
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIANA RAYMUNDO DOS ANJOS

**A Sociologia Figuracional no fazer docente de uma
professora de arte com um estudante com baixa visão**

**VITÓRIA
2020**

CLAUDIANA RAYMUNDO DOS ANJOS

A Sociologia Figural no fazer docente de uma professora de arte com um estudante com baixa visão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/Ufes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho

**VITÓRIA
2020**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R267s Raymundo dos Anjos, Claudiana, 1984-
A Sociologia Figuracional no fazer docente de uma professora de arte com um estudante com baixa visão / Claudiana Raymundo dos Anjos. - 2020.
189 f. : il.

Orientador: Reginaldo Celio Sobrinho.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Deficiência Visual. 3. Ensino de Arte. 4. Rede Estadual do Espírito Santo. I. Celio Sobrinho, Reginaldo. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIANA RAYMUNDO DOS ANJOS

A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL NO FAZER DOCENTE DE UM PROFESSOR DE ARTE COM UM ALUNO COM BAIXA VISÃO

**Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.**

Aprovada em 22 de maio de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Rosângela Gavioli Prieto
Universidade de São Paulo**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
REGINALDO CELIO SOBRINHO - SIAPE 1786005
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 26/05/2020 às 22:02

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/25654?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ISABEL MATOS NUNES - SIAPE 3052036
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 27/05/2020 às 14:28

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/25816?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DENISE MEYRELLES DE JESUS - SIAPE 6295679
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 29/05/2020 às 22:05

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/26562?tipoArquivo=O>

EPÍGRAFE

Paciência

Lenine

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para

Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência

O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

Será que é tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não

Será que é tempo que me falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para

A vida não para não
A vida não para

A vida é tão rara

AGRADECIMENTOS

Foram tantas as pessoas envolvidas neste processo, que agradecer se torna uma tarefa um tanto difícil, mas também necessária, especialmente porque durante esse período de formação, vimos compreendendo que de fato, não existe um “eu” sem um “nós”, não seria possível a concretização deste trabalho se não fosse a contribuição de cada pessoa que menciono nesses agradecimentos.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por me dar forças e fé para poder enxergar além do que eu poderia imaginar, sem Ele, nada disso seria possível.

Agradeço em especial a minha mãe, Ana e meu padrasto Roberto, por não medirem esforços para me ajudar durante essa trajetória. Obrigada pela compreensão de todos os períodos em que eu precisei estar mais distante.

Agradeço também ao meu esposo Christiano que sempre esteve presente em todos os momentos desta etapa, principalmente nos períodos de escrita em que eu me via perdida e dizendo que não daria conta. Obrigada por sempre acreditar em mim e vê potencial que eu mesma não enxergava.

Outra pessoa que preciso agradecer e agradecer muito é meu orientador Reginaldo Celio Sobrinho. Você foi fundamental nesse processo. Obrigada pela confiança e aposta, obrigada por contribuir para a minha formação não apenas profissional, mas também pessoal. Aprendi muito com você nesses dois anos, concluo esta etapa da vida acadêmica como uma outra pessoa, e isso também devo a você. Você é muito especial. Obrigada por tudo!

Agradeço também ao grupo de pesquisa pelo acolhimento e pelas discussões calorosas que tivemos ao longo desse período. Sem vocês não seria possível aprender tanto sobre Norbert Elias. Obrigada por todos os momentos de reflexão ocorrido dentro e fora das reuniões. Vocês também são especiais.

Dentro do grupo de pesquisa, um agradecimento especial vai para Giselle, que se tornou uma companheira inseparável nesse período. Obrigada por todas as conversas (em qualquer hora do dia), apoio, esclarecimento de dúvidas e amizade. Poder contar com você, fez toda a diferença.

Meus agradecimentos também são destinados a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Obrigada por confiar no trabalho realizado e por toda colaboração durante a pesquisa.

Agradeço também aos profissionais da Escola Frederico (local de realização da pesquisa). Obrigada pelo acolhimento e por aceitarem a participar da pesquisa. Vocês foram demais!

Agradeço em especial a professora de Arte. “Aline”, como eu aprendi com você. Obrigada por me receber de braços abertos, obrigada pelo bom humor sempre e pelos cafés e pães de queijo de todos as quintas.

Por fim, porém não menos importante, agradeço a minha banca examinadora, Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, Profa. Dra. Isabel Matos Nunes e Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus. Obrigada pela disponibilidade e leitura atenta do texto e pelas contribuições enriquecedoras.

RESUMO

Neste estudo objetivamos problematizar a dinâmica do(s) fazer(es) docente de um(a) professor/a Arte com um(a) aluno(a) com baixa visão considerando o fluxo de matrículas na rede, as formas de contratação/remuneração em sua prática docente. O aporte teórico esteve baseado nos constructos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias (1993; 1994a; 2001a; 2011), apoiando-nos especialmente na concepção eliasiana que concebe a imbricação sociogênese e psicogênese. Em termos teórico-metodológicos, tratou-se de uma pesquisa delineada como estudo de caso. Na sua realização utilizamos diferentes instrumentos e procedimentos para a coleta e produção dos dados, quais sejam: programa SPSS; estudo de documentos; observação em contexto; entrevista semiestruturada; e atuação colaborativa no contexto da sala de aula junto a professora de arte. Mediante a análise dos dados, compreendemos que as práticas pedagógicas do professor de arte em atuação com um estudante com baixa visão, não podem ser analisadas desconsiderando-se as diferentes condições favorecedoras do desenvolvimento do seu trabalho no contexto escolar. Subsidiado pela sociologia figuracional, compreendemos que as relações de interdependência, as diferentes figurações, os diferentes contextos sociais, tomados na processualidade histórica, estão diretamente relacionados à sua prática docente. Os resultados do estudo, possibilitou também, devido ao aumento no número de matrículas de estudantes PAEE, a realização de um debate mais profundo e sistemático sobre as matrículas desses estudantes no ensino comum, atentando-nos para uma identificação qualitativa e quantitativa desse público matriculado no Ensino Fundamental no sistema estadual de ensino. Outro ponto, foi a necessidade da valorização do profissional que atua no ensino de arte, bem como a valorização dessa área de conhecimento por parte do poder público estatal e por fim, a compreensão de que o professor se constitui como um ser histórico e social e que as suas práticas pedagógicas não se constituem de forma isolada, sem considerar os outros profissionais que atuam no contexto escolar. A partir deste estudo, vimos apostando em uma prática pedagógica bem-sucedida que se dá na interação de todos os profissionais que atuam na escola.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência Visual. Ensino de Arte.

ABSTRACT

The aim of this study is to problematize the teaching practice dynamics of an art teacher and a student with low vision, considering the enrollment flow in the unit, and the ways of hiring/remuneration for the teaching practice. The theoretical background was based on constructs of Figural Sociology formulated by Norbert Elias (1993; 1994a; 2001a; 2011), relying mainly on Elias' notion that developed the interconnection of sociogenesis and psychogenesis. In theoretical-methodological aspects, the research was outlined as a case study. Moreover, different tools and procedures were applied during the data collection and production, such as: SPSS program; documents' study, context observation; semi-structured interview; and collaborative action in the classroom context along with the art teacher. Through the analysis of data, we comprehended that the art teacher's pedagogical practices when interacting with a student with low vision cannot be analyzed if excluded the different conditions which enhance the work development in the school context. Subsidized by figural sociology, we comprehend that the interdependent relations, the different figurations, and the different social contexts, considered in the historical processes, are directly related to the teaching practice. Due to the increase in the number of PAEE students enrolled, the results of the study also allowed to carry out a deeper and more systematic debate regarding those students' enrollment in regular primary education. The focus was towards a quantitative and qualitative identification of this specific public enrolled in Elementary School in the state education system. Another issue approached was the need of appreciation of the professional who works in art teaching, as well as the valorization of this field of knowledge by the state public authorities. In addition, the comprehension that the teacher is a historical and social being and, therefore, his/her pedagogical practices are not constituted in an isolated way, without considering the other professionals who are involved in the school context. From this study, we have been investing in a successful pedagogical practice based on the interaction among all the professionals who work in the school.

Keywords: Special Education. Visual Impairment. Art Teaching.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Número total de escolas da rede estadual de ensino localizadas no município de Vila Velha/ES 76
- Quadro 2 – Qualificação profissional para efeito de pontuação no processo seletivo simplificado da Sedu 89
- Quadro 3 – Referente aos requisitos gerais e específicos exigidos para contratação dos professores de Arte que atuam nas escolas da rede estadual do estado do Espírito Santo 103
- Quadro 4 – Referente aos requisitos gerais e específicos exigidos para contratação de professores de arte por meio de concurso público, que atua nas escolas da rede estadual do estado do Espírito Santo 106
- Quadro 5 – Referente aos dias de e horários das aulas da professora de arte na turma do 3º Matutino 1 – 3º M1 136

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Número total de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial do ES – Rede Estadual dos anos de 2009 a 2018..... 72
- Tabela 2 – Número total de matrículas de estudantes Deficientes Visuais (cegueira e baixa visão) no estado do Espírito Santo - Rede Estadual dos anos de anos de 2009 a 2018..... 73
- Tabela 3 – Número total de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no município de Vila Velha - Rede Estadual dos anos de anos de 2009 a 2018..... 76
- Tabela 4 – Número total de matrículas de estudantes Deficientes Visuais (cegueira e baixa visão) no município de Vila Velha - Rede Estadual dos anos de anos de 2009 a 2018..... 78
- Tabela 5 – Número total de matrículas de estudantes com Deficiência Visual no estado do Espírito Santo – nas redes municipal, estadual e privada do ano de 2018..... 79
- Tabela 6 – Remuneração para uma carga horária de 25 horas semanais 95
- Tabela 7 – Referente ao número total de graduados dos cursos de Artes Visuais e Artes Plásticas da Universidade Federal do Espírito Santo dos anos de 2014 a 2018 112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da quantidade de grupos de pesquisas localizados pela plataforma do CNPq	40
Figura 2 – Mapa dos grupos que pesquisam a Educação Especial no Brasil	42
Figura 3 – Lucas realizando a atividade com linhas	137
Figura 4 – Atividade do livro didático	138
Figura 5 – Atividade de composição utilizando recorte e colagem	143
Figura 6 – Atividade bidimensional, utilizando desenho	143
Figura 7 – Primeiro dia da atividade diferenciada em grupo	146
Figura 8 – Lucas e Nala realizando confeccionando o Leão	149
Figura 9 – Lucas e seu grupo de trabalho	150
Figura 10 – Referente a Lucas pintando concluindo a pintura da girafa	150
Figura 11 – Conclusão dos animais da Savana Africana	151
Figura 12 – Mata Atlântica	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AESP	Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo
Aga	Associação Gaúcha de Arte Educação
ALE	Aprofundamento em Leitura e Escrita
Anarte	Associação Nordestina de Arte-Educadores
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAID	Artes Industriais e Decorativas
DAU	Departamento de Arquitetura e Urbanismo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDI	Departamento de Desenho Industrial
DEFA	Departamentos de: Formação Artística
DFTA	Fundamentos Técnico-Artísticos
DGP	Diretório dos Grupos de Pesquisa
DT	Designação Temporária
EEEF	Estadual de Ensino Fundamental Frederico
EI	Educação Infantil
ES	Espírito Santo
Faeb	Federação dos Arte-Educadores do Brasil
Fundeb	Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional Docente
Gepei	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão
Gepei	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Inep	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ines	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIED	Laboratório de Informática
Napne	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pet	Programa de Educação Tutorial
PGIE	Política Gestão e Inclusão Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sedu	Secretaria Estadual de Educação
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TG	Trabalho de Graduação
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFS	Universidade Federal de Santa Maria
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

Sumário

INTRODUÇÃO E IMPLICAÇÕES COM O ESTUDO	18
1. APONTAMENTOS SOBRE A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL OU PROCESSUAL DE NORBERT ELIAS	28
1.1. Norbert Elias: vida e obra	28
1.2. A Sociologia Figuracional ou Processual: contribuições para pensar o fazer docente do professor de Arte.....	32
2. PRODUÇÕES SOBRE O FAZER DOCENTE DO PROFESSOR DE ARTE NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM PERSPECTIVA	38
2.1. Diretório dos grupos de pesquisa – DGP/CNP.....	38
2.2. Sobre o fazer docente no campo da deficiência visual.....	42
2.3. O programa de pós-graduação em educação – PPGE/Ufes.....	53
3. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICO: O ESTUDO DE CASO DA/NA RELAÇÃO PROFESSOR DE ARTE E ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	58
3.1. O estudo de caso como perspectiva de produção de conhecimento	58
3.2. Procedimentos e instrumentos de produção e coleta de dados.....	62
3.2.1. O momento de chegada: o campo de investigação	65
4. UM PONTO DE PARTIDA PARA NOSSAS REFLEXÕES: A DINÂMICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA VISUAL NO CENÁRIO CAPIXABA.....	67
4.1. Considerações sobre as matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no Espírito Santo/Brasil.....	68
4.1.1. Espírito Santo/Brasil.....	70
4.1.2. Indicadores educacionais da Educação Especial no Estado do Espírito Santo	71
4.1.3. O município de Vila Velha/ES: o campo de investigação.....	75
4.1.4. Matrículas de estudantes em condição de deficiência visual no município de Vila Velha/ES-Brasil	78
4.1.5. Apontamentos sobre a política de inclusão escolar de crianças/estudantes com deficiência visual no estado do Espírito Santo: questões e perspectivas.....	81
5. O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: FORMAS DE CONTRATAÇÃO E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOCENTES	87
5.1. Formas de contratação e remuneração dos profissionais docente no estado do Espírito Santo.....	88

5.2. Editais de contratação na perspectiva do profissional que atua na disciplina de arte na rede estadual do Estado do Espírito Santo.....	102
---	-----

6. CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO FAZER DOCENTE DA PROFESSORA DE ARTE EM PERSPECTIVA 116

6.1. Lucas: trajetória de escolarização em três tempos/momentos de sua constituição pessoal.....	117
--	-----

6.1.1. Lucas no 1º ano do Ensino Fundamental: o ponto de chegada na escola Frederico.....	122
---	-----

6.1.2. Lucas no 2º ano do Ensino Fundamental: novos desafios novos recomeços	127
--	-----

6.1.3. Lucas no 3º ano do Ensino Fundamental: potências e desafios.....	130
---	-----

6.2. As práticas desenvolvidas pela professora de arte.....	134
---	-----

6.2.1. Primeiro episódio: a aproximação com Aline e sua primeira aula com Lucas	135
---	-----

6.2.2. Segundo episódio: Mostra Cultural com o projeto Savana Africana e Mata Atlântica.....	140
--	-----

6.3. O fazer docente da professora de arte: análise do trabalho realizado.....	153
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS 161

REFERÊNCIAS..... 169

ANEXO 1 180

ANEXO 2 186

INTRODUÇÃO E IMPLICAÇÕES COM O ESTUDO

Desenvolvemos este estudo na busca por compreender como se configuram as práticas pedagógicas do/a professor/a de Arte¹ em classes que contam com um aluno em condição de deficiência visual, no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, vinculado à linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos” do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes.

Pensar sobre o trabalho desenvolvido do/a professor/a de Arte com alunos com deficiência visual configura uma inquietação que perpassa toda a minha trajetória acadêmica, desde o ano de 2010, quando ingressei na universidade, até os dias atuais. Quando ingressei no curso de Artes Visuais – Diurno², tinha como objetivo pessoal apenas obter o diploma de graduação e me tornar professora de Arte para trabalhar em escolas estaduais e/ou municipais do estado do Espírito Santo. No entanto, durante o período de quatro anos de formação e de vivência acadêmica, meus objetivos foram sendo reconfigurados à medida em que minha inserção no contexto acadêmico aumentava.

A partir do envolvimento como bolsista no Programa de Educação Tutorial – Pet Licenciaturas³ e de minha aproximação com o grupo de pesquisa intitulado “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)”, coordenado pela professora doutora Denise Meyrelles de Jesus, emergia a vontade de me tornar pesquisadora.

Nesse contexto de produção de conhecimento, minhas vontades, minhas emoções foram sendo constituídas segundo o percurso dos diferentes indivíduos e

¹ Neste estudo, serão utilizadas as palavras Arte e Artes. Esclarecemos que, quando for referente ao curso de licenciatura, utilizaremos a nomenclatura Artes e quando nos referirmos a disciplina inserida nos currículos escolares, a nomenclatura utilizada será Arte, conforme destaca os documentos oficiais do estado do Espírito Santo – Ensino de Arte e formação em Artes.

² No ano de 2010, com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, o Centro de Artes passa a ofertar vaga para um novo curso de licenciatura – Artes Visuais – Noturno –, com uma grade curricular diferenciada. No entanto, me graduei no curso de Artes Visuais – Diurno. Por isso, ao me referir ao curso de Artes, sempre especificarei que se refere ao curso de Artes Visuais – Diurno.

³ O PET (como é conhecido o programa) tinha como objetivo realizar pesquisas cujo tema principal refletia sobre a docência. Esse grupo era composto por alunos de diferentes cursos de licenciatura da universidade, e nosso interesse em comum estava em pesquisar temas relacionados à docência, ao ser professor, à formação de professor, ao ato de pensar e repensar o nosso próprio processo de formação acadêmica naquele contexto.

grupos com os quais eu estava envolvida. Imbricada nesse meio de estudos e nesses espaços, senti-me instigada a pensar e repensar meu processo de formação inicial numa perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Nessa trajetória, na etapa final da minha formação inicial, desenvolvi meu trabalho de Graduação – TG⁴, com a temática voltada para a Educação Especial. Nesse trabalho, tive como objetivo analisar o Projeto Político Pedagógico – PPP – do curso de Artes Visuais – Diurno – a fim de entender como estava se dando o processo de formação inicial dos alunos do curso, bem como compreender como essa formação vinha sendo pensada dentro do contexto da diversidade, particularmente a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial dentro das escolas. Para tanto, analisei as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – dos cursos de Artes Visuais – Diurno, relacionando-as com o Projeto Político Pedagógico – PPP – e traçando assim um diálogo entre ambos. Nesse estudo, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa baseou-se na análise de conteúdo utilizando os documentos mencionados; o referencial teórico utilizado para subsidiar nossas reflexões acerca do tema proposto foi a obra de Boaventura de Sousa Santos, particularmente as noções apontadas em *Sociologia das Ausências e das Emergências* (2006; 2007). A partir das considerações finais desse trabalho pude perceber o grande desafio que era pensar a Educação Especial no contexto do curso de Artes Visuais – Diurno. Em virtude desse cenário, a produção do Trabalho de Graduação se configurou como um elemento disparador para que eu continuasse a pesquisar as questões relativas ao fazer docente do/a professor/a de Arte no contexto da Educação Especial.

Associado a esses apontamentos, temos observado que, de fato, refletir sobre o fazer docente do/a profissional da educação no contexto brasileiro implica trazer para o diálogo uma série de tensões que interferem diretamente no modo de realização das atividades profissionais desse professor/a. No que se refere ao fazer docente do/a professor/a de Arte, essas reflexões nos parecem ainda mais emergentes.

A formação inicial, as condições de trabalho e experiência profissional figuram entre as questões que nos chamam a atenção quando voltamos nosso olhar para o/a profissional que atua no ensino de Arte.

⁴ Nomenclatura referente ao Trabalho de Graduação do curso de licenciatura em Artes Visuais – Diurno da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes.

Oliveira (2014) destaca que as diversas mudanças políticas e institucionais implementadas no contexto educacional brasileiro a partir da década de 1990 configuraram como fatores cruciais no processo de modificação e de nova modulação no/do fazer docente. Nesse contexto, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB 9.304/96 –, que passou a direcionar, sob vários aspectos, o trabalho dos profissionais da educação no Brasil, em específico do/a professor/a de Arte. A esse respeito, a autora aponta que:

[...] a educação básica no Brasil, sujeita a medidas governamentais que mudam conforme a dança das cadeiras no processo eleitoral nas diferentes instâncias do sistema federativo, e segue carente de políticas de Estado, permanentes e estáveis, de caráter mais robusto que possam definitivamente promover isonomia nas condições de trabalho oferecidas pelas diferentes redes públicas de ensino. (OLIVEIRA, 2014, p. 450)

Corroborando a afirmação de Oliveira (2014) destacamos que a “dança de cadeiras” no cenário atual tem sido preocupante, sobretudo no contexto educacional, quando se percebe um atual governo cujas ideias neoliberais e neoconservadoras vão ganhando destaque na materialização das políticas sociais, entre elas a educação. A este respeito, vale observar que se na abordagem neoliberal, “[...] a intervenção estatal é inibidora da liberdade individual e as políticas sociais são vistas como um mal para os indivíduos e para a sociedade” (COUTINHO, 2018, p. 18), pensar uma educação *para todos* no cenário atual tem se configurado em um grande desafio.

De toda forma, no contexto brasileiro, mais precisamente nas duas últimas décadas, tem-se presenciado um movimento de reforma educacional voltada para diferentes níveis e modalidades de ensino. De acordo com Pantaleão, Sobrinho e Gomes, “[...] tais reformas têm provocado a necessidade de mobilizar a instituição escolar para outra forma de pensar seu trabalho e seus modos de ação com os profissionais que nela atuam” (PANTALEÃO; SOBRINHO; GOMES, 2017, p. 133).

De fato, no Brasil, desde os anos 1990, as reformas educacionais resultaram de nova regulação educacional. Oliveira (2014) afirma que entre os vários fatores que evidenciam essa questão, destacam-se

[...] a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, situando a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita; a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, bem como a avaliação institucional; e os mecanismos de gestão escolares que pressupõem a participação da comunidade. (OLIVEIRA, 2014, p. 453)

A autora ressalta ainda que esse modelo de gestão tem sido adotado nos Estados Unidos e Inglaterra e é caracterizado como “[...] um processo de descentralização dos níveis de autoridade ao nível da escola” (OLIVEIRA, 2014, p. 453), no qual a responsabilidade, bem como a tomada de decisões no contexto escolar, fica a cargo de diretores, professores, alunos, pais de alunos e outros membros da comunidade escolar. É notório que essas novas ideias para a educação interferem diretamente no fazer docente, deixando lacunas em questões como qualidade no ensino, e abrindo fissuras para novos problemas, entre eles o desgaste emocional, ocasionado em virtude da sobrecarga de trabalho e de responsabilização dos profissionais do ensino (OLIVEIRA, 2014).

No fluxo desse debate, para além da qualidade do ensino, configuram essas lacunas, a carga horária de trabalho elevada do profissional docente, condições de trabalho, baixos salários, sobrecarga de trabalho, esgotamento físico, entre outras questões referentes à formação inicial e continuada desse professor (LELIS, 2012). Relacionando diretamente essas questões, a “chegada” dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas de ensino comum emerge como uma tensão peculiar na atividade do/a professor/a de Arte na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

A esse respeito, é importante não perder de vista que, no Brasil, a inserção do ensino de Arte como componente curricular obrigatório esteve permeada de muitos debates entre os educadores da área. Embora iniciado no período da colonização, por meio da atuação dos jesuítas, o ensino de Arte passou a ter evidência mais explícita e sistemática somente a partir do século XIX, com a chegada da Família Real, que possibilitou a vinda da Missão Artística Francesa para o Brasil, dando início, assim, à primeira formalização do ensino de Arte. Godoi (2013) ressalta que a partir “[...] desse momento surgem os primeiros relatos da prática artística dentro de um contexto educativo ou escolar” em nosso país (GODOI, 2013, p. 27).

Apesar de já identificada no contexto escolar, essa prática do ensino de Arte passa a ser reconhecida oficialmente pelo governo brasileiro somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 5.692/71, que o denomina “Educação Artística”. Desde então, essa disciplina passou a figurar como componente curricular nos antigos 1º e 2º graus, porém na condição de atividade educativa integrada ao currículo.

É importante destacar que a inserção da Educação Artística no currículo da Educação Básica se dá no contexto de golpe militar ocorrido no país nos anos de 1964. Subtil (2012) ressalta que nesse contexto político era impedida a livre manifestação e expressão, excluída a reflexão filosófica e política, e muitos artistas desse período foram torturados e extraditados. Esse cenário coloca a disciplina de educação artística como atividade integrada ao currículo com o objetivo de “manter o controle”; também por ser a Arte “[...] uma área historicamente ligada ao exercício da liberdade e da expressão criadora”, esse controle favoreceria os objetivos apregoados pela ditadura militar (SUBTIL, 2012, p. 127).

Mais tarde, a obrigatoriedade do ensino de Arte foi expressa na LDB nº 9.394/96, quando essa área de conhecimento passou a integrar o currículo da Educação Básica como disciplina obrigatória. Conforme estabelece essa legislação, “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes (BRASIL, 1996).

Nesse cenário, vale destacar a importante ação dos profissionais que atuam na área de Arte e que, por meio de movimentos sociais e associações, fomentaram e subsidiaram as discussões relativas à necessidade de considerar a Arte como área de produção de conhecimento, bem como a necessidade de mudança da nomenclatura, antes conhecida como “Educação Artística” pela LDB/5.692/71, e agora como “arte”, reconhecida por meio da LDB 9.394/96 (BARBOSA, 2011).

Como mencionamos, tal mudança na nomenclatura teve sua origem no movimento Arte-Educação, conforme destaca Godoi (2013), iniciado na década de 1980. O movimento Arte-Educação se apresenta como um movimento criado por profissionais da área da educação, especificamente por profissionais ligados ao ensino de Arte, cujo objetivo estava voltado para o fortalecimento da categoria, bem como para a ampliação do debate sobre a valorização dos profissionais da área de arte e da valorização desse ensino como área de conhecimento importante no contexto escolar. Nesse cenário, destacam-se algumas associações, entre elas a “Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo” – AESP (1982), a “Associação Nordestina de Arte-Educadores” – ANARTE (1984), e a “Associação Gaúcha de Arteeducação” – AGA (1984). Com o surgimento dessas primeiras associações, surge em 1987 a Federação dos Arte-Educadores do Brasil – FAEB, se configurando como um:

[...] vigoroso movimento nacional em favor da presença da Arte na educação brasileira, mobilizando reflexões e debates em torno das políticas públicas da arte-educação e empreendendo ações concretas nas instâncias legisladoras do país. (SANTANA, 2012, p. 99)

Nos currículos escolares, tal obrigatoriedade trouxe implicações para/na formação continuada em contexto e na atuação dos profissionais desse campo e fomentou debates mais sistemáticos sobre temas voltados às práticas adotadas nas salas de aula, fortalecendo a ideia de que o ensino de Arte não deveria estar voltado apenas para uma mera reprodução de atividades de copiar ou colorir (GODOI, 2013). De acordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN,

[...] a introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se, se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. (BRASIL, 1998, p. 24)

Nesse contexto, muitos profissionais que atuavam como professores de Arte não estavam habilitados e preparados para o domínio de uma disciplina que visava o conhecimento nas várias linguagens artísticas conforme previa a legislação (BRASIL, 1998). A respeito desse período, entre os anos de 1970 a 1980, o PCN destaca que a formação de professores de Arte no país começa a apresentar fragilidade. Ganham destaque nesse cenário as universidades, com o papel de formadoras de professores para atuar nessa disciplina em cursos de nível superior no país.

Para atender a essa demanda, em meados da década de 1980 foram criados cursos com duração de dois anos, os chamados polivalentes, com a finalidade de formar professores aptos para trabalhar em diversas áreas artísticas, como a música, teatro, artes visuais e dança. Essa polivalência expressa nos cursos de formação de professores se configurava como uma formação específica para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. À época, os cursos de Ensino Superior apresentavam uma concepção generalista, contribuindo também para “[...] a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística” (BARBOSA, 2002, p. 162).

Nesse contexto, Cacete (2014) destaca que a figura do professor polivalente se justifica sobre vários aspectos:

[...] em primeiro lugar o professor ginásial não há de ser um especialista puro; em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico formativo o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores (CACETE, 2014, p. 12)

Observamos que, de acordo com a LDB nº 9.394/96, o ensino primário passa a ser reconhecido como um único ciclo de 1º grau, com oito séries (1ª – 8ª), atualmente 1º ao 9º ano, e o 2º ciclo de 2º Grau (Ensino Médio). Nas universidades brasileiras esse modelo de formação de professores esteve em vigência até a publicação da LDB nº 9.394/96, quando se propõem alterações nos cursos de formação de professores, sendo admitidos para atuar na educação básica professores habilitados em nível superior com duração mínima de quatro anos (BRASIL, 1996). Nesse cenário, evidencia-se no país a expansão do Ensino Superior não apenas no setor público, mas também no setor privado.

Por outro lado, essa obrigatoriedade também trouxe implicações para/na formação continuada em contexto e na atuação dos profissionais desse campo. A ausência de formação continuada, bem como a precariedade nas condições físicas das escolas e a escassez de materiais e de recursos específicos para utilização durante as atividades em classe são tensões que emergem no contexto do trabalho do/a profissional que atua na área do ensino de Arte.

No que se refere especificamente à formação de professores de Arte no Brasil, destacamos que tal formação é iniciada no século XIX e potencializada com a chegada da Família Real. Conforme já mencionamos, durante o período dos jesuítas até o contexto atual, houve diferentes modificações no que diz respeito à formalização desse ensino no país. O reconhecimento do ensino de Arte enquanto disciplina obrigatória a partir da LDB nº 9.394/96, no currículo escolar, figura como uma dessas mudanças ocorridas durante o período. Assim, observamos que o reconhecimento da Arte enquanto disciplina oficial no currículo escolar ainda é muito recente, tornando-se pertinente as reflexões sobre o trabalho do professor/a que atua nessa área.

Complementarmente, destacamos que o ensino de Arte se configura como uma área de conhecimento que contribui para a formação humana. A presença dessa disciplina como componente curricular tem contribuído para/na formação cidadã crítica e criativa dos estudantes. Ademais, com sua inserção no currículo, seus conteúdos e linguagens (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música) ganharam

reconhecimento, abrangendo também a valorização da cultura local (SILVA, 2015).
Conforme a legislação brasileira, o conhecimento artístico

[...] abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1998, p. 19)

Nessa perspectiva, compreendemos que o ensino de Arte é fundamental para/na construção da autonomia dos estudantes, influenciando, inclusive, a realização de diferentes ações e práticas em sua vida cotidiana (BRASIL, 1998). Nessa direção, na articulação dos diferentes saberes, a tarefa do/a professor de Arte torna-se fundamental. No entanto, é preciso repensar sobre as condições de trabalho desse/dessa profissional de maneira que possa atender as demandas desse ensino em nível de legislação.

Imersos nessas questões, nos aproximamos do aporte teórico da Sociologia Figuracional ou Processual, elaborada por Norbert Elias, que compreende os processos sociais em constantes modificações. Mais exatamente, fundamentados nos constructos eliasianos, acreditamos que as diversas mudanças que ocorrem no campo educacional por meio das políticas materializadas se constituem como processos, inclusive de longo prazo, que trazem implicações diretas para/no fazer docente do/a profissional da área da educação.

Diante deste cenário e dessas questões, ancorados na perspectiva da Sociologia Figuracional ou processual, nossa pesquisa tem como objetivo geral: **Problematizar a dinâmica do(s) fazer(es) docente de um(a) professor/a Arte com um(a) aluno(a) com baixa visão considerando o fluxo de matrículas na rede, as formas de contratação/remuneração em sua prática docente.**

Associam-se a isso os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Constituir apontamentos sobre a política de inclusão escolar de crianças em condição de deficiência visual a partir do fluxo de matrículas em escolas estaduais de educação básica, no período de 2009 a 2018,

- ✓ Sistematizar informações/dados relativos às formas de contratação e de remuneração dos professores/a de Arte vinculados ao Sistema Estadual de Educação do Espírito Santo/BRA;
- ✓ Tecer compreensões sobre a dinâmica e condições de realização do trabalho do/a professor/a de Arte com alunos em condição de deficiência visual.

Em termos teórico-metodológicos, trata-se de pesquisa delineada como estudo de caso do tipo etnográfico. Na sua realização utilizamos diferentes instrumentos e procedimentos para a coleta e produção dos dados, quais sejam: programa SPSS; estudo de documentos; observação em contexto; entrevista semiestruturada; e atuação colaborativa no contexto da sala de aula junto ao professor de Arte. Para nos ajudar na elaboração e desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos os pressupostos da Sociologia Figuracional, de Norbert Elias (1993; 1994a; 2001a; 2011), apoiando-nos especialmente na concepção eliasiana que concebe a imbricação **sociogênese** e **psicogênese**.

Feitas essas considerações introdutórias, destacamos que esse trabalho está estruturado em 7 capítulos. Na sequência desta introdução, temos um primeiro capítulo, intitulado “Apontamentos sobre a sociologia figuracional ou processual de Norbert Elias”, em que apresentamos alguns elementos de sua vida e obra, focalizando conceitos que, elaborados pelo autor, se tornaram instrumentos-chave no desenvolvimento da nossa pesquisa.

No segundo capítulo, referente à revisão de literatura, intitulado “Produções sobre o fazer docente do professor de arte na escolarização de estudantes com deficiência visual em perspectiva” apresentaremos um conjunto de estudos de diversos grupos de pesquisa brasileiros, cuja área de estudos é a Educação Especial, e cujo foco central está nos trabalhos no campo da Deficiência Visual. Nesse capítulo também trazemos, por meio das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Ufes –, um conjunto de produções que tomaram como temática a prática pedagógica do professor que atua com estudantes em condição de deficiência visual.

No terceiro capítulo, “Percursos teórico-metodológico: o estudo de caso da/na relação professor de arte e estudante com baixa visão” organizado em duas partes, apresentamos os percursos teórico-metodológicos que adotamos ao longo da

pesquisa, incluindo os instrumentos e os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da nossa coleta, produção e análise dos dados.

Em nosso quarto capítulo, intitulado “Um ponto de partida para nossas reflexões: a dinâmica de inclusão escolar do estudante em condição de deficiência visual no cenário capixaba”, abordaremos questões relativas ao fluxo total de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial e com deficiência visual, localizados no estado do Espírito Santo em contexto macro e no município de Vila Velha, que constituiu local onde realizamos nosso estudo. A produção desse capítulo objetivou compreender e analisar a dinâmica de matrícula dessas crianças/estudantes em território capixaba.

No quinto capítulo intitulado “O estado do Espírito Santo: formas de contratação dos profissionais docentes” sistematizamos informações e dados relativos às formas de contratação e de remuneração de professores/a que atuam no ensino de Arte no estado do Espírito Santo. Para realização desse, utilizamos como procedimento metodológico o estudo de documentos emanados da Secretaria Estadual de Educação – SEDU.

Em nosso sexto capítulo “Condições de realização do fazer docente da professora de arte em perspectiva” abordamos questões relativas às práticas desenvolvidas pela professora de Arte da escola investigada. Para nos ajudar na construção deste texto, nos utilizamos dos dados sistematizados em diário de campo e por meio das entrevistas realizadas com os profissionais que atuam na escola onde estivemos desenvolvendo nosso estudo.

No sétimo capítulo, apresentamos as nossas considerações e apontamentos finais sobre o nosso estudo, particularmente quando nos referimos à nossa tentativa de tecer compreensões sobre o fazer docente do professor de Arte com alunos em condição de deficiência visual. Destacamos desde aqui que, na nossa perspectiva, esse estudo se configurou como ponto de partida para novas discussões e reflexões acerca da temática abordada.

1. APONTAMENTOS SOBRE A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL OU PROCESSUAL DE NORBERT ELIAS

Neste capítulo, apresentamos elementos do pensamento de Norbert Elias. No cumprimento desse objetivo, o capítulo está dividido em duas partes: na primeira, trazemos questões sobre a vida e obra de Elias, evidenciando aspectos importantes de sua história pessoal no desenvolvimento de sua teoria; na segunda parte, apresentamos os conceitos que, elaborados pelo autor, se tornaram instrumentos-chave no desenvolvimento da nossa pesquisa.

1.1. Norbert Elias: vida e obra

Ao iniciarmos as reflexões a respeito das contribuições eliasianas em nosso estudo, nos propusemos a apresentar a vida e obra do autor, considerando que isso se configura como parte relevante deste estudo, haja vista que no campo educacional, sobretudo na área das práticas pedagógicas do professor de Arte, as obras de Norbert Elias ainda têm pouca visibilidade. Na nossa compreensão, pelo fato de o autor em questão ainda ser pouco discutido na área do ensino de arte, apresentá-lo nesta parte inicial do capítulo, trazendo reflexões relacionadas à sua vida e obra, contribui para o conhecimento de sua teoria também em outras áreas de conhecimento – entre elas, a educação. Ademais, compreendemos que os conceitos elaborados pelo autor podem contribuir na produção de conhecimento na área do ensino de arte, sobretudo no que diz respeito a pensar o processo de aprendizado de um aluno com condição de deficiência visual.

Em 22 de junho de 1897, nasce Norbert Elias, na Polônia; filho único de casal judeus-alemães de classe média. Seu pai trabalhava no ramo têxtil, e sua mãe era dona de casa. Apesar de judeus, Elias destaca que seus pais não se reconheciam enquanto judeus, eles se consideravam totalmente alemães (ELIAS, 2001b).

A esse respeito, Elias (2001b) afirma que o local em que eles viviam contribuía para que seus pais se reconhecessem enquanto alemães. A cidade em que eles moravam era considerada alemã. Em virtude da relação dos poloneses com os germânicos, os poloneses que nela moravam não pronunciavam seu idioma oficial. Nas palavras de Elias, “[...] não tinha absolutamente nada de polonês. Os poloneses que moravam lá eram completamente germanizados” (ELIAS, 2001b, p. 13).

Apesar de todos viveram bem naquela cidade, Elias destaca que desde muito cedo teve certeza do que queria fazer quando adulto: sempre teve o objetivo de ir para a universidade para estudar e pesquisar (ELIAS, 2001b).

Durante sua juventude, Elias serviu o exército na primeira Guerra Mundial, e com o término da guerra dedicou-se aos estudos, conforme sempre almejou. Em 1915, matriculou-se na Universidade de Breslau, nos cursos de Medicina e Filosofia, no entanto resolveu se dedicar apenas ao curso de Filosofia. Em 1924 doutorou-se com a tese “Idéia indivíduo: uma investigação crítica acerca do conceito de História”. Trabalhou em Breslau como gerente de exportações em uma fábrica de mercadorias de ferro, e durante os anos de 1925 a 1930 dedicou-se à preparação de sua tese de habilitação⁵ sob a orientação de Alfred Weber (irmão de Max Weber).

Entre 1930 e 1933, tornou-se assistente de Karl Mannheim, na Universidade de Heidelberg (Universidade pública alemã). Nesse período, mais especificamente no ano de 1940, seu pai vem a falecer, e sua mãe torna-se vítima em Auschwitz, um dos campos de concentração nazistas, no início daquela mesma década (SOBRINHO; KAUTSKY; PANTALEÃO, 2018).

Após a morte de seus pais, Elias recebe apoio de um órgão que cuidava de refugiados judeus, aspecto esse que Costa (2015), ao citar Zabludovsky (2007), considera como positivo para os estudos do autor, haja vista que nesse mesmo período Elias conhece a Biblioteca do Museu Britânico e ali inicia suas consultas em alguns livros sobre costumes e boas maneiras, que mais tarde possibilitou a realização de sua tese a respeito do processo civilizador (COSTA, 2015).

Nessa trajetória, em 1954 Elias consegue um cargo de professor universitário na universidade de Leicester, onde ministrava a disciplina de Introdução à Sociologia. Mais tarde, especificamente no ano de 1962, o autor recebeu um convite para ser professor universitário na Universidade de Gana, onde permaneceu até 1964. A partir desse período então é que suas obras começam a ter visibilidade e ganha destaque na Alemanha e Holanda (COSTA, 2015).

Veiga (2008) relata que o reconhecimento de Norbert Elias enquanto sociólogo se deu de forma tardia, em virtude de suas obras não terem sido tão conhecidas no tempo de sua produção. Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2018) reiteram que o reconhecimento tardio das obras de Elias se deu “[...] por várias razões, desde o seu

⁵ A tese de habilitação, dava a Norbert Elias o direito de ensinar na Universidade de Frankfurt.

estilo pouco convencional de escrita até o seu passado de judeu alemão” (SOBRINHO; KAUTSKY; PANTALEÃO, 2018, p. 294).

Ainda sobre as obras de Elias, os autores ressaltam que o autor passou a ter um reconhecimento maior somente quando tinha quase 80 anos de idade. Até esse momento, manifestavam interesse pelo seu trabalho apenas alguns apoiadores e um grupo pequeno de admiradores, principalmente na Alemanha e na França.

Entre as principais obras de Elias, Veiga (2008) destaca: *A Sociedade de corte – investigação sobre a Sociologia da realeza e da aristocracia de corte* (2001a), *O processo Civilizador, volume 1: uma história dos costumes* (2011) e *O processo Civilizador, volume 2: Formação do Estado e Civilização* (1993), *Introdução à sociologia* (2008), *Sobre o tempo* (1998b), *A sociedade dos indivíduos* (1994a), *Os alemães* (1997), *Os estabelecidos e os outsiders* (2000) e *Norbert Elias por ele mesmo* (2001b).

A autora também ressalta que Elias foi um caso particular por não ter sido um autor cujas obras “[...] foram publicadas à medida que foram pensadas e nem lidas à medida que foram publicadas” (VEIGA, 2008, p. 147). Ademais, acrescenta que o tempo do processo de tradução de suas obras possibilitou diferentes apropriações e em diferentes contextos na Europa.

Apesar de ter uma produção grande no campo da sociologia, as obras mais conhecidas de Norbert Elias são *O processo Civilizador, volume 1: uma história dos costumes* (2011) e *O processo Civilizador, volume 2: Formação do Estado e Civilização* (1993). Nessas respectivas obras, Elias desenvolve a sua tese sobre as mudanças da sociedade na Europa ocidental ocorridas desde o século XVII até o século XIX. De acordo com Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2018) nessas obras Elias elabora e argumenta a tese de que

[...] as mudanças nos comportamentos e nos valores dos indivíduos estão intimamente relacionadas com a crescente divisão e especialização do trabalho, com a consolidação de monopólios fiscais e com o controle da violência pelo Estado. (SOBRINHO; KAUTSKY; PANTALEÃO, 2018, p. 294)

Landini (2005) ressalta que a obra *O processo civilizador, volume 1* está dividida em quatro partes; a primeira diz respeito aos diferentes significados da palavra civilização, na Alemanha e na França. Nessa primeira parte, Elias “[...] busca entender o conceito de civilização – assim como o de civilidade e cortesia – relacionando-o ao

desenvolvimento da sociedade na qual é utilizado” (LANDINI, 2005, p. 2). Na segunda parte, Elias evidencia as transformações nos costumes associadas às formas de comer, ao comportamento à mesa, às atitudes e funções corporais, aos comportamentos no quarto de dormir, entre outros. Para compreensão dessas transformações, o autor parte de fontes de dados como literatura, pinturas, documentos históricos e livros de boas maneiras.

Assim, em sua análise, Elias evidencia que as mudanças nos costumes seguiam uma direção, um fluxo, não ocorriam aleatoriamente, gerando assim “[...] um aumento no sentimento de vergonha e repugnância, em concomitância com uma maior tendência a esconder, nos bastidores da vida social, aquilo que as causa” (LANDINI, 2005, p. 2). Nessa direção, a partir dos exemplos cotidianos apresentados por Elias, compreendemos que a relação existente entre “[...] a dinâmica psicológica (o sentimento de vergonha e repugnância) e a dinâmica social (explicitada nas noções de refinamento e civilização), enfatiza os conceitos desenvolvidos por ele” (LANDINI, 2005, p. 2).

Na perspectiva de Landini (2005) na terceira parte do livro *O processo civilizador* (1993), o autor trata da feudalização e da formação do Estado, desenvolvida no volume 2. Nessa terceira parte é possível encontrar certa aproximação na definição de Estado moderno desenvolvida por Max Weber; para este, o Estado moderno é “aquele que tem o monopólio da violência legítima” (LANDINI, 2005, p. 3). Elias acrescenta que Estado moderno também é “aquele que tem o monopólio da arrecadação dos impostos” (LANDINI, 2005, p. 3). Nas palavras da autora, no desenvolvimento desse segundo volume,

[...] o mais interessante, entretanto, é a relação entre a formação do Estado e as mudanças na estrutura da personalidade, quer dizer, a relação entre essa terceira parte do livro e a segunda, que trata dos costumes. O ponto de ligação pode ser encontrado no penúltimo capítulo da segunda parte (Sobre mudanças na agressividade) – é aqui que Elias nos mostra a conexão entre a estrutura social e a economia dos afetos. (LANDINI, 2005, p. 3)

Por fim, na quarta parte, vê-se um desenvolvimento dos principais conceitos trabalhados por Elias ao longo de sua obra. Nas palavras de Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2018), Norbert Elias em sua trajetória problematizou

[...] questões relativas aos mais variados temas no campo das ciências humanas e sociais, desde a constituição, o lugar, a relação entre os Estados

nacionais nas sociedades modernas até os processos de violência no esporte [... e também] concentrou esforços no sentido de compreender a constituição peculiar de cada indivíduo no intercruzamento dos laços que os ligam uns aos outros, de forma contínua, dinâmica e flexível. (SOBRINHO; KAUTSKY; PANTALEÃO, 2018, p. 295)

Nessa dinâmica específica de buscar compreender a processualidade das/nas diferentes figurações que os indivíduos constituem, bem como de compreender as relações sociais desses indivíduos, Elias elabora então os conceitos de **figuração**, **interdependência** e **equilíbrio de poder** ou **balança de poder**. Considerando a riqueza teórico-metodológica trazida nesses conceitos, eles serão mais bem desenvolvidos no item a seguir.

1.2. A Sociologia Figuracional ou Processual: contribuições para pensar o fazer docente do professor de Arte

A partir dos estudos em Norbert Elias, temos compreendido o quanto sua perspectiva teórico-metodológica pode contribuir nas reflexões sobre o fazer docente do professor de Arte que atuam em classes que contam com a frequência regular de estudantes com deficiência visual. Consideramos importante destacar que o autor, em seus estudos, não se debruçou sobre temas que estivessem relacionados ao que mencionamos anteriormente. No entanto, ao realizarmos o exercício de relacionar a sua teoria com o que vimos estudando, temos compreendido que, ao seguirmos os pressupostos das proposições eliasianas, compreendemos que as relações de interdependência estabelecidas no contexto escolar, sobretudo na relação entre professor de Arte e aluno com condição de deficiência visual. E esses são elementos importantes para a compreensão dos aspectos do fazer docente desse profissional.

Norbert Elias, no decorrer de seus estudos, desenvolveu uma perspectiva sociológica denominada Sociologia Figuracional ou Processual, que tem como objetivo compreender **como** e **por que** os indivíduos, ligados entre si numa dinâmica específica, constituem figurações que estão em permanente processo de constituição e de transformação. Nesse sentido, vimos compreendendo a partir de nossas leituras, a sociologia figuracional também como o estudo das relações humanas na sua processualidade, tomando por referências as análises micro e macrossociais nos/dos fenômenos (ELIAS, 2001a).

Nesse estudo das relações humanas, os conceitos de **figuração** e **interdependência** ganham centralidade nas obras do autor. Em Elias (2000), figuração social se apresenta como um dos conceitos fundamentais para a compreensão da vida em sociedade. Para o autor, figuração pode ser compreendida como um grupamento de pessoas e de grupos ligados entre si. Nessa direção, entendemos figuração como o agrupamento de pessoas no contexto familiar, na escola, na igreja e entre outros espaços cuja formação se dá a partir das relações de interdependência entre indivíduos (ELIAS, 2000).

Em nosso estudo, esse conceito estará centrado na compreensão de que o contexto escolar constitui uma figuração específica onde ocorre a “junção de muitos elementos individuais”, entre esses o professor, os alunos, os gestores e entre outros (ELIAS, 1994b, p. 16).

Nessa concepção, figuração, então, se aplica à formação de teias de relacionamentos, sejam elas a família, a escola, a igreja, o trabalho, e nelas se dão as interdependências, uma noção eliasiana que evidencia, de partida, que um indivíduo não se constitui isoladamente. Elias apresenta o conceito de figuração utilizando-se da imagem de uma rede de pesca:

[...] nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. (ELIAS, 1994b, p. 35)

A esse respeito, Elias reitera ainda que

[...] essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele. (ELIAS, 1994b, p. 35)

Assim, associados a esses apontamentos, compreendemos que a partir dessas relações, constituímos diferentes figurações e ao mesmo tempo transformamos as figurações que nós mesmos ajudamos a constituir.

Nessa direção é que “[...] as sociedades permanecem em aberto, tanto em relação ao passado quanto em relação ao futuro, elas não estão determinadas e não são, de maneira alguma uma fatalidade” (SOBRINHO, 2009, p. 25).

Articulando esses apontamentos ao contexto escolar, de nossa perspectiva, consideramos importante compreender que a escola não se constitui estática dentro desse processo. A escola dos anos de 1990 não é a mesma dos anos 2000 e também não é a mesma dos dias de hoje, houve muitas transformações, tanto relacionadas à estrutura física quanto às concepções teóricas que reconfiguraram o nosso modo de compreender e de lidar com/na dinâmica dessa instituição social. Desse modo, essa dinâmica social corrobora para que a escola seja mais heterogênea – seja para os alunos, professores, bem como toda a comunidade escolar (LELIS, 2012).

Nesse aspecto, analisar o fazer docente do professor de Arte pela via da sociologia figuracional considerando o fluxo de matrículas de estudantes da rede estadual e os editais de contratação/remuneração, nos ajuda a compreender essas diferentes transformações que impactaram e seguem impactando diretamente nas ações do profissional docente.

É importante notar que tematizar as inter-relações sociais supõe considerar outro conceito importante desenvolvido por Norbert Elias: **interdependência**.

É fundamental não perder de vista que, nas relações sociais, figuração e interdependência não são indissociáveis. Nessa direção, vale considerar adicionalmente que, em Elias, as relações de interdependências ocorrem mediadas por tensões e por um equilíbrio dinâmico de poder que é próprio e específico das/nas inter-relações. O equilíbrio de poder se constitui como elemento que faz parte de todo e qualquer relação humana.

Toda relação implica em uma relação de poder – sejam elas mais amplas ou mais restritas. Em relação, todos os indivíduos têm uma margem de poder; nesse sentido o autor considera mais adequado o uso do termo **balança de poder** ou equilíbrio de poder, e não apenas o termo **poder**. Vale observar que o equilíbrio de poder se constrói na “[...] proporção da função que desempenha uma pessoa em relação à outra ou um grupo em relação a outro” (GEBARA; LUCENA, 2005, p. 2). Nesse sentido, compreende-se então balança de poder como sendo a “[...] a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais” (NEIBURG, 2000, p. 9). Para Elias (2000), são elementos dessa

dimensão da vida social “[...] superioridade social e moral, autopercepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão” (NEIBURG, 2000, p. 8).

Essas considerações e indicações evidenciam, então, que compreender a Sociologia Figuracional ou Processual de Norbert Elias significa considerar que a humanidade está em constante processo de transformação e que nesse desenvolvimento os indivíduos se modificam, mudam seus atos, seus comportamentos e seus sentimentos.

Apoiados nessa elaboração, compreendemos a obrigatoriedade do ensino de Arte como área de conhecimento permeada por diversas tensões no contexto educacional brasileiro. Conforme vimos em nosso capítulo anterior, o ensino de Arte ganha destaque no currículo escolar a partir de um forte movimento de luta dos/as pesquisadores e profissionais da área. As diferentes relações de poder existentes nesse contexto, de nossa perspectiva, constituem o ensino de Arte elemento importante e relevante no cenário educacional atual. Nessa compreensão, evidenciamos a importância de relacionar os constructos eliasianos com o que nos propusemos nesta investigação.

Dando sequência aos conceitos eliasianos que perpassam nosso estudo, os termos sociogênese e psicogênese também se configuram como elementos importantes na perspectiva da Sociologia Figuracional.

Weiler (2011) enfatiza que os estudos de Norbert Elias estiveram baseados na tentativa de compreender o desenvolvimento humano em longa duração, e nesse movimento entender as mudanças em longo prazo que interferem diretamente no comportamento do indivíduo, ao mesmo tempo em que resultam de uma construção social permanente da/na qual o indivíduo participa.

Cumprir destacar que, para Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2018), com esses termos (sociogênese e psicogênese), Elias “[...] conseguiu contornar as tensões entre as sociologias da ação e da estrutura social” (SOBRINHO; KAUTSKY; PANTALEÃO, 2018, p. 299).

Para os autores, esses termos se configuram como um dos principais avanços nos estudos dos fenômenos sociais por conterem uma “íntima associação”. Em suas palavras,

[...] a psicogênese refere-se ao processo ontogenético e à socialização dos indivíduos, enquanto a sociogênese diz respeito à trajetória de desenvolvimento da regulação econômica e política no fluxo histórico de

constituição dos estados-nações. (SOBRINHO; KAUTSKY; PANTALEÃO, 2018, p. 299)

Em Elias podemos compreender a sociogênese e psicogênese como facetas articuladas/imbricadas do processo de longa duração histórica que delineia as mudanças de comportamento dos indivíduos. Barbosa (2005), nos ajuda a compreender esses dois conceitos com a seguinte afirmação:

[...] os termos psicogênese e sociogênese se referem a dois processos que ocorrem de modo recíproco no interior dos processos históricos de longa duração e vão se relacionar a mudanças no comportamento dos indivíduos que vão se amoldando e se modificando de acordo com a mudança dos fatos históricos e sociais, empreendidas no interior das sociedades. (BARBOSA, 2005, p. 1)

Na tentativa de elucidar ainda melhor essa questão conceitual, trazemos Barbosa (2005) quando afirma que esses termos se referem a duas dimensões: a psicogênese, relacionada às “[...] transformações do comportamento humano e das estruturas de personalidade dos indivíduos”, e a sociogênese, que se refere a “[...] uma teoria do desenvolvimento social, do desenvolvimento do estado e das nações” (BARBOSA, 2005, p. 2).

Dada essa concepção, compreendemos sociogênese e psicogênese como mudanças sociais que interferem diretamente no autocontrole do indivíduo, delineando, assim, seu comportamento, suas ações e suas interações em/nas diferentes figurações sociais que ele constitui com os outros.

Os conceitos de figuração, interdependência e balança de poder são fundamentais na compreensão do entrelaçamento entre psicogênese e sociogênese. Segundo Brandão (2000), sociogênese e psicogênese “[...] formam uma conjunção original de perspectivas micro e macrosociológicas e que somente podem ser compreendidas de forma relacional e dinâmica” (BRANDÃO, 2000, p. 11).

Ademais, a contribuição de Elias se dá na ideia de que as relações que ocorrem no contexto escolar se apresentam como um movimento aberto, um movimento que é contínuo e “[...] sem regras e leis universais, composta de indivíduos não necessariamente racionais, porém interdependentes, que, sem planejarem, conduzem seus destinos em uma determinada direção” (KIRSCHNER, 1999, p. 54).

Entendemos que, associada ao fazer docente do professor de Arte, tal ação não se constitui apenas considerando o indivíduo (professor) isolado, mas como

alguém que se emociona e tem suas atitudes redimensionadas em meio à sociogênese e à psicogênese. Reforçando essa perspectiva de que o indivíduo não se constitui de maneira isolada, mas sim a partir das relações do eu/nós, trazemos um fragmento do autor, quando ele destaca:

[...] cada pessoa só é capaz de dizer “eu” se e porque pode, ao mesmo tempo, dizer “nós”. Até mesmo a ideia “eu sou”, e mais ainda a ideia “eu penso”, pressupõe a existência de outras pessoas e um convívio com elas – em suma, um grupo, uma sociedade. (ELIAS, 1994b, p. 57)

Nessa direção, baseados na tentativa de compreender o desenvolvimento do ensino de Arte, percebemos a relevância de utilizar os constructos eliasianos no desenvolvimento dessa pesquisa, especialmente considerando a abordagem metodológica do estudo de caso. Esse delineamento metodológico se constitui como ponto de discussão do terceiro capítulo.

2. PRODUÇÕES SOBRE O FAZER DOCENTE DO PROFESSOR DE ARTE NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM PERSPECTIVA

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar um conjunto de produções que no curso dos últimos 11 anos – ou seja, de 2007 a 2017 – tiveram como temática o fazer docente do professor de Arte com aluno na condição de deficiência visual. O recorte temporal estabelecido nesta pesquisa e para esta revisão de literatura expressa o início da materialização da política instituída a partir de 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (BRASIL, 2008) –, que estabeleceu o direito da matrícula da criança com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todos os níveis da educação nacional.

O processo de mapeamento das produções se deu em dois momentos: o primeiro, voltado para os grupos de pesquisas em Educação Especial no Brasil que estudam sobre a temática Educação Especial com o foco na Deficiência Visual; o segundo momento esteve voltado para as dissertações e teses produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Ufes –, quando buscamos evidenciar considerações e indicações que orientassem o desenvolvimento da nossa pesquisa, especialmente a discussão dos dados produzidos.

2.1. Diretório dos grupos de pesquisa – DGP/CNP

Atualmente no Brasil existem diferentes universidades com diferentes grupos de pesquisas que têm como foco de estudos a temática Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Localizados nas diversas regiões do país, tais grupos se constituem, de modo geral, não apenas em âmbito educacional, mas também em áreas, como Medicina, Serviço Social, Psicologia e entre outras.

Atentos a essas informações, buscamos em nosso estudo realizar um mapeamento dos grupos de pesquisa cujos trabalhos versam sobre a temática Educação Especial com foco na Deficiência Visual. Acessamos o *site* do Diretório de

Grupo de Pesquisas – DGP/CNPq⁶ – para nos auxiliar nesse primeiro momento do mapeamento.

O DGP/CNPq no Brasil, conforme informações do portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, compõe um levantamento dos grupos de pesquisa em atividade no Brasil. Os dados contidos nesse diretório trazem informações sobre as equipes de cada grupo, bem como as linhas de pesquisa nas quais cada grupo se propõe a trabalhar. Os grupos de pesquisa estão localizados em universidades, institutos de pesquisas científicas, institutos tecnológicos e demais instituições de Ensino Superior.

A manutenção dessa base de dados atualizada é realizada pelos envolvidos em cada grupo, ou seja, professores, estudantes e técnicos. Nesse acervo de dados é possível pesquisar e visualizar diversos grupos de pesquisas, suas composições, bem como as instituições a que estão vinculados, os dados dos estudos de cada grupo e o currículo Lattes de cada um de seus componentes.

O Diretório se configura como um instrumento para o intercâmbio e troca de informações entre grupos de pesquisa, e também se configura como um importante instrumento para o planejamento e a gestão das atividades de ciência, tecnologia e inovação. Nesse sentido, o Diretório é importante, pois dispõe de subsídios relevantes sobre o que vem sendo produzido em todo o país, apresentando assim informações acerca dos trabalhos em andamento, das áreas de conhecimento em que atuam, das produções científicas e tecnológicas, bem como parcerias entre as instituições e os grupos de pesquisa.

A partir dessa breve introdução a respeito do Diretório de Grupos de Pesquisa, destacamos que, em nosso percurso metodológico realizado para obter essas informações e dados, utilizamos como descritores de busca inicial as palavras-chave **Educação Especial, Grupos de pesquisa e Nome dos líderes ou líder dos grupos**, que configuram termos já existentes no próprio *site* do Diretório. Ao ter acesso à página do DGP/CNPq, é possível realizar uma busca para se ter conhecimento sobre quais são os grupos de pesquisas registrados. Nesta página existe um ícone denominado **Busca de grupos**, em que é possível fazer esse levantamento.

⁶ A busca realizada no site do DGP/CNPq é caracterizada como um trabalho exploratório. As pesquisas exploratórias buscam desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias (GIL, 2008). Esse tipo de pesquisa tem como objetivo, “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 69).

Após essa busca mais ampla, identificamos 275 grupos de pesquisa em Educação Especial. Em seguida, analisamos cada grupo informado a fim de compreender se de fato todos os grupos identificados trabalhavam com a temática apresentada. Assim, dentre os grupos analisados, observamos que muitos, apesar de terem sido identificados através da busca na plataforma, eram grupos que não trabalhavam com a temática Educação Especial. Diante disso, fizemos uma nova busca, atualizando o descritor priorizando apenas a terminologia **Educação Especial**; nessa nova busca identificamos 244 grupos que foram organizados de acordo com a região em que estão localizados, conforme evidenciamos no mapa a seguir:

Figura 1: Mapa da quantidade de grupos de pesquisas localizados pela plataforma do CNPq.



Fonte: Elaboração própria.

Ao elaborar esse mapa, foi possível visualizar onde se concentra a maior quantidade de grupos que pesquisam a Educação Especial no Brasil. Observamos que a região Sudeste é a que abrange um maior quantitativo de grupos cuja temática estudada é voltada à Educação Especial; a região Centro-Oeste aparece como a região com menor quantidade de grupos. Dentre os grupos encontrados, ressaltamos que muitos abordam questões e temáticas vinculadas às mais diferentes áreas de

conhecimento, tais como: Medicina, Psicologia, Biologia, Fonoaudiologia, Ciências da Computação e entre outras.

No bojo dos grupos encontrados, também identificamos aqueles que não apresentavam os certificados da instituição regularizados; alguns contavam com os seguintes certificados: “em preenchimento”, “grupo excluído”, “não atualizado”, e outros tinham o certificado “atualizado”, os quais priorizamos para continuação da análise. É importante destacar que esses certificados se configuram como uma espécie de selo do CNPq para informar a etapa de regulamentação em que o grupo se encontra. Para melhor entendimento, os grupos que apresentam alguma pendência aparecem como “em preenchimento”, “grupo excluído” ou “não atualizado”. Atentos a isso, reiteramos que no desenvolvimento desse estudo, nossa opção foi considerar apenas os grupos que apresentavam o selo “atualizado”, por considerarmos que seriam grupos cujos envolvidos poderiam ter suas produções atualizadas, favorecendo assim uma melhor sistematização de dados para a pesquisa.

Dessa forma, para atingirmos os objetivos propostos neste estudo, realizamos uma nova busca levando em consideração apenas os grupos da área da Educação cujos selos estavam atualizados e cuja temática do estudo era a Educação Especial. Com o mapa reduzido, identificamos 138 grupos da área de Educação cujo foco central da pesquisa versava sobre a Educação Especial.

O mapa a seguir nos dá pistas da quantidade de grupos por região – onde novamente a região Sudeste, assim como no primeiro mapa, aparece como local na qual se concentra o maior número de grupos que pesquisam a Educação Especial, e a região Centro-Oeste como a região onde o número de grupos é menor.

Figura 2: Mapa dos grupos que pesquisam a Educação Especial no Brasil.



Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, para ter acesso às produções de cada grupo, tivemos a tarefa de acessar o currículo Lattes de cada pesquisador a fim de identificar quais trabalhavam com a temática Deficiência Visual. Nessa busca, priorizamos como foco principal os pesquisadores que vêm estudando questões relacionadas ao fazer docente e a Deficiência Visual. Observamos que de modo geral os grupos encontrados têm como foco de estudos pesquisas voltadas para os alunos com autismo, deficiência intelectual, surdez, síndromes, e que poucos grupos discutem o fazer docente no contexto da Deficiência Visual.

2.2. Sobre o fazer docente no campo da deficiência visual

No cenário de grupos de pesquisas que versam sobre a temática Educação Especial, podemos considerar que existem na atualidade muitos grupos e diferentes estudos nessa área de conhecimento. No entanto, quando nos debruçamos sobre grupos que abordam a temática deficiência visual, 45 dos 138 grupos encontrados (quadro em anexo) contam com alguma produção cujo tema trabalhado leva em

consideração essa especificidade. Dos trabalhos encontradas, por ser a deficiência visual uma temática ainda pouco discutida, consideramos importante incluir nessas produções não apenas periódicos em revistas, mas também estudos publicados em livros completos e capítulo de livros, anais de eventos, teses de doutorado, dissertações mestrado e Trabalhos de Conclusão de Curso.

A partir dos estudos selecionados, percebemos que as produções no campo da deficiência visual vêm abordando diferentes temáticas, quais sejam:

- História da Deficiência Visual;
- Identidade do sujeito com Deficiência Visual;
- Formação de professores;
- Escolarização e Alfabetização;
- Adaptação e Materiais didáticos;
- Políticas de inclusão;
- Fazer docente e/ou prática pedagógica.

Atentos a esses temas, consideramos importante destacar que em nosso estudo tivemos como foco de análise apenas as produções que estavam inseridas dentro da temática **fazer docente e/ou prática pedagógica**, por serem as temáticas que dialogam diretamente como nosso objetivo nesta pesquisa. No entanto, não perdendo de vista os outros trabalhos encontrados, destacamos que foi necessário sinalizar as outras temáticas emergidas, por compreendemos que o fazer docente do profissional que atua na educação com estudantes na condição de deficiência visual também perpassa esses diferentes temas/áreas.

Assim no texto que se segue, iniciamos mostrando, com base nas produções, como foi e como tem se configurado a **História da Deficiência Visual**, e nesse percurso a construção da **Identidade dos sujeitos com Deficiência Visual**. De nossa perspectiva, compreender a história nos possibilita também compreender melhor como se configura o processo de escolarização dessas pessoas. Associando esses apontamentos ao que propõe Elias (2011), percebemos que compreender o fazer docente do profissional da educação que atua na Educação Especial significa também levar em consideração todo o processo histórico no qual esse sujeito foi sendo constituído.

No Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC; e o Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES –, ambos localizados no Rio de Janeiro. Somente no início do século XX, em 1926, surge a Pestalozzi, instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência mental, e em 1954 é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Nesse mesmo ano é criado o primeiro atendimento educacional especializado a pessoas com superdotação na sociedade Pestalozzi, também no Rio de Janeiro (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, a questão do direito à educação regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024/61 e LDBEN nº 9.394/96 – para os estudantes público-alvo da Educação Especial aparece como um ponto comum em todos os trabalhos encontrados: tanto os que vão abordar o fazer docente e/ou a prática pedagógica, quanto os que abordam outros temas, como alfabetização, escolarização, formação de professores e entre outros.

Entre os trabalhos encontrados cuja temática está centrada na identidade do sujeito com deficiência visual, destacamos a fala de Melo (2016a), quando ressalta que a identidade desses sujeitos é “[...] composta por tensões, conflitos, afirmações, avanços e recuos” (MELO, 2016a, p. 20).

Corroborando essa afirmação, Ross (2016) compreende a condição da pessoa com deficiência visual como a condição de alguém que não é isolado e nem estático, mas alguém capaz de se constituir a partir das diferentes relações e implementar modificações em e na realidade em que vive.

Para além dos autores mencionados, outros estudos (MÜLLER; MIANES, 2016; CAMPOS, 2016; FORTES; SILVA; IMANICHE, 2016; OLIVEIRA, 2016; BATISTA; SADIM; MATOS, 2017; SILVA et al., 2017), ao abordarem a questão da identidade do sujeito com condição de deficiência visual, evidenciam outros desafios colocados para a esses sujeitos que estão diretamente ligados ao processo de interação familiar, social e escolar dessas pessoas.

Para Campos (2016), um dos desafios colocados ocorre por parte dos profissionais que atuam com esses sujeitos. Para a autora, muitos docentes negam o direito de aprender do aluno quando não cumprem o dever de ensinar, quando valorizam o discurso de que o aluno com condição de deficiência visual está na escola

apenas para a socialização e que não precisam aprender os conteúdos escolares. Nessa direção, ressaltamos que a Educação é um direito público subjetivo e indispensável, ou seja, ninguém o pode negar, seja para o aluno com ou sem deficiência que está na escola.

No que se refere às produções que versam sobre a temática **Formação de professores**, podemos destacar que dentre os estudos encontrados o processo de formação inicial e continuada de professores tem sido considerado relevante no que diz respeito à atuação com estudantes em condição de deficiência visual. Para os autores que abordam essa temática em seus estudos (LIS; LIPPMANN 2008; REBOUÇAS; SIMÕES, 2009; BATISTA et al., 2014; BARBOSA, 2015), pensar sobre a formação de professores nesse contexto significa uma tarefa extremamente importante e relevante.

Para esses autores, é por meio e a partir da formação inicial e continuada que os profissionais têm momentos sistemáticos para realizar reflexões sobre a sua prática. É a partir da formação que ocorre a problematização (e às vezes a superação) de desafios que podem ser encontrados no contexto escolar, sobretudo no que se refere a uma prática docente que leva em consideração a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Corroborando com essa afirmação, Rodrigues et al. (2017) afirmam que, na superação dos desafios vividos pelo profissional que atua com alunos público-alvo da Educação Especial, o docente se vê mais próximo se sua realidade profissional, conhecendo seu campo de atuação, seus alunos e até mesmo se conhecendo enquanto profissional da área de conhecimento em que atua.

Quando, na temática formação de professores, voltamos nosso olhar para as produções locais – cenário capixaba –, percebemos o trabalho de Drago e Manga (2017), como uma importante contribuição nesse contexto. A produção em destaque tem como título “Deficiência Visual e formação de professores: para um a revisão conceitual”, dos autores Rogério Drago e Vanessa Pita Barreira Burgos Manga, produzida no ano de 2017; ambos são integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão – GEPEI –, localizado na Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, na região Sudeste do Brasil. O artigo tem como objetivo discutir e analisar documentalmente a formação de professores no contexto da Deficiência Visual. O texto está dividido em três partes que abordam, respectivamente: o histórico da escolarização do aluno cego; os dispositivos legais que se relacionam à Educação

Especial, no contexto da inclusão, em relação à educação de crianças cegas; e a formação de professores na perspectiva da inclusão. Na concepção dos autores, pensar a formação de professores no contexto da deficiência visual é extremamente relevante, pois compreendem que o trabalho docente com esses alunos contribui para que “[...] os professores se vejam e se percebam como sujeitos essenciais para o processo inclusivo” desses alunos (DRAGO; MANGA, 2017, p. 292). Os autores afirmam também:

A formação inicial de professores, por exemplo, abre caminhos para que os profissionais da educação desenvolvam suas potencialidades no intuito de se apropriarem de conteúdos e técnicas que permitam que sua trajetória na profissão docente seja constituída por pesquisa, criatividade, sensibilidade e interação coerente com as pessoas. (DRAGO; MANGA, 2017. p. 299)

Contribuindo com essa afirmação, destacamos outro trabalho, cujo título é “A formação continuada de professores do Ensino Médio integrado do IFRN: Um dos caminhos para a inclusão de alunos com Deficiência Visual”, das autoras Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes e Lúcia de Araújo Ramos Martins, produzido no ano de 2017. As autoras integram o grupo de pesquisa Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas – NAPNE, do campus Natal-Central, localizado no Rio Grande do Norte, região Nordeste do Brasil. O trabalho em questão teve como objetivo analisar as contribuições de um projeto de intervenção voltado para a formação continuada dos professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN –, visando à inclusão de um aluno com baixa visão. A pesquisa foi de cunho qualitativo, envolvendo pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa-ação. De acordo com as autoras, os resultados encontrados demonstraram a pertinência do projeto de intervenção, já que os saberes dos docentes frente a esse aluno foram construídos e/ou reconstruídos, demandando, porém, uma continuidade de momentos formativos na área.

No que se refere a esse tema, e com base nos estudos encontrados, percebemos que a formação de professores – tanto a inicial quanto continuada – tem se constituído como um elemento fundante no processo de reflexão sobre fazer docente e/ou a prática pedagógica.

Outra temática evidenciada nas produções diz respeito à **Escolarização e alfabetização** dos alunos com deficiência visual. Com base no que vimos nos estudos encontrados diversos grupos de pesquisa contavam com produções sobre essa

temática. Dentro da área da deficiência visual, pensar sobre o processo de alfabetização e escolarização desses sujeitos tem se configurado como uma temática bastante discutida no país. Ganham destaque nesse cenário, os estudos de Silva e Anjos (2016), Fortes, Silva e Imaniche (2016), Pasquarelli e Manrique (2016). Para os autores, o processo de escolarização e alfabetização dos alunos na condição de deficiência visual é efetivado por meio da interação com os outros na sala de aula, e que os professores se configuram como potenciais mediadores nesse processo, criando práticas docentes que envolvam toda a turma.

Considerando esses aspectos, evidenciamos o trabalho cujo tema é “A inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino e aprendizagem de estatística: medidas de tendência central”, produzido no ano de 2016, das autoras Rita de Cássia Célio Pasquarelli e Ana Lucia Manrique. As autoras, assim como os outros autores citados, evidenciam que o professor tem um papel importante no processo de escolarização do estudante com condição de deficiência visual. O objetivo desse trabalho foi de promover o diálogo sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual e o processo de ensino e aprendizagem de Estatística, no âmbito das medidas de tendência central. Como procedimento metodológico as autoras utilizaram a pesquisa qualitativa, considerando a análise exploratória de dados. Como considerações finais, as autoras afirmam que por meio do estudo proposto puderam apontar caminhos para o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos de Estatística, no âmbito das medidas de tendência central, para estudantes com deficiência visual.

A temática “escolarização dos alunos com Deficiência Visual” pode ser relacionada a outro tema bastante discutido na área da deficiência visual e que consideramos importante ressaltar: a **Adaptação de materiais didáticos** para o trabalho com o sujeito nessa condição. Consideramos importante ressaltar que a área de estudos sobre a deficiência visual tem alcançado diferentes campos dentro do cenário educacional. Estão no bojo desse cenário autores como Camargo e Nardi (2007), Laplane e Batista (2008), Camargo (2011), Mollossi, Aguiar e Moretti (2016).

Em diversos grupos de pesquisas, vamos encontrar estudos que versam sobre a importância de pensar em materiais didáticos para o processo educacional dos alunos com deficiência visual. Com base nas produções que encontramos, podemos ressaltar que um número significativo de trabalhos que abordam essa temática está concentrado nas áreas de Matemática, Física, Biologia e Química. De modo geral,

esses estudos ressaltam a importância da produção de materiais concretos no processo de escolarização desses sujeitos. Para Laplane e Batista (2008), a produção desses materiais específicos se configura como elemento importante que podem favorecer no desempenho da criança ou dos estudantes na condição de deficiência visual.

Apoiados nessa elaboração, os autores ressaltam que, com o desenvolvimento da tecnologia e o rápido acesso à informação, pensar em adaptação de materiais para esses sujeitos se torna uma tarefa essencial no cenário educacional atual. Mollossi, Aguiar e Moretti (2016) consideram que os materiais didáticos contribuem para o processo de escolarização dos estudantes com condição de deficiência visual; ressaltam também que, para esses sujeitos, esses materiais se tornam ferramentas fundamentais no processo de apropriação do conhecimento.

Conforme mencionamos anteriormente, os estudos que versam sobre a temática referente à adaptação de materiais didáticos em sua maioria estão concentrados nas áreas das ciências exatas. Desse modo, percebemos o quanto se necessita de mais discussões sobre essa temática em outras áreas da Educação, tendo em vista que os estudantes na condição de deficiência visual têm acesso a diversas áreas, como Artes, Português, História, Geografia e entre outras.

Dando sequência em nossas reflexões a respeito dos temas elencados, outro eixo que é evidenciado nas produções encontradas se refere às **Políticas de inclusão**. Os trabalhos sobre essa temática foram encontrados em menor número, quando comparado aos outros temas mencionados, o que, na nossa perspectiva, indica a necessidade de estudos que realizem essas discussões de maneira mais sistemática na área da deficiência visual. Encontram-se no bojo dessas produções os trabalhos de Souza e Bruno (2012), Vilaronga e Caiado (2013), Carvalho (2016) e Mello (2016).

Como primeiro trabalho elencado, ressaltamos a produção das autoras Vânia Pereira da Silva Souza e Marilda Moraes Garcia Bruno, intitulada “As crianças indígenas guarani e kaiowá com deficiência: ausências e emergências para a efetivação das políticas públicas de saúde e educação”, produzida no ano de 2012. As autoras são integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva – GEPEI –, localizado na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD –, na região Centro-Oeste, estado do Mato Grosso do Sul. Esse artigo desenvolve reflexões sobre as condições de vida de crianças indígenas com deficiências na região de

Dourados, no Mato Grosso do Sul. O trabalho elencado traz um mapeamento das políticas de inclusão voltadas para a saúde e para a educação dessas crianças. As autoras ressaltam que os direitos a educação, saúde, moradia, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados, garantidos pela Constituição de 1988, têm sido negligenciados às crianças indígenas com e sem deficiência. Ou seja, nas legislações, as políticas de inclusão estão asseguradas, no entanto, esses direitos não vêm sendo concretizados de forma integral. Para elas, “[...] são grandes os desafios que se impõem às políticas públicas sociais na perspectiva da inclusão” (SOUZA; BRUNO, 2012, p. 110).

O segundo trabalho elencado, cujo título é “Processos de Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual”, foi sistematizado pelas autoras Carla Ariela Rios Vilaronga e Katia Regina Moreno Caiado, produzido no ano de 2013. O grupo de pesquisa do qual as autoras fazem parte está localizado na região sudeste, no estado de São Paulo, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial. O texto, apesar de no título não especificar as Políticas de inclusão, é um trabalho que dialoga com questões relevantes para pensar como tem se configurado a implementação das políticas de inclusão na atualidade. O artigo traz para o leitor uma contextualização sobre como foram se configurando as políticas de inclusão no Brasil por meio da legislação e reconhece que houve muitos avanços relacionados às políticas de inclusão. O objetivo desse trabalho foi descrever e analisar as trajetórias e expectativas de vida escolar de pessoas na condição de deficiência visual que frequentaram um curso comunitário preparatório para o vestibular e almejavam ingressar no Ensino Superior. Os sujeitos da pesquisa foram quatro pessoas nessa condição que concluíram o Ensino Médio e fizeram o curso comunitário preparatório para o vestibular no ano de 2011. As autoras optaram por trabalhar com a história de vida dos sujeitos pesquisados, pois a compreendem como síntese do tempo histórico e lugar social. Como considerações finais, as autoras ressaltam que as políticas educacionais voltadas à educação dos estudantes na condição de deficiência visual deixam a desejar no que se refere à permanência desses sujeitos, afirmando que “[...] a crença na incapacidade e na falta de potencial das pessoas com deficiência, impede mudanças nos processos de escolarização na direção do direito pleno à escolarização” (VILARONGA; CAIADO, 2013, p. 64).

O terceiro trabalho é a tese de doutorado do autor Douglas Christian Ferrari de Melo, intitulada “Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual”, defendida no ano de 2016. O autor é líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES –, e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão-Guia, do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES –, ambos na região Sudeste. O trabalho teve por objetivo analisar a implementação das políticas públicas na área da Educação Especial para pessoas com condição de deficiência visual matriculadas nas redes municipais de Vila Velha, Cariacica, Serra e Vitória, entre os anos de 2008 e 2013, com referencial teórico gramsciano de estado ampliado; discorre sobre os direitos sociais e as políticas públicas. O presente trabalho apresenta um panorama sobre a implementação das políticas públicas na área da Educação Especial para pessoas na condição de deficiência visual nos municípios mencionamos. A metodologia utilizada pelo autor se deu nos estudos comparados em educação a partir do método da análise de conteúdo e da perspectiva do materialismo histórico-dialético. O autor considera que as políticas de inclusão ainda precisam ser efetivadas, no que se refere ao acesso, à permanência, e não apenas assumindo uma perspectiva assistencialista, como comumente acontece. Nesse texto, Melo (2016a) entende que políticas de inclusão se configuram como um movimento que se conquista com luta. Dessa forma, podemos entender que as políticas de inclusão não se constroem de forma isolada; o autor ressalta que em cada município ela tem se apresentado de formas diferenciadas, levando em consideração os diferentes contextos existentes.

Finalmente, apresentamos a temática **Fazer docente e/ou prática pedagógica**, que se configura como tema que dialoga diretamente com o que nos propusemos investigar neste estudo. No que diz respeito ao fazer docente e/ou prática pedagógica, é importante destacar que essa temática se encontra no bojo das produções mais discutidas na área da deficiência visual no país. Estão em destaque os estudos de Laplane e Batista (2008), Morais (2009), Dias (2011), Gattiboni, Pereira e Borges (2014), Barbosa (2015), Campos (2016), Melo e Kill (2016).

A partir das produções encontradas, podemos considerar que se constitui como fator relevante no processo do fazer docente do profissional que atua com alunos com condição de deficiência visual alguns pontos importantes. O primeiro é evidenciado nos trabalhos de Campos (2016) e Melo e Kill (2016), quando ressaltam a importância

da estimulação precoce no processo de desenvolvimento escolar da criança que possui uma dificuldade de enxergar e daquelas que não enxergam. Os autores relacionam o ensino e a prática de ensino aos conhecimentos da/na área da saúde, entendendo-os como importantes no auxílio ao processo de escolarização da criança com deficiência visual.

Um segundo ponto evidenciado nas produções relacionadas à prática docente, se refere às condições materiais para o desenvolvimento do trabalho desenvolvido com esses alunos. A esse respeito, podemos evidenciar o trabalho intitulado “Deficiência Visual: A atividade de Trabalho Docente como Fonte de Normas”, da autora Rosane Manfrinato de Medeiros Dias, produzido no ano de 2011. O artigo em questão buscou contribuir com estudos relativos à atividade de trabalho docente voltada para o processo de inclusão de alunos com deficiência visual matriculados na rede regular de ensino. No processo de elaboração desse texto, a autora utilizou como procedimento metodológico, a análise do discurso. Como considerações finais, ela ressalta que ainda é notória a ausência de subsídios que auxiliam no processo de atividade do fazer docente; contudo, ela afirma que essa ausência não se configurou como impedimento para o desempenho da prática no contexto da sala de aula.

Outro estudo que segue nessa direção, é um artigo cujo título é “Deficiência Visual e prática pedagógica: discussões sobre a inclusão na rede regular de ensino”, publicado no ano de 2014 pelas autoras Bruna Dalcin Gattiboni, Josefa Lídia Costa Pereira e Letícia de Lima Borges, da Universidade Federal de Santa Maria – UFS. No texto mencionado, as autoras buscam conhecer e analisar de forma crítica e reflexiva o contexto educacional de um aluno com deficiência visual, incluído na classe regular de ensino, sob a perspectiva de sua professora e sua mãe. Na realização dessa pesquisa, foi utilizado a anamnese como instrumento para coleta de dados, da professora e da mãe. As autoras evidenciaram a importância da realização de uma prática pedagógica diferenciada do profissional docente que atua com estudantes com condição de deficiência visual. As autoras evidenciam, ainda, a utilização de recursos pedagógicos como ponto fundamental no processo de diminuição das dificuldades do aluno nessa condição.

Finalizando essa primeira parte de mapeamento sobre as produções na área da Deficiência Visual, de nossa perspectiva, as indicações trazidas podem colaborar na constituição de movimentos e outros/novos olhares acerca do fazer docente do

profissional que atua na disciplina de Arte no estado do Espírito Santo, sobretudo no que se refere a sua atuação com estudantes na condição de deficiência visual.

Nesta parte inicial do mapeamento, observamos diversos elementos considerados relevantes pelos autores que vêm produzindo conhecimento na área da deficiência visual. Dentre os apontamentos realizados, a materialização das políticas educacionais voltadas para esses sujeitos, a formação inicial e continuada, bem como a realização de uma prática pedagógica diferenciada do profissional docente, constitui como elementos fundamentais na realização do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com condição de deficiência visual. Além desses apontamentos, muitos autores vêm considerando nessa ação a estimulação precoce, a valorização da interação social desses estudantes e a articulação da saúde nesse processo de desenvolvimento escolar. Com base nessas indicações, articulado ao que propusemos realizar em nosso estudo, as reflexões apresentadas pelos autores se configuram como um importante ponto de partida para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Em relação ao fazer docente e/ou a prática pedagógica que muitas vezes se encontra ancorada na perspectiva de que o aluno com deficiência está na escola apenas para a socialização, consideramos importante a realização deste estudo por compreendermos que as práticas pedagógicas se configuram como a implementação do direito de escolarização desses sujeitos. Essa é, para nós, uma questão que precisará ser crescentemente debatida no intuito de fomentar alternativas e condições sociais que favoreçam a superação das desigualdades (e das indiferenças) que ainda marcam tão profundamente o fazer docente no contexto escolar.

Dando sequência à segunda parte desse mapeamento, voltamos o nosso olhar para as dissertações e teses produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Ufes –, consideramos importante evidenciar que os temas elencados nessa parte inicial se configuraram como fio condutor para o desenvolvimento dessa segunda parte, nos instigando ainda mais em refletir sobre o fazer docente do professor de Arte no contexto escolar junto ao aluno com condição de deficiência visual.

2.3. O programa de pós-graduação em educação – PPGE/Ufes

Nesse segundo momento de levantamento das produções que tratam da temática fazer docente e/ou prática pedagógica, elegemos as dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Ufes. O recorte temporal estabelecido nesse segundo momento foi o período de 2007 a 2017 conforme foi realizado na primeira etapa desse mapeamento de produções.

O nosso interesse em evidenciar as dissertações e teses no contexto local consiste em realizar uma busca mais minuciosa, de maneira que os achados, as pistas trazidas pelos autores, colaborem no delineamento do nosso estudo. Assim, tomamos como ponto de partida para a busca os seguintes descritores: **Educação Especial, Deficiência Visual e Fazer docente/Prática pedagógica**. É importante reiterar que em nosso procedimento de busca nessa etapa optamos por selecionar apenas as produções dentro da área da Educação Especial.

Como procedimento para identificação dos trabalhos produzidos no cenário local – capixaba –, faz-se importante destacar que o processo de mapeamento se deu em dois momentos. Na primeira etapa, nos debruçamos em identificar as produções que versavam sobre a temática Educação Especial. Nessa busca inicial, pudemos identificar 96 dissertações e 37 teses. Após identificação dessas produções, partimos para o segundo momento de nossa busca, que se configurou em selecionar, dentro das produções sobre Educação Especial, a partir da leitura dos resumos, os trabalhos que abordavam os temas: Deficiência Visual, Fazer docente/Prática Pedagógica.

A partir desse filtro, encontramos nas produções do PPGE/Ufes (conforme anexo), 29 dissertações – mestrado – e 7 teses – doutorado – que abordavam de forma direta e indireta a temática fazer docente/prática pedagógica, e 6 dissertações e 3 teses cujo tema trabalhado é a deficiência visual. A respeito das produções que encontramos, é importante destacar que, com base nos descritores que elencamos, consideramos que em âmbito local, no curso dos últimos 11 anos, o PPGE conta com um número significativo de produções com as temáticas abordadas.

Outra questão referente ao momento em que selecionamos esses estudos diz respeito ao fato de que nos deparamos com algumas produções que não discutem questões que, inicialmente, dialogam com nossa proposta de investigação, mas que ressaltam a importância de refletir sobre o fazer docente do profissional que atua com alunos público-alvo da Educação Especial no contexto escolar. De toda forma, os

elegemos por considerarmos como promissoras para as reflexões que nos propusemos abordar em nossa investigação.

Das produções elencadas, a maioria dos trabalhos encontrados focalizaram a prática pedagógica voltada para diversas tipologias dentro do público-alvo da Educação Especial, sendo elas deficiência intelectual, autismo, surdez, síndromes diversas, entre outras. No que se refere à prática voltada para os alunos com condição de deficiência visual, reiteramos que foram identificadas 9 produções, sendo 6 dissertações e 3 teses.

Assim, o primeiro estudo que destacamos é a dissertação de Cátia Aparecida Palmeira, intitulada “Educação matemática no ensino médio e a inclusão de alunos com deficiência visual”, concluída no ano de 2012, realizada em uma escola da rede estadual localizada no município de Vitória. O estudo objetivou investigar as possibilidades de aprendizagens em matemática em uma turma de 3º ano de ensino médio regular que também tem alunos com condição de deficiência visual. A coleta de dados nessa pesquisa se deu por meio de questionários, tarefas matemáticas e oficinas. Como considerações finais, o trabalho evidenciou que por meio de uma atuação diferenciada é possível incluir todos os jovens estudantes de ensino médio no processo de aprendizagem matemática.

Outro estudo evidenciado é o da autora Cláudia Castro de Carvalho Nascimento, intitulado “As percepções de professores videntes sobre ser (sendo) aluno deficiente visual cego: uma análise de inspiração fenomenológica existencial-hermenêutica”, concluído no ano de 2012. A pesquisa teve como objetivo descrever e analisar as percepções de professores videntes da educação básica, técnica e tecnológica que estiveram envolvidos existencialmente em experiência vivencial, psicopedagógica, de sentir-se como aluno deficiente visual cego. O campo de investigação desse estudo se deu em sala de aula do Ifes - Campus de Alegre. Configurada como pesquisa de abordagem qualitativa, seu olhar investigativo está sobre o contexto de sala de aula, orientada pelo método de inspiração fenomenológica existencial. Nesse sentido, o processo investigativo do trabalho se deu pela via das descrições das vivências, da significação dos sentidos e pela análise da estrutura do fenômeno, um exercício de interpretação hermenêutica. Na finalização do estudo, conclui-se que o professor na relação dialógica com o saber tem, havendo humildade, capacidade e poder de libertar-se e de libertar gerações oprimidas, assumindo a

posição de sujeito consciente de sua história, conhecedor de seus próprios limites no processo histórico-social.

A respeito dos estudos apresentados, observamos que ambas as autoras apostam na atuação docente do profissional da educação como parte fundamental no processo de escolarização e aprendizagem dos alunos em condição de deficiência visual. Nesses estudos, também identificamos que a prática diferenciada do professor em atuação com esses sujeitos possibilitou aos envolvidos naquele contexto a mudança no olhar e na forma de compreender o aluno com deficiência na sala de aula. Esse aspecto é evidenciado por Palmeira (2012), quando diz:

[...] percebemos que os alunos da turma de pesquisa mudaram seu olhar em relação aos seus colegas com deficiência visual e mesmo em relação aos demais. Tornaram-se mais confiantes, acreditando no seu próprio potencial de aprender matemática e no dos colegas. (PALMEIRA, 2012, p. 166)

O terceiro trabalho identificado é a dissertação da autora Vanessa Pita Barreira Burgos Manga, intitulado “O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso”, defendido no ano de 2013. O estudo em questão busca o entendimento da situação de inclusão escolar em relação à disciplina de Ciências do aluno cego, regularmente matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Vila Velha, no estado do Espírito Santo. Os sujeitos participantes deste estudo foram: o aluno cego (sujeito principal), a professora de Ciências, a professora de Educação Especial, a pedagoga e o diretor. A respeito da pesquisa a autora evidencia que aspectos relacionados à condição de materiais, às relações interpessoais e a diversas questões acerca da orientação e mobilidade do aluno em condição de deficiência visual possibilitaram o entendimento sobre como esse aluno se apropriou dos conhecimentos de ciências no contexto escolar.

