

Os professores de arte e a importância da formação continuada para o atendimento ao aluno com deficiência visual

RESUMO: Este trabalho apresenta algumas considerações sobre a importância da formação continuada do professor de arte e se integra a uma pesquisa que investiga o atendimento ao aluno com deficiência visual em escolas públicas de Salvador, no campo específico do ensino de arte, enfocando as concepções de arte-educação, as diretrizes do professor na organização do trabalho pedagógico, e as ações que facilitam/dificultam o aprendizado da arte, a percepção do aluno com deficiência visual e o relacionamento em sala. A análise dos dados coletados mostrou a necessidade da discussão dessa temática, e sugere ações no sentido de melhoras na formação do professor de arte, para que a inclusão ocorra em moldes satisfatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de arte. Inclusão social. Formação continuada. Deficiências visuais.

Eliane de Sousa Nascimento

Aluna do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior na ABEC/Fundação Visconde Cairu. elianelik@yahoo.com.br

Roberto Sanches Rabêllo

Professor da Faculdade de Educação/UFBA
bob@ufba.br

Introdução

O presente artigo é proveniente de um recorte feito dentro de uma pesquisa iniciada em 2003, em escolas da rede pública estadual de ensino em Salvador, com o sentido de analisar a situação de atendimento ao aluno com deficiência visual, no campo específico do ensino de arte. Até então, não tínhamos ainda qualquer informação a respeito de como a inclusão era efetuada, de como o professor de arte vinha atendendo a essa proposta, e de como entendia o papel da arte num projeto coletivo de escola, ou seja, como adaptava o material para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, proporcionando, inclusive, a preparação da sala para o recebimento e integração dos mesmos. (RABÊLLO, 2005).

Essas questões nos remeteram ao problema central do nosso estudo: até que ponto as diretrizes e as práticas estabelecidas pelo professor em classes inclusivas favorecem ao aprendizado da arte, aos diferentes modos de percepção e aos relacionamentos entre videntes e alunos com deficiência visual?

Para lidar com essa questão, adotamos a metodologia – pesquisa-ação – que está voltada para a ação coletiva e intervenção

ativa na realidade, além dos aspectos teóricos envolvidos no estudo. (THIOLENT, 1998). Isso significa promover a interação entre os atores sociais implicados na pesquisa e o compartilhamento das dificuldades e experiências, visando o crescimento profissional. Partimos do pressuposto de que a discussão dos resultados encontrados com a pesquisa favorece mudanças, e assim, todos passam a ser responsáveis pelo fracasso ou sucesso da aprendizagem dos alunos na escola. Segundo Nóvoa (2002, p. 39), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Com a colaboração dos professores de arte, procuramos inicialmente diagnosticar a situação das escolas que atendem alunos com deficiência visual e as questões que inquietam os professores no que diz respeito à inclusão desses alunos em classe comum. Numa etapa posterior da pesquisa estaremos dando o retorno desses dados coletados aos atores sociais que participaram dessa atividade, por meio de: reuniões, grupos de estudo, encontros intra e extra-escolares favorecendo assim, as discussões e questionamentos que possibilitem mudanças nas situações encontradas e aperfeiçoamento no processo de inclusão.

Neste artigo fazemos apenas algumas considerações acerca da importância da formação continuada para os professores de arte em particular, pois estes revelaram que esta formação, apesar de propagada, não estava acontecendo na maioria das escolas, e em uma escola onde a formação estava acontecendo, os conteúdos a respeito da inclusão do aluno com deficiência em classe regular não estava sendo contemplado. O fato não se justifica, pois, como veremos, ficou constada a dificuldade do sistema escolar e do professor de arte no atendimento aos alunos com deficiência visual.

