

# Arte-educação & processos inclusivos:

UM OLHAR SOBRE AS  
PRÁTICAS DOCENTES.

Brenda Welter

Orientação: Liliâne Ferrari Giordani



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BRENDA DA CUNHA ALVES WELTER

**ARTE-EDUCAÇÃO E PROCESSOS INCLUSIVOS: UM OLHAR SOBRE AS  
PRÁTICAS DOCENTES**

Porto Alegre  
2024

BRENDA DA CUNHA ALVES WELTER

**ARTE-EDUCAÇÃO E PROCESSOS INCLUSIVOS: UM OLHAR SOBRE AS  
PRÁTICAS DOCENTES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Ferrari Giordani

Porto Alegre

2024

BRENDA DA CUNHA ALVES WELTER

**ARTE-EDUCAÇÃO E PROCESSOS INCLUSIVOS: UM OLHAR SOBRE AS  
PRÁTICAS DOCENTES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à  
Faculdade de Educação da Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção  
do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Ferrari Giordani

Aprovada em: 20 de dezembro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Liliane Ferrari Giordani – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Graciele Marjana Kraemer (FACED - UFRGS)

---

Prof Dr. Marco Aurélio Ferraz (UFCSPA)

Porto Alegre

2024

Dedico este trabalho aos meus estudantes,  
público da educação especial, que, em suas  
alteridades, me ensinaram a reconhecer a  
potência da diferença.

## AGRADECIMENTOS

Para mim, a jornada acadêmica não foi nada fácil. Além disso, esta sempre exigiu muito tempo de dedicação aos estudos. É inegável que aprender o que nos interessa é prazeroso, mas, às vezes, desenvolver conhecimentos em áreas que não são nosso ponto forte pode ser desafiador. Além disso, algumas avaliações ao longo desse percurso tinham grau de dificuldade maior que outras e exigiram ainda mais persistência, como o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Entretanto, os desafios acabam se tornando menores quando temos uma rede de apoio e pessoas queridas ao nosso lado. Por isso, são muitos a quem devo meu agradecimento.

Agradeço, principalmente, a quem me serviu o colo em momentos difíceis e que também celebrou comigo todas as pequenas conquistas ao longo desta breve e intensa trajetória acadêmica. Sou grata a esta pessoa, que abdicou de seus projetos pessoais para me proporcionar a melhor educação e criação possível, servindo como meu maior exemplo de persistência. Esta pessoa é também aquela que me ensinou o significado de afeto e acolhimento. Agradeço a pessoa mais importante da minha vida: minha mãe.

Aos meus familiares que se fizeram presentes ao longo desta jornada, em especial a duas mulheres extraordinárias que, mesmo não estando mais entre nós, continuam influenciando em cada conquista minha. Agradeço à minha madrinha, Janete Welter, por me apoiar com sabedoria e sensibilidade, mostrando-me que era possível sonhar com o ensino superior, e também à minha avó de criação, Eva Rodrigues, que mesmo nunca tendo frequentado a escola, sempre valorizou o estudo e me incentivou a aprender com dedicação. Com muita saudade de suas presenças diárias, deixo aqui registrado o quanto sou grata a vocês.

Aos amigos da família, os quais considero como parte dela: obrigada por estarem junto comigo nos momentos de dificuldades e de celebrações, além de sempre tornarem a vida mais leve e gostosa de se viver.

Ao meu companheiro, Gabriel, por ser meu porto seguro e estar ao meu lado durante todo o processo de escrita deste trabalho, acolhendo minhas dores e me incentivando a continuar. Obrigada por ser inspiração e me ensinar todos os dias sobre amor e cuidado!

Agradeço aos meus amigos por serem fonte inestimável de afeto, carinho e boas risadas, em todos os momentos compartilhados. Muitas vezes, as demandas

acadêmicas e de trabalho demandaram muito tempo e me privaram de participar em alguns momentos de encontro e de celebração da vida cotidiana com vocês. Por isso, agradeço profundamente pela compreensão, pela paciência e por nunca desistirem de mim, mesmo nas minhas ausências. Desejo que nossas histórias continuem se cruzando e tecendo novas memórias!

Sou grata também aos meus colegas de trabalho, especialmente àqueles que compartilharam comigo a sala de aula, os saberes, as alegrias e as angústias. Agradeço a vocês que enfrentaram os desafios ao meu lado e, mesmo assim, trouxeram leveza às minhas tardes. Deixo aqui, portanto, meu muito obrigada!

Aos meus gestores, Luiza Emmel, Mariana Arieta e Eliezar Bazarely, também deixo registrada aqui a minha gratidão pela sensibilidade e compreensão ao meu momento de finalização de curso e por terem sido flexíveis à minha jornada de trabalho, possibilitando-me, assim, que mantivesse a dedicação necessária à conclusão desta pesquisa. Sou grata pelos incentivos constantes pela busca por conhecimento, que seguem qualificando minha formação.

Agradeço aos meus estudantes por tecerem comigo uma caminhada de afeto, troca, descoberta e muita curiosidade. Agradeço-lhes por compartilharem comigo seus sonhos e anseios, suas frustrações e alegrias. Vocês me ensinaram o verdadeiro propósito da docência. E, também, deixo aqui registrada minha gratidão aos seus familiares por terem acreditado no meu potencial e por terem confiado a mim seus bens mais preciosos.

Agradeço a minha querida orientadora, Dr<sup>a</sup> Liliane Ferrari Giordani, que despertou em mim o encantamento pela educação inclusiva e foi fundamental para que eu traçasse minha trajetória nesta área. Sua acolhida em momentos delicados de incertezas me deu forças para seguir em frente. Sinto-me grata por todo cuidado e afeto! Além disso, tenho muito a agradecer à professora Dr<sup>a</sup> Liliane por sua linda gestão e atuação como diretora da Faculdade de Educação da UFRGS durante todo o meu período de graduação. Sua força, persistência e dedicação em promover melhores condições de acessibilidade, garantir a permanência dos estudantes e fortalecer a universidade pública como um espaço aberto e inclusivo para a comunidade deixam um legado que inspira.

Agradeço à professora Graciele Marjana Kraemer e ao professor Marco Aurélio Freire Ferraz por comporem a banca avaliadora da pesquisa. Agradeço, também, pela generosidade em dedicar seu tempo e atenção a esta etapa tão importante da minha

formação acadêmica. Tenho certeza que será uma rica troca de conhecimento a partir das suas contribuições para qualificar este estudo.

Agradeço às escolas especiais municipais de Porto Alegre e aos sujeitos participantes da pesquisa por abrirem as portas de suas instituições, dedicarem tempo para realização das entrevistas e partilharem suas práticas com os estudantes.

Aos professores que me acompanharam ao longo da graduação, em especial ao professor Rodrigo Saballa e às professoras Juliana Goelzer, Isabela Dutra, Bianca Salazar, Marília Forgearini e Virgínia Crivellaro, deixo também aqui registrado meu agradecimento especial. Além disso, agradeço àqueles que, durante minha trajetória escolar, contribuíram de forma significativa para minha formação, tornando esta oportunidade possível.

Aos servidores técnicos e terceirizados da UFRGS pelo trabalho incansável e o compromisso em garantir o funcionamento da universidade, permitindo que a comunidade universitária desempenhasse suas atividades em um ambiente organizado e acolhedor.

Sou grata à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela oportunidade de cursar a graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia em uma instituição de educação pública, gratuita e de qualidade, reconhecida nacionalmente pela excelência de ensino.

Agradeço, por fim, ao Antônio, que, muitas vezes, foi minha primeira interação do dia, recepcionando-me com um sorriso acolhedor e o clássico “Bom dia, minha princesa!” antes de me alcançar aquele “cafezinho” que tanto aquecia minhas manhãs. A vida na Faculdade de Educação sempre foi mais gostosa quando acompanhada dos amigos no famoso Bar do Antônio.

Chegar até aqui só foi possível porque vocês estiveram comigo!



Todo processo pedagógico é um ato político,  
assim, pensar a organização de práticas que  
possam ampliar o repertório de conhecimentos de  
nossos alunos é uma possibilidade de transgredir  
sistemas e concepções educacionais  
homogeneizadoras.

**Graciele Kraemer**

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso investiga como as professoras e os professores das escolas especiais municipais de Porto Alegre desenvolvem o trabalho de arte-educação para promoção das aprendizagens dos estudantes. Nessa direção, estabelece-se como objetivos específicos a) Identificar as concepções que sustentam a prática docente e b) Mapear as materialidades envolvidas no processo de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, metodologicamente, definiu-se pela pesquisa qualitativa com a adoção do método de estudo de caso múltiplo, analisando as narrativas de quatro professores da rede municipal de ensino atuantes em escolas especiais, sendo dois de Artes Visuais e dois de Música. A partir das análises, foi possível compreender que as práticas de arte-educação, além de promoverem as aprendizagens de habilidades artísticas, são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. O estudo também evidencia a relevância da formação docente para enfrentar os desafios da educação especial e potencializar as aprendizagens por meio da arte. Conclui-se que a arte-educação atua como uma possibilidade de transformar o ambiente escolar em um espaço de acolhimento, pertencimento e criatividade, promovendo o direito de aprender com dignidade e respeito às diferenças.

**Palavras-chave:** Arte. Educação. Processos inclusivos. Educação especial. Aprendizagens.

## **ABSTRACT**

This final paper investigates how teachers in municipal special schools in Porto Alegre develop art education practices to promote student learning. In this regard, it establishes the following objectives: a) to identify the conceptions underlying teaching practices and b) to map the materialities involved in the student's learning process. Methodologically, a qualitative research approach was adopted, employing the multiple case study method to analyze the narratives of four teachers from the municipal school network working in special schools— two from Visual Arts and two from Music. In addition to encouraging the development of artistic skills, the analyses revealed that art education practices are fundamental to the holistic development of students. The study also highlights the importance of teacher training in addressing special education challenges and enhancing learning through art. It concludes that art education transforms the school environment into a space of inclusion, belonging, and creativity, promoting the right to learn with dignity and respect for differences.

**Keywords:** Art. Education. Inclusive Processes. Special Education. Learnings.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>19</b>
<b>3 TERRITÓRIOS E SEUS SUJEITOS.....</b>	<b>22</b>
3.1 A ESCOLA ESPECIAL E OS CICLOS DE FORMAÇÃO.....	23
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA .....	25
<b>4 ARTE E EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM.....</b>	<b>28</b>
4.1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM .....	32
4.2 ARQUITETURA ESCOLAR COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO.....	35
<b>5 FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>38</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>45</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>48</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXO C.....</b>	<b>54</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Inclusão escolar não é apenas uma ação, mas antes de tudo, é um princípio político e pedagógico que deve servir como norteador às práticas educacionais (Giordani; Silva, 2020, p. 34).*

O educador, em suas práticas, explicita suas concepções de sujeito e de alteridade, além de revelar o olhar que tem para o Outro (Skliar, 2017). Nessa perspectiva, a prática docente deve atuar na garantia do direito de aprendizagem do educando, seja ele quem for.

Compreender o sujeito em sua alteridade implica abrir espaço para a construção de vínculo, desprendendo-se da lógica normativa de normalidade. Além disso, implica respeitar o processo de aprendizagem do Outro em sua singularidade, promovendo a reinvenção dos espaços, dos tempos e do fazer pedagógico, para planejar sua prática com o olhar atento e com uma escuta sensível.

Antes mesmo de ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), algumas inquietações acerca da educação para pessoas com deficiência me acompanhavam. Naquela época, não tinha conhecimento algum sobre o assunto, porém algumas situações já me causavam desconforto. Entre elas, a história do meu tio, que possui deficiência intelectual e precisou interromper sua trajetória escolar no início da adolescência durante o sétimo ano do Ensino Fundamental. Ele enfrentava dificuldades de aprendizagem que a escola não conseguia atender adequadamente, o que acabou resultando na interrupção da sua trajetória escolar.

É fundamental compreender que essa experiência ocorreu por volta do ano 2000, em uma escola pública situada em um bairro periférico de Viamão, na região metropolitana de Porto Alegre. Nesse período, as limitações estruturais e pedagógicas eram características de muitas instituições de ensino, especialmente em comunidades economicamente desfavorecidas. A educação especial na escola comum não organizava-se como hoje, como ocorre com o Atendimento Educacional Especializado<sup>1</sup> (AEE) para estudantes público da Educação Especial. Diante disso, é importante pensar que tal contexto impactou na decorrência dos acontecimentos, devido à falta de políticas que garantissem a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência; de formação inicial e/ou continuada dos

---

<sup>1</sup> Atendimento Educacional Especializado é um dos serviços ofertados pela educação especial, nas escolas comuns, para atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

professores; de recursos e estratégias pedagógicas voltadas para atender às necessidades específicas do meu tio e do conhecimento da minha família sobre os direitos dele enquanto estudante público da educação especial.

Essa situação sempre me inquietou, pois não me parecia justo que um estudante com potencial de aprendizagem pedagógica e de socialização fosse convidado pela professora a deixar a escola e permanecer em casa sob a justificativa de que ele "não apresentava mais avanços". Constantemente me questiono como teria sido sua trajetória se houvesse permanecido na escola, recebido o suporte necessário e sido inserido adequadamente no mundo do trabalho. Certamente, outras oportunidades e horizontes teriam se aberto para ele.

Ao ingressar na universidade, em 2021, as reflexões acerca da educação inclusiva tornaram-se ainda mais presentes em meu cotidiano. No segundo semestre, ao cursar a disciplina de Educação Especial e Inclusão, aprofundei meu conhecimento sobre a diversidade de deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação. Porém, mais do que isso, comecei a compreender os elementos e sujeitos envolvidos para a construção da acessibilidade, além de estudar sobre as políticas que asseguram os direitos das pessoas que percorrem as instituições públicas da educação especial.

No início de 2022, iniciei um estágio não obrigatório em uma escola comum privada, atuando na Educação Infantil com uma turma de nível 3, como profissional de apoio. Minha principal função era acompanhar um estudante com Transtorno do Espectro Autista<sup>2</sup> (TEA), de seis anos, que apresentava características específicas: não oralizava, utilizava fralda, tinha baixa suportabilidade de permanecer em sala de aula e demonstrava reatividade através do corpo para comunicar suas resistências e seus desconfortos.

Esta foi minha primeira experiência em sala de aula e posso dizer que foi deveras desafiadora, embora extremamente rica em aprendizagens e significados. Esse estudante me ensinou a enxergar o mundo com um novo olhar, a perceber as nuances da comunicação que vão além das palavras. Para compreendê-lo, precisava estar atenta às suas expressões faciais, à direção do seu olhar, à forma como ele

---

<sup>2</sup> Transtorno do Espectro autista caracteriza-se como um distúrbio que altera as funções do neurodesenvolvimento, podendo interferir na comunicação, interação social e no comportamento do sujeito.

segurava a minha mão (com mais ou menos força, ou direcionando para algum lado), aos sons que ele balbuciava, entre outras minúcias.

Ao término do ano letivo, recebi uma carta de agradecimento da mãe do estudante, que reconhecia meu cuidado dedicado a ele, como mostram as Figuras 1 e 2 a seguir:

Figura 1 - Imagem da Carta de Agradecimento (frente)

— ♥ — ♥ —

Brenda querida!

Eu não podia perder a emoção deste dia para te escrever estas palavras. Hoje vendo a emoção dos teus olhos e o forte vínculo que tens com meu filho, fiquei muito, mas muito tocada.

Há vários meses observo a tua dedicação, o teu amor. Diante de tantas dificuldades enfrentadas este ano, você foi um dos anjos que Deus escolheu no nosso caminho. O meu coração de mãe atípica, tão machucado encontrou segurança em você. Entreguei pra ti o meu tesouro todas as tardes e saía tranquila sabendo que cuidaria dele, melhor do que eu.

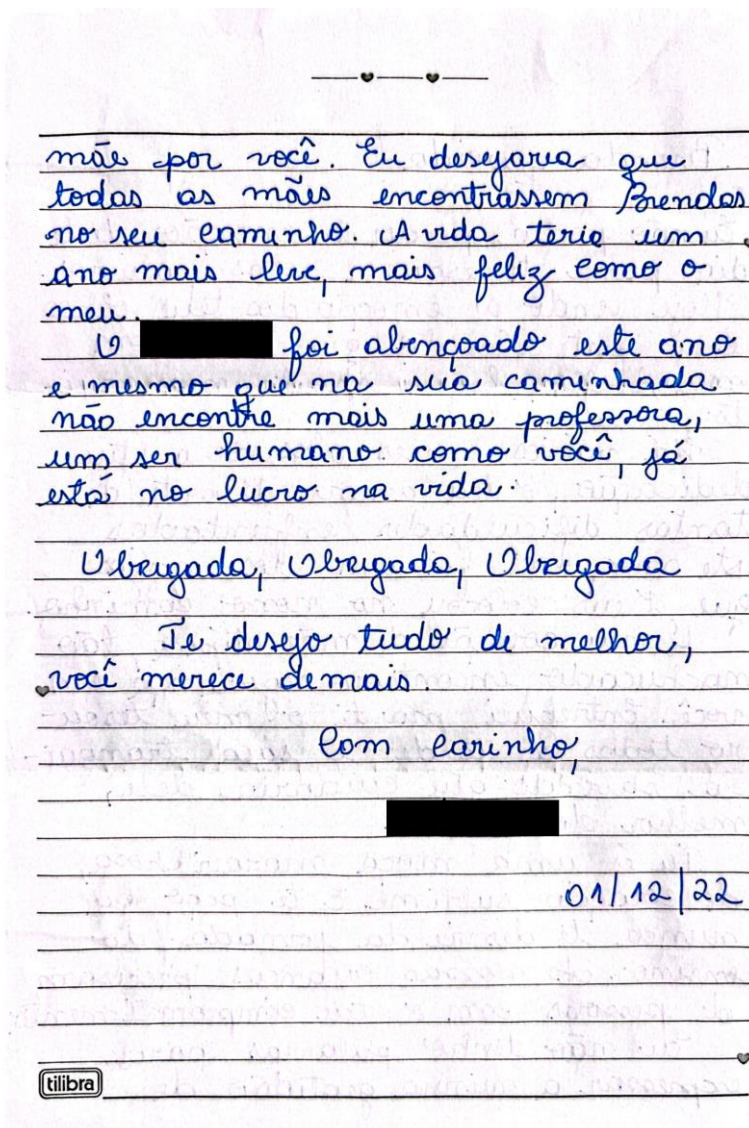
Tu és uma moça maravilhosa, de coração sublime. E te peço que nunca te desvie da jornada do ensino. As nossas crianças precisam de pessoas com o teu comprometimento.

Eu não tenho palavras para expressar a minha gratidão de

tlibra

Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 2 - Imagem de Carta de agradecimento (verso)



Fonte: acervo da autora (2024)

A partir desse relato e agradecimento, tive a certeza de que estava no caminho certo e desejava seguir direcionando meus estudos para área da educação especial e inclusão. Por isso, no ano seguinte, decidi realizar meu Estágio Obrigatório I na escola especial de Ensino Fundamental Professora Lygia Morrone Averbuck, localizada no município de Porto Alegre. Lá acompanhei uma turma aglutinada<sup>3</sup> de 1º

<sup>3</sup> A turma aglutinada era formada por duas turmas do primeiro ciclo, cada uma com seis estudantes, organizadas dessa forma para possibilitar o trabalho das professoras em regime de docência compartilhada. Tal denominação foi adotada pela própria escola.



ciclo, composta por 12 crianças, com faixa etária de seis a nove anos, e duas professoras.

Concomitante, cursei a disciplina Seminário de Estágio, na qual realizava leituras e discussões orientadas pela Professora Dr<sup>a</sup>. Liliane Ferrari Giordani, também orientadora desta pesquisa, que nortearam a minha prática na escola com as crianças. As vivências nos estágios e as discussões teóricas na Faculdade de Educação (FACED) me fizeram compreender que, nesse contexto, o diagnóstico do sujeito, embora seja importante na busca da garantia de direitos, não deve ser o foco principal. Enquanto professoras e professores, nosso dever é reconhecer e respeitar as singularidades de cada estudante e, como bem pontua Skliar (2012) na entrevista, intitulada como O papel da escola, do professor e da educação inclusiva, "ensinar a qualquer um, sem deixar de ensinar a cada um".

Diante disso, meu interesse pela arte-educação surgiu como uma forma de explorar as diferentes linguagens expressivas como, por exemplo, a música, o teatro, a dança e as artes visuais, enquanto ferramentas que valorizam as singularidades dos sujeitos e ampliam as possibilidades de interação, criação e aprendizagem.

Um exemplo inspirador, que tive o privilégio de conhecer em alguns eventos e seminários na FACED, caracteriza de forma significativa o processo de aprendizagem através da integração entre arte e educação. A banda Malukos Beleza<sup>4</sup>, formada apenas por estudantes público da Educação Especial, além de expressar sua competência musical ao tocar os instrumentos e ao cantar, também traz como destaque suas habilidades socioemocionais ao construírem a confiança neles próprios e sua cooperação com os demais. Como um espaço de criação coletiva, a prática explora as potencialidades de cada integrante, valorizando suas singularidades. Essa experiência se torna ainda mais significativa quando, dentro dessa experiência, pude observar estudantes que não costumam verbalizar, terem encontrado na música uma forma de expressão, explorando diversos repertórios e cantando músicas do início ao fim.

Através desse exemplo, é possível compreender que trabalhar com as diferentes linguagens da arte na escola não apenas enriquece o processo educativo,

---

<sup>4</sup> A banda Malukos Beleza é um projeto pedagógico de música brasileira, fundado pela professora Eliana Corrêa, na Escola Especial de Ensino Fundamental Elyseu Paglioli, em 2019. O projeto integra jovens com déficits cognitivos e transtornos de desenvolvimento, atuando de maneira voluntária e promovendo apresentações musicais de forma inclusiva.

mas também promove um ambiente inclusivo, em que cada jovem pode se expressar de forma autêntica e significativa. Nessa perspectiva, emergiu o interesse pela temática de pesquisa **Arte-educação e processos inclusivos**, visando responder a seguinte problemática: **“Como as professoras e os professores das escolas especiais municipais de Porto Alegre desenvolvem o trabalho de arte-educação para promoção das aprendizagens dos estudantes?”**

Sendo assim, a partir das minhas inquietações e motivações pessoais, buscando solucionar o problema de pesquisa, estabeleci como objetivo geral: **investigar como as professoras e os professores desenvolvem o trabalho de arte-educação para promover as aprendizagens dos estudantes**. Em tal direção, também defini os seguintes objetivos específicos: **a) Identificar as concepções que sustentam a prática docente e b) Mapear as materialidades envolvidas no processo de aprendizagem dos estudantes**.

A temática da educação dos estudantes com deficiência é bastante discutida e constantemente reconstituída, de forma que as concepções e as práticas educativas sejam questionadas e aprimoradas. Em vista disso, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de investigar as práticas artísticas realizadas por professoras e professores de Arte ou Música, com a finalidade de explorar a potencialidade da arte-educação na consolidação da garantia do direito de aprendizagem desses estudantes.

O primeiro capítulo, Introdução, traz reflexões motivadas pelo meu percurso pessoal, acadêmico e profissional, que conduziram à escolha do tema e ao desenvolvimento da pesquisa. Nele, apresento o foco de estudo, delimito o problema de pesquisa e discorro sobre os objetivos.

O segundo capítulo, Percurso Metodológico, aborda o caráter qualitativo da pesquisa, destacando os procedimentos metodológicos utilizados. Entre eles, estão as entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professores e professoras de Arte e Música das escolas especiais da rede municipal de Porto Alegre, além da análise dos dados, que permite compreender as percepções e práticas no contexto investigado.

O terceiro capítulo, intitulado Territórios e seus sujeitos, apresenta o espaço em que a pesquisa foi realizada, um importante território da educação inclusiva: as escolas especiais. Nesse contexto, são detalhadas a estrutura organizacional dos

ciclos de formação, das turmas e das práticas curriculares dessas escolas, com ênfase nas disciplinas de Arte e Música. O capítulo também introduz os quatro sujeitos da pesquisa — duas professoras e dois professores de arte-educação —, cujas práticas e perspectivas contribuem para uma compreensão mais ampla sobre o impacto da arte na formação integral dos estudantes, reforçando seu papel no desenvolvimento pessoal e na expressão criativa. Por fim, o capítulo destaca a relação da escola especial na política de educação inclusiva, pautando-se no direito de aprendizagem desses sujeitos.

O quarto capítulo, Arte-educação: conhecimento e aprendizagem, explora aspectos essenciais para o desenvolvimento dos alunos na educação especial, considerando a arte como um meio de aprendizado e expressão. Inicialmente, o capítulo discute o conceito de arte-educação, enfatizando os processos de aprendizagem e a construção do conhecimento científico entre os estudantes da educação especial, bem como apresenta algumas práticas docentes realizadas pelos sujeitos da pesquisa e os respectivos métodos específicos de avaliação utilizados para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Em seguida, investiga a influência da arquitetura escolar na educação, apresentando o espaço físico como um recurso pedagógico que pode facilitar ou limitar a experiência educacional

O quinto capítulo, Formação de Professores e a Educação Inclusiva, investiga as percepções e experiências das professoras e professores sobre a relação entre sua formação e sua prática pedagógica voltada à educação especial. A partir dessas narrativas, analisa-se como aspectos teóricos e práticos da formação docente impactam a compreensão e a abordagem dos desafios e das possibilidades no contexto da inclusão escolar.

Por fim, apresento o sexto capítulo Considerações Finais, em que registro algumas reflexões acerca da Educação Inclusiva dentro da escola especial através da arte-educação e da valorização dos processos de aprendizagem. Para isso, compartilho algumas experiências narradas pelos/as docentes entrevistados/as.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa, buscando analisar, nas respostas das professoras e professores, como é desenvolvido o trabalho com as diversas linguagens da arte na promoção das aprendizagens das crianças e dos jovens com deficiência. Segundo Gerhardt e Silveira (2019), a pesquisa qualitativa concentra-se em aspectos da realidade que não são passíveis de quantificação, direcionando seu enfoque na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Como estratégia de pesquisa, foi escolhido o estudo de caso múltiplo, devido à sua característica de, segundo Martins e Theóphilo (2009), ser uma investigação que explora fenômenos em seu contexto real, sem controle sobre as variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, assim, descrever e analisar a complexidade de um caso específico. Com essa pesquisa, objetiva-se compreender as práticas docentes voltadas à arte-educação na relação com as aprendizagens de estudantes com deficiência. Para tal, o contexto de quatro escolas municipais especiais foi analisado, em que o foco de análise centrou-se na caracterização do trabalho com a arte desenvolvido nesses espaços localizados na cidade de Porto Alegre.

A produção de dados ocorreu através de realização de entrevistas semiestruturadas, as quais tratam-se de “uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gerhardt; Silveira, 2019, p. 72). Cada sujeito entrevistado está vinculado a uma das escolas especiais, sendo que dois ministram a disciplina de Artes e dois a disciplina de Música.

Previamente ao início das entrevistas, cada escola recebeu uma Carta de Apresentação<sup>5</sup>, contendo informações sobre a pesquisa, bem como dados da universidade, da pesquisadora e da professora orientadora. Após a aprovação da equipe diretiva para a realização da coleta de dados, foi disponibilizado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>6</sup> (TCLE). Esse instrumento, essencial para assegurar a ética no processo investigativo, detalha os procedimentos da coleta de dados, os direitos dos participantes e o compromisso com

---

<sup>5</sup> Anexo B - Carta de Apresentação/Termo de Concordância da Instituição.

<sup>6</sup> Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

a preservação da identidade dos sujeitos envolvidos. A concordância formal foi registrada mediante assinatura, após a leitura do documento. É importante destacar que todos os participantes autorizaram o uso das informações que constam neste estudo.

Cada entrevista<sup>7</sup> teve a duração necessária para que os entrevistados pudessem responder às perguntas de forma completa, compartilhando o que consideravam relevante, sem restrição de tempo. Enquanto uma das entrevistas teve duração de uma hora e meia, as demais ocorreram em cerca de vinte a trinta minutos cada. Todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos participantes, permitindo a posterior transcrição e assegurando que nenhuma informação relevante fosse perdida.

Inicialmente, o planejamento da pesquisa incluía também o uso de um diário de campo, que configura-se como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150), e que, a partir de seu uso, objetivou-se registrar observações realizadas nas escolas como complemento à coleta de dados. A estratégia buscava documentar as práticas artísticas desenvolvidas com crianças do público da Educação Especial, analisando as possibilidades pedagógicas associadas a esse trabalho. O cronograma previa a observação de dois turnos de aula em cada escola.

Entretanto, as enchentes ocorridas no mês de maio deste ano, que assolaram o território do estado do Rio Grande do Sul, em especial a cidade de Porto Alegre, impactaram diretamente o processo de coleta de dados. As condições adversas tornaram inviável seguir o calendário metodológico previamente estabelecido para o acompanhamento das práticas artísticas nas escolas. Neste sentido, apenas foi registrada a observação em três turnos em duas escolas.

Diante dessa situação, a pesquisa precisou ser adaptada para contornar os desafios impostos. Portanto, a coleta de dados concentrou-se exclusivamente nas entrevistas, visto que

As narrativas permitem ir além da transmissão de informações ou conteúdo, fazendo com que a experiência seja revelada, o que envolve aspectos fundamentais para compreensão tanto do sujeito entrevistado individualmente, como do contexto em que está inserido (Muylaert et al., 2014, p. 197).

---

<sup>7</sup> Anexo A - Entrevista.

A escolha pelo método das narrativas foi motivada por sua característica de envolver o pesquisador no processo investigativo, permitindo que ele se torne parte do percurso ao se deixar afetar pela experiência compartilhada e pela subjetividade de cada participante (Muylaert et al., 2014, p. 197). Essa abordagem exigiu a escuta com profundidade de duas horas e trinta minutos de registro da fala dos sujeitos da pesquisa que, a partir de suas histórias e suas significações, trouxeram suas contribuições juntamente ao desafio de compreender o problema de pesquisa proposto.

### 3 TERRITÓRIOS E SEUS SUJEITOS

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas (Alves, 1996).

As quatro escolas especiais do município de Porto Alegre surgiram em decorrência da grande demanda social existente, pautadas nas lutas populares de cidadania, visto que os serviços ofertados encontravam-se sobrecarregados (Santos Júnior, 2002, p.38). Os espaços disponibilizados até aquele momento, como classes especiais e centros, mostraram-se insuficientes ou, até mesmo, ineficientes.

Diante disso, segundo Santos Júnior (2002), em 1988, foi inaugurada a primeira escola especial municipal na capital gaúcha, e, a partir desse ano, todas as outras escolas especiais foram construídas, sendo a última implementada em 1998. A construção de suas propostas pedagógicas não podia distanciar-se da motivação de seu surgimento, que tinha como princípio a democratização, participação, descentralização e autonomia (Santos Júnior, 2002). Isto é, dar à escola e a seus sujeitos a possibilidade de construir sua própria experiência, garantindo a autonomia e autoria nos processos e práticas. A partir disso, torna-se possível construir a cidadania no cotidiano escolar.

Atualmente, o município assegura o direito à educação dos sujeitos com deficiência, pautado nas Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva, instituídas pela Resolução nº 13 de 2013, publicada pelo Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. Nesse sentido, o artigo 25 regulamenta que:

Art. 25 O Município deve garantir o funcionamento de escolas especiais de ensino fundamental com estrutura de serviços administrativos e pedagógicos de qualidade para os casos de deficiência intelectual, múltipla ou transtorno global do desenvolvimento e outras deficiências cuja complexidade exija ambientes específicos para o desenvolvimento integral e integrado das crianças e adolescentes (Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, 2013, Art. 25).

A garantia de escolas especiais com estruturas adequadas é uma importante medida para atender às necessidades específicas dos sujeitos da educação especial. Entretanto, é fundamental destacar que a decisão sobre a matrícula da/o estudante público na educação especial não é exclusiva do sistema educacional, mas envolve a escolha da família ou do próprio estudante. Nesse sentido, a decisão sobre a matrícula deve respeitar o posicionamento da família, que pode optar tanto pelas escolas

comuns com suporte do Atendimento Educacional Especializado, quanto pelas escolas especiais, bem como apresentado no parágrafo único do artigo 25:

Parágrafo único – O posicionamento da família e/ou do/a estudante com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento deve ser reconhecido e respeitado, observado o parecer pedagógico, considerando-se que há a possibilidade de matrícula nas escolas comuns, com AEE (Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, 2013, Art. 25).

As escolas especiais, no presente contexto, atendem mais de 400 estudantes público da educação especial. O número contempla os alunos matriculados no Ensino Fundamental e as crianças matriculadas em outras escolas de educação infantil da rede municipal, que participam de atendimentos no contraturno por meio dos programas de Educação Precoce<sup>8</sup> ou Psicopedagogia Inicial<sup>9</sup>, promovidos pelas escolas especiais.

### 3.1 A ESCOLA ESPECIAL E OS CICLOS DE FORMAÇÃO

As escolas especiais de Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, organizam-se por ciclos de formação, atendendo a faixa etária dos seis aos vinte e um anos de idade. Diferentemente da escola comum, que é organizada por seriação, possuindo um nível a cada ano, a escola especial possui apenas três ciclos, compreendendo que esses “contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola” (Rocha, 1998, p.12).

A estrutura dos Ciclos de Formação, implementada com o intuito de enfrentar, de forma abrangente, a questão do fracasso escolar, reflete um modelo educacional que se pauta pelo respeito e compreensão das particularidades de cada estudante, promovendo uma investigação cuidadosa dos processos sociocognitivos envolvidos na produção do conhecimento (Rocha, 1998, p. 12). Inseridos no projeto político-pedagógico “Escola Cidadã”, os ciclos buscam reestruturar a organização escolar

---

<sup>8</sup> Educação Precoce configura-se como um serviço de atendimento educacional especializado, destinado a crianças de 0 a 3 anos de idade, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral. No entanto, cabe destacar que a atual política de atendimento não tem contemplado toda demanda de crianças.

<sup>9</sup> A Psicopedagogia Inicial define-se como uma intervenção pedagógica e terapêutica direcionada a crianças de 3 a 6 anos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento cognitivo. Seu objetivo é construir, em parceria com as crianças, ferramentas que lhes permitam apropriar-se dos objetos de conhecimento.



para assegurar que o aprendizado ocorra de maneira inclusiva e significativa para todos.

As escolas especiais de Ensino Fundamental atendem estudantes com idades entre seis e vinte e um anos de idade, completos ao longo do ano letivo (Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, 2013, Art. 26). A enturmação dos estudantes ocorre por ciclos de formação, respeitando critérios que vão além da idade cronológica. Nesse processo, são considerados os aspectos socioafetivos de desenvolvimento e a construção de sua singularidade, de modo a favorecer sua trajetória educacional de forma significativa (Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, 2013, Art. 26).

Nessa perspectiva, o primeiro ciclo, que atende crianças de seis até os nove anos e onze meses de idade, caracteriza-se por um enfoque na inclusão e no desenvolvimento das habilidades básicas de comunicação e socialização. Esse ciclo visa proporcionar um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades individuais de cada criança, promovendo atividades que estimulem a autonomia e o aprendizado por meio da brincadeira e da exploração.

Na mesma direção, o segundo ciclo contempla crianças/adolescentes de 10 a 14 anos e 11 meses, priorizando a ampliação das competências cognitivas e sociais. Nesta etapa, as atividades são estruturadas para desenvolver não apenas o conhecimento acadêmico, mas também habilidades práticas que preparem os alunos para a convivência em sociedade.

Como parte final do processo de escolarização, no Ensino Fundamental, na escola especial, o terceiro ciclo direciona-se para adolescentes/adultos de 15 a 21 anos, com foco no desenvolvimento da autonomia, na preparação para a vida adulta e na inserção no mercado de trabalho. Este ciclo oferece um currículo diversificado que abrange projeto de vida e a participação ativa na comunidade.

Nas escolas especiais, as turmas são organizadas para proporcionar uma atenção mais individualizada e um ambiente de apoio adaptado às necessidades específicas dos alunos. Cada turma é composta por seis educandos, uma professora referência e um/a monitor/a, garantindo que o acompanhamento pedagógico seja próximo e focado nos desafios e habilidades de cada estudante.

No currículo, cada turno é dividido em dois blocos, do início até o recreio ou então do término do recreio até o final do turno. Isso equivale tanto para manhã,

quanto para tarde. A organização em blocos justifica-se pela singularidade do tempo de suportabilidade de cada criança ou adolescente. Dessa forma, há estudantes que frequentam a aula apenas durante um bloco, enquanto outros frequentam os dois. Essa organização é dinâmica e pode ser alterada de acordo com o processo de adaptação da/do estudante à rotina escolar, assim ampliando a carga horária.

Dentro de cada bloco, há períodos com a professora referência e com professoras/es especializadas/os, como: Música e/ou Arte, Educação Física e Multilinguagens. Estas aulas especializadas acontecem duas vezes na semana em cada turma, em períodos de 45 minutos cada.

Além disso, a escola especial realiza atendimentos, no contraturno, por meio dos programas de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, direcionados a crianças de até seis anos que fazem parte do público da educação especial e estão matriculadas em escolas comuns de Educação Infantil da rede municipal de ensino. Existe também um espaço dedicado ao atendimento especializado que complementa a escolarização nas turmas de ano-ciclo, denominado Sala de Integração e Recursos<sup>10</sup> (SIR).

### 3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa dedicou-se a ouvir quatro arte-educadores, que atuam nas escolas especiais do município de Porto Alegre, com distintas formações e que desenvolvem sua prática em diferentes ciclos de ensino. Suas trajetórias profissionais e perspectivas pedagógicas oferecem uma diversidade de olhares sobre o papel da arte na construção de processos inclusivos dentro da escola especial, revelando práticas que dialogam com os desafios e as possibilidades encontrados nesse contexto.

As professoras e professores entrevistadas/os serão denominados com as letras “A”, “B”, “C” e “D”, bem como suas respectivas escolas de atuação serão representadas por um nome fantasia relacionado à arte e ao perfil de trabalho, como “Elza Soares”, “Tim Maia”, “Tarsila do Amaral” e “Jean-Michel Basquiat”, com o

---

<sup>10</sup> A Sala de Recursos e Integração oferta um serviço pedagógico especializado que oferece apoio educacional aos estudantes público da educação especial ou que possuem Necessidades Educativas Especiais (NEES). Nesse espaço, o professor com formação específica em educação especial desenvolve atividades que complementam ou suplementam o currículo escolar, utilizando estratégias, materiais e equipamentos adaptados às necessidades de cada estudante.

objetivo de preservar a identidade e garantir a ética da pesquisa. Cada um dos entrevistados será apresentado de forma detalhada, a partir da coleta de dados, incluindo descrições sobre suas formações acadêmicas, experiências profissionais e os ciclos de ensino em que atuam nas escolas especiais atualmente. As descrições individuais servirão como base, posteriormente, para analisar a relação entre a formação docente e as práticas realizadas pelas/os educadoras/es.

A professora “A” possui formação inicial em Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Música, complementada por especializações nas áreas de Musicoterapia, Educação Especial e Análise do Comportamento Aplicada<sup>11</sup> (ABA). Sua trajetória profissional na educação teve início em 2013, quando passou a atuar na rede privada de ensino, em uma instituição renomada, localizada em Porto Alegre. Em 2016, ingressou na rede municipal como professora de música na escola especial Elza Soares, onde continua atuando. Embora sua formação seja diversificada, com habilitações em duas licenciaturas, sua prática pedagógica sempre se concentrou no ensino de música.

O professor “B”, bem como a professora “A”, possui formação inicial em Licenciatura em Música. Complementou sua trajetória acadêmica com a realização do Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado na área de Educação. Sua experiência profissional abrange os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior, além de uma vasta atuação em projetos sociais voltados à música. Atualmente, o professor concentra sua prática pedagógica na EMEEF Tim Maia, na qual atende estudantes do primeiro ao terceiro ciclo, no turno da manhã.

A professora “C”, diferentemente dos educadores já apresentados, possui formação em Artes Plásticas, com especialização em Arteterapia, Educação Inclusiva e Gestão Escolar. Grande parte de sua trajetória profissional foi desenvolvida na área clínica, coordenando projetos artísticos voltados a bebês e famílias, com o intuito de fortalecer vínculos por meio de diferentes linguagens da arte, como a dança e a exploração de materiais artísticos. Além disso, atuou em escolas regulares da rede privada como docente na disciplina de Artes. Atualmente, trabalha exclusivamente na EMEEF Tarsila do Amaral, onde atende os três ciclos de formação por meio da

---

<sup>11</sup> Análise do Comportamento Aplicada refere-se a uma abordagem da Psicologia que visa a investigação e intervenção sistemática, comumente desenvolvida em espaços clínicos, no atendimento a pacientes com Transtorno do Espectro Autista.

disciplina de Arte e de projetos específicos, como o projeto sensorial no primeiro ciclo, o projeto "Arte e Vivências" no segundo ciclo e o projeto ambiental no terceiro.

O professor "D" é licenciado em Artes Visuais e possui Mestrado em Educação pela UFRGS, com foco na linha de pesquisa Filosofia da Diferença. Embora tenha obtido a licenciatura em 2007, sua atuação na área da educação antecede essa formação acadêmica. Atualmente, exerce sua docência na EMEEF Jean-Michel Basquiat, onde trabalha com arte-educação nas turmas de segundo e terceiro ciclo. O educador relata que, anteriormente, quando atuava na EMEEF Tarsila do Amaral, também atendia turmas do primeiro ciclo. No entanto, devido ao esforço físico que esse nível de ensino demandava e considerando que sua deficiência física requer alguns cuidados com os movimentos do corpo, optou por concentrar sua atuação nos ciclos mais avançados.

Os sujeitos entrevistados, apesar de possuírem formações e experiências distintas, mostram seu interesse em comum pelo aprimoramento da prática docente através da formação continuada. Duas professoras investiram em especializações, enquanto dois outros professores buscaram a titulação de mestrado, sendo que um deles deu seguimento no doutorado e no pós doutorado. Todos os docentes também atuam na rede municipal de ensino, nas escolas especiais, há alguns anos e, atualmente, trabalham apenas lá.

#### 4 ARTE-EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

Arte é ação. Experimentar, tocar, observar, escolher, representar, montar, modificar, compor... É através de diferentes ações que a arte é feita e chega até nós, enriquecendo nosso universo cultural, questionando o modo de vida da sociedade, possibilitando diálogos entre nossa forma de pensar ou sentir e as poéticas dos artistas (Monteiro, 2022, p.155).

A arte-educação, enquanto conceito, caracteriza-se por proporcionar ao indivíduo o acesso à arte como linguagem de expressão e forma de conhecimento. Zordan (2010, p. 26) afirma que “ao pensar os problemas da matéria, a arte inventa novas potências para ela. Educar para arte é fazer das potências ato”, sugerindo que superar os desafios inerentes ao fazer artístico, através de suas múltiplas linguagens, é parte essencial do processo educativo. Essa perspectiva converge com as ideias de Rubio (2003, p. 17), ao destacar que:

Fazer arte é uma das mais ricas formas de expressão de nossos sentimentos. Auxilia, por exemplo, na facilidade (ou não) da expressão escrita, uma vez que esta requer muita imaginação. Falando-se em imaginação, fala-se também na capacidade de lidar com situações difíceis, de improvisar e muito mais (Rubio, 2003, p.17).

Dessa forma, compreende-se que a arte, ao extrapolar as fronteiras da estética, torna-se um campo de significação que mobiliza habilidades fundamentais para a formação integral do sujeito. Ao ser incorporada ao cotidiano escolar, promove a capacidade de exploração, invenção e criatividade, essenciais para o processo de desenvolvimento.

Uma escola que adota um projeto pedagógico fundamentado na valorização da arte promove, entre suas/seus estudantes, o desenvolvimento de uma compreensão estruturada do mundo, a exploração de sua identidade e o fortalecimento das relações interpessoais e com o ambiente. Tal abordagem evidencia a centralidade do brincar, da experimentação e do processo criativo, compreendidos como vivências significativas que transcendem a mera obtenção de resultados (Rubio, 2003, p. 17). Um dos professores entrevistados corrobora com essa perspectiva ao afirmar que:

Fazer deslocamentos de propriedades das coisas, de características dos materiais. Isso é um jogo de inteligência maior do que a capacidade de resultado, do que a apresentação estética do trabalho final. O jeito que ela pensa as coisas, para mim, é mais importante que o resultado do trabalho (Professor D, 2024).

Diante do exposto, é possível compreender que a arte apresenta um propósito intrínseco em seus processos, nos quais as articulações e aprendizagens desenvolvidas ao longo das propostas artísticas tornam-se centrais em relação ao produto final. O processo de experimentação e a criação tornam-se importantes espaços de descobertas nas propostas, à medida em que possibilitam explorar os materiais e transformá-los para construir algo novo.

Como citado pelo professor D, nos processos há a construção de saberes em diferentes campos do conhecimento ao articular os deslocamentos do material manipulado, que pode ser papel, argila, tinta, cola, entre tantos outros, de um suporte para outro. Esse processo também se manifesta quando o estudante trabalha com pequenos fragmentos desses materiais, realizando transposições, reorganizações ou combinando-os com outros elementos. Conforme Almeida (2007, p.23), a capacidade de organizar e relacionar os elementos constitutivos de uma criação artística é um processo que demanda tempo e mediação, visto que “a percepção das relações numa configuração visual não ocorre naturalmente” (Almeida, 2007, p. 23).

Portanto, através das mãos da arte-educação, as práticas docentes podem mobilizar habilidades cognitivas e reflexivas em múltiplas dimensões. Nesse sentido, o professor D ainda destaca como suas propostas podem contribuir diretamente para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático dos estudantes:

Eu gosto do trabalho com muita água, muita tinta e todos trabalham em relações de escala, quantidade de água, quantidade de argila, quantidade de tinta, tamanho de forma, proporção de cor, tudo (Professor D, 2024).

Em sua narrativa, o docente salienta como as contribuições da arte-educação, articuladas com os diferentes campos do conhecimento, potencializam tempos e espaços para a formação integral, além das questões fundamentais de

reconhecimento do próprio corpo. A arte, nesse contexto, se expressa além do conteúdo, como um meio sensível para desenvolver a consciência corporal, proporcionando às/aos estudantes uma compreensão mais ampla de si mesmas/os enquanto sujeitos no mundo. Neste sentido, destaca-se a narrativa do professor D sobre a relação que o sujeito estabelece entre seu corpo e o espaço com suas materialidades:

Vou amadurecendo esse sensório para aproximar “ele” da materialidade, que é a escola física, classe, não violar o corpo do outro. A materialidade está no corpo dele, está compondo com outro lugar sempre que está se violentando, se batendo, batendo a cabeça na parede (Professor D, 2024).

A corporeidade do sujeito é expressa no conjunto das manifestações corpóreas, sendo que constituem-se de aspectos físicos, afetivos, sociais e cognitivos (Rechineli, Porto e Moreira, 2008). Para que seja possível acessar essa corporeidade, isto é, os comportamentos através dela expressos, além de ampliar o repertório ou, como explica o professor D, amadurecer o sensório dos estudantes acerca das possibilidades de movimentos, é necessário compreender que todos os aspectos (físicos, afetivos, sociais e cognitivos) influenciam neste corpo. Rechineli, Porto e Moreira ainda argumentam que “por ser e estar presente no mundo, o corpo diferente se mostra aberto às possibilidades que a vida pode lhe oferecer, ou seja, o ser humano é um corpo que merece oportunidades, mesmo se apresentando fragilizado” (Rechineli, Porto e Moreira, 2008, p. 308).

A escola, em sua dimensão inclusiva, assume um papel essencial como espaço em que os alunos com deficiência podem vivenciar oportunidades de autodescoberta e interação, aprendendo a se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o meio que os cercam. Nesse contexto, o corpo, enquanto presença no mundo, torna-se protagonista de experiências que valorizam a individualidade e promovem a convivência entre pares.

Nas narrativas dos professores, observa-se o trabalho atento para que o estudante localize e reconheça seu corpo, seu espaço, diferenciando da continuidade dos objetos usados para produzir o trabalho na escola. O olhar sensível percebe as

nuances do simbólico para além da realidade e convoca ao estudante fazer uma ruptura entre esses elementos, assim como o professor D exemplifica:

Ao mesmo tempo que esse trabalho se organiza, ele organiza a cabeça. Mas ele é uma coisa e o trabalho outra. Tem “cara” aqui que não consegue distinguir o que é o trabalho e o que é ele. Então, eu tenho que fazer esse corte (Professor D, 2024).

A mediação docente assume um papel essencial no processo educativo, especialmente em contextos como este, que demandam o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas a construção da autonomia e do autoconhecimento, em que é necessário auxiliar o estudante a compreender e estabelecer limites entre o próprio corpo e as materialidades presentes. Para tal, a prática docente requer planejamento e intencionalidade pedagógica, assegurando que cada ação tenha sentido e contribua para a formação integral dos sujeitos. Nessa perspectiva, também é necessário direcionar ao estudante um olhar atento e sensível, percebendo as nuances de suas singularidades e potencialidades.

Segundo Almeida (2007, p.23), as propostas artísticas possibilitam aos estudantes não apenas o aprendizado de manipulação de materiais e ferramentas. Possibilitam o desenvolvimento de uma relação com os elementos constitutivos de cada linguagem da arte, como “sons e silêncios, no caso da música; cores, formas, texturas e volumes, nas artes visuais; gestos, movimentos e pausas, na dança; palavras e silêncios, expressões, gestos e movimentos, no teatro” (Almeida, 2007, p. 23). Apesar dos elementos constitutivos apresentados serem o foco de cada linguagem da arte, é possível compreender que na prática eles se misturam, porque a arte, especialmente na sala de aula, é dinâmica. Ao explorar diferentes rabiscos em uma folha de papel, o estudante está convocando as cores e as formas das artes visuais, gestos e movimentos da dança e expressões do teatro.

O reconhecimento das aprendizagens promovidas pela arte-educação, em suas múltiplas linguagens, constitui uma dimensão fundamental do processo educativo, ampliando as possibilidades de expressão, interpretação e construção do conhecimento pelos estudantes. Linguagens como a música, o teatro, as artes visuais, a dança e outras manifestações artísticas permitem que os estudantes explorem



diferentes formas de significar o mundo, transcendendo as lógicas tradicionais de ensino. Isto exige das professoras e professores a compreensão da validação deste conhecimento.

#### 4.1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Os diferentes processos de aprendizagem são marcados por ritmos e tempos singulares, que refletem as particularidades de cada sujeito ao se relacionar com as construções de significado e conhecimento. Reconhecer essas sutilezas exige dos educadores um olhar sensível e respeitoso, assim como oportunidades para seu desenvolvimento. Como Ferraz e Leão (2021) nos convocam a pensar, esse olhar é essencial no contexto da escola especial, em que

Este tempo da oportunidade é contínuo, planejado de forma permanente e não se encerra em um ano escolar, precisa ter fronteiras fluídas e permitir ao sujeito aluno transcorrer por este tempo de forma também fluida, sem sofrimento que lhe paralise ou fronteiras tão sólidas que não ultrapasse (Ferraz; Leão, 2021, p.111).

As práticas docentes, mesmo que pautadas em metodologias pedagógicas, muitas vezes, precisam ser reinventadas pelo viés da sensibilidade. Exigem a expertise do professor, que, ao captar as necessidades do estudante, esse seja capaz de fazer ajustes em sua estratégia pedagógica para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, visto que esse não é linear. Como apontam Ferraz e Leão (2021), para muitos estudantes público da Educação Especial, “pensar sobre as próprias aprendizagens são momentos exploratórios muito complexos, assim como pensar sobre a possibilidade de enfrentar novas aprendizagens, parece ainda mais desafiador” (p.114), e, por isso, é necessário flexibilizar as fronteiras do currículo, respeitando o tempo e os limites de cada sujeito.

A sala de aula é um espaço heterogêneo, em que cada um expressa-se de uma forma diferente, dá o retorno ao estímulo no seu tempo, evidenciando o seu próprio processo de aprendizagem, como exemplifica a professora A:

Às vezes, o aluno está circulando, enquanto tu “está” cantando uma canção e parece que não está fazendo efeito nenhum. Daqui a pouco, lá na ponta da sala, ele canta, te dá uma resposta. Tem aluno que não fala, fala muito

pouco, não fala nem o nome dele. A gente estava sentado cantando uma música de bom dia e eu fiquei brincando com ele: “Dindon, Dindon, toque, toque, toque, quem é?”. Eu falava meu nome, falava o nome dele e nada. Daqui a pouco, já “tava” em outra atividade, ele parou, encostando, e falando “Dindon” (Professora A, 2024).

Pode parecer em um primeiro momento, a partir do que foi mencionado no relato da professora, que o estudante não está engajado na proposta ou correspondendo às possíveis expectativas. Contudo, ele demonstra que está se apropriando das aprendizagens, ainda que de maneira singular. O corpo que responde de forma diferente, em um tempo diferente, também possui sua subjetividade e, sobretudo, potencialidade para desenvolver-se. Portanto, conforme defende Silva (2021), “é fundamental compreender a implicação de suas configurações subjetivas em sua forma de aprender e em sua forma de ser e estar no mundo [...] sem querer adequá-lo a comportamentos considerados socialmente aceitos” (2021, p.250).

Tal discussão sobre a subjetividade distancia-se da compreensão que patologiza o indivíduo, pois esta nada tem a ver com o reconhecimento da diferença. O reconhecimento da diferença parte do entendimento de que cada sujeito carrega uma história e uma maneira própria de se relacionar com o mundo. Apenas através desse reconhecimento será possível desconstruir concepções que reduzem o estudante a um mero diagnóstico (Silva, 2021).

Apenas o olhar atento do professor é capaz de compreender as necessidades do estudante e modificar a sua prática para atender os objetivos de aprendizagem almejados para cada um, em sua singularidade. O professor D nos faz refletir sobre a avaliação desse processo de aprendizagem e a forma de conduzir para garantir o desenvolvimento. Através de um caso específico, ele apresenta a proposição de um desafio que, por sua vez, motiva o estudante a interagir com o objeto, introduzindo-o ao repertório do aluno. Ele relata que:

Teve um dia que eu pintei o vidro inteiro com tinta preta com laranja e tapei o espelho. Ele adorava o espelho. Então, ele teve que passar as mãos para

poder voltar a se enxergar e aquilo mudou a vida dele. Tu coloca o “cara” no escuro (eu “tô” ali para auxiliar), ele abre um “buraquinho” e se espia. Depois, ele abre outro e outro. Depois ele começou a pintar no vidro. Por fim, coloquei papel ao lado e fiz a transposição de uma ação corporal dele, psicológica, emocional, sensória, e fiz uma transposição para a matéria. Então, para chegar em uma certa matéria de registro, eu consegui fazer pelo sensório (Professor D, 2024).

O currículo, ao ser pensado para os corpos dos estudantes com deficiência, desafia os professores e professoras a trabalhar transformando os processos pedagógicos em algo múltiplo e a planejar a didática visual para as aulas, o que torna o currículo vivo, corporificado, atualizado, diferenciado e experimentado. Nas palavras da autora, Corazza (2008, p. 6), “trata-se de trabalhar, o tempo inteiro, com as diferenças, de reforçá-las e problematizá-las radicalmente, de enfatizar as suas dinâmicas, de viver todas as suas experiências inquietantes e misteriosas”. Sobre os desafios de trabalhar com as singularidades dos alunos e a visão de aluno que a escola tem, a Professora A destaca que é preciso:

Saber dar espaço, deixar com que o aluno explore o ambiente, com que ele brinque ou manipule. Isso é o importante, porque, a partir da música, eu vou conseguir com que o colega dê a mão para o outro, que ele participe de uma brincadeira de roda. [...] Uma prof. pega uma mão, a outra pega a outra e dá mão pro colega. Agora bate palma com o colega. Para que ele seja inclusivo, não que seja cada um no seu “cantinho”, mas isso precisa de um processo (Professora A, 2024).

É possível perceber que os professores estão no processo de (des)treinar o olhar, não mais tentando encontrar em todos os alunos as mesmas características definidas por um diagnóstico inicial, para buscar as características e o jeito de ser daquele aluno que está ali e que é diferente, que responde diferente para os mesmos estímulos.

Em tal perspectiva, compreende-se que as aprendizagens de cada um só podem ser definidas através do rompimento com o diagnóstico, pois o sujeito não se limita a ele. A criança e/ou o adolescente que ocupa o território da escola especial possui potência e o direito à aprendizagem, bem como todos os outros compreendidos como “normais”. Entretanto, essa concepção não condiz com o que acreditamos, como coloca Giordani (2023, p.2), ao afirmar que “não queremos nada da herança da pretensa normalidade, o que queremos é a reinvenção dos tempos, o reconhecimento do sujeito na sua plenitude. O olhar que acredita e coloca o esperar como força propulsora da nossa ação docente”. O educar é um ato político e, portanto, implica as concepções e as práticas de seus agentes.

#### 4.2 ARQUITETURA ESCOLAR COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO

Os espaços inclusivos pautam-se na valorização da diversidade humana, reconhecendo e respeitando as singularidades de todos os indivíduos que os frequentam, eliminando quaisquer barreiras e proporcionando a todos o mesmo nível de acesso e uso. Dessa forma, é possível que se encaminhem para a inclusão. Nesse sentido, o Desenho Universal apresenta-se como estratégia indispensável no processo de (re)construção desses espaços, visto que “busca desenvolver ferramentas, produtos, ambientes e serviços acessíveis a todas as necessidades das pessoas, independentemente de suas habilidades físicas, sensoriais ou cognitivas” (Queiroz, 2023, p.100).

A escola especial, nesse contexto, para garantir a inclusão, precisa levar em consideração que o desenvolvimento integral do sujeito é impactado pelas condições que o meio oferece, através das interações e relações constituídas. Nessa direção, Oliveira (2022) aponta que a potencialização dos resultados nas aprendizagens das crianças está diretamente relacionada à presença de espaços educativos planejados, que combinem uma infraestrutura adequada, metodologias ativas e a atuação de profissionais competentes (Oliveira, 2022, p. 16).

Isso significa que, quando o espaço físico e pedagógico é pensado de forma intencional, transforma a experiência que o educando terá, podendo impactar na relação que ele estabelece com o meio e com suas aprendizagens. Nessa direção, o

professor D, através de sua narrativa, conta como articulou uma mediação para atingir os estudantes que, antes, não engajavam na aula:

Tem muitos alunos que não se comportavam, que não conseguiam lidar com esse sistema, eles faziam aquela parte básica da topologia que é ficar embaixo da mesa. Então, eu comecei a forrar de papel embaixo da mesa e eles desenharam de cabeça para baixo (Professor D, 2024).

O exposto revela uma prática pedagógica que rompe com a lógica de que todos os estudantes devem receber estímulos igualmente. Ao distanciar-se do formato tradicional de ensino, no qual todos devem se manter sentados e realizar as propostas sobre a mesa, aproxima-se da ressignificação do espaço da sala de aula a partir da demanda de cada educando, trazendo a atividade para ser realizada sob a mesa, já que foi necessário.

Forrar a parte de baixo da mesa com papel para conseguir acessar os estudantes evidencia a reinvenção do espaço para além de sua estrutura. Implica que o professor seja criativo e se deixe afetar pelo outro, para assim conseguir planejar uma proposta efetiva. Tal prática torna o processo de ensino-aprendizagem orgânico, permitindo que ambos os sujeitos aprendam uns com os outros e, simultaneamente, ensinem uns aos outros.

A escola, compreendida como um todo, vai além do espaço físico, da sala de aula, do concreto. É tecida por múltiplos saberes, por práticas diversificadas, por agentes, sejam eles estudantes, professores, funcionários e famílias. A escola não só pertence a uma comunidade, como trata-se de uma. É um território vivo, moldado pelas interações. Isto vai ao encontro com as ideias de Pacheco (2014, 79), que defende que “uma escola não é um prédio, é relação humana”, entendendo este espaço como uma construção coletiva.

Neste sentido, compreende-se também que a escola é feita por pessoas para pessoas, configurando-se como um espaço de acolhimento desses estudantes que chegam com uma história, marcadas por um contexto próprio. Para Oliveira (2022), “escolas atrativas e que fazem os alunos se sentirem bem são um grande indicativo para que queiram permanecer neste espaço” (2022, p. 45). Em tal perspectiva, sentir-

se bem vai além da relação com o espaço físico, significa sentir-se pertencente, acolhido e respeitado e isso perpassa as interações.

Cada indivíduo tem o direito de estar e participar nos diferentes espaços da escola. Espaços estes que o acolham em sua plenitude, contemplando todo o corpo. Ao pensar no desenvolvimento do sujeito, faz parte do planejamento docente considerar o espaço como um elemento pedagógico potencializador das experiências e das aprendizagens, capaz de promover vivências significativas. Nessa perspectiva, o professor D fala sobre a organização da sala de artes de sua escola e a forma como os estudantes se relacionam com ela:

Essa sala aqui contempla todo o corpo. Contempla a expressão, a ludicidade. Eles vão lá e colam adesivo, aproveitam o papelão, dobram aquele papelão, colam coisas, apreciam o trabalho dos colegas, então tem uma retroalimentação: visual e corporal (Professor D, 2024).

Como apresentado pelo professor D, a sala de aula, como um ambiente propício para o desenvolvimento dos estudantes, contempla aspectos importantes como a expressão e a ludicidade. No espaço citado, os estudantes conseguem realizar as suas produções, bem como contemplar as dos colegas. A arte nesse cenário mostra-se como uma possibilidade de interação com o espaço e com os pares, através da contemplação dos trabalhos expostos, realizados pelos outros.

## 5 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente constitui a base da garantia da qualidade da educação, pois é por meio dela que se constroem os saberes necessários para enfrentar os desafios da sala de aula, além de atenderem às necessidades do contexto educacional. Segundo Maia et al (2020, p. 348), “a formação dos professores é um dos elementos essenciais para atingir uma educação que garanta o atendimento à diversidade, ou seja, uma Educação Inclusiva”. Nessa perspectiva, compreende-se que a qualidade da educação está diretamente vinculada à capacidade dos professores de desenvolverem práticas pedagógicas permeadas de sentido, ao adotarem uma postura crítico-reflexiva que os permita interpretar e ressignificar suas propostas frente à pluralidade dos sujeitos presentes no ambiente escolar.

Para discutir sobre a formação docente, é imprescindível levar em consideração sua divisão em duas etapas, formação inicial e formação continuada, visto que uma complementa a outra respectivamente. Desse modo, cada uma delas possui especificidades próprias e representam momentos diferentes da constituição do profissional docente.

A formação inicial docente representa o início do percurso de constituição do educador. Nesta fase, são apresentadas as principais teorias, metodologias e didáticas que fundamentam a licenciatura. Através de um conjunto de disciplinas, costura-se um currículo que prepara o professor para sua prática, construindo a identidade docente.

Essa etapa, ao proporcionar a base teórica e prática para atuação do futuro professor, deve também contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que orientam a educação. Nesse contexto, a Educação Especial está incluída em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, visto que a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece que os sistemas de ensino devem se organizar para incluir alunos com necessidades educacionais especiais.

Sobre essa temática, a professora C relata suas inquietações em vista da modificação da sala de aula, em relação ao público e à demanda:

Na formação inicial, disciplinas de educação inclusiva precisam entrar para o currículo se ainda não estão, porque (atualmente) “a gente” teve a nossa

sala de aula muito modificada pelas questões de inclusão. Eu não sei se os professores estão preparados (não só de artes, mas de modo geral) para demanda que “a gente” tem agora em sala de aula (Professora C, 2024).

Cada vez mais as escolas recebem estudantes com diagnósticos, o que requer um preparo do ambiente escolar e do professor para acolher as diferenças e promover práticas pedagógicas adequadas, que atuem na garantia do direito à aprendizagem de todos, sem exceção. Tal ideia está expressa na narrativa dos professores em tom de preocupação ao pensar se a formação inicial está subsidiando tal mudança. Na mesma direção, o professor B também expõe que:

“A gente” não tem currículo dentro da educação musical voltado exclusivamente para inclusão e essa talvez seja uma das dificuldades que “a gente” vai ter ao longo do tempo. Mas, agora, já tem universidades que estão colocando educação musical e inclusão para os alunos terem durante grande parte da sua formação e graduação, mas na minha formação foi uma disciplina só (Professor B, 2024).

Portanto, a formação continuada, nesse contexto, configura-se como requisito fundamental para qualificação do trabalho docente e como alternativa de complementação da formação inicial. Tal formação pode ocorrer de forma individual, por meio da participação em cursos de extensão, programas de especialização *lato sensu*<sup>12</sup> ou a inserção em programas de pós-graduação *stricto sensu*, como mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Ademais, também pode ser realizada de maneira

---

<sup>12</sup> As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Por outro lado, as pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao final do curso o aluno obterá diploma. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/educacao-superior-1/pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu/qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao>. Acesso em: 15 de dez., 2024.



coletiva, no ambiente escolar, por meio de iniciativas que promovam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, como encontros de discussão e estudos.

Nas escolas, tais encontros de formação permanente desempenham um papel essencial ao possibilitar a construção de um espaço coletivo para a análise da prática educativa. A prática docente requer avaliação constante. No mesmo sentido, Freire (1996) reitera que

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 1996, p. 39).

Para Kraemer (2020), “todo processo educativo implica uma prática permanente de pesquisa, de aprofundamento teórico e conceitual sobre a ação pedagógica, o processo de inclusão escolar e as potencialidades de desenvolvimento dos estudantes” (2020, p.33). Ao associar a prática educativa à pesquisa contínua, os encontros formativos tornam-se um espaço de tensionamento das estratégias utilizadas em sala de aula, com o objetivo de aprimorar o desempenho docente e, assim, potencializar as aprendizagens dos alunos, compreendendo suas especificidades.

Além disso, a criatividade exercida pelo professor ao articular suas propostas pedagógicas está alinhada ao exercício de pesquisa, permitindo a reinvenção curricular por meio da articulação de uma rede colaborativa de trabalho, pois essa contribui para o enriquecimento pedagógico (Kraemer, 2020, p.33). A partilha de saberes entre professores contribui para o enriquecimento teórico e ampliação de repertórios pedagógicos. É possível pensar também que a troca de experiências entre colegas pode atuar como apoio diante os desafios vivenciados em sala de aula, tornando-se ainda mais importante no desenvolvimento das atividades docentes.

Ao pensar na qualidade de ensino, especialmente no contexto da escola especial, devemos considerar que na formação docente é fundamental na integração de conteúdos e práticas que “movimentem os tempos e os espaços da escola e dos alunos, que se propõem em experimentações de fazeres, seguindo a perspectiva das possibilidades de encontro de saberes” (Giordani, 2023, p.4). Apenas dessa forma será possível dar conta de educação plural, inclusiva e acolhedora das diferentes formas de ser e estar no mundo. Uma educação, de fato, humana.

Segundo Giordani (2023, p.4), o exercício da docência é se lançar em desafios, pensando na aprendizagem dos alunos, mas, mais que isso, pensando também em sua própria aprendizagem. É experimentar outras formas de fazer o currículo diariamente, através da mobilização de saberes orquestrados em campos de conhecimento distintos. Dessa forma, a docência se configura como um processo contínuo de troca e construção, que se reinventa constantemente.

A valorização da formação docente no contexto da educação de pessoas com deficiência é uma importante discussão política, que demanda investimentos estratégicos para garantir uma prática inclusiva e de qualidade. A partir dela, promove-se uma educação que reconhece e atende às singularidades das pessoas com deficiência, contribuindo para sua plena participação no ambiente escolar e na sociedade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se investigar e refletir sobre arte-educação e processos inclusivos, partindo do problema de pesquisa “Como as professoras e os professores das escolas especiais municipais de Porto Alegre desenvolvem o trabalho de arte-educação para promoção das aprendizagens dos estudantes?”.

Para responder tal questão, foi necessário compreender os aspectos essenciais para o desenvolvimento dos alunos na educação especial, considerando a arte como um meio de aprendizado e expressão, através de suas múltiplas linguagens. Nesse sentido, foi definido como objetivo geral da pesquisa investigar como as professoras e os professores desenvolvem o trabalho de arte-educação para promover as aprendizagens dos estudantes. Na mesma direção, definiu-se como objetivos específicos a) Identificar as concepções que sustentam a prática docente; e b) Mapear as materialidades envolvidas no processo de aprendizagem dos estudantes.

A partir da escuta das narrativas, a pesquisa identificou as concepções que sustentam a prática docente como elementos importantes para o processo de ensino-aprendizagem, que distanciam-se de uma visão que patologiza o sujeito, mas o enxerga em sua subjetividade e potencialidades. Foi possível compreender, bem como expõe o professor D, que o percurso do desenvolvimento das aprendizagens e a forma como o estudante articula os conhecimentos durante as propostas é mais importante do que o resultado final que ele entregará.

A pesquisa, ao ouvir as narrativas dos professores, revelou concepções que fundamentam a prática docente, evidenciando elementos importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Essas concepções rompem com uma visão tradicional e patologizante, que, muitas vezes, reduz os estudantes às suas limitações, e passam a reconhecê-los como sujeitos plenos de potencialidades, com histórias e subjetividades singulares. Tal entendimento reflete uma postura pedagógica que valoriza o processo de aprendizagem e a forma que os estudantes articulam o conhecimento durante as propostas, para além do produto final.

Nessa perspectiva, esta concepção nos aponta as materialidades envolvidas no processo de aprendizagem dos estudantes como manifestações que visibilizam as aprendizagens, quando o estudante passa a fazer algo que não fazia antes ou que não acreditava ter potencial. A mediação pedagógica é intencional e sistematizada.

Assim, observa-se que há em suas propostas de trabalho o investimento na aprendizagem dos seus estudantes. Os professores desafiam os estudantes, oportunizando interações com o ambiente social e cultural – ou seja, com outros estudantes, com a comunidade e com o currículo – capazes de alavancar seu desenvolvimento.

O estudo reafirma que o território escolar deve promover o reconhecimento da diferença, visto que cada um carrega uma história e uma maneira própria de ser e estar no mundo, sem reduzir o sujeito a um mero diagnóstico. A arte-educação se apresenta como um caminho potente para a promoção de aprendizagens significativas, ao mesmo tempo em que evidencia a importância de uma prática docente fundamentada em concepções que valorizem a diversidade e o potencial de cada estudante. Tal prática requer que a formação docente prepare o educador para os desafios do cotidiano na escola, sem perder de vista o objetivo de promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, algumas dificuldades foram enfrentadas, como a mudança da metodologia de pesquisa durante a realização do trabalho de campo, devido às enchentes que assolaram o estado do Rio Grande do Sul, em especial Porto Alegre, em decorrência da crise climática. Dessa forma, sendo necessário a exclusão do diário de campo como parte da coleta de dados, pela inviabilidade de manter o cronograma de observação nas escolas especiais, visto que estas mantiveram-se fechadas por algumas semanas.

Contudo, esses desafios foram superados e, dessa forma, a presente pesquisa direcionou o foco para análise das narrativas das/os professoras e professores entrevistadas/os, permitindo destinar um olhar atento para suas experiências com estudantes público da educação especial dentro do território da escola especial, o que foi essencial para ampliar meu repertório de práticas eficientes na promoção do direito às aprendizagens de cada um.

Por fim, este trabalho reforça a necessidade de valorização da formação docente através de políticas públicas, para a garantia da qualificação do trabalho dos professores na atuação da educação de pessoas com deficiência. Espera-se, com isso, que esta pesquisa possa dar seguimento às discussões e ações voltadas à valorização do território das escolas especiais, visto que este “é um processo de ensino-aprendizagem com sensibilidade, respeito e afeto. É espaço de sentir, refletir

e compreender que o mundo é composto por alteridades, diferentes modos de ser e estar” (Welter, 2023, p.8). Assim, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e transformadoras.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. *In*: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p. 11-37.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículos da diferença: somos transmissores de vida. *In*: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS NA CONTEMPORANEIDADE: vertigens do tempo, 2008, Centro de Ciências Humanas e Jurídicas da UNIVATES, Lajeado, RS, 2008.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2019.
- GIORDANI, Liliane. **A normalidade vigiada no disciplinamento escolar**. Material entregue na disciplina Seminário de Estágio I, no formato impresso em 2023/1.
- GIORDANI, Liliane; SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **Incluir, produzir e acolher as diferenças!**. BRAZ-TESOL, São Paulo, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Florence% 20servi% C3% A7os/Downloads/newsletter\\_2\\_2020.pdf](file:///C:/Users/Florence%20servi%C3%A7os/Downloads/newsletter_2_2020.pdf). Acesso em: 23 nov. 2024.
- FERRAZ, Marco Aurélio Freire; LEÃO, Cinthia. Tempo casulo, tempo borboleta: um tempo para aprender. *In*: KRAEMER, Graciele Marjana; GIORDANI, Liliane Ferrari; LOPES, Luciane Bresciani (Org.). **Educação inclusiva**: tessituras do fazer pedagógico. Porto Alegre: Cirkula, 2021. p. 111-127.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- KRAEMER, Graciele Marjana. **Planejamento e ação pedagógica na educação das pessoas com deficiência**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: [https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216069/001118980.pdf?sequence=1&is Allowed=y](https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216069/001118980.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 nov. 2024.
- MAIA, Denise da Silva et al. Formação de professores e inclusão: para além da dimensão teórico-técnica. *In*: 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão, PUCRS. Anais. Porto Alegre: PUCRS, 2020. p. 338-350.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MONTEIRO, Leila. Investigar, experimentar, explorar... Verbs para conjugar na arte. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org.).

**Linguagens da arte:** percursos da docência com crianças. Porto Alegre: Zouk, 2022. p. 155-165.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, esp. 2, p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/>. Acesso em: 2 dez. 2024.

OLIVEIRA, Bruna Melo. **Arquitetura escolar como elemento pedagógico:** a relação dos espaços com as metodologias alternativas. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo). Orientadora: Profa. Dra. Rebevva Vanessa B. Rodrigues de Souza, Centro Universitário UNIESP, Cabedelo, 2022. Disponível em: <https://www.iesp.edu.br/sistema/uploads/arquivos/publicacoes/arquitetura-escolar-como-elemento-pedagogico-a-relacao-dos-espacos-com-as-metodologias-alternativas-autor-a-oliveira-bruna-melo-.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PORTO ALEGRE. **Conselho Municipal de Educação**. Resolução nº 13, de 5 de dezembro de 2013. Dispõe sobre as diretrizes para a educação especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: [https://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/1034\\_ce\\_87063\\_1.pdf](https://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/1034_ce_87063_1.pdf). Acesso em: 2 dez. 2024.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação:** proposta político-pedagógica da escola cidadã. 3. ed. Porto Alegre, [1998]. (Cadernos pedagógicos, 9). Organização e produção textual de Silvio Rocha.

QUEIROZ, Lilian Quelle Santos de. Desenho universal e acessibilidade arquitetônica: conceituações, distinções e aproximações. **Revista Geometria Gráfica**, Recife, v. 7, n. 1, p. 100-110, 2023. Universidade Federal de Pernambuco. DOI: 10.51359/2595-0797.2023.260611. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 293-310, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Kd3GKHzFrsTNBrrFGwbXSGx/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. Currículo na contemporaneidade. Conferência Formação Continuada: UNIFEBE (Brusque) e FURB (Blumenau). Brusque, Blumenau, SC, 21-22 jul. 2008. Disponível em: [http://www.unifebe.edu.br/04\\_proeng/formacao\\_continuada/2008\\_2/material\\_palestras/curriculo\\_na\\_contemporaneidade.pdf](http://www.unifebe.edu.br/04_proeng/formacao_continuada/2008_2/material_palestras/curriculo_na_contemporaneidade.pdf). Acesso em: 3 nov. 2024

RUBIO, José Antonio de Souza. Arte na educação escolar: desafios e possibilidades (2003). *In*: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2007.

SANTOS JÚNIOR, Francisco Dutra dos. **As políticas de educação especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre: 1989-2000**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002, 173 f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/165434>. Acesso em: 2 nov. 2024.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **O transtorno do espectro autista e os desafios na compreensão do sujeito**: contribuições da teoria da subjetividade. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora: Prof. Dra. Bettina Steren dos Santos e Marlene Rozek – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/17517>. Acesso em: 3 dez. 2024.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SKLIAR, Carlos. O papel da escola, do professor e da educação inclusiva. **UCS PLAY**, 31 de janeiro de 2018, 10 min e 50 segundos. Disponível em: <https://ucsplay.ucs.br/video/o-papel-da-escola-do-professor-e-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 11 nov. 2024.

TEIXEIRA, Érica Jaqueline Pizapio; PACÍFICO, Juracy Machado; BARROS, Josemir Almeida. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 2, p. 1-10, 23 maio 2023. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090>. Acesso em: 2 dez. 2024.

WELTER, Brenda da Cunha Alves. Escola especial: um espaço de inclusão, (re)conhecimento e (re)invenção. *In*: NOAL-GAI, Daniele; BRESCIANI LOPES, Luciane; GIORDANI, Liliane Ferrari (orgs.). **Caderno de Ensaios II: Educação Especial, Processos e Práticas**, 2023.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 30, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12472>. Acesso em: 12 nov. 2024.



## ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO/TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

**Prezado/a:**

Estamos realizando uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, que tem como **objetivo central** investigar como os professores desenvolvem o trabalho com a arte para promover uma educação inclusiva. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nas escolas especiais da rede municipal. Será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante da pesquisa. A coleta de dados envolverá duas fontes: entrevistas semi-estruturadas com os professores de artes das escolas especiais e o registro no diário de campo, a partir de observações nessas escolas. Os dados serão coletados pela aluna do curso de Pedagogia.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida no momento que julgar necessário, sem nenhum prejuízo. Também, tanto as/os participantes quanto as/os responsáveis pela Instituição poderão solicitar, a qualquer tempo, informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme indica a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos a serem realizados oferecem riscos à dignidade das/os participantes. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Liliane Ferrari Giordani, podendo, após 5 anos ser destruído ou solicitado novo consentimento para o seu uso. Dados

individuais das/os participantes coletados ao longo do processo de pesquisa não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para as escolas e universidades, se for assim solicitado.

Através desta pesquisa, esperamos contribuir para o reconhecimento dos processos inclusivos dentro das escolas especiais.

Agradecemos a colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Porto Alegre, 12 de abril de 2024.

---

**Assinatura da pessoa responsável pela Instituição**

---

Liliane Ferrari Giordani Prof<sup>a</sup> Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Coordenadora do Projeto de Pesquisa –  
liliane.giordani@ufrgs.br

## **ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR/A DE ARTE/MÚSICA**

**PESQUISA:** Arte-educação e processos inclusivos: um olhar sobre as práticas docentes

**Orientadora:** Liliane Ferrari Giordani

**Pesquisadora:** Brenda da Cunha Alves Welter

#### **Prezado(a) Participante,**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Arte-educação e processos inclusivos: um olhar sobre as práticas docentes**” desenvolvida por Brenda da Cunha Alves Welter, aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Ferrari Giordani, professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEE/FACED/UFRGS). A pesquisa almeja investigar como os professores desenvolvem o trabalho com a arte na promoção das aprendizagens dos estudantes.

#### **POR QUE VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR?**

O convite para a sua participação se deve a você desenvolver o papel de professor de Arte/Música em uma escola especial, com estudantes público da educação especial.

#### **COMO SERÁ A SUA PARTICIPAÇÃO?**

Ao participar desta pesquisa você será submetido a uma entrevista aplicada de forma individual pela pesquisadora, com o objetivo coletar informações sobre um tema específico. A entrevista terá dia e hora marcados previamente e será gravada em áudio de acordo com sua aprovação, visando à facilitação no momento da análise dos dados pela transcrição. O áudio não será publicado em hipótese alguma. Lembramos que a sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia e liberdade para decidir se quer ou não participar. Você pode desistir da sua participação a qualquer momento, mesmo após ter iniciado as entrevistas, sem nenhum prejuízo para você. Não haverá nenhuma penalização caso você decida não consentir a sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante

para a execução da pesquisa. 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.

### **QUEM SABERÁ SE EU DECIDIR PARTICIPAR?**

Somente a orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liliane Ferrari Giordani e sua orientanda Brenda da Cunha Alves Welter saberão que você está participando desta pesquisa. Ninguém mais saberá da sua participação.

### **GARANTIA DA CONFIDENCIALIDADE E PRIVACIDADE.**

Todos os dados e informações que você nos fornecer serão guardados de forma sigilosa. Garantimos a confidencialidade e a privacidade dos seus dados e das suas informações. Tudo que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas através das entrevistas serão utilizadas(os) somente para esta pesquisa. O material da pesquisa com os seus dados e informações será armazenado em local seguro e guardados em arquivo, por pelo menos 5 anos após o término da pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

### **EXISTE ALGUM RISCO SE EU PARTICIPAR?**

O procedimento utilizado na pesquisa será uma entrevista individual, realizada na própria instituição de ensino ou em outro local, se assim o preferir. Você será convidado a responder uma entrevista semi-estruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a prática docente nas aulas de Arte. A entrevista apresenta um risco mínimo, visto que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Desta forma, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e o processo formativo da instituição. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

### **ESCLARECIMENTOS**

Se você tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento a orientadora responsável pela pesquisa.

Orientadora responsável: Liliane Ferrari Giordani.  
Endereço: Faculdade de Educação da UFRGS na Av. Paulo Gama, s/nº - Farroupilha, Porto Alegre - RS, 90040-060 -Telefone: (51) 3308-3101

Se você desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética da Universidade. O Comitê de Ética tem como finalidade defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

### **CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO**

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar da pesquisa deve preencher e assinar este documento que será elaborado em duas vias; uma via deste Termo ficará com o(a) Senhor(a) e a outra ficará com a pesquisadora. O participante de pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, deve rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, apondo a sua assinatura na última página do referido Termo. O pesquisador responsável deve, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

### **USO DE VOZ E/OU IMAGEM**

A entrevista será gravada em áudio de acordo com sua aprovação, visando à facilitação no momento da análise dos dados pela transcrição. O áudio não será publicado em hipótese alguma. Não será feito o uso de sua imagem em nenhuma etapa da pesquisa ou na publicação dos resultados.

( ) Permito que a entrevista seja gravada, desde que o áudio não seja publicado.

**CONSENTIMENTO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a)

\_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelas pesquisadoras. Ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do participante \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_

## ANEXO C - ENTREVISTA

### ENTREVISTA

Nome:

Formação acadêmica:

Experiência de atuação na área da educação:

1. Descreva, de forma sucinta, sobre as turmas em que atua no momento, em relação ao número de alunos e as características do grupo.
2. Como é organizada a disciplina de Arte/Música no currículo da escola, em relação aos tempos, espaços e as escolhas de temas?
3. Quais as concepções teóricas que sustentam a tua prática docente?
4. Como você percebe, pela materialidade dos processos, a aprendizagem dos estudantes?
5. Na tua perspectiva, considerando as especificidades da escola especial com relação
6. ao tempo e ao espaço, como isso pode contribuir para aprendizagem dos estudantes?
7. Na sua perspectiva, o que é fundamental na formação docente para que a disciplina de Arte/Música alcance a todos os estudantes?
8. O que poderia fazer da Arte/Música ser um componente curricular inclusivo?
9. Como a Arte pode ser percebida como componente para construção de uma cultura inclusiva?
10. Descreva uma cena na escola que te marcou na relação da aprendizagem pela Arte.