Outro aspecto evidenciado pela autora diz respeito à interação social desse sujeito no seu processo de aprendizagem escolar e a importância do Atendimento Educacional Especializado – AEE – ofertado ao aluno com deficiência que pode possibilitar a esse sujeito uma plena participação nas aulas de ciências.

Dando sequência à apresentação dos estudos que trabalham diretamente com a prática pedagógica voltada para o aluno em condição de deficiência visual, destacamos a tese de doutorado da autora que mencionamos anteriormente.

Intitulada “O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso”, apresentada no ano de 2017, tem como objetivo compreender os aspectos concernentes à formação docente continuada da professora de Educação Especial e a situação de inclusão escolar e social do aluno cego, regularmente matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental. Realizado em uma escola pertence ao sistema municipal de ensino de Vila Velha, no Estado do Espírito Santo, o estudo em questão destaca a importância da formação continuada do profissional da Educação Especial na atuação com os estudantes cegos. A respeito desse estudo, destacamos que assim como na dissertação, as análises desenvolvidas pela autora pautaram-se na perspectiva sócio-histórica, essencialmente vigotskiana. Em suas considerações finais a autora evidencia que a formação inicial e continuada constitui aspecto essencial no processo instrucional de crianças cegas, compreendendo-se a não-dissociação dos perfis pessoal-profissional.

Finalmente, o último trabalho que apresentamos é a tese da autora Andressa Dias Koehler, intitulada “Audiodescrição: um estudo sobre o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo”, concluída no ano de 2017. O estudo, buscou problematizar o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual como direito à cidadania. Caracterizado como um estudo de cunho qualitativo, que ocorreu entre 2014 e 2017, no Instituto Luiz Braille do Espírito Santo, no Centro de Apoio Pedagógico – CAP – e no Centro Cultural Sesc Glória, todos em Vitória – ES, com a participação de pessoas com condição de deficiência visual de municípios do estado do Espírito Santo, como Vitória, Vila Velha, Cariacica, Serra, Linhares e Aracruz. A autora destaca que como resultado e análises dos dados obtidos na pesquisa, foi possível “[...] defender a tese de que a audiodescrição é uma prática incipiente no Estado do Espírito Santo e sua implementação e otimização impõe a necessidade do diálogo, na perspectiva da exotopia bakhtiniana” (KOEHLER, 2017, p. 8).

De nossa perspectiva, os estudos destacados (MANGA, 2013; MANGA, 2017; KOEHLER, 2017) apresentam questões pertinentes que estão diretamente relacionadas às condições de permanência do aluno em condição de deficiência visual matriculado nas escolas de ensino regular no estado do Espírito Santo, sejam elas ligadas ao sistema municipal ou estadual.

Seguindo o fluxo desse debate, a partir dos estudos elencados do PPGE, consideramos que a prática docente configura como espaço de possibilidade e de

aprendizado para estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também para os docentes. Tanto as produções em âmbito nacional quanto em âmbito local destacam a prática docente como elemento balizador no processo escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. No entanto, acreditamos que para que essa ação ocorra de maneira que contribua para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em condição de deficiência visual de forma efetiva, algumas questões ainda precisam ser consideradas.

O primeiro tem a ver com a nossa concepção de que para que essa ação seja efetivada é necessária uma articulação os professor do ensino regular com o professor de área⁷ e com os profissionais que atuam no AEE, sendo considerada nesse contexto a relevância do trabalho realizado em articulação com todos os profissionais que atuam com o estudante com condição de deficiência visual.

O segundo elemento vai ao encontro das indicações dos trabalhos elencados, que se refere à formação inicial e continuada desses profissionais. E uma terceira questão refere-se à prática pedagógica possível. De nossa perspectiva, essa prática docente precisa ser considerada como algo que atravessa o profissional enquanto pessoa, precisa ser algo que vai além do espaço escolar. Assim, é somente desse modo que uma prática pedagógica diferenciada será relevante para e na aprendizagem plena dos conteúdos escolares vivenciados pelos estudantes público-alvo da Educação Especial – entre eles, aqueles em condição de deficiência visual que se encontram matriculados na rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo.

⁷ Considera-se professores de área os profissionais que atuam na disciplina de Arte, Educação Física, Inglês e Ensino Religioso.

3. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICO: O ESTUDO DE CASO DA/NA RELAÇÃO PROFESSOR DE ARTE E ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Em nosso estudo, quando nos propusemos a analisar as práticas escolares e pedagógicas de um/a profissional docente que atua no ensino de Arte no contexto das escolas da rede estadual de ensino, vimos como promissor na realização dessa pesquisa o desenvolvimento de um estudo da natureza qualitativa desenvolvido sob a perspectiva do estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2008), associado aos pressupostos da sociologia figuracional elaborada por Norbert Elias (1993; 1994b; 2001b 2002; 2011). De nossa perspectiva, esse percurso se constituiu como um dos alicerces para o desenvolvimento dessa pesquisa, haja visto nosso interesse em compreender a dinâmica do fazer docente de um/a professor/a de arte a partir das relações humanas no ponto de vista do contexto escolar. Cabe ressaltar que no desenvolvimento deste estudo utilizamos como instrumentos e procedimentos para coleta de dados entrevistas semiestruturadas, registro do diário de campo com anotações escritas e registros fotográficos e observação em contexto (ANDRÉ, 2008).

Um estudo na perspectiva qualitativa nos possibilitou analisar as relações vividas no cotidiano escolar olhando “[...] um fenômeno social diferente de uma forma física” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 62). Ademais, conforme destaca Günther (2006), a utilização desse tipo de abordagem em um estudo, possibilita ao pesquisador também analisar as “[...] relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis”, envolvendo assim todos os sujeitos da pesquisa e não apenas o pesquisador com seus olhares parciais (GÜNTHER, 2006, p. 202).

Consideramos importante destacar que este capítulo está organizado em dois itens. No primeiro, tecemos reflexões a respeito do estudo de caso na realização de nossa pesquisa. No segundo item, falaremos de como se configurou nossa aproximação no campo de estudo, bem a própria realização da pesquisa.

3.1. O estudo de caso como perspectiva de produção de conhecimento

Iniciamos nossas reflexões assumindo a perspectiva de que fazer pesquisa significa produzir conhecimento, uma questão inicial: “o que é pesquisa?” Tem se constituído como uma questão que consideramos importante no/para o desenvolvimento deste estudo.

Assim, buscando resposta para esse questionamento, voltamo-nos primeiramente ao dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2011), que define a pesquisa como uma “[...] investigação e estudo, minucioso e sistemático, com o fim de descobrir fatos relativos a um campo de conhecimento” (FERREIRA, 2011, p. 531). Corroborando com essa afirmação, Bazilatto (2017) ressalta que o ato de pesquisar

[...] configura-se na busca pelo conhecimento por meio de um processo de coleta e de sistematização de dados e de informações que nos permitam compreender fatos e/ou situações a partir de um referencial teórico-metodológico específico. (BAZILATTO, 2017, p. 42)

A partir dessa elaboração, compreendemos a pesquisa como sendo o processo de produção de novos conhecimentos na/da realidade em que vivemos, podendo ser considerada então como uma modalidade que possibilita a produção de conhecimento (TOZONI-REIS, 2010).

Ao comentar sobre essa questão, Sobrinho (2009) ressalta que o conhecimento é produzido por diferentes campos com diversos saberes, que “[...] necessariamente, se referem a uma construção histórica realizada por sujeitos coletivos” (SOBRINHO, 2009, p. 44). Desse modo, o conhecimento é plural e é fundamental no delineamento da história humana.

Via de regra, no campo científico educacional, notamos uma significativa dedicação voltada à produção de conhecimento que leve em conta a igualdade de oportunidades, pautada na luta por uma ciência que abarque a dimensão social e a dimensão humana (BRANDÃO, 2011).

Assumindo essa perspectiva histórica, social e política, em nosso estudo, buscamos gerar/criar saberes sobre o fazer docente do professor/a de Arte em uma classe de Ensino Fundamental que conta com matrícula(s) de estudantes em condição de deficiência visual, sendo considerado nesse processo o fluxo de matrículas desse público e as formas de contratação/remuneração desse profissional em sua prática docente. Nesse processo, destacamos que o estudo de caso alicerçou meu fazer enquanto pesquisadora, pois entendo que essa metodologia em diálogo com os constructos eliasianos consiste em pesquisar com o outro e não sobre o outro. Assim, reitero que buscamos pesquisar “com”, e é nesse sentido que entendemos ser

importante destacar alguns aspectos do delineamento teórico-metodológico relativos à investigação que desenvolvemos.

Michel (2009) conceitua essa forma particular de estudo como:

O método do estudo de caso consiste na investigação de casos isolados ou de pequenos grupos, com o propósito básico de entender fatos, fenômenos sociais. Trata-se de uma técnica utilizada em pesquisas de campo que se caracteriza por ser o estudo de uma unidade, ou seja, de um grupo social, uma família, uma instituição, uma situação específica, uma empresa, um programa, um processo, uma situação de crise, entre outros, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos, ou seja, no seu próprio contexto. (MICHEL, 2009, p. 53)

Desse modo, reiteramos que a escolha por esse método no desenvolvimento deste estudo é fundamental, sobretudo no que diz respeito à compreensão dos fenômenos sociais existentes no contexto escolar. Outro ponto fundante para a escolha desse delineamento teórico-metodológico se dá por compreendemos a observação participante como uma ação potente em nosso trabalho investigativo. Assim sendo, essa ação nos possibilita desenvolver uma pesquisa em que é possível “fazer junto”, “fazer com o outro” possibilitando assim a realização deste estudo como espaço-tempo de compartilhamentos de saberes.

André (2008), ao mencionar a observação participante dentro do estudo de caso, admite que o pesquisador ao utilizar esse tipo de abordagem conta sempre um grau de interação com o campo que está sendo investigado “[...] afetando-o e sendo por ele afetado” (ANDRÉ, 2008, p. 26).

Através desse contato direto que ocorre entre pesquisador e pesquisado, é importante não perder de vista que a utilização de uma constante vigilância por parte do pesquisador, para não impor ao pesquisado “[...] seus pontos de vista, crenças e preconceitos” (ANDRÉ, 2008, p. 26).

Em Elias (2002), isso também significa uma atitude do pesquisador de “recuar” e “distanciar” para que haja compreensão da realidade social na qual se propõem estudar (ELIAS, 2002, p. 142).

Assim, assumir os pressupostos da perspectiva teórico-metodológica do estudo de caso associados a teoria da sociologia figuracional elaborada por Norbert Elias é também compreender que pesquisador e sujeitos da pesquisa não podem ser vistos de forma isoladas, mas constituindo relações provisórias e não, necessariamente, caracterizadas como harmônicas. Desse modo, cabe destacar (e reiterar) que o

estudo de caso não só permite, como supõe o envolvimento de todos na pesquisa, não apenas do pesquisador.

Para Oliveira (2009), o pesquisador que assume esse tipo de pesquisa “[...] pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos” (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

Em outras palavras, o estudo de caso com observação participante nos permite olhar a realidade social como lugar potente para o desenvolvimento de outras aprendizagens, o que nos possibilita contribuir para/na produção de conhecimentos e de espaços de formação e aprendizado entre o pesquisador e as pessoas envolvidas nesse processo sistemático de investigação.

Associados a esses apontamentos, destacamos que a escolha pelo estudo de caso como procedimento teórico-metodológico se deu, fundamentalmente, por compreendemos também que a partir desse procedimento pode ser possível fazer emergir novos/outros diálogos entre a academia e a escola. É importante destacar que no cenário educacional tem-se percebido muitos profissionais da educação que atuam nas escolas públicas estaduais e municipais que, apesar de no momento de seu processo de formação acadêmica terem passado pela universidade e pelo cotidiano escolar, dizem não perceber uma aproximação entre academia (o que viram na teoria) e escola (entendida por eles como espaço de exercício prático).

Um outro ponto que nos levou a utilizar o estudo de caso em nossa pesquisa se deu pelo nosso interesse em compreender um caso em particular, levando em consideração seu contexto e sua complexidade. Ademais, conforme destaca André (2008), ao assumir os pressupostos do estudo de caso em uma pesquisa, uma questão fundamental segundo a autora é “[...] o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso” (ANDRÉ, 2008, p. 16).

Dessa forma, os pressupostos da Sociologia Figuracional ou processual elaborada por Norbert Elias, bem como o estudo de caso com observação participante, tornam-se importantes para a nossa investigação, sobretudo na medida em que nos ajudam a compreender que por meio das relações de interdependência e das figurações que delineiam o fazer docente do professor de Arte, novos/outros modos de produção de conhecimento e de práticas pedagógicas podem emergir.

Tendo trazido os aspectos gerais que subsidiam a perspectiva metodológica do estudo de caso, no próximo item apresentaremos um detalhamento sobre os

instrumentos e procedimentos que foram utilizados na realização do nosso trabalho investigativo.

3.2. Procedimentos e instrumentos de produção e coleta de dados

Ao iniciarmos o período de coleta dos dados, bem como sua sistematização, consideramos importante destacar que neste estudo tal procedimento esteve dividido em momentos complementares e interdependentes.

Outro ponto importante a ser ressaltado diz respeito a nossa escolha por desenvolver nosso estudo em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Vila Velha/ES. No decorrer deste estudo, nossa pesquisa se configura como um desdobramento de uma pesquisa mais ampla desenvolvida em âmbito do grupo “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”⁸. A pesquisa mais ampla tem assumido o compromisso de analisar a interdependência política orçamentária e trabalho docente na garantia do direito à educação das crianças e adolescentes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com indícios⁹ de altas habilidades e/ou superdotação, em realidades brasileiras e mexicanas.

Desse modo, buscando colaborar com essa temática, dando centralidade ao contexto brasileiro, no que se refere ao fazer docente do/a professor/a de Arte, optamos por realizar este estudo no contexto do sistema de ensino da rede estadual do estado do Espírito Santo.

No desenvolvimento deste estudo, objetivamos problematizar a dinâmica do(s) fazer(es) docente de um(a) professor/a Arte com um(a) aluno(a) com baixa visão considerando o fluxo de matrículas na rede, as formas de contratação/remuneração em sua prática docente. Atuamos também, no sentido de constituir apontamentos sobre a política de inclusão escolar de estudantes com deficiência visual a partir do fluxo de matrículas em escolas estaduais de educação básica, focalizando o período

⁸ O projeto de pesquisa em tela se configura como desdobramento do estudo comparado internacional, intitulado “Política orçamentária e trabalho docente na Educação Especial em realidades brasileiras e mexicanas”. Este estudo comparado internacional conta com financiamento do CNPq (processo 429937/2018-0) e foi aprovado pelo Conselho de ética (Parecer de aprovação número 2.706.699) da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes.

⁹ Termo específico da pesquisa mencionada.

de 2009 a 2018. Nesta etapa do estudo, buscamos compreender em nível estadual e local, o fluxo de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, entre estes aqueles em condição de deficiência visual no curso da última década. Como fonte de dados, trabalhamos com os microdados de matrículas do censo escolar dos anos de 2008 a 2018 fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

Cumpramos destacar que os microdados expressam os dados brutos do censo escolar fornecidos anualmente. O censo escolar se apresenta como uma base de dados importante no que se refere à questão de pensar em políticas públicas educacionais, para estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como para compreender como vem se dando a dinâmica de acesso dessa população ao sistema de ensino (ANJOS, 2016).

Para o tratamento e organização dos microdados utilizamos-nos do software *IBM Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS sugerido pelo próprio INEP e buscamos nos dados do estado do Espírito Santo e nos do município de Vila Velha/ES o número total de matrículas, mais especificamente o quantitativo de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, entre eles os estudantes com condição de deficiência visual.

Para essa busca, utilizamos as variáveis fornecidas pelo SPSS, quais sejam, necessidade especial, etapa de ensino, cegueira e baixa visão. De nossa perspectiva, a utilização dessa ferramenta de análise estatística possibilitou caracterizar o quantitativo desses estudantes e identificar em qual etapa de ensino eles estavam matriculados, bem como identificar também quantos desses, compõem o cenário do ensino regular comum. É importante não perder de vista que, no caso de nosso estudo, tivemos o interesse em apresentar dados que evidenciem o número de matrículas de alunos em condição de deficiência visual em nível estadual e local nas escolas do sistema estadual do Espírito Santo priorizando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental por ser a etapa de ensino onde está localizada o estudante com baixa visão da escola investigada.

Ademais, o Censo Escolar é um documento que apresenta importantes informações sobre a realidade educacional brasileira. Conforme já mencionamos, ele é considerado um documento significativo na formulação de políticas públicas

educacionais voltadas para os estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial (NOZU et al., 2018).

A utilização desse programa no âmbito de pesquisas acadêmicas tem sido recorrente; no campo educacional, os estudos de Caiado e Meletti (2011), Souza (2012), Anjos (2016), Effgen (2017), Macalli (2017) e Nozu et al. (2018) compõem este cenário.

Objetivamos também, sistematizar informações/dados relativos às formas de contratação e de remuneração dos professores/a de Arte vinculados ao Sistema Estadual de Educação do Espírito Santo/BRA e tecer compreensões sobre a dinâmica e condições de realização do trabalho da professora de Arte com estudantes com baixa visão.

Para o alcance desse objetivo, utilizamos como procedimento metodológico o estudo de documentos emanados da Secretaria Estadual de Educação – SEDU. Tomamos como objeto de análise os editais de contratação para professores habilitados e editais de concurso para professores de Arte dos anos de 2008 a 2018. Com foco nesses documentos, buscamos perceber e problematizar se e como esse processo de acesso à carreira docente e/ou à ocupação do cargo profissional impactam no fazer docente do/a profissional que atua na disciplina de Arte no estado do Espírito Santo.

Em outra etapa deste estudo, objetivamos compreender as condições de trabalho da professora de Arte no contexto da escola investigada, bem como tecer compreensões sobre essa dinâmica (condições de realização do trabalho da professora de Arte) com estudantes em condição de deficiência visual.

No cumprimento dessa etapa, utilizamos de observação em contexto com uso de diário de campo e registros fotográficos e realizamos entrevistas semiestruturadas envolvendo a equipe gestora e outros profissionais da escola, entre eles a professora de Arte.

É importante destacar que nessa terceira etapa, também realizamos entrevista com o aluno em condição de deficiência visual e a mãe dessa criança. Evidenciamos também que nesse momento de nossa investigação tomamos como objeto de análise as informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os profissionais docente, do diário de campo e dos diversos momentos em que estivemos na escola em colaboração com a professora de Arte.

3.2.1. O momento de chegada: o campo de investigação

Em abril do ano de 2019, começamos nossa preparação para entrada na escola. Nesse primeiro momento, iniciávamos a etapa de diálogo com a Secretaria de Educação – SEDU –, para que nos pudesse auxiliar na busca por uma escola que atendesse ao nosso objetivo neste estudo. Era necessário que encontrássemos uma escola que contava com matrícula de estudantes em condição de deficiência visual, cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental, haja vista que nesta etapa de ensino os conteúdos artísticos curriculares estão mais direcionados a atividades manuais que configurava como nosso interesse de análise para desenvolvimento do estudo.

Depois que encontramos a escola, vimos por meio dos dados obtidos pela Sedu que a escola contava apenas com uma matrícula de estudante em condição de deficiência visual. O mesmo, apresentava quadro de baixa visão congênita e estava em processo de preparação para realização de cirurgia para correção da visão. Esse cenário, ao nosso olhar, delineava a possibilidade de novos rumos para a pesquisa, no entanto resolvemos assumir esse risco. Assim, no dia 20 de maio de 2019, após aprovação da Secretaria de Educação, demos início à etapa de compreensão da dinâmica do trabalho da professora de Arte.

Localizada no município de Vila Velha, a escola investigada conta atualmente com uma turma de 1º ano, duas turmas de 2º ano, uma turma de 3º ano, duas turmas de 4º ano e duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. A escola conta com dois pavimentos: na parte superior são alocadas uma turma do 4º ano e as duas turmas do 5º ano. Na parte inferior se encontram as outras turmas, bem como a sala dos professores, sala da diretora e pedagoga, a sala de recursos multifuncionais, refeitório, pátio, biblioteca, banheiros, laboratório de informática e a área de serviço. De nossa perspectiva, a escola está bem organizada, porém todos os espaços são pequenos, dificultando o acesso de muitas crianças em um mesmo turno.

Após nossa chegada, buscamos contato com a equipe gestora da escola para esclarecer e expor os objetivos do estudo. Concluída a conversa com esses profissionais que atuam na escola e que se configuram como fundamentais nesse processo de liberação para a realização da pesquisa, iniciamos o processo de identificação da turma que contava com a presença do estudante com baixa visão. É importante destacar que em nossa pesquisa tomamos como sujeitos principais de

estudo o estudante com baixa visão e a professora de Arte. No entanto, considerando o contexto escolar como uma figuração específica, narrada pela relação eu e nós, ressaltamos que nosso estudo também contou com a participação de outros profissionais da escola, como o diretor, a pedagoga, a coordenadora, professores de outras áreas, professores e/ou professoras especialistas, colegas da turma, família e outros integrantes da comunidade escolar.

No fluxo desse processo, na busca por compreender a dinâmica do trabalho docente da professora de Arte na conversa com a diretora da escola, em nosso primeiro dia, coletamos informações referentes à carga horária da professora de Arte, identificando seus dias de trabalho na escola e seus dias de planejamento. Ainda no processo de realização desse momento, buscamos conhecer outras condições favorecedoras do trabalho dessa profissional haja vista, que em nosso estudo para compreensão da prática desenvolvida pela professora também consideramos analisar o número de matrículas de estudantes em condição de deficiência visual e as formas de contratação/remuneração dessa profissional nesse processo.

A partir dessa etapa inicial, nos organizamos para estar na escola nos dias das aulas de Arte com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, a turma que contava com a matrícula do estudante com baixa visão. Desse modo, nossos dias de participação e colaboração nas aulas de Arte foram na quarta-feira, na terceira aula, e na sexta-feira, na quarta aula; nos dias de quinta-feira, das 7h às 12h nos horários de planejamento da professora de Arte. Concluída essa etapa, fizemos contato com a turma do 3º ano e com o estudante com baixa visão, e demos início ao que havíamos proposto neste estudo.

Como procedimento final, faz-se importante ressaltar que a análise realizada dos dados obtidos a partir das entrevistas e de anotações no diário de campo esteve ancorada nos constructos eliasianos, conforme evidenciamos.

4. UM PONTO DE PARTIDA PARA NOSSAS REFLEXÕES: A DINÂMICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA VISUAL NO CENÁRIO CAPIXABA

Ao observarmos a pertinência de reflexões sobre as condições de realização do trabalho da professora de Arte de maneira que possa atender às demandas dos estudantes com condição de deficiência visual, vimos a pertinência (e necessidade) de reunir dados sobre o fluxo de matrícula de estudantes/crianças nessa condição em escolas da rede estadual de ensino.

Assim, neste capítulo objetivamos constituir apontamentos sobre a política de inclusão escolar de estudantes com deficiência visual a partir do fluxo de matrículas em escolas estaduais de educação básica, no período de 2009 a 2018¹⁰.

Conforme mencionamos, no cumprimento desse objetivo trabalhamos com os microdados de matrícula do censo escolar dos anos de 2009 a 2018 fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. No processo de coleta e de sistematização desses dados, utilizamos o software IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), buscando nos dados do estado do Espírito Santo e nos do município de Vila Velha/ES o número total de matrículas, mais especificamente o quantitativo de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, entres eles os estudantes em condição de deficiência visual.

Assim sendo, esse capítulo está organizado da seguinte forma: na primeira parte apresentaremos dados de matrículas de estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial, evidenciando as matrículas de estudantes em condição de deficiência visual em âmbito estadual e local. Nessa primeira parte, apresentamos os dados de matrícula desse público do estado do Espírito Santo e no município de Vila Velha/ES articulados a algumas reflexões iniciais.

Na segunda parte deste capítulo, trazemos uma discussão mais sistemática a partir do que vimos percebendo nos dados apresentados. Destacando assim alguns aspectos que consideramos importante no desenvolvimento desse estudo.

¹⁰ Esse recorte temporal expressa o início da materialização da política em 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (BRASIL, 2008) – que estabeleceu o direito de matrícula aos estudantes público-alvo da Educação Especial em todos os níveis de ensino da educação básica.

4.1. Considerações sobre as matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no Espírito Santo/Brasil

No Brasil, a história da escolarização de crianças na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹¹ tem se destacado por uma presença tardia. Inicia-se de forma precária, no final do século XIX, com a abertura das primeiras instituições e, desde sua origem, apresenta uma dicotomia nas concepções de educação que justifica a distinção entre os processos educativos destinados às crianças de elite e às crianças de populações pobres.

Ainda assim, durante quase todo o século XX, a educação dessas crianças não teve visibilidade política institucional, haja vista a ausência do atendimento educativo a essa população. Somente na década de 1980 esse quadro mudou mais consistentemente e a educação, ainda que marcada por longos e intensos debates na nova Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, passou a ser reconhecida como um direito social, fundamentada na compreensão de que somente por meio do envolvimento efetivo nos processos de escolarização é que o indivíduo pode exercitar uma cidadania mais ativa e participativa. Não por acaso, toda a legislação infraconstitucional editada posteriormente referendou o direito à educação e a obrigatoriedade do ensino como princípios basilares da atuação estatal (CURY; FERREIRA, 2010).

Assim, nas décadas finais do século XX, ganharam evidência as reivindicações da sociedade brasileira pela maior responsabilização do Estado relativamente à ampliação e à garantia do direito à educação. Nesse cenário, a Educação Infantil (EI), bem como o processo de escolarização de crianças e ou estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, logrou espaço em legislações que, crescentemente, especificavam os modos pelos quais a obrigatoriedade escolar deveria ser materializada.

Nos anos recentes, a demanda pela ampliação e universalização do atendimento educacional às crianças ocupou o debate público e, por meio da Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009, o Artigo 208 da Constituição Federal teve sua redação alterada, passando a vigorar os seguintes termos:

¹¹ No contexto educacional brasileiro, de acordo com a LBD 9.394/96, a educação escolar encontra-se assim definida: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola (Educação Infantil), Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]

(BRASIL, 2009, s.p.)

Sem perder de vista outras questões importantes, como a ampliação da obrigatoriedade escolar (conforme estabelecida pela Emenda Constitucional 59), articulada à luta pelo aumento de recursos públicos para a educação nacional pública e à luta pela garantia de qualidade social na educação ofertada, constituíram pauta importante no processo de elaboração e de aprovação dos novo Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005), com vigência por dez anos (BRASIL, 2014).

Tratando-se de crianças e estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial, parece-nos absolutamente relevante o desenvolvimento de estudos que tematizem a materialização de políticas públicas para a infância, focalizando, especialmente, o direito à educação e a obrigatoriedade do ensino. A esse respeito, é importante destacar que em nossos estudos assumimos a concepção de infância como processo histórico-cultural localizado na primeira década da vida humana (SARAT, 2012).

Ocupando-nos dessas considerações e conforme destacamos, no desenvolvimento deste estudo tematizamos as práticas escolares e pedagógicas da professora de Arte junto a estudantes em condição de deficiência visual. Essa temática tem seu delineamento pautado na literatura que problematiza questões relativas à situação profissional dos docentes e suas implicações na qualidade do ensino ofertado pela/na Educação pública Brasileira (MESQUITA; CARNEIRO; AFONSO, 2017).

Assim, consideramos que na composição dessas reflexões, constitui parte importante para compreensão da prática docente da professora de arte, reunir dados de matrículas de estudantes em condição de deficiência visual matriculados nas escolas da rede estadual, haja vista que no contexto escolar o ensino de Arte também contempla essas crianças.

No fluxo desse debate, para fins didáticos, no próximo item abordamos brevemente a configuração do estado do Espírito Santo, apresentando informações referente à sua composição geográfica. Posteriormente, apresentaremos dados

referentes à distribuição de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas de ensino comum do sistema estadual. Nesse mesmo item, trazemos o fluxo de matrículas de estudantes em condição de deficiência visual. Já no tópico seguinte apresentaremos o município de Vila Velha, evidenciando alguns aspectos de sua geografia e, em cumprimento ao propósito desse estudo, apresentamos os dados de matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial desse município, focalizando os dados de matrícula dos estudantes com condição de deficiência visual.

4.1.1. Espírito Santo/Brasil

Localizado na região sudeste do Brasil, o estado do Espírito Santo possui 78 municípios. Sua capital é o município de Vitória e sua cidade com maior população e extensão é o município da Serra. Segundo estimativas do ano de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, o estado conta com uma população estimada de 3.972.388 habitantes. Destacamos que, em termos de administração pública, o Espírito Santo está organizado em seis regiões, sendo elas as regiões Sul, Serrana, Norte, Noroeste Nordeste e Grande Vitória.

A região Metropolitana da Grande Vitória é compreendida pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Esses sete municípios abrigam quase a metade da população total do Espírito Santo. De fato, de acordo com dados do censo demográfico do IBGE do ano de 2018, no Espírito Santo 48% da população se encontra inserida na Grande Vitória. Dos mais de 3 milhões de habitantes, 1.960.213 vivem na região Metropolitana da Grande Vitória. Ainda segundo o IBGE, o município de Serra é o mais populoso do estado, com aproximadamente 502.618 habitantes, e em seguida o município de Vila Velha, com 486.208 habitantes. Outros importantes municípios do estado são Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Guarapari, Linhares, São Mateus e Domingos Martins.

O Espírito Santo é um dos poucos estados do Brasil que a capital não é a maior cidade do estado. Entre todos os estados do Brasil, o Espírito Santo possui o 9º melhor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (depois do Distrito Federal, São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul). Vale destacar que nos últimos anos e no segundo trimestre de 2018, a capital do estado (Vitória) esteve entre os cinco municípios do Brasil,

classificado como de “muito alto desenvolvimento”¹² em educação e apresentou um crescimento elevado do produto interno bruto *per capita*.

No contexto educacional, os anos recentes evidenciam um crescimento do número de matrículas de estudantes, bem como do número de matrículas de estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Desse modo, faz-se importante uma reflexão sobre a educação que também seja pensada para esse público.

Fundamentado na Política Nacional de Educação Especial que reconhece a Educação Especial como uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2008), no curso dos anos recentes, esses estudantes passaram a frequentar a escola de ensino comum podendo contar com o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Conforme a política estabelecida nacionalmente, o AEE deve ser realizado no contraturno em salas de recursos multifuncionais montadas em escolas de ensino comum ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE públicos ou privados.

Na perspectiva do PNEE-EI, o AEE aparece como uma possibilidade para que os estudantes público-alvo da Educação Especial tenham assegurados seus direitos educacionais. Sua função é “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10). Assim, o AEE também objetiva oportunizar ao estudante com deficiência a apropriação dos conteúdos escolares.

A seguir apresentaremos os dados de matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial e dados de matrícula de estudantes em condição de deficiência visual.

4.1.2. Indicadores educacionais da Educação Especial no Estado do Espírito Santo

A sistematização dos dados contidos neste item se deu em dois momentos. Inicialmente, focalizamos as matrículas de estudantes público-alvo da Educação

¹² De acordo com dados do IBGE, os municípios brasileiros que estão entre os primeiros do ranking, para além do município de Vitória/ES são: São Caetano do Sul/SP, Águas de São Pedro/SP, Florianópolis/SC e Balneário Camboriú/SC).

Especial e as matrículas de estudantes em condição de deficiência visual do Estado do Espírito Santo. Em seguida, nos debruçamos sobre os dados de matrículas dessa mesma população, focalizando mais especificamente o fluxo de matrícula em escolas estaduais de Educação Básica, localizadas no município de Vila Velha/ES.

Como percurso de análise, selecionamos e organizamos os dados de matrícula, atentando para a incidência de matrículas de estudantes em condição de deficiência visual em relação à totalidade de matrículas de estudantes Público-alvo da Educação Especial em escolas estaduais de Educação Básica do Espírito Santo e em escolas estaduais de Educação Básica localizadas no município de Vila Velha/ES.

Apresentamos na Tabela 1 os dados relativos ao número total de matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede estadual do estado do Espírito Santo no período de 2009 a 2018.

Tabela 1: Número total de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial do ES – Rede Estadual dos anos de 2009 a 2018.

Etapa/Modalidade de Escolarização	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
E.F. Anos Iniciais	657	1.021	1.259	1.319	1.197	1.272	1.312	1.121	1.219	1.194
E. F Anos Finais	330	621	1.021	1.097	1.347	1.550	1.718	1.721	2.249	2.926
EJA (Todas as etapas de Ensino)	235	384	406	407	487	506	524	380	551	699

Fonte: Fonte: MEC/Inep Censo Escolar da Educação Básica, microdados, elaboração própria.

Observando a sessão história, sistematizada na Tabela 1, percebemos que a expansão escolar, assumida como política pública nas décadas finais do século XX, se mantém no curso do século XXI, tanto nas duas primeiras etapas da Educação Básica quanto na Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com os dados que sistematizamos nessa tabela, constata-se que o número de estudantes com deficiência matriculados na Educação Básica aumenta ano a ano no período, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, verificamos que o crescimento no número de matrículas se mantém no período de 2011 a 2015, sofrendo uma discreta redução nos dois anos seguintes (2016 e 2017). O cotejamento dos dados também mostra uma redução no número de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, expressa nos anos de 2013 e 2016. De nossa perspectiva, essa redução pode estar relacionada ao processo de municipalização ocorrido no estado a partir dos anos de 1990.

De fato, implementado desde a década de 90, o processo de municipalização ocorrido no estado do Espírito Santo foi definido no artigo 1º da legislação estadual como um regime de colaboração mútua estabelecido entre a administração estadual e os municípios “[...] visando a contribuir para a expansão e melhoria do ensino público e propiciar a todos os educandos condições reais de acesso à escola, assim como garantir sua permanência e progressão” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1990).

Ademais, conforme estabelecido, o “Programa de Municipalização na oferta do Ensino Pré-Escolar e Fundamental” objetivava promover a universalização do ensino através de ações conjunta entre municípios e estado. Sobre essa temática, alguns autores, entre eles Feijó (2007) destacam que no campo educacional tal processo não tem cumprido seu papel, estando muitas vezes ligado a uma desresponsabilização financeira e administrativa do Estado, não promovendo, efetivamente, a universalização do ensino, mas apenas transferindo para os municípios as obrigações que são do Estado (FEIJÓ, 2007).

De toda forma, no caso do estado do Espírito Santo, observamos que o processo de municipalização pode ter colaborado para a discreta redução de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nos anos de (2013 e 2016). Os dados mais atuais (2017 e 2018) apresentam um aumento de 8,7% no ano de 2017 e, no ano de 2018, o percentual de aumento chega a 6,5%. Desse modo, no que se refere ao total de matrículas, vale destacar que no Espírito Santo parece que o sistema estadual de ensino vem assumindo o desafio de garantir a esses estudantes o acesso à instituição escolar, mesmo com o processo de municipalização que prevê a divisão de atribuições/atividades educacionais entre estados e municípios.

Seguindo o fluxo dessas reflexões, na tabela a seguir, apresentamos os dados relativos ao número total de matrículas de estudantes em condição de deficiência visual na rede estadual do estado do Espírito Santo no período de 2009 a 2018.

Tabela 2: Número total de matrículas de estudantes Deficientes Visuais (cegueira e baixa visão) no estado do Espírito Santo - Rede Estadual dos anos de anos de 2009 a 2018.

Etapa/Modalidade de Escolarização		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
E.F. Anos Iniciais	Cegueira	12	10	20	10	9	11	4	5	5	5
E.F. Anos Finais		12	12	8	13	10	3	10	14	13	11
EJA (todas as etapas de ensino)		13	19	10	9	14	9	11	8	8	12

E.F. Anos Iniciais	Baixa Visão	87	78	131	59	49	57	43	38	78	60
E.F. Anos Finais		58	92	126	87	106	96	104	91	143	172
EJA (todas as etapas de ensino)		27	40	40	35	37	30	30	15	75	71

Fonte: Fonte: MEC/Inep Censo Escolar da Educação Básica, microdados, elaboração própria.

Os dados apresentados na Tabela 2 nos permitem observar que no Espírito Santo o número de matrículas de estudantes em condição de deficiência visual (baixa visão e cegueira), nos anos analisados, tem apresentado um crescimento, principalmente quando consideramos todas as etapas de ensino. Conforme legislação, compõem o público de pessoas nessa condição aquelas que não enxergam até aquelas que só enxergam a menos de vinte metros. Em termos legais:

Art. 5º [...] c) cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004, s.p.)

Desse modo, a população caracterizada em condição de deficiência visual se constitui de pessoas cegas e de pessoas com baixa visão. Melo (2016b) ressalta que a baixa visão está “[...] relacionada com o grau de dificuldade que cause incapacidade e diminua o desempenho visual” (MELO, 2016b, s.p.) – no caso da perda total da visão (cegueira), esta pode ser congênita ou adquirida.

Conforme exposto na Tabela 2, o número de matrículas de estudantes com baixa visão tem sido maior em relação ao número de estudantes com cegueira. Os dados apresentados evidenciam que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2011, o número de matrículas de estudantes com cegueira apresentou um alto crescimento em relação aos anos de 2009 e 2010. Ocorre que nos anos seguintes, de 2011 a 2018, esse número foi reduzindo. Por outro lado, nos anos finais do Ensino Fundamental, os anos de 2012, 2016 e 2017 apresentam maior número de matrículas de estudantes com cegueira.

Com relação ao número de matrículas de estudantes com baixa visão, podemos perceber um aumento significativo, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. Se nos anos iniciais esse crescimento tem sido mais

discreto, nos anos finais esse número de matrículas é sempre maior, chegando a apresentar um aumento de 20,28% no ano de 2018.

Esses dados, têm evidenciado que apesar das oscilações ocorridas nos anos mencionados, pode-se afirmar que as escolas da rede estadual do estado do Espírito Santo contam com a matrícula de um número significativo de estudantes com quadro de deficiência visual, quando levamos em consideração o curso dos anos analisados.

Considerando os propósitos de nossa investigação, no próximo item focalizaremos os dados relativos ao fluxo de matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas estaduais de Educação Básica, localizadas no município de Vila Velha/ES.

4.1.3. O município de Vila Velha/ES: o campo de investigação

A cidade de Vila Velha está localizada no litoral do estado do Espírito Santo, na região Sudeste do país, e pertence à Região Metropolitana da Grande Vitória. Vila Velha ocupa uma área de 209.965 km², sendo que 54,57 km² estão em perímetro urbano. De acordo com dados do IBGE de 2018, o município de Vila Velha conta com aproximadamente 486.208 habitantes, o que o caracteriza como um dos municípios mais populosos do estado, atrás apenas de Serra¹³.

Apresenta uma temperatura anual de 24,7 °C e sua vegetação predominante é a mata atlântica. Em Vila Velha o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,8, considerado muito elevado em relação à média brasileira, sendo o segundo maior de todo o estado.

O município destacado também foi a capital do Espírito Santo até meados do século XVI. Nesse sentido, o município de Vila Velha se configura como a cidade mais antiga do estado, possuindo várias construções históricas, sendo elas a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, o Forte de São Francisco Xavier de Piratininga, o Farol de Santa Luzia e o Convento da Penha – esse, um dos principais pontos turísticos do Espírito Santo, construído entre os séculos XVI e XVII e tombado como patrimônio histórico cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 1943.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Educação do estado do Espírito Santo – SEDU –, o município de Vila Velha conta com 102 escolas municipais,

¹³ <http://www.vilavelha.es.gov.br/>.

29 escolas estaduais, 1 escola federal e 135 escolas privadas. Dessas 29 escolas estaduais, 1 escola é considerada como uma escola rural e oferta EJA. Conforme exposto no Quadro 1, a rede estadual de ensino do município de Vila Velha está organizada da seguinte forma: 6 escolas ofertam o Ensino Fundamental nos anos iniciais, 1 escola oferta o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, 2 escolas ofertam somente os anos finais do Ensino Fundamental, 8 escolas ofertam os anos finais e o Ensino Médio, 2 escolas ofertam as três etapas de ensino, e 9 escolas ofertam apenas o Ensino Médio.

Quadro 1: Número total de escolas da rede estadual de ensino localizadas no município de Vila Velha/ES.

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL Anos Iniciais	ENSINO FUNDAMENTAL Anos Finais	ENSINO MÉDIO
-----	6 escolas (1º ao 5º ano) EF	1 escola (6º ao 9º ano) EF	-----
-----	1 Escola (1º ao 9º ano) EF		-----
-----	-----	2 escolas (6º ao 9º ano) EF	-----
-----	-----	8 escolas (6º ao 9º ano) EF (1º ao 3º ano) EM	
2 Escolas (Todas as etapas de Ensino)			
-----	-----	-----	9 escolas (1º ao 3º ano) EM

Fonte: Secretaria de Educação – SEDU. Elaboração própria.

Considerando esses dados apresentados no quadro 1, vale destacar que nos anos recentes, principalmente em 2018, as escolas estaduais de Educação Básica localizadas no município contaram com o total de 17.986 matrículas de estudantes. Do total de matrículas recebidas, 427 matrículas são de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Destacando esses sujeitos, a tabela 3 nos permite visualizar o fluxo total de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas estaduais de Educação Básica localizadas em Vila Velha, no período de 2009 a 2018.

Tabela 3: Número total de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no município de Vila Velha - Rede Estadual dos anos de anos de 2009 a 2018.

Etapa/Modalidade de Escolarização	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
E.F. Anos Iniciais	52	48	51	37	26	29	58	64	55	39
E.F Anos Finais	5	26	32	49	30	33	38	37	65	79

EJA (Todas as etapas de ensino)	34	14	10	12	15	12	6	8	31	46
--	----	----	----	----	----	----	---	---	----	----

Fonte: Fonte: MEC/Inep Censo Escolar da Educação Básica, microdados, elaboração própria.

Os dados apresentados na Tabela 3 evidenciam que no município de Vila Velha a educação de crianças (especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental) concentra o maior quantitativo de matrículas – 459 no total. Já nos anos finais dessa etapa de ensino, podemos perceber uma queda no número de matrículas entre 2013 e 2014 e um significativo aumento nos anos de 2017 e 2018. Embora ocorra certa oscilação, associada a esses apontamentos, destacamos que os dados aqui apresentados expressam a centralidade assumida pelo poder público no que se refere a garantia de direito de todos à educação, principalmente quando nos referimos aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O cotejamento dos dados do município de Vila Velha nos permite observar a educação das crianças/estudantes matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental como a etapa com maior número de matrículas no decorrer dos anos, embora possamos notar certa oscilação nesses dados, principalmente, no ano de 2013.

No mesmo município, percebe-se um número significativo de matrículas de estudantes com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em 2010 e 2011. Acreditamos que a baixa incidência no número de matrículas dessa população nos anos finais do Ensino Fundamental deve-se, entre outras questões, ao processo de municipalização ocorrido no estado, conforme já mencionamos.

Dando sequência à apresentação dos números de matrícula referentes aos estudantes em condição de deficiência visual, interessamo-nos em considerar o fluxo de matrículas de estudantes que compõem esse público e que se encontram matriculados em escolas públicas de Educação Básica pertencentes ao sistema estadual de ensino do ano de 2009 a 2018.

Na tentativa de um mergulho mais específicos nos dados que coletamos junto ao INEP, trabalhamos no sentido de constituir apontamentos sobre a política de inclusão escolar de crianças em condição de deficiência visual a partir do fluxo de matrículas em escolas estaduais de educação básica, no período de 2009 a 2018, que será o nosso enfoque no próximo item.

4.1.4. Matrículas de estudantes em condição de deficiência visual no município de Vila Velha/ES-Brasil

Dando sequência às reflexões apresentadas no item anterior, observamos no município de Vila Velha um número significativo de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, principalmente entre os anos de 2015 a 2017. No entanto, quando separamos esse quantitativo de matrículas e os analisamos levando em consideração a tipologia, conforme dados evidenciados na tabela a seguir, vamos percebendo que no campo da deficiência visual os números são poucos ou quase nulos conforme evidenciado nos anos de 2014, 2015 e 2016 se comparados a outras tipologias como o autismo e/ou a deficiência intelectual.

A respeito desse cenário, sobretudo a partir dos estudos de Jesus et al. (2018), compreendemos que a efetivação de matrículas desses sujeitos no sistema estadual de ensino vem ocorrendo com uma demanda inferior à da rede municipal no curso dos anos.

Esse cenário é evidenciado nas tabelas 4 e 5. Na tabela 4, apresentamos as matrículas de estudantes em condição de deficiência visual em escolas do sistema estadual de ensino, localizadas no município de Vila Velha, no período de 2009 a 2018. Posteriormente, na tabela 5, objetivando dialogar com os dados da tabela 4, apresentamos o número total de matrículas de estudantes com deficiência visual por dependência administrativa do ano de 2018.

Tabela 4: Número total de matrículas de estudantes Deficientes Visuais (cegueira e baixa visão) no município de Vila Velha - Rede Estadual dos anos de anos de 2009 a 2018.

Etapa/Modalidade de Escolarização		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
E.F. Anos Iniciais	Cegueira	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
E.F. Anos Finais		1	2	2	—	—	—	—	—	—	—
EJA (todas as etapas de ensino)		2	—	—	1	—	—	—	—	—	1
<hr/>											
E.F. Anos Iniciais	Baixa Visão	6	26	15	2	2	—	—	—	3	3
E.F. Anos Finais		1	5	3	2	1	1	2	—	3	5
EJA (todas as etapas de ensino)		3	1	—	—	—	—	—	1	3	5

Fonte: Fonte: MEC/Inep Censo Escolar da Educação Básica, microdados, elaboração própria.

Os dados da Tabela 4 evidenciam que no município de Vila Velha o número de estudantes em condição de deficiência visual é bastante significativo, especialmente no ano de 2010, embora sofra uma redução no ano de 2011. Essa redução nos chama a atenção, principalmente quando olhamos para os anos de 2014 a 2016, em que não aparece nenhuma matrícula desse público. O quadro muda apenas no ano de 2018, quando notamos a efetivação de 2 matrículas de estudantes com cegueira, sendo 1 matrícula nos anos finais do Ensino Fundamental e 1 na EJA.

Atentos aos dados evidenciados na Tabela 4, acreditamos que a baixa incidência no número de matrícula dessa população se deve a dois aspectos. O primeiro, conforme já mencionamos neste capítulo, deve-se ao processo de municipalização, que de nossa perspectiva pode ter impulsionado a efetivação de matrículas de estudantes com baixa visão e cegueira nas escolas municipais de Vila Velha.

No exercício de compreender melhor esse cenário de matrículas em 2018, apresentamos os dados da Tabela 5. Nessa tabela sistematizamos dados referentes ao número total de estudantes com deficiência visual matriculados em instituições vinculadas às três dependências administrativas (estadual, municipal e privada) localizadas no município de Vila Velha.

Tabela 5: Número total de matrículas de estudantes com Deficiência Visual no estado do Espírito Santo – nas redes municipal, estadual e privada do ano de 2018.

Dependência Administrativa			
	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
CEGUEIRA	E.F Anos Iniciais = 1	E.F Anos Iniciais = 1	E.F Anos Iniciais = _____
	E.F Anos Finais = 0	E.F Anos Finais = 3	E.F Anos Finais = _____
	EJA = 1	EJA = 1	EJA = _____
BAIXA VISÃO	E.F Anos Iniciais = 3	E.F Anos Iniciais = 24	E.F Anos Iniciais = _____
	E.F Anos Finais = 5	E.F Anos Finais = 29	E.F Anos Finais = 2
	EJA = 5	EJA = 5	EJA = _____

Fonte: Fonte: MEC/Inep Censo Escolar da Educação Básica, microdados, elaboração própria.

Os dados da Tabela 5 se referem ao ano de 2018, destacando-se matrícula dos estudantes com deficiência visual. Ao observarmos a tabela, percebemos que nas três dependências administrativas, especificamente nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e EJA, o município contou com o total de 7 matrículas de estudantes cegos e 73 matrículas de estudantes com baixa visão.

Os dados expressos na Tabela 5 nos ajudam na compreensão sobre o processo de redução no número de matrículas de estudantes com deficiência visual em escolas estaduais de Educação Básica localizadas no município de Vila Velha no ano de 2018.

Observamos que o sistema municipal de Vila Velha conta com um número elevado de matrícula de estudantes com deficiência visual, tanto a baixa visão quanto a cegueira se comparado com as esferas estadual e privada. Esses dados expressam que o sistema municipal tem assumido a responsabilidade de ofertar vaga escolar para estudantes pertencentes à população cega e/ou com baixa visão.

Articulando os dados com o número total de escolas localizadas no município de Vila Velha/ES, embora o número de escolas particular seja maior no município em relação ao número de escolas públicas, os dados apresentados na Tabela 5 também nos instigam a refletir sobre a concentração de matrícula de crianças/estudantes cegas ou com baixa visão em instituições públicas.

Observamos um total de 15 estudantes com deficiência visual matriculados no sistema estadual e 68 estudantes com deficiência visual matriculados no sistema municipal de ensino e apenas 2 estudantes com essa tipologia, matriculados em escolas da rede privada de ensino.

A respeito desses dados, outro aspecto que destacamos em nossas análises e que também nos chamam a atenção é evidenciado por Jesus et al. (2018) que se refere a tensão vivida nas escolas no processo de definição dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Corroborando com essa afirmação, Nozu, Silva e Santos (2018) contribuem na afirmação de que a “[...] insuficiência e/ou a imprecisão nos instrumentos e/ou procedimentos utilizados para identificação das necessidades específicas apresentadas por essas crianças” configuram outro desafio encontrado nas escolas no contexto atual (NOZU; SILVA; SANTOS, 2018. p. 932).

Conforme destacam Jesus et al. (2008) o processo de identificação de forma insuficiente e imprecisa ocorre com grande frequência quando voltamos para o quantitativo de alunos com deficiência intelectual. Quando a identificação não se dá de forma correta, entram no bojo desse público todos os alunos que não se encaixam

no modelo de estudantes que a escola almeja. Qualquer que apresente uma dificuldade de aprendizagem já é considerado público-alvo da Educação Especial (JESUS et al., 2018).

Situação semelhante ocorre para os estudantes em condição de deficiência visual. No contexto escolar, a identificação desses sujeitos muitas vezes ocorre de maneira equivocada, por serem confundidos como estudantes tímidos, malcomportados ou desinteressados. Em muitos casos, esses estudantes por terem suas necessidades invisibilizadas são caracterizados como estudantes com deficiência intelectual (NEVES; CORDEIRO; SILVA, 2019).

Assim, diante do cenário exposto, compreendemos que esses inúmeros desafios configuram tensões que influenciam não somente no processo de escolarização de crianças/estudantes com deficiência visual, mas também influenciam de uma maneira mais ampla, quando nos referimos à implementação de políticas públicas voltadas para esse público visando a permanência no contexto escolar de forma efetiva.

Na nossa compreensão, a efetividade de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme nos revelam os dados que sistematizamos, precisam provocar debates mais profundos sobre a inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial. No bojo desses debates, registramos a importância de se considerar (e de tematizar) as implicações da política orçamentária na garantia dos direitos sociais de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento altas habilidades/superdotação.

4.1.5. Apontamentos sobre a política de inclusão escolar de crianças/estudantes com deficiência visual no estado do Espírito Santo: questões e perspectivas

Na nossa compreensão, os dados sistematizados nas tabelas 1, 2, 3 e 4 em diálogo com a literatura impulsionam o debate sobre importantes questões relativas à materialização das políticas de inclusão escolar no contexto da educação de estudantes com condição de deficiência visual matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando os propósitos deste texto, destacamos três questões mais específicas.

Nesse fluxo, uma primeira questão diz respeito as peculiaridades e especificidades do/no processo formativo dessas crianças/estudantes. Essa é, para nós, uma questão que, perante os dados que sistematizamos, precisa orientar o debate sobre a dinâmica de inclusão escolar vivida/constituída no estado do Espírito Santo o que de nossa perspectiva, impactam diretamente nas práticas escolares desenvolvidas pelo/a professor/a que atua no ensino de arte no estado.

Laplane e Batista (2008) ressaltam que os estudantes com deficiência visual se desenvolvem de maneira diferente umas das outras. Algumas terão autonomia em suas tarefas e outras terão que aprender desenvolver estratégias para atingir essa autonomia. Algumas poderão ter dificuldades na realização de tarefas escolares e outras irão desempenhar essa função com mais facilidades. Algumas necessitarão de materiais táteis enquanto outras irão preferir e demandar a utilização de materiais auditivos. É no bojo desse processo que é preciso “[...] levar em conta, de forma abrangente e dinâmica, os múltiplos aspectos envolvidos no processo de escolarização” dessas crianças (LAPLANE; BASTISTA, 2008, p. 219).

Na nossa compreensão, considerar a dinâmica de ensinar e aprender como um movimento complexo pode colaborar na/para qualificação dos processos de apropriação dos conhecimentos escolares por crianças/estudantes com condição de deficiência visual. Esse aspecto nos permite compreender que para a atuação com esses sujeitos, os professores necessitam ser, eles próprios, partícipes diretos na construção e na condução de processos inclusivos escolares. Decorre daí a pertinência de debates e estudos que nos ajudem a refletir e encaminhar questões relativas à dinâmica de trabalho do professor/a em classe de ensino comum que conta com a matrícula de estudantes em condição de deficiência visual.

No cenário educacional o professor exerce um papel importante no processo de desenvolvimento da aprendizagem de crianças pequenas, desde a educação infantil até a sua idade maior, quando chega nos anos finais do ensino fundamental. Acerca da ação docente o programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual, ressalta que:

[...] cabe ao professor a análise, organização e sistematização de atividades pedagógicas específicas, necessárias ao desenvolvimento integral do aluno, como também propor e adaptar atividades lúdicas, prazerosas e situações de interação, socialização e participação coletiva com os demais alunos da escola. (BRASIL, 2001, p. 27)

No cenário capixaba, o professor denominado “especialista” que atua com estudantes em condição de deficiência visual, em sua maioria demanda uma formação em curso de licenciatura e curso de aperfeiçoamento com aproximadamente 120 horas, na área específica – aspecto que este que será abordado no capítulo a seguir. Por outro lado, os demais profissionais/professores da escola, em sua maior parte, contam com um curso de licenciatura e especialização na área educacional, em alguns casos.

Nessa figuração específica que é a escola, ambos os profissionais são diretamente responsáveis pelo processo de escolarização desses estudantes. Nesse aspecto, a partir da relação do “eu e nós” de Elias (1994b) reiteramos e consideramos que os profissionais docentes não se constituem de forma isolada. É também a partir das relações de interdependências que vimos compreendendo que o professor especialista, os professores de ensino comum, inclusive professores de áreas específicas (Educação Física, Arte, Ensino Religioso e outros), têm suas práticas delineadas nas/pelas experiências docentes desenvolvidas com estudantes público-alvo da Educação Especial.

Focalizando a atuação do professor de Arte com o estudante em condição de deficiência visual, destacamos que para esse profissional o desafio colocado ganha outra dimensão. Vale destacar que o ensino de Arte no Brasil historicamente foi pensando a partir de uma cultura visual na qual o desenho de observação, a pintura, a dobradura com papéis, e as atividades de escultura utilizando argila, relacionadas ao ensino de Arte, supõem condição de enxergar.

Diante do exposto, destacamos que o processo de apropriação dos conhecimentos artísticos nas aulas de Arte para estudantes em condição de deficiência visual demanda de um redimensionamento nos seus modos de ensinar, afinal em nossas relações sociais marcada pela “cultura vidente”, a visão tem um papel extremamente importante.

Associados a esses apontamentos, Laplane e Batista (2008) ressaltam que é a partir da visão que a criança se desenvolve. A partir do contato com o outro por meio da visão é que as “[...] formas, as cores e o movimento despertam curiosidade e interesse e incitam a criança a se aproximar e a explorar o mundo exterior” (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 214). Essa questão reverbera peculiaridades no trabalho escolar e pedagógico desenvolvido com crianças/estudantes em condição de deficiência visual, haja vista que estudantes com “[...] baixa visão ou cegueira podem ter esse interesse

diminuído pela falta de estímulos e podem, assim, tornar-se apáticas e quietas” (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 214). Contudo, é importante destacar que a criança/estudante em condição de deficiência visual dispõe de outros sentidos, que podem auxiliar em seu processo de apropriação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Como uma segunda questão, de nossa perspectiva esta investigação também evidenciou a pertinência de atentarmos para a identificação quantitativa e qualitativa de estudantes com diagnóstico de deficiência visual e de outras deficiências matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, reconhecendo essa ação como importante dispositivo para a produção de políticas que atendam suas necessidades e especificidades, desde a primeira etapa de escolarização.

Amparados nos constructos eliasianos e em diálogo com Pantaleão et al. (2017), entendemos que a infância não pode ser compreendida como um período da vida sem história e sem experiências individuais e sociais. De nossa perspectiva, a infância se realiza, em grande medida, no fluxo das tensões, das preocupações e das expectativas que a geração adulta evidencia em relação ao desenvolvimento da criança. Assim, é fundamental a interação da criança com outros adultos, não somente para aquisição de novos outros conhecimentos, mas também para desenvolvimento de novas outras experiências.

Decorre daí a importância das relações estabelecidas entre os adultos, fundamentalmente o equilíbrio de poder entre indivíduos e grupos nos espaços de elaboração de políticas públicas destinadas às essas crianças. Nesses espaços, há que se problematizar, sistematicamente, a concepção de infância e de deficiência que vem orientando o trabalho educativo realizado.

De nossa perspectiva, tal problematização encontra absoluta pertinência em um contexto em que o quantitativo de matrículas de estudantes com diagnóstico de deficiência visual e de outras deficiências se constitui como um balizador da/na produção de políticas educacionais – particularmente quando a problematização dessas concepções se desenvolve no sentido de colaborar no debate e nos encaminhamentos políticos relativos à melhoria das condições de realização do trabalho dos professores nas escolas públicas estatais que ofertam ensino comum. Referimo-nos, invariavelmente, à melhoria dos salários dos professores, à garantia de tempos e espaços de formação continuada, tempos de planejamento que visem potencializar o trabalho colaborativo entre professores e outros profissionais da

escola, à aquisição de recursos e materiais pedagógicos qualificados às necessidades dos estudantes, à melhoria nas estruturas física das salas de aula que se configuram como processos que impactam diretamente no trabalho educativo que é desenvolvido pelo profissional docente.

Finalmente, a partir dos dados apresentados, uma terceira questão diz respeito à presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial, particularmente de estudantes em condição de deficiência visual nas escolas estaduais do estado do Espírito Santo localizadas no município de Vila Velha. Os resultados dos dados apresentados indicaram que esses estudantes estão presentes nas escolas e que o número de matrículas cresceu nos últimos 10 anos. Esse cenário evidencia que o direito a educação dessas crianças e adolescentes tem sido garantido como prevê a legislação. No entanto, para que seja efetiva a manutenção desse direito, é necessário considerar alguns elementos importantes para que seja almejada uma educação plena e de qualidade para todos os estudantes. Embora as condições de trabalho e de realização desse direito estejam profundamente marcadas pela lógica produtivista que toma os indivíduos no vácuo social, a qualidade do ensino do ensino segue fundamentada na iniciativa pontual e individual dos profissionais que, ao fim e ao cabo, devem ser compensados financeiramente. Na nossa compreensão, a compensação financeira não consiste em um elemento único que limita o fazer docente, contudo tem ocupado um lugar de destaque no que se refere às questões relacionadas à valorização do profissional docente, decorre daí a importância em levar em consideração essa questão quando voltamos nosso olhar para a análise das práticas docentes do professor/a que atua no ensino de arte no estado do Espírito Santo. Nesse fluxo, Machado (2007) reitera que “[...] a questão salarial é bastante complexa e não pode ser considerada desvinculadamente de outros elementos constitutivos da condição de trabalho do professor” (MACHADO, 2007, p 287), considerando uma perspectiva política, social histórica e econômica. A esse respeito, outras formas de desvalorização do profissional docente, como o regime de trabalho do professor e carga horária extensa, devem ser eliminados (MACHADO, 2007).

O crescente número de matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial tem sido indicador fundante para implementações de políticas públicas em território capixaba. Segundo Machado (2007),

[...] o ideal a ser buscado pela administração pública estatal é o de garantir condições para que todas as escolas possam ter um funcionamento satisfatório, do ponto de vista de sua atividade-fim, que é a formação pessoal de seus alunos. (MACHADO, 2007, p. 280)

No fluxo desse debate consideramos que o sistema de ensino público precisa ser pensado de maneira articulada e orgânica, garantindo-se melhorias na transição entre a Educação Básica e o Ensino Superior tal como na LDB 9.9394/96.

Ademais, para que ocorram melhorias efetivas nos processos educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial, consideramos a educação escolar como um direito social fundante “[...] fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais” (CURY, 2002, p. 247). Desse modo, destacamos que diante dos desafios que nos colocam os dados apresentados, trabalhar pelo prosseguimento nos estudos, como garantia de direito à Educação, implica necessariamente uma cuidadosa (re)visão de concepções relativas, à deficiência e ao papel do Estado no processo de inclusão social (PANTALEÃO et al., 2017).

Como ponto fundamental desse estudo e analisando o fluxo histórico de dados de matrícula, observamos que a dinâmica de acesso e de permanência dos estudantes público alvo da Educação Especial no contexto escolar precisa ser cada vez mais problematizada e, diante do exposto, evidenciamos que para que esse público tenha assegurados seus direitos de escolarização, é preciso um olhar sistemático sobre as condições de realização do trabalho do profissional que irá atuar com essas crianças e adolescentes. A falta de recursos adequados disponibilizados para a atuação com esses estudantes, bem como uma melhor adequação dos espaços físicos e a formação docente, são algumas dessas condições que precisam ser problematizadas e tencionadas para que a ação desse profissional possa garantir melhor qualidade na/para educação ofertada.

Sem perder de vista esse debate, no capítulo a seguir, abordaremos questões relativas as formas de contratação do professor/a de Arte que atua com o estudante com condição deficiência visual no estado do Espírito Santo.

5. O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: FORMAS DE CONTRATAÇÃO E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOCENTES

Neste capítulo, sistematizamos dados referentes às formas de contratação e de remuneração dos e das profissionais docentes que atuam no sistema estadual de ensino do estado do Espírito Santo na disciplina de Arte. Objetivamos, portanto, compreender como se configuram os processos de contratação e as formas de remuneração desse professor/a para atuar nas escolas do sistema estadual de ensino, bem como os impactos desse processo na sua atuação profissional.

Na produção deste capítulo, utilizamos como procedimento metodológico o estudo de documentos emanados da Secretaria Estadual de Educação – SEDU e os discutimos a partir da análise de conteúdo (FRANCO, 2005) em diálogo com constructos eliasianos. Tomamos como objeto de análise os editais de contratação para professores habilitados e os editais de concurso para professor de arte dos anos de 2008 a 2018. Em associação, também apoiamos nossas reflexões nos dados sistematizados no relatório técnico – documento em processo de construção – produzido por integrantes do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, no desenvolvimento do estudo intitulado “Política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas”¹⁴.

Dessa forma, esse capítulo está organizado em dois subcapítulos. No primeiro item, focalizamos os editais de contratação de professores do estado do Espírito Santo, evidenciando aspectos relacionados às formas de contratação e remuneração desses profissionais. Já no segundo item nos dedicamos às entrevistas realizadas com professores que atuam em uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Vila Velha/ES. Neste segundo item damos centralidade ao debate sobre

¹⁴ Pesquisa delimitada como estudo comparado internacional e que objetiva analisar a interdependência política orçamentária e trabalho docente na garantia do direito à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com indícios de altas habilidades/superdotação, em realidades brasileiras e mexicanas. Esta pesquisa encontra-se em desenvolvimento, tendo em vista a parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU), conforme PROCESSO: 85739227. Ademais, a pesquisa conta com financiamento do CNPq (processo 429937/2018-0) e foi aprovada pelo Conselho de Ética (Parecer de aprovação número 2.706.699) da Universidade Federal do Espírito Santo. Os membros do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” vêm atuando no desenvolvimento desta pesquisa no Estado do Espírito Santo.

os requisitos exigidos para contratação da professora de arte, que se configura como “sujeito” deste estudo.

5.1. Formas de contratação e remuneração dos profissionais docente no estado do Espírito Santo

Atualmente, no sistema estadual do estado do Espírito Santo, as formas de contratação dos profissionais para atuação em uma escola, seja de Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), Ensino Médio e EJA, são realizadas por meio de publicações de editais de processo seletivo para profissionais habilitados e não habilitados. De acordo com os editais publicados anualmente pela Sedu, os profissionais habilitados são considerados como aqueles que possuem uma formação mínima em Licenciatura Plena e os não habilitados são os candidatos com formação mínima, sendo o Ensino Médio ou estudante de Licenciatura, ou Portador de curso de Bacharel ou Tecnólogo, ou curso de Licenciatura ou Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes ou Curso de Licenciatura acrescida de Pós-Graduação *lato sensu*, especialização, exigida como pré-requisito (RELATÓRIO TÉCNICO, 2019).

Conforme estabelecido no último edital vigente (65/2018), os cargos e funções divulgados para atuação como profissional docente nas escolas da rede estadual do estado foram: MaPA – Professores das séries iniciais, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; MaPB – Professores das séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA 2º segmento e EJA Ensino Médio; MaPP – Professores em função pedagógica; Professores de Educação Especial e Coordenador.

Atentos a essas informações, em 2019 foi desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa¹⁵ um estudo específico com o propósito de sistematizar informações/dados relativos às formas de recrutamento, de contratação e de remuneração dos docentes para o trabalho em escolas de ensino comum que contam com a matrícula de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com indícios de altas habilidades e/ou superdotação, ou público-alvo da Educação Especial. Esse estudo buscou analisar as mudanças ocorridas nos editais de contratação dos anos de 2008 até 2018, evidenciando

¹⁵ “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”.

questões relativas aos diferentes requisitos exigidos para a contratação desses profissionais ano a ano, como, por exemplo, a quantidade de títulos e a comprovação do tempo de serviço que deveriam ser apresentados pelos candidatos. Tomando como ponto de partida os resultados preliminares desse estudo, destacamos, desde já, que no estado do Espírito Santo a abertura de processos seletivos por meio de editais de contratação temporária para profissionais docente habilitados tem sido uma política implementada no curso dos últimos anos.

Apoiados nos dados coletados no âmbito desse estudo mais amplo, sistematizamos no Quadro 2 os requisitos gerais exigidos para a contratação dos profissionais que atuam nas escolas da rede estadual do estado do Espírito Santo, nos anos de 2008 a 2018.

Quadro 2: Qualificação profissional para efeito de pontuação no processo seletivo simplificado da Sedu.

EDITAL/ANO	CATEGORIAS/QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL
Edital nº 01/2008	Tempo de serviço Três cursos de formação acadêmica (nesse ano as categorias foram nomeadas como: Pós-graduação e diferentes cursos de formação acadêmica.
Edital nº 34/2009	Tempo de serviço Três cursos de formação acadêmica (nesse ano as categorias foram nomeadas como: Pós-graduação e diferentes cursos de formação acadêmica.
Edital 103/2010	Tempo de serviço Três cursos de formação acadêmica (nesse ano as categorias foram nomeadas como: Pós-graduação e diferentes cursos de formação acadêmica.
Edital 63/2011	Tempo de serviço Categoria I (dois cursos): cursos de Pós-graduação Categoria II e III (dois cursos em cada categoria): diferentes cursos de formação continuada
Edital 76/2012	Tempo de serviço Categoria I (um curso): cursos de Pós-graduação Categoria II (dois cursos): diferentes cursos de formação continuada
Edital 57/2013	Tempo de serviço Categoria I (dois cursos ¹⁶): cursos de Pós-graduação Categoria II (dois cursos): diferentes cursos de formação continuada
Edital 66/2014	Tempo de serviço Categoria I (dois cursos): cursos de Pós-graduação Categoria II (dois cursos): diferentes cursos de formação continuada
Edital 23/2015	Tempo de serviço Categoria I (dois cursos): cursos de Pós-graduação Categoria II (dois cursos): diferentes cursos de formação continuada
Edital 45/2016	Prova objetiva Tempo de serviço Categoria I (um curso): cursos de Pós-graduação
Edital 37/2017	Tempo de serviço Categoria I (um curso): cursos de Pós-graduação

¹⁶ Na categoria I do ano de 2013 a 2015, poderiam ser utilizados dois cursos diferentes por área, como por exemplo, uma pós-graduação “lato sensu” e um “stricto Sensu”. Já na categoria II, poderiam ser utilizados dois cursos na mesma área.

Edital 65/2018	Tempo de serviço Categoria I (um curso): cursos de Pós-graduação
-----------------------	--

Fonte: Relatório Técnico do grupo de pesquisa produzido no ano de 2019.

Como apontamentos iniciais, vale destacar que os requisitos exigidos conforme sistematizados no quadro acima, contemplam todos os profissionais docentes em suas diversas formações, sejam eles das áreas de matemática, português, geografia, história, arte e entre outras, discriminados assim, como requisitos gerais e específicos. Esses requisitos expressam o detalhamento relativo à formação e/ou habilitação exigida do candidato. Além dos requisitos, comumente os editais também contêm informações sobre a jornada de trabalho semanal, bem como sobre a remuneração inicial dos candidatos em seus respectivos cargos.

Com base nas informações contidas nos editais de contratação, os dados sistematizados no relatório técnico sinalizam que nos anos de 2008¹⁷ e 2009¹⁸, por exemplo, na prova de títulos, o candidato pôde apresentar tempo de serviço, cursos de Pós-graduação, outra licenciatura e cursos avulsos que também poderiam somar pontos no processo seletivo¹⁹. Já no ano de 2010²⁰, o candidato também pôde apresentar tempo de serviço, cursos de Pós-graduação e cursos avulsos, porém não podia apresentar, para efeito de pontuação, outra licenciatura. A partir de 2011²¹, na prova de títulos, o candidato poderia apresentar comprovantes de cursos na área da educação e cursos de Pós-graduação. Os candidatos poderiam apresentar até 6 (seis) títulos na área da Educação, sendo 2 (dois) por categoria²² (RELATÓRIO TÉCNICO, 2019).

Nos anos seguintes, esses requisitos/exigências sofreram outras alterações, no que se refere às formas de pontuação. Nos editais de contratação publicados nos anos de 2012²³, 2013²⁴, 2014²⁵ e 2015²⁶, por exemplo, o candidato poderia pontuar

¹⁷ Edital nº 01/2008 publicado no Diário Oficial 11/11/2008.

¹⁸ Edital nº 34/2009 publicado no Diário Oficial 19/11/2009.

¹⁹ Nos anos de 2008 a 2010 poderiam ser apresentados até 3 (três) títulos.

²⁰ Edital nº 103/2010 publicado no Diário Oficial 22/11/2010.

²¹ Edital nº 63/2011 publicado no Diário Oficial 25/11/2011.

²² Para efeito de pontuação e remuneração, os editais da Sedu, nos anos de 2010 a 2018, além do tempo de serviço, utilizaram diferentes critérios divididos por categorias. As categorias podem referir-se à realização de cursos de Pós-graduação; realização de cursos de formação continuada com diferentes cargas horária (conforme o ano, o edital diferencia a pontuação por carga horária de curso realizado).

²³ Edital nº 76/2012 publicado no Diário Oficial 26/11/2012.

²⁴ Edital nº 57/2013 publicado no Diário Oficial 04/11/2013.

²⁵ Edital nº 66/2014 publicado no Diário Oficial 14/11/2014.

²⁶ Edital nº 23/2015 publicado no Diário Oficial 03/12/2015.

com a comprovação de tempo de serviço, e, além disso, o edital estabelecia duas categorias que se referiam a sua formação profissional. A categoria I contemplava cursos de Pós-graduação e a categoria II contemplava cursos de formação continuada na área da educação. Assim, um determinado candidato que tivesse essas titulações exigidas conseguia ficar mais bem colocado no processo seletivo (RELATÓRIO TÉCNICO, 2019).

A partir dos dados apresentados, compreendemos que, em certa medida, essa dinâmica tem delineado os tipos de formação buscadas pelos profissionais que concorrem a essas vagas. A busca acelerada por títulos e mais títulos ganha centralidade nesse jogo de disputas, onde ano a ano o profissional precisa estar “bem qualificado” para alcançar melhor pontuação e assim, conseguir “conquistar” uma vaga de emprego dentro do cargo pleiteado.

É dentro desse contexto social que vem se constituindo, em grande medida, o profissional docente das diferentes áreas de conhecimento que atua nas escolas do estado do Espírito Santo. Configura esse cenário a precarização do trabalho docente marcada especialmente por baixos salários e condições de trabalho desfavoráveis para o desenvolvimento do fazer docente do profissional da área da educação no estado (JANN, 2016).

Essa nossa perspectiva está baseada em estudos que versam sobre a precarização do trabalho docente (BASSO, 1998; OLIVEIRA, 2004; JANN, 2016; ROCHA; MELO, 2016). Em linhas gerais, esses autores afirmam que as reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1960 e 1990 têm regulado as políticas educacionais até os dias atuais. De acordo com Oliveira (2004), as reformas ocorridas em 1960, “[...] que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos”. As reformas dos anos de 90, porém, tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Considerando tal contexto, Oliveira destaca

[...] essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130)

Basso (1998) e Jann (2016) observam que as teorias que visam a “produtividade”, “eficácia”, “excelência” e “eficiência”, têm ganhado centralidade nas redes de ensino na atualidade, tanto na perspectiva do estudante, como também na função desempenhada pelo profissional docente.

No contexto da escola que desenvolvemos nosso estudo, a valorização dessas “teorias” é bem evidente. Recorrendo ao dados contidos no diário de campo, podemos destacar o relato feito por uma professora que atua na Educação Especial quando conversava com profissionais de outras áreas, durante o seu horário de planejamento. A professora, naquele momento fazia uma reflexão sobre o processo de avaliação que é realizado com os professores da rede estatual do estado do Espírito Santo. Essa avaliação, de acordo com Jann (2016), é realizada pelo próprio diretor da escola e tem por finalidade avaliar a continuidade do profissional docente na escola em que ele atua, levando em consideração sua produção e rendimento profissional. Por isso, a professora se mostrava contrária a esse processo. Em sua concepção, esse modo de avaliação, por meio de nota, não media o “nível de conhecimento” que o profissional tinha. Dizia a professora: “[...] eu posso ser uma professora bem pontuada e não trabalhar tão bem assim, posso ser aquele professor que irá fazer as atividades só pra ter nota” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019). A professora relatou ainda que esse processo de avaliação era prejudicial para o profissional, tendo em vista que, ano a ano, via-se pressionada a desenvolver bem a sua tarefa para não correr o risco de ser mal avaliada pela direção escolar.

A partir desse breve relato é possível perceber o quanto essas “teorias” têm ganhado destaque nos modos de pensar a atuação profissional docente no estado, muitas vezes voltada para uma política que valoriza apenas resultados, contribuindo assim para uma lógica de competitividade, individualismo e concorrência entre os profissionais da área da educação (JANN, 2016).

No que diz respeito ao processo de avaliação cujo foco se dá no estudante, essa lógica meritocrática destacada por Basso (1998) e Jann (2016) também é identificada. A esse respeito, podemos relatar dois episódios ocorridos na escola no período em que estivemos coletando os dados.

O primeiro episódio, ocorrido internamente, em que a escola denomina de “momento dos alunos destaques” tem como objetivo premiar os alunos que se sobressaíram no período do trimestre avaliado. Nesse processo, o professor/a regente de turma tem a opção de escolher até três estudantes para serem os “alunos

destaques”. Esses estudantes são aqueles que realizaram todas as atividades propostas durante o trimestre; são aqueles que não tiveram faltas e também aqueles alunos considerados não indisciplinados. Ou seja, configuram-se como “alunos destaques” aqueles que têm se modelado dentro das teorias administrativas, como ressalta Oliveira (2004).

Outra situação que configura o processo avaliativo dos estudantes que ocorre nas redes de ensino das escolas estaduais é o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES²⁷. Com base nas informações obtidas por meio do site da Sedu, o programa mede os padrões de desempenho do perfil dos estudantes; esses padrões são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo PAEBES. Ao realizarem a avaliação, os estudantes podem apresentar os seguintes perfis: Abaixo do básico, Básico, Proficiente e Avançado²⁸.

Destacamos que no ano de 2019, no mês de agosto, período em que estávamos em processo de coleta de dados, pudemos presenciar os estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Frederico, localizada no município de Vila Velha/ES²⁹, realizando essa avaliação. Na ocasião, por conta do nosso envolvimento maior com a turma do 3º ano, acompanhamos mais de perto apenas as provas que foram realizadas com as turmas do 1º ao 3º ano. Para esses estudantes, os conhecimentos avaliados e “standardizados” foram os da área de português, matemática e interpretação de texto; as outras áreas de conhecimentos não foram levadas em consideração nesse processo avaliativo.

Comentando sobre esse processo de hierarquização de conhecimentos de áreas específicas, em entrevista, o professor de Ensino Religioso destacou a importância da inserção de outras disciplinas nesse processo avaliativo. Ele ressaltou:

[...] o único indicador que existe é o Paebes, o Paebes é fundamental é a única coisa que interessa para o estado, logo, a escola vai trabalhar em cima desse processo. O dia que tiver Artes e Ensino Religioso isso não acontecerá mais. (PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO, 2019)

²⁷ O PAEBES teve início no ano de 2009 e visa avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio do Espírito Santo das escolas da rede estadual, redes municipais associadas e escolas particulares participantes, em relação ao nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF).

²⁸ Sítio da Secretaria de Educação.

²⁹ Escola Estadual de Ensino Fundamental Frederico – EEEFF –, será o nome fictício que iremos utilizar, toda vez que nos referirmos à escola na qual foi realizada a pesquisa de campo.

De nossa perspectiva, o que tem sido relevante nessa lógica é a importância de o aluno ser proficiente ou avançado apenas nessas duas áreas de conhecimento (português e matemática) dominando, assim, apenas as noções de “ler, escrever e contar”, consideradas, desde Adam Smith (1776), como as três partes importantes da educação literária (MELNIK; TAMM, 2014).

Nesse aspecto, observa-se então uma crescente dinâmica das ideias neoliberais, ganhando destaque no estado, onde a “produtividade”, a “eficácia”, a “excelência” e a “eficiência (OLIVEIRA, 2004) têm se configurado como fator primordial para avaliar o rendimento dos estudantes, bem como dos profissionais docentes que atuam na área da educação no estado do Espírito Santo.

Nessa conjuntura, em que a perspectiva neoliberal é crescente não somente na educação, mas nas formas de viver em sociedade, algumas questões forma emergindo à medida que desenvolvíamos esse estudo. Qual educação queremos? Que profissional docente queremos? Que tipo de escola queremos? Que tipo de formação queremos? Haja vista que, para sermos considerados “bom professor/a”, “aluno destaque”, “melhor funcionário”, “aluno capacitado”, “profissional com bom potencial” é necessário nos adequarmos às lógicas de competitividade que, em tese, atendem às demandas educacionais e sociais que estão colocadas em nosso tempo.

Complementarmente, observamos que os editais publicados nos anos de 2008 a 2018 expressam mudanças específicas que induzem a trajetória formativa buscada pelos docentes. Por exemplo, a inclusão de títulos para além da licenciatura plena, inserção e supressão de cursos de pós-graduação em nível *lato sensu*, alterações sobre as formas de cobrança de tempo de serviço são algumas das incongruências encontradas nesses editais. Nessa dinâmica, os profissionais docentes, inseridos nesses diferentes contextos políticos, se veem impulsionados a redimensionarem os seus investimentos pessoais e profissionais e, também, a moldarem suas ações numa e/ou noutra direção para atender as demandas que são exigidas em diferentes editais de contratação.

Outra questão importante evidenciada nos editais de contratação diz respeito às formas de remuneração do profissional docente, aspecto esse importante para pensar nas condições objetivas e favorecedoras do trabalho docente no estado. Conforme previsto na Constituição Federal de 88, bem como na LDB, 9.394/1996, a educação nacional deve ser regida por diferentes aspectos, entre eles, como

destacado no artigo 3º, inciso VII, refere-se à “valorização do profissional docente” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, na nossa compreensão, a remuneração precisa ser compreendida como dimensão importante na/da materialização do que está previsto na legislação.

Novamente, trazendo informações obtidas no relatório técnico produzido no âmbito do nosso grupo de pesquisa, observamos que no estado do Espírito Santo as formas de remuneração dos servidores públicos do estado são regidas pela Lei Complementar nº 46 de 31 de janeiro de 1994, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único para os Servidores Públicos. No entanto, para o magistério público estadual, leva-se em consideração a Lei Complementar nº 115 de 13 de janeiro de 1998, que institui o Estatuto do Magistério Público Estadual. Nesse documento, é estabelecido no artigo 37 que “a remuneração do pessoal mediante designação temporária será igual ao vencimento do cargo equivalente à referência inicial no correspondente nível de titulação”; reiterando, o artigo 46 destaca que são direitos do profissional docente “receber remuneração de acordo com o maior nível de habilitação adquirida, o tempo de serviço e a jornada de trabalho, conforme o estabelecido nesta Lei, independentemente do grau ou série em que atue” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1998). Esses apontamentos evidenciam que, apesar de muitas lacunas ainda presente, a valorização do profissional docente por meio da garantia da remuneração tem sido concretizada.

Objetivando melhor visualização sobre como vem sendo materializada essa situação no estado, a Tabela 6 apresenta as alterações referentes à remuneração do magistério público estadual do Espírito Santo, no período de 2008 a 2018, comparando com o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN.

Tabela 6: Remuneração para uma carga horária de 25 horas semanais.

ANO	PSPN***	Magistério	Licenciatura de Curta Duração	Licenciatura Plena	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Mestrado	Doutorado
2008	****	R\$ 819,00	R\$ 924,00	R\$1.417,50	R\$1.522,50	R\$ 1.995,00	R\$2.625,00
2009	R\$593,75	R\$ 873,60	R\$ 982,80	R\$ 1.583,40	R\$ 1.692,60	R\$ 2.184,00	R\$2.389,20
2010	R\$640,42	R\$912, 94	R\$1.027,03	R\$1.654,65	R\$1.768,77	R\$2.282,28	R\$2.966,96
2011	R\$741,93	R\$963,12	R\$1.083,52	R\$1.745,66	R\$1.866,05	R\$2.407,81	R\$3.130,14
2012	R\$906,88	R\$1.006,46	R\$1.069,37	R\$1.824,21	R\$1.950,02	R\$2.516,16	R\$3.271,00
2013	R\$979,38	R\$1.046,72	R\$1.177,57	R\$1.897,18	R\$2.028,02	R\$2.616,81	R\$3.401,84
2014	R\$1060,63	R\$1.093,82	R\$1.230,56	R\$1.982,55	R\$2.119,28	R\$2.734,57	R\$3.554,92
2015	R\$1198,62	*	R\$1.230,56	R\$1.982,55	R\$2.119,28	R\$2.734,57	R\$3.554,92

2016	R\$1334,78	*	**	R\$1.982,55	R\$2.119,28	R\$2.734,57	R\$3.554,92
2017	R\$1436,75	*	**	R\$1.982,55	R\$2.119,28	R\$2.734,57	R\$3.554,92
2018	R\$1534,60	*	**	R\$2.081,68	R\$2.225,24	R\$2.871,30	R\$3.732,67

Fonte: Relatório Técnico do grupo de pesquisa produzido no ano de 2019³⁰.

Observando a sessão histórica sistematizada na Tabela 6, é passível de registro o fato de que nos anos de 2008 a 2014, por exemplo, o salário do profissional docente que atua com carga horária de 25 horas semanais apresenta um aumento, tanto para os profissionais com formação em licenciatura plena, quanto para os profissionais com pós-graduação em nível *lato sensu*. Para os profissionais com os títulos de mestrado e doutorado, o acréscimo salarial também é percebido durante o período analisado.

Um ponto importante a ser destacado nos dados apresentados diz respeito aos anos de 2015 a 2017, período em que no estado do Espírito Santo o governador em atuação era Paulo César Hartung Gomes³¹. Nesse período, observamos que tanto para os profissionais com licenciatura plena, pós-graduação *lato* e *stricto sensu* não ocorreu alteração salarial; os valores apresentados são os mesmos durante esses três anos. Esse aspecto evidencia que as formas de remuneração do profissional docente ganham outra dimensão por parte do governo do estado. É importante destacar que nesse período da gestão de Paulo Hartung, principalmente nos anos de 2015 até o final do ano de 2018, a educação estadual ganha novos rumos. Conforme destacam Oliveira e Lirio (2017, p. 268), com a implementação de um “projeto de educação antidemocrático” que visava “maximizar a participação da iniciativa privada da educação”, o desenvolvimento da educação pública capixaba é comprometido. De acordo com os autores, tal projeto

[...] põe no centro das políticas educacionais a avaliação e esta, por sua vez, retira o foco do debate sobre o direito e orienta seus sentidos na racionalidade administrativa que persegue a eficiência a qualquer preço. Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode

³⁰ * A partir do ano de 2015 não mais foi contemplado o curso de magistério em nível médio nos editais de professores habilitados da SEDU.

** A partir do ano de 2016 não mais foi contemplado o curso de Licenciatura de Curta Duração nos editais de professores habilitados da SEDU.

*** Os valores foram calculados aproximadamente, considerando uma carga horária de 40 horas semanais.

**** O PSPN começou a ser pago a partir de 2009.

³¹ Foi governador do estado do Espírito Santo de 1º de janeiro de 2003 até 31 de dezembro de 2010, e de 1 de janeiro de 2015 até 31 de dezembro de 2018 sendo sucedido por Renato Casagrande em 1º de janeiro de 2019.

ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração. (OLIVEIRA; LIRIO, 2017, p. 226)

Dando sequência à adoção de uma “educação antidemocrática”, foram implementadas no estado as chamadas escolas estaduais de Ensino Médio em turno único, as “Escolas Vivas”. Mesmo sem contar com a aprovação por parte da sociedade civil (estudantes, sindicatos e movimentos sociais tanto do campo quanto da cidade), o projeto de desmonte da educação capixaba ganhou força em um cenário político marcado pela centralização de decisões e de encaminhamentos de ação. Sob o discurso de que o objetivo da escola viva era o de implementar uma educação de qualidade no estado, elas ganharam espaço em todo o território do estado do Espírito Santo. Se a proposta seria uma educação de qualidade, fica a questão: em que medida teríamos impactos negativos mais explícitos decorrentes da “nova escola” no estado? Discutindo sobre essa questão, Oliveira e Lirio (2017) afirmam:

A matemática de Hartung é bem simples: fechar escolas e reduzir gastos, extinguir turnos, diminuindo assim o número de professores e funcionários em geral para que o governo possa dar a sua escola unitária e seletiva um verniz de qualidade e eficiência. Trata-se, nesse sentido, de maximizar a participação da iniciativa privada na educação, retirando do Estado a responsabilidade com a educação pública. (OLIVEIRA; LIRIO, 2017, p. 286)

Foi exatamente dessa forma que veio se constituindo o cenário da implementação das escolas vivas no estado. Sem muito nos alongar nessa questão, dando sequência ao que propomos abordar nesse capítulo, ressaltamos que no fluxo desse debate, em virtude desse conturbado cenário educacional capixaba, as condições e possibilidades de realização do trabalho do profissional docente também foram modificadas. Para Aline, a professora de arte da EEEF Frederico³², por exemplo, essa mudança foi considerada negativa, pois se viu obrigada a reorganizar todo o seu planejamento pessoal e profissional em virtude de uma alteração na dinâmica de trabalho que não esperava. Quando perguntamos como se deu seu processo de admissão ao serviço público para atuação na escola Frederico, Aline destacou questões relacionadas aos impactos trazidos com a implementação do programa Escola Viva:

Foi através de concurso público. Eu era lotada em outra escola, como a escola em que eu estava virou escola viva, eu estou aqui como lotação

³² Espaço empírico de nossa investigação.

provisória. A escola que eu tinha cadeira não era escola viva, mas agora virou e como eu tenho carga horária em outro município da prefeitura de Vila Velha, não pude ficar na escola viva, por ser de 40h. Aí eu estou nessa escola como lotação provisória esperando remanejamento. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALINE, 2019)

O caso apresentado evidencia o que ocorreu com essa profissional. No entanto, podemos considerar que, diante da ampla quantidade de escolas que foi implementada, muitos outros profissionais se viram na mesma situação. Nesse período muitas escolas foram fechadas, profissionais docentes se viam sem estabilidade profissional. Nesse cenário, o governo deixou de investir em formação e – o mais importante – deixou de investir em escolas já existentes; tudo isso, em prol da manutenção do “verniz de qualidade” que ganhava destaque no estado (OLIVEIRA; LIRIO, 2017).

Vemos aqui uma desvalorização do profissional docente em diferentes aspectos que ultrapassam a questão do não reajuste salarial. Conforme destacam Sobrinho e Pantaleão (2018), ainda que a aquisição do capital econômico se apresente como elemento importante para a valorização do professor, aspectos como a formação docente, investimentos em estruturas físicas, investimentos em materiais de trabalho do profissional se configuram como elementos básicos fundamentais para um potente desenvolvimento da prática pedagógica desse profissional. Além disso, articulados à psicogênese a sociogênese, compreendemos que as alterações sociais também alteram o comportamento do indivíduo. Afinal, conforme destaca Elias, “[...] o modo como os indivíduos se portam é determinado por suas relações sejam elas passadas ou presentes” (ELIAS, 1994b, p. 26).

Com base nessas informações, analisado o contexto da escola investigada, podemos afirmar que a política de contratação de profissionais para atuar em Designação Temporária (DT) tem ganhado destaque no conjunto de políticas implementadas no estado do Espírito Santo. Atualmente, no cenário da EEEF Frederico, localizada no município de Vila Velha/ES, o quadro de profissionais que se encontram na condição de contratados ultrapassa mais da metade do número de profissionais em condição de efetivos. Mais exatamente, a EEEF Frederico conta, atualmente, com 23 profissionais docentes; desses, 15 professores trabalham em situação de designação temporária (contratados). Com relação ao quadro dos profissionais que participaram da pesquisa, dos 9 professores entrevistados, 5 deles trabalham como DT. As áreas que contam com profissional efetivo na escola são, em

sua maioria, os profissionais que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano – nos cargos de MaPa e os profissionais que compõem a gestão escolar, sendo eles a pedagoga, coordenadora de turno e o diretor. Vale destacar que nessa escola a profissional que atua na área de Arte é efetiva desde o ano de 2012 na rede estadual³³. Em relação às outras áreas de conhecimento, como Educação Física, Ensino Religioso, Aprofundamento em Leitura e Escrita – ALE – e Educação Especial, os profissionais estão dentro do quadro daqueles que atuam com contrato temporário.

Os profissionais citados anteriormente que atuam como DT são profissionais que se submeteram ao edital 45/2016, o edital “com prova”, conforme enfatizaram durante as entrevistas. Quando perguntamos sobre como se deu o processo de admissão para atuar na escola, os professores contratados foram unânimes ao responder que se submeteram ao edital de número 45/2016, “[...] foi o edital com prova”. Sobre esse edital, é importante destacar que, diferente dos anos anteriores, excepcionalmente no ano de 2016, uma das etapas do processo seletivo para contratação de profissionais docente se deu por meio da realização de uma prova objetiva. Essa prova foi realizada para os cargos de professor para atuar no ensino regular, bem como para professores que iriam atuar na área da Educação Especial. Os requisitos exigidos nesse ano passaram a ser a nota da prova e o acréscimo de 1(uma) Pós-graduação e comprovação de tempo de serviço de no máximo trinta meses. Outro ponto importante a ser destacado sobre esse edital se refere ao fato de que foi um edital cujo o período de contratação poderia ser de 2 anos, podendo se estender para mais 2 anos, ou seja, era possibilitado ao profissional docente um contrato de aproximadamente 4 anos em uma mesma escola, ou até mesmo 4 anos atuando na rede estadual de ensino com o mesmo contrato. Em virtude dessa nova forma de tempo de contratação é que os professores entrevistados, mesmo sendo submetidos ao processo seletivo de 2016, ainda estavam no ano de 2019 atuando na EEEF Frederico.

Com base nas informações colhidas no diário de campo, muitos professores relataram que esse edital teve pontos negativos e positivos. Consideraram o processo seletivo desse período “confuso” e “conturbado” exatamente por terem ocorridos casos em que as provas não chegaram ao seu local destinado. Também ocorreram

³³ Sobre essa questão, para melhor vislumbrá-la, daremos destaque maior nos itens subsequentes.

casos em que as provas foram trocadas e até mesmo o fato de ter sido aplicada uma prova cujo nível estava bem abaixo do esperado pelos professores. Conforme destaca a professora especialista da área da Deficiência Visual (DV) da EEEF Frederico, “[...] foi a primeira vez que fiz o processo seletivo com prova. Eu passei, apesar que tivemos que fazer a prova duas vezes, porque a primeira prova foi cancelada” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ESPECIALISTA – DV, 2019).

Ainda sobre esse processo seletivo, o professor de Educação Física comenta “[...] algumas questões estavam extremamente fáceis, teve prova de um lado, sobrou prova de um outro, mas deu pra entrar” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2019). Também comentando a respeito desse processo seletivo “com prova”, a diretora da escola também destacou:

[...] com esse novo sistema de contratação eu posso ter na escola o profissional que eu quero, por isso, os avalio como todos sendo bom, para tê-los no ano seguinte, porque como são 2 anos, ou 4 anos eu corro o risco de ter um profissional não tão bom assim, na escola. (ENTREVISTA COM A DIRETORA, 2019)

Assim, vamos percebendo que essa possibilidade de estabelecimento de laço mais sólido com a unidade de ensino ocorrida por meio desse processo seletivo mais amplo possibilitou, para os profissionais docentes entrevistados, melhores condições de trabalho, perspectiva de certa estabilidade profissional e tranquilidade para/nos dois anos seguintes. Com essa forma de contratação por um período mais amplo, também é possível perceber, por meio das falas dos profissionais docente, uma satisfação no trabalho que realizam. Os professores, aos terem seus contratados renovados, idealizam planos e projetos para os anos seguintes, traçam metas de trabalho, de ações que podem continuar desenvolvendo na escola em que estão atuando visando o melhor aperfeiçoamento de sua prática docente. Nesse sentido, reiteramos que as formas como são contratados os profissionais docentes no estado têm impacto diretamente em sua atuação docente. Caso o contrato seja por um tempo mais curto, as ações do profissional docente terão uma direção, caso seja um tempo de contratação mais longo, suas ações também ganham outra dimensão, gerando assim outras formas de trabalho a serem desenvolvidas na escola. Ao discutir essa questão, Jann (2016) ressalta:

[...] ao experimentar uma organização de trabalho em curto prazo, o professor DT apreende lógicas de ações para se manter nessa regulação que gera efeitos performativos, a fim de cumprir com as regulamentações dadas através dos editais de processo seletivo. (JANN, 2016, p, 26)

Desse modo, a partir dessa lógica, compreendemos que as diferentes formas de contratação e de remuneração dos profissionais da educação para atuar na rede de ensino do estado do Espírito Santo norteiam e modelam seu jeito, sua forma de ser professor. Em Elias, essa análise não pode ser feita considerando o profissional docente como sujeito isolado; diferente disso, o autor ressalta que

[...] entender estruturas e processos sociais, nunca é suficiente estudar um único estrato funcional no campo social. Para serem realmente entendidas, essas estruturas e processos exigem um estudo das relações entre os diferentes estratos funcionais que convivem juntos no campo social e que, com a mais rápida ou mais lenta mudança nas relações de poder provocada por uma estrutura específica desse campo, são, no curso do tempo, reproduzidas sucessivas vezes. (ELIAS, 1993, p. 239)

Dessa forma, quando nos referimos às formas de contratação do profissional docente no estado do Espírito Santo, vimos compreendendo que é preciso levar em consideração as diferentes estruturas e diferentes contextos sociais em que cada profissional docente vem sendo constituído. No que diz respeito ao contexto capixaba, em diálogo com os estudos de Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2018), ganham destaque nessa figuração a “[...] interdependência entre a organização da vida em sociedade e constituição pessoal e profissional dos indivíduos” (SOBRINHO; KAUTSKY; PANTALEÃO, 2018, p. 308).

No conjunto de dados que sistematizamos, do ponto de vista estatal, o formato do edital do ano de 2016 não se configurou como algo positivo, haja vista que, nos anos seguintes, os editais de 2017³⁴ e 2018³⁵, a prova objetiva foi suprimida, permanecendo a indicação de que, no ato da inscrição, o candidato poderia apresentar documentação relativa ao limite de trinta meses de tempo de serviço e certificação de realização de apenas um curso de Pós-graduação. Esses dois critérios associados ocasionaram uma quantidade significativa de situações de empate entre candidatos nos anos de 2017 e 2018, conforme evidenciado na lista geral de classificação divulgado no site de seleção³⁶ do governo do estado do Espírito Santo. Entretanto, vale destacar que, no curso dos anos que analisamos, os editais de

³⁴ Edital nº 37/2017 publicado no Diário Oficial 04/07/2017.

³⁵ Edital nº 65/2018 publicado no Diário Oficial no dia 27/11/2018.

³⁶ Disponível em: <https://selecao.es.gov.br/PaginaConcurso/Index/41>. Acesso em: 20 set. 2019.

contratação estabeleceram critérios de desempate para efeito de classificação dos candidatos³⁷, sendo eles tempo de serviço e idade. No cenário capixaba, com base nos documentos analisados é possível afirmar que o número de profissionais que atuam em situação de contrato supera o número de profissionais efetivos.

Esse aspecto evidencia a carência de realização de concursos públicos para essas diferentes áreas de atuação docente no nosso estado. Com base nos dados obtidos do relatório técnico, no período de 2008 a 2018, notamos que a administração pública estatal realizou quatro concursos públicos para o magistério, objetivando o preenchimento de cargos efetivos. Os concursos aconteceram nos anos de 2010, 2012, 2015 e 2018. Assim, percebe-se que no estado a política de contratação temporária tem ganhado relevância durante esses 11 anos analisados.

No próximo item, trazemos questões referentes as formas de contratação dos profissionais da área de arte para atuar nas escolas da rede estadual do Estado do Espírito Santo em diálogo com a formação da professora de Arte da escola investigada.

5.2. Editais de contratação na perspectiva do profissional que atua na disciplina de arte na rede estadual do Estado do Espírito Santo

Ser professor de arte no estado do Espírito Santo tem se configurado uma questão importante a ser debatida nesse estudo. Conforme identificamos nos editais de contratação para professor/a de arte, para atuar como professor/a de arte, o profissional pode ser de qualquer outra área de conhecimento, ou seja, não se configura como exigência primordial, ter formação inicial no cargo pleiteado. Registra-se, portanto, que no estado para ser professor/a de Arte os requisitos exigidos são apenas um curso de licenciatura plena na área de artes ou em qualquer outra licenciatura, acrescido de uma complementação pedagógica em artes.

³⁷ Em eventual empate, os editais estabeleciam que a classificação dos candidatos se daria a partir de diferentes critérios. Em 2008 e 2009, considerava-se maior titulação, maior tempo de exercício profissional e maior idade considerando-se dia, mês e ano de nascimento. De 2010 a 2013, tomou-se como critério de desempate a maior experiência profissional, maior titulação apresentada e maior idade, considerando-se dia, mês e ano de nascimento. Em 2014 e em 2015, maior titulação apresentada, maior experiência profissional e maior idade, considerando-se dia, mês e ano de nascimento. Em 2016, o desempate se daria baseado na nota na Prova Objetiva, maior pontuação na contagem de tempo de serviço, maior pontuação na qualificação profissional e maior idade, considerando dia, mês e ano. Finalmente, em 2017 e em 2018, os critérios foram: maior pontuação na contagem de tempo de serviço, maior pontuação na qualificação profissional e maior idade, considerando dia, mês e ano.

No que se refere às formas de contratação para professores/a de Arte, podemos observar que, nos editais de designação temporária dos anos de 2008 a 2018 e de concurso público (ocorridos nos anos de 2010, 2012, 2015 e 2018), os requisitos exigidos para contratação desse profissional sofreram diversas alterações que estão relacionadas diretamente com a formação inicial e continuada do profissional que irá atuar na disciplina de Arte. Algumas dessas mudanças podem ser percebidas no Quadro 3, onde apresentamos os requisitos para o professor/a de Arte no estado do Espírito Santo. A apresentação dessas informações está organizada em dois quadros, o primeiro se refere aos profissionais que atuam em situação de designação temporária e o segundo está relacionado aos profissionais concursados.

Quadro 3: Referente aos requisitos gerais e específicos exigidos para contratação dos professores de Arte que atuam nas escolas da rede estadual do estado do Espírito Santo.

EDITAL/ANO	PROFESSOR DE ARTE
Edital nº 01/2008	Requisito: Estudantes a partir do 5º período do curso de Artes. Graduados em Artes Cênicas/Teatro. Graduados em Artes Plásticas. Graduados em Conservação e Restauro. Graduados em Museologia. Graduados em Música.
Edital nº 34/2009	Requisito: Complementação pedagógica na disciplina pleiteada ou licenciatura curta em Educação Artística (5ª a 8ª do Ensino Fundamental) ou licenciatura plena em Artes Plásticas ou licenciatura plena em Artes Visuais ou Licenciatura Plena em Educação Artística. Aparece a complementação pedagógica
Edital 103/2010	Requisito: Complementação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura Curta em Educação Artística (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental) OU Licenciatura Plena em Artes Plásticas OU Licenciatura Plena em Artes Visuais OU Licenciatura Plena em Educação Artística.
Edital 63/2011	Requisito: Licenciatura Curta em Educação Artística (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental) OU Licenciatura Plena em Artes Plásticas OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura Plena em Artes Visuais OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura Plena em Educação Artística OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada.
Edital 76/2012	Requisito: Licenciatura Curta em Educação Artística (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental) OU Licenciatura Plena em Artes Plásticas OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura Plena em Artes Visuais OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura Plena em Educação Artística OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura em Música ou Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura em Artes Cênicas ou Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada.
Edital 57/2013	Requisito: Licenciatura Curta em Educação Artística (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental) OU Licenciatura Plena em Artes Plásticas OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura Plena em Artes Visuais OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura Plena em Educação Artística OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura em Música ou Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura em Artes Cênicas ou Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada.

Edital 66/2014	Requisito: Licenciatura Curta em Educação Artística (5ª a 8ª série/6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) OU Licenciatura Plena em Artes Plásticas OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura Plena em Artes Visuais OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura Plena em Educação Artística OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura em Música ou Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura em Teatro ou Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura em Dança ou Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada.
Edital 23/2015	Requisito: Licenciatura Curta em Educação Artística (5ª a 8ª série/6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) OU Licenciatura Plena em Artes Plásticas OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura Plena em Artes Visuais OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura Plena em Educação Artística OU Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura em Música ou Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura em Teatro ou Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada OU Licenciatura em Dança ou Programa Especial de Formação Pedagógica na disciplina pleiteada.
Edital 45/2016	Requisito: Licenciatura Plena em Artes Plásticas OU Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes em Artes Plásticas OU Licenciatura Plena em Artes Visuais OU Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes em Artes Visuais OU Licenciatura Plena em Educação Artística OU Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes em Educação Artística OU Licenciatura em Música OU Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes em Música OU Licenciatura em Teatro OU Licenciatura em Dança OU Licenciatura Plena em Artes OU Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes em Artes OU Licenciatura Plena em Artes Cênicas ou Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes em Artes Cênicas.
Edital 37/2017	Requisito: Licenciatura Plena em Artes Plásticas OU Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes em Artes Plásticas OU Licenciatura Plena em Artes Visuais OU Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes em Artes Visuais OU Licenciatura Plena em Educação Artística OU Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes em Educação Artística OU Licenciatura em Música OU Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes em Música OU Licenciatura em Teatro OU Licenciatura em Dança OU Licenciatura Plena em Artes OU Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes em Artes OU Licenciatura Plena em Artes Cênicas ou Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes em Artes Cênicas.
Edital 65/2018	Requisito: Licenciatura em Artes Plásticas OU Diploma de Bacharel/Tecnólogo acrescido do Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes com habilitação em Artes Plásticas OU Licenciatura em Artes Visuais OU Diploma de Bacharel/Tecnólogo acrescido do Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes com habilitação em Artes Visuais OU Licenciatura em Educação Artística OU Diploma de Bacharel/Tecnólogo acrescido do Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes com habilitação em Educação Artística OU Licenciatura em Música OU Diploma de Bacharel/Tecnólogo acrescido do Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes com habilitação em Música OU Licenciatura em Teatro OU Licenciatura em Dança OU Licenciatura em Artes OU Diploma de Bacharel/Tecnólogo acrescido do Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes com habilitação em Artes OU Licenciatura em Artes Cênicas ou Diploma de Bacharel/Tecnólogo acrescido do Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes com habilitação em Artes Cênicas.

Fonte: Editais de contratação publicado no site da SEDU. Elaboração própria.

Com base nas informações contidas no Quadro 3, observamos que no curso dos anos vivenciamos a aceitação, pelo poder público, de uma diversidade de titulação certificada do profissional docente da/na área de Arte.

Conforme exposto no mesmo quadro, no ano de 2008, a quantidade de requisitos para atuar como professor/a de arte foi menor do que nos anos seguintes. Um aspecto importante para ser considerado nesse ano de 2008 diz respeito aos cursos de graduação que foram exigidos. Aceitou-se a graduação em Conservação e restauro, juntamente com a graduação de Museologia. A esse respeito, é importante destacar que tanto a conservação e restauro quanto a museologia são cursos de graduação com formação em bacharelado. Sendo a Museologia com estudos mais voltados para as relações entre a sociedade e seu patrimônio e a Conservação e restauro tem seus estudos mais voltados para a preservação e reconstituição de edifícios históricos, objetos antigos, documentos e obras artísticas de forma geral. Assim sendo, registra-se que esses são cursos de graduação cujo objetivo central está mais voltado para o profissional que irá atuar em museus, galerias de artes e outros espaços não escolares. De toda forma, vale destacar que essa indicação aparece somente no edital do ano de 2008. Outra observação sobre o ano de 2008 é que, para atuar como professor de Arte no estado, também se admitiam estudantes ainda em formação, a partir do 5º período do curso de Artes, não especificando ser visuais ou plásticas.

Nos anos seguintes, a partir de 2009, as exigências são sempre alternadas, e outros cursos ou formações vão sendo considerados. Ora é exigido o curso de música, ora ele é suprimido dos editais. Em outros momentos têm-se a exigências para os cursos de dança e em anos seguintes essa exigência é suprimida; esse movimento de inconsistência das exigências é percebido durante o período de 2008 a 2018.

Sob esse prisma, outro aspecto importante a ser levado em conta com base nos anos analisados é que, de 2014 a 2018, os cursos que compõem as diferentes linguagens artísticas ganharam centralidade nos editais. É percebido durante todo o período analisado que os cursos de artes visuais, artes cênicas, artes plásticas, música e dança se configuram como formações primordiais para o profissional que irá atuar como professor/a de Arte nas escolas da rede estadual do Espírito Santo. No entanto, ainda se admitem para atuação nessa área diferentes profissionais cuja

formação contemple a complementação pedagógica OU licenciatura curta na área de artes OU cursos de especialização na área pleiteada OU programa especial de formação pedagógica. Não temos, então, atribuída a centralidade ao profissional que tem formação inicial específica para atuar como professor/a de arte.

Associados e essas questões, no Quadro 4 sistematizamos os requisitos gerais e específicos exigidos para contratação dos professores de arte, concursados, que irão atuar nas escolas da rede estadual do estado do Espírito Santo. Os dados do Quadro 4 nos reportam aos anos de 2010, 2012, 2015 e 2018, quando o governo ofertou vagas em concursos públicos para diferentes profissionais docentes, entre eles os profissionais que iriam ministrar a disciplina de arte, ofertada nas escolas da rede estadual de ensino.

Quadro 4: Referente aos requisitos gerais e específicos exigidos para contratação de professores de arte por meio de concurso público, que atua nas escolas da rede estadual do estado do Espírito Santo.

EDITAL/ANO	PROFESSOR DE ARTE
Edital 14/2010	REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Arte, observada a área de conhecimento, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC, e registro no órgão de classe, quando for o caso.
Edital 54/2012	REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Arte, fornecido por instituição de ensino superior regularizada pelo órgão próprio do Sistema Oficial de Ensino e registro no órgão de classe, quando for o caso.
Edital 01/2015	Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Artes Plásticas, curso de nível superior de licenciatura plena em Educação Artística, curso de nível superior de licenciatura plena em Artes Visuais, curso de nível superior de licenciatura plena em Artes Cênicas ou curso de nível superior de licenciatura plena em Música, fornecido por instituição de ensino superior regularizada pelo órgão próprio do Sistema Oficial de Ensino, e registro no órgão de classe, quando for o caso.
Edital 01/2018	Diploma de Licenciatura em Artes Plásticas, Diploma de Licenciatura em Educação Artística, Diploma de Licenciatura em Artes Visuais, Diploma de Licenciatura em Artes Cênicas, Diploma de Licenciatura em Música devidamente registrado conforme Art. 48 da LDB OU Diploma de Bacharel acrescido de Certificado e Histórico Escolar do Curso do Programa de Formação Pedagógica para Docentes ministrado por instituição de ensino superior regularizada pelo MEC, com Habilitação em: Artes Plásticas, Educação Artística, Artes Visuais, Artes Cênicas e Música.

Fonte: Editais de contratação publicado no site da SEDU. Elaboração própria.

A respeito dos dados apresentados no Quadro 4, pudemos observar que os requisitos evidenciados no Quadro 3 vão se repetindo. Nos anos de 2010 e 2012, por exemplo, exigia-se desse profissional apenas o diploma de graduação em Artes, sendo considerado Educação Artística ou Artes Visuais e Artes Plásticas. Já no ano de 2015 consideravam-se outros cursos de graduação, sendo eles Artes Cênicas e Música. E no ano de 2018, ocorre a mudança que mais tem chamado a atenção dos profissionais da área, por ter sido um edital que levou em consideração outros cursos

de bacharel, desde que o candidato ou candidata portasse uma complementação com habilitação nas áreas Educação Artística ou Artes Visuais e Artes Plásticas. Ou seja, na rede estadual de ensino, pode atuar como professor/a de Arte qualquer profissional, mesmo que não tenha o curso de Artes como primeira graduação ou como formação inicial. Podendo lecionar na disciplina então um/a profissional com formação em pedagogia, português, história, geografia, biologia, matemática, entre outras áreas.

Com base nesses apontamentos, evidenciamos a formação da professora de arte que atua na EEEF Frederico. Aline³⁸ é professora de arte da escola investigada atua na área da educação há aproximadamente 10 anos. Ela tem formação em Artes Plásticas e complementação pedagógica em Artes Visuais. É efetiva pela rede estadual desde o ano de 2012, atuando nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Também atua como professora de Arte em uma escola da rede municipal do município de Vila Velha. Ou seja, trabalha atualmente 25 horas semanais em cada turno (matutino e vespertino), sendo efetiva nas redes estadual e municipal.

De acordo com os dados contidos no quadro 4, focalizando o ano de 2012, período em que Aline foi aprovada no concurso público por meio do edital 5/2012, os requisitos para atuação foram: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Arte, fornecido por instituição de ensino superior regularizada pelo órgão próprio do Sistema Oficial de Ensino e registro no órgão de classe, quando for o caso. Observa-se que nesse ano o diploma de licenciatura plena em Arte foi a única exigência para o profissional, não especificando ser artes plásticas ou visuais. Essa questão é evidenciada nos concursos dos anos de 2010 e 2012. Já nos anos de 2015 e 2018, outros diplomas foram acrescentados. Assim como ocorreu nos editais de contratação para designação temporária, nos anos de 2015 e 2018 foram aceitas a formação na área de música, dança e teatro.

Consideramos importante pontuar algumas questões que dizem respeito à dinâmica de contratação do/a profissional que atua na disciplina de Arte no estado do Espírito Santo, dinâmica que traz implicações à materialização do direito à educação escolar de crianças, adolescentes, jovens e adultos capixabas.

A primeira questão diz respeito à aceitação dos diferentes cursos de licenciatura para o profissional atuar como docente da disciplina de Arte. Com base

³⁸ Nome fictício que escolhemos para a professora de Arte da escola em que realizamos a pesquisa de campo.

nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCNs –, cabe ao profissional que atua com essa disciplina, a tarefa de orientar a formação do aluno na disciplina de Arte, haja vista que a mesma se configura como uma área de conhecimento com conteúdo específico devendo ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares (BRASIL, 1998). Para o estudante, é necessário que a disciplina de Arte seja capaz de “interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)” (BRASIL, 1998, p. 39).

Considerando esses diferentes procedimentos artísticos, colocados no PCNs, bem como expostos nos editais de contratação para o profissional docente que irá atuar na disciplina de Arte, algumas questões emergem quando analisamos as formas de contratação desse profissional no estado do Espírito Santo. Articulando os itens exigidos nos editais e considerando que para o profissional atuar como professor de arte precisa ter conhecimento específico nas diferentes dimensões do campo da arte, como esse profissional com formação em Pedagogia, Letras Português, História, Artes Cênicas, Dança, entre outras áreas, daria conta de atender às exigências estabelecidas nos currículos do ensino de Arte, tanto em âmbito nacional quanto estadual?

Desse modo, ancorados nos estudos sobre a formação do professor de Arte, (LIS; LIPAMAN, 2008; REBOUÇAS; SIMÕES, 2009; BARBOSA, 2015), compreendemos que para atuação no ensino de arte é necessário que esse profissional tenha “[...] um mínimo de experiências, prático-teórica, interpretando, criando e apreciando arte, para desenvolver uma reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas (LIS; LIPAMAN, 2008, p. 3).

Sobre esse aspecto, é curioso notar que até mesmo o profissional que é formado em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas com uma complementação pedagógica em Artes ainda não dá conta de atender essas outras dimensões artísticas. E isso se refere tanto à própria trajetória formativa quanto às condições e possibilidades de realização de trabalho desse/a profissional no âmbito das salas de aula. Quando iniciamos nosso contato com Aline, por exemplo, a primeira questão que ela levantou a respeito da formação de professores para atuar no ensino de Arte considerava esse aspecto. Aline perguntava e questionava

[...] como está sendo a formação de professores na Ufes, ainda estão considerando que o professor de artes precisa trabalhar com música, teatro e dança? Estou perguntando, porque ainda acho muito difícil trabalhar isso

em sala de aula, mesmo tendo formação na área. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALINE, 2019)

Para a professora, desenvolver essas outras áreas dentro das Artes Visuais é compreendido como “trabalhar outras experimentações”. Ela disse-nos:

[...] pra mim é como se fossem algumas experimentações. Porque, como meu foco é em artes visuais, então a minha tendência é puxar pra esse lado, de artes visuais. Então, as outras áreas, são experimentações que eu vou desenvolvendo com a turma e aí eu vejo o que dá certo e o que não dá. (ALINE, 2019)

A partir da fala de Aline, notamos que o ensino de Arte, contemplando as dimensões de música, dança e teatro, vai sempre se destacar como áreas em que o profissional faça “experimentações”. Seguindo essa direção, podemos afirmar que, se o profissional tem formação inicial apenas em música, fará “experimentações” nas outras áreas artísticas, como em artes visuais, teatro e dança. Caso o profissional tenha apenas a formação em dança, fará “experimentações” na área da música, do teatro e em artes visuais. Caso a formação inicial seja em artes cênicas, a “experimentação” se dá em torno das áreas de música, da dança e artes visuais, e dessa forma vai se constituindo o ensino de arte nas diferentes instituições de ensino do estado do Espírito Santo.

Parece claro que o ensino de arte tem sido determinado não somente pela formação do profissional que atuará na disciplina, mas também pelo acúmulo de conhecimento vivido por esse profissional. Ou seja, se ele/a domina mais uma área do que outra, será o conhecimento determinante que terá centralidade no processo de desenvolvimento do ensino de arte.

É nesse sentido que se faz necessário que o professor de Arte tenha consciência clara da sua função enquanto profissional docente no processo de desenvolvimento do ensino de Arte, pois

[...] sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica. (BRASIL, 1997, p. 26)

De outro modo, teremos um ensino de arte apenas focado em “experimentações”, se configurado como um ensino isolado dentro do currículo, reforçando a ideia de que arte na escola tem a função apenas de recreação ou

disciplina que só é importante para os professores regente de sala terem garantido por lei os seus tempos de planejamento.

De toda forma, é importante não perder de vista que, em outra perspectiva, a “experimentação” assume lugar importante para o ensino de arte, haja vista que nesse processo ocorre outras formas e possibilidades de apreciar e produzir novos conhecimentos nesse fazer artístico, no entanto, conforme destaca Foerste (2004), essa experimentação não é única e deve estar associada a uma reflexão crítica a respeito do que será trabalhado, associada a uma reflexão, a um planejamento, caso contrário, configura como algo isolado dentro do currículo.

Associado a questão anterior, outro ponto que nos tem chamado a atenção quando analisamos os editais de contratação para professores de arte diz respeito à importância de desenvolver uma reflexão mais sistemática sobre a formação inicial e continuada de profissionais para atuar na disciplina de arte.

No estado do Espírito Santo a formação de profissionais para atuar no ensino de arte passou a vigorar após promulgação da lei federal nº 3.868, de janeiro de 1961, que oficializou a criação dos cursos de institutos universitários, como, por exemplo, a Faculdade de Direito, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Odontologia e a Escola de Belas Artes. A respeito da organização do curso de artes, é concedida a autorização para funcionamento dos cursos de pintura, escultura, gravura, arte decorativa e professorado em desenho. Conforme destacam Rebouças e Simões (2009), no período de 1961 a 1971 a escola manteve seu objetivo de profissionalizar. Sobre a organização do curso, as autoras destacam que:

Para o ingresso no Curso Livre, oferecido inicialmente, a escolaridade mínima exigida, é o primário completo. Para os Cursos de Pintura, Escultura e Gravura, inicialmente oferecidos num só bloco, e, Arte Decorativa, é exigido o ginásial ou 1º ciclo do ensino secundário, enquanto que para o curso de Professorado de Desenho, exigia-se o secundário completo. (REBOUÇAS; SIMÕES, 2009. p. 3940)

Apresentando caráter de cursos livres no início de sua criação, após o decorrer dos anos, mais precisamente no período de 1961 a 1971 a escola de Belas Artes começou a ganhar estrutura de curso superior. Dessa forma, a formação de profissionais para atuar no ensino de arte com formação específica em Artes Visuais e Artes Plásticas, teve início no ano de 1971 – período marcado por muitas mudanças na prática pedagógica dos profissionais que influenciou o comportamento de muitos

estudantes que estavam matriculados na escola (REBOUÇAS; SIMÕES, 2009). Tais mudanças podem ser associadas a:

Vinda de professores de fora do estado, principalmente do Rio de Janeiro, da Escola Nacional de Belas Artes, trazendo informações e concepções mais recentes sobre Arte; à reforma educacional que preconizou a inclusão de disciplinas teóricas no currículo, às visitas organizadas às Bienais e posteriormente à participação dos alunos nos Festivais de Ouro Preto. (REBOUÇAS; SIMÕES, 2009. p. 3941)

O recorte temporal de 1961 a 1971 estrutura a história do que é conhecido hoje como o Centro de Artes da Ufes. Para Rebouças e Simões (2009), a escola de Belas Artes abriu portas para grandes transformações e inovações para e no ensino de artes no Espírito Santo. Atualmente, conforme informações obtidas no site do Curso de Artes da Ufes, o Centro de Artes passou a ser composto pelos Departamentos de: Formação Artística – DEFA; Artes Industriais e Decorativas – DAID (atualmente Departamento de Desenho Industrial – DDI) e Fundamentos Técnico-Artísticos – DFTA. Com a criação do curso de Arquitetura, o Centro incorporou também o Departamento de Arquitetura e Urbanismo – DAU³⁹.

Desde então, a Universidade Federal do Espírito Santo vem assumindo a responsabilidade de formar profissionais para atuar no ensino de arte até os dias atuais, se constituindo como a primeira instituição de ensino a ofertar o curso de artes (Visuais e Plásticas) na modalidade presencial e a distância. Vale considerar que no estado outras instituições têm assumido a tarefa de ofertar o curso de Artes, como é o caso da Estácio – faculdade privada, intitulada Grupo de Setor Educacional; no entanto, nesses outros espaços, o curso é ofertado nas instituições privadas.

No fluxo desse debate, levantamos a hipótese de que, por ser a Universidade Federal a única instituição pública a ofertar os cursos de Artes Visuais e Artes Plásticas no estado, os editais de contratação vêm sofrendo alterações que dão abertura para profissionais docentes com formação em outros cursos atuarem no ensino de arte. Outra hipótese relacionada a flexibilização dos editais de contratação que vimos considerando, tem a ver com as diferentes mudanças curriculares ocorridas nacionalmente no que diz respeito ao ensino de arte. Essas mudanças estão especificadas nos documentos como a lei 13.278/2016 que altera a LDB 9.394/96, que firma que as quatro linguagens devem ser incluídas no ensino de artes ao longo

³⁹ Centro de Artes – Ufes – <http://www.car.ufes.br/hist%C3%B3ria>.

da educação básica e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que se configura como um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A respeito da quantidade de alunos que se formam por ano no curso de Artes, destacamos que no decorrer dos anos, mais precisamente nos últimos 5 anos, de acordo com dados fornecidos pelo Colegiado de Artes, da Ufes, levando em consideração o curso de Artes Visuais e Plásticas na modalidade presencial, formam por ano na Universidade Federal do Espírito Santo, pouco menos de 70 alunos, levando em consideração a soma total dos dois cursos, tanto no curso de Artes Visuais (diurno e noturno), quanto no curso de Artes Plásticas. Essas informações podem ser observadas na Tabela 7, que se refere ao número total de estudantes graduados nos cursos de Artes Visuais e Plásticas da Universidade Federal do Espírito Santo no período de 2014/2 até o ano de 2018/2. O recorte temporal estabelecido nessa tabela se dá em virtude de que no ano de 2014 formam-se as primeiras turmas do curso de Artes Visuais – Noturno.

Tabela 7: Referente ao número total de graduados dos cursos de Artes Visuais e Artes Plásticas da Universidade Federal do Espírito Santo dos anos de 2014 a 2018.

CURSOS	2014/1	2014/2	2015/1	2015/2	2016/1	2016/2	2017/1	2017/2	2018/1	2018/2
Artes Visuais Diurno		14	16	13	19	13	20	29	13	27
Noturno		4	8	6	9	3	4	6	10	14
Artes Plásticas		22	7	19	20	5	13	20	24	27
TOTAL		40	31	38	48	21	37	55	47	68

Fonte: Dados fornecidos do Colegiado de Artes – Elaboração própria.

Nessa composição dos dados apresentados, podemos compreender que sozinha a Universidade não tem dado conta de atender as demandas do estado, quando solicita profissionais para atuar nos sistemas de ensino da rede estadual na disciplina de Arte. Ano a ano, a rede estadual tem demandado de professores de arte para atender todo o estado do Espírito Santo, em todos as etapas de ensino ofertada – Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, possivelmente, decorre daí a necessidade de contratação de profissionais que possam ocupar essas vagas.

Na composição desse tecido social ocorre a necessidade do investimento por parte do estado na elaboração de formações continuadas que dê suporte para o desenvolvimento do ensino de arte no contexto escolar, haja vista que muitos profissionais que atuam nessa área têm apenas uma complementação pedagógica em artes, que por sua vez acaba não contemplando todas as especificidades exigidas para o desenvolvimento do ensino de Arte de maneira a atender as demandas curriculares.

Conforme já mencionamos, os dados evidenciados nos quadros 3 e 4 expressam que para atuar como professor/a de Arte no estado do Espírito Santo o profissional não precisa ter formação inicial na área de artes, sejam elas plásticas ou visuais. Além disso, reiteramos que em alguns editais esse profissional não necessita nem mesmo da formação inicial na área de artes para atuação como professor ou professora de arte.

Essa análise evidencia uma desvalorização do professor de Arte, principalmente para aquele que tem a formação inicial específica na área. Essa desvalorização é percebida em diferentes aspectos. A partir do momento em que, para ser professor de Arte, qualquer licenciatura é válida, desde que acrescida de uma complementação para o cargo pleiteado, fica clara a precarização do ensino de Arte, colocando em questão sua qualidade, desconhecendo-se a importância da área artística como elemento relevante no currículo escolar.

Sobre a formação continuada de profissionais para atuar na disciplina de Arte nas instituições de ensino do estado do Espírito Santo, os dados sistematizados evidenciam a ausência da regularidade dessas formações. A esse respeito, durante a entrevista, a professora Aline destacou:

[...] a última formação voltada para as questões artísticas foi realizada em 2014. Nessa formação foi trabalhado o conhecimento de balé, tivemos até que dançar, mas ao meu ver as formações deveriam ser mais direcionadas para o que trabalhamos em sala de aula. Ajudaria mais. (ENTREVISTA PROFESSORA ALINE, 2019)

Ainda sobre a formação continuada, Aline reitera,

[...] percebo uma desvalorização muito grande por parte do estado. Vejo o professor muito subjugado. Não temos formação, não somos direcionados em nossa prática e na maioria das vezes o que vamos fazendo é com base naquilo que achamos estar correto. (ENTREVISTA PROFESSORA ALINE, 2019)

Apoiados nos constructos eliasianos ressaltamos que a ação do indivíduo nunca está separada das relações em que ele está imerso; indivíduo e sociedade são indissociáveis. Em síntese, significa dizer que, diante dessa grande relação entre estado e profissional docente, não se pode compreender as práticas pedagógicas do professor de Arte sem levar em consideração esse indivíduo como parte fundante dessa grande rede que ele mesmo ajuda a tecer pela via das políticas educacionais que se vem implementando.

Ao levarmos em consideração os diferentes processos de mudanças ocorridos nas formas de contratação desses profissionais, associado aos aspectos psicogênico e sociogênico, entendemos melhor que, assim como mudam as organizações sociais, mudam também as pessoas nelas envolvidas. Assim é que para nós as mudanças ocorridas nos diferentes editais interferem no fazer docente do profissional que atua no sistema estadual de ensino do estado do Espírito Santo; interferem nas práticas pedagógicas e na formação do profissional docente, tanto inicial quanto na formação continuada.

De nossa perspectiva a maneira como o estado percebe o professor de arte é explicitada, em certa medida, pelos editais de contratação. Certamente isso direciona os diferentes modos a partir dos quais esse profissional entende a si mesmo, modelando assim suas formas de ensinar, de desenvolver seu trabalho docente e até mesmo de se reconhecer enquanto profissional importante nessa área de conhecimento. Para Aline, esse aspecto gera angústias e inseguranças, principalmente para e no desenvolvimento de sua prática. Durante a entrevista, quando perguntamos sobre sua realização pessoal ao estar na profissão docente, a professora comentou:

[...] às vezes eu me sinto angustiada, porque... Será que estou no caminho certo ou não. Buscar conhecimento, buscar planejar na questão que estou praticando dentro da sala de aula... Então, as vezes me sinto muito solitária como professora. (ENTREVISTA PROFESSORA ALINE, 2019)

Aline continua dizendo:

[...] o que me angustia é assim; como eu não tenho a licenciatura plena em arte, então muitas coisas que eu proponho na sala de aula são coisas que eu penso, que eu observo que eu posso desenvolver e aí vou modificando. Eu aprendi que, mesmo com os erros que a gente faz em sala de aula a gente também aprende, é o que falo sempre com os meninos. (ENTREVISTA PROFESSORA ALINE, 2019)

Finalmente, a partir da fala de Aline, compreendemos que, para esse profissional, a formação continuada precisa ser considerada como fator primordial para e no desenvolvimento de um ensino de arte que vai além da “mera rotina”, do ensino focalizado em apenas pintar ou desenhar em sala de aula, conforme é compreendido o ensino de Arte para muitos profissionais (BARBOSA, 2015).

Caminhando para uma reflexão final desse capítulo, retomamos as questões que colocamos no início desse texto. Investindo em riscos e em possibilidades, explicitamos nossa compreensão e nossas aprendizagens relativamente ao trabalho do professor/a de Arte, destacando a importância de esse profissional ser valorizado por meio da materialização de políticas públicas mais articuladas que contemplem melhorias nas condições de trabalho, melhoras na remuneração, oferta sistemática de encontros de formação continuada. Distante disso, estaremos caminhando no sentido de entender que o fazer docente, as práticas pedagógicas e a formação docente não se configuram como elementos isolados, mas indissociáveis.

6. CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO FAZER DOCENTE DA PROFESSORA DE ARTE EM PERSPECTIVA

Neste capítulo reunimos dados e discussões que nos permitam tecer compreensões sobre a dinâmica e condições de realização do trabalho do/a professor/a de Arte com alunos em condição de deficiência visual. Para o cumprimento desse objetivo, utilizamos de registros em diário de campo realizados a partir da observação e nossa atuação em contexto, de registros fotográficos, bem como dos “resultados” de entrevistas semiestruturadas que envolveram os profissionais que constituem a equipe gestora, e profissionais que atuam e atuaram com o estudante com deficiência visual e a própria professora de arte e a família na figura da mãe. É importante destacar que as reflexões que sistematizamos neste capítulo também estão apoiadas nos estudos que versam sobre a temática: prática docente com alunos com deficiência visual (LAPLANE; BATISTA, 2008; MORAIS, 2009; BARBOSA, 2015; GATTIBONI; PEREIRA; BORGES, 2017; PINEL; LIMA; FURLEY, 2017), não perdendo de vista o diálogo com a sociologia figuracional.

Assim sendo, esse capítulo está organizado da seguinte forma: na primeira parte, apresentaremos o estudante com deficiência visual a fim de identificar para o leitor quem é o sujeito da pesquisa, bem como conhecer e narrar um pouco de sua história. Ao apresentar o estudante, levamos em consideração o que denominamos de três etapas de seu processo escolar. A etapa de chegada na escola, quando ele se encontrava no período de processo de diagnóstico da deficiência visual; a segunda etapa, que configura o processo pós-laudo e encaminhamento para cirurgia; e a terceira etapa, que se refere à fase pós-cirúrgica e ao uso dos óculos, que configura um processo em que nós o percebemos como um “novo” aluno na escola. Ainda nesta primeira parte, trazemos reflexões sobre a prática pedagógica das profissionais que atuaram e atuam com o estudante com quadro de deficiência visual.

Na segunda parte, nosso foco central será na prática pedagógica desenvolvida pela professora de arte. Focalizaremos as condições de realização do trabalho dessa profissional.

Assim, fica o convite a permanecer na leitura desse trabalho investigativo que gerou muitas mudanças na sua realização. Mudanças no olhar dos profissionais da escola a respeito da entrada de uma pesquisadora na escola, mudanças relacionadas a concepções da própria pesquisadora sobre o ensino e a arte e mudanças nas

emoções de todos os envolvidos nesse estudo – a pesquisadora, a professora de Arte, a professora regente, o estudante com deficiência visual, os profissionais da escola. Registramos, assim, que essa foi nossa aposta, afinal, conforme destaca Elias (1994b), as relações com as pessoas geram transformações mais ou menos evidentes em todos os aspectos da vida em sociedade, tanto moral quanto emocional, e nessa direção se deu nosso processo de inserção na escola Frederico.

6.1. Lucas: trajetória de escolarização em três tempos/momentos de sua constituição pessoal

Antes de iniciarmos a apresentação do nosso sujeito de pesquisa, faz-se importante destacar que ela adquiriu esse formato em virtude das diversas falas a respeito do estudante com deficiência visual que encontramos na escola. Quando entramos no campo de pesquisa, os profissionais foram contundentes ao afirmar: “mas de qual Lucas você vai dizer? Porque Lucas hoje é outro menino”, “existe um Lucas antes e depois que você precisa destacar”. Assim, com base nessas afirmações, vimos a necessidade de identificar esses três Lucas que tanto eram mencionados. Para nós, esse procedimento metodológico configurou como potente no desenvolvimento de nosso estudo, haja vista a compreensão de Elias, quando reitera que não ocorre dissociação entre indivíduo e sociedade. Desse modo, narrar a processualidade de Lucas do início de sua trajetória escolar até a sua chegada ao 3º ano, foi fundamental para compreendermos sobre qual Lucas estávamos conhecendo naquele contexto.

A primeira etapa: Quem é Lucas, então? Conforme dados obtidos das entrevistas que realizamos com os profissionais que atuam e atuaram com o estudante com deficiência visual, bem como a partir de relatos da mãe dessa criança, pudemos conhecer melhor quem era o sujeito de nosso estudo.

Lucas, é uma criança carinhosa, sensível e tranquila. Mora no município de Vila Velha/ES, tem 9 anos de idade e está no 3º ano do Ensino Fundamental. É uma criança que adora estudar e jogar futebol, aprecia as aulas de história e matemática. Convive bem com os amigos na escola e em casa, tem uma ótima relação com a família (mãe, irmã e sobrinho) e está sempre de bom humor. Conforme destaca a Mãe, “[...] acorda sempre dando ‘bom dia, mãe’, ‘bom dia, céu’, ‘bom dia, Deus’, ‘bom dia tudo’” (ENTREVISTA COM A MÃE DE LUCAS, 2019). Lucas tem um bom

relacionamento com todos da escola, e com todos os professores que atuam com ele. É querido por toda a turma, que em geral são colegas que moram no mesmo bairro e estão juntos desde o 1º ano do Ensino Fundamental e na mesma escola.

Em entrevista que realizamos com Lucas, quando pedimos para que comentasse sobre as aulas de arte, Lucas ressaltou que gosta pouco, mesmo assim não apresenta resistência nas atividades. Disse-nos que gosta de fazer desenhos e é bem criativo nos momentos de construção das atividades que são propostas pela professora de Arte. Disse-nos também que, quando está em casa, gosta de jogar videogame, mexer no celular e jogar futebol com os amigos. Lucas também afirmou que também realiza muitos desenhos utilizando o celular da mãe. “[...] Quando estou em casa eu faço muitos desenhos, pego o celular da minha mãe e boto no Google e o desenho que está lá é o que eu desenho” (ENTREVISTA COM LUCAS, 2019).

Com base na entrevista que realizamos com a mãe de Lucas juntamente com a professora especialista de Deficiência Visual, ambas relataram que, no contexto escolar, Lucas tem sua trajetória iniciada na Educação Infantil, período esse em que a família, por meio da escola, começou a fase de descoberta da deficiência visual. Lucas nasceu com catarata congênita parcial com consequência baixa de acuidade visual (a/v – 60%) e possui dificuldade de enxergar nos dois olhos, se encaixando assim dentro do público denominado com deficiência visual.

De acordo com Mérula e Fernandes (2005) “[...] define-se catarata infantil a opacificação do cristalino que reduz a visão em indivíduos de 0 a 15 anos” (MÉRULA; FERNANDES, 2005, p. 299). Para os autores, a catarata congênita tem sido considerada a grande causa da baixa visão na infância. No que se refere ao sistema visual de um recém-nascido, os autores afirmam que esse sistema é pouco desenvolvido; no entanto, à medida em que vai ocorrendo a evolução desse sistema, ele vai se adequando a cores, formas e profundidade. Para Mérula e Fernandes (2005), qualquer fator que impeça esse desenvolvimento pode gerar alterações no funcionamento do sistema visual, gerando assim a baixa visão. Os autores destacam ainda que:

[...] cerca de metade das cataratas infantis são idiopáticas ou estão relacionada a diversos fatores como: doenças sistêmicas de origem genética (Trissomia 21, Síndrome de Bardet-Biedl), metabólica (galactosemia, hipoglicemia, hipocalcemia), infecções intra-uterinas (rubéola, toxoplasmose), induzida por drogas (corticosteróides, clorpromazina), traumatismo, prematuridade, outras doenças oculares (microftalmia, aniridia,

tumor intra-ocular, retinopatia da prematuridade). (MÉRULA; FERNANDES, 2005, p. 299-230)

No caso de Lucas, a mãe nos relatou que o processo de descoberta da baixa visão juntamente com o diagnóstico realizado pelo médico especialista se deu de forma tardia. A mãe contou-nos que não imaginava que o filho pudesse ter algum problema na visão, porque não existia qualquer histórico do mesmo problema na família. Por isso, o processo de descoberta ocorreu apenas quando Lucas chegou na pré-escola. Em entrevista com a mãe, quando perguntamos sobre como se deu esse processo de diagnóstico da deficiência, ela relatou a nós:

[...] descobriu mesmo quando ele estava no Pré, até então, ele fechava o olho, mas a gente achava que aquilo era coisa de criança. Mas quando chegou no Pré, que a professora começou a desenvolver com ele a escrita, ela começou a perceber que ele chegava muito perto do quadro. Aí foi que ela começou a reparar e me pediu pra fazer o exame pra ver. Aí chegamos a fazer o exame e o médico falou que ele enxergava metade de um, metade de outro e que não precisava fazer cirurgia que depois era pra voltar com ele. Mas aí eu fui buscar uma segunda opinião. O segundo médico falou que ele estava enxergando por Deus, porque a catarata tinha tomado os dois olhos dele. Então, descobrimos a catarata quando ele estava no Pré e daí fomos correr atrás da cirurgia. (ENTREVISTA COM A MÃE DE LUCAS, 2019)

O relato exposto pela mãe de Lucas, evidencia o papel fundamental que a escola teve nesse processo. A observação precoce da professora, juntamente com o encaminhamento para o médico especialista foram fundamentais para o processo de conhecimento e possível tratamento por parte da família. Para Fortes, Silva e Imaniche (2016), no que se refere à deficiência visual, quanto mais rápido for a descoberta, maiores são as chances de tratamento que visam o desenvolvimento do estudante (FORTES; SILVA; IMANICHE, 2016).

Com base nos estudos encontrados, cuja temática está centrada sobre o processo e identificação da descoberta da deficiência visual (MÜLLER; MIANES, 2016; CAMPOS, 2016; FORTES; SILVA; IMANICHE, 2016; MELO, 2016a; ROSS, 2016; OLIVEIRA, 2016; BATISTA; SADIM; MATOS, 2017; SILVA, et al., 2017), destacam que tanto para a família quanto para o sujeito com a deficiência, a acolhida dessa condição se configura como um processo no qual a aceitação vai se dando no dia a dia dessa pessoa, tanto com ela mesma, quanto em sua relação com os outros, sejam a família, amigos, meio social e entre outros. E desse modo ocorreu com Lucas.

Em seu contexto familiar, a mãe relata que a sua maior preocupação era como seria o desenvolvimento escolar de Lucas “[...] como meu filho irá ler, escrever”, “[...] como meu filho vai aprender”, configurava uma grande preocupação da mãe durante esse processo.

No que se refere a aceitação social os autores destacam que ocorre um grande discurso pejorativo sobre a pessoa com deficiência visual, são “[...] representados como complicados, desatentos, danados, teimosos, personagens malucos, doentes, causadores de medo, bobos, estrangeiros”, se tornando caracterizadores de “[...] hostilização, ridicularização, inferioridade, tolice, dependência, ironia, incapacidade, benevolência” (MÜLLER; MIANES, 2016).

Atentos a esses apontamentos é importante destacar que para a mãe de Lucas, em nenhum momento a condição do filho – de repente não conseguir enxergar – se configurou como problema, muito pelo contrário, seu maior medo seria como Lucas poderia ser tratado, tanto no contexto social ou escolar, dada a sua condição. Conforme relata, sua angústia estava relacionada ao “modo de olhar” das pessoas para com o Lucas, haja vista, a recorrente inferiorização que ocorre com a pessoa com deficiência visual, conforme evidenciado por Müller e Mianes (2016).

No que se refere ao contexto escolar, em entrevista ela destacou: “[...] eu achava que ele teria dificuldade. Esse menino vai começar o 1º ano, e agora? Vai começar a escrever, vai ter que olhar pro quadro; o que eu vou arrumar com ele?”. A preocupação da mãe de Lucas expressa a frequente angústia de pais e familiares de pessoas que se encontram com quadro de deficiência visual, seja ela a cegueira total ou a baixa visão (OLIVEIRA, 2016).

É importante não perder de vista a compreensão de que as relações familiares configuram um elemento fundamental em/para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual. Marcada por “tensões” e “contradições”, a vida social nem sempre é harmoniosa. No entanto, é em meio a essas contradições que uma criança se desenvolve e adquire conhecimento até tornar-se adulta (ELIAS, 1994b). A esse respeito, Elias reitera:

[...] ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se

transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. (ELIAS, 1994b, p. 27)

É também nessas relações que a criança em contato com os pais, familiares e outros adultos, podem se comunicar e se apropriar do que Elias (2002) denomina fundo social do conhecimento e/ou as experiências das outras pessoas. Desse modo, as interações das crianças em diferentes figurações se constituem como elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e maturação da mesma (ELIAS, 2002).

Assim, associados a esses apontamentos, veio e vem se constituindo o processo de escolarização de Lucas, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, período escolar em que ele se encontra atualmente.

Ao retomar a fala da mãe, quando dizia sentir “angústia” e “medo” em relação ao desenvolvimento de Lucas no contexto escolar, em diálogo com Elias (2002), destacamos que, conforme os escritos desse autor, o processo de aprendizagem não ocorre a partir de uma dicotomia entre social e biológico. Diferente disso, Elias afirma que o potencial de aprendizagem e desenvolvimento é resultado da associação entre o que é biológico e o que é social. Para Elias, o processo biológico “[...] proporciona, neste estágio, uma disposição natural que só pode frutificar se for activada por um processo social” (ELIAS, 2002, p. 128). Isso significa que para o desenvolvimento da aprendizagem considera-se a interação da criança com pessoas mais velhas e com outras crianças. A partir disso, compreendemos que mesmo Lucas, não conseguindo enxergar direito, mesmo tendo dificuldade para caminhar, de brincar de olhar no quadro, conforme relata a mãe, o fundo social do conhecimento está e esteve presente em sua vida com outras roupagens e dinâmica

Sobre esse período, em que tudo era muito recente tanto para a mãe, quanto para os professores envolvidos com Lucas, foi se constituindo sua identidade como uma criança/estudante que não enxergava. Foi então descoberta uma dificuldade de enxergar em Lucas, e daí se iniciou todo um processo em que a família começou a busca por exames, tratamentos, algo que pudesse melhorar as condições de saúde de Lucas, tanto na escola quanto fora dela.

Lucas então chegou no 1º ano do Ensino Fundamental. Para os professores da EEEF Frederico, esse momento configura um período narrado como um tempo de muita preocupação e de angústia.

6.1.1. Lucas no 1º ano do Ensino Fundamental: o ponto de chegada na escola Frederico

Ocupamo-nos desde agora em apresentar Lucas em seu processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Nessa etapa, evidenciamos a ação positiva de uma professora regente que iremos chamar de Rosa⁴⁰. De acordo com relatos dos profissionais que atuam na escola Frederico, a ação de Rosa com Lucas no 1º ano contribui de maneira significativa para e na efetivação do desenvolvimento da leitura e escrita dele.

Rosa, professora do 1º ano do Ensino Fundamental, tem formação no Ensino Médio (Magistério), e graduação em Pedagogia com habilitação em séries iniciais, supervisão e pós-graduação em administração escolar. É professora efetiva da escola investigada e atua na área da educação como professora há 33 anos. Em seu processo de atuação profissional, Rosa trabalhou com diversos estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme relata, e no ano de 2016 trabalhou especificamente com duas crianças com deficiência visual: Lucas e Matheus.

Os dois estudantes estavam matriculados juntos na mesma sala de aula. Lucas e Matheus, mesmo com diagnóstico de deficiência visual, demandavam recursos e práticas diferenciadas para o desenvolvimento de apropriação da aprendizagem escolar. Matheus apresentava uma dificuldade maior na visão do que Lucas. Conforme mencionamos, Lucas estava em seu processo de acompanhamento médico, já havia passado por exames e aguardava a cirurgia para a correção da catarata, no entanto, estavam os dois nessa mesma figuração.

De acordo com dados obtidos do diário de campo e conforme relato da professora Rosa, no ano de 2016, quando ficou sabendo que teria em sua sala de aula dois estudantes com deficiência visual, ocorre uma preocupação a respeito de como ensinar para duas crianças que não enxergavam. A esse respeito, na entrevista, Rosa ressaltou que durante toda a sua formação acadêmica não teve formação específica para atuação com esses estudantes. “[...] Durante todo o meu período acadêmico, a minha formação não contemplou alunos com algum tipo de deficiência; também não fiz nenhum curso com este propósito” (ENTREVISTA COM A

⁴⁰ Nome fictício da professora regente que atua com a turma de 1º ano da EEEF Frederico.

PROFESSORA ROSA, 2019). No entanto, Rosa aceitou o desafio de trabalhar com as duas crianças.

Após a chegada de Lucas na escola, o espaço via-se em modificação, dada a sua inserção nesse contexto. Quando Lucas chegou na escola, precisou aprender a se locomover em um espaço maior, precisou aprender a lidar com um ambiente novo com o qual ainda não estava acostumado. Conforme relata o professor de Educação Física, que trabalhou com ele em sua classe nesse período, “[...] Lucas se atrapalhava pra fazer as brincadeiras, ele esbarrava nos meninos. Era complicado essa percepção espacial, ele esbarrava em tudo” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2019).

Naquele momento de reconfiguração do espaço escolar, a escola, juntamente com a família, viu a necessidade de dar início ao processo de aquisição do laudo médico de Lucas, principalmente para que fosse enviada uma professora especialista que colaborasse no trabalho que vinha sendo desenvolvido com Lucas.

A respeito das práticas que vinham sendo desenvolvidas com Lucas, Rosa destacou:

A minha experiência para trabalhar com esses dois alunos com baixa visão veio do senso comum. Procurei colocar os alunos próximo ao quadro, aumentava a letra, escrevia poucas palavras e pequenas frases e aguardava que terminassem para passar outra. Realizava atividades coletivas que envolviam cartazes, fichas, letras e etc. Sempre fazia num tamanho maior. Quando eram individuais, fazia a ampliação manualmente ou no computador, apenas para os dois alunos. (ENTREVISTA COM ROSA, 2019)

Após a chegada da professora especialista para atuar na classe de Lucas, Rosa relatou:

[...] depois a escola conseguiu a especialista que ficava sempre com Lucas e Matheus dando-lhes suporte individualizado, além de fazer as adaptações nos materiais. Nos dias em que a professora especialista não atendia os dois alunos, procurava colocá-los em duplas com outros alunos da sala para realizarem as tarefas juntos. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSA, 2019)

A partir da fala de Rosa, fica evidente a preocupação em desenvolver um trabalho colaborativo, marcado pela tentativa de maior aproximação com a professora especialista. É importante destacar que, mesmo antes da chegada da professora especialista, os profissionais não paralisaram a sua prática para a desenvolvimento

do trabalho com Lucas. Nesse processo em que o estudante começava a se relacionar com outras crianças e com outros professores, a escola Frederico contribuiu de forma positiva. Com base na entrevista realizada com Rosa e outros profissionais, como o professor de educação física, no desenvolvimento desse trabalho, a escola não contava com muitos recursos, no entanto, os professores não mediam esforços para que o trabalho com esse aluno fosse bem-sucedido.

Nas aulas de educação física, o professor também usava estratégias diferenciadas para que Lucas participasse de suas aulas. O professor destacou:

[...] eu fazia atividades nos espaços que ele conseguia se localizar. Por exemplo, usava o cantinho da bicicleta. Um exemplo, vamos botar uma brincadeira simples, o futebol que ele adora, já não fazia um jogo propriamente dito, eu colocava um chute a gol, um pênalti. Acertar ou errar isso dependia muito da percepção dele, de saber a direção. Ele acertava, errava e os meninos ajudavam ele. Essa ajuda da turma e ajuda do professor era fundamental. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2019)

A partir da fala do professor de Educação Física, destacamos as relações de interdependência que foram sendo construídas nesse contexto, entre os estudantes e professores, juntamente com Lucas, nessa relação específica, na qual cada um dos partícipes desempenhavam uma função nessa “brincadeira simples”, aprendendo com o outro. A partir dessa interação, via-se Lucas se apropriando dos outros espaços escolares e podendo vivenciar suas próprias experiências no contexto escolar. Sobre a potência dessas relações Rosa ressalta que “[...] o acolhimento por parte da professora e dos colegas também são essenciais para a criança desenvolver sua autoestima e confiança” (ENTREVISTA COM ROSA, 2019).

À luz da perspectiva de Norbert Elias, compreendemos que foi a partir das relações de interdependências ocorridas entre esses profissionais e sua atuação com Lucas que a escola foi se constituindo como local importante nesse processo de apropriação do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem por parte de Lucas e entre outros.

Não podemos perder de vista a importante ação da professora especialista. Conforme mencionamos, Carinhosa⁴¹ foi uma peça fundamental nesse processo de desenvolvimento escolar de Lucas.

⁴¹ Nome fictício da professora especialista da área de Deficiência Visual.

Carinhosa tem formação acadêmica em Pedagogia com pós-graduação *lato sensu* na área de Deficiência Visual. Atua como profissional docente há 3 anos. Trabalha em regime de contratação temporária – DT, por meio do edital do ano de 2016 com 40 horas semanais. Atualmente, Carinhosa trabalha na escola Frederico e em outra escola do sistema estadual, localizada no município de Vila Velha.

Sua chegada na escola Frederico se deu em junho de 2017, momento em que conseguiu um aumento de sua carga horária. Nesse período Lucas estava ainda no 1º ano do Ensino Fundamental. Apensar de atuar pouco tempo na área da educação, Carinhosa relata que durante esse período pôde vivenciar diversas experiências bem-sucedidas em sua atuação com estudantes com deficiência visual. A esse respeito, Carinhosa relembra o início de seu trabalho realizado com Lucas e Matheus:

[...] uma experiência bem legal foi aqui mesmo com Lucas e Matheus. Eu comecei trabalhando aqui com esses dois alunos que são baixa visão, os dois têm catarata congênita e eles ainda não tinham operado a visão. Um era mais comprometido que o outro já que estava perdendo a visão, o outro enxergava, mas bem pouco. Então eu comecei trabalhando com eles a questão de relembrar a família silábica, porque como eles eram baixa visão eles tinham certa dificuldade. Então eu comecei a trabalhar com eles a família silábica, coordenação motora, e trazia muitas coisas pra eles recortarem e com isso eu vi que houve um progresso com eles na questão da leitura. Com a saída de Matheus da escola permaneceu apenas o Lucas e ele começou a desenvolver bem a leitura, ele não lia praticamente nada e à medida que eu fui trabalhando com ele a família silábica, a escrita com ele, ele começou a ler. Tanto é que no final de 2017 ele já estava bem avançado. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CARINHOSA, 2019)

Para Carinhosa, a aquisição da leitura e escrita de Lucas, mesmo que em processo inicial, configura um marco importante em sua trajetória profissional. Durante esse processo de desenvolvimento de sua prática com Lucas, ela destaca que enxergar no quadro era uma grande dificuldade de Lucas, então suas ações eram sempre voltadas para que essa dificuldade não configurasse um impedimento para Lucas aprender. Por isso, ela diz:

[...] pelo fato dele não enxergar no quadro eu tenho trabalhado com ele a questão da ampliação das atividades, tanto para trabalhar em sala de aula com a professora regente, o colaborativo e no AEE. Ela me passava as atividades dele e eu ampliava o tamanho da fonte. No início eu trabalhava com a fonte 24. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CARINHOSA, 2019)

A respeito das práticas desenvolvidas, Carinhosa ressalta:

[...] colocava tudo em negrito, caixa alta pra ele... pra ele poder enxergar melhor. Ampliava as imagens também e ficava com ele duas vezes na semana. Pela manhã fazia o contraturno com ele nesses dois dias também a tarde. Aí no contraturno eu trabalho ainda as dificuldades que ele tem em sala. Se a dificuldade é em matemática eu trabalho com ele matemática, trabalhava a questão da leitura, formação de palavras e escrita, trabalhava também a questão da coordenação motora com massinha, recorte em papel e colagem. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CARINHOSA, 2019)

A partir da fala de Carinhosa, ficam evidentes o esforço e a dedicação que existiam por parte da profissional. Em muitas atividades que desenvolvia, por não dispor de muitos materiais específicos a professora levava atividades para realizar em casa. A ampliação e confecção dos materiais que seriam utilizados com Lucas acontecia sempre no período fora de trabalho. Em muitos momentos, dedicava seu tempo pessoal para dar conta das demandas de trabalho da escola.

Em nossa análise, esse processo de chegada de Lucas no 1º ano bem, como o seu processo de permanência na escola, evidencia que, para que ocorra o desenvolvimento e aprendizagem escolar de uma criança com deficiência visual, um elemento que precisa ser levado em conta se refere à mudança do olhar, da compreensão que se tem sobre a pessoa com deficiência.

Se tratando da área educacional, muitas vezes o fazer docente do professor que atua com essa criança é centrado naquilo que falta. Falta uma visão, falta um movimento nas pernas, falta o medicamento, falta a presença da família, falta tudo, por isso não consigo ensinar. E nesse processo em que é priorizado apenas o que falta, muitas vezes as práticas docentes deixam de reconhecer aquilo que a criança/estudante tem, deixando então de perceber os outros atributos existentes como potência. Para Freitas (2013), nesse caminho de mudança no olhar e valorização daquilo que é potente na criança “[...] mais importante do que reconhecer atributos pessoais que revelam feitos e defeitos é compreender a situação das pessoas entre si quando justapostas e dispostas uma em relação às outras” (FREITAS, 2013, p. 39). É nessa direção que se configura uma prática pedagógica que se pode dizer bem-sucedida.

Dando sequência ao nosso processo de apresentação de quem é Lucas e de como ele foi se constituindo na trajetória escolar, no tópico a seguir o apresentaremos no 2º ano. Nesse período se iniciava o processo de encaminhamento cirúrgico para a correção da catarata congênita.

6.1.2. Lucas no 2º ano do Ensino Fundamental: novos desafios novos recomeços

Sendo muito aguardado tanto pelos familiares quanto pela escola, o processo de cirurgia de Lucas para a correção da catarata foi marcado por avanço e novos desafios. Conforme já mencionamos, o processo de descoberta da baixa visão em Lucas ocorreu de forma tardia, dificultando assim seu sucesso visual, haja vista que para Mérula e Fernandes (2005) o diagnóstico precoce possibilita a redução dos índices de complicações da doença, que sofre alterações à medida que a criança vai ficando mais velha.

Mesmo com a solicitação para a realização da cirurgia em andamento, a concretização desse processo se deu de forma morosa. Após o período das férias escolares ocorridas em janeiro de 2018, Lucas retorna as atividades escolares. Nesse contexto, apesar de ainda estar na mesma escola, Lucas passa a lidar com novos amigos e uma nova professora, que vamos denominar de Margarida⁴².

Margarida atua na área da educação há 27 anos e tem formação em Pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia. A respeito dessa profissional docente é importante ressaltar que, no período em que realizamos a entrevista, a professora já se encontrava aposentada, no entanto, por ter sido a professora regente de Lucas no 2º ano, vimos a relevância de sua participação no contexto da construção processual da vida escolar de Lucas.

Durante sua trajetória profissional, Margarida ressalta que nunca havia trabalhado com estudantes com baixa visão. Atuar com Lucas foi sua primeira experiência. Assim como os outros profissionais, Margarida relata que teve dificuldade na atuação com Lucas, devido a sua formação inicial não ter contemplado a área da Educação Especial.

Ao iniciar o ano com Lucas em sua sala de aula, Margarida deixou claro que não ficou apreensiva, haja vista que todo o trabalho realizado anteriormente pela professora Rosa havia sido em conjunto com ela. A esse respeito destaca:

[...] quando a professora Rosa colocava nas reuniões, nos planejamentos que a gente fazia juntas e nos conselhos... ela sempre colocava a preocupação com Lucas e Matheus. Ela dizia 'eu tenho um aluno assim, que está precisando e tal'. Eu passei a conhecer o Lucas através dela e quando ele veio pra mim, que eu assumi a turma eu já conhecia um pouquinho dessa dificuldade dele, sabia que ele era um aluno que estava começando a

⁴² Nome fictício da professora regente que atuou no 2º ano do Ensino Fundamental na EEEF Frederico.

identificar as letras e escrevia alguma coisa, eu já sabia desse diagnóstico dele. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARGARIDA, 2019)

A fala de Margarida evidencia uma relação de colaboração mútua que existia entre as duas profissionais, Lucas então já não era um estudante desconhecido da professora Margarida, era uma criança que fazia parte do cotidiano da escola, onde todos o conheciam.

Sobre esse processo, no desenvolvimento de sua prática docente, a professora relata que, apesar da dificuldade que Lucas ainda apresentava, o trabalho que vinha sendo desenvolvido era bem-sucedido. Utilizava de diversas estratégias visando o desenvolvimento escolar de Lucas. Nesse contexto, Margarida relata que a turma em que Lucas estava inserido se configurou como aliada fundamental nessa dinâmica. Esse caso pode ser evidenciado quando ela diz:

[...] uma coisa interessante era que as crianças sempre estavam dispostas a ajudar Lucas. Então o que eu fazia? Ou seja, quem acabasse a atividade primeiro eu pedia pra ir ajudar o Lucas. E eu falava as vezes 'vai lá no quadro, mostra a linha pro Lucas', porque ele era sempre o mais atrasado. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARGARIDA, 2019)

Outro fato que Margarida destaca diz respeito a Lucas manifestar interesse em participar das aulas, mesmo com algumas dificuldades. Ela diz: “[...] ele gostava muito de participar da leitura, então não excluía ele” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARGARIDA, 2019).

As ações desenvolvidas pela professora Margarida nos chamam a atenção, principalmente quando associamos sua prática aos estudos que se referem a essa temática. O conhecimento que a professora tinha sobre o estudante a respeito dos seus interesses, de como se relacionava e de como ele aprendia, possibilitou a Lucas momentos em que seu processo de aprendizado fosse efetivo. Morais (2009) ressalta que:

[...] quanto mais o professor conhece seus alunos (interesses, habilidades, necessidades, história de vida) e incorpora esses conhecimentos no planejamento das estratégias de ensino a serem adotadas maiores serão as chances de promover a participação de cada aluno(a) na atividade de sala de aula, a inclusão e o sucesso escolar de todos. (MORAIS, 2009, p. 30)

Nessa direção reiteramos as noções apontadas por Elias (2002) no que diz respeito ao fundo social do conhecimento, que se dá na relação intergeracional, como balizador do desenvolvimento humano. Para o autor,

[...] os seres humanos estão, por natureza, organizados de um modo que implica a aquisição, através da aprendizagem, de um fundo social global de conhecimento como condição para eles poderem orientar-se no seu mundo e manter a sua existência entre as outras. (ELIAS, 2002, p. 76)

Assim, reiteramos que na trajetória de Lucas, para além de sua interação com a família, podemos considerar a escola como uma figuração positiva para o acesso ao fundo social do conhecimento que Lucas vivenciava.

À luz da perspectiva eliasiana, vamos percebendo a importância do envolvimento de Lucas com outros adultos e com outras crianças. Também pudemos perceber que a partir disso o processo *de maturação* delineado pelo contexto social de Lucas veio sendo ativado. Para o autor, o processo de aquisição do conhecimento de uma criança pode ser desenvolvido na imbricação de dois aspectos: “[...] através da própria experiência” ou experiência pessoal; e pela apropriação do fundo social do conhecimento (ELIAS, 2002, p 38). Elias nos esclarece:

Além da sua língua, as crianças adquirem, inevitavelmente, partes do fundo de conhecimento da sociedade em que crescem, as quais se interligam, de forma sistemática, com o conhecimento que pode ser adquirido através da própria experiência. (ELIAS, 2002, p. 38)

Assim, é fundamental a interação da criança com outros adultos e outras crianças, não somente para aquisição de novos outros conhecimentos, mas também para desenvolvimento de novas/outras experiências. Nesse fluxo, à medida que avançamos na história de Lucas, evidenciamos então o momento da tão sonhada cirurgia. No início do segundo semestre do ano de 2018 Lucas começa a preparação para dar início a essa nova etapa. Para a mãe, as expectativas com relação a esse momento foram muitas, haja vista que desde o início do mesmo ano a família almejava por esse momento. Assim, em agosto de 2018, Lucas se submete à operação do primeiro olho. Sobre esse período, Carinhosa, a professora especialista, destaca que Lucas precisou ficar afastado das atividades escolares por aproximadamente 30 dias. Passados o período de recuperação, Lucas retorna à escola no mês de setembro. No entanto, em outubro do mesmo ano, Lucas se afasta novamente da escola para

realização da cirurgia do segundo olho. Desse modo, podemos perceber que Lucas permaneceu na escola com frequência apenas no primeiro semestre de 2018.

Passado esse período de recuperação das duas visões, encerra-se também o ano letivo. Fica então a expectativa: como estaria Lucas após a cirurgia? Como seria sua performance no 3º ano do Ensino Fundamental? Abordaremos o assunto no item a seguir.

6.1.3. Lucas no 3º ano do Ensino Fundamental: potências e desafios

Dando sequência às reflexões acerca da vida escola de Lucas no Ensino Fundamental, chegamos ao 3º ano. Vale destacar que nossa inserção na escola Frederico ocorre durante esse período. Contudo, não perdendo de vista os fatos ocorridos antes de nossa chegada; ressaltamos que nossas reflexões a respeito desse “terceiro Lucas”, tomarão como referência o que ouvimos dos professores que atuam com Lucas, os registros em diário de campo, bem como nossas percepções durante o período em que estivemos em colaboração em contexto juntamente com a professora de arte.

Lucas está no 3º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2019. Nesse ano, Lucas retorna as atividades escolares após o processo cirúrgico realizado nos dois olhos. Inicia-se então uma nova etapa na vida escolar de Lucas, atravessada também por novos desafios. Conforme mencionamos anteriormente, o processo cirúrgico gerou expectativas positivas por parte de todos que o acompanhavam. No entanto, Lucas retorna para a escola sem os óculos, que configurava como auxílio óptico fundamental para seu sucesso cirúrgico. Nesse novo contexto escolar, Lucas vai se constituindo como um estudante que se encontra no “entre lugar” da deficiência visual. Conforme destaca Melo (2016a), a pessoa que possui baixa visão em seu início de vida social acaba ficando em um “entre lugar”, por ser aquela pessoa que não é totalmente cega, e também por não ser totalmente vidente.

Logo nos primeiros meses após realização da cirurgia, era esperado então que Lucas se tornasse uma criança vidente; no entanto, Lucas ainda manifestava as mesmas práticas de quando estava no 1º e 2º anos: ainda tinha dificuldade para enxergar o quadro, comprimia os olhos nos momentos de leitura e nas aulas de educação física, precisava realizar com um certo cuidado. Antes da realização do procedimento cirúrgico, Lucas contava com acuidade visual de 20/50 no olho direito e

20/60 no olho esquerdo. Para Carinhosa, esse processo após a realização da cirurgia tem sido preocupante, haja vista Lucas ter apresentado alteração em sua acuidade visual. A esse respeito, Carinhosa destaca:

[...] tem um dado que me deixou surpresa, porque antes de operar a acuidade visual dos olhos era de 20/50 e 20/60 que é a capacidade que ele consegue enxergar em determinada distância. A pós a cirurgia teve uma visão dele que a acuidade aumentou de 20/50 para 20/100 e normalmente sempre é ao contrário, diminui. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CARINHOSA, 2019)

Associado a esses apontamentos, com base nas informações obtidas por meio do laudo médico, Lucas conta atualmente com acuidade visual de 20/30 no olho direito e 20/100 no olho esquerdo. Isso significa que após a cirurgia não houve correção total da visão. Essa condição então fazia Lucas ainda ser considerado público com quadro de baixa visão. Para Brandão (2011) a baixa visão é considerada em casos em que mesmo havendo correção óptica a visão ainda permanece inferior ao considerado normal. Para que Lucas adquirisse melhor progresso após a cirurgia, era esperado então que ele começasse a utilizar os óculos, que o ajudariam na correção da visão.

Nesse contexto em que Lucas retorna as atividades escolares, novos desafios estavam colocados em seu processo desenvolvimento escolar. Ao iniciar o 3º ano, Lucas estava inserido em uma classe diferente com novos colegas e uma nova professora, que será por nós identificada como Nala⁴³.

Nala é professora da EEEF Frederico, atuava como profissional docente havia dois anos. Tem formação acadêmica em Pedagogia com habilitação em séries iniciais e pós-graduação em Educação Especial, Educação Infantil, Gestão Escolar e Alfabetização. Apesar de atuar por pouco tempo como profissional docente, no que se refere ao contexto escolar, Nala já atuou na área de supervisão, na secretaria, estagiária e berçarista. Trabalha em designação temporária – DT – com admissão por meio do edital do ano de 2016. Durante a sua trajetória profissional, Nala relata que já atuou com estudantes público-alvo da Educação Especial com experiências bem-sucedidas. No que diz respeito à atuação com a turma do 3º ano, Nala relata que o fato de ter no contexto de sua sala uma criança com baixa visão a deixou apreensiva. Para a profissional, ter Lucas em sua sala significa novos outros desafios para os

⁴³ Nome fictício da professora regente da turma do 3º ano. O nome escolhido se refere à paixão da professora pelo filme O Rei Leão.

quais ela precisava estar preparada. A respeito desse primeiro contato com Lucas, ela ressalta:

[...] quando ele veio pra mim eu fiquei com medo, porque ele estava sem óculos. Quando o conheci no ano passado eu sabia que ele tinha muita dificuldade de enxergar, ele já tinha operado uma vista e iria operar a outra. E o relato dos outros professores era que ele não conseguia enxergar nada, tinha dificuldade pra brincar, de se locomover tudo isso por conta da baixa visão. (NALA, 2019)

Outro caso narrado por Nala, no que se refere aos primeiros momentos de Lucas após cirurgia, é evidenciado quando ela diz:

[...] nos primeiros meses ele estava sem medicação e sem os óculos, então ele chorava muito, era aquele trabalho as vezes de brigar e dizer 'você consegue Lucas'. A gente fica nervosa, porque quer que ele produza, mas a gente também entendia que ele não ia produzir, porque estava sem os óculos e sem medicação. (NALA, 2019)

A partir da fala de Nala, quando diz: “ele chorava muito”, em diálogo com relato dos outros profissionais que atuavam com Lucas nesse período, percebemos duas afirmações que foram recorrentes quando perguntávamos sobre como percebiam Lucas após a cirurgia. A primeira diz respeito ao fato de Lucas sempre dizer “eu não consigo”, e a segunda se refere ao fato que Nala chama a atenção, quando diz: “ele chorava muito”. A respeito do processo pós-cirúrgico, evidenciamos a fala da professora Carinhosa, nos seguintes termos:

[...] depois que ele operou, parece que ele regrediu um pouco, não sei por quê. Antes da operação ele estava lendo bem, só que acho que pelo fato dele ter ficado um tempo afastado da escola, isso acabou regredindo um pouco esse processo. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CARINHOSA, 2019)

A respeito de sua autoestima, a professora de Aperfeiçoamento na Leitura e Escrita – ALE – ressalta que “[...] ele sempre fala ‘eu não consigo, eu não sei’, ele diz isso direto” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE ALE, 2019). Associado a essas afirmações, é interessante destacar que quando demos entrada no campo para realização da coleta de dados, nossa vivência se deu com “esse Lucas”, narrado pelos profissionais. Era um Lucas tímido e que às vezes chorava, era completamente diferente do Lucas do 2º ano, sobre o qual os professores narravam.

De nossa perspectiva, o fato de Lucas ter ficado um longo período distante das atividades escolares contribuiu para esse comportamento que a professora Carinhosa denomina de “regressão”. Assim, associado a esses apontamentos, consideramos que o tempo em que Lucas precisou estar afastado de suas atividades escolares, modificando assim sua rotina pessoal, influenciou em seu comportamento ao retornar para a escola. A esse respeito, Silva (2009) reitera a afirmação de que a instituição escolar nesse processo de mudanças assume papel fundamental, haja vista a sua importante contribuição para inserção social do indivíduo. De nossa perspectiva, decorre daí a importância do indivíduo viver e estar em figuração. E nessa direção corroboramos a afirmação de Elias (2001b), quando diz:

[...] os homens, por natureza, são predispostos a viver com seus semelhantes, a se comunicar por meios específicos da espécie, os quais, por um lado, podem e devem ser ativados e transformados com a inserção de modelos sociais adquiridos (ELIAS, 2001b, p. 96)

Desse modo, pôde-se perceber que no período em que Lucas precisou se ausentar da escola, todo o trabalho que vinha sendo desenvolvido, resultando na sua aprendizagem e desenvolvimento escolar, apresentou fragilidade, quando sua interação não estava mais se dando naquele contexto escolar específico.

A respeito desse período em que Lucas esteve afastado das atividades escolares, os professores da EEEF Frederico consideram que tal afastamento contribuiu para que Lucas “regredisse”. Para Margarida, esse período de “muita falta”, impossibilitou a continuidade do desenvolvimento do trabalho que vinha sendo realizado por ela.

Seguindo essa mesma direção, Aline destaca: “[...] essa falta de Lucas prejudicou um pouco o trabalho. E como a aula de artes era só duas vezes na semana, acabou prejudicando muito. Eu acabava que não tinha muito acompanhamento com ele” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALINE, 2019).

Com a expectativa de tecer compreensões sobre as práticas desenvolvidas pela professora do 3º ano nesse período em que Lucas (re)iniciava seu processo de aprendizado da leitura e escrita, um fato importante que pudemos observar foi o de que Nala não ficou paralisada diante do Lucas que ela encontrou. É importante ressaltar que a professora não se apoiou na falta dos óculos ou na falta do medicamento, que eram elementos que a deixavam apreensiva. Essa prática se

sustentava basicamente no que ela evidenciou durante a entrevista: “[...] como eu nunca tinha vivido essa prática eu fui tentando adaptar. Vendo coisas na internet, buscando ajuda em sites educacionais pra tentar suprir essa necessidade dele” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA NALA, 2019).

Nesse contexto, é possível perceber também que as práticas desenvolvidas por Nala se configuraram como um fazer docente reflexivo. Cumpre registrar que “[...] uma prática reflexiva possibilita responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (PIMENTA, 2012, p. 24).

Nessa direção, associados aos pressupostos da sociologia figuracional reiteramos que as práticas pedagógicas não se dão num vazio histórico e sociológico, elas seguem um fluxo permeado de tensões (SOBRINHO, 2009). Esse aspecto é evidenciado quando mencionamos as práticas dos profissionais docentes que atuaram com Lucas do 1º ano, ao início de entrada no 3º ano do Ensino Fundamental. Pudemos perceber que a partir das tensões encontradas por conta da presença desse sujeito que não “enxergava o quadro”, que não se “locomovia direito”, novos outros saberes e fazeres foram sendo desenvolvidos pelos profissionais docentes.

Dando sequência às discussões referentes às práticas pedagógicas dos profissionais docente da EEEF Frederico, no próximo subcapítulo focalizaremos nossas compreensões sobre a dinâmica e condições de realização do trabalho do/a professor/a de Arte com alunos em condição de deficiência visual. Nesse capítulo, buscaremos pela via da prática docente compreender sua dinâmica de trabalho, bem como as condições favorecedoras na efetivação de sua atuação com um estudante com quando de baixa visão. De nossa perspectiva, esse subcapítulo se configura como elemento importante na trajetória desse estudo, haja vista as várias ações que foram realizadas pela profissional que atua com no ensino de Arte na escola investigada – ações que possibilitaram tecer compreensões sobre o ensino de Arte que vem sendo realizado no contexto da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo.

6.2. As práticas desenvolvidas pela professora de arte

*“Eu não me formei professora, eu me tornei professora”
(PROFESSORA ALINE, 2019)*

Conforme mencionamos no capítulo anterior, Aline é a professora de Arte da EEEF Frederico que nos propusemos a acompanhar durante nosso período da realização da pesquisa se campo. Na construção desse subcapítulo, evidenciaremos dois episódios que acompanhamos durante o tempo em que pudemos compartilhar saberes e fazeres com a professora de Arte. Em seguida, faremos algumas reflexões sobre como percebemos as práticas desenvolvidas por Aline com Lucas. Esses foram dois atores centrais que em convivência com eles pudemos aprender muito mais do que apenas colaborar.

6.2.1. Primeiro episódio: a aproximação com Aline e sua primeira aula com Lucas

Nosso propósito neste estudo foi problematizar a dinâmica do(s) fazer(es) docente de um(a) professor/a Arte com um(a) aluno(a) com baixa visão considerando o fluxo de matrículas na rede, as formas de contratação/remuneração em sua prática docente. Para tanto, na realização da etapa de compreender o fazer docente da professora de arte, no dia 20 de maio de 2019 iniciamos nossa pesquisa de campo na escola Frederico. Era uma segunda-feira, pela manhã; os profissionais da escola naquele dia estavam em momento de formação, portanto, a escola não contava com nenhum estudante. Nosso primeiro contato na escola se deu com a coordenadora, que nos apresentou todas as dependências do local e nos informou sobre como estavam organizados os horários da professora de Arte. Naquele dia, não pudemos conhecer Aline, porque em seus horários de aula, nas segundas-feiras, a professora atuava em outra unidade de ensino. Demos sequência então ao processo de conhecer a escola, os professores que estavam em formação. Apresentamos nossa pesquisa e nos colocamos à disposição da escola para qualquer eventualidade.

No dia seguinte, na terça-feira, voltamos à escola, quando se deu nosso primeiro contato com a professora Aline. Naquele dia, a professora não teria aula na turma da professora Nala, o 3º ano do Ensino Fundamental. Por isso, a conversa que tivemos se deu na sala dos professores no momento do intervalo. Conversamos sobre a pesquisa, e o porquê de estarmos interessados em analisar as práticas pedagógicas da professora de Arte com um estudante com quadro de baixa visão. Em virtude de a nossa proposta neste estudo estar voltada para a análise da prática desenvolvida pela professora de Arte, os dias em que estivemos na escola foram apenas dias em que Aline estava atuando com a turma do 3º ano, bem como nos dias de seu planejamento.

A fim de melhor visualização sobre como estavam organizadas as nossas participações nas aulas, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 5: Referente aos dias de e horários das aulas da professora de arte na turma do 3º Matutino 1 – 3º M1.

Horários	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
7:00 – 7:55	_____	Planejamento	_____
7:55 – 8:50	_____	Planejamento	_____
8:50h – 9:45	3ºM1	Planejamento	_____
9:45 – 10:10	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:10 – 11:05	_____	Planejamento	3ºM1
11:05 – 12:00	_____	Planejamento	_____

Fonte: Dados da Secretaria escolar da escola investigada. Elaboração própria.

Conforme exposto no quadro, nossa ida à escola estava organizada de quartas a sextas-feiras. É importante destacar que nos dias de planejamento ficávamos a manhã toda com Aline. Esses dias configuraram como momentos ricos de troca de experiências, onde Aline compartilhava suas inquietações e angústias com relação ao ensino de arte que ela vinha desenvolvendo e assim, podíamos então conversar sobre as diversas experiências vividas pelas duas, por mim e por ela no que se refere à profissão de ser professora de Arte.

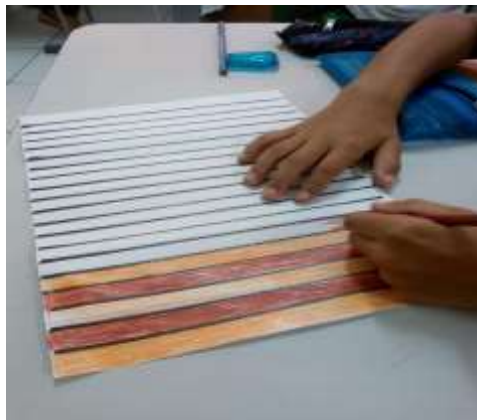
Na semana seguinte, no dia 29 de maio, iniciamos então nossos acompanhamentos diretamente na sala de aula junto com Aline. Nesse dia, pudemos conhecer a turma em que Lucas estava inserido. Aline então pediu para que eu me apresentasse para as crianças e falasse um pouco da pesquisa; assim fizemos. Ali então se deu nosso primeiro contato com Lucas. Ele estava sentado na primeira carteira da frente, na fileira do meio, em uma posição centralizada e próxima ao quadro.

Nesse dia, Aline trabalhou uma atividade com linhas. A atividade configurava o primeiro procedimento para a confecção de vários balões que iriam ser usados para enfeitar a escola no dia da Festa Caipira. Aline então entregou para cada criança uma folha de papel A4 e pediu para que fizessem linhas utilizando a régua. No entanto, para Lucas, a professora precisou fazer as linhas utilizando um pincel com ponta grossa e cor forte para que as linhas ficassem mais marcadas. Ao terminar de

escurecer as linhas na folha de Lucas, Aline entregou o material para ele e se sentou ao seu lado. Ali ficamos eu, ao lado esquerdo, e ela ao lado direito de Lucas.

Lucas começou a pintar as linhas e Aline ia sempre mediando a ação de Lucas, explicando onde colorir e orientando para que não saísse dos espaços no momento em que estava pintando, segundo a professora, esse procedimento era necessário haja vista o fato de ela considerar os desenhos e a pintura de Lucas ainda muito rudimentares para uma criança de sua idade. A figura a seguir se refere à confecção dessa atividade mencionada.

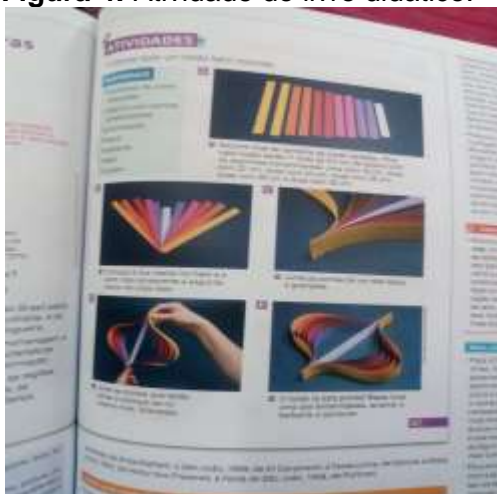
Figura 3: Lucas realizando a atividade com linhas.



Fonte: Registros do diário de campo.

Com base no que é apresentado na Figura 3, pode-se observar que as linhas da atividade de Lucas são bem mais escuras e com traços destacados, para facilitar seu processo de pintura. É importante destacar que a atividade que estava sendo realizada pela turma configurava uma atividade prevista no plano de trabalho da professora e dizia respeito a uma atividade prevista no livro de arte do 3º ano do Ensino Fundamental. A figura a seguir demonstra o passo a passo da atividade que Aline estava realizando com a turma.

Figura 4: Atividade do livro didático.



Fonte: Registros do diário de campo.

Ao final dessa aula, todas as crianças haviam concluído a pintura das linhas; para a aula seguinte, que seria na sexta-feira da mesma semana, restaria apenas a segunda etapa da confecção do balão, que seria a parte de recorte e colagem.

Na aula seguinte demos sequência à atividade. Na realização desse novo processo, pudemos ter contato direto com Lucas. Nessa aula, Aline não participou dos momentos de mediação com Lucas, haja vista a minha presença. Ficamos eu e Lucas então realizando o trabalho. Naquele momento, pudemos perceber a dificuldade que Lucas apresentava ao utilizar a tesoura para fazer recortes. Devido a essa dificuldade apresentada, era preciso que outra pessoa segurasse o papel da atividade, para que fosse bem-sucedido na realização do trabalho que vinha desenvolvendo.

Aline destaca que desde os primeiros contatos com Lucas, foi percebida essa dificuldade na realização de atividades manuais. Quando perguntamos como vinha sendo o trabalho desenvolvido com Lucas tanto no 2º quanto no 3º ano, ela destaca:

[...] ele tinha muita dificuldade, fazia garatujas, os desenhos dele eram sempre esquemáticos, sempre da mesma forma, um desenho confuso, não dava pra entender muito bem. A dificuldade era mais manual mesmo. Na pintura também ele tinha dificuldade, precisava sempre de acompanhamento. Na questão da pintura principalmente, de estar ensinando a coordenação motora que não era muito boa e sempre com muita dificuldade de copiar pequenas coisas do quadro, então isso limitava, eu não passava muita coisa no quadro pra eles, utilizava outros meios. (PROFESSORA ALINE, 2019)

A partir da fala de Aline, pudemos perceber a preocupação que existia por parte da professora quando planejava as aulas para o 3º ano. Por ter conhecimento de

quem era Lucas e de sua condição, Aline elaborava suas aulas visando sempre a plena participação de Lucas em tudo que fosse realizado.

A respeito da organização e elaboração das aulas, nessa mesma semana pudemos participar com Aline de seu período de planejamento. Ao chegarmos na escola, pontualmente às 7h10 da manhã, Aline já se encontrava presente, juntamente com o professor de Educação Física, a professora de ALE e a professora de Educação Especial que atua na classe hospitalar. Antes de iniciar o planejamento, era costume dos professores tomar o café da manhã juntos, regularmente, toda as quintas-feiras, nos dias de planejamento. Já fazia parte da rotina desse dia ir à padaria – localizada próximo à escola –, comprar os pães de queijo, pão francês, queijo e presunto, ir à escola e esperar o café ficar pronto, que sempre era feito pelas profissionais de atuavam na cozinha.

As atividades de planejamento dos professores ali presentes só davam início após realizado o momento do café. Aline, a esse respeito destaca: “[...] só planejo depois que tomar o café; é de lei” (CONVERSA COM A PROFESSORA ALINE, 2019). Ali, inseridos naquele contexto, pudemos então compartilhar momentos diversos de trocas de experiências. Mesmo que nos percebendo como “recém-chegados” íamos compondo aquela figuração.

Concluído o momento do café, demos início ao planejamento com a professora de Arte. Ali, ela pôde nos apresentar sua proposta de trabalho que seria realizada no período de maio a outubro do ano de 2019. No cumprimento do que estava previsto no planejamento, Aline tinha como objetivo trabalhar com as crianças as diferentes linguagens artísticas, envolvendo a pintura, a utilização de sons, o corpo, a fotografia, estava tudo muito bem organizado. Assim então estava sistematizado seu planejamento.

Ainda sobre esse primeiro episódio, faz-se importante destacar que, no período em que chegamos, a escola estava envolvida na realização da Festa Caipira. Nesse sentido, apesar de Aline ter todo um planejamento curricular, as atividades que eram realizadas na escola naquele período se deram com base na construção de enfeites para ser utilizados na festa. Nas aulas, com as turmas do 1º ao 3º ano, principalmente, as atividades do período foram confecções de bandeirolas, balões, murais temáticos entre outros.

A esse respeito, um ponto importante a ser destacado é que, por se tratar de uma temática que estava prevista em uma das unidades do livro didático, denominada

“Entre mastros e Bandeiras”, Aline fazia sempre o diálogo com o que era trabalhado e o que estava exposto no livro. Aproveitava também para apresentar artistas que trabalhavam com a mesma temática. Para realização dessa proposta, Aline realizava rodas de leituras e conversas. Associado ao tema trabalhado, Aline então pode apresentar para a turma parte do trabalho desenvolvido por Alfredo Volpi, um artista plástico conhecido por realizar pinturas com a temática de bandeirolas.

Durante as aulas, a professora buscava sempre envolver Lucas, que realizava as leituras, participava das conversas, contava suas histórias, assim como as outras crianças. A esse respeito, Aline destaca que “[...] mesmo que ele tenha um pouco de dificuldade ainda, é sempre bom deixar ele participar” (CONVERSA COM A PROFESSORA ALINE, 2019).

Assim, seguindo o fluxo do que propusemos nesse subcapítulo, no próximo item apresentaremos o segundo episódio vivenciado na escola Frederico, episódio esse referente à Mostra Cultural.

6.2.2. Segundo episódio: Mostra Cultural com o projeto Savana Africana e Mata Atlântica

Passada a etapa da Festa Caipira, a escola então se prepara para outro grande evento: a Mostra Cultural. Nessa programação estudantes e professores compartilham diversas experiências e conhecimentos relacionados ao tema proposto. Também se configura como um momento de interação em que as crianças apresentam atividades e projetos que foram desenvolvidos no decorrer do ano, juntamente com seus professores. No caso da EEEF Frederico, o tema da Mostra Cultural do ano 2019 foi Meio Ambiente. O evento configura como uma atividade prevista no calendário das escolas da rede estadual de ensino e envolve não só aqueles que compõem a comunidade escolar, mas também os familiares dos estudantes, como mãe, pai, irmãos, avós, tia, tio, primos, entre outros.

Na organização da Mostra Cultura do ano de 2019, que seria realizada no dia 4 de outubro, as professoras Nala, do 3º ano, e Rosa, do 1º ano, desenvolveram um projeto cuja temática era Savana Africana e Mata Atlântica. Para realização desse projeto as professoras contaram com a participação da professora Aline. O projeto então contava com o nome das três profissionais. Em virtude dessa relação entre 1º e 3º ano, durante todo o período de elaboração e confecção dos trabalhos estivemos

envolvidos com as duas turmas. Então, com autorização das professoras, começamos a participar e colaborar nas aulas de arte tanto com o 1º ano quanto no 3º ano, porém, mais sistematicamente na turma do 3º ano, por ser tratar da classe em que o estudante com quadro de baixa visão estava inserido.

Conforme previsto no calendário desse projeto elaborado pelas professoras Rosa e Nala, a confecção dos materiais estava prevista para ter início no dia 14 de março, conhecido como o dia nacional dos animais. Foi iniciada no dia 14 e seria concluída em outubro, dias antes da realização da Mostra Cultural. Assim, todas as atividades que seriam desenvolvidas pela professora de arte eram atividades voltadas para a realização desse evento. Nesse aspecto, todo o planejamento realizado anteriormente pela professora precisou ser reconfigurado, levando em consideração a produção dos trabalhos para o dia da Mostra.

A partir de então, todas as aulas, bem como os planejamentos realizados, foram pensadas na elaboração de materiais para esse grande evento. Aline estava envolvida diretamente com as turmas do 1º e 3º anos; no entanto, por também ser a professora de arte que atuava nas outras turmas de 2º, 4º e 5º ano, precisou colaborar na produção das atividades de outros professores.

Associado a essa questão, com base nos dados obtidos no diário de campo, evidenciamos um dos diálogos realizados com Aline na sala dos professores. Na ocasião, aproveitamos para perguntar a Aline sobre como percebíamos a realização do ensino de arte naquele contexto, em que muitas vezes estava voltada apenas para a colaboração de outros professores. Com base na nossa experiência profissional e a partir do que vimos na escola investigada, iniciamos as reflexões a respeito de como estávamos percebendo a atuação da professora de arte naquele contexto.

Articulados a esse apontamento, apresentamos a seguinte questão para Aline: podemos ressaltar que é comum, no contexto escolar, o profissional que atua na disciplina de arte ser aquele ou aquela que terá responsabilidade de confeccionar o mural, colaborar nos desenhos dos professores, estar sempre ajudando em outras atividades? No contexto da escola Frederico, sobre essas situações, não foi diferente. Desse modo, fizemos essa reflexão juntamente com Aline. A esse respeito, ela ressaltou: “[...] às vezes sim. Ou quase sempre. Igual agora, estou fazendo uma atividade para a professora de Educação Especial” (CONVERSA COM A PROFESSORA ALINE, 2019).

Em seguida, após essa reflexão, a professora de ALE entra na sala dos professores segurando um pedaço grande de papelão na mão, pedindo para Aline desenhar uma tartaruga. Nesse momento, Aline relatou que situação semelhante ocorre com o professor de Educação Física, que confirmou dizendo “[...] já fiz de tudo hoje, já passei carteirinha, já consertei cadeira, mesa e etc” (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2019). Após a conversa, a professora de ALE aproveita para perguntar sobre a minha formação acadêmica. Sabendo então que eu também era formada em Artes, ela aproveitou para dizer “[...] ótimo, as duas irão me ajudar” (PROFESSORA DE ALE, 2019). Assim, a escola então contava com duas “tias de arte”, para elaboração das atividades da Mostra Cultural.

Nesse contexto, em que fui me constituindo como a “outra tia de artes” da EEEF Frederico, pude fazer parte da construção de várias atividades expostas no dia da Mostra. Também colaborei diretamente com os trabalhos realizados por Lucas.

Durante todas as aulas de Arte em que estive colaborando, os trabalhos desenvolvidos iriam compor o cenário da Savana Africana e Mata Atlântica. Com as turmas do 1º ano, Aline trabalhou com a temática referente a Mata Atlântica; já com a turma do 3º ano, o tema foi Savana Africana.

Nessa direção, a respeito das aulas de arte que acompanhamos na turma do 3º ano, destacamos que no período de maio a outubro o foco central se deu na produção de esculturas de animais que compunham a savana africana. É importante destacar que o tema mencionado não ganhou centralidade apenas nas aulas de Arte, mas também durante as aulas com a professora regente. A temática foi trabalhada nas aulas de história, ciências, português e matemática. Sempre que possível, a professora do 3º ano relaciona os conteúdos trabalhados com a temática da Mostra Cultural.

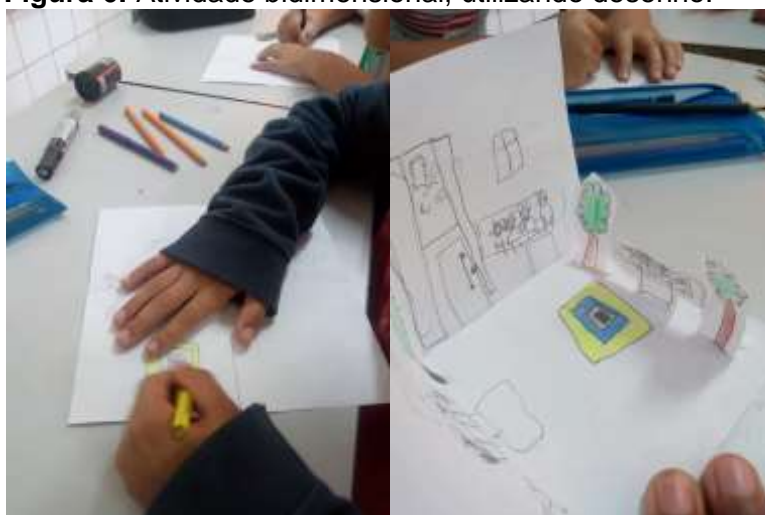
Nos meses de junho e julho, enquanto Aline aguardava a chegada dos materiais solicitados para iniciarmos os trabalhos, a professora foi dando sequência à produção de trabalhos que estavam previstos no plano de trabalho que expusemos anteriormente. Nesse contexto, nas aulas que acompanhamos pudemos ver Aline trabalhando outras técnicas artísticas, como a composição de desenhos com recorte e colagem e desenhos bidimensional. As figuras a seguir evidenciam esses dois momentos em que Lucas pôde participar das aulas.

Figura 5: Atividade de composição utilizando recorte e colagem.



Fonte: Diário de campo. Elaboração própria.

Figura 6: Atividade bidimensional, utilizando desenho.



Fonte: Diário de campo, elaboração própria.

É importante destacar que Aline tem como prática em sala de aula realizar o processo de mediação com todos os alunos. As aulas eram sempre dialogadas visando a participação de todos. O exercício registrado na Figura 6, por exemplo, tinha como objetivo a realização de quatro passos. O primeiro objetivava o desenvolvimento da capacidade criativa do aluno, que envolvia Imaginar, Criar e Pensar. O segundo passo era então o momento da execução do desenho. Já o terceiro passo configurava a etapa de escolha das cores que seriam utilizadas. Em seguida, o quarto passo consistia na etapa final, o processo de colorir.

Ao apresentar qual atividade seria realizada no dia, Aline sempre andava pela sala e ficava um pouco em cada mesa para acompanhar o trabalho que as crianças

estavam executando. Nesse aspecto, pudemos perceber também que as atividades propostas não eram direcionadas apenas para Lucas: eram sempre atividades que atendiam toda a turma; no entanto, quando alguma criança não conseguia realizar a tarefa, sua tática era sempre de se sentar ao lado, acompanhar o processo e fazer junto. A esse respeito, a professora destaca:

[...] eu acho que os alunos do 1º ao 3º ano ainda são muito dependentes, então a gente precisa sentar junto e auxiliar. Até mesmo com os outros alunos que não têm deficiência, entre aspas. Eles têm o processo deles de aprendizagem. Então, você precisa estar ali dentro da sala de aula tendo que olhar o todo e não só direcionar. Tem aquele aluno especial, mas você também não pode deixar os outros à deriva. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALINE, 2019)

Ainda no que se refere às práticas desenvolvidas por Aline, outro ponto importante a ser destacado diz respeito à forma como ela ia conduzindo suas aulas. Para além de ver como ação importante o ato de “se sentar junto” com os alunos, a professora afirma que acompanhar o ritmo da turma e refletir sobre a sua prática também se configuram como práticas importantes para o profissional docente. A fala de Aline corrobora essa afirmação:

[...] nas minhas aulas eu vejo que muitos alunos também são colaboradores e aí eu vou dando as atividades e vou observando se o aluno vai dando conta ou não. Eu vou acompanhando, vou vendo o ritmo deles e vou fazendo as atividades baseadas no ritmo do aluno. Também é importante refletir sobre o que está sendo feito. Igual quando é trabalhado na escola aquelas máscaras feitas com balão e com bexiga, o processo era sempre de estar fazendo e refazendo, então a gente refletia ali junto com os meninos. O que deu certo, o que deu errado. Então quando você vai ver tem que começar tudo de novo. Então do erro a gente gerou um acerto e ali gerou esse conhecimento. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALINE, 2019)

Conforme destacado, na fala de Aline, esse processo de reflexão a respeito do trabalho que é desenvolvido precisa ocorrer constantemente. Na sua concepção, assim se constitui um bom profissional docente.

Após o período de recesso escolar, ocorrido no mês de julho, os materiais para realização das atividades para a Mostra Cultural já estavam na escola. No entanto, cabe ressaltar que, para além dos materiais comprados pela direção escolar, também tivemos a tarefa de durante o mesmo período, procurar produtos descartáveis que utilizaríamos na execução dos trabalhos. Juntamos então jornais, embalagem de

detergente, papelão, pratos de isopor, plásticos, embalagens de maçã de feira, caixas de sapato, entre outros.

Na volta às aulas, na terceira semana do mês de julho, as aulas de Arte tanto para o 1º, quanto para o 3º ano, foram todas agendadas para serem realizadas no Laboratório de Informática (LIED) – um espaço que, apesar de ainda não ter computadores disponíveis, era um ambiente onde os profissionais da escola também utilizavam para a realização de seus planejamentos de aulas. Nesse espaço havia um aparelho de televisão, dois condicionadores de ar, mesas e cadeiras. Essa sala, por se tratar de um espaço próximo à área de serviço, com tanques, vassouras e panos de limpeza que poderiam ser utilizados caso necessário, configurava como um bom ambiente para a realização das aulas de Arte naquele período, haja vista que a todo o momento as crianças estariam utilizando materiais que demandariam o uso das utilidades disponíveis na área de limpeza.

No que se refere às melhores condições para realização do trabalho proposto, a sala do LIED se configurava como um ambiente ideal para a professora de Arte, pois naquele espaço as crianças podiam sair livremente e lavar a mãos e pincéis sem que atrapalhasse o momento da limpeza do pátio e banheiros pós intervalo, que ocorria semanalmente. Na organização das aulas de Arte, que ocorria após o intervalo, as crianças eram orientadas pelos professores a não ir ao banheiro ou beber água, pois além de dificultar o trabalho realizado pelas profissionais da limpeza, a coordenação escolar também compreendia que, após o recreio, não existia a necessidade de sair para beber água ou usar o banheiro. A saída então só era permitida, em caso de extrema urgência. Dado esse contexto, as aulas que aconteciam nesse horário, só poderiam ser planejadas com atividades que não demandassem a saída da sala de aula.

A organização dessas aulas se dava da seguinte forma: os alunos eram direcionados para o laboratório e em seguida organizados em grupos. Cada grupo ficava responsável por realizar uma tarefa. Quando as aulas não podiam ser realizadas nesse ambiente, o mesmo movimento ocorria na sala de aula comum. Esse modo de organização das aulas para os estudantes era novo, então todos estavam sempre dispostos a participar. Lucas, em nenhum momento apresentava resistência na realização dos trabalhos. A esse respeito, a figura a seguir se refere a forma de organização das aulas de arte nos períodos da construção dos animais da Sanava Africana.

Figura 7: Primeiro dia da atividade diferenciada em grupo.



Fonte: Diário de campo, elaboração própria.

Uma questão importante a ser destacada nesses momentos é que não ouvíamos mais Lucas dizer “não consigo, não sei”; era um Lucas que tentava; se não conseguisse realizar as tarefas, sempre pedia ajuda dos colegas e até mesmo da professora. De fato, o Lucas que pudemos acompanhar, no que se refere ao desenvolvimento das aulas de Arte, era uma criança completamente diferente. O que pudemos notar nesses momentos é que, quando a tarefa necessitava do uso de tesoura e até mesmo o desenvolvimento de desenho, ou quando envolvia a escrita, a dificuldade de Lucas era maior. Lucas, assim como algumas crianças da turma, ainda apresentava uma certa dificuldade na realização de atividades manuais. Nesse sentido, Aline relata que procurava sempre direcionar suas práticas considerando essa condição de Lucas. A esse respeito, ela afirma:

[...] no caso dele eu tenho sempre a preocupação de escrever com a letra bem grande no quadro, observar o pincel se não está ficando com pouca tinta para que ele pudesse enxergar. Eu também tinha a preocupação de perguntar pra ele se estava conseguindo ver. Então, o quadro eu utilizava pouco, por conta da deficiência dele. (ALINE, 2019)

A partir dessa fala, percebemos que as formas e modos da prática desenvolvida por Aline eram diferenciadas, visavam sempre a integração e participação de todos, independentemente da condição física ou motora de cada um.

Durante toda as aulas nesse formato Aline aproveitava para trabalhar com as crianças os conteúdos teóricos das técnicas que seriam utilizadas. Então antes de iniciar todo o trabalho ela explicava o que estava sendo trabalhado em sala, relacionando com algum evento do cotidiano das crianças. Na atividade que está sendo realizada na Figura 7, a técnica artística realizada é denominada papietagem. No

procedimento dessa atividade os alunos diluíam cola em água e, com auxílio de um pincel, iam colocando os pedaços de papéis até que a garrafa estivesse toda coberta.

Associados a esses apontamentos, com base nos dados obtidos no diário de campo, destacamos que durante as aulas que acompanhamos, mesmo que de forma breve, as crianças tiveram acesso a vários tipos de manifestações artísticas. Tiveram momentos nas aulas em que dialogamos sobre a construção de vídeos; quando fomos trabalhar com escultura, a professora apresentou alguns artistas plásticos cujo trabalhos versavam sobre essa temática. Desse modo, de nossa perspectiva, percebemos o trabalho desenvolvido por Aline como um trabalho envolvente e que contempla bem a proposta curricular do ensino de Arte como exposto no currículo escolar.

Continuando o relato sobre esse segundo episódio, um momento importante ocorrido que não pudemos desconsiderar diz respeito ao dia em que Lucas chegou na escola portando óculos⁴⁴. Conforme mencionamos no item anterior, a utilização dos óculos por Lucas configurava para os profissionais da escola como um elemento fundamental para e no seu processo de desenvolvimento escolar. Por parte da professora regente Nala, o uso dos óculos configurava a solução de todos os problemas e dificuldades que Lucas apresentava. E, de fato, com o uso dos óculos pudemos perceber que houve avanços significativos no processo de desenvolvimento de Lucas. Um desses avanços foi percebido na mudança de sua escrita. Quando iniciamos nosso processo colaborativo com Lucas, percebemos a dificuldade que ele tinha na escrita. O movimento de olhar as letras no quadro e transcrevê-las no caderno era uma tarefa difícil para Lucas. Após o uso dos óculos, pudemos vivenciar Lucas se apropriando da escrita cursiva, que almejava tanto aprender.

No seu primeiro dia com os óculos, Lucas saiu mostrando para a escola toda a sua felicidade em estar enxergando melhor. Na sala de aula nesse mesmo dia, pudemos acompanhar a experiência de Lucas na aula de Arte utilizando os óculos. “Estar enxergando melhor”, frase que Lucas repetia constantemente, configurou como um momento de muita alegria para ele. Lucas falava: “[...] olha, tia, os óculos é um óculos dentro do óculos”, se referindo ao fato do óculos ser bifocal. E continuava

⁴⁴ Após o processo cirúrgico nos dois olhos, a mãe de Lucas precisou esperar pela consulta com o oftalmologista onde aguardaria a solicitação dos óculos, por isso, a aquisição desse material foi um tanto demorada.

dizendo: “[...] eu consigo ver de dois jeitos, parece que meu olho está bugado”⁴⁵, dizia ele, fazendo movimentos com a cabeça olhando para baixo e para cima.

Ainda sobre a aula ocorrida nesse primeiro dia com os óculos, pudemos acompanhar Lucas retirando os óculos constantemente. Olhava para o quadro com os óculos, e depois olhava sem os óculos. Ao percebermos esse movimento, perguntamos se havia muita diferença no que ele estava enxergando; naquele momento, a resposta de Lucas nos chamou a atenção: “[...] mais ou menos” (LUCAS, 2019). Quando indagamos o porquê do “mais ou menos”, Lucas deixa evidente que a utilização dos óculos ainda não mudava muita coisa. A esse respeito, podemos destacar que Lucas ainda não percebia grande alteração, por não estar habituado com o uso dos óculos, enxergar de outra forma para ele ainda era muito recente.

Mesmo não percebendo diferença naquele dia, os professores, bem como a professora de Arte, enfatizaram a importância de Lucas estar com os óculos.

Passados essa novidade do uso dos óculos, chega então o momento em que as turmas do 1º e 3º ano vão ao cinema para assistir à exibição do filme “O Rei Leão”, que estava em cartaz nesse período. Assistir ao filme seria um momento importante, pois a temática do filme dialogava com a proposta de trabalho da Mostra Cultural. No cinema, os estudantes puderam conhecer mais sobre os animais da savana africana e puderam a todo momento relacionar o filme com o trabalho que vinha sendo desenvolvido na escola.

Dando sequências às atividades desenvolvidas na aula de Arte, a figura a seguir evidencia o momento em que iniciamos a construção dos animais da savana africana. Começamos a confeccionar os seguintes animais: leão, elefante, onça e girafa. Com relação aos outros animais, como a zebra, os macacos e as cobras as crianças iriam aprender a técnica artística utilizada e iriam confeccionar em casa.

⁴⁵ Expressão utilizada em relação a algo que está com defeito ou com um erro.

Figura 8: Lucas e Nala realizando confeccionando o Leão.



Fonte: Diário de campo, elaboração própria.

Conforme exposto na Figura 8, um ponto importante que ocorreu no período das aulas de Arte, foi que nas aulas que envolviam a confecção os animais, a professora Nala abria mão de seu planejamento para colaborar com Aline no trabalho desenvolvido. Esse movimento pode ser observado não somente nas aulas da turma do 3º ano, mas também com as turmas do 1º ano. Havia momentos no laboratório de informática em que as três profissionais trabalhavam juntas.

Na execução da atividade que está sendo realizada na Figura 8, pudemos perceber a interação de Lucas no trabalho desenvolvido. A técnica artística realizada nesse momento consistia em amassar o jornal e preencher o molde de leão feito de papelão, utilizando fita crepe ou fita adesiva. O procedimento utilizado pelas crianças, configura como um outro modo de fazer escultura, nesse sentido, Aline aproveitava para ir dando dicas sobre como o trabalho poderia ser executado. Essa técnica utilizada gerou o aprendizado da escultura, pintura e novamente a papietagem, que mencionamos anteriormente.

A respeito da prática desenvolvida por Aline com Lucas, vale ressaltar que nesse momento a professora fazia o mesmo movimento com todos os alunos, ia em cada grupo, acompanhava o processo da atividade, e quando apresentavam dúvidas dava atenção maior para quem necessitasse. Um ponto importante a ser destacado nesses momentos de aulas foi que os grupos de que Lucas fazia parte eram sempre crianças que estavam dispostas a colaborar e a ensinar quando ele apresentava alguma dificuldade. A imagem a seguir evidencia Lucas e os estudantes que faziam parte do seu grupo em quase todas as aulas de arte.

Figura 9: Lucas e seu grupo de trabalho.



Fonte: Diário de campo. Elaboração própria.

Evidenciamos que os momentos em que Lucas apresentou mais dificuldade foram aqueles em que precisava segurar o pincel, mexer com tinta e utilizar a fita crepe. Então, quando percebíamos essa dificuldade, o movimento era sempre de ver a reação que Lucas teria diante do problema. Sempre que necessitava, Lucas chamava um colega, ou até mesmo Aline, para ajudar. Desse modo, o trabalho em que ele apresentava maior dificuldade era sempre mediado pela professora de Arte. A figura a seguir evidencia esse momento, quando o trabalho desenvolvido precisou de mais atenção, haja vista que Lucas estava segurando pincel e utilizando tinta.

Figura 10: Referente a Lucas pintando concluindo a pintura da girafa.



Fonte: Diário de Campo, elaboração própria.

A professora de arte estava envolvida nesse trabalho até mesmo nos dias de seu planejamento. Desse modo, via-se a Aline envolvida nessa atividade nas quartas, quintas e sextas-feiras, e nos outros dias da semana quando estava com a turma do 1º ano.

Quando chegamos à segunda semana do mês de setembro, a produção dos animais precisou ser acelerada, e por conta disso os nossos dias de participação nas aulas foram alterados. Começamos a colaborar também com o trabalho desenvolvido nas turmas do 1º ano. Desse modo, passamos a frequentar a escola nos mesmos dias, mas com horário diferenciado, agora de 7h ao 12h, objetivando a conclusão dos animais, devido o prazo que estava finalizando.

Sobre esse momento, quando Aline precisava trocar de turma, continuávamos com a professora Rosa realizando o trabalho, afinal, já éramos reconhecida como a “outra tia de artes”, tanto pelos professores quanto pelos estudantes.

Passando então esse tempo de construção dos animais, chega o tão esperado dia da Mostra Cultural, em 4 de outubro de 2019. Chegamos então à escola às 7h da manhã; no entanto, o evento estaria aberto para interação/participação dos pais e familiares apenas às 9h. Por chegarmos mais cedo, pudemos organizar a sala onde ficariam expostos os animais. Nesse trabalho, estavam envolvidas a professora de arte, Nala, Rosa, Carinhosa e as duas professoras de Educação Especial. A figura a seguir evidencia a organização do espaço, antes da abertura da sala para visitação.

Figura 11: Conclusão dos animais da Savana Africana.



Fonte: Diário de campo, elaboração própria.

Não perdendo de vista a temática do projeto inicial, na figura a seguir, evidenciamos a Mata atlântica, parte que foi organizada pela turma do 1º ano, mediada pela professora Rosa.

Figura 12: Mata Atlântica.



Fonte: Diário de campo. Elaboração própria.

Finalizando o dia da Mostra Cultural, é chegado o momento em que precisamos nos distanciar do campo. Conforme nosso planejamento inicial, tínhamos como objetivo sair da escola na semana seguinte após o evento; no entanto, dado nosso envolvimento com todos na escola, isso não foi possível. Após a Mostra Cultural, a escola já pensava em outro evento que configurava o dia das crianças, e nesse dia era necessária a colaboração de todos os profissionais. Então, a fim de colaborar mais uma vez no trabalho que vinha sendo realizado pela escola, nossa saída se deu apenas após esse evento.

De nossa perspectiva, esse tempo em que estivemos envolvidos com a professora de arte, juntamente com os outros profissionais da escola Frederico, foram momentos ricos de aprendizagem, quando pudemos perceber quão potente tem sido o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam na rede estadual no estado do Espírito Santo. Apesar das dificuldades enfrentadas, relacionadas à falta de espaço físico adequado, pudemos perceber o esforço que ocorre por parte desses profissionais da área da educação que atuam na rede estadual. Associados a esses apontamentos, a seguir destacamos alguns pontos que consideramos importantes no que se refere às práticas desenvolvidas pela professora de Arte no contexto da escola investigada.

6.3. O fazer docente da professora de arte: análise do trabalho realizado

Dando sequência ao que propusemos nesse subcapítulo, nesse item apresentaremos algumas reflexões relacionadas ao fazer docente da professora de arte da escola Frederico, que nos possibilitou tecer compreensões sobre a dinâmica e condições de realização do trabalho do/a professor/a de Arte com alunos em condição de deficiência visual.

A partir do que apresentamos nos episódios, pudemos considerar como uma questão inicial que, no contexto da escola investigada ainda era percebido um ensino de Arte restrito à decoração de festas e enfeites escolares. Tal contexto pôde ser evidenciado no primeiro e segundo episódios, quando narramos diversos momentos em que Aline precisou refazer seu planejamento com base nas atividades que estavam sendo desenvolvidas na escola.

As reflexões a esse respeito estão baseadas nas noções eliasianas, quando o autor narra o processo da vida em sociedade que pode ser cheio de “tensões”, “perturbações” e “conflitos” (ELIAS, 1994b, p. 17). Elias afirma que para que a vida social se torne mais harmoniosa é necessário um equilíbrio entre as necessidades pessoais e sociais de cada indivíduo nessa sociedade. No entanto, chegar a um equilíbrio ou uma ordem social nesse contexto é sempre um desafio, haja vista que, conforme destaca o autor, “[...] as duas coisas só são possíveis juntas” (ELIAS, 1994b, p. 17). Elias (1994b) reitera:

[...] só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito. (ELIAS, 1994b, p. 17)

Desse modo, para que a vida em sociedade se torne harmoniosa, uma das partes envolvidas precisa abrir mão do seu bem-estar e prezar pela manutenção do todo social. Nessa direção, de nossa perspectiva, essa situação fica evidente quando em diversos momentos pudemos presenciar Aline abrindo mão de seus interesses pessoais na escola para suprir as necessidades de outros profissionais. Ora desenhando uma tartaruga, ora deixando de realizar seu planejamento para dar sequência ao projeto maior da escola, ora precisando abrir mão de seu tempo de intervalo para colaborar na confecção de um mural para outro profissional e assim por

diante. Esses apontamentos, associados os estudos de Rebouças e Simões (2009), e Godoi (2013) e Barbosa (2015), nos levam a refletir sobre qual importância está sendo colocada para o ensino de arte na atualidade. Ainda o compreendemos como “cursos livres” ou cursos de “mera rotina”, conforme destacam as autoras, ou o consideramos como importante para o desenvolvimento humano, conforme destacam e enfatizam as diretrizes do ensino de arte no Brasil a partir da LDB e o PCN?

A partir dessas reflexões, destacamos que a importância que atribuímos ao ensino de arte está muito relacionada à relevância que damos para a garantia de condições favorecedoras para o desenvolvimento do trabalho do profissional que atua no ensino de arte no estado do Espírito Santo. Tempos de planejamento, bem como um ambiente que favoreça esse ensino se constituem como elementos fundamentais no trabalho desenvolvido por Aline na escola Frederico. Retomamos a um acontecimento ocorrido no segundo episódio, quando narramos a mudança de espaço físico para o desenvolvimento das aulas de arte no período que antecederam os dias da Mostra Cultural. Para a professora de arte da escola investigada, não contar com um espaço específico para realização das aulas de arte configura como uma grande dificuldade no desenvolvimento de seu trabalho. Conforme mencionamos anteriormente, as aulas realizadas depois do intervalo eram sempre restritas ao espaço da sala de aula; desse modo, Aline ficava impossibilitada de realizar atividades que necessitassem da utilização da pia ou dos banheiros para lavar as mãos ou até mesmo os pincéis. Ela destaca:

[...] a aula depois do recreio que não pode mexer com outro tipo de material é um entrave que você tem que fazer um replanejamento e as vezes fica impedido de dá sequência numa atividade que você precise que o aluno se retire se sala para lavar um pincel, para poder lavar a mão e não pode, então o professor sobre ali. Questão de material até tem, mas são esses pequenos entraves que atrapalham e até desestimulam o profissional na sua atuação. (ENTREVISTA COM ALINE, 2019)

E reitera:

[...] infelizmente não tem um espaço físico apropriado pra arte, pra pensar em artes. A estrutura que tem ela exige muito do professor, porque ele só tem 55 minutos com aquela turma e depois vai ter que fazer um outro processo com uma outra turma, então vai ter que recolher todo o material, porque é exigido do outro professor que a sala fique organizada, que os alunos fiquem organizados para a entrada do outro profissional. Então, se eu tivesse um ambiente mais favorável, um ambiente próprio pras aulas de artes seria muito melhor. (ENTREVISTA COM ALINE, 2019)

A partir da fala de Aline, vamos compreendendo as condições colocadas para o desenvolvimento do ensino de arte na escola Frederico. Nessa configuração, em que ocorre a junção de vários elementos específicos como estudantes, professores, gestores, profissionais da limpeza e outros, atuar como professor de arte configura como um grande desafio que apesar dos “entraves”, como colocado por Aline, essa tarefa tem sido cumprida com maestria.

Partindo dessa premissa, reiteramos que a partir das relações colocadas entre Aline e os outros indivíduos dessa figuração pudemos compreender o contexto da escola Frederico como espaço potencializador de novos/outros aprendizados por parte de todos os envolvidos, que colabora para que Aline se constitua como professora de Arte. É nesse modelo de organização escolar que vemos Aline se constituindo enquanto uma “boa” professora de Arte, conforme mencionado pela diretora da EEEF Frederico.

Assim, caminhamos para uma segunda reflexão a respeito do trabalho desenvolvido por Aline, que diz respeito ao modo como os espaços em que estamos inseridos vai nos constituindo enquanto pessoas, enquanto profissionais, enquanto partes integrantes e constitutiva desse “todo”. Esse aspecto é evidenciado quando Aline diz “[...] eu não me formei professora, eu me tornei professora”. Isso significa dizer que a figuração em que Aline estava imersa contribuiu para que ela fosse se constituindo enquanto profissional docente e nessa rede de relacionamento entre outros professores e também entre outros estudantes pudemos perceber as suas práticas sendo redimensionadas a partir de sua relação cotidiana na sala de aula. Por meio dessa atuação, pudemos compreender e perceber Aline enquanto agente de mudanças, fazendo de sua sala de aula espaço não só de prática docente, mas também de formação humana. Para Lima e Gomes (2012), nessa perspectiva de análise, o professor com essa atitude, se configura como “[...] um intelectual em processo contínuo de formação” (LIMA; GOMES, 2012, p. 194).

Associados a essa afirmação, destacamos uma prática diária da professora, denominada Jogo do Silêncio. Nessa simples brincadeira, realizada ao final das aulas que aconteciam no espaço da sala de aula comum, Aline ia até o quadro e escrevia o nome de uma criança; esse estudante então passava a segurar o pincel; enquanto estava com o pincel na mão, tinha aproximadamente dois minutos para observar a sala e aquele que ele julgasse estar mais quieto era a quem entregava o pincel. A

pessoa que portava o pincel colocava seu nome no quadro e assim dava sequência à brincadeira. A esse respeito, Aline destaca:

[...] às vezes a gente cria outras técnicas e aprende outras novas. Igual esse ano eu aprendi o jogo do silêncio e os meninos vão incorporando ali. A gente vai aprendendo também no dia a dia. Outra coisa que aprendi com uma amiga que também é professora, foi terminar a aula um pouco mais cedo e dá um tempo de descanso para a turma, fazer um momento de relaxamento. (ENTREVISTA COM ALINE, 2019)

A partir da fala de Aline, pudemos então perceber que suas práticas não são estáticas e estão sempre em transformação, dados os diferentes contextos de sala de aula em que ela convive. Assim, compartilhamos com a afirmação de Hunger, Rossi e Neto (2011), ao narrar sobre o ser professor a luz da perspectiva eliasiana. Eles ressaltam que “[...] o indivíduo (professor) é o que é porque pertence a um grupo social, pois tudo o que ele (professor) se torna dá-se em relação aos outros” (HUNGER; ROSSI; NETO, 2011, p. 708).

Assim, associados aos conceitos de sociogênese e psicogênese, pudemos compreender as práticas de Aline, muito direcionadas e influenciadas pela estrutura de sala de aula que estava colocada naquele determinado momento, e nesse sentido pudemos perceber a influência desse contexto em suas ações, emoções, forma de trabalhar, entre outros. Esse aspecto também é evidenciado no fazer docente de Aline e sua atuação com Lucas, de sempre se mostrar preocupada se ele de fato estava se apropriando dos conhecimentos propostos em suas aulas. Por ter no contexto de sua classe um estudante com baixa visão, Aline, sempre que precisava escrever no quadro, utilizava letra bastão; quando entregava alguma atividade que seria realizada na folha de papel A4, se preocupava se Lucas estava conseguindo visualizar o que estava escrito; era um trabalho sempre de mediação e acompanhamento, voltado para todos aqueles que apresentavam qualquer tipo de dificuldade.

Desse modo, por meio desse trabalho realizado por Aline, percebemos Lucas se apropriando dos conteúdos artísticos trabalhados em sala com mais autonomia e criatividade, conforme destaca Aline. Imbricados naquele contexto, pudemos então nos constituir como “mais uma” professora colaboradora no desenvolvimento escolar de Lucas. A esse respeito, Aline ressalta:

[...] como Lucas vem de um processo de professores colaboradores com ele, então ali é mais um professor. Só que esse é específico pra aula de arte e

isso é diferente. E como você viu, a criatividade dele com a tua presença ali do lado também aguçou um pouco a questão da criatividade dele. Ele agora para, analisa e pensa no que está fazendo. (ALINE, 2019)

Retomando a questão inicial, a partir da fala de Aline, vamos percebendo a importância do ensino de Arte no desenvolvimento do escolar de Lucas. Quando a professora destaca que nas aulas Lucas teve sua criatividade “aguçada”, compreendemos que o ensino de Arte no contexto escolar precisa ser valorizado ao ponto que todos os profissionais da escola possam reconhecer tal ensino como área de conhecimento com saber específico tão relevante quanto outras áreas de conhecimento. De nossa perspectiva, esse cenário de desvalorização da disciplina de Arte enquanto área de conhecimento contribui para sua utilização como apenas um “substrato” ou “elemento complementar” no qual “[...] a arte é relegada a um segundo plano, é utilizada apenas para ilustrar um conhecimento formalizado”. Para Godoi (2013), esse aspecto é evidenciado quando “[...] usa-se o teatro para falar de um conteúdo de história ou a música para estudar normas gramaticais, descaracterizando-se como áreas com conteúdos próprios” (GODOI, 2013, p. 27).

Seguindo o fluxo desse debate, outra análise realizada a partir do que vimos nas aulas de Arte diz respeito ao conhecimento por parte da professora a respeito dos conteúdos a serem trabalhados nessas aulas. Essa questão está relacionada à formação inicial da profissional docente, bem como ao seu modo pessoal de ser/estar professor (EFFGEN, 2011). Conforme destacamos no capítulo anterior, consideramos e apostamos no profissional com formação inicial em artes visuais ou artes plásticas como o profissional mais bem habilitado para atuar no ensino de arte nas escolas da rede estadual do estado do Espírito Santo, haja vista sua aproximação com os conteúdos artísticos de forma mais pontual ainda em processo de formação inicial acadêmica.

Assim, apoiados nessa elaboração, podemos destacar o quanto ser professor de Arte com formação inicial específica na área fez (e faz) diferença nos modos de ensinar Arte no cenário estadual. Destacamos que durante todo o período em que estivemos colaborando na realização das atividades desenvolvidas nas aulas de arte, vivenciamos aulas bem diversificadas. O trabalho realizado pela professora Aline possibilitou que as crianças naquele contexto aprendessem novas técnicas artísticas, conhecessem novos artistas e – o que consideramos mais relevante no trabalho

desenvolvido – possibilitou também que fossem vivenciadas, pelos alunos, outras dimensões artísticas, como prevê a legislação.

Nas aulas, era sempre observado o esforço realizado por parte da professora para que os alunos tivessem acesso aos conteúdos artísticos contidos em seu planejamento inicial. Para Effgen (2011), esse modo “ousado de ser/estar professor” é um diferencial no processo de desenvolvimento da aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial (EFFGEN, 2011, p. 38).

A partir disso, em nosso estudo apostamos em uma prática pedagógica que ultrapassa os muros da escola. De nossa perspectiva, a prática desenvolvida pelo profissional que atua na área da educação precisa ser compreendida como uma ação que também se constitui a partir das relações sociais desse professor. Grativol (2016), ao citar Souza (2005), destaca que as práticas pedagógicas muitas vezes são:

[...] atividades rotineiras, que são desenvolvidas dentro da escola, podendo se constituir de duas formas: a primeira de depósito de conteúdo, ou a bancária conforme Freire (1987), como também pode ser planejada visando a transformação da criança/aluno. (GRATIVOL, 2016, p. 68)

No contexto da escola Frederico, vimos Aline desenvolver uma prática pedagógica dentro da perspectiva na qual apostamos. No entanto, também consideramos que pensar em condições favorecedoras é algo importante no desenvolvimento de uma prática docente que visa a transformação social da criança.

Conforme mencionamos nesse subcapítulo, a ausência de um espaço de sala específico para o ensino de arte, no contexto da EEEF Frederico, configura um fator importante no que se refere às condições objetivas para desenvolvimento das atividades de docência de Aline. Aqui, é importante destacar que na escola investigada o maior questionamento por parte dos profissionais com relação às condições de trabalho diz respeito à estrutura física da escola.

Quando pensamos no atendimento para um aluno com deficiência visual, por exemplo, a escola ainda apresenta uma estrutura física que não atende às demandas para uma pessoa nessa condição. A escola é pequena, com espaço para as aulas de Educação Física limitado. Durante o recreio, o espaço em que é servida a alimentação é também o mesmo ambiente para a realização das brincadeiras que ocorrem no momento de intervalo. A esse respeito, os professores ressaltam ser essa uma estrutura não apropriada para um aluno com deficiência visual, principalmente uma

deficiência visual que exija maior dependência do aluno. No que diz respeito às questões materiais, de nossa perspectiva a escola conta com uma boa organização. Tudo que é solicitado pelos profissionais a escola tem disponibilidade para atender, principalmente no que diz respeito aos materiais que são necessários para o trabalho desenvolvido com Lucas no contraturno.

De nossa perspectiva, esse cenário contribui de maneira positiva para o desenvolvimento do ensino de Arte. Focalizando essa questão no desenvolvimento das aulas de Arte, Aline destaca:

[...] a respeito de materiais de papelaria eu não vejo um empasse na questão da gestão, por exemplo, de escolher profissional que vai ajudar ou não, como se encontra em muitas unidades que eu já trabalhei. Aqui eu vejo que não, se há um acompanhamento pedagógico e se há necessidade do material que foi pedido sempre é disponibilizado pra gente. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALINE, 2019)

Apesar desse aspecto se configurar como relevante para o trabalho que vem sendo desenvolvido pela professora de Arte, é importante não perder de vista que falar das condições objetivas não diz respeito apenas à disponibilidade de materiais de papelaria, mas também a outros fatores que contribuem para uma melhor condição de trabalho para esse profissional (JANN, 2016). No contexto da escola investigada, pudemos perceber que tempos de planejamento adequado e espaço físico configuram como uma tensão para/no trabalho que vem sendo desenvolvido pela professora de Arte.

Desse modo, apoiados nessa elaboração, retomamos as discussões anteriores a respeito dos encaminhamentos para melhoria de condições do fazer docente. E nessa direção reiteramos que para uma melhor realização do ensino de Arte é necessário um local favorável e propício para o desenvolvimento de atividades nessa área de conhecimento. Como vimos, quando Aline necessitou utilizar outras técnicas artísticas que demandassem de um espaço físico apropriado, precisou reorganizar as aulas no laboratório de informática, espaço onde outras profissionais realizavam seus planejamentos. Frente a essa realidade, ocorre o que destaca Silva (2015):

[...] quando acontece uma aula mais elaborada com práticas de experimentação, a sala de aula é desconfigurada para o desenvolvimento dessas atividades, geralmente tem que se usar outros espaços ou parte externa da escola, como o pátio, refeitório ou outros ambientes. (SILVA, 2015, p. 32)

Assim, de nossa perspectiva, cumprir as exigências contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte configura um desafio constante, principalmente no que tange ao trabalho desenvolvido com um aluno com deficiência visual.

Por fim, apoiados em Elias, no decorrer dessa investigação, percebemos as práticas do professor de Arte do estado do Espírito Santo comparadas a uma melodia. Para o autor, “[...] não se compreende uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais” (ELIAS, 1994b, p. 25). Desse modo, vimos considerando neste estudo que para analisar o fazer docente do professor/a de arte, não se pode compreender essas práticas pedagógicas e/ou esse “fazer” do professor de Arte sem também considerar a estrutura maior que está colocada nesse cenário, materializada no fluxo de matrícula de estudantes com deficiência visual e nos editais de contratação. A seu turno, vimos considerando esse procedimento metodológico como fundamental em um estudo que assume a perspectiva eliasianas de compreensão das relações colocadas. Desse modo, analisar o fazer docente nessa perspectiva de análise não seria possível se não fossem consideradas as demandas pessoais e profissionais do próprio profissional docente que está imerso nesse contexto. Todas essas questões desassociadas (como uma melodia desassociada da harmonia) não formam uma canção, no que se refere ao fazer docente do professor de Arte, impossibilitando-nos discutir questões importantes capazes de orientar de maneira mais adequada a elaboração de políticas educacionais mais inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos essas considerações, não podemos deixar de externar, mesmo que de forma breve, as implicações geradas por meio deste estudo em nossa vida profissional e pessoal. Quando nos propusemos analisar as práticas pedagógicas de uma professora de arte em atuação com um estudante com quadro de baixa visão, nossa intenção estava apenas em compreender como esse profissional ensinava arte e como esse sujeito com deficiência aprendia arte. No entanto, para além de compreender esses processos, durante o período de investigação na escola, bem como nessa relação entre professora e pesquisadora, e pesquisadora que também é professora, muita coisa pudemos aprender.

Durante nosso período de atuação em contexto, todas as semanas em que estivemos assistindo às aulas e acompanhado a professora de arte em seus planejamentos, tivemos a oportunidade de compartilhar esses momentos com uma profissional que é extremamente dedicada no que se propôs a fazer. Para Aline, ser professora de arte configura como uma realização pessoal e profissional. Assim, é sobre essa dedicação que iniciamos nossas reflexões nesse texto.

Conforme mencionamos neste estudo, durante os seis meses que estivemos presentes na escola, a dedicação diária da professora para o desenvolvimento do trabalho foi algo que nos motivou a permanecer e continuar na luta por um ensino de arte que também seja voltado para todos. Destacamos que durante a nossa trajetória profissional docente, enquanto professora de Arte, as inúmeras tensões colocadas para lecionar essa disciplina nos fizeram, em diversos momentos, pensar em atuar como professor em outra área. De nossa compreensão, e até por conta das experiências negativas que vivenciamos em nosso momento de atuação docente nesse campo, a nossa vontade era sempre de recomeçar; recomeçar em outra área educacional, mas que não demandasse de tanto recurso ou de outros fatores para poder “dar certo”. Para nós, ser professor de Arte era algo muito complicado e, de repente, não valia tanto a pena continuar nessa área. Por conta de nossa experiência profissional também na área da Educação Especial atuando como professora especialista, havia decidido abrir mão da formação em Artes Visuais para atuar apenas com estudantes público-alvo da Educação Especial. Isso não significa dizer que essa área de conhecimento estaria isenta de tensões e desafios; porém, ao nosso ver, era

possível superar os desafios colados nesse ramo, mais até do que no de ser professor de arte.

No entanto, os tempos compartilhados com a professora de arte da escola investigada nos possibilitou ter um novo olhar para a atuação desse profissional. Em todos os momentos na escola, pudemos perceber a professora totalmente envolvida com o trabalho que realizava. Aline não media esforços para que fosse bem-sucedida em seu fazer docente; dedicava-se nos planejamentos, buscava sempre compartilhar novos saberes com outros profissionais; as aulas de arte eram sempre inovadoras, e as crianças ali envolvidas expressavam extrema satisfação em estar naqueles momentos de aulas de Arte; de fato, as crianças naquele contexto, estavam em uma aula de Arte – não daquelas destacadas por Godoi (2013), de apenas “pintar e colorir”, mas eram tempos em que todos os envolvidos apreciavam e produziam arte. Na nossa concepção, essa precisa ser a principal tarefa de um professor/a de arte no contexto escolar: ser professor mediador nesse processo, possibilitando ao aluno o pleno aprendizado artístico nas aulas.

Esse comportamento da professora de arte, nos fez querer retomar o fôlego para continuar na profissão docente, nos constituindo enquanto professora de arte desse modo. Sem intensão de romantizar o fazer docente, associado a esses apontamentos, temos compreendido que ser professor/a de Arte é uma tarefa desafiadora e que outras questões precisam ser pensadas por meio das reflexões que fazemos acerca dessa profissional.

Assim, ancorados nos constructos eliasianos, vale destacar mais uma vez que, para que pudéssemos compreender as práticas pedagógicas desse profissional em atuação com um estudante em condição de deficiência visual, seria necessária a compreensão do cenário atual de matrículas desse alunado e compreender também as formas de contratação e de remuneração desse profissional, para que em seguida pudéssemos conhecer a dinâmica de trabalho desse profissional no contexto escolar. Ao nosso ver, sem a realização dessas etapas, que consideramos como análise e compreensão do processo histórico, nossa investigação teria sido baseada apenas no que vivenciamos durante os seis meses de inserção na escola; de repente, não teria sido suficiente para compreender as práticas desenvolvidas conforme nos propusemos neste estudo.

Nesse fluxo, retomaremos algumas análises que vimos discutindo ao longo desse estudo, evidenciando novas/outras reflexões que consideramos pertinentes

para a compreensão do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo profissional que atua na disciplina de Arte no estado do Espírito Santo.

As reflexões que realizaremos a seguir estão baseadas nos três capítulos anteriores, nos quais abordamos o quantitativo de estudantes em condição deficiência visual no estado do Espírito Santo e no município de Vila Velha; em seguida, analisamos as formas de contratação do professor de Arte nesse mesmo estado; por último, abordamos a nossa compreensão sobre as práticas pedagógicas, bem como sobre as condições objetivas de realização do trabalho da professora de Arte da escola onde desenvolvemos nossa pesquisa.

Nesse fluxo, a primeira questão diz respeito à importância de um debate mais profundo e sistemático sobre os números de matrículas de estudantes no ensino comum, atentando-nos para uma identificação qualitativa e quantitativa desse público matriculado no Ensino Fundamental no sistema estadual de ensino. Conforme mencionamos, o número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (entre estes, os estudantes em condição de deficiência visual) tem crescido de forma significativa nos últimos dez anos. Acreditamos que esse debate deva se realizar em associação com reflexões e encaminhamentos sobre a materialização de políticas de permanência desses sujeitos em contextos escolar. Essas políticas precisam ir além do que já expusemos anteriormente. Embora sejam necessários recursos adequados, espaços físicos adequados e formação profissional adequada, a garantia de permanência desses sujeitos em contexto escolar precisa estar prevista no orçamento público estatal.

Sobrinho e Pantaleão e Oliveira (2018), ao analisar os recursos públicos para a Educação Especial, enfatizam a necessidade de o poder público investir na permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial a partir da oferta do AEE e por meio do investimento financeiro por parte da União e dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Outro ponto importante que os autores destacam diz respeito ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional Docente – Fundeb –, que constitui a principal fonte de receita da Educação Especial atualmente (SOBRINHO; PANTALEÃO; OLIVEIRA, 2018).

A esse respeito, é importante destacar que o Fundeb advém de uma política implementada no país desde 2007 e estará em vigência até 2020. Contudo, ocorre que, na perspectiva de um governo neoliberal que temos implementado no país, a manutenção das formas de investimento do setor público para escolas da educação

básica sob administração pública, correm o risco de ser reconfigurada, levando em consideração esse “novo” viés de investimento público neoliberal. Decorre daí a importância da articulação da sociedade civil num debate que dê sustentação às políticas que estabelecem a educação como direito social, garantindo-se não somente o acesso, mas também a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas de educação básica do estado do Espírito Santo.

No debate sobre os números de matrículas de estudantes no ensino comum, vale considerar os desdobramentos políticos e sociais decorrentes dos avanços na melhoria da saúde, da educação e do bem-estar da criança. Embora ainda marcada por desigualdades sociais e econômicas, essas melhorias vêm atingindo, de diferentes formas e intensidade, indivíduos e grupos, delineando outras faces do processo de crescer em nossas sociedades recentes.

É nesse sentido que novos modos de conceber a infância e a Educação da criança vem ganhando a cena social. Observamos que, na geração atual, um número cada vez maior de pessoas vislumbra processos sociais mais inclusivos, fundamentados numa expectativa de que todos podem e devem usufruir de um conjunto de direitos sociais, entre eles, o direito à escolarização (PANTALEÃO et al., 2017).

Assumindo essa compreensão, observamos que os temas relacionados à Sociologia da Infância vêm alcançando destaque em estudos na área da educação, e em especial na área da educação infantil. Analisando questões relativas à constituição sócio-histórica da infância, Abramowicz (2018) ressalta a pluralidade de concepções que se ocupam em caracterizar e conceituar a Infância. Entendemos que a infância se realiza de diferentes formas, devendo, portanto, ser compreendida como uma variável sociológica que abarca uma diversidade de aspectos relativos à classe social, ao gênero, à raça e ao pertencimento étnico (ABRAMOWICZ, 2018).

Nessa direção, é possível dizer que se a humanidade é marcada historicamente por diferentes concepções de infância e que ela se realiza de diferentes formas nos distintos contextos; a concepção de deficiência, como construção social, também evidencia essa peculiaridade. De fato, se a história da infância precisa ser compreendida e estudada no fluxo mais amplo que narra a história da humanidade, a Educação para a criança com deficiência tampouco pode ser pensada fora e independente dessa mesma história. Nesse sentido, em cada grupo social ou contexto específico, as atitudes dos adultos em buscar soluções para

garantir a educação da criança com deficiência nos revelam muito sobre a dinâmica social e sobre o modo como a infância se realiza nesse processo.

Considerando a desigualdade social e econômica como princípio basilar da vida nessas sociedades industrializadas, tornar-se um “adulto produtivo, excelente e eficaz” é uma tarefa complexa e desafiadora, não somente para o próprio indivíduo, mas também para as instituições sociais encarregadas dessa tarefa (OLIVEIRA, 2004). Conforme destacam Pantaleão et al. (2017), aqui reside uma importante questão: se os desdobramentos políticos e sociais decorrentes dos avanços na melhoria da saúde, da educação e do bem-estar da criança vêm possibilitando a ampliação de sua entrada mais cedo na escola, como estão sendo seus processos de aprendizagem e permanência? O contínuo de atividades (de saúde, de assistência, de transporte etc.) também se prolonga no curso de sua vida e de seu desenvolvimento? Ou cessam e, paulatinamente, a inclusão social dessas crianças vai se restringindo ao simples fato terem seu acesso garantido materializado por meio das matrículas?

Mirando tal perspectiva, o orçamento público destinado à garantia dos direitos sociais contribui para/no delineamento das lógicas de ensinar e de aprender na escola “universalizada”. Afinal, entre outras questões, é a partir do orçamento público que o Estado pode garantir o contínuo de atividades (de saúde, de assistência, de transporte etc.) para as crianças, bem como remuneração, formação e qualificação profissional para os docentes e outros profissionais que atuam no processo formativo-educativo dessas crianças.

Do que discutimos, outro ponto que nos chama a atenção diz respeito há algo que já pontuamos em nosso capítulo, referente às formas de contratação e de remuneração de professores de arte no estado. Conforme mencionamos, podemos perceber que no Espírito Santo existem atualmente dois tipos de profissionais habilitados para atuar no ensino de Arte. O primeiro profissional é aquele com formação inicial em outros cursos de graduação, que não seja em artes; o segundo profissional é aquele com formação inicial em artes visuais ou plásticas, ou dança, ou música e artes cênicas. Diante desse cenário, reiteramos, assim, a necessidade da valorização desse profissional que atua no ensino de arte, bem como a valorização dessa área de conhecimento por parte do poder público estatal. Ao consideramos a área artística como área de conhecimento importante para o desenvolvimento do aluno, faz-se necessária a implementação de uma política estatal que considere a

formação continuada desse profissional como importante requisito para a sua atuação.

No que se refere à temática da formação continuada, vale destacar que no estado se encontra em processo de acompanhamento um documento denominado Política de Formação de Professores do Espírito Santo, que tem como objetivo fomentar ações de formação visando o aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na área educacional no estado (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2018). O documento em questão reconhece a necessidade da valorização da formação continuada; no entanto, o foco central da política de formação está apenas na formação inicial do profissional docente. Reforça a necessidade da articulação entre municípios e as Instituições de Ensino Superior – IES – no acompanhamento desse profissional que irá atuar nas escolas do estado. Na perspectiva desse documento, para que ocorra uma “melhoria” da educação pública capixaba, o professor se configura como ator principal nesse processo. Ao abordar essa questão, o texto deixa claro que “[...] a melhoria da educação pública capixaba depende da capacidade profissional de professores de todas as escolas públicas e que a formação inicial é uma parte imprescindível para a garantia dessa capacidade” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 7).

Associados a esses apontamentos, vemos as palavras “capacidade profissional” como fator primordial para uma atuação bem-sucedida dos professores que atuam nas escolas do sistema estadual de ensino. No entanto, apesar dessa percepção da/na administração estatal vamos percebendo o aumento gradual da negligência por parte do governo em implementar políticas que visam a formação continuada desses docentes. No que se refere ao profissional que atua na disciplina de Arte, esse cenário não é diferente.

Outro ponto importante acerca do documento citado se refere ao percentual de profissionais com formação específica no cargo pleiteado. Com base nos dados apresentados, no ano de 2016, por exemplo, as disciplinas de Educação Física, Arte e Inglês, se encontraram no bojo das áreas de conhecimento com menos de 37% de profissionais com formação inicial na área específica. Em nossa compreensão, esse dado deixa claro a importância do investimento em formação continuada de forma sistematizada e organizada, haja vista o número crescente de profissionais atuando nessas áreas cuja formação não se adequa ao cargo pleiteado.

Finalmente, um último ponto. Ele se refere à nossa percepção sobre as práticas do professor de Arte na escola investigada. Conforme defendemos ao longo deste estudo, as práticas escolares e pedagógicas do/a profissional que atua na disciplina de Arte não podem ser consideradas isoladas no contexto educacional. Articulando esses apontamentos à sociologia figuracional, compreendemos que pensar as práticas do professor de Arte em sua atuação com um aluno em condição de deficiência visual significa levar em consideração as relações de interdependência, as diferentes figurações que se constituem, os diferentes contextos sociais, bem como toda a processualidade histórica que perpassa esse processo da prática docente. Com base nesse apontamento, a teoria sociológica de Norbert Elias nos permitiu perceber o professor como parte integrante de uma rede de relações. A partir disso, vimos compreendendo o que significa e como se constitui o professor/a de Arte no estado do Espírito Santo.

Nesse entendimento, onde o professor/a de arte é compreendido como um ser social e histórico analisar a sua prática deixando de lado essa compressão significa desconsiderar o que vimos compreendendo a partir dos estudos eliasianos. Quando destacamos de forma positiva o trabalho realizado pela professora de arte com o aluno em condição de deficiência visual no contexto da escola investigada, evidenciamos mesmo que de forma breve, o trabalho realizado por outros profissionais envolvidos naquela figuração. É importante não perder de vista, que naquele cenário, a professora de arte não atuava sozinha. Desse modo, vimos apostando em uma prática pedagógica bem-sucedida que se dá a partir da interação de todos os profissionais que atuam na escola. Conforme destaca Effgen (2017) é a partir dessa interação entre os profissionais docentes que a escola propicia ao aluno público-alvo da Educação Especial uma aprendizagem plena dos conhecimentos trabalhados. Para a autora,

“[...] nesse contexto, compreendemos a potência da escola inclusiva para todos os alunos, independente das condições que os atravessam. Pois, no coletivo, as relações e as experiências vividas são ricas e possibilitam aos envolvidos a aprendizagem e o desenvolvimento”. (EFFGEN, 2017, p. 41)

É na interação desse coletivo, que se constitui o profissional da área da educação e com o professor de arte não poderia ser diferente. É importante destacar também, que em Elias (1994b), a interação que ocorre entre os indivíduos é específica de cada sociedade. Desse modo, a atuação da professora de arte na escola Frederico se configurou como positiva em virtude do contexto em que ela se encontrava. No

estado do Espírito Santo, vemos os profissionais que atuam no ensino de arte trabalhando de diferentes formas e utilizando de diferentes estratégias para que os alunos se apropriem dos conhecimentos artísticos trabalhados em sala de aula. A forma de trabalho de cada profissional é única, e por isso, não podemos considerar pior ou melhor do que vivenciamos na escola em que realizamos nossa pesquisa, mas como uma forma ou um modo de ensinar específico de cada contexto escolar, sejam eles em âmbito municipal, federal, privado ou estadual, no qual focalizamos nosso estudo.

Finalizamos nossas considerações compreendendo o nosso estudo como ferramenta impulsionadora para futuros trabalhos na área da Educação Especial em interface com o ensino de arte. No entanto, algumas questões emergiram ao longo de nossa pesquisa e é então com base nessas reflexões que evidenciamos a necessidade da realização de novos/outros apontamentos sobre a temática relacionada ao fazer docente da professora de arte junto ao estudante em condição de deficiência visual.

Nesse caminho, um primeiro apontamento diz da necessidade de implementação de políticas públicas que considerem o ensino de arte como área de conhecimento importante para/na formação humana, desde a educação infantil até o Ensino Médio é fundamental. Considerando também a valorização do profissional docente que atua nessa área bem como a formação inicial e continuada como elemento importante nesse processo.

Um outro apontamento que consideramos necessário diz respeito as relações dos professores de arte com os estudantes público-alvo da Educação Especial nos espaços escolares. E por fim, um último apontamento se refere à realização de estudos mais sistemáticos sobre a potência do ensino de artes para estudantes em condição de deficiência visual, sejam eles com baixa visão ou cegueira.

Assim, reiteramos que nossa defesa é de que o ensino de arte trabalho no estado do Espírito Santo assuma a concepção de que, ensinar arte nas escolas vai além do que apenas colorir e pintar fotocópias de desenhos aleatórios. É importante que o ensino de arte se configure como área de conhecimento valorizada não apenas por profissionais que atuam na área, mas também por parte de toda a equipe escolar e principalmente por parte do poder público do cenário capixaba.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. “Sociologia da Infância: traçando algumas linhas”. **Contemporânea**, v. 8, n. 2 p. 371-383. jul.-dez. 2018.

ANDRÉ, M. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livro Editora, 3ª edição, 2008.

ANJOS, C. F. **Realidades em contato**: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015

BARBOSA, S. S. R. A psicogênese e a sociogênese nas obras de Norbert Elias e a sua relação com a educação no processo civilizatório. **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Ponta Grossa, Paraná, Brasil. 2005.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr., p. 19-32, 1998.

BATISTA, C. P; LEMOS, C; PONCE, N. C. C; GALVAO, M. A. S; MATOS, M. A. S. A Formação Docente e a Deficiência Visual: Construindo Práticas Inclusivas. In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Santa Terezinha, 2014. v. 01. p. 01-14.

BATISTA, C. P; SADIM, G. P. T; MATOS, M. A. S. A escola e a família como partícipes da construção indenitária da pessoa com deficiência visual. I Congresso Luso-Brasileiro sobre Transtornos do Espectro do Autismo e Educação Inclusiva, 5 a 7 de abril de 2017. **Anais...** Organização Núcleo de Estudos e Pesquisa em Cognição e Aprendizagem – NEPCA – Universidade Federal de Pelotas e Instituto de Educação – Universidade do Minho. Pelotas, 2017.

BAZILATTO, A. **Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior**: trajetórias formativas de surdos no brasil e no México. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BRANDÃO, C. A busca da utopia de planejamento regional. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 120, p. 17-37, jan./jun. 2011.

BRANDÃO, C. F. **A teoria dos processos de civilização de Norbert Elias**: o controle das emoções no contexto da psicogênese e da sociogênese. (Tese de Doutorado) Marília/SP, Universidade Estadual Paulista, 2000.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5296.htm#art4iii. Acesso em 11 mar. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Altera a emenda da Constituição Federal no artigo 208. Brasília: Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Edições. 11 de novembro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de dezembro de 1961. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de agosto 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 11 de agosto de 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em 23 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: deficiência visual. v. 2. Secretaria de Educação Especial. Fascículo IV/Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota (Coord.), colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília: MEC, 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_2.pdf. Acesso em 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2008. Disponível em http://http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 11 mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CAIADO, K. R. M; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, maio/ago., 2011.

CAMARGO, E. P. Análise das dificuldades e viabilidades para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de termologia. **Interciência e Sociedade**, v. 1, p. 9-17, 2011.

CAMARGO, E. P; NARDI, R. “Planejamento de atividades de ensino de física para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas”. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, p. 378-401, 2007.

CAMPOS, R. C. **Deficiência visual e inclusão escolar**: desfazendo rótulos. 01. ed. Curitiba: v. 1000. p. 159. CRV, 2016.

CARVALHO, M. P. S. **Deficiência Visual**: da política educacional à organização escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

COSTA, E. R. J. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

COUTINHO, R, L. **As teias que movem a formação continuada de docentes do ensino superior e suas práticas inclusivas**: entrelaces entre Brasil e México. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho, 2002.

CURY, C. R. J; FERREIRA, L. A. M. “Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?”. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DIAS, R. M. M. Deficiência Visual: A atividade de trabalho docente como fonte de normas. **Revista Tecnologia e Cultura**, CEFET/RJ, ano 13, n. 18, jan./jun. 2011.

DRAGO, R; MANGA, V. P. B. B. Deficiência Visual e formação de professores: para uma revisão conceitual. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 3, p. 292-310, ago.-dez. 2017.

EFFGEN, A. P. S. **A escolarização de alunos com deficiência**: políticas instituídas e práticas educativas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

EFFGEN, A. P. S. **Educação Especial e Currículo Escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert. **Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, N. **Sociedade de Corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001b.

ELIAS, N. **Teoria simbólica**. 1. ed. Oeiras: Celta Editora, 2002.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2008.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Rio de Janeiro. Zahar, 2011.

ESTADO do Espírito Santo. **Lei 115**, de 13 de janeiro de 1998. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEC1151998.html>. Acesso em: 06 de abril de 2020.

ESTADO do Espírito Santo. **Lei nº 4.475**, de 28 de novembro de 1990. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI4475.html>. Acesso em 23 mar. 2020.

ESTADO do Espírito Santo. **Lei nº 46/49**, de 31 de janeiro de 1994. Disponível em: <https://seger.es.gov.br/Media/seger/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20de%20Desempenho-%20Legisla%C3%A7%C3%B5es/LEI-COMPLEMENTAR-46-1994.pdf>. Acesso em: 06 abril de 2020.

ESTADO do Espírito Santo. **Política de Formação de Professores do Espírito Santo**, de dezembro de 2018. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Doc_Politica_Formacao_de_Professores_do_ES.PDF. Acesso em: 06 de abril de 2020.

FEIJÓ, P. C. B. A municipalização do ensino: considerações quanto aos aspectos legais. **Boletim Jurídico**, Uberlândia, 2007. Disponível em <http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=1871>. Acesso em 23 mar. 2020.

FERREIRA, A. B. H. Mini Aurélio Século XXI escolar. Edição Revista e ampliada. 4. edição. FNDE/PNLD, 2011.

FOERSTE, G. S. **Leituras de imagens**: um desafio à educação contemporânea. Vitória: EDUFES, 2004.

FORTES, D. R. S; SILVA, M. B. C; IMANICHE, R. K. S. Novos olhares sobre a inclusão: como lidar com a pessoa com deficiência visual, cegueira e baixa visão em ambientes escolares inclusivos. In: CAMPOS, C. R. (Org.). **Deficiência Visual e Inclusão escolar**: desfazendo rótulos. 01. Ed. Curitiba: v. 1000. p. 101-127. CRV, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2. edição: Líder Livro Editora, 2005.

FREITAS, M. C. **O aluno incluído na Educação Básica**: avaliação e permanência. 1. Edição. São Paulo: Cortez, 2013.

GATTIBONI, B. D; PEREIRA, J. L. C; BORGES, L. L. Deficiência visual e prática pedagógica: discussões sobre a inclusão na rede regular de ensino. **VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial**. 2014.

GEBARA, A; LUCENA, R. F. O poder e cotidiano: Breve discussão sobre o poder para Norbert Elias. **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Paraná, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed Atlas, 2008.

GODOI, R. V. F. V. **Professores de arte**: fatores de satisfação e bem-estar no trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2013.

GRATIVOL, S. Fotografias e práticas pedagógicas: a relação de interdependência entre professor-criança na educação infantil (UFGD). Anais do Simpósio Internacional Processos Civilizadores: diálogos interdisciplinares: política, contextos e processos sociais. **Anais** do Simpósio Internacional Processos Civilizadores: diálogos interdisciplinares: política, contextos e processos sociais / [Reginaldo Célio Sobrinho, coord.] – Vitória: UFES, Proex, 2017.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. Psicologia: **Teoria e Pesquisa** Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. 2006.

HUNGER, D; ROSSI, F; NETO, S. S. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, dez. 2011.

JANN, M. **O acesso e permanência dos professores contratados nas instituições educativas**: uma análise de suas experiências. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

JESUS, D. M; VIEIRA, S. A. A; BRECIANE, K. G. P; VIEIRA, A. B. Um olhar comparado sobre políticas de inclusão nas escolas de educação básica em Cariacica (ES). **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 315-333, set.-dez., 2018.

KIRSCHNER, T. C. Lembrando Norbert Elias. Textos de História. **Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB**, p. 27-58, 1999.

KOEHLER, A. D. **Audiodescrição**: um estudo sobre o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

LANDINI, T. S. A sociologia processual de Norbert Elias. **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Paraná, 2005.

LAPLANE, A. L. F; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 28, p. 209-227, 2008.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012. Acesso em 11 mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a07v1429.pdf>.

LIMA, M. S. L; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, S, G; GHEDIN, E. (Orgs). 7 edição. São Paulo, 2012.

LIS, E. A. B; LIPPMANN, E. **O ensino da arte e a formação de docentes – ensinando a ensinar**. Paraná, ano 2008, p. 1 – 20. Acesso em 06 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1585-8.pdf>.

MACALLI, A. C. **Trajetória escolar de alunos com deficiência**: matrículas do censo escolar. Cidade: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo, 2017.

MACHADO, N, J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estud. av.**, v. 21, n. 61, São Paulo, set.-dez. 2007.

MANGA, V. P. B. B. **O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

MANGA, V. P. B. B. **O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

MELNIK, S. TAMM, S. (Orgs.). **Leituras liberais sobre educação**. Tradução de Luís Humberto Teixeira. Revisão de Helena de Sousa Freitas. Friedichi Naumman Foudation for Freedom, 2014.

MELO, D. C. F. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016a.

MELO, D. C. F. Quem sou eu? A formação da identidade da pessoa com baixa visão e como o professor pode ajudar neste processo. In: MAZEZONI, A.; GOMES, V. (Orgs.). **Diálogos com professores**: práticas e reflexões sobre a inclusão escolar. 1. ed. Vitória: EdUfes, 2016b. p. 19-40.

MELO; D. C. F; KILL, I. F. Deficiência visual no contexto da escola: intervenção e estimulação visual precoces como processos de aprendizagem. In: MAZEZONI, A. GOMES, V. (Orgs.). **Diálogos com professores**: práticas e reflexões sobre a inclusão escolar. 1. ed. p. 41-56. Vitória: EdUfes, 2016.

MÉRULA, R. V, FERNANDES, L. C. **Catarata infantil**: importância do diagnóstico e tratamento precoces. Trabalho realizado no Serviço de Visão Subnormal do Hospital São Geraldo - Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Arq Bras Oftalmol. p. 299-305. 2005.

MESQUITA, M. C. G. D; CARNEIRO, M. E. F; AFONSO, L. H. R. “Função da escola: uma reflexão dialógica”. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 167-177, abr./jun. 2017.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOLLOSSI, L. F. S. B; AGUIAR, R; MORETTI, M. T. Materiais didáticos para a inclusão de educandos cegos no ensino de matemática. **II Colbeduca**. 5 e 6 de setembro de 2016. Joinville, SC, Brasil. 2016.

MORAIS, D. F. T. Artes visuais para deficientes visuais: o papel do professor no ensino de desenho para cego. **V Encontro do Grupo de Pesquisa “Educação, Arte e Inclusão”**. Florianópolis/SC, 19-20 out., 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

MÜLLER, J. I; MIANES, F. L. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 387-401, maio/ago. 2016.

NASCIMENTO, C. C. C. **As percepções de professores videntes sobre ser (sendo) aluno deficiente visual cego**: uma análise de inspiração fenomenológica existencial-hermenêutica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

NEIBURG, F. A sociologia das relações de poder de Norbert Elias. In: ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

NEVES, G. L.; CORDEIRO, R. M.; SILVA, U. R. L. Avaliação interprofissional para identificação do estudante com baixa visão no ambiente escolar. **I Fórum de Educação Especial no Campo e III Encontro Amazônico de Educação Especial**. 6-9 jun. 2019.

NOZU, W. C. S; SILVA, A. M; SANTOS, B. C. Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região centro-oeste: análise de indicadores de matrículas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 920-934, dez., 2018.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Educação, Cultura, Linguagem e Arte**. Alagoas. 2009.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Os docentes no Plano Nacional de Educação Entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014.

PALMEIRA, C. A. **Educação matemática no ensino médio e a inclusão de alunos com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

OLIVEIRA, M. A. Nem claro nem escuro: a experiência de estar cego. In: CAMPOS, C. R. (Org.). **Deficiência Visual e Inclusão escolar**: desfazendo rótulos. 1. ed., Curitiba: CRV, v. 1000. p. 41-63, 2016.

OLIVEIRA, U. J. LIRIO, M. M. O projeto escola viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no espírito santo (2003-2016). **Revista de Pesquisa Histórica - CLIO** (Recife), n. 35, p. 273-295, Jan-Jun, 2017.

PANTALEÃO, E. A; SOBRINHO, R. C; GOMES, N. R. N. A pesquisa-ação colaborativo-crítica: produção de conhecimento e formação-autoformação em contexto. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 131-146, set./dez. 2017.

PANTALEÃO, E. A; SOBRINHO, R. C; CUEVAS, D, A. SÁ, M. G. C. S; VALLADÃO, H. M. Política de educação especial em território mexicano: o município de Xalapa em perspectiva. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.3, p.830-845, set./dez., 2017.

PASQUARELLI, R. C. C; MANRIQUE, A. L. A inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino e aprendizagem de estatística: medidas de tendência central. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.18, n.1, p. 309-329, 2016.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, S, G; GHEDIN, E. (Orgs). 7 edição. São Paulo, 2012.

PINEL, H. LIMA, H. F. S. FURLEY, A. K. L. Uma prática pedagógica no contexto da pedagogia hospitalar: um paciente-aluno com deficiência visual. In: 16º Jornada Científica e Cultural Faesa, 2017, Vitória ES. **Anais do 16º Jornada Científica e Cultural Faesa**. 2017.

REBOUÇA, M. M. SIMÕES, V. L. O. A evolução do ensino de artes no espírito santo: da “eba” - escola de belas artes, 1951 ao centro de artes/Ufes, 1971. **18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais**, Salvador, Bahia. 21-26 set. 2009.

RODRIGUES, G. F; DEOBALD, A. M; ALMEIDA, C. J; PIRES, F. L. B; MELLO, M. T. M. P. Formação inicial de professores de Química: diálogos com a deficiência visual. VI Encontro Nacional das Licenciaturas, V Seminário Nacional do PIBID, IV Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID e X Seminário Institucional PIBID\PUCPR, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Coordenação Institucional do Pibid, 2017. p. 1-3.

ROCHA, F. M; MELO, S. D. G. Precarização do trabalho docente por meio da parceria público privada na educação no município de belo horizonte. **XI Seminário Internacional de la red estrado – Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización**. Ciudad de México, 18 de octubre de 2016.

ROSS, P. R. Contribuições ao conceito social da deficiência e a natureza humana. In: CAMPOS, C. R. (Org.). **Deficiência Visual e Inclusão escolar: desfazendo rótulos**. 1. ed., Curitiba: CRV, v. 1000. p. 41-63, 2016.

SANTANA, A. R. Os desafios da arte na educação e as associações de área: uma perspectiva histórica. **Revista da ABEM**. Londrina. v. 20. n. 28, p. 94-104, 2012.

SANTOS. B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitada**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777- 815.

SANTOS. B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SARAT, M. “A infância e a formação civilizada do indivíduo em Norbert Elias”. **XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: civilização, fronteiras e diversidade e V Seminário do grupo de pesquisa Educação e Processo Civilizador**. Dourados/MS: Edufgd, v. 1, 2012.

SILVA, G. S. P. **A importância do ensino de arte no contexto escolar em uma escola de ensino fundamental**. Monografia (Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2015.

SILVA, J. C. G. S; COSTA, A. B; SIMIONI, S. M. R; ALMEIDA, M. A; ORLANDO, R. M. Do enfrentamento à autoaceitação da Deficiência Visual. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p. 43-60, jan./jun. 2017.

SILVA, R. S; ANJOS, H. P. A abordagem histórico-cultural e a aquisição da leitura e escrita pelas pessoas cegas. In: CAMPOS, C. R. (Org.). **Deficiência Visual e Inclusão escolar**: desfazendo rótulos. 01. Ed. Curitiba: CRV, 2016. v. 1000. p. 66.

SOBRINHO, R. C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência**: contribuições de Norbert Elias. Tese de Doutorado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

SOBRINHO, R. C; KAUTSKY, G. L. S; PANTALEÃO, E. A. A sociologia figuracional como aporte teórico-metodológico: trabalho e formação docente em educação especial. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018.

SOBRINHO, R. C; PANTALEÃO, E. Sociodinâmica centralização e descentralização na materialização de políticas de educação: uma abordagem sociológica figuracional. [Anais do] 17º Simpósio Internacional Processos Civilizadores [livro eletrônico] / organizadores: Tony Honorato, Célio Juvenal Costa. – Londrina: UEL, 2018.

SOBRINHO, R. C; PANTALEÃO, E; OLIVEIRA, G. M. Recursos públicos para educação especial: identificação, magnitude e direção do gasto social. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018.

SOUZA, S. R. C. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência**: uma análise dos indicadores sociais no Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes Departamento de Educação. Londrina, Paraná, 2012.

SOUZA, V. P; BRUNO, M. M. G. As crianças indígenas Guarani e Kaiowá com deficiência: ausências e emergências para a efetivação das políticas públicas de saúde e educação. In. BRUNO, M. M. G; SUTTANA, R. (Org.). **Educação, diversidade e Fronteiras da in/exclusão**. Ed. UFGD. Dourados, MS, 2012, p. 81.

SUBTIL, M. D. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, 30, p. 125-151, set./dez. 2012.

TOZONI-REIS, M. F. C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Cadernos de Formação**: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento. Volume 3. São Paulo: v. 3, p. 111-148. Cultura Acadêmica, 2010.

VEIGA, C. G. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 145-172, 2008.

VILARONGA, C. A. R; CAIADO, K. R. M. Processos de Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.1, p. 61-78, jan.-mar. 2013.

WEILER, V. El problema del desarrollo en la psicología hasta 1940 em relación com el pensamiento de Norbert Elias. In: **Norbert Elia y el problema del desarrollo humano**. Ediciones Aurora. Bogotá, D. C., 2011.

ZABLUDOVSKY, G. **Norbert Elias y los problemas actuales de la sociologia**. México: FCE, 2007.

ANEXO 1: Grupos que estudam a temática Deficiência Visual

Quantidade	GRUPO DE PESQUISA	COORDENADORES	UNIVERSDADE	CERTIFICADO	ÁREA
1.	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD)	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos Márcia Duarte Galvani	UFSCAR	SIM	Ciências Humanas; Educação
2.	Grupo de Estudos em Educação, Inclusão e Trabalho – GEIT	Herminio Tavares Sousa dos Santos Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra	IFPA	SIM	Ciências Humanas; Educação
3.	Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Educação Especial – GEPPEE	Fernanda de Camargo Machado Priscila Turchiello	IF - FARROUPILHA	SIM	Ciências Humanas; Educação
4.	Grupo de estudos sobre diversidades e inclusão nos espaços educacionais – GEDIEE	Andrea Soares Wuo Stela Maria Meneghel	FURB	SIM	Ciências Humanas; Educação
5.	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Educação Física Adaptada (GEPEFA)	Osni Oliveira Noberto da Silva Jorge Lopes Cavalcante Neto	UNEB	SIM	Ciências Humanas; Educação
6.	Grupo de Pesquisa e Estudos em Acessibilidade e Tecnologia Assistiva	Mirtes Lia Pereira Barbosa	IFSC	SIM	Ciências Humanas; Educação
7.	Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva	Priscila Benitez	UFABC	SIM	Ciências Humanas; Educação

8.	Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos	Daiane Pinheiro	UFOOPA	SIM	Ciências Humanas; Educação
9.	Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, Políticas e Práticas Pedagógicas Inclusivas e Acessibilidade	Lucelia Cardoso Cavalcante Rabelo	UNIFESSPA	SIM	Ciências Humanas; Educação
10.	Grupo de Pesquisa em Educação Especial: políticas, formação e práticas educacionais	Renata Imaculada de Oliveira Teixeira Marileide Gonçalves França	IFES	SIM	Ciências Humanas; Educação
11.	Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação	Ana Cláudia Oliveira Pavão Sílvia Maria de Oliveira Pavão	UFSM	SIM	Ciências Humanas; Educação
12.	Grupo de Pesquisas em Educação Especial e Inclusão – GPEEI	Thelma Helena Costa Chahini	UFMA	SIM	Ciências Humanas; Educação
13.	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES)	Lodenir Becker Karnopp Madalena Klein	UFRGS	SIM	Ciências Humanas; Educação
14.	GSEXs- Grupo de pesquisa e extensão sobre sexualidades	Célia Regina Rossi Paulo Rennes Marcal Ribeiro	UNESP	SIM	Ciências Humanas; Educação
15.	IDEA - Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade	Leonardo Santos Amâncio Cabral	UFSCAR	SIM	Ciências Humanas; Educação
16.	Linguagem, Ensino e Cognição (LEC)	Siumara Aparecida de Lima Angela Inês Klein	UTFPR	SIM	Ciências Humanas; Educação

17.	MEDIAR Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas	Flávia Anastácio de Paula Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza	UNIOESTE	SIM	Ciências Humanas; Educação
18.	NEPEDE-EES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial - UFSCar/São Carlos	Rosimeire Maria Orlando Adriana Garcia Gonçalves	UFSCAR	SIM	Ciências Humanas; Educação
19.	NIEPED - Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade	Daniela Leal Carmen Silvia Porto Brunialti Justo	CUML	SIM	Ciências Humanas; Educação
20.	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire	Ivanilde Apoluceno de Oliveira Tânia Regina Lobato dos Santos	UEPA	SIM	Ciências Humanas; Educação
21.	Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade (NEEDI)	Neiza de Lourdes Frederico Fumes Elisangela Leal de Oliveira Mercad	UFAL	SIM	Ciências Humanas; Educação
22.	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial	Rosimeire Maria Orlando Heulália Charalo Rafante	UFSCAR	SIM	Ciências Humanas; Educação
23.	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as relações étnico-raciais e ações afirmativas	Luciane Ribeiro Dias Gonçalves	UFU	SIM	Ciências Humanas; Educação
24.	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil – NEPIE	Gizele de Souza Marynelma Camargo Garanhani	UFPR	SIM	Ciências Humanas; Educação

25.	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão – NEPPEIn	Dulcéria Tartuci Maria Marta Lopes Flores	UFG	SIM	Ciências Humanas; Educação
26.	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD	Maria Almerinda de Souza Matos Wania Ribeiro Fernandes	UFAM	SIM	Ciências Humanas; Educação
27.	Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva	Ana Valéria Marques Fortes Lustosa	UFPI	SIM	Ciências Humanas; Educação
28.	Núcleo de Pesquisas Sobre o Corpo (NUPESC)	Daniela Fantoni de Lima Alexandrino Cintia Lúcia de Lima	UEMG	SIM	Ciências Humanas; Educação
29.	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) (AHSD)	Márcia Denise Pletsch Flávia Faissal de Souza	UFRRJ	SIM	Ciências Humanas; Educação
30.	Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva – OPEN	Geovana Mendonça Lunardi Mendes	UDESC	SIM	Ciências Humanas; Educação
31.	Observatório nacional de educação especial – Oneesp	Eniceia Goncalves Mendes	UFSCAR	SIM	Ciências Humanas; Educação
32.	Políticas Públicas de educação e educação especial	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	UFMS	SIM	Ciências Humanas; Educação
33.	Práticas educativas e relações sociais no espaço escolar e não escolar	Maria Inês Bacellar Monteiro Maria Cecilia Rafael de Góes	UNIMEP	SIM	Ciências Humanas; Educação

34.	Práticas educativas na família e na escola: Impactos no desenvolvimento infantil	Fabiana Cia Carolina Severino Lopes da Costa	UFSCAR	SIM	Ciências Humanas; Educação
35.	Professor de Matemática: formação, profissão, saberes e trabalho docente	Ana Lúcia Manrique Maria Cristina Souza de Albuquerque Maranhão	PUC/SP	SIM	Ciências Humanas; Educação
36.	Profissão docente e ciência da aprendizagem – PDCA (AHSD)	Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba	UNEMAT	SIM	Ciências Humanas; Educação
37.	Ruaké (Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências, Matemáticas e Inclusão)	Elielson Ribeiro de Sales Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão	UFPA	SIM	Ciências Humanas; Educação
38.	Talento e Capacidade Humana na Sociedade e na Educação (AHSD)	Cristina Maria Carvalho Delou Helena Carla Castro	UFF	SIM	Ciências Humanas; Educação
39.	TEIAS - Tecnologia em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade	Liliana Maria Passerino Ana Cristina Cypriano Pereira	UFRGS	SIM	Ciências Humanas; Educação
40.	Grupo interdisciplinar de estudos em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais (DV)	Regina Célia Passos Ribeiro de Campos	UFMG	SIM	Ciências Humanas; Educação
41.	Grupo de Educação e Psicologia- estudos e pesquisas em desenvolvimento humano, aprendizagem escolar, inclusão e diversidade	Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa	UFPA	SIM	EDUCAÇÃO
42.	Ambientes Potencializadores para a Inclusão	Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	UNESP	SIM	EDUCAÇÃO

		Klaus Schlünzen Junior			
43.	Educação Especial: abordagens e tendências	Hiran Pinel Rogério Drago	UFES	SIM	EDUCAÇÃO
44.	Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar	Denise Meyrelles de Jesus Alexandro Braga Vieira	UFES	SIM	EDUCAÇÃO
45.	Grupo de estudo e pesquisa em fundamentos da Educação Especial	Douglas Christian Ferrari de Melo Eliesér Toretta Zen	UFES	SIM	EDUCAÇÃO

Anexo 2: Número total de dissertações que versam sobre deficiência visual e fazer docente/prática pedagógica – PPGE/Ufes

DISSERTAÇÕES – MESTRADO		
DESCRITOR	AUTOR (A)/ANO	TÍTULO
Fazer docente/Prática Pedagógica	ALVARENGA (2007)	Inclusão escolar entre rupturas e continuidades: desvelando contradições e novos movimentos
Fazer docente/Prática Pedagógica	ALVES (2007)	Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso
Fazer docente/Prática Pedagógica	CRUZ (2007)	A construção de práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação no espírito santo: alinhando escritos e escutas
Fazer docente/Prática Pedagógica	DEVENS (2007)	O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas
Fazer docente/Prática Pedagógica	VIEIRA (2008)	Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar
Fazer docente/Prática Pedagógica	FRANÇA (2008)	No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial
Fazer docente/Prática Pedagógica	VASCONCELOS (2008)	Diálogos reflexivos: busca por outras práticas pedagógicas inclusivas
Fazer docente/Prática Pedagógica	PAIVA (2009)	Uma experiência de inclusão escolar na rede pública municipal de ensino de Colatina – ES: reflexões sobre as práticas inclusivas em sala de aula
Fazer docente/Prática Pedagógica	CALDAS (2009)	O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do Cefetes Serra – ES: um estudo de caso
Fazer docente/Prática Pedagógica	CHIOTE (2011)	A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil
Fazer docente/Prática Pedagógica	EFFGEN (2011)	Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas
Deficiência Visual	PALMEIRA (2012)	Educação matemática no ensino médio e a inclusão de alunos com deficiência visual
Deficiência Visual	NASCIMENTO (2012)	As percepções de professores videntes sobre ser (sendo) aluno deficiente visual cego: uma análise de inspiração fenomenológica existencial-hermenêutica
Fazer docente/Prática Pedagógica	OLIVEIRA (2013)	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento
Fazer docente/Prática Pedagógica	ANJOS (2013)	Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento

Deficiência Visual	PERINNI (2013)	A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso
Deficiência Visual	MANGA (2013)	O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso.
Fazer docente/Prática Pedagógica	PINTO (2013)	Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum
Fazer docente/Prática Pedagógica	NASCIMENTO (2013)	Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões
Fazer docente/Prática Pedagógica	GONRING (2014)	A criança com síndrome de asperger na educação infantil: um estudo de caso
Fazer docente/Prática Pedagógica	RABELO (2014)	O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas
Fazer docente/Prática Pedagógica	BRAVO (2014)	O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan: um estudo de caso

Deficiência Visual	MARTINS (2014) Não encontrado	A utilização de tecnologias assistivas no ensino de ciências: um estudo exploratório com estudantes com deficiência visual
Fazer docente/Prática Pedagógica	PORTO (2014) Não encontrado	Afetividade nas práticas pedagógicas: implicações para a constituição da subjetividade da criança pequena com deficiência
Fazer docente/Prática Pedagógica	BORGES (2014)	Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum
Fazer docente/Prática Pedagógica	SILVA (2014)	Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no proeja Ifes campus vitória no Napne
Fazer docente/Prática Pedagógica	LELLIS (2015)	O aluno com síndrome de Prader-Willi na escola comum: inclusão, escolarização e processos de subjetivação
Fazer docente/Prática Pedagógica	CONDE (2015)	Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil
Fazer docente/Prática Pedagógica	DIAS (2015)	O bebê com síndrome de Down: um estudo no centro de educação infantil Criarte-Ufes
Deficiência Visual	MIRANDA (2016)	Corporeidade, percepções e modos de ser cego em aulas de educação física: um estudo fenomenológico-existencial
Fazer docente/Prática Pedagógica	MILANEZI (2016)	Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos
Fazer docente/Prática Pedagógica	ZIVIANI (2016)	Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos
Deficiência Visual	CARVALHO (2016)	Deficiência Visual: da política educacional à organização escolar
Deficiência Visual	CALIXTO (2016)	Modelos táteis sobre o sistema reprodutor feminino: um estudo exploratório com uma estudante cega

Deficiência Visual	SANTOS (2016)	Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil
Fazer docente/Prática Pedagógica	CAMIZÃO (2016)	Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora?
Fazer docente/Prática Pedagógica	DRUMOND (2017)	Escola bilíngue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue
Fazer docente/Prática Pedagógica	VALADÃO (2017)	Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards.

TESES – DOUTORADO

Fazer docente/Prática Pedagógica	GIVIGI (2007)	Tecendo redes, pescando ideias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas na escola
Fazer docente/Prática Pedagógica	GONÇALVES (2008)	As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica
Fazer docente/Prática Pedagógica	SÁ (2008)	Cartografando processos inclusivos na educação infantil em busca de movimentos instituintes
Fazer docente/Prática Pedagógica	AGUIAR (2015)	Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar
Fazer docente/Prática Pedagógica	SOUZA (2015)	A prática avaliativa na educação especial: processos de reflexão com o outro
Deficiência Visual	MELO (2016)	Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual
Fazer docente/Prática Pedagógica	EFFGEN (2017)	A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas
Deficiência Visual	MANGA (2017)	O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso
Deficiência Visual	KOEHLER (2017)	Audiodescrição: um estudo sobre o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo
Fazer docente/Prática Pedagógica	SANTOS (2017)	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas