos os estudantes, independentemente de suas deficiências ou dificuldades, têm a oportunidade de participar e se desenvolver plenamente.

Proporcionar um ambiente de escuta ativa capaz de desconstruir barreiras e muros que nunca deveriam ter sido erguidos e alimentados, especialmente em um contexto que as pessoas com deficiência sempre existiram, mas não foram reconhecidas, respeitadas e valorizadas. Ao contrário, foram segregados, excluídos, e negligenciados, gerando injustiça e, inclusive, sacrifícios em um determinado momento histórico. Diante desse cenário, investir na formação docente torna-se o caminho para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de romper, de forma definitiva, com os rótulos e o capacitismo que ainda permeiam nossa sociedade.

Com base nesse pressuposto, investigamos a percepção dos professores(a) sobre o impacto das formações continuadas oferecidas pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação na integração de metodologias inclusivas, especialmente aquelas relacionadas as Artes. As respostas indicam que a formação de docente nessa área exerce impacto direto nas práticas pedagógicas, em particular na disciplina de Artes e no contexto da educação inclusiva.

As formações específicas para a área de Artes, quando bem direcionadas e alinhadas a realidade dos professores(as), foram avaliadas como extremamente positivas. A troca de experiências promovida entre os profissionais durante essas formações revelou-se um recurso valioso para aprimoramento do ensino e a integração práticas inclusivas.

De acordo com a professora Arte 1, a formação de 2024 foi específica para profissionais de Arte e foi conduzida por profissionais da área que compreendem o tema e a realidade dos educadores. Ela destaca que, frequentemente, as formações gerais não abordam as especificidades da disciplina, e que a troca de experiências entre os colegas foi apontada como um aspecto positivo, sendo recomendada a realização semestral dessas formações, pois elas favorecem o aprendizado mútuo entre os profissionais. Essa questão está evidenciada no excerto a seguir:

Sim, nós tivemos aqui na nossa Secretaria Municipal de Educação algumas formações que foram especificamente com os profissionais de Artes, e elas

foram assim, de uma qualidade. Porque uma pessoa é uma pessoa que conhece do assunto falando para pessoas que vivem do assunto, que conhece a realidade. Muitas vezes, quando você engloba a educação como um todo, ela às vezes se passa muito ampla, mas, quando você pega específica das áreas, então, as formações por áreas que nós tivemos aqui nos últimos tempos foram fantásticas. Uma coisa que foi feita só uma vez que eu acho que deveria ser adotada semestralmente é a troca de experiência entre os profissionais, porque você aprende muito com o colega (Professora Arte 1, entrevista, 2025).

Por outro lado, a professora Arte 2, ressalta a importância de uma formação contínua e do diálogo entre os(as) professores(as) para o aprimoramento do planejamento em Artes. Ela acredita que, com mais interação entre os profissionais, a disciplina de Artes seria mais respeitada por parte dos demais docentes dentro da escola. Além disso, sugere que os formadores sejam alinhados à realidade local, pois as formações ministradas por profissionais de fora nem sempre consideram os desafios e necessidades específicas do município. Quando a formação é voltada para o contexto local, há uma valorização maior da área dentro da escola, conforme ela mesma destaca:

Vou começar pela escola. Deveria ter uma formação entre nós, professores, e um bom diálogo para a gente conseguir desenvolver melhor um planejamento em Artes. Assim, eu entendo que outros professores iam respeitar um pouco mais a nossa disciplina na escola. Já na Secretaria Municipal de Educação, aqui do nosso município, eu gostaria também que a formação fosse contínua e que viesse pessoas da nossa realidade. Porque nós temos problemas aqui no nosso município, que eles vêm de fora, então, eles não sabem a nossa realidade. Não podemos comparar Paraná com Santa Catarina, dois estados diferentes, lá, a formação deles é bem específica na área, e aí eles trabalham lá e querem trabalhar a mesma realidade deles lá dentro do município. Então, eu gostaria sim, que a formação continuasse, tanto na escola quanto na Secretaria, mas que fosse mais positiva para cada um de nós da disciplina (Professora Arte 2, entrevista, 2025).

Ao refletir sobre as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, a professora sugere que as formações sejam contínuas, e que os formadores estejam alinhados à realidade local. Ela destaca que, em várias situações, as formações ministradas por profissionais externos não consideram os desafios e as necessidades específicas do município, o que compromete a aplicação prática do que é aprendido. Assim uma formação centrada na realidade local garantiria que as metodologias e práticas discutidas fossem aplicadas de maneira mais concreta no contexto escolar, contribuindo para o avanço da educação inclusiva e do ensino de Artes na região.

A professora Arte 3 reforça a necessidade de formadores qualificados, que compreendam profundamente a realidade local e contribuam de forma significativa para o aprendizado dos professores(as). Segundo ela, algumas formações não atendem as expectativas e, com isso, ao invés de agregar conhecimento, acabam sendo uma “perda de tempo”. Ela enfatiza que formadores melhor preparados fazem toda a diferença, pois conseguem oferecer conteúdo relevantes e aplicáveis ao contexto dos educadores.

Essa fala reflete que, muitas vezes, os formadores não conseguem transmitir conteúdos relevantes e aplicáveis, o que faz com que os educadores saiam das formações com mais dúvidas do que quando nelas ingressaram. Isso evidencia a necessidade de selecionar formadores qualificados, que possam proporcionar uma formação que agregue conhecimento realmente útil e adequada à realidade dos educadores, garantindo, assim, o sucesso das iniciativas de formação continuada. Como ela mesma expressa:

Então, eu acho que essas formações estão um pouco a desejar, teria que ter mais, porque, assim, às vezes tem formações que a gente vai, e era muito melhor a gente estar em sala de aula trabalhando com os alunos, com a pesquisa que a gente tem que fazer o nosso trabalho. A gente ia ter muito mais a aprender, do que a gente tem nessas formações. Tem algumas que são boas, mas tem muitas delas que é uma perda de tempo. Na minha opinião, tem umas que é uma perda de tempo, que não é trabalhada. Então, a questão em geral seria: eles talvez teriam que ver uma forma de buscar umas pessoas que teriam um engajamento, como, por exemplo, agora, aquela que vai ser nossa secretária da educação [...]. Ela é uma pessoa muito boa pra trabalhar essa questão da inclusão, ela fez palestras para nós aqui em nossa instituição que foram super bacanas, que a gente conseguiu entender, e com isso a gente consegue fazer um trabalho melhor. Só que teve algumas palestras que a gente teve, que não ajudou nada, que a gente saiu de lá pior do que a gente entrou, digamos assim, num certo sentido, que a pessoa não sabia nem o que estava falando. Então, eles teriam que procurar pessoas mais preparadas que conseguissem passar para nós, também. É difícil, porque é bastante gente, tem tudo isso, que é concentrar as formações, mas quando trazem pessoas que conseguem passar para a gente, é ótimo, é excelente, a gente consegue fazer um bom trabalho (Professora Arte 3, entrevista, 2025).

De acordo com o excerto acima, podemos perceber que quando as formações para professores(as) são bem elaboradas e contínuas, são fundamentais para o aprimoramento das práticas inclusivas. Contudo, as professoras de Artes entrevistadas destacam a necessidade de ajustes nas abordagens dessas formações, priorizando as especificidades da realidade local e oferecendo suporte contínuo. Essa organização alinhada às demandas do contexto escolar contribuirá para que as

formações resultem em ações concretas voltadas a inclusão e ao ensino de Artes. Durante as entrevistas, as professoras bidocentes também ressaltaram a importância das formações continuadas conforme evidenciamos a seguir:

Então, durante o ano foi realizada uma formação que acredito que pode ter mais, que seria muito mais eficaz durante o ano. E esse ano teve uma exposição dos materiais que foram produzidos durante o ano letivo. Na exposição, a gente conseguiu observar os materiais desenvolvidos com outros professores e foi um momento de troca de experiências. Então, acredito que seja muito importante dar continuidade a essas formações e essas trocas de experiências que tem durante o ano (Professora bidocente 1, entrevista, 2025).

