

# Dados de Investigação em Ciências da Educação e em Artes Visuais: testemunho para a construção da Escola Inclusiva

Maria Odete Emygdio da Silva

---

## Resumo

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, entendida como educação inclusiva, implica a participação dos diversos atores que intervêm no espaço educativo. A investigação que realizámos e que temos orientado, no âmbito da metodologia de estudo de caso, tem permitido identificar e analisar dificuldades, preocupações e representações sociais de alguns atores envolvidos no processo de inclusão destes alunos, bem como práticas implementadas pelos professores, nas escolas onde os referidos estudos se realizaram. Estes decorreram no Brasil, Rio Grande do Norte, e em Portugal, na zona metropolitana de Lisboa, no âmbito de Mestrados em Ciências da Educação e em Artes Visuais. Os resultados, que apresentamos e refletimos, evidenciam que a inclusão destes alunos suscita ainda, passados que são dezoito anos desde Salamanca, muitas dificuldades aos professores, nomeadamente no que diz respeito à implementação de respostas adequadas, o que nos remete para a necessidade e a premência de formação neste sentido.

---

## Palavras-chave:

inclusão; educação inclusiva; educação artística; formação de professores.

## **Research Data in Education and in Visual Arts: contribution for the construction of the Inclusive School**

**Abstract** :The inclusion of students with special educational needs, in a perspective of inclusive education, requires the participation of different actors involved in the educational area.

Our own research and that we recently oriented within the case study methodology has allowed to identify and analyze problems, concerns and representations of some social actors involved in the process of the inclusion of these students, as well as practices implemented by teachers in schools where these studies were carried out. These took place in Brazil, Rio Grande do Norte, and Portugal, in Lisbon metropolitan area, under Education Sciences and Visual Arts Master Degree.

The results reflected here show that the inclusion of these students, eighteen years after Salamanca, still raises many problems for teachers namely as to the implementation of appropriate responses, which brings us to the need and urgency for training in this regard.

**Keywords:** inclusion; inclusive education; arts education; teacher training.

## **Données pour la recherche en Sciences d'Éducation et en Arts Visuels: témoin pour la construction de l'École Inclusive**

**Résumé:** L'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, entendue comme éducation inclusive, a besoin de la participation des différents acteurs impliqués dans le domaine de l'éducation.

La recherche que nous avons faite et celle que nous avons orientée suivant la méthodologie d'étude de cas a permis d'identifier et d'analyser les problèmes, les préoccupations et les représentations de certains acteurs sociaux impliqués dans le processus d'inclusion de ces élèves, ainsi que des pratiques utilisées par les enseignants dans les écoles où ces études ont eu lieu, au Brésil, Rio Grande do Norte, et au Portugal, dans la région métropolitaine de Lisbonne, dans le cadre des Maîtrises en Sciences de l'Éducation et des Arts Visuels. La réflexion sur les résultats montre que l'inclusion de ces élèves soulève encore, dix-huit ans après Salamanque, de nombreuses difficultés aux enseignants, notamment en ce qui concerne la mise en œuvre de réponses appropriées, ce qui nous amène à la nécessité et à l'urgence de formation à cet égard.

**Mots-clés:** inclusion; éducation inclusive; éducation artistique; formation d'enseignants.

## **Datos para la Investigación en Educación y en las Artes Visuales: testigo para la construcción de la Escuela Inclusiva**

**Resumen:** La inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, entendida como educación inclusiva, implica la participación de los diversos actores que intervienen en el espacio educativo. Las investigaciones que hemos hecho y hemos caminado dentro de la metodología de estudio de caso, ha permitido identificar y analizar los problemas, las preocupaciones y las representaciones de algunos de los actores sociales involucrados en el proceso de inclusión de estos estudiantes, así como las prácticas llevadas a cabo por los profesores en las escuelas donde estos estudios se llevaron a cabo. Estas se llevaron a cabo en Brasil, Rio Grande do Norte y Portugal, en el área metropolitana de Lisboa, en la Maestría en Ciencias de la Educación y las Artes Visuales. Los resultados, que se presentan y reflexionan, mostramos que la inclusión de estos estudiantes todavía plantea, que son últimos dieciocho años desde Salamanca, muchas dificultades a los maestros, en particular con respecto a la implementación de respuestas apropiadas, lo que nos lleva a la necesidad y urgencia de formación en esta materia.

**Palabras clave:** la inclusión, la educación inclusiva, la educación artística, la formación docente.

## Introdução

A Inclusão é uma questão de direitos, mas é, também, uma questão de atitude, que implica mudanças na escola, quer relativamente à sua organização quer no que diz respeito à prática pedagógica dos diferentes atores que intervêm no processo educativo dos alunos, em particular quando estes têm necessidades educativas especiais (NEE).

Esta mudança suscita dificuldades aos professores, que se vêm confrontados com a necessidade de organizar respostas que tenham em conta a turma considerada como uma entidade heterogénea, onde todos os alunos têm o direito de participar, de acordo com as suas capacidades. Isto significa que, ao contrário do paradigma da integração, que defendia a intervenção sobre o défice do aluno, de modo a que este se aproximasse tanto quanto possível da norma e, no caso daqueles que têm NEE esta conceção era evidente, a resposta, no âmbito da inclusão, realiza-se no seio do grupo-turma. A aprendizagem faz-se através desta interação, porque se aprende, também, vendo fazer e participando. Se todos os indivíduos se desenvolvem segundo a mesma sequência de estágios (Piaget, 1968), se precisam de um ambiente estimulante (Hunt, 1974) e de interação desde os primeiros anos (Bruner, 1987) para terem um desenvolvimento adequado, faz sentido que os alunos com qualquer tipo de dificuldade estejam na sua turma, interagindo com os seus pares. A aprendizagem social (Vygotsky, 1987) e, noutra perspetiva, a aprendizagem por modelagem (Bandura, 1969) evidenciaram bem a importância da interação para a aprendizagem.

Esta conceção de escola não é ainda entendida de modo linear. O modelo da integração está muito enraizado nas respostas dadas, o que conduz, frequentemente, a práticas de separação em nome da inclusão. Há necessidade de formação de professores que se centre mais aprofundadamente sobre esta questão. Nesse sentido, é importante conhecer dificuldades que os professores sentem com a inclusão destes alunos, as práticas que implementam, o que pensam acerca desta perspetiva de escola.

Destacamos, neste artigo, a Educação Artística, atendendo a que alguns dos dados que refletimos provêm de investigações neste âmbito e porque a mesma é eletiva para a inclusão, na medida em que facilita o desenvolvimento de competências básicas e fundamentais como a motricidade, a orientação espaço-temporal, a imaginação, a atenção, a socialização, áreas em que, de um modo geral, os alunos com NEE tendem a ter muitas dificuldades.

A investigação que temos realizado e aquela que tem decorrido de orientação de dissertações de Mestrado nesta área e em Ciências da Educação, tem-nos fornecido dados sobre o modo como a inclusão está a ser implementada, alguns dos quais divulgamos e refletimos neste artigo.

## **Educação Artística e Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**

O direito das crianças à participação na vida artística e cultural da comunidade foi expresso na Declaração Universal dos Direitos do Homem e reforçado pela Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989.

Desempenhando um papel muito importante na educação, a Arte é um meio universal de comunicação, que proporciona emoções e sensações, questão fundamental para todos os indivíduos.

Entre os vários autores que fundamentam a importância das artes no ensino, destacamos Eisner (1997), para quem as atividades artísticas contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da criatividade e da descoberta; Ferreira (2004), que realça o papel destas atividades no desenvolvimento emocional e social, nomeadamente porque facilitam “extravasar emoções” (p. 12) e a própria perceção do mundo; Santos (2008), que as considera como um processo facilitador do desenvolvimento; Read (2007) que, numa óptica mais abrangente, partindo do pressuposto de que “a Arte deve ser a base da Educação” (p.13), a perspetiva como a base da consciência, da inteligência e do raciocínio.

A constatação da importância da Artes na educação não é uma novidade, embora a abordagem de muitas questões ligadas à deficiência e mesmo a dificuldades de aprendizagem mais globais, tenha uma história que é recente. A título de exemplo, referimos a Very Special Arts and Accessibility, inicialmente conhecida como National Committee – Arts for the Handicapped, uma organização não-governamental fundada na década de setenta do século XX, nos EUA, com o objetivo de promover a inclusão de pessoas com deficiência no campo das artes, da educação e da cultura. Para esta organização, todas as crianças e jovens com deficiência devem ter acesso a experiências artísticas com qualidade. De igual modo, todos os artistas e professores de arte devem inclui-los nas suas práticas. Pretende-se ainda que estas pessoas tenham acesso ao ensino das artes, a atividades artísticas e culturais, bem como a uma carreira artística, se assim o desejarem. Portugal está representado nesta Organização, que compreende vários países, pela Liga Portuguesa dos Deficientes Motores (Oliveira, 2007).

É inquestionável que as atividades artísticas são fundamentais para todos os alunos e particularmente importantes para aqueles que têm NEE. Atividades como a pintura, o recorte com colagem e a modelagem, desenvolvem a motricidade, a coordenação motora, a perceção visual, e favorecem a concentração e a atenção. São áreas que, de um modo geral, têm de ser muito trabalhadas com os alunos com mais dificuldades. E, é evidente que ao serem realizadas através

de atividades artísticas, ganham sentido, têm uma finalidade e, por isso, são gratificantes. Por outro lado, há que ter em conta que o reconhecimento destes alunos pelos seus pares faz-se através da interação que a escola for capaz de implementar. E as Artes, neste campo, têm um lugar privilegiado, porque permitem facilmente essa interação.

### **Dados de Investigação em Ciências da Educação: contributo para refletir a inclusão**

Em 2007 organizámos formação para trinta professores do 1º Ciclo. Esta decorreu de investigação que assentou na análise de necessidades, estas entendidas como preocupações, dificuldades e lacunas na formação que estes docentes sentiam relativamente à inclusão de alunos com NEE. Para recolher informação, utilizámos a entrevista semi-diretiva, que nos permitiu identificar atitudes, dificuldades e práticas destes docentes que, analisadas, definiram as necessidades de formação.

Recentemente orientámos pesquisa no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação que, à semelhança da investigação atrás referida, analisou atitudes relativamente à inclusão, dificuldades sentidas com a mesma e práticas desenvolvidas para a sua implementação, identificadas através de entrevista semi-diretiva e de observação naturalista.

Estas investigações decorreram no Brasil (Rio Grande do Norte), em municípios diferentes.

Tendo como objetivo conhecer práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão de alunos em situação de deficiência, Lima (2012) fez o seu estudo em três escolas, tendo entrevistado três professores, três diretores e três gestores. Destes nove sujeitos, sete eram do sexo feminino, variando as suas idades entre 20-29 e 40-49 anos.

A pesquisa de Medeiros (2012), com o mesmo objetivo, situou-se numa única escola, tendo sido entrevistados sete professores, dois diretores, um gestor e duas encarregadas de educação.

O objetivo de Medeiros (2013) consistiu em identificar representações de professores e de diretores sobre a inclusão no ensino regular de alunos com NEE. O seu estudo abrangeu, à semelhança do de Lima (2012), três escolas, onde entrevistou um total de seis professores e de três diretores, todos do sexo feminino, cujas idades se situavam entre 18 e 59 anos.

Fazendo uma ponte entre estas situações, no que diz respeito às atitudes que os docentes se autoatribuíam relativamente à inclusão destes alunos, em 2007, encontrámos aceitação, insegurança, expectativa negativa, dúvida

relativamente aos resultados que os alunos com NEE poderiam ter quando incluídos em turmas do ensino regular. Aos outros professores atribuíam-se dificuldades em aceitar a inclusão, receio, rejeição, resignação e indiferença. Em 2012, encontra-se alguma ambivalência nas opiniões formuladas. Para alguns entrevistados, a inclusão prejudica a aprendizagem dos outros alunos, por isso aceita-se com reservas. Outros referem benefícios como a socialização e a vantagem que tem para todos (Medeiros, 2012). A angústia, por medo de não saber trabalhar com os alunos com dificuldades, a insegurança por sentirem falta de preparação a nível da sua formação e a preocupação perante responsabilidades acrescidas (Medeiros, 2013), bem como a aceitação, a preocupação e a insegurança por não saberem lidar com a diferença (Lima, 2012), são outras das atitudes que se destacam destas investigações.

Quanto ao modo como estes alunos eram percecionados, em 2007, referia-se indiferença por aprendizagens formais, dificuldade de adaptação, indisciplina, timidez, alheamento. Em 2012, evidencia-se que estes alunos aprendem com muita dificuldade, na generalidade não sabem escrever, mas sabem desenhar (Medeiros, 2012).

É evidente que não podendo generalizar, surpreende o modo como ainda se retratam. De Salamanca até hoje medeiam dezoito anos e, no entanto, continuam a ser vistos como se constituíssem um grupo homogéneo, que se descreve, apenas, pelas dificuldades que se lhes atribuem ou pelo estereótipo que lhes está associado, de que “não sabem escrever, mas sabem desenhar” ou “mostram interesse por áreas ligadas às expressões”, são bons exemplos.

Em relação às atitudes dos alunos para com os seus pares com necessidades especiais, em 2007, referia-se a interação, que se correlacionava com as atitudes dos professores, mas também inquietação e falta de respeito. Em 2012, além destas, temos a entreajuda, a menção de que algumas atitudes são frequentemente maldosas (Medeiros, 2012) e a aceitação (Lima, 2012).

À semelhança do que referimos em relação ao modo como se “vê” o aluno com dificuldades, não há diferença significativa entre estes “olhares”, apesar dos catorze anos que os separam.

No que diz respeito aos Pais dos alunos com NEE, o padrão percecionado não difere do que temos vindo a referir. Desmotivados, conformados, transferindo para a escola a responsabilidade pelo insucesso das aprendizagens, de acordo com as entrevistas de 2007, evidencia-se, em 2012, a falta de colaboração da família (Lima, 2012) e a sua demissão (Medeiros, 2012).

Quanto às dificuldades na prática pedagógica, em 2007, estas prendiam-se com a organização do trabalho em função de todos os alunos; a articulação com outros atores; a identificação e avaliação dos alunos com NEE; a planificação

das aulas; a gestão do tempo letivo; a seleção dos conteúdos a leccionar. Em 2012 evidenciam-se as mesmas dificuldades, mas também a inexistência de um currículo para estes alunos e a dificuldade em escolher material didático adequado (Medeiros, 2012). A falta de recursos, formação insuficiente dos professores, saber adequar material à problemática dos alunos, identificar NEE e o elevado número de alunos por turma (Medeiros, 2013), são outras das dificuldades identificadas.

Em síntese e, relativamente às atitudes que os professores se autoatribuem e atribuem aos seus colegas relativamente à inclusão, perspetivada de modo abrangente, encontramos, como ponto comum, a insegurança, a rejeição e a indiferença. Além disso, é de referir que a atitude para com esta questão é, na generalidade, negativa, pese embora a justificação dos entrevistados, que tende a centrar-se na falta de preparação dos professores para responder à diferença ou na falta de recursos especializados.

No entanto, entre 2007 e 2012 há alguma diferença, apesar de estarmos em presença de pesquisas de natureza qualitativa, confinadas a um determinado espaço. Em 2007 encontrámos muitas atitudes pouco favoráveis à inclusão. Em 2012, embora a generalidade destas atitudes esteja em consonância com esse padrão, há referências a destacar, de que a aceitação, a vantagem que representa, a compreensão, o aspeto facilitador que tem na aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem e a socialização, são exemplos que nos levam a refletir que, apesar de tudo, há uma evolução favorável no modo como a inclusão começa a ser percecionada por alguns professores.

Relativamente às dificuldades, muitas não parecem decorrer necessariamente da inclusão de alunos com dificuldades, embora se agravem com a sua presença nas turmas. Planificar as aulas, organizar o trabalho em função de todos, gerir o tempo lectivo e avaliar, parecem ser tarefas inerentes à profissão. Não se põe em causa que a presença de alunos com problemáticas mais ou menos complexas possa "complicá-las". No entanto, não as justifica só por si.

A quase replicação destas dificuldades ao longo destes anos é que nos parece surpreendente, nomeadamente porque os professores continuam a focar as dificuldades dos alunos para assim organizarem a resposta que devem dar-lhes. Donde a necessidade de considerarem como condição para a inclusão, a existência de especialistas que façam diagnósticos e que acompanhem o trabalho dos alunos ou a de terem um currículo normativo, uma vez mais perspetivando-se o aluno com NEE como uma entidade homogénea, a quem pode dar-se uma resposta uniformizada.

Quanto a estratégias implementadas, estas, nalgumas situações, parecem ser consonantes com as atitudes e as dificuldades. Refere-se a individualização do

trabalho, a diferenciação das atividades, dar atenção ao aluno com NEE (Lima, 2012), a planificação de aulas próprias para estes alunos (Medeiros, 2012, p. 68) e o atendimento individualizado (Medeiros, 2013). No entanto, temos também a planificação em função da turma em geral (Medeiros, 2012), o trabalho em grupo e as brincadeiras em comum (Medeiros, 2013).

Uma análise global aponta para estratégias que não promovem a inclusão, porque se restringem a práticas de separação ainda muito centradas nas suas dificuldades, como era timbre da integração. O próprio trabalho de grupo pode não ser indiciador de práticas que facilitam a inclusão.

As reflexões a propósito das investigações realizadas corroboram a sua importância para a formação dos professores implicados nas mesmas.

Temos, assim, de acordo com Lima (2012), que

a metodologia de investigação seja em nível teórico seja em nível prático transformou-se em um grande desafio, em alguns momentos em dificuldades, pois ao iniciar o trabalho refletiu-se sobre a realidade que estas escolas vivenciam. Encontrámos pontos comuns entre muitas dúvidas semelhantes, crenças e valores (p. 107).

A importância da troca, da partilha de experiências (ou de saberes) está patente num excerto do discurso de Medeiros (2013), segundo o qual houve

[...]enriquecimento pelos conhecimentos adquiridos nas trocas de ideias favoráveis na realização do trabalho [que] nos possibilitou também ampliar a visão de como realmente acontece a inclusão no município (p. 92), [sendo] gratificante perceber que embora ainda exista o preconceito e o medo de trabalhar com o diferente... estes demonstram a preocupação em buscar novos métodos de como trabalhar as deficiências. Isso demonstra mudanças nos comportamentos sociais [...] na conquista de uma educação de direito e qualidade (p. 72).

Medeiros (2012), fazendo um balanço final do seu trabalho e localizando-o no contexto em que decorreu, constatou que "os professores mantêm ainda práticas tradicionais, com excessivas atividades com cópias e/ou desenhos" (p. 94) que vão dando aos alunos que, na sua opinião, não conseguem acompanhar os seus colegas da turma.

### **Dados de Investigação em Artes Visuais: um contributo para refletir a inclusão**

A investigação decorrente do Mestrado de Ensino de Artes Visuais, que também orientámos, utilizou, de igual modo, a entrevista semi-diretiva e a pesquisa documental como instrumentos de recolha de dados. Uma das pesquisas



(Cardoso, 2012) não abrangeu docentes. Contudo, pela relevância dos dados obtidos para a formação de professores, no que diz respeito à inclusão social da população que a mesma envolveu (adultos com dificuldade intelectual e desenvolvimental, atual designação de défice cognitivo), considerámos pertinente a sua apresentação.

A investigação que Gonçalves (2012) realizou, teve como objetivo perceber se um projeto de sua autoria, na disciplina de Educação Tecnológica, contribuía para motivar alunos desinteressados, facilitando, assim, a sua inclusão social e educativa. Foram entrevistados dois professores, um do género feminino e outro do género masculino, com idades compreendidas entre os 40 e mais de 50 anos, dos quais, um lecionava História e outro Educação Visual, e dois jovens, de géneros diferentes, com 19 anos de idade.

A investigação de Lopes (2012) teve como objetivos identificar, nas Artes Visuais, fatores que contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos e compreender de que modo facilitam a aprendizagem daqueles que têm dificuldades de aprendizagem. A entrevista foi realizada com cinco professores (três do género feminino e dois do género masculino) que leccionavam numa escola pública do ensino secundário, Artes Visuais, Matemática, Português, Geografia e História. As suas idades situavam-se entre 39 e mais de 50 anos.

O objetivo da pesquisa de Cardoso (2012) consistiu em perceber como o ensino artístico pode contribuir para a inclusão social de pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental. Foram entrevistadas duas jovens com vinte e três e trinta anos de idade, uma auxiliar de ocupação do atelier de tecelagem e uma psicóloga. As suas idades situavam-se entre 30 e mais de 50 anos.

Sobre a inclusão, identificaram-se várias opiniões. É assim que a mesma encontra ainda barreiras na escola, não é entendida nem facilmente implementada pelos professores, não é possível realizar-se sem especialistas, deve ser acompanhada por psicólogos e psiquiatras, é difícil quando os alunos têm muitos problemas, mas tem vantagens e é benéfica porque ajuda os alunos com NEE a construir a sua identidade mais facilmente (Gonçalves, 2012). Temos, também, opiniões que nos dizem que a inclusão facilita a aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, que promove a igualdade de oportunidades, permitindo a socialização entre todos, mas, por outro lado, que só existe em teoria, dependendo da disponibilidade do professor, de recursos especializados e da articulação que é ou pode ser feita com a família dos alunos (Lopes, 2012).

No que diz respeito à inclusão social de pessoas com deficiência, os dados não mostram grande diferença. Destacam-se atitudes de surpresa relativamente a capacidades evidenciadas, de maior receptividade nos tempos mais recentes, de valorização e de compreensão, em simultâneo com outras opiniões que

referem dificuldades em relação à inserção social e laboral destas pessoas, atitudes de preconceito e de resistência (Cardoso, 2012).

Quanto a dificuldades percecionadas, temos, de acordo com Lopes (2012), a insuficiência de recursos especializados, o elevado número de alunos em sala de aula, a insuficiência de tempo para dar atenção àqueles que têm mais dificuldades, os diferentes ritmos de aprendizagem, a dificuldade que os professores têm de “descolar” dos conteúdos das disciplinas que leccionam, em paralelo com a falta de motivação dos alunos e com a perceção de que as dificuldades se agravam se o aluno estiver numa turma onde haja muita indisciplina (p. 58).

Das entrevistas realizadas por Cardoso (2012), destacam-se dificuldades que nos levam a refletir como a inclusão social de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais está ainda tão estereotipada ou preconceituosamente perspectivada. Aceitar facilmente que alguns trabalhos são feitos por pessoas com deficiência, encontrar locais fixos para expor os seus trabalhos e convencer a sociedade das capacidades desta população, são dificuldades que surpreendem (ou não), passados que são quinze anos de inclusão legalmente instituída.

Em relação a estratégias implementadas para a inclusão social desta população referidas por esta autora, salienta-se a colocação de trabalhos artísticos em locais onde se vendem facilmente, workshops na instituição para mostrar as capacidades dos seus utentes, a participação em exposições, o acompanhamento dos empregadores a nível da formação.

No âmbito da escola, Lopes (2012) refere, como estratégias de Artes Visuais para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, a pintura, o desenho, a escultura, a fotografia, a banda desenhada, a representação gráfica de figuras geométricas, o recurso às cores, ao grafismo, aos esquemas, aos tamanhos, à modelagem de materiais, a realização de fichas de ligação, de numeração e de ordenação, o jornal de parede.

Estas estratégias tanto podem ser individuais como realizadas em grupo, obviamente. O discurso dos entrevistados é omissivo quanto a este aspeto.

A nível geral, destaca-se o trabalho em parceria com o professor de educação especial e em equipa, a partilha de experiências com outros docentes, o recurso à interdisciplinaridade e o apoio personalizado.

Também neste âmbito, o que temos são referências a estratégias que os entrevistados dizem implementar, sem referir como o fazem, algumas das quais, como é o caso do apoio personalizado faz parte de respostas previstas por lei.

É indiscutível que todas são importantes para os alunos, independentemente de estes terem ou não dificuldades. A questão reside na interação que estas estratégias ou atividades proporcionam e fomentam.

Gonçalves (2012), pelo seu lado, identificou o apoio aos alunos fora do contexto da sala de aula, mas também a flexibilização dos currículos, o trabalho com grupos heterogéneos e a implementação de metodologias de diferenciação.

À semelhança do que referimos atrás, estas entrevistas não explicitam como é que os professores que referem estas estratégias as implementam. A flexibilização curricular, por exemplo, tem enquadramento legal e sem ela a inclusão dependeria da boa vontade das escolas e dos professores. Quanto às metodologias de diferenciação, estas podem facilmente legitimar a separação dos alunos do seu grupo-turma.

São visíveis nestas três investigações algumas diferenças no que diz respeito às estratégias que os entrevistados referiram, que resultam, também, do contexto em que as mesmas foram produzidas.

É natural que uma Instituição para pessoas com deficiência, que tem como objetivo a inclusão social dos seus utentes, nomeadamente através da inserção destes no mercado de trabalho, tenha um discurso consistente com esse objetivo, patente nas estratégias que diz implementar e nas considerações que produz sobre o ensino artístico (favorece a interação com a comunidade, mostra capacidades destas pessoas, permite comunicar mais facilmente, contribui para a felicidade das pessoas, aumentando a sua autoestima).

No caso dos discursos produzidos nas duas escolas, sendo o contexto da investigação diferente, é natural que o mesmo também tenha diferenças. No entanto, estas não são assim tão distintas. As estratégias que sobressaem, embora não sejam explícitas quanto ao modo como são operacionalizadas, como referimos, deixam a ideia de que são respostas instrumentais, do foro da própria disciplina.

Um aspeto relevante que não queremos deixar de focar é o parecer que os professores inquiridos emitiram no que diz respeito ao contributo das Artes Visuais para a inclusão de alunos com NEE.

De acordo com a pesquisa de Lopes (2012), considera-se que as Artes Visuais facilitam o desenvolvimento cognitivo, permitem uma melhor socialização dos alunos, promovem o sentido estético, a criatividade e o sentido de pertença, contribuem para a desinibição e para derrubar preconceitos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais motivante.

No caso dos dados que Gonçalves (2012) identificou, estes estão relacionados com a realização do seu projeto, de acordo com os objetivos da investigação. Para estes entrevistados, as Artes Visuais contribuem para que os alunos façam aprendizagens significativas mais facilmente, para interessá-los relativamente a determinados assuntos, para valorizar a sua autoestima e para perceberem as suas capacidades.

Quanto aos contributos do ensino artístico para a inclusão de pessoas com deficiência, temos, de acordo com Cardoso (2012), que este facilita a comunicação, favorece a autoestima e aumenta a capacidade de concentração (p. 42).

Relativamente à reflexão sobre o trabalho realizado e, no que diz respeito à formação que esta investigação lhes proporcionou, destacam-se os discursos que nos referem que

tendo em conta que refletir sobre a prática docente é condição indispensável ao desenvolvimento profissional de um professor, este estudo foi um excelente instrumento para materializar essa reflexão. Com ele descobri o prazer de investigar e conheci novos pontos de vista, pelo que o balanço que faço é claramente positivo. Espero que me abra horizontes, que faça de mim uma profissional mais eficaz e me permita subir um degrau na infundável escadaria do saber, melhorando a minha prestação enquanto "pessoa" que transmite e recolhe conhecimentos (Lopes, 2012, p. 84);

Estudos como este podem revelar-se como uma tomada de consciência para nós, professores, de como podemos ser verdadeiros promotores da aprendizagem. Temos consciência de que em alguns momentos, o alheamento, a desmotivação ou o simples desconhecimento dos avanços que se têm produzido no ensino/aprendizagem de matérias como estas por parte dos professores, podem ser motivo de exclusão dos cidadãos da escola e da sociedade. Urge redirecionar o nosso olhar para todos os alunos e não apenas para aqueles que têm NEE. [...] Tendo sempre como pano de fundo o ensino Artístico, todos os alunos beneficiarão da realidade do conceito de inclusão (Gonçalves, 2012, p. 61);

Acreditamos que através do ensino das artes não existem diferenças ou discriminações, pois o grande objetivo do ensino das artes é fazer transbordar os sentimentos de cada indivíduo [...] o ensino artístico permite que pessoas [com deficiência] sejam vistas pelas suas capacidades e não pela sua deficiência [...] é um veículo para mostrar as capacidades de pessoas com deficiência. É, sem dúvida, um facilitador da inclusão social (Cardoso, 2012, p. 43).

## Considerações Finais

Os dados de investigação realizada no âmbito do Mestrado de Ciências da Educação e de Ensino de Artes Visuais têm muitas semelhanças no que diz respeito às atitudes para com a inclusão social e educativa de pessoas com necessidades especiais. Também se aproximam, em certos aspetos, daqueles que resultaram da nossa investigação, que data de 2007. No entanto, enquanto nessa altura as atitudes que emergiram do discurso dos professores eram, na sua generalidade, pouco facilitadoras da inclusão, em 2012, embora continuem a

prevalecer, coexistem com discursos que evidenciam uma evolução no modo como já se perspectiva esta questão.

Como temos vindo a referir, organizar o ensino e a aprendizagem de modo a responder a todos os alunos, passa pela implementação de estratégias que vão nesse sentido. Mas, passa, também, por perceber os fundamentos da inclusão e ser capaz de “romper” com mitos, lugares-comuns e preconceitos. É nesse sentido que acreditamos que a formação de professores pode ser um contributo importante para refletir sobre muitas das questões que emanam desta conceção de escola. Por outro lado, importante é também saber-fazer. Não chega ficar por fundamentos, é necessário ter confiança para implementar respostas diferenciadas, considerando que a turma é uma entidade heterogénea, onde não faz sentido que a diferenciação passe sistematicamente por atividades distintas para alguns.

A questão da diferenciação tem gerado, quanto a nós, algum equívoco. É evidente que a diferenciação curricular é imprescindível para que alguns alunos possam estar na escola e acompanhar as suas turmas. Isto não significa, contudo, que o seu currículo deva ou tenha de ser reduzido, nem que as medidas a implementar sejam remediativas ou mesmo de compensação, operacionalizadas através de trabalhos individuais, à margem do que se passa com o grupo-turma, na crença de que, deste modo, irão “colmatar” o que não sabem.

Os dados das entrevistas relativos às estratégias que os professores referem são elucidativos do que mencionámos. A remediação e a compensação, de que a individualização do trabalho, a diferenciação das atividades (Lima, 2012), a planificação de aulas próprias para estes alunos (Medeiros, 2012), o atendimento individualizado (Medeiros, 2013), o apoio aos alunos fora do contexto da sala de aula (Gonçalves, 2012), fazem, provavelmente, parte das rotinas adquiridas sempre que os professores têm alunos que, por qualquer circunstância, não acedem às aprendizagens como os seus colegas.

É evidente que os alunos com NEE complexas precisam de intervenções específicas, algumas das quais decorrem ao abrigo de um currículo específico individualizado, que os professores de educação especial e outros técnicos, como os psicólogos e os terapeutas, estão mais habilitados a desempenhar. É o caso dos alunos com perturbações do espectro do autismo ou com multideficiência, para quem há Unidades, entendidas como sala de recursos para toda a escola, onde estes alunos passam mais tempo, porque a intervenção de que necessitam é muito específica. Contudo, é fundamental que participem em atividades, de acordo com as suas capacidades, ainda que estas possam parecer muito limitadas, nas suas turmas de origem, em conjunto com os seus colegas. Só assim se sentirão a fazer parte, só assim os “outros” os sentirão como seus colegas. Por outro lado, tomando em consideração a investigação sobre a importância da

interação para a aprendizagem, acrescentaríamos que os professores não devem negligenciar oportunidades que a favorecem.

Quanto ao modo como são postas em prática, as estratégias que emergiram da investigação realizada no âmbito das Artes Visuais, na escola, não elucidam o leitor, como referimos. Mencionam-se, apenas, atividades que os entrevistados consideram facilitadoras do processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades e, conseqüentemente, da sua inclusão. No entanto, refletindo sobre o seu contributo, percebe-se como o mesmo é significativo para a formação de professores.

De acordo com os treze entrevistados das investigações no âmbito das Artes Visuais e, é importante ter em conta que do conjunto, apenas dois eram professores desta área, estas, bem como o ensino artístico, facilitam a socialização, a criatividade, o sentido de pertença, a comunicação, tal como ajudam a perceber capacidades, tornando a aprendizagem mais gratificante e contribuindo para aumentar a autoestima dos alunos.

É importante que esta área seja percecionada, quer pelos utentes quer pelos professores de outras áreas, como facilitadora da aprendizagem de uma população que tem de ser estimulada, gratificada e reconhecida por aquilo que é capaz de fazer. Na verdade e, não querendo ser simplista, um desenho ou uma pintura podem ser o ponto de partida para um diálogo que atravessa as competências que quisermos. Mas, para isso, é preciso que os professores acreditem que é possível. O que, não passando, apenas, pela formação, passa também pela formação. A partilha, a troca de experiências e a cooperação aprendem-se fazendo e refletindo sobre as suas vantagens e desvantagens. Implementar esta estratégia com os alunos contribui facilmente, como se entende, para a socialização, para a criatividade, para o sentido de pertença, para a comunicação e para a perceção de capacidades que se desconhecia, contributos das Artes Visuais e da educação artística que emergem destas pesquisas.

Como Lopes (2012) refere, sintetizando as conclusões do seu estudo,

as Artes, como Artes Visuais, a Dramatização, a Música, etc, ajudam no desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor, afetivo e social e quanto mais ampla for a visão dos educadores a esse respeito, mais fácil e significativo será o trabalho com a diversidade (p. 85).

A formação é, obviamente, um fator muito relevante a todos os níveis. No caso concreto da inclusão, é crucial, como estes testemunhos, apesar da sua pequena dimensão evidenciam. Perceber a organização da escola, as dificuldades e as suas preocupações, contribui para refletir estereótipos, lugares-comuns ou preconceitos, tão frequentemente ligados às pessoas com deficiência ou mesmo com dificuldades de aprendizagem, que são, provavelmente, o maior obstáculo à sua pertença real na sociedade.

## Referências Bibliográficas

- Bahia, S. (2010). Considerações sobre a educação para a arte e para a cultura, ou "como levar Clio à escola". *Revista Lusófona de Educação*, 16, 47-58.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behaviour Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bruner, J. S. (1987). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cardoso, E. (2012). *Ensino Artístico e Inclusão de Alunos com necessidades educativas especiais – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Eisner, E. (1997). *Educating Artistic Vision*. Stanford: The Macmillian Company.
- Ferreira, S. (Org.). (2004). *O Ensino das Artes. Construindo Caminhos*. São Paulo: Papirus Editora.
- Gonçalves, A. (2012). *Ensinar no presente: a Arte como contributo e estratégia de inclusão – relato de uma experiência*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Hunt, D. (1974). *Matching Models in Education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lima, A. (2012). *Práticas Pedagógicas com Alunos em situação de deficiência em Escolas no Município de Currais Novos: caminho para a Inclusão?* Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Lopes, C. (2010). *Artes Visuais: um contributo para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem (um estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Medeiros, S. (2012). *Práticas Pedagógicas de Inclusão /Exclusão de uma Escola de Ensino Regular*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Medeiros, S. (2013). *Escola Inclusiva: representações de professores de escolas municipais de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Norte*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Neitzel, A. & Carvalho, C. (2011). Estética e arte na formação do professor da básica básica. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 103-121.

- Oliveira, F. (2007). *Contributo para o estudo das Artes Plásticas nas IPSS de apoio à pessoa com Condição de Deficiência em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Vygotsky, S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Read, H. (2007). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Santos, A. (2008). *Mediações Arteducionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. O. E. (2004). Reflectir para (Re)Construir Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 51-60.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Silva, M. O. E. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

**Maria Odete Emygdio da Silva**

Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Investigadora integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED).  
modete.dasilva@gmail.com

Data de recepção: Janeiro de 2013

Data de avaliação: Abril de 2013

Data de publicação: Dezembro de 2013