A primeira parte do artigo aborda a trajetória do ensino de arte no Brasil, mostrando, ao menos sob o ponto de vista teórico e legal, a superação do tecnicismo nos anos 90. Em seguida, são abordados alguns pressupostos da educação inclusiva e da aprendizagem do aluno com deficiência visual. Depois, é enfocada a questão da formação continuada dos professores, que é o objeto deste artigo, sendo apresentada também o diagnóstico a respeito da inclusão nas escolas estaduais, que mostra a necessidade pre-

mente de conteúdos de Educação Especial nessa formação, na perspectiva da construção coletiva de um projeto pedagógico¹.

O ensino de arte no Brasil

Muitas foram às mudanças ocorridas na trajetória do ensino da arte no Brasil. Começamos falando da mudança causada pela Lei 5.692/71, que inclui no currículo de 1º e 2º graus a Educação Artística como atividade educativa e não como disciplina. Conforme a lei, os professores podiam atuar em todas as áreas artísticas, independentes de sua formação e habilitação. De acordo com Biasoli (1999, p.86), “a educação artística passa a existir com uma fundamentação humanística na sua concepção dentro de uma lei tecnicista”.

Com o enfoque tecnicista, a situação metodológica do ensino da arte se tornou caótica, muitos professores apelando inclusive para o desenho geométrico como forma de arte. Os métodos mais comumente utilizados nas classes de arte passaram a ser o método da livre expressão ou *laissez-faire*, e o método da sugestão de tema ou assunto. A primeira parte do pressuposto de que as capacidades intelectuais e sensíveis fluem automaticamente da habilidade de criar formas visuais e o segundo, ao acentuar o assunto como algo a descrever, enfatiza somente a memória perceptual e leva a uma imagem predominantemente conceitual e necessariamente representativa de um modelo original. (BARBOSA, 1975).

No final da década de 1970, constitui-se no Brasil um movimento denominado *arte-educação* que passa a conceber a arte como objeto de ensino, propondo novas metodologias no ensino-aprendizagem da arte nas escolas, objetivando também a conscientização e organização dos professores de arte. (BRASIL, 1998).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a arte deixa de ser uma mera atividade, passando a ser uma disciplina obrigatória nos diversos níveis da educação básica, com conteúdo próprio, visando o desenvolvimento cultural dos alunos.

Na seqüência, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) – Arte apresenta uma proposta de ensino das diversas linguagens artísticas nas escolas - dança, música, teatro e artes visuais, enfatizando a

(1) Nas diretrizes do MEC, a Educação Especial é entendida “como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL. Conselho...., 2001).

necessidade do aprendizado da arte, e sugerindo uma possível integração das linguagens artísticas com as outras disciplinas do currículo. Ainda segundo esse documento, a área de Arte possui especificidades que possibilitam um modo próprio de ordenar e dar significado à experiência humana. (BRASIL. 1998 p. 19). Assim, por meio da arte, o homem pode criar formas perceptivas que expressem sua maneira de sentir, pensar e agir no mundo que vive.

Podemos então considerar a arte como um veículo de educação e atividade integradora da personalidade. Através do conhecimento em arte, trabalha-se a sensibilidade, a emoção, a percepção, a imaginação, a criatividade, a intuição, o senso-crítico, o autoconhecimento e a expressão de cada sujeito, integrando os vários aspectos da sua personalidade. Dessa forma, a arte contribui de modo significativo para o desenvolvimento das potencialidades e para a formação dos alunos, inclusive os que têm deficiência visual.

Sendo assim, o ensino da arte na escola pode se coadunar com a finalidade da educação inclusiva, na especificidade do aluno com deficiência visual, de formar cidadãos afetivos, solidários, críticos, cooperativos e participativos.

A educação inclusiva e a aprendizagem do aluno com deficiência visual

A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular exige maior competência profissional do professor na elaboração de propostas de cursos adequadas às especificidades de cada aluno, além da provisão de recursos educacionais de todo tipo, para criação de situações que propiciem o desenvolvimento e a aprendizagem. A socialização e educação do aluno com deficiência visual devem acontecer de maneira não segregada.