Nesse excerto, a bidocente 1 valorizou a experiência coletiva que envolveu alunos e professores(as) em uma exposição de materiais construídos pelos estudantes. A troca de práticas e metodologias promovida durante essa atividade evidenciou a diversidade de estratégias adotadas no processo de ensino e aprendizagem, reforçando a importância de momentos coletivos e colaborativos na construção do conhecimento.

A bidocente 2 também citou esse tipo de iniciativa, ressaltando as formações continuadas como fundamentais para a integração de metodologias inclusivas, especialmente no ensino de Artes. Embora reconheça avanços na oferta dessas formações, ela aponta desafios que ainda persistentes, como a necessidade de abordagens mais específicas, principalmente no que se refere à diversidade funcional dos estudantes e ao uso de tecnologias assistivas.

As formações continuadas são essenciais para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a integração de metodologias inclusivas, principalmente no ensino das Artes. Embora eu perceba que a oferta dessas formações tenha evoluído ao longo dos anos, ainda há desafios. Formações mais específicas sobre a diversidade funcional, o uso de tecnologias assistivas e a abordagens pedagógicas inclusivas são fundamentais. Quando as formações são bem direcionadas, elas proporcionam maior confiança e capacidade de adaptação nas práticas docentes, permitindo que eu consiga implementar atividades mais inclusivas que atendam a diferentes necessidades, como o uso de materiais adaptados e a promoção de um ambiente colaborativo. Eu percebo que, muitas vezes, os programas de formação ainda carecem de práticas concretas e de suporte contínuo no cotidiano escolar (Professora bidocente 2, entrevista, 2025).

Na exposição da bidocente 2, ficou evidente que muitos programas de formação ainda carecem de práticas concretas e de um suporte contínuo, o que dificulta a aplicação efetiva dos conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar. Essa

percepção converge com a fala da bidocente 3, que ressalta a necessidade de formações mais específicas e alinhadas as áreas de atuação dos profissionais, em vez de se restringirem a abordagens meramente motivacionais. Em suas palavras, ela afirma que *“as formações precisam ser voltadas às áreas [...]. Não só motivacional, precisam trazer as oportunidades de construção de materiais, trocas de experiências”* (Professora bidocente 3, entrevista, 2025).

Para que sejam eficazes, as formações continuadas devem proporcionar oportunidades para a construção de materiais didáticos e incentivar a troca de experiências entre os professores(as), possibilitando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no contexto real da sala de aula.

Entretanto, ainda persistem desafios significativos, como formações de caráter generalista, sem foco nas demandas específicas das escolas e na diversidade funcional dos estudantes, foram apontadas como pouco eficazes pelas professoras como pouco eficazes. A ausência de articulação entre os conteúdos abordados nas formações e as necessidades reais da prática docente também foi destacada como uma limitação relevante. Soma-se a isso uma expressiva demanda por formações voltadas ao uso de tecnologias assistivas e ao desenvolvimento de estratégias inclusivas específicas para o ensino de Artes.

Quando questionadas sobre suas expectativas em relação ao aprimoramento das práticas inclusivas no ensino de Artes, tanto as professoras de Arte quanto as bidocentes destacaram a importância de fortalecer a integração e a colaboração entre os docentes. Além disso, manifestaram grande expectativa quanto à ampliação das ofertas de formações continuadas específicas na área de Artes. Embora reconheçam algumas iniciativas positivas já realizadas, enfatizam a necessidade de que essas formações ocorram com maior frequência e estejam focadas nas demandas reais enfrentadas pelos profissionais em seu cotidiano escolar.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimento de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando a acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2010, p. 24).

A troca de experiências entre os docentes de Arte é destacada como um fator relevante, pois possibilita o compartilhamento e o aprimoramento de conhecimentos

sobre práticas inclusivas, contribuindo para o fortalecimento de boas práticas pedagógicas. Além disso, a valorização do trabalho realizado em sala de aula, a ampliação do diálogo entre as professoras de Arte e o estabelecimento de um planejamento colaborativo são apontados como elementos estratégicos para o êxito das ações inclusivas. Nesse sentido, a professora de Arte 2 ressalta: *“As minhas expectativas eram de que pudéssemos ter mais formações voltadas especificamente para a disciplina de Arte e um diálogo mais efetivo entre os professores da área”* (Professora de arte 2, entrevista, 2025).

Outro ponto relevante diz respeito à valorização do trabalho desenvolvido em sala de aula e à visibilidade das ações inclusivas promovidas pelas professoras, conforme destacado pela professora de Arte 3. As expectativas envolvem a criação de um ambiente em que as práticas inclusivas ultrapassem os limites da sala de aula, sendo reconhecidas e valorizadas por toda a comunidade escolar — incluindo a gestão e demais profissionais. Essa valorização amplia o impacto das ações, fortalece o reconhecimento do empenho dos educadores e contribui para uma maior conscientização coletiva sobre a importância da educação inclusiva.

Diante desse cenário, as expectativas das professoras envolvem um conjunto de ações que abrangem a integração mais efetiva entre as áreas da saúde e da educação, a ampliação e qualificação das formações continuadas, a melhoria das condições de infraestrutura nas escolas, a valorização do trabalho docente e o fortalecimento de práticas pedagógicas colaborativas. Essas medidas são apontadas como fundamentais para a construção de um ambiente educacional inclusivo e acessível, assegurando oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas condições ou desafios.

Os dados obtidos a partir das falas das professoras evidenciam a importância da formação continuada e específica para a implementação de práticas inclusivas no ensino de Arte. Elas apontam que formações direcionadas — especialmente voltadas à realidade local e às particularidades da área de Artes — exercem impacto positivo nas práticas pedagógicas. A troca de experiências entre os profissionais também é ressaltada como uma estratégia eficaz, pois permite o aprimoramento do ensino e a incorporação de metodologias inclusivas de maneira contextualizada.

Ainda assim, as professoras destacam a necessidade de continuidade nas formações, bem como uma abordagem mais específica voltada à diversidade

funcional e ao uso de tecnologias assistivas. Tais aspectos são considerados essenciais para o avanço do ensino inclusivo. A valorização do compartilhamento de experiências entre docentes, conforme sugerido pelas entrevistadas, destaca-se como um elemento central para o fortalecimento do aprendizado coletivo e a melhoria da qualidade do ensino.

As entrevistas também revelam que, para o êxito das práticas inclusivas, é imprescindível que as formações sejam adaptadas às necessidades locais, contando com a participação de profissionais que compreendam as especificidades das escolas. A professora de Arte 1, por exemplo, defende a criação de um diálogo contínuo entre os professores(as) de Arte e os demais educadores, como forma de fortalecer a disciplina e promover um planejamento pedagógico colaborativo. Já as professoras de Arte 2 e 3 ressaltam que as formações devem ser mais práticas e alinhadas à realidade do município, possibilitando a aplicação concreta dos conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar.

Por fim, o fortalecimento das políticas públicas e o investimento em infraestrutura — especialmente no que se refere ao uso de tecnologias assistivas — são apontados como fatores indispensáveis para assegurar um ambiente educacional inclusivo.

4.3 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO NAS ESCOLAS COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

A ausência de uma formação adequada em Educação Especial e Inclusiva frequentemente deixa os(as) professores(as) despreparados para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula. Essa lacuna gera desafios significativos à promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Nesse contexto, o coensino (ou ensino colaborativo) surge como uma abordagem essencial, ao enfatizar a necessidade de uma atuação conjunta entre professores(as) da educação especial e docentes da educação regular.

Vilaronga e Mendes (2014) destacam as contribuições de Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), que apontam como fundamentais elementos do coensino o planejamento conjunto, a realização de adaptações curriculares, o uso de métodos de avaliação inclusivos e a comunicação eficaz entre todos os envolvidos no

processo educacional. Essas práticas são importantes não apenas para promover a aprendizagem de todos os estudantes, mas também para consolidar um ambiente escolar que valorize a diversidade e respeite o progresso individual de cada aluno.

