

SOELI TEREZINHA KLEMBA.

INCLUSÃO EDUCATIVA ATRAVÉS DA ARTE

**Monografia apresentada para
obtenção do título de Pós-
Graduação Inclusiva pela
Universidade Federal do
Paraná.
Orientadora: Maria Beatriz S.
F. Ale .**

**CURITIBA
2004**

AGREDECIMENTOS

A professora Maria Beatriz S. F. Ale .
A todos aqueles que, de alguma maneira contribuíram
para a realização deste trabalho .

O homem conhece a si mesmo na medida que conhece o mundo.

Ele só conhece o mundo dentro de si mesmo e
Só toma conhecimento de si mesmo dentro do mundo.

GOETHE

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
INTRODUÇÃO.....	
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO DE TODOS.....	3
3 ARTE E EDUCAÇÃO.....	20
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS	

RESUMO

Nos dias de hoje a educação é fundamental na construção de uma sociedade mais humana e mais justa. E quando o objetivo é formar cidadãos, nenhuma pessoa deve ser excluída, mesmo porque educação e cidadania são direitos de todos, indistintamente. Surge então a educação inclusiva, que visa não só possibilitar a inclusão em convívio de necessidades educacionais especiais às escolas comuns, como também, torna-los seres humanos integrados e produtivos, ou seja, verdadeiros cidadãos. Mas a inclusão ainda está longe de ser uma realidade em nossas escolas, pois para que isso aconteça torna-se essencial uma profunda mudança, que perpassa o espaço da sala de aula. Trata-se de uma mudança pessoal, de valores e crenças, mais principalmente na forma de olhar e entender a educação. Visando sensibilizar alunos e professores para a importância da inclusão na escola e na sociedade, a arte se apresenta como uma forte aliada. Esta possibilita a integração, permite a descoberta do valor e do potencial de cada pessoa e estimula a cooperação. Por seu caráter prazeroso, o fazer artístico envolve tanto adultos quanto crianças, levando a um maior contato consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o cerca. Através da arte é possível transformar valores humanos pela criatividade e até mesmo tornar o convívio com as diferenças uma verdadeira celebração. Utilizar-se da arte na escola, visando o pleno exercício da cidadania, pode ser uma saída interessante, pois ensina a agir para que um dia as leis possam sair do papel tornando-se realidade.

INTRODUÇÃO

Frente a um mundo globalizado e competitivo, submerso em um período de intensas mudanças, a educação ressurgiu com objetivos muito diferentes, “[...] surge como trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” (DELORS, 1998, p.11)

Mais do que mera “transmissora de conhecimentos”, a educação é responsável em desenvolver saberes e aptidões, propiciar a tomada de consciência a respeito de si mesmo e do mundo, formar um sujeito capaz de discernir e agir e que venha, futuramente, desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.

Esta grande transformação que o mundo vem sofrendo, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro e o ambiente que nos cerca, pois compreensão, respeito, justiça e harmonia são os valores de que, atualmente, o ser humano mais carece. “[...] As exclusões transformam-se num dos grandes desafios do final deste século para o qual a educação do próximo século deverá encontrar resposta.” (DELORS, 1998, p. 230)

Partindo desses ideais, uma nova questão tem mobilizado os educadores em todas as partes do mundo: a Educação Inclusiva. Esta surge como um resgate de algo que sempre fez parte da educação, mas que há muito tempo estava adormecido e lança um grande desafio a todos nós, educadores ou não. O acesso ao saber deve ser garantido a todos, indistintamente, respeitando os limites e as diferenças de cada um diante do processo de aprendizagem.

A partir de 1994, com a Conferência de Salamanca, antigas discussões são retomadas com o objetivo de possibilitar a inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais às escolas comuns, visando uma educação que permita torná-los seres humanos integrados e produtivos, ou seja, verdadeiros cidadãos. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, artigo 58, estabelece que os portadores de necessidades educacionais especiais devem ser atendidos preferencialmente em classes comuns na rede regular de ensino.

Mas apenas uma lei não basta para que a Educação Inclusiva se torne uma realidade em nossa sociedade. Muito mais ainda deve ser feito. Não bastam apenas mudanças de ordem física, curricular ou estrutural, é preciso primeiramente mudar as crenças, os valores e os sentimentos, mudar o olhar perante a educação, estar ciente da responsabilidade que se tem rumo a um mundo mais humano e mais justo. Portanto, antes de tudo é preciso sensibilizar aqueles que compartilham do espaço escolar para esta problemática, pois só assim torna-se possível uma mudança verdadeira e efetiva. Mudança essa que deve começar pelos próprios alunos e educadores, estendendo-se aos pais e a toda comunidade.

Então, como podemos sensibilizar professores e alunos para a questão da inclusão? A presente pesquisa surge da hipótese de que o contato com a arte pode tornar bem sucedida a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais às escolas da rede regular de ensino. Na medida que envolverá as pessoas que fazem parte do cotidiano escolar num trabalho conjunto e cooperativo, onde cada

um poderá contribuir de acordo com suas potencialidades e individualidades, possibilitará a superação de obstáculos e barreiras atitudinais, num processo de integração sistemático e gradual.

É importante a compreensão de que nessa perspectiva não se buscará um método único e fechado de trabalho. Este será construído de acordo com o contexto escolar e visará apenas a integração de todos, independentemente de conteúdos programáticos ou dificuldades específicas, alterando assim o modo de pensar a própria educação, que o senso-comum convencionou limitar como “transmissora de conhecimentos”.

Para tanto, a metodologia adotada foi a da pesquisa bibliográfica e posterior reflexão sobre o tema. No primeiro capítulo constará um breve histórico, aspectos legais, conceitos e discussões pertinentes sobre a Educação Inclusiva, tendo em vista tomar conhecimentos do processo que nos trouxe ao que será discutido ao longo deste trabalho. No segundo capítulo será apresentado um breve histórico da arte no cenário da educação brasileira, bem como algumas reflexões sobre a arte e suas relações com a educação.

Diante de tais questões justifica-se o tema desta pesquisa “Inclusão educativa através da arte”, cujo objetivo maior é possibilitar não só a sensibilização de todos, profissionais e alunos, para a questão da inclusão, como também possibilitar que ela seja vivenciada em nossas escolas.

“Quando as pessoas são agrupadas de acordo com suas limitações, rouba-se delas a oportunidade de se tomarem indivíduos, pois quanto maior o número de desafios a que elas forem submetidas, mais se sentirão estimuladas a vencê-los e, portanto, melhor será a qualidade de vida.” (Declaração de Salamanca, in: COLLARES, 2000, p. 216)

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO DE TODOS

Desde que os primeiros seres humanos surgiram sobre a superfície irregular e deformada do planeta terra, algo os une, tornando-os comuns: a 'diferença'.

A natureza é perfeita em sua criação e não permite que o maior dos monumentos nem a mais ínfima das criaturas, em seu ecossistema, tenham exatamente as mesmas características, ou melhor dizendo, sejam iguais! A distinção é o que de fato os aproxima. (FONTES e LANDI, 1997, p.4!)

A Educação Inclusiva não surgiu por acaso. Ela é produto histórico de uma época e realidade educacionais contemporâneas, época essa que exige que muitos dos velhos estereótipos e preconceitos, amplamente adotados pela sociedade, sejam por nós abandonados. O grande apelo que se faz hoje para que a escola não exclua de suas salas de aula uma parcela significativa de alunos e que venha realmente contemplar a todos, nada mais é do que uma tentativa de se corrigir os erros, equívocos e injustiças cometidos ao longo dos anos e que marca de maneira negativa toda a história da educação. Este não é um tema neutro, pois desde seu início suscita uma série de posicionamentos, tanto favoráveis quanto desfavoráveis, e tem sido foco constante de inúmeras discussões nos meios educacionais.

No ano de 2001, a Declaração dos Direitos Humanos completa 53 anos. “Os direitos dos povos surgem no contexto de Segunda Guerra Mundial, quando em 1945, 51 países assinam a carta fundadora das Nações Unidas e proclamam a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O Brasil encontra-se entre os 48 países que subscreveram a Declaração”. (Palazzo, 1998. p. 24)

A carta é oficializada no dia 10 de dezembro de 1948. Esta proclama o reconhecimento da dignidade e igualdade de direitos, inerentes a todos os seres humanos, como os fundamentos básicos de liberdade, justiça e paz no mundo. A partir desta data, toda a sociedade se engaja numa luta em prol dos Direitos Humanos, luta esta que também envolve o campo educacional, muitas vezes preconizado como um dos principais meios de desenvolvimento tanto pessoal quanto social.

A declaração dos Direitos Humanos afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e consciência devem agir uns para com ou outros em espírito de fraternidade.” (artigo 1º) E acrescenta: Toda pessoa tem direito à educação [...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.” (artigo 26º, incisos 1 e 2)

Em 1959, a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, que completa, neste ano de 2001, um total de 42 anos de existência. É, sem a menor sombra de dúvida, o documento oficial mais aceito da história da humanidade.

A referida Declaração estabelece: “ A criança terá direito a receber educação [...] Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacita-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir e seu sendo de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.” (artigo 7º) E acrescenta: “A criança gozará proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza [...]” (artigo 10º)

A Declaração dos Direitos da Criança aponta ainda, dentre outras coisas, os direitos da criança à proteção especial e as facilidades e oportunidades que permitam o seu desenvolvimento de modo sadio e normal e em condições de liberdade e dignidade. No caso de crianças deficientes, o direito de receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos por sua condição peculiar, também são previstos.

No ano de 1988 a nova Constituição Brasileira entra em vigor. Já no artigo 3º, inciso IV, declara como sendo um Princípio Fundamental da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor idade, sexo e quaisquer outras formas de discriminação.” A educação é considerada direito de todos e visa, dentre outras coisas, o desenvolvimento do cidadão. A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como o atendimento de crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, também são previstas.

No Brasil, a integração de pessoas com necessidades especiais está oficialmente expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Esta dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, define crimes entre outras providências.

Em 13 de julho de 1990, o Brasil promulgou a Lei 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), um dos primeiros a estabelecer uma lei própria para a criança e adolescente, a qual é considerada uma das mais avançadas do mundo. Consta do presente Estatuto: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (artigo 53 e artigo 53 inciso I)

Em 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, estabelece os rumos e os fundamentos da educação brasileira, reconhece a importância da Educação Especial e é um significativo avanço no campo da educação. A LDB defende o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 4º, inciso III) E diz mais: “Entende-se por educação para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais” (art. 58º) E acrescenta: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (art. 58º, inciso 2º)

Em verdade, a evolução dos Direitos Humanos depende do crescimento da consciência coletiva através do tempo. Emerge do conflito entre os que lutam por uma nova ordem e os que nada querem mudar. Não obstante, a influência direta na proteção e promoção dos Direitos Humanos no decorrer da história está consubstanciada na definição do papel do governante, nos limites de seu poder, e principalmente na preocupação em estabelecer o ideal de dignidade humana. Por isso, sua história não é linear, mas contém grandes avanços e dramáticos retrocessos. (PALAZZO, 1988, p.22)

Felizmente o nosso país, que muitas vezes esteve na via errada da história mundial, o último país a acabar com o horror da escravidão, hoje aparece na vanguarda em relação às leis de proteção da criança e do adolescente, dá passos significativos também em relação aos direitos das pessoas com necessidades especiais e se une aos demais países do mundo em prol da luta pelos direitos humanos. No entanto existe ainda uma longa caminhada, repleta de inúmeros obstáculos, para que estas resoluções ultrapassem o papel e cheguem à vida real.

Todos estes documentos, anteriormente citados, de um modo geral reconhecem respeito, igualdade e cooperação como princípios fundamentais para que a liberdade, a justiça e a paz entre os povos, tanto por nós almejadas, possam vir a se tornar uma realidade. Alguns destacam também que todas as pessoas, indistintamente, têm direito à educação e que a escola tem papel fundamental para que tudo o que concerne aos Direitos Humanos possa ser alcançado.

É através da educação que se pode construir um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ecologicamente mais equilibrado, e favorecer o progresso pessoal, social, econômico, cultural, num ambiente onde prevaleça um espírito de cooperação e solidariedade.

Vale salientar que, uma educação inclusiva nada mais é do que uma questão de Direitos Humanos, pois se refere a respeito, dignidade, igualdade e cidadania, direito de todos. Esta faz parte de um contexto muito maior que é o da própria sociedade, que tem como objetivo reduzir a

ignorância, a injustiça, o preconceito e a desigualdade social, tornando-se uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Há muito surgiram as primeiras críticas à segregação, discussões a respeito de integração do deficiente e sua adequação à sociedade, bem como a aceitação de sua matrícula no ensino regular. No Brasil, desde a década de 60, após a aprovação da lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961, que se tem difundido a integração como princípio básico da Educação Especial. Esta aparece pela primeira vez na LDB e aponta que a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

Mas o conceito de Educação Inclusiva somente ganhou força no cenário Mundial durante a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (1983-1992). A luta pela não – segregação teve como marco o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, de 1983, que destaca o direito das pessoas com deficiência às mesmas oportunidades que os demais cidadãos e defende a educação de qualquer indivíduo no sistema escolar comum. Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, relembra “que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.”

Quase ao final da Década, em 14 de dezembro de 1990, é aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, a resolução nº 45, que formaliza o conceito de sociedade inclusiva. “A Assembléia Geral solicita ao Secretário Geral uma mudança no foco do programa das Nações Unidas sobre deficiência, passando da conscientização para a ação, com propósito de se concluir com êxito uma sociedade para TODOS por volta do ano 2010.” (Fragmento da resolução 45/91 da ONU. In: WERNECK, 2000, p. 12)

Em junho de 1994, durante a Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, a idéia da escola inclusiva ganhou espaço e adeptos. Mais de 300 participantes representando 92 países e 25 organizações internacionais, presentes nesta Conferência, adotaram, o documento A Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais. Trata-se do mais completo texto sobre a inclusão na educação.

[O] princípio fundamental da escola inclusiva é o de todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades [...]. (UNESCO, 1994).

Segundo MARANHÃO (2001), o Brasil não participou desta Conferência, e só em dezembro

De 2000, a Lei 7.853 foi regulamentada. Com ela nos unimos ao resto do planeta no esforço de favorecer o ajuste social das pessoas com deficiências, atualmente 15 por cento da nossa população.

Á medida que aumenta o número de defensores e praticantes da Educação Inclusiva não só no Brasil, como no mundo todo, cresce também a polêmica acerca deste assunto. O que é melhor para pessoas com deficiências, estudar em escolas especializadas, em classes especiais ou em classes comuns na rede regular de ensino? Os argumentos de ambos os lados envolvem questões que vão desde o espaço físico até o preparo dos profissionais e a aprendizagem propriamente dita.

Para que seja possível uma maior clareza em relação a estes fatos, torna-se necessário retomar um pouco da história da educação no que se refere a pessoas com deficiências.

Até o século XV crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga. Na Idade Média deficientes encontram abrigo nas igrejas, como o Quasímodo do livro *O Corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo, que vivia isolado na torre da Catedral de Paris. Na mesma época, os deficientes ganham uma função: bobos da corte. Martinho Lutero defendia que deficientes mentais eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados. (ARANHA et. Al., 2001)

Segundo SASSAKI (1997), está história tem quatro principais fases. A primeira corresponde ao período a maioria das pessoas com deficiências eram consideradas indignas de educação escolar e mantinham-se isoladas do convívio social, confinadas em suas próprias casas, asilos ou conventos, sem nenhum atendimento especializado. Para muