

Inclusão Escolar, Formação Docente e Arte: em busca de uma educação da e para a sensibilidade

School Inclusion, Teacher Training and Art: in search of an education of and for the sensibility

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as relações entre arte, inclusão escolar e formação docente, buscando compreender o papel de um educador mais sensível às realidades e diferenças que temos hoje nas instituições escolares. Dessa forma, separamos esse texto em três partes: a primeira aborda sobre a inclusão escolar, apontando encontros e desencontros que esse conceito teve ao longo do caminho. A segunda, conjectura sobre a formação docente voltada para a diversidade, mostrando o importante papel que o professor tem diante de seus alunos. Já a terceira parte relaciona inclusão escolar e a arte, trazendo o pensamento de que a formação docente deve ser voltada para a sensibilidade do futuro professor. Concluiu-se que arte, inclusão e formação docente podem juntas libertar os professores de hábitos enrijecidos, promovendo um propósito decente e docente e criando o tipo de escolas que as crianças efetivamente merecem e que a cultura realmente precisa.

Palavras-chave: Arte; Educação; Inclusão; Formação Docente.

Abstract

This article aims to reflect on the relationship between art, school inclusion and teacher training, trying to understand the role of an educator more sensitive to the realities and differences that we have today in schools. Thus, we split the text into three parts: the first focuses on school inclusion, pointing and disagreements that concept had along the way. The second conjecture about the teacher training focused on diversity, showing the important role that teachers have on their students. The third part relates school inclusion and art, bringing the thought that teacher training should be focused on the sensitivity of the future teacher. It was concluded that art , inclusion and teacher training can together to free the teachers of stiff habits , promoting a decent purpose and teaching and creating the kind of schools that children actually deserve and that culture really need.

Keywords: Art; Education; Inclusion; Teacher Training.

Considerações Iniciais

Discorrer sobre a Educação Inclusiva nos remete a pensar em uma escola que adota uma pedagogia diferenciada, em que todos são atendidos, independente de suas necessidades. “Nos debates atuais sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais” (MANTOAN, 2006, p. 15). Logo, é importante destacar que não existem receitas prontas para atender a especificidade de cada aluno com deficiência e/ou condutas típicas e/ou dificuldade de aprendizagem e/ou altas habilidades.

E, por isso, atualmente enfrentamos grandes desafios no ensino regular. Alguns professores e até mesmo instituições escolares apresentam grande stress, 'medo' ao receber um aluno “diferente”, especialmente por não ter uma capacitação anterior para o trabalho com este alunado.

Segundo Beyer

o que se constata, porém, nesses últimos anos, na repercussão do confronto entre a legislação educacional e estas realidades é o sentimento de incompletude, para não dizer impotência, das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir esta proposta (BEYER, 2003, p. 42).

Destacamos, portanto, que para atender aos alunos com deficiência e/ou condutas típicas e/ou dificuldade de aprendizagem e/ou com altas habilidades, é necessário o desenvolvimento de um trabalho coletivo, envolvendo sistema governamental, instituição escolar, família e a comunidade. Deste modo, é importante salientar que,

[...] mudanças na Educação brasileira, nessa perspectiva, dependem de um conjunto de ações em nível de sistema de ensino que tem de se movimentar a fim de garantir que todas as unidades que o compõem ultrapassem o patamar em que se encontram (MANTOAN, 2006, p.27).

Pensando nessas mudanças, propomos neste artigo refletir sobre a importância de formarmos professores sensíveis, capazes de lidar com a imensidão de diferenças que hoje encontramos nas instituições escolares.

Para tanto, dividimos este texto em três partes principais: a primeira aborda sobre a Inclusão Escolar, apontando seu conceito, seus princípios e seus “desencontros” aos longo dos anos. A segunda parte, reflete sobre a formação docente voltada para a educação inclusiva, buscando apontar peculiaridades do fazer docente que auxiliem no

processo de inclusão. Já a terceira e última parte apresenta a arte, entendida como a educação da e para a sensibilidade, como um caminho possível para, de fato, incluirmos todas as crianças nas escolas regulares.

Assim, buscamos não só refletir sobre as implicações de se considerar a arte como caminho para a formação de um professor sensível, como também pensar criticamente, sobre padrões culturais, expandindo a visão do outro enquanto um sujeito que é resultado da cultura e dos códigos sociais em que está inserido.

Importa ressaltar que procurar compreender as relações existentes entre Arte, Inclusão Escolar e Formação Docente demandou muito zelo, cautela e compreensão do conjunto de sentidos e significados que abarcam a simbologia da deficiência, do outro, da subjetividade e, acima de tudo, da sensibilidade.

1. Inclusão Escolar: encontros e desencontros

Falar de Inclusão Escolar nos remete aos seus primeiros passos no século XVI, com pedagogos e médicos que desafiaram os conceitos sobre indivíduos considerados, até então, ineducáveis (MENDES, 2006). Desde então, esse caminhar já passou por inúmeros “lugares”, inclusive, muito tortuosos e sombrios até se constituir como um sistema educacional paralelo ao sistema educacional tradicional ou regular. Sobressaltamos que um desses “lugares” era conceituado como integração, que a partir da década de 1980 começa a ser alvo de críticas por ser, na realidade, uma modalidade de ensino assistencialista, com fins terapêuticos e que quase não permitia a mobilidade das crianças no interior do sistema de ensino (RAHME, 2011).

Nesse contexto, precisávamos questionar, debater e implementar um novo sistema que, de fato, priorizasse a educação de todas as crianças, que priorizasse suas necessidades e atuasse a favor do aluno. Por isso, atualmente, discutimos sobre uma possível unificação das modalidades de ensino, usamos o termo possível, pois ainda não conseguimos atingir tal façanha na realidade escolar, levando em consideração que as crianças sejam beneficiadas, desses dois sistemas de educação por motivos “morais, lógicos, científicos, políticos econômicos e legais” (MENDES, 2006, p.388).

Desse modo, todo este debate sobre a inclusão no século XXI, nos faz acreditar que estão ingenuamente enganados os que pensam a Inclusão Escolar somente em

relação à criança com deficiência, como se todas as outras crianças já fizessem parte efetivamente do processo pedagógico. Infelizmente, por enquanto, a inclusão ainda não vai à escola junto com todos os nossos alunos.

A existência de uma política educacional desarticulada, descontínua e fragmentada, que vem predominando em nosso país, contribui para a prevalência das atuais taxas de analfabetismo, evasão e repetência, da baixa qualidade do ensino, da exclusão dos que não aprendem no mesmo ritmo e da mesma maneira como os outros (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Num primeiro momento, a reflexão que se faz pertinente é a constatação da separação existente entre os dois sistemas paralelos de ensino: o regular e o especial. Eles competem entre si não apenas no que se refere à baixa qualidade do ensino oferecido, mas também em relação aos projetos e programas desarticulados, que são conflituosos, gerando desperdício, ineficácia, ineficiência e desigualdade de oportunidades.

Para que possamos idealizar uma Educação de qualidade realmente para todos é necessário que, além de continuarmos trilhando um caminho árduo, (re)pensemos a forma como encaramos as diferenças. Para Rahme (2011, p.116), a construção de uma Educação Inclusiva “implica em uma mudança de postura da escola diante das diferenças apresentadas pelos alunos, o que implica mudança de concepção e de ação”.

A escola inclusiva, segundo Carvalho (1997), precisa desenvolver uma pedagogia voltada para as crianças, uma pedagogia centrada nas crianças, capaz de educar todas, inclusive as que não se encaixam no padrão de normalidade, ou seja, inclusive aquelas que possuem desvantagens severas.

As escolas devem ser espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a serem pessoas. Nela os alunos são ensinados a valorizar as diferenças, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio afetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar (BRASIL, 2004, p. 39-40).

A inclusão escolar é uma inovação educacional que sugere a abertura das escolas à diversidade, às diferenças. O ensino que a grande maioria das escolas ministra hoje aos seus alunos não dá conta do que é indispensável para que essa abertura se consolide,

uma vez que as escolas adotam medidas tradicionais e consequentemente excludentes quando se defrontam com o diferente.

É indispensável que a instituição escolar fique mais atenta aos interesses, às características, às dificuldades e às resistências apresentadas pelos nossos alunos no dia-a-dia e no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, buscando, na medida do possível, dar a todas as crianças o direito de ser “iguais quando a diferença as inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade as descaracteriza” (SANTOS, 2002, p.72).

Dessa forma, o ambiente escolar precisa constituir-se como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um (SASSAKI, 1997) e não, reforçar (pre)conceitos existentes em nossa sociedade, como nos mostra Dubet (2003, p.34):

É o modelo da reprodução que se impõe globalmente, afirmando que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que reproduzem largamente as desigualdades sociais.

[...] é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares reproduzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais.

Falando ainda sobre desigualdades, o processo de enquadramento de nossas crianças na escola, Bueno (1999) aponta que mesmo na proposta de inclusão escolar existe certa padronização, existe uma cultura da normalidade e da anormalidade.

Essa cultura da normalização impede que a escola inclusiva se estabeleça. Impede também o reconhecimento de que esta nova concepção de educação só se efetivará com o aprimoramento, de fato, dos sistemas de ensino, sem o qual há o risco de não se oferecer oportunidades efetivas de aprendizagem e reforça a não inclusão de crianças com deficiência no ensino regular (BUENO, 1999).

Mais que isso, de acordo com a normalização, podemos considerar que existem determinadas categorias de deficiências que podem ser incluídas no ensino regular, enquanto outras não (*Ibidem*).

Além disso, ainda para esse autor, a inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino não resolveria de imediato, como num passe de mágica, os

problemas da segregação, do preconceito e da discriminação, afinal não é somente colocar em uma mesma sala de aula todas as crianças (sejam elas ditas normais ou com deficiência) para que houvesse a garantia da democratização do acesso à educação de qualidade.

Segundo Mrech (1998), o processo de inclusão se refere a um processo educacional que objetiva ampliar ao máximo a capacidade da criança com deficiência na escola e na classe regular. Envolve prover o suporte de serviços da área de educação especial através dos seus profissionais. A inclusão é um processo constante que necessita ser ininterruptamente revisto.

Contudo, precisamos compreender que nenhum olhar, nenhuma concepção “está livre dos desafios da uniformidade, do apagamento da diferença, do tornar todos iguais a ponto de apagar suas singularidades” (RAHME e MRECH, 2008, p.41).

Para Glat e Pletsch (2004), a Educação Inclusiva, inclusive a educação de pessoas com deficiência, compreendida sob a ótica didático-curricular, é aquela que possibilita ao aluno com deficiência participar das atividades diárias da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais, mesmo que de modos distintos, preferencialmente sem discrepância idade e série.

Glat e Ferreira (2003) acrescentam ainda que cabe ao professor o papel de fazer as adaptações necessárias no currículo escolar, sendo que este (o professor) é considerado como um agente mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Convém compreendermos que o currículo para uma escola verdadeiramente inclusiva, todavia, não se resume somente a adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências. A escola inclusiva demanda uma nova forma de entendimento curricular, que tem que dar conta da diversidade do seu alunado (GOFFREDO, 2004).

Ferreira (2003), tendo como aporte a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considera que a escola inclusiva é aquela que “reconhece e satisfaz as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos [...]”.

Esta nova maneira de se refletir sobre a escola representa um novo paradigma, para o qual ainda não há suficiente experiência acumulada. A escola inclusiva é, portanto, uma escola nova, uma instituição que ainda precisa ser criada.

Assim sendo, quando nos aludirmos aos alunos e às escolas, devemos estar alertas para o fato de que os mesmos são identificados por seus papéis sociais e não por sua configuração individual isolada de uma contextualização social e cultural. “Como papéis sociais e atores culturais, em suas relações recíprocas surgem necessidades e respostas condicionadas pelo contorno dinâmico e atuante de seu meio ambiente” (MAZZOTTA, 2008, p. 167).

Com relação ao papel da escola, historicamente construído, compreendemos que o mesmo tem sido cada vez mais dissolvido e difuso, tornando-se de complexa apreensão, particularmente em relação à educação básica. Já quanto à inclusão escolar, “há muitos que a interpretam como ação impraticável. Para tantos outros, trata-se de medida a ser imposta a todos, em quaisquer circunstâncias individuais ou institucionais” (MAZZOTTA, 2008, p. 167).

Tradicionalmente alvo de mecanismo e procedimentos de segregação e até mesmo de exclusão do sistema escolar, a criança que apresenta alguma diferença, como a deficiência, exige ações e medidas efetivas, que vão além da simples defesa incondicional, do simples discurso sobre a denominada educação inclusiva (*Ibidem*).

Na busca de uma educação que considere a diversidade dos alunos, especialmente os com deficiências, podemos observar grande contradição e confusão nos diversos posicionamentos teóricos, políticos e ideológicos oficiais, além de uma “polarização entre visão estática e visão dinâmica das relações entre o educando e a educação escolar” (MAZZOTTA, 2008, p. 168).

Não podemos nos esquecer de que há situações escolares que podem requerer significativas intervenções e recursos diferenciados ou mesmo especializados para atender apropriadamente às necessidades educacionais de alguns alunos. E, para demandas educacionais escolares muito diferenciadas, das que frequentemente se apresentam, são esperadas providências, medidas e recursos educacionais escolares diferenciados ou especiais em relação àqueles que já se encontram estruturados e disponíveis para utilização.

Assim, a inclusão se dará com responsabilidade, utilizando diferentes auxílios e serviços educacionais, atendendo melhor e de maneira adequada às necessidades de todas as crianças. Agindo dessa forma é melhor do que termos a atitude de colocar nossas crianças em uma “única, esplêndida e especialíssima escola, mas onde todos

fiquem sem as competentes respostas às suas necessidades básicas de aprendizagem para uma vida digna e feliz" (MAZZOTTA, 2008, p. 167).

Indo além, a compreensão de que a educação inclusiva não surgiu ao acaso nos permite entender que ela é um produto histórico de um momento e uma realidade educacionais contemporâneos. Momento este que demanda de nós o abandono de nossos estereótipos, preconceitos e superstições em favor da identificação do verdadeiro objeto que está sendo esboçado em seu bojo (MRECH, 1999).

A educação inclusiva, em outro sentido, sugere que a pessoa com deficiência não necessite se adaptar aos demais. O que é pretendido é que esse sujeito alcance o máximo da sua potencialidade junto com os seus colegas. Com isto, fica garantido o direito à singularidade da sua atuação. Já que, para o paradigma da inclusão não são as pessoas com deficiência que têm que se adaptar aos outros, mas os outros que tem que aprender a conviver com a diferença, com a deficiência (*Ibidem*).

Para Bueno (1999, p.23), os desafios da educação inclusiva perpassam pela formação de professores, mais especificamente os professores da educação especial e devem conjugar quatro tipos de necessidades, são elas:

- oferecer formação como docente do ensino fundamental, no que tange a formação teórica sólida ou adequada, referente aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o saber quanto o saber fazer;
- oferecer formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças, entre elas as das crianças com necessidades educativas especiais;
- oferecer formação específica sobre as características comuns das crianças com necessidades educativas especiais, como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e as minorias;
- e oferecer formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das

necessidades educativas especiais, para que estas possam também ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino e possibilitar o atendimento direto à parcela dessa população que, por razões pessoais, educacionais ou sociais, não possam ser absorvidas pelo ensino regular.

Como dito anteriormente, o que importa para a inclusão não é a deficiência, mas o sujeito. Stainback et. al (1985) debatem sobre como o sistema educacional busca enquadrar, encaixar a pessoa com deficiência sem levar em consideração suas necessidades específicas, sejam elas educativas ou não.

Para Mrech (1999) o modelo da inclusão encontra-se conectado, na prática pedagógica, à uma Pedagogia da Diversidade, da Diferença, da Sensibilidade e não da Normalidade.

Compreendemos, por conseguinte que a educação inclusiva é um processo de inclusão de todas as crianças (com deficiência, indígenas, pobres, negras, entre outros) em todos os seus graus, da educação infantil ao ensino superior.

Deste modo, a inclusão escolar, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar no planejamento de ações e programas voltados à área. Docentes, discentes, diretores e funcionários apresentam papéis peculiares, mas carecem agir conjuntamente para que a educação inclusiva seja uma realidade nas escolas. Por outro lado, torna-se primordial que esses agentes dêem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, propendendo ao progresso do sistema educacional (SANT'ANA, 2005).

Logo, para que haja a inclusão escolar, segundo Mantoan (1997; 2006), é preciso refletir e (re)estruturar o sistema e a organização da Educação convencional, que ainda hoje é uma Educação segregadora, a fim de que se atenuem e, quem sabe, possam ser eliminados, os obstáculos que impedem que todos os educandos progridam, tornando o sistema educacional mais justo, coerente, eficaz e equânime.

Nessa perspectiva, a proposta de “inclusão” social, econômica, política, cultural e educacional deve ser incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação, o que ainda não acontece. Esta opção de inserção, que tem como meta principal não deixar nenhum aluno fora do ensino regular e que este aluno, inserido e não

integrado neste processo, participe ativamente do mesmo, desde o início da escolarização, questiona o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades, porque todos têm o direito de desenvolver-se em ambientes que não discriminem, mas que procurem lidar e trabalhar com as diferenças, respeitando os comprometimentos e as limitações de cada um (MARQUES, 2000).

Portanto, que abracemos a educação inclusiva não como um deslocamento utópico, mas como uma realidade possível da sociedade contemporânea. Dessa forma, acreditamos, mais do que nunca, na necessidade de manutenção da formação docente em nosso país, já que é através dessa formação que vamos encontrar “os profissionais para fazer a passagem dos professores do ensino regular para a educação inclusiva” (MRECH, 1999, p.24).

2. Formação Docente Voltada para a Diversidade

Corroboramos, neste estudo, com o pensamento de que a formação docente, na atualidade brasileira, deve investir na preparação efetiva de professores, pois a educação requer novas perspectivas e depende do trabalho de profissionais bem preparados, para atuarem com um alunado cada vez mais envolvido com a era da globalização (DECHANDT, 2006).

Por sua vez, a escola como um espaço multifacetado precisa estar atenta às mudanças ocorridas e adequar suas performances acerca das novas condições, necessidades e exigências de uma sociedade tão “massificada”.

Já que, “a educação e escola que temos hoje são frutos de uma história repleta de fatos, acontecimentos e legislações que a caracterizaram e caracterizam, de estruturações e reformas que no decorrer dos anos se fizeram necessárias” (MARCHESE, 2006a, p.107).

A respeito disso, Barbosa (2005, p.47) diz que a “massificação dos sistemas educacionais conduz a uma mudança de forma na escola. Significa transportar para a escola todos os problemas sociais que, desse modo tornam-se problemas escolares”. Tal afirmativa é bastante instigadora, pois é sabido que a educação vem passando por desafios, demandando das escolas adequação a novos paradigmas, em que precisa reconhecer os atuais impactos sociais e atualizar seus objetivos, consolidando-os com “necessidades sociais e objetivos educacionais” (MARCHESE, 2006a, p.108).

Em contrapartida, percebemos que a escola tem assumido responsabilidades complexas, as quais precisam abranger uma população cada vez mais diversificada, desenvolver conteúdos específicos e ao mesmo tempo trabalhar com os mais variados enigmas da sociedade, ou seja, os problemas que envolvem as “transformações econômicas, políticas, sociais e culturais” (MARCHESE, 2006a, p.107).

De acordo com Cordioli (2006, p. 46) a “escola, em suas particularidades, parece viver sempre na tensão que opõe: as possibilidades e desejos de se renovar e refazer, e o peso da tradição que também é sempre presente com intensa força em seu interior”. Desse modo, necessitamos dialogar sobre o papel do professor nas escolas, verificando se o mesmo comprehende a realidade à sua volta e se dispõe das competências básicas para lidarem com os possíveis desafios da vida escolar.

Nesta fala fica clara a importância da troca de conhecimentos, do compartilhar experiências, da vivência respeitosa que deve haver na escola e, para que desse modo, haja educação.

Cabe enfatizar que existe uma complexidade ao abordar os conceitos de Educação, Escola e Formação Docente, haja visto que cada um traz consigo especificidades que devem ser analisadas de forma ponderada. O termo educação exige estudos específicos para que haja uma compreensão mais objetiva sobre sua problemática, considerando que existem inúmeros fatores que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Paulo Freire (2004, p.39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou ontem, que se pode melhorar a próxima prática.” Sendo assim, a prática reflexiva é uma boa alternativa para encontrarmos respostas e possíveis soluções para a educação.

E ainda, o objetivo da educação é a “socialização do indivíduo, ou seja, por meio da educação, o indivíduo adquire as condições pessoais necessárias para engajar-se adequadamente ao grupo a que pertence e no qual desempenhará suas funções” (BARBOSA, 2005, p.28).

Atualmente, observamos que parte da população já tem consciência de que a educação é imprescindível para viver em sociedade e que, para adquirir um futuro promissor, é preciso buscar o conhecimento sobre determinadas áreas e, sobretudo, a formação humana.

Perrenoud (1999, p.14) esclarece que “a procura pela escola está crescendo, mas a formação não evolui no mesmo ritmo”. Ainda para este autor, existe a dúvida se os níveis de formação elevam-se de forma qualitativa, tendo em vista que muitos jovens adquirem maior escolaridade e não se pode afirmar se “eles serão mais tolerantes, mais responsáveis, mais capazes do que seus predecessores para agir e para viver em sociedade” (*ibidem*, p.14).

Todavia, colocamos em dúvida a garantia da escolarização como sucesso pessoal e profissional, pois envolve aspectos superiores a um diploma propriamente dito, requer conhecimento e aquisição de competências desde a escola. “Confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças” (PERRENOUD, 1999, p.15). Compreendemos, deste modo, que à escola cabem muitas funções, dentre elas a de desenvolver no aluno capacidades de construir seu próprio conhecimento. É notório que atualmente o diálogo nas escolas é fator essencial para concretizar a verdadeira educação.

Contudo, consiste ao trabalho docente tarefas desafiadoras, pois de acordo com Cordioli (2006, p.67) “um sistema escolar é complexo, frequentado por muitos alunos e, portanto, deve se organizar. Na escolarização não se aprende tudo, nem todos aprendem do mesmo jeito, já que o tempo é limitado e as capacidades dos alunos são diferenciadas”. Dessa maneira, devem ser conhecidas e consideradas as diversas possibilidades e habilidades dos alunos e, posteriormente o professor deve organizar as ações pedagógicas, consolidando a reflexão de sua própria prática.

Dechandt (2006, p.86) complementa dizendo que os alunos devem ser tirados do “estado de passividade para o despertar da consciência, da interpretação do mundo, da descoberta do eu, da possibilidade da conquista, da reconstrução da vida, do conhecimento da própria história”. Significa estabelecer uma boa relação entre professor e aluno no ambiente escolar, enfatizando potenciais, conquistas e superações, bem como construir saberes em prol da cidadania e valores inerentes à vida.

Para Prestes (2006), “o contexto escolar pode ser visto por nós como um ambiente que acolhe e coloca o sujeito na esfera das relações sociais. Faz-nos pensar que as experiências vividas na escola serão significativas para o modo de se colocar no mundo e nas relações com o outro”.

O ambiente escolar favorece a troca de experiências e proporciona relações sociais significativas para professor e aluno. Segundo Rivero (2004, p.58) no exercício da profissão, “a experiência vivida e certamente refletida é inesgotável fonte de construção do saber docente”. Nesse contexto é possível ocorrer dinamismo entre diversas práticas, vislumbrando as mais variadas realidades, fazendo valer a função da escola, a qual harmoniza as diferenças, despertando e relacionando “o que se sabe e o que se quer aprender” (MENDONÇA, 2006, p.24).

Sabemos que os seres humanos são integrantes de um mundo cada vez mais globalizado, que requer aprimoramento nas práticas sociais, que por sua vez depende da educação.

O sentido da educação é a humanização. A educação possibilita que todos os seres humanos tenham condições de serem partícipes e, ao mesmo tempo, possam desfrutar dos avanços e progressos da civilização construída historicamente e, também sejam compromissados com a solução de seus problemas (BARBOSA, 2005, p.21).

Em suma, percebemos que a educação engloba processos essenciais ao ser humano, depende de várias atuações, estabelece sentimentos como afetividade, amizade, esperança e, constitui buscas constantes. Vale salientar que:

Para que a sala de aula possa tornar-se um espaço aberto, rico e com múltiplas oportunidades, é preciso que dois atores em especial estejam presentes e que se façam atuantes: o professor e o aluno. Esses dois atores devem estar “sintonizados” para poder estabelecer uma relação ou interação e, juntos, desencadear o processo de ensino aprendizagem (MARCHESE, 2006b, p.123).

Tendo em vista as exigências de um processo que visa à construção de saberes e conhecimentos, as escolas precisam de profissionais qualificados para lidarem com um alunado diferenciado, e devem garantir à sociedade qualidade em suas ações pedagógicas, dispondo condições autênticas e autônomas para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Dessa maneira, reforçamos a necessidade de refletir sobre a formação docente e o crescente número de professores não qualificados. O espaço real da escola deve estar ligado à formação docente, fazendo com que o mesmo reflita sobre as condições do trabalho do professor. O período acadêmico merece

destaque, pois é o tempo oportuno para realizar descobertas, pesquisas e extensões, as quais vão orientar o professor a adotar posicionamentos adequados na sua futura carreira, bem como saber utilizar a metodologia correta para cada tipo de situação. Implica numa “teoria associada à prática e uma prática decorrente de uma teoria” (PERRENOUD, 2001, p.65). E tal formação deve abordar os pontos e contrapontos do processo que envolve a educação e as especificidades da escolarização dos futuros alunos.

De acordo com Veiga, Leite e Duarte (2005, p.148):

O que se postula é que padrões satisfatórios de interação e as dificuldades para lidar com o alunado social e culturalmente diferenciado estão fortemente ligados ao preparo insuficiente do corpo docente, o que poderia ser modificado por meio de programas contínuos de treinamento e capacitação desses docentes.

Significa dizer que o corpo docente tem papel fundamental no processo educacional, tendo em vista que sua qualificação irá refletir nos objetivos e resultados almejados pelas unidades escolares. No entanto, é preciso mais investimento na formação do professor e no seu desenvolvimento profissional pelos órgãos e instituições devidamente responsáveis, incluindo uma boa preparação acadêmica, melhorando a qualidade do ensino, garantindo a aquisição e/ou o desenvolvimento de conhecimentos sistematizados e qualitativos, com melhores oportunidades formativas, possibilitando ações precisas na realidade da educação básica (RIVERO, 2004). O desenvolvimento profissional do professor envolve a “formação inicial e continuada, articulada num processo de valorização de sua identidade profissional. Logo, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social” (BARBOSA, 2005, p.21).

Nesse sentido, Rivero (2004, p.134) salienta que a “formação de um profissional de educação se dá durante todo o tempo”. Subentendemos, destarte, que o término da formação em nível de graduação, não limita o professor de continuar suas buscas e seu crescimento profissional, cabe ao mesmo identificar-se como sujeito crítico e com potenciais para novas conquistas, desse modo se faz importante a formação continuada e uma boa configuração de perfil profissional.

O perfil do professor interfere de forma significativa na educação e requer reflexões e possíveis inovações. “O desafio que a capacitação de professores coloca é o de saber

compatibilizar as necessidades e as especificidades ou perfis dos professores com a demanda pela qualificação em massa" (VEIGA, LEITE e DUARTE, 2005, p.151). Os perfis devem ser construídos com base nas diferentes realidades, ou seja, o professor deve ter consciência das diferenças que a escola está sujeita, tanto nas características de seus alunos como na gestão a qual esta escola é submetida. Tal profissional deve se qualificar para compreender e respeitar as peculiaridades de todos os alunos, saber lidar nas diversas ocasiões e se atentar para suas competências.

O trabalho do professor – e, portanto, sua formação – inclui competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares. Para tanto, o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. A produção de conhecimento pedagógico exige a competência para construir um discurso sobre a prática: de sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los. É isso que possibilitará, inclusive, confrontar os limites do conhecimento na explicação e solução das questões da realidade. Tudo isso se aprende a fazer fazendo (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2002, p.62).

Tal afirmativa nos auxilia na compreensão de que uma formação docente efetiva se consolida na prática e, através dessa prática, é possível vivenciar e compreender as diversidades que hoje encontramos na escola.

Com isso, com uma formação de professores voltada para a prática pedagógica, torna admissível que haja uma mudança de olhar para a Educação Inclusiva, transformando, deste modo, opiniões (pré)formadas acerca das deficiências, bem como prevenção e/ou eliminação de preconceitos.

Nomeações rotativas, como “essa criança é hiperativa”, “essa outra tem déficit de atenção”, “esse aí é disléxico”... – além das frequentes “ele é down ou ele é PC...” –, banalizam-se no cotidiano escolar, flutuando de acordo com as últimas descobertas e suas profilaxias. Essas pessoas passam a ser reconhecidas por um rótulo, que funciona como um estigma, e não como indivíduos (SILVA, 2006 apud RAHME e MRECH, 2008, p.25).

Com base nessa perspectiva, necessitamos nos desvencilhar dos rótulos impostos pela sociedade, considerando que cada aluno apresenta características próprias e capacidades no desenvolvimento de certas habilidades. Afinal, compreendemos que cada um é singular e possui um potencial de superação.

A entrada na escola de educação básica, o contato com diferentes realidades de sala de aula, a interação com os sujeitos que transitam pelo espaço escolar e com as comunidades tendem a provocar questionamentos, desorganizar ideias sedimentadas, tornando esse tempo particularmente importante para que se trabalhe a articulação teoria-prática e para que sejam revistas posturas pessoais e institucionais. Com isso, abre-se maior espaço para as necessidades de cada sujeito no processo formativo (RAHME e MRECH, 2008, p.39-40).

Com base na afirmação acima, constatamos a imediata necessidade de uma formação inicial e continuada com qualidade e pautada na prática, para devida compreensão das necessidades dos alunos e adoção de estratégias dinâmicas e abrangentes que visam sanar desde as pequenas dificuldades até as mais complexas. Já que, uma formação subsidiada pela prática permite contextualizar problematizações e refletir sobre o trabalho docente em suas diferentes dimensões, analisando as mais variadas particularidades que envolvem a escola, considerando que através das vivências é possível articular as teorias estudadas na Universidade, sendo instigados a buscarem respostas e/ou soluções para os eventuais conflitos sobre a dinâmica educacional.

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência (NÓVOA, 2003, p.5).

Além disso, verificamos a importância do contato dos discentes com o ambiente de trabalho, pois o futuro professor fará parte de uma organização muito complexa, que envolve ações de vários profissionais. “Somos parte de um todo. Somos seres pensantes, atuantes, transeuntes, atores, artífices e construtores de uma grande história universal” (NAHUM, 2014, p.54). Em vista disso, entendemos que o trabalho pedagógico depende de ações conjuntas e, para efetivação de metas, o diálogo e bom convívio é imprescindível para o sucesso da educação.

Por fim, subsidiados por esse pensamento, finalizamos esse tópico compreendendo que a Inclusão Escolar só vai de fato se estabelecer se tivermos professores capacitados e comprometidos com os objetivos comuns da escola, mais que isso, sua efetivação depende de uma formação diferenciada do profissional da educação,

pautada, principalmente, nos princípios da cooperação, da ajuda mútua, da interdependência, da convivência e, principalmente, da sensibilidade.

3. Inclusão Escolar e Arte: caminhos para um educador sensível

A arte é entendida por nós nesse texto como algo que envolve a inteligência e as emoções, direciona com liberdade as escolhas. Ela é uma ação contínua que trabalha com a informação, a descoberta, juntando a essência da aparência, desordenando a ordem convencional, criando um novo conhecimento.

A informação é o fio e a arte, o tecido. A coletividade tece. A elaboração dessa tessitura é enfim, a construção do homem que pensa com a própria cabeça e sabe o que importa para si e para o meio onde vive. A arte mostra ferramentas para que se veja mais, pense mais e, por isso, tem maior capacidade de decidir (FREITAS e PEREIRA, 2007, p.10).

E mais, a arte interroga,

[...] altera e cria opiniões, questiona o aparentemente inquestionável e move. A informação recebida passivamente ou discutida forma o entrelaçamento da opinião pública. A arte é uma das possibilidades para oferecer informações e criar condições para repensar, desvelando as aparências, revendo o passado e inventando o futuro. Nenhum outro período da história da arte incluiu tanto o debate da diversidade, tratando de temas antes pouco explorados, como questões de gênero, classe, etnia, corpo, público e obra, questões políticas e sociais. A arte acompanha o homem e sua história em manifestações que refletem o contexto social do momento em que ele está inserido. E, partindo da premissa de que arte é cultura, o estudo de sua produção artística é uma referência aos acontecimentos sociais, políticos e econômicos de cada período (FREITAS e PEREIRA, 2007, p.10).

Por isso, a arte pode ser compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento da sensibilidade, ou seja, proporciona a aquisição e aperfeiçoamento das faculdades sensíveis e o cultivo do gosto. Mais que isso, através da arte é possível o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas (SCHILLER, 1994).

Além disso, segundo Orey (1996), a arte tem um papel determinante na educação: exercitam o olhar ou o ouvido, adestram a perspicácia e a sensibilidade e aumentam o nosso repertório categorial. Ainda para essa mesma autora, com ela aprendemos a ver o que não víamos, a ouvir o que não ouvíamos e a dar atenção a

aspectos que nos passam, cotidianamente, despercebidos. Ao desenvolver contatos com a arte, um indivíduo torna as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro (LEONTIEV, 2000).

Nesse sentido, não podemos desconsiderar a arte nos cursos de formação docente, visando um educador sensível, já que ele é quem vai “[...] abrir portas para a vida” (p. 67) (MOURA e MENDONÇA, 2001).

Portanto, o binômio arte e educação pode sustentar a formação individual e social, norteadora da consciência e da sensibilidade e, propulsora da inclusão escolar, já que, como nos aponta Read (2002, p.57), “a arte não é conteúdo, é a base da educação e da própria formação”.

Assim, a arte como uma educação da e para a sensibilidade, pode ser considerada como um caminho de construção de um espaço social que a todos aceite, que a todos respeite, com suas potencialidades e diferenças individuais.

Esse diálogo entre a arte, educação e inclusão escolar, permite não somente a inserção dos diferentes através de diversas manifestações artísticas e através de uma nova visão de ser humano, como insere no cotidiano questões de cidadania, voltadas para a busca de conhecimento mútuo, onde o outro se torne visível. “Esta visibilidade dá representatividade social. A educação inclusiva só tem sentido se tiver projeção na estrutura social, integrando discursos que vão além do âmbito educacional” (FREITAS e PEREIRA, 2007, p.11).

Através da arte, conseguimos rever muitos (pré)conceitos enraizados socialmente, trazendo à tona novas percepções sobre o mundo que nos cerca. Estas novas percepções de mundo tornam-nos mais aptos a sermos educadores, não sendo mais expectadores dos processos de formação humana e sim, partes da história. Com isso, tendemos a eliminar os estereótipos, uma vez que, presença da arte, “metaforicamente o ser humano vive, sofre, ri e sente prazer, na ideia do outro, neste olhar individual que rebate um olhar coletivo. Tem-se a oportunidade de olhar com os olhos do outro, e olhar com o outro (Ibidem, p.11).

Pois, não é possível fazer arte,

[...] em cima do muro; é fundamental o comprometimento político. Consigo mesmo, com um novo estado de coisas, com a coletividade, com a conquista da vontade subjetiva e da autonomia, com um projeto de mundo

que altera o estado das coisas no sentido da autoconstrução da subjetividade do sujeito (PEREIRA, 2004, p.234).

Por conseguinte, arte é mediadora no processo social e histórico do desenvolvimento humano, da construção do conhecimento, da compreensão do sensível. É uma maneira de ver o mundo que possibilita pensar em interações entre o subjetivo e objetivo, em experiências de compreender o mundo fenomenologicamente. Nos permite, portanto, uma compreensão ímpar, única, levando sempre em consideração o meio e questões culturais.

Logo, é imprensindível que consideremos a arte nos processos de formação de professores, haja visto que,

[...] cabe a educação do futuro cuidar para que a espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a diversidade não apague a da unidade. [...] É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o ser humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (MORIN, 2000, p.52).

Por fim, pensar em diversidade, em inclusão escolar, em educação e em arte é refletir sobre os conceitos de multiplicidade, de coletividade, de sociedade, contudo, é também pensar na unicidade, no singular, no ímpar, ou seja, respeitar esta condição, que nada mais é do que a condição humana. Portanto, possibilitar o diálogo entre essas áreas, mais especificamente entre a inclusão e arte nos cursos de formação docente, é considerar que a singularidade e a coletividade juntas, valorizam o diferente, os múltiplos olhares e sensibilizações, como elementos enriquecedores do desenvolvimento pessoal e social. Resta-nos ponderar agora, quais professores seremos capazes de formar.

Considerações Finais

Ao estudarmos Inclusão Escolar e Arte, observamos que a junção dessas duas áreas é uma possibilidade que se abre para o desenvolvimento e para o benefício de todos os alunos, com ou sem deficiência, nas escolas regulares de ensino, trazendo consigo um conjunto de fatores, para que todos possam ser inseridos totalmente na

sociedade em todos os seus segmentos; desde que os professores sejam formados através de uma educação da e para a sensibilidade.

Além disso, compreendemos que a inclusão tendo como princípio norteador a educação para todos, não consegue se não considerar o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo escolar de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana, e da aprendizagem por meio da cooperação.

A complexidade não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2000, p. 52).

Por conseguinte, o princípio de igualdade de oportunidades, que deve estar no centro das políticas educacionais, não deve ser entendido com algo homogêneo, porque nega sentido à diversidade. Uma educação inclusiva significa dar a todos o acesso e a permanência no ensino regular, todavia com propostas educacionais flexíveis, as quais compreendam que há capacidades cognitivas diferentes.

A arte, corroborando com esse pensamento, permite construir o universal a partir do particular, contemplando a identidade e a diferença, podendo ser um caminho para a constituição efetiva de cidadania.

Também permite aprender sobre o respeito às diferenças e a consolidação de uma sociedade mista. Significa que estes alunos, através de professores sensíveis, possam ser capazes de possuir autonomia frente ao conhecimento, construído socialmente, possibilitando condições para construírem e exercerem plenamente sua cidadania.

Tal proposta de formar professores sensíveis através da arte, da educação pela arte e da educação da e para a sensibilidade trazem para o centro do processo educacional, de maneira articulada, conceitos que ficaram, muitas vezes perdidos, na implementação de política públicas e na implementação de diretrizes para a própria formação docente.

Enfim, as áreas de Arte, Inclusão Escolar e Formação Docente podem juntas libertar-nos dos nossos hábitos enrijecidos. Elas podem ajudar-nos a restaurar um propósito decente e docente para os nossos esforços e a criar o tipo de escolas que as nossas crianças efetivamente merecem e que a nossa cultura realmente precisa. “Tais aspirações, meus amigos, são estrelas pelas quais vale a pena esticar-se” (EISNER, 2008, p.16).

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, J. R. A. **Didática do Ensino Superior**. Curitiba: IESDE, 2005.
- BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Centros de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a3.htm> – Acesso em 22/09/2015.
- BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal, Brasília/DF, 2004.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.5, p.7-25, 1999.
- CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e Educação Especial**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.
- CORDIOLLI, M. Os fundamentos do currículo: desenvolvimento, cultura, escolarização e educação. In: CALDEIRA, M. de F. M. et al. **Curriculum Estruturado: implementação de programas pedagógicos**. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino) Brasil S.A, 2006. p.43-48.
- DECHANT, V. S. A função dos conteúdos do ensino no currículo. In: CALDEIRA, M. de F. M. et al. **Curriculum Estruturado: implementação de programas pedagógicos**. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino) Brasil S.A, 2006. p.85-88.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p. 29-45, 2003.
- EISNER, E. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Curriculum sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.5-17, Jul/Dez, 2008.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. São Paulo: Editora DP&A, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, N. K.; PEREIRA, J. de A. Necessidades Educativas Especiais, Arte, Educação e Inclusão. **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 2, jun., 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em 07/04/2016.

GLAT, R.; FERREIRA, J. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**.

Educação Inclusiva no Brasil, Banco Mundial – Cnotinfor Portugal, 2003. Disponível em http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf . Acesso em 10/11/2015.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GOFFREDO, V. L. F.. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: **Educação especial**: tendências atuais. TVE, Brasil, TV-Escola; Salto para o Futuro, 2004.

LEONTIEV, D. A. Funções da arte e educação estética. In FRÓIS, J. P. (org.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, pp. 127-145.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997. p. 32-38.

_____. Igualdade e Diferenças na Escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p.15-30.

MARCHESE, Maria Letizia. As contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na elaboração do projeto político-pedagógico. In: CALDEIRA, M. de F. M. et al. **Curriculum Estruturado**: implementação de programas pedagógicos. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino) Brasil S.A, p.107-111. 2006a.

MARCHESE, M. L. A interação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem. In: CALDEIRA, M. de F. M. et al. **Curriculum Estruturado**: implementação de programas pedagógicos. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino) Brasil S.A, p.123-125. 2006b.

MARQUES, L. P. Educação infantil inclusiva: um desafio possível. **Revista Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo, Memnon, v. 8, n. 48, p.30-37, 2000.

MAZZOTTA, M. J. da S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista**

Ambiente Educação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008.

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate Sobre a Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, set/dez., p.387-405, 2006.

MENDONÇA, I. R. M. M. O processo de ensino e as teorias de aprendizagem nas práticas educativas. In: CALDEIRA, M. de F. M. et al. **Curriculum Estruturado: implementação de programas pedagógicos**. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino) Brasil S.A, 21-28. 2006.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, F.; MENDONÇA, M. A. Ondas éticas e estéticas... Novos rumos. **O Professor**, v.73, p.67-71, 2001.

MRECH, L. M. O que é Educação Inclusiva? **Revista Integração do MEC**, Brasília, v. 20, p. 37, 1998 Disponível em http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm . Acesso em 15/12/2015.

MRECH, L. M. **Educação inclusiva: realidade ou utopia**. 1999. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97:educacao-inclusiva-realidade-ou-utopia . Acesso em 20/12/2015.

NAHUM, E. Olhar além de seus limites e de seus próprios recursos. **Linha Direta: Retratos da educação superior do Brasil**, Belo Horizonte, ed. 198, p.52-54, set. 2014.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2^a edição. Porto - Portugal: Porto editora, 1999.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003. Disponível em:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf . Acesso em 17 out. 2014.

OREY, C. A educação estética: vantagens de uma teoria simbólica da arte. In SANTOS, L. (org.). **Educação estética e utopia política**. Lisboa: Edições Colibri, 1996, pp. 239-257.

PEREIRA, M. V. Educação Estética e Interdisciplinaridade. IN: CORRÊA, A. D. (org.) **Ensino de Artes**: Múltiplos Olhares. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PESSOA, C. Percepção ou paradigmas. **Tecnologia que aproxima**, Belo Horizonte, ed. 199, p.64, out. 2014.

PRESTES, I. C. P. Aprendizagem escolar: a reconstrução da cultura na sala de aula. In: CALDEIRA, M. de F. M. et al. **Curriculum Estruturado:** implementação de programas pedagógicos. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino) Brasil S.A, p.27-36. 2006.

RAHME, M. M. F. **Laço Social e Educação:** um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. Tese. Doutorado em Educação Especial. Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2011.

RAHME, M.; MRECH, L. Nomeação da diferença e inserção escola: apontamentos para um debate sobre educação inclusiva e formação docente. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 5, p.23-45, jun./dez. 2008.

READ, H. **Educação pela arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002

REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Brasília: A secretaria, 2^a Ed. 2002.

RIVERO, C. M. L. **A formação de professores na sociedade do conhecimento.** Bauru, SP: EDUSC, 2004.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS, B. de S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHILLER, F. **Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos.** Tradução, introdução, comentário e glossário de Teresa Rodrigues Cadete. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1994.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

VEIGA, L.; LEITE, M. R. S. D. T.; DUARTE, V. C. Qualificação, Competência Técnica e Inovação no Ofício Docente para a Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental(1).

Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v.9, n.3, p.143-167. jul/set. 2005.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141565552005000300008&lang=pt . Acesso em 23/03/2016.