O modelo de ensino colaborativo busca, portanto, não apenas suprir as lacunas da formação inicial docente, mas também transformar a prática educativa em um processo mais inclusivo e sensível às necessidades específicas dos alunos com deficiência. A implementação de ações como o planejamento compartilhado e a definição clara de papéis e responsabilidades entre os educadores permite que as escolas criem ambientes de aprendizagem acessíveis, com currículos adaptados e suporte contínuo. Vilaronga e Mendes (2014) reforçam ainda a importância da prática reflexiva e da constante adaptação das estratégias pedagógicas como pilares para uma inclusão escolar efetiva.

Nesse sentido, Rausch e Schlindwein (2001) enfatizam que

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. **Refletir com as demais professoras e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida** (Rausch e Schlindwein, 2001, p. 121, grifo nosso).

Assim, a relevância do trabalho colaborativo nas escolas, enquanto ferramenta para a inclusão, reside em sua capacidade de promover um ambiente educacional mais acolhedor, diverso e eficaz. Quando os profissionais da educação — incluindo docentes da educação regular e especial, coordenadores pedagógicos, psicólogos escolares e demais membros da equipe — atuam de maneira integrada, torna-se possível oferecer apoios mais abrangentes e personalizados aos alunos com necessidades específicas.

Ainda, essa prática de colaboração entre os diferentes profissionais possibilita o compartilhamento de conhecimentos, experiências e estratégias pedagógicas entre diferentes áreas de atuação. Essa troca enriquece a prática docente, facilita a identificação de intervenções eficazes e favorece a implementação de metodologias que melhor atendam às particularidades de cada aluno. Ademais, contribui para uma

abordagem mais holística do processo educacional, abrangendo as dimensões acadêmicas, emocionais, sociais e comportamentais do desenvolvimento infantil.

Ao incorporar a colaboração como parte integrante da cultura escolar, cria-se um ambiente propício à aprendizagem inclusiva, no qual todos os estudantes se beneficiam de um suporte pedagógico efetivo e adaptado às suas realidades. Essa prática fortalece a comunidade escolar como um todo, favorecendo a coesão entre os profissionais e promovendo uma educação mais engajada, equitativa e significativa.

A inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar representa um desafio constante para os professores(as), que muitas vezes enfrentam dificuldades relacionadas à falta de recursos adequados, formação específica e apoio institucional. A colaboração entre docentes, equipe pedagógica, família e profissionais especializados é essencial para superar essas barreiras e garantir um ensino mais acessível e eficaz.

Nesse sentido, Mendes, Vilaronga, Zerbato (2023, p. 123) destacam que “o desafio da política de inclusão escolar reside, portanto, em como melhorar a qualidade do ensino na classe comum e promover formação permanente, tanto para professores de ensino comum quanto de ensino especial”, evidenciando a urgência de investimentos estruturais e formativos que sustentem práticas inclusivas.

Angelucci (2014, p. 45) destaca que a colaboração entre os profissionais torna a escola mais acessível a todos, pois a:

[...] inclusão exige que o ambiente escolar se torne mais flexível, que os docentes se tornem mais criativos e que os alunos se sintam parte integrante desse processo, sendo todos os profissionais da educação chamados a participar ativamente da adaptação das práticas pedagógicas e da organização escolar.

Dessa forma, a troca de experiências e o trabalho conjunto possibilitam a construção de práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo o desenvolvimento e a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

Nesse mesmo viés, pesquisas realizadas por Mendes (2006), Capellini (2004) e Vilaronga; Mendes (2014) sobre ensino colaborativo demonstram que a cooperação em sala de aula promove resultados significativos, aumentando a confiança dos(as) professores(as) no atendimento as necessidades específicas dos estudantes. Essa colaboração possibilita que os mediadores acolham e trabalhem com os estudantes de maneira adequada.

Entretanto, os desafios enfrentados no contexto educacional exigem colaboração e um esforço conjunto para promover um ensino significativo e acessível. A diversidade presente nas salas de aula requer que os(as) professores(as) adotem estratégias flexíveis e diferenciadas para atender às necessidades dos estudantes. Nesse processo, a parceria entre educadores, famílias e especialistas fortalece a construção de um ambiente acolhedor, contribuindo para a superação de dificuldades e para a valorização do percurso de aprendizagem de cada estudante.

A análise das entrevistas com as professoras revelou pontos importantes sobre os desafios enfrentados na colaboração com os profissionais de AEE. A professora de Arte 1 mencionou:

Então, [...] primeiramente conhecer o tempo de cada aluno é crucial para você sentar e dialogar com profissionais. Alguns profissionais acham que o estudo especializado, às vezes, não precisa ser realizado antes de você fazer um planejamento, e a gente percebe isso dos dois lados [...] é uma dificuldade que se encontra nas escolas, que a relação entre professor titular e segundo professor, tem que ser superado pelos dois lados. Porque muitas vezes, o professor titular que busca, mais tem um professor de educação especial que às vezes se mostra um pouco descrente. E tem o contrário também, tem um segundo professor que tem boas intenções, e às vezes tem o professor titular que não. Então, essa ponte, criar essa ligação, porque os dois são professores e os dois estão ali para trabalhar em prol do estudante (Professora de Arte 1, entrevista, 2025).

A fala da professora de Arte 1 destaca a importância do diálogo e do planejamento conjunto entre os profissionais da educação. Ela observa que a falta de tempo e as dificuldades de coordenação entre os docentes constituem obstáculos significativos à efetivação de práticas colaborativas. No entanto, acredita que esses desafios podem ser superados por meio da boa vontade, do comprometimento mútuo e do reconhecimento da importância do trabalho em equipe.

Além disso, a professora também chama a atenção para a falta de compreensão, por parte de alguns profissionais, quanto a relevância do estudo especializado prévio ao planejamento das atividades. Essa lacuna pode levar ao desalinhamento entre as estratégias pedagógicas adotadas, comprometendo a eficácia das ações inclusivas. Outro ponto levantado por ela refere-se à desigualdade na relação entre estes profissionais. Em determinadas situações, o professor(a) titular assume uma postura mais ativa na busca pela colaboração, enquanto o docente de Educação Especial demonstra menor envolvimento; em outras, ocorre o inverso. Essa

assimetria compromete o potencial do trabalho conjunto e evidencia a necessidade de uma cultura escolar mais equitativa e colaborativa.

Diante desse cenário, Mantoan (2015) discute os desafios enfrentados tanto pelos professores(as) da Educação Especial quanto aos titulares, evidenciando a necessidade de uma colaboração mais efetiva, equilibrada e contínua entre os profissionais da escola. A autora aponta que:

A colaboração entre professores titulares e professores de Educação Especial precisa ser construída de forma equilibrada, evitando uma dependência excessiva de um único profissional. A verdadeira inclusão depende da atuação conjunta, onde ambos os educadores têm um papel igualmente ativo no processo de ensino-aprendizagem (Mantoan, 2015, p. 84).

Para que a inclusão efetiva aconteça é fundamental que ambos compreendam suas funções e atuem de forma integrada, compartilhando o mesmo objetivo, de proporcionar o melhor aprendizado possível para o desenvolvimento dos estudantes. Essa análise evidencia a importância da cooperação, da comunicação e do planejamento conjunto na construção de uma prática pedagógica inclusiva e justa, que valorize a diversidade e favoreça o desenvolvimento de todos os estudantes.

A professora Arte 2 destacou um desafio específico relacionado a disciplina de Arte, relatando que no espaço onde atua, essa área não recebe o mesmo apoio ou atenção dos profissionais do AEE:

Então, meus principais desafios são a falta de empatia que esse outro professor do AEE tem com a nossa disciplina, com a disciplina de Arte. Como que eu supero? Eu tento conversar com eles, fazer um planejamento juntos. Porém, infelizmente, na nossa realidade de hoje, nós não conseguimos. Eles fazem descaso da nossa disciplina, e o primeiro momento que eles tiverem uma possibilidade de sair da sala e não ajudar aquele aluno ou todos os alunos em geral, eles pedem para sair. E, então, eu acho a falta de empatia muito grande com os professores do AEE, com a disciplina de Artes (Professora de Arte 2, entrevista, 2025).

Esse distanciamento compromete a construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois a colaboração efetiva entre os professores(as) está para atender adequadamente às diversas necessidades dos estudantes. A falta de envolvimento e o descaso com determinadas disciplinas enfraquecem as ações inclusivas e dificultam o estabelecimento de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor para todos.

A professora Arte 3 mencionou que a falta de comunicação entre os docentes e os profissionais do AEE dificulta significativamente a colaboração:

Acho que a falta de comunicação, porque assim, como nós temos horários diferenciados, às vezes uns tão ali, outros não estão. Então, essa falta de comunicação que tem é muito complicada. Por exemplo, nós ainda no [...] é mais fácil porque a escola é menor. Então, como a escola é menor, a gente tá mais perto, mas mesmo assim, às vezes acontece falta de comunicação, por causa dos horários que não fecham. No [...], como a escola é muito grande, então falta comunicação, nem se fala; que quanto maior o espaço pior é. E aí, eu acho que um dos principais problemas é essa questão da falta de comunicação, que tem por causa dos horários. Os dias chocam, na verdade, por causa do horário (Professora de Arte 3, entrevista, 2025).

Essa fala evidencia barreiras concretas que dificultam a colaboração, tais como a sobrecarga de horários, a inadequação da estrutura física das escolas e a falta de alinhamento entre os(as) professores(as). Esse cenário exige uma reorganização da rotina escolar e um maior comprometimento efetivo por parte da equipe pedagógica, a fim de facilitar a troca de informações e promover práticas colaborativas consistentes.

A articulação entre os profissionais da escola é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, mas esbarra em problemas estruturais, como a falta de tempo comum para planejamento, a pouca valorização da troca de saberes e a ausência de espaços institucionais de diálogo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 35).

Por sua vez, a bidocente 1 relatou que a fragmentação dos horários representa um dos maiores desafios para a efetivação do trabalho conjunto entre os profissionais:

Os desafios com os AEE incluem a dificuldade de alinhar os horários, porque muitas vezes a gente faz o planejamento, mas a gente percebe que os profissionais do AEE, eles trabalham em outras escolas. E nós também, da educação, trabalhamos em outras escolas, então a gente não consegue ter esse horário, esse momento, além das de algumas formações que ocorrem durante o ano, para ter conversa, para ter esse diálogo, para trocar essas experiências e esses conhecimentos (Professora bidocente 1, entrevista, 2025).

Quando os professores(as) do AEE e os docentes regentes atuam em diferentes instituições ou possuem horários incompatíveis, a troca de informações e a elaboração de materiais pedagógicos integrados tornam-se grandes desafios. Essa falta de sincronia compromete o planejamento conjunto e, conseqüentemente, a efetividade das estratégias inclusivas, demandando soluções adicionais para garantir um atendimento adequado e contínuo aos estudantes. Para a bidocente 2:

O principal desafio, é a falta de comunicação eficiente entre os profissionais de AEE e os docentes. Para superar isso, tento buscar manter uma comunicação regular e participativa com os profissionais de AEE, planejando atividades de forma conjunta e estabelecendo metas claras para cada aluno. Além disso, a formação compartilhada e o uso de estratégias colaborativas têm se mostrado eficazes para superar esses obstáculos (Professora bidocente 2, entrevista, 2025).

Stainback e Stainback (1999), afirmam que a colaboração efetiva entre professores(as), especialmente no contexto inclusivo em uma escola, é essencial para promover uma prática pedagógica que seja transformadora e que atenda às necessidades de todos os alunos.

Para isso, é fundamental promover formações conjuntas que valorizem todas as disciplinas no processo de desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo o papel de cada profissional na dinâmica de ensino e aprendizagem. Também é necessário reduzir conflitos de horários ou buscar soluções coletivas, incentivar o compartilhamento de boas práticas e fomentar um diálogo contínuo, com o objetivo de fortalecer a parceria entre os professores(as) e os profissionais do AEE.

Incentivar o compartilhamento de boas práticas e estimular o diálogo contínuo entre professores(as) da sala comum e profissionais do AEE contribui significativamente para o fortalecimento de uma parceria mais eficaz. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023) destacam que o trabalho colaborativo requer o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de grupo que precisam ser desenvolvidas ao longo do tempo. Para tanto, os autores defendem a implementação de programas de formação continuada que possibilitem aos docentes discutirem expectativas, analisar competências comunicativas e aprender a resolver conflitos, consolidando parcerias mais sólidas e produtivas no ambiente escolar.

Considerando essa perspectiva, a análise das falas dos profissionais envolvidos no processo educacional reforça a importância da colaboração entre professores(as) de Educação Especial, Arte e AEE para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo. Os relatos evidenciam tanto o impacto positivo dessa parceria na aprendizagem dos estudantes quanto os desafios que dificultam sua plena implementação.

Mendes, Cavalheiro, Gitahy (2010), afirmam que, ao apostarem na colaboração como prática, os profissionais estão conscientes de que esse caminho não envolve apenas a identificação de pontos de afinidade, mas também a construção de uma linguagem comum e a fluidez nos relacionamentos. As autoras destacam, a

importância da disponibilidade para se abrir e vivenciar as situações de conflito. Essas situações, evidenciam a complexidade da temática da inclusão, iluminando as dimensões contraditórias e subjetivas, frequentemente presentes no processo de construção de um modelo de educação verdadeiramente inclusivo.

Nessa mesma linha de pensamento, a colaboração entre professores(as) e a gestão escolar se configura como um dos pilares essenciais para a construção de um ambiente de ensino mais equitativo. Para que essa colaboração seja bem-sucedida, é necessário estabelecer canais de diálogo contínuos, promover a formação continuada dos docentes, incentivar a troca de experiências e oferecer condições adequadas para o planejamento conjunto e interdisciplinar.

A gestão escolar deve estar aberta para ouvir as necessidades dos docentes e promover um ambiente colaborativo, no qual os desafios do cotidiano sejam discutidos de forma aberta e construtiva. A comunicação contínua vai além de decisões administrativas, abrangendo também o acompanhamento das atividades pedagógicas e o suporte constante aos professores(as). Quando a gestão compreende os desafios dos educadores, é capaz de oferecer o apoio necessário, favorecendo um ambiente mais harmônico e produtivo.

Além disso, a formação contínua dos professores(as) é indispensável para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Dessa forma, cabe a gestão escolar garantir acesso as oportunidades de aprendizado ao longo do ano, por meio de cursos e capacitações, que além de agregar os conhecimentos pedagógicos, proporcionem espaços de reflexão e troca de experiências entre os docentes. Essa prática fortalece a colaboração entre os professores(as) e contribui para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e inclusiva.

A troca de experiências entre os professores é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. O diálogo entre os profissionais possibilita o compartilhamento de estratégias, recursos e reflexões sobre as dificuldades e conquistas do cotidiano escolar (Mantoan, 2015, p. 35).

Ademais, a gestão escolar deve incentivar essas trocas, criando espaços e momentos que favoreçam o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, pois o planejamento conjunto e interdisciplinar é chave para tornar o ensino mais integrado e significativo. Portanto, é de suma importância organizar horários e momentos específicos que viabilizam aos professores(as) a elaboração de atividades

colaborativas, especialmente entre colegas de áreas afins. Essa articulação conjunta facilita a integração das práticas pedagógicas, permitindo que os alunos percebam as conexões entre diferentes disciplinas, o que contribui para uma aprendizagem ampla e contextualizada.

Nessa perspectiva, as práticas educativas em Artes possuem grande potencial para transformar o ambiente escolar, ao estimular a expressão criativa, o respeito à diversidade e o fortalecimento das relações interpessoais. Assim, investir na Arte como parte integrante do currículo escolar configura-se como uma estratégia eficaz para promover a inclusão e construir um ambiente educacional mais humanizado e participativo.

Retomando o tema central da pesquisa, pode-se afirmar que a contribuição das Artes para o desenvolvimento dos estudantes caracteriza-se como uma ferramenta valiosa para a compreensão do contexto histórico e social em que estão inseridos. A leitura de imagens e o contato com diversas linguagens artísticas, como teatro, música, dança, pintura e desenho, possibilitam a compreensão e ampliam a percepção de mundo, favorecendo uma participação mais ativa no ambiente escolar e contribuindo para a inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

Essa possibilidade de se expressar de maneira não verbal contribui para o fortalecimento da confiança emocional dos estudantes, além de promover uma sensação de validação e compreensão. Ademais, as atividades artísticas contribuem para despertar o interesse dos estudantes por outras áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem mais integrada e engajadora do processo educativo. A experiência de trabalhar em equipe e explorar novos materiais estimula a curiosidade e proporciona novas formas de aprendizado, o que impacta positivamente no engajamento dos estudantes com as demais disciplinas.

Nesse contexto, as práticas inclusivas no ensino de Arte desempenham um papel fundamental ao oferecer aos estudantes oportunidades valiosas de expressão e reflexão, promovendo vivências que estimulam o desenvolvimento da consciência crítica e a formação de cidadãos ativos e comprometidos com a sociedade.

A Arte oferece um espaço para que os alunos se conectem com sua própria identidade e com as questões sociais ao seu redor, promovendo a compreensão

mútua e a construção de um ambiente mais colaborativo e empático. Essa dimensão formativa também é evidenciada nos relatos da bidocente 1 quando afirma que:

[...] essas práticas, então inclusivas e colaborativas entre toda a comunidade escolar, ensinam os valores como empatia, respeito às diferenças, o trabalho em equipe, que são essenciais para a vida social e a vida na sociedade. Isso também prepara para os estudantes serem cidadãos mais ativos, mais conscientes, mas responsáveis (Professora bidocente 1, entrevista, 2025).

Além disso, convergindo com os depoimentos anteriores sobre a formação crítica dos sujeitos a bidocente 1 segue analisando que:

As práticas inclusivas promovem valores essenciais, como respeito pela diversidade, a solidariedade e a cooperação, que são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e engajados. Ao participarem de atividades artísticas colaborativas e inclusivas, os estudantes aprendem a respeitar e a valorizar as diferenças, o que é essencial para uma sociedade mais justa e igualitária. A Arte permite que os alunos desenvolvam uma visão mais ampla do mundo, estimulando a criatividade e o pensamento crítico (Professora bidocente 1, entrevista, 2025).

A partir das falas analisadas, observa-se que a participação dos alunos em atividades artísticas colaborativas promove não apenas o respeito mútuo, mas também a valorização das diferenças, criando um ambiente em que todos se sentem acolhidos e integrados a um processo coletivo. Tais experiências incentivam o engajamento dos estudantes de forma mais consciente e responsável, fortalecendo a confiança mútua, estimulando a criatividade e desenvolvendo o pensamento crítico.

Além disso, as professoras destacam que o ensino da Arte, quando conduzido de maneira inclusiva e colaborativa, prepara os estudantes para uma atuação mais ativa e reflexiva na sociedade. Nesse processo, eles são incentivados a questionar, refletir e agir em prol de um mundo mais justo e igualitário. Dessa forma, a prática artística vai além da mera aprendizagem técnica, tornando-se fundamental para a formação de indivíduos que não apenas convivem com as diferenças, mas que também contribuem ativamente para a transformação social.

As entrevistas evidenciam o papel transformador da educação inclusiva, especialmente por meio das Artes, na formação de cidadãos mais conscientes, críticos, responsáveis e autoconfiantes. As falas destacam que tais práticas não apenas promovem valores como respeito, empatia e solidariedade, mas também incentivam a colaboração e a valorização das diferenças, preparando os estudantes para a vida em uma sociedade mais justa e inclusiva. A Arte, nesse contexto, é

reconhecida como um instrumento potente para estimular a criatividade, o pensamento crítico e a consciência social, favorecendo o desenvolvimento tanto individual quanto coletivo.

O impacto geral da inclusão pode ser compreendido a partir dos efeitos positivos que ela gera tanto para os estudantes quanto para a sociedade. No contexto educacional, a inclusão promove o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a construção de uma convivência mais humana e sensível. Ao integrar alunos com diferentes habilidades, origens e necessidades, a inclusão fortalece a empatia e a solidariedade, além de desenvolver competências sociais necessárias para a convivência democrática.

Como afirma Mantoan (2015, p. 25), “a inclusão escolar significa oferecer a todos os alunos uma educação de qualidade, reconhecendo suas diferenças como parte do processo de aprendizagem e convivência”. Nessa mesma perspectiva, Aranha (2001, p. 100) enfatiza que “a escola precisa ser um espaço em que todas as diferenças convivam com igualdade de direitos e possibilidades, sem hierarquias excludentes”. Complementando essa ideia, Freire (1996, p. 43) afirma: “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Essas perspectivas convergem ao reconhecer que a inclusão é a base para a formação de sujeitos críticos, conscientes das múltiplas realidades e comprometidos com a transformação social.

Além disso, a inclusão assegura que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver, impactando diretamente seu crescimento acadêmico, pessoal e social. Um ambiente escolar inclusivo favorece a colaboração e o trabalho em equipe — competências essenciais tanto no contexto educacional quanto no mundo do trabalho.

Portanto, o impacto da inclusão vai muito além dos muros da escola. Ela contribui para a formação de cidadãos mais empáticos, solidários e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa, respeitosa e preparada para conviver com a diversidade. Investir na inclusão é, assim, investir no presente e no futuro de uma educação democrática e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito investigar a formação de professores(as) de Artes e bidocentes da rede pública municipal de Concórdia/SC, com foco na educação inclusiva e na colaboração entre profissionais, buscando compreender os desafios e as potencialidades da prática pedagógica inclusiva. Ao longo do estudo, evidenciou-se que o uso intencional e sensível das Artes, aliado à formação continuada docente, constitui-se em um caminho potente para a consolidação de práticas educativas que respeitam as diferenças e favorecem o desenvolvimento integral dos(as) estudantes da Educação Especial.

Os resultados apontam que, nesse contexto, as Artes transcendem sua função curricular e se tornam instrumentos pedagógicos capazes de valorizar singularidades, estimular a criatividade, fortalecer o pensamento crítico e promover vínculos de empatia e pertencimento. A atuação conjunta de professores(as) de Artes e bidocentes revelou-se fundamental, destacando a importância de espaços formativos que fomentem a reflexão, a troca de experiências e a construção coletiva de estratégias inclusivas alinhadas às realidades escolares.

Constatou-se que, embora persistam barreiras significativas — como a falta de recursos, a sobrecarga docente e a desvalorização da disciplina —, tais desafios podem ser superados por meio do comprometimento, do planejamento colaborativo e do reconhecimento da importância do trabalho em equipe. As observações e entrevistas realizadas confirmaram que práticas artísticas planejadas com intencionalidade contribuem de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos(as) estudantes, ampliando suas possibilidades de expressão e aprendizagem.

A experiência vivenciada em Concórdia/SC reforça que a inclusão escolar mediada pelas Artes se torna mais afetiva, significativa e transformadora. Investir na formação contínua e dialógica dos(as) professores(as), pautada na valorização das diferenças, configura-se como passo essencial para a construção de uma escola democrática, acolhedora e comprometida com a equidade e a justiça social.

Nesse percurso, destaca-se também o produto educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, que, mais do que atender a uma exigência acadêmica, concretizou-se como proposta prática voltada às demandas

reais da rede municipal. As oficinas pedagógicas realizadas, com o tema “Artes e colaboração como meio para a Inclusão Educacional: Estratégias e Práticas para Alunos com Deficiência”, possibilitaram momentos de formação e reflexão, aproximando teoria e prática e fortalecendo o engajamento docente com a inclusão.

Conclui-se, portanto, que as Artes, quando incorporadas às práticas pedagógicas de forma crítica e consciente, constituem-se em elo entre ensino e inclusão, promovendo uma educação que reconhece, valoriza e celebra a diversidade humana. Nesse processo, a formação docente reafirma-se como eixo central para garantir uma escola mais justa, plural, criativa e verdadeiramente inclusiva para todos e todas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Glorinha. **Educação Artística**. primeiro grau. São Paulo: Ática, 1980.
- ALEXANDRINO, Ronaldo. **Seminário Inclusão Escolar e Saúde Mental**. Promovido pelo Centro Educacional, Novas Abordagens Terapêuticas em Saúde Mental CENAT, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YLGsf4Omfiw>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- ALVES, Rubem. **Pensador**. Frase [de] "Citação". Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/ODE5Mzi2/>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais – continuidades nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014.
- ARANHA, Maria Teresa Eglér. **Educação especial: história, políticas e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- ARAÚJO, Ismeinem Vieira de Faria. **Arte e diversidade: um estudo das concepções sobre arte, consciência histórica e diversidade com docentes de arte da rede estadual em Trindade (GO)**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2021. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4769.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.
- BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://biblioteca.pucrs.br/acervos/colecoes-on-line/teses-e-dissertacoes/bibliotecadigital-brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd/>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 2 mai. 2025.
- BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 540, de 10 de fevereiro de 1977, sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/1971. In: Documenta nº 195, Rio de Janeiro, fev. 1977. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._540-1977_sobre_o_tratamento_a_ser_dado_aos_comp_curriculares.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, Acesso e Qualidade. Salamanca (ESP), 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/par_artes.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2000/L10098.htm. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 15 de setembro de 2000**. Promulga a Declaração Americana sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Guatemala, em 1999. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 18 set. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3956.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 198, de 9 de outubro de 2001**. Aprova a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2001/dl198.htm. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Define diretrizes para matrícula e atendimento de alunos com

necessidades educacionais especiais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/resolucao002_01.pdf. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de abril de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 3 jul. 2024

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes do Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://pde.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica_nacional_educ_especial.pdf. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/resolucao004_09.pdf. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/secretaria->

nacional-para-promocao-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/viver-sem-limite. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado (AEE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a inclusão da música nos currículos da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 mai 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13278.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 44, 24 mai 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 1, p. 41–44, 6 jan. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=140104-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo Escolar 2023. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.

- CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- CONDERMAN, Greg; BRESNAHAN, Val; PEDERSEN, Theresa. **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009.
- COSTA, Maria. Virgínia; NUNES, Ana Silvia; SOUZA, Daniela Magalhães; & SANTOS, Mariana Carvalho. **O desafio de ser professor: Contextos e práticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- CUNHA, Edineide Rodrigues da. **O ensino da Artes nas séries iniciais do fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína -Tocantins.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4555>. Acesso em: 2 mar. 2024.
- FAGUNDES, Tatiane; FONTANA, Roseli. A importância da afetividade no processo educacional. **Revista Acadêmica Online**, 2020. Disponível em: <https://www.revistaacademica.com.br/artigo/afetividade>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- FARCETTA Custódio, Mariana. **Olhar de quem atua: diálogos entre ensino de arte e educação inclusiva.** Campinas, SP, 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, 2013(2023). Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1254953.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.
- FELIX, Antonio Gilvamberto Freitas. **Rotas movediças: a criação e o ensino de arte nos trajetos da vida e da história.** 2021. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/58310.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F de Rezende. **Metodologia do Ensino de Artes.** São Paulo: Cortez, 1993.
- FIALHO, Vanessa Ribas; COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo. Juntos somos mais: comunidades e redes de apoio de e para professores de línguas dentro e fora da sala de aula. In: GOMES JÚNIOR, Ronaldo Corrêa. (Org.) **Tecnologias digitais e aprendizagem de línguas além da sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 299-328.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

- GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, Maria Aparecida.; MEIRELLES, Fernanda Souza. **Análise discursiva**: práticas e reflexões. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- LECHUGA, Evelyn Bendó. **Concepções de professores**: sentidos e significados do ensino da arte na escola como espaço de humanização. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5460.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.
- LEFFA, Vilson. J. **O professor de línguas na era digital**. Pelotas: EDUCAT - Editora Universitária Leopoldianum, 2016.
- LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre arte e educação. Ijuí: Unijuí, 2003.
- LOCATELLI, Adriana Cristine Dias; VAGULA, Edilaine. **Fundamentos da educação especial**: pedagogia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- LOPES, Marcelo Silvio. **Pesquisa em Artes**. Londrina – PR: Editora UEL, 2016.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. T. Telles. **Didática do Ensino de Artes**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer Artes. São Paulo: FTD, 1998.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: Manzini, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.
- MENDES, Eloísa Araujo; CAVALHEIRO, Sérgio; GITAHY, Helena Helena. **Educação inclusiva**: história, legislação e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2010.
- MENDES, Enicéia Gonçalves, VILARONGA, Carla Ariela Rios, & ZERBATO, Ana Paula (2023). **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EduFSCar.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MORAES, Maria de Fátima; GALIAZZI, Maria Teresa. **Análise textual**: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Edição do Autor, 2007.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.dez. 2014.

MUSSE, Cátia Nelma. **Inclusão: a construção de uma educação para todos.** In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *A escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.* Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 95-109.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PINHO, Emmanuela Chuery Schardong. **Paulo Freire e o ensino de artes visuais: perspectivas inclusivas para a educação.** 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/831.pdf>. Acesso em: 2 mar. 20

PROENÇA, Graça. **História das Artes.** 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

RAUSC, Rita. Buzzi.; SCHLINDWEIN, Luciane. Maria. *As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais.* **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

ROGGENKAMP, Carla Irene. **Concepções de estética na formação de professores em artes visuais, dança, música e teatro.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3552.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed., rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 51 p.

ROSSI, Flávia Demke. **O ensino de Artes Visuais na escola: desafios e ideais docentes.** 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5649>. Acesso em: 2 mar. 2024.

SARTORI, Jerônimo Pereira; PEREIRA, Thiago Ingrassia (Org.). **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação.** 1. ed. Porto Alegre: Editora CirKula LTDA, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, Fábio Pereira da. **Formação continuada de docentes em artes visuais / Picos-PI.** 2020. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Paraíba em associação com a Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20420.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TIEZZI, Linda J. **Conditions of professional development which support teacher learning.** In: Annual Meeting of American Educational Research Association, 10., 1992, San Francisco. Anais [...]. San Francisco: AERA, 1992. p. 1-10.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

UNESCO. **Declaração de Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>. Acesso em: 20 jul. 2025.

UNESCO. **Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos**. Nova Délhi, Índia, 1993. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092929>. Acesso em: 20 jul. 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 jul. 2024.

ZIESMANN, Cleusa Inês. 2018. 183f. **Inclusão, Experiências e Práticas Pedagógicas**: O Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na Perspectiva de Vygotsky. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

ZIESMANN, Cleusa Inês; BATISTA, Jeize de Fátima Batista; GONÇALVES, Ana Cecilia Teixeira. A inclusão como temática de abordagem nos cursos de formação docente. **Humanidades & Inovação**, v. 9, p. 169-182, 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES(AS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CURSO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Entrevista Semiestruturado da Pesquisa com professores(as) de Artes e Bidocentes

Proposta de trabalho de pesquisa na educação com o tema:

**“A FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE ARTES NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA FONTE EMANCIPATÓRIA E PLURAL DA
HUMANIDADE”**

Essa entrevista semiestruturada é parte da pesquisa realizada no âmbito do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, conduzida por Lucimara Espich, sob orientação da Professora Dra. Cleusa Inês Ziesmann. O objetivo deste estudo é investigar a formação de professores(as) de Artes e bidocentes das escolas públicas municipais de Concórdia/SC, com foco na educação inclusiva e na colaboração, de modo a compreender potencialidades e desafios para a prática pedagógica inclusiva. Tal objetivo é proposto tendo em vista a importância da promoção da inclusão escolar e do respeito às diferenças, com ênfase no desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Especial. A sua colaboração neste trabalho é muito importante. Essas perguntas são projetadas para explorar diferentes aspectos das práticas inclusivas no ensino de Artes, incentivando reflexões e compartilhamento de experiências dos docentes. As informações pessoais e as respostas contidas neste formulário serão mantidas em sigilo e utilizadas apenas para fins da pesquisa.

Pesquisadora: Lucimara Espich

Idade: _____

Sexo: _____

Formação acadêmica:

() Graduação em _____

() Pós-graduação em _____

() Mestrado em _____

() Doutorado em _____

Tempo de experiência na Educação Especial Inclusiva: _____

Tempo de experiência na atuação em Artes: _____

1- Como você realiza atividades em sua prática pedagógica que promovem a inclusão através das Artes?

2- Quais estratégias ou técnicas você utiliza para garantir que as aulas de Artes sejam acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas?

3- Na sua experiência, como as Artes contribuem para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência?

4- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao implementar práticas inclusivas no ensino de Arte? Como você os supera?

5- Você poderia compartilhar um exemplo específico de uma experiência positiva de ensino colaborativo que teve impacto significativo no aprendizado dos estudantes?

6- Como você avalia o progresso e a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Arte? Existem critérios diferentes ou adaptações que você utiliza?

7- A partir da sua experiência profissional, como você avalia as condições de acessibilidade, acesso a materiais de apoio, equipamentos e ferramentas de aporte à educação especial orientadas ao ensino das Artes?

8- Quais recursos ou apoios adicionais você considera essenciais para melhorar a implementação de práticas inclusivas no ensino de Arte?

9- Como você vê o impacto das práticas inclusivas no ambiente escolar como um todo, além da sala de aula de Arte?

10- Quais são os benefícios mais significativos que você observou em seus estudantes ao participarem de atividades artísticas inclusivas?

11- Como você acredita que as práticas inclusivas no ensino de Arte podem preparar os estudantes para serem cidadãos mais participativos e engajados na sociedade?

12- Quais são suas expectativas em relação ao desenvolvimento contínuo de práticas inclusivas no ensino de Arte dentro da sua escola ou rede de ensino?

13- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao colaborar com os profissionais de AEE, e como você os supera?

14- A partir da sua experiência docente, como você avalia a participação e integração familiar na vida escolar e nas práticas educativas dos estudantes da Educação Especial?

15- Considerando sua experiência e aprendizado, que conselho você daria a outros professores(as) que estão começando a explorar práticas inclusivas no ensino de Arte?

16- Qual sua percepção sobre o impacto das formações continuadas oferecidas pela escola e pela secretaria municipal de educação na sua capacidade de integrar metodologias inclusivas, especialmente aquelas que envolvem as Artes?

17- Como você trabalha os conteúdos em sua prática educativa, especialmente considerando a inclusão através das Artes?

18- Na sua opinião, o que os professores(as) precisam desenvolver para efetivamente colaborar uns com os outros no ambiente escolar? Quais desafios de implementar o ensino colaborativo na sua prática pedagógica?

19- Em que medida a colaboração entre professores(as) de Educação Especial, Arte, AEE é importante para promover um ambiente inclusivo na escola em benefício do aluno? E quais desafios de implementar o ensino colaborativo na sua prática pedagógica?

20- E como profissionais AEE complementa o seu trabalho como professor(a) na promoção da inclusão escolar?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“A FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE ARTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA FONTE EMANCIPATÓRIA E PLURAL DA HUMANIDADE”**, desenvolvida por Lucimara Espich, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dr^a. Cleusa Inês Ziesmann. O objetivo central é O objetivo deste estudo é investigar a formação de professores(as) de Artes e bidocentes das escolas públicas municipais de Concórdia/SC, com foco na educação inclusiva e na colaboração, de modo a compreender potencialidades e desafios para a prática pedagógica inclusiva. Tal objetivo é proposto tendo em vista a importância da promoção da inclusão escolar e do respeito às diferenças, com ênfase no desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Especial. A pesquisa se justifica pela importância colaborativa de melhorar a prática de ensino, promovendo um desenvolvimento inclusivo e um ambiente acolhedor, garantindo aos estudantes o direito ao acesso universal a conteúdos científicos e tecnológicos, e sua permanência. O convite a sua participação se deve à importância do seu papel como professor(a) formador de cidadãos da Educação Especial nas escolas da rede pública municipal de Educação de Concórdia/SC. Sua participação, conhecimento e experiência serão essenciais para enriquecer os resultados desta pesquisa e contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e equitativas no estímulo da aprendizagem de estudantes, especialmente aquelas com deficiência. Com sua colaboração, podemos explorar estratégias que promovam um ambiente educacional inclusivo e respeitoso, assegurando que todos os estudantes tenham acesso justo e permaneçam engajados. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Assim, para sua segurança a entrevista semiestruturada ocorre presencialmente, com a coleta de dados em uma sala com a

presença somente do professor participante e da pesquisadora, sem nenhuma etapa virtual. Nesse sentido, este termo visa esclarecer informações importantes para sua participação voluntária nesta pesquisa, que não oferece remuneração ou qualquer tipo de recompensa. É garantido que as informações fornecidas serão mantidas em sigilo, preservando a confidencialidade e a privacidade. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados, sendo todo o material armazenamento de forma segura. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material é armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Considerando que toda a pesquisa pode envolver riscos diretos ou indiretos aos professores(as) participantes, de natureza moral, psíquica, social entre outros. Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Cansaço; Aborrecimento; Possibilidade de constrangimento; Interferência na rotina do participante; Abalo emocional; Alterações de comportamento relacionados ao desenvolvimento da pesquisa, a saber: exposição dos participantes e possível identificação dos sujeitos; sentimento, por parte dos sujeitos, participação isolada e momentânea e desconhecimento da pesquisa. Nesse sentido, buscar-se-á minimizar a possibilidade de ocorrência dos riscos identificados a partir de medidas que serão adotadas pelos pesquisadores: a) Exposição da identidade dos participantes: a identidade dos sujeitos participantes será preservada, isto é, em hipótese alguma serão revelados nomes ou demais características que permitam relacionar dados aos participantes, mantendo sigilo em relação às respostas dos professores(as) de modo confidencial e apenas utilizados para fins científicos pela pesquisadora e orientadora; b) Os sujeitos da pesquisa serão escolhidos em meio a um grupo de professores(as) que participam efetivamente no processo de ensino e aprendizagem de sujeitos incluídos na escola regular no município de Concórdia/SC. A pesquisa será presencial e individual, em uma sala com a presença do pesquisador e do entrevistado. Dessa forma, somente participarão aqueles que realmente tiverem interesse e caso haja alguma pergunta no questionário enviado que o participante não queira responder, o mesmo terá o direito em não responder, não sendo por esse motivo interpelado pela pesquisadora; c) Participação isolada e desconhecimento da pesquisa: os sujeitos que aceitarem participar receberão as informações necessárias sobre o desenvolvimento da pesquisa, inclusive, serão convidados a participar da socialização dos resultados. Assim pretendemos que a participação não esteja

vinculada apenas à geração de dados, mas se volte também para os resultados. Também estar-se-á à disposição, mesmo depois do término da pesquisa, para o esclarecimento de possíveis dúvidas relativas aos resultados obtidos. Ainda, caso o risco ocorra, a equipe informará ao participante e o serviço/local de coleta dos dados sobre o ocorrido. Caso os riscos identificados venham a se concretizar, existem determinadas medidas a serem adotadas. No que diz respeito ao item a, será encaminhado a atendimento psicológico disponibilizado pelo município como medida. Caso ocorra risco de abalo emocional, o encaminhamento para atendimento psicológico na rede pública de saúde será realizado. No que diz respeito ao item b, se algum sujeito manifestar que se sentiu coagido, de alguma forma, a participar e que essa participação não era, no momento da coleta, de seu interesse, os dados do sujeito serão excluídos da pesquisa e se tomarão medidas para reverter a situação (um diálogo aberto o qual esclareça que a participação não era obrigatória, um encaminhamento viável etc.). Com relação ao item c, caso algum sujeito não consiga participar da socialização dos resultados, serão disponibilizados momentos diferenciados para que isso seja feito. Também estar-se-á à disposição, mesmo depois do término da pesquisa, para o esclarecimento de possíveis dúvidas relativas aos resultados obtidos. Orienta-se aos participantes que participarem da pesquisa, que eles façam uma cópia em seus arquivos, uma cópia do documento eletrônico, tanto do projeto como também dos instrumentos da pesquisa e do TCLE (mesmo que sejam fornecidos em cópia física). A sua participação consistirá em responder a entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto e poderá deixar de participar a qualquer momento dessa pesquisa, sem nenhum prejuízo ou indenização pessoal. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 1 hora e meia e serão realizadas presencialmente em uma sala com a presença somente do professor (a) entrevistado e a pesquisadora, em local acordado entre a pesquisadora e o participante, em um horário conveniente para ele(a), dependendo da sua disponibilidade para responder. A entrevista será gravada com um celular Samsung, operado pela pesquisadora Lucimara Espich, após as gravações, os arquivos de áudio serão transferidos para um pen-drive, permitindo a escuta posterior dos depoimentos e o registro dos dados coletados, sendo utilizado exclusivamente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização as informações serão utilizadas. Esse processo facilitará a transcrição e a análise das informações obtidas. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo

material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. O pen-drive será entregue à orientadora Cleusa Inês Ziesmann e arquivado na sala da professora, na Universidade Federal da Fronteira Sul, no bloco dos professores. É necessário informar que o tempo de guarda dos dados é de 5 (cinco) anos, conforme artigo 28, inciso IV da resolução 510/2016 do CNS e passado o tempo de guarda, os dados serão incinerados. Importante salientar que após a coleta de dados, o pesquisador responsável deve realizar o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem. O mesmo cuidado deverá ser seguido para os registros de consentimento livre e esclarecido. Todas essas medidas visam assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações. O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de participar de práticas pedagógicas na Educação Inclusiva através da metodologia artística, permitindo a criação de materiais e um desenvolvimento profissional contínuo mais enriquecedor. A participação na pesquisa poderá causar riscos durante a entrevista, e se caso vier a acontecer a possibilidade de constrangimento, dano emocional, psicológico, social ou físico o participante poderá deixar de participar a qualquer momento, sem prejuízo nenhum e sem receber nenhuma indenização. É fundamental destacar que o participante da pesquisa pode optar por não responder a perguntas com as quais não se sinta confortável e pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, caso assim deseje. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Caso concorde em participar, uma via física deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. O benefício relacionado com a colaboração de todos os sujeitos implicará em indicar melhorias nas ações pedagógicas referente ao processo formativo de professores(as) no processo de inclusão nas escolas do ensino regular nas disciplinas de Artes, bem como beneficiar diretamente os sujeitos envolvidos e outros. Ainda, será possível perceber sobre o trabalho docente na área da inclusão, suas concepções teóricas e metodológicas, desafios, angústias, aspectos positivos e negativos da profissão, dimensões do trabalho docente, objetos de ensino etc. além disso, a produção de conhecimento científico com o objetivo de publicizar as conclusões deste estudo.

Desde já agradecemos sua participação!

Concórdia, ____ de _____ de 20 ____.

CAAE: 83831124.4.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 7.260.977

Data de Aprovação: 02 de dezembro de 2024

Assinatura do Pesquisador Responsável
Lucimara Espich

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (49) 988581722

E-mail: lucimaraespicha@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Benjamin Mioranza, 29, Bairro Industriários.
CEP:89705064, Concórdia - Santa Catarina – Brasil.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o
Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Telefone: (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS -
Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul,
CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

- Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura:

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM

Pesquisa: A FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE ARTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA FONTE EMANCIPATÓRIA E PLURAL DA HUMANIDADE

Eu, _____ portador(a) do CPF nº _____, autorizo que a pesquisadora **Lucimara Espich** utilize minha imagem pessoal, bem como dos trabalhos de minha autoria realizados no contexto da oficina intitulada “**Artes e colaboração como meio para a Inclusão Educacional: Estratégias e Práticas para Alunos com Deficiência**”, com o objetivo de fortalecer as competências pedagógicas e promover práticas inclusivas nas escolas. A referida oficina integra o produto educacional do mestrado e compõe a pesquisa “A FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE ARTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA FONTE EMANCIPATÓRIA E PLURAL DA HUMANIDADE”. A oficina faz parte da formação continuada de professores(as) de Arte e docentes que atuam com estudantes da Educação Especial Inclusiva no município de Concórdia/SC. Concordo que os materiais relacionados à minha pessoa possam ser publicados e divulgados nesse trabalho, assim como em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sempre com os devidos créditos incluindo a autoria conjunta das produções e dos materiais pedagógicos desenvolvidos. Declaro estar ciente de que esta autorização é concedida de forma gratuita, não havendo, portanto, necessidade de nova autorização para cada utilização prevista neste termo, e que fui devidamente informada(o) sobre os objetivos do estudo e a forma de uso das imagens. Ressalto que minha identidade será preservada quando necessário e que tenho plena ciência de que posso solicitar a retirada das imagens a qualquer momento, mediante pedido formal à pesquisadora, exceto nos casos em que as imagens já tiverem sido publicadas em materiais impressos ou digitais. As contribuições e demais produções permanecerão sob a

guarda da pesquisadora responsáveis pelo estudo, sendo utilizadas exclusivamente para os fins acadêmicos e científicos mencionados.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

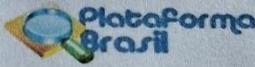
Autorizo imagem Não autorizo imagem.

Assinatura do(a) participante

Concórdia/SC, ___ de _____ de _____.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS		
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR(AS) DE ARTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA FONTE EMANCIPATÓRIA E PLURAL DA HUMANIDADE		
Pesquisador: LUCIMARA ESPICH		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 83831124.4.0000.5564		
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 7.260.977		
Apresentação do Projeto:		
<p>Trata-se de reapresentação do protocolo de pesquisa intitulado "A FORMAÇÃO DO PROFESSOR(AS) DE ARTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA FONTE EMANCIPATÓRIA E PLURAL DA HUMANIDADE", para o qual a pesquisadora responsável respondeu todas as pendências éticas.</p>		
<p>Transcrição do Resumo</p> <p>"As Artes e suas diversas dimensões contribuem positivamente para o desenvolvimento de capacidades e potencialidades essenciais à formação humana e à construção da identidade, promovendo um ambiente escolar inclusivo que valoriza o convívio, as experiências, as culturas e as trocas entre os sujeitos de maneira respeitosa, possibilitando o reconhecimento e acolhimento das diferenças. A Arte, como manifestação cultural, contribui com diversas possibilidades de atividades pedagógicas que potencializam a educação especial inclusiva. O objetivo de nosso estudo é analisar como as Artes podem ser utilizadas nas práticas pedagógicas em escolas públicas municipais de Concórdia/SC, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Especial. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa que</p>		
<p>Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar</p> <p>Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899</p> <p>UF: SC Município: CHAPECÓ</p> <p>Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br</p>		
Página 01 de 07		

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 7.260.977

Assentimento / Justificativa de Ausência	DeclaracaodeCiencia.pdf	16:54:08	LUCIMARA ESPICH	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTA.pdf	03/10/2024 16:52:38	LUCIMARA ESPICH	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/10/2024 16:47:26	LUCIMARA ESPICH	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	03/10/2024 16:43:55	LUCIMARA ESPICH	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 02 de Dezembro de 2024

Assinado por:
Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

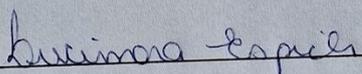
Telefone: (49)2049-3745

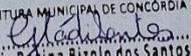
E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Gládis Regina Bizolo dos Santos, a representante legal da instituição Escolar Municipal GEM Maria Melânia Siqueira de Concórdia, SC envolvida no projeto de pesquisa intitulado "A FORMAÇÃO DO PROFESSOR(AS) DE ARTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA FONTE EMANCIPATÓRIA E PLURAL DA HUMANIDADE" declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.


Assinatura da Pesquisadora Responsável

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONCÓRDIA

Gládis Regina Bizolo dos Santos
Secretaria Municipal de Educação
Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Concórdia, 27 de setembro de 2024.