O paradigma da inclusão pressupõe a existência do desafio de mudanças na instituição escolar, pois a proposta de inserção do aluno com deficiência em classe regular exige uma completa reestruturação da escola e um conjunto de reformas. Os alunos devem ter acesso a todas as oportunidades educacionais oferecidas aos demais. Existe, portanto, a necessidade de um projeto pedagógico criado coletivamente, contemplando um conjunto de medidas organizacionais, incluindo adaptações curriculares de grande e pequeno porte.

Equidade é a palavra de ordem na atualidade, que significa educação respeitando as diferenças de cada aluno, sem impedimento ou dificuldade à aprendizagem de qualquer disciplina. Cabe à escola adaptar sua programação às características do aluno, adequando o seu projeto educacional e curricular de modo a contemplar as diferenças individuais e sociofamiliares, a partir da própria determinação das necessidades educacionais especiais dos alunos, base para um acompanhamento eficaz da ação educativa.

Os alunos com deficiência visual, em particular, possuem diferenças marcantes em função da redução acentuada ou de ausência da visão, devido a causas congênitas ou hereditárias. A redução da visão pode ser leve, moderada, severa, profunda (visão subnormal ou baixa visão) e a ausência da visão, pode chegar até a perda da projeção de luz (cegueira total). O indivíduo com baixa visão ou visão subnormal tem uma acuidade visual dentre 6/20 e 6/60 à percepção de luz, mesmo após tratamento e/ou correção óptica máxima, mas é capaz de usar o resíduo da visão para ler, planejar e/ou executar atividades, com recursos didáticos e equipamentos especiais. O aluno cego necessita do Sistema Braille para sua educação, como meio de leitura e escrita, recursos didáticos e equipamentos especiais. (BRASIL, 2006).

Portanto, a aprendizagem desse aluno tem que ser remetida aos sentidos que dispõem – tato, audição, olfato, paladar, resquícios de visão. O aluno com deficiência visual enfrenta a dificuldade da falta de conhecimento das potencialidades e possibilidades que a deficiência causa, pois na maioria das vezes existe a crença que a deficiência provoca dificuldades de aprendizagem e déficit intelectual. Outra dificuldade é a de locomoção além do ambiente familiar, devido à falta de acessibilidade em todos os lugares, inclusive na escola.

Para a aprendizagem dos alunos com deficiência visual, é importante fazer ajustes nos objetivos pedagógicos, atendendo às necessidades de cada aluno, para que todos tenham a mesma oportunidade de aprendizado. Cabe ao professor de arte o desenvolvimento de situações e experiências que utilizem e desenvolvam o potencial sensorial do aluno e que favoreça o processo educacional, a orientação e a mobilidade.

Para educandos com baixa-visão e para alunos cegos é necessária, inclusive, a descrição verbal das atividades, a modificação

do nível de dificuldades das atividades, a adaptação de materiais utilizados, a alteração na própria seleção dos materiais, enfim, a adaptação dos conteúdos, do método de ensino e do processo de avaliação.

Como comenta Barbosa (2002), o professor de arte deveria buscar estratégias de adequação a diferentes conteúdos, objetivos, situações, pessoas e grupos, transformando o tipo de ajuda pedagógica que se oferece em geral ao grupo, procurando individualizar o ensino quando necessário. Sendo assim, a relação dialética entre a teoria e a prática estão vinculadas no saber e no fazer artísticos e na prática pedagógica do professor de arte.

A formação contínua dos professores de arte

A formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações de ensino e aprendizagem. Faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade. (COUTINHO, 2002, p. 158).

A formação dos professores, com as perspectivas da formação inicial e da formação continuada tem sido motivo de preocupação para pesquisadores que têm discutido essa problemática na agenda educacional da atualidade, considerando a prioridade de ação governamental no campo da Educação Básica. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõem nesse aspecto novas políticas de formação para o professor, incluindo a valorização salarial e a capacitação. (CHAVES, 2000).

Ribeiro (2003, p.28) lembra que a Unesco em 1998, no relatório sobre serviços educacionais, destacava dois pontos fundamentais: “a inclusão, obrigatória, da Educação Especial nas ações de formação inicial e contínua de todos os professores, nos diversos níveis de ensino; [e] iniciativas de encorajamento a programas de formação que preparem os professores para trabalhar com todo tipo de deficiência”.

Mas o fato é que, com a democratização do ensino, as escolas estão atendendo a alunos com deficiência sem o devido preparo

do professor, e no caso do professor de arte, sem estudos que o levem a compreender o significado de diretrizes socio-interacionistas que favoreçam o desenvolvimento do educando. (RABÊLLO, 2005). Conseqüentemente, o professor sente dificuldade no trabalho de criar situações de aprendizagem que permitam que os alunos trabalhem interativamente e revelem suas possibilidades.

Uma educação inclusiva exige um esforço de resgate no ensino de arte, da dimensão lúdico-sensorial, afetiva e interativa, fundamental para a compreensão da arte em bases mais prazerosas, éticas e estéticas. Trata-se de buscar uma fundamentação para procedimentos que estimulem o aluno a percorrer o caminho da criatividade, sem dicotomias em relação ao exercício mais consciente da linguagem artística, imprescindível para a leitura do mundo:

A arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade da maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA 2002, p. 18).

É importante ressaltar que a aprendizagem da Arte se tornou obrigatória por lei, na Educação Básica, com ênfase na inter-relação, entre o *fazer*, a *leitura* da obra de arte, e a sua *contextualização* (histórica, social, estética, antropológica). A aula de arte não deve ser encarada como puramente recreativa. Os alunos devem compreender o sentido do fazer artístico. Pois, ao fazer arte eles estão tendo acesso a conhecimentos diversos sobre sua relação com o mundo, desenvolvendo potencialidades como a observações da sua própria cultura, a leituras sensível de mundo e ao fortalecimento de valores afetivos. Esses valores contribuem inclusive para a compreensão de conteúdos das demais disciplinas do currículo escolar.

Entendemos que a arte-educação não deve significar a mera presença da arte nos currículos, o professor precisa contextualizar o seu ensino, deixando-o menos teórico e mais ligado à realidade, com informações e experiências significativas para o educando,

pois o professor é responsável pela qualidade e quantidade de oportunidades e de atividades inseridas no processo de desenvolvimento do aluno. Sendo assim, para que a educação em arte seja realmente *inclusiva*, é importante que contemple as necessidades educacionais de todos os alunos. A inclusão busca que todos aprendam juntos e o desenvolvimento das habilidades, possibilidades e características de cada pessoa. Como afirma uma especialista,

Os alunos com deficiência visual não constituem um grupo homogêneo, com características comuns de aprendizagem, sendo também, um erro considerá-los como um grupo à parte, uma vez que suas necessidades educacionais básicas são geralmente as mesmas que as das crianças de visão normal. (MASI, 2002, p.1).

O professor necessita buscar estratégias para adequar os diferentes objetivos e conteúdos a diferentes situações, grupos e pessoas, modificando o tipo de ajuda pedagógica que se oferece ao grupo em geral, individualizando o ensino quando necessário.

São muitas as responsabilidades do professor de arte, tornando-se necessário que este esteja atualizado, com informações cada dia mais dinâmicas, e ciente da própria constituição da sociedade contemporânea. É preciso que o profissional seja mestre e aprendiz, professor-pesquisador, professor prático reflexivo (agente de seu próprio desenvolvimento) e que tenha uma formação continuada. Para Nóvoa (2002), a formação contínua deve estimular a perspectiva crítico-reflexiva, proporcionar meios para um pensamento independente e facilitar as dinâmicas de auto-formação participada, devendo estar direcionada aos problemas a serem resolvidos.

A formação em serviço proporciona o desenvolvimento profissional, pois mesmo que a formação inicial dos profissionais seja de ótima qualidade, ela não é suficiente, uma vez que o mundo transforma de maneira cada vez mais acelerada. O aprendizado se processa durante toda a vida profissional e de acordo com Brunstein (1997), preenche as lacunas resultantes da formação inicial ineficiente, proporcionando atualização dos conhecimentos e produção de saberes, para uma prática docente mais competente e que atenda as dificuldades do aluno com necessidades educacionais especiais. E com relação ao aluno com deficiência visual, entendemos como fundamental a revisão de teorias de

ensino e a pesquisa de métodos desenvolvidos na perspectiva de favorecer os relacionamentos, os diferentes modos de percepção e de aprendizado da arte.

Diagnóstico a respeito da inclusão nas escolas estaduais

No segundo semestre de 2003, realizamos um diagnóstico em oito escolas da rede estadual², que atendiam um total de 44 alunos com deficiência visual e constatamos a inexistência de projetos pedagógicos construídos coletivamente na maioria dessas escolas. As escolas que tinham projeto não disponibilizaram o documento, mas garantiram que não especificavam a questão das necessidades educacionais especiais. Podemos supor, conseqüentemente, que essas escolas não buscavam recursos para as adaptações necessárias. De fato, constatamos a ausência de adaptações arquitetônicas, a inadequação dos espaços das salas de aula e a carência de professor especializado.

Na verdade não existia sequer uma estratégia formulada para receber os alunos com deficiência, a não ser uma palestra realizada pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), no início do ano. Mecanismos de interação (momentos recreativos, esportivos, artísticos, etc.) entre os alunos, fora da sala de aula, não eram previstos, e como a Educação Física não era adaptada, os alunos com deficiência visual não possuíam quaisquer atividades corporais na escola. Não existia também nenhuma forma de preparação da comunidade na totalidade dessas escolas, e parceria com os pais existia em apenas uma das oito escolas pesquisadas.

Todos os professores eram concursados, mas no universo das oito escolas, em apenas três existia formação contínua de professores, embora não visasse a inclusão. Na maior parte das escolas não existia tampouco qualquer forma de cooperação entre professores, e entre estes e os técnicos. Os professores não tinham idéia do que ocorria nas outras aulas, não contavam com uma equipe de apoio técnico-pedagógico, nem se relacionavam com os professores especializados, que atendiam apenas os alunos, na maioria das escolas em sala de recursos. A modalidade de professor itinerante existia em apenas três escolas, duas que possuíam somente um aluno, e uma, com cinco clas-

(2) Segundo informações do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), existiam 11 escolas estaduais, no Município de Salvador, que recebiam alunos com deficiência visual no ano de 2003, para um total de cinquenta e sete alunos com deficiência visual, sendo quarenta e quatro do ensino fundamental e treze do ensino médio. Para atender a essa população o CAP contava com apenas oito professores especializados.

ses inclusivas para atender a dez alunos do ensino fundamental e um do ensino médio. Os professores especializados, como não eram do quadro docente da escola, terminavam não recebendo a devida atenção do professor regular, nem dando a estes o suporte necessário para que buscassem estratégias adequadas de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, os alunos com deficiência visual não tinham nenhuma forma de adaptação na proposta curricular, a não ser, a oferecida pelo CAP, que realizava uma ponte entre o professor e o aluno, transcrevendo exercícios e provas para o braile, ou passando do braile para letra cursiva os trabalhos dos alunos. Alguns alunos tinham uma hora de atendimento individualizado no espaço do CAP, para auxílio em dificuldades nas diversas disciplinas escolares.

Constatamos também que o nível de repetência era muito elevado entre os alunos com deficiência visual. Além do mais, eles entravam na escola geralmente com atraso, causando uma distorção série/idade, por vezes gritante.

Esse diagnóstico fica mais estarrecedor quando lembramos que três escolas já atendiam alunos com deficiência visual a mais de 30 anos e que não havia uma avaliação periódica para determinar a extensão da proposta de inclusão, nem formas de diálogo, cooperação e troca de experiências entre elas.

Os dados das entrevistas ainda não foram socializados e discutidos com os professores. Foram realizadas entrevistas com nove professores de arte em cinco escolas estaduais que atendiam alunos com deficiência visual em classe regular; e com dez alunos com deficiência visual, seis cegos (situação de impossibilidade de ver) e quatro com baixa visão ou visão subnormal (existência de resíduo visual). A análise dos dados foi realizada com base nas seguintes categorias: formação informação e preparo do docente; auto-estima do professor; concepção de arte; os sentimentos, preconceitos e estereótipos; forma como facilita a percepção dos alunos com deficiência visual; e relacionamento socioafetivo.

Em primeiro lugar, constatamos no aspecto de *formação, informação e preparo* que todos os professores tinham formação acadêmica realizada no campo da Arte, mas pouco preparo e informação sobre a cegueira. Todos relataram não ter informação e capacitação para um ensino-aprendizagem que atenda as ne-

cessidades educacionais dos alunos com deficiência visual e demonstraram interesse em ter cursos de formação continuada. Muitos professores afirmaram que na sua formação inicial não viram conteúdos e estratégias de ensino para atendimento a alunos com deficiência visual, e assim, sentem-se incompetentes, desenvolvendo um trabalho com base na intuição. Os professores revelaram ainda que muitas vezes ficavam sabendo da presença do aluno com deficiência visual no primeiro dia de aula tomavam um “susto”, ficando paralisado, perdido, sem saber o que fazer.

De modo geral, os alunos com deficiência visual entrevistados demonstraram não reconhecer a importância da arte para o seu desenvolvimento, e não percebiam o ensino da arte como forma de contribuição para a educação inclusiva. Na opinião dos alunos com deficiência visual é necessária maior capacitação dos professores para um ensino-aprendizagem significativo e de uma contextualização com a história de vida e necessidade de cada um. Os alunos disseram que os materiais de uso didático deviam ser adaptados, inclusive mesas e cadeiras de uso na sala de aula. Os educandos ressaltaram esperar que os depoimentos deles resultassem em mudanças para melhoramento na qualidade do ensino.

Em segundo lugar, destacamos a *auto-estima* do professor, que pode ser observada a partir de depoimentos que se referem à baixa remuneração; às péssimas condições de trabalho (espaço físico inadequado para aula de arte, falta de material, excesso de aluno em sala de aula, pequena carga horária); e à desvalorização da arte pela sociedade, pelo governo e pela escola (alunos, diretores, professores, especialistas).

A *concepção de arte* do professor foi analisada a partir das referências aos objetivos, que variavam entre os psicológicos, sociais e estéticos; e aos conteúdos, muitas vezes relacionados com o desenho geométrico, com o estudo das cores e com a história da arte. A avaliação era feita levando em consideração a presença do aluno, a forma como fazia os trabalhos, a sua dedicação aos trabalhos e exercícios e, em alguns casos, por meio de prova escrita sobre os conteúdos teóricos da disciplina, privilegiado a capacidade cognitiva.

Os *sentimentos, preconceitos e estereótipos* em relação ao aluno com deficiência visual se constituíram na quarta categoria. Neste particular, detectamos o sentimento de pena e de solidariedade; a

crença, por vezes não procedente, na impossibilidade / potencialidades de acesso aos conteúdos; e a defasagem em relação ao vidente. Um dos professores afirmou não trabalhar com música e expressão corporal por medo do aluno cair e se chocar com o colega.

Procuramos, na quinta categoria, compreender como o professor *facilita a percepção* do aluno com deficiência visual, envolvendo os recursos metodológicos que utilizava para favorecer aos sentidos auditivos, tátil-cinestésico, olfativo, gustativo, além dos resquícios visuais, no caso de alguns alunos. Neste aspecto, a falta de informação sobre a cegueira pareceu paralisar o professor, que de maneira geral não buscava recursos técnicos para contemplar o modo de percepção do aluno com deficiência visual. A preocupação com o sentido tátil apareceu nos discursos dos professores, sobretudo relacionada com conteúdos de desenho geométrico. Um professor, inclusive, disse não fazer nenhuma atividade prática, devido às condições materiais, preferindo trabalhar teoricamente. Na opinião de um especialista,

A comunicação artística do aluno cego mais comumente pode ser explorada a partir do uso do tato (escultura, tapeçaria, modelagem, por exemplo), do uso da expressão corporal (dramaturgia), da audição (artes musicais) e mais raramente através do desenho e da pintura. (AMIRALIAN, 1998 apud BRASIL, 2006, p. 159).

Os alunos com deficiência visual relataram, principalmente os cegos, não gostar de trabalhos em arte que envolvesse a visão. Conteúdos, inclusive, muito trabalhados nas aulas de arte, como o desenho geométrico, as linhas e figuras, pois foram considerados enfadonhos pelos alunos. Os alunos disseram estar “cheios” de fazer desenho e não saberem desenhar direito. Essa insatisfação fica evidente quando lemos o depoimento de um aluno com deficiência visual: “Eu acho melhor sair dessa mesmice de só ficar desenhando. Poderia ser feitos várias coisas da arte: a música, a dança e o teatro”.

Constatamos que os alunos demonstraram interesse que outras modalidades além das artes visuais fossem trabalhadas na escola, e em trabalhar com outros tipos de materiais. Relataram que se houvessem outras modalidades de arte deveriam haver mais horas de aula por semana, e que as aulas não deveriam ser

desdobradas em dois dias, e sim, em duas horas seguidas no mesmo dia, para poderem começar e terminar as atividades. Diante da maneira como é ensinada a arte na escola, os alunos dizem gostar das aulas de arte por ser fácil, não “perder de ano”, por diminuir a quantidade de disciplinas teóricas e revelaram também não gostar da didática e dos conteúdos trabalhados na sala de aula.

Finalmente, observamos o *relacionamento socioafetivo* proporcionado em sala de aula, compreendendo os contatos do professor com os alunos, dos alunos entre si e dos alunos com deficiência visual com os videntes. No início do ano era realizada uma conversa informal, apresentando o projeto de ensino do ano, ouvindo opiniões. Os professores revelaram dificuldade em proporcionar a interação dos alunos e a socialização do deficiente visual.

Apesar disso, os alunos entrevistados disseram que não encontravam dificuldades em fazer amizades, tanto com videntes como com não videntes, e demonstraram manter um bom relacionamento com colegas, familiares, professores das disciplinas e professores especializados. Entretanto, não há um trabalho voltado para facilitar a interação do aluno com deficiência visual nas aulas de arte e o desenvolvimento de sua afetividade. Com relação à interação social em sala, ela acontece naturalmente, mas não pela interferência do professor.

Ressaltamos também a necessidade de discussão do relacionamento entre os processos sensório-corporais, lúdicos, afetivos e a compreensão da arte como objeto de estudo, para um ensino mais significativo e prático para os alunos com deficiência visual, pois esses processos são muitas vezes negligenciados. Para Biasoli (1999, p.87),

[...] arte-educação é um campo de atividades e pesquisa com conteúdos extremamente significativos e que pode desempenhar um papel integrador e interdisciplinar no processo de ensino tanto formal quanto não-formal e cabe ao arte-educador o papel de agente capaz de transformar a escola e a sociedade.

Considerações finais

Os dados coletados evidenciaram, entre outras necessidades, a urgência da promoção de oportunidades de formação continuada dos professores de arte para o atendimento aos alunos com deficiência visual em classes comuns. Os professores se queixaram que o Estado não vem oferecendo formação continuada, e de que não existe, na maioria dos casos, qualquer forma de relacionamento com o professor especializado, além de uma palestra realizada no início do ano, reunindo professores e alunos.

Devido à ausência de conteúdos de educação inclusiva e de deficiência visual em sua formação, percebemos a precariedade na orientação dada pelo professor de arte à educação do aluno com deficiência visual, e mais especificamente, aos processos que facilitam a percepção do deficiente visual e a interação entre videntes e não videntes.

A educação inclusiva deve possibilitar uma educação de boa qualidade para todos os alunos. Constatamos na análise dos dados a necessidade de mudanças em inúmeros aspectos para que aconteça um atendimento com qualidade, com igualdade de oportunidades, sem barreiras na aprendizagem, e uma participação que respeite as características individuais de cada educando. Mudanças que contribuam para o acesso, o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência visual na escola, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, cognitivas, motoras e afetivas.

Muitos são os desafios para atender à diversidade na escola, como desenvolver concepções e práticas pedagógicas que atendam e sejam sensíveis às diferenças individuais. É preciso levar em conta as influências sociais, culturais e educacionais que possam ajudar na compreensão do aluno, não a partir de suas deficiências, mas a partir de suas possibilidades e potencialidades, visando a busca de um melhor relacionamento e de respostas para um ensino-aprendizagem adequado. Os professores, no entanto, consideram-se despreparados para essa tarefa, porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar com a hegemonia da normalidade na sala de aula.

Para atender a essas novas exigências do mundo contemporâneo, os professores precisam de uma formação inicial e continuada voltada para a diversidade e para a superação das concepções *tecnicistas*, que ainda perduram no ensino de arte.

Art teachers and the importance of continued education for the visually impaired student

ABSTRACT: This work presents some considerations on the importance of the continued formation of the art professor and it integrates the research that investigates the attendance to the student with visual deficiency in public schools of Salvador, in the specific field of the art education and it focused the conceptions of art-education, lines of direction of the professor in the organization of the pedagogical work, identifying the actions that facilitate/they make it difficult the learning of the art, the perception of the student with visual deficiency and the relationship in classroom. The analysis of the collected data showed the necessity of the quarrel of this thematic and presented suggestion, for actions in the direction of improvements in the formation of the art professor, so that the inclusion occurs in satisfactory molds.

KEY WORDS: Art education. Inclusion, social. Continued formation. Disorders of vision.

Referências

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 17 set. 2006.

BRASIL. **Lei 9394, de 24 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>> . Acesso em: 17 set. 2006

BRASIL.Ministério da Educação e Cultura.Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. 2. ed. Brasília, 2006. (Saberes e práticas da inclusão)

_____. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2. ed. Brasília, 2006. (Saberes e práticas da inclusão)

_____. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte: ensino de 5^a a 8^a séries.** Brasília, 1998.

BRUNSTEIN, Lea Raquel et al. **Formação em serviço: qualidade de ensino e formação de professores.** São Paulo: CENPEC, [1997].

CHAVES, Iduina Mont'Alverne; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho (Org.). **Formação de professores: a busca do (re) encantamento pela escola.** Sobral, CE: UVA, 2000.

COUTINHO, Rejane. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 153-159.

MASI, Ivete de et al. **Formação de professor: deficiente visual, educação e reabilitação.** Brasília: MEC/SEESP, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). **Educação especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

RABÊLLO, Roberto Sanches; NASCIMENTO, Eliane de Sousa. Ensino de arte e inclusão do aluno com deficiência visual na rede pública estadual de ensino em Salvador. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO, 5.; ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, 2. **Anais...** Aracaju, SE: UFS, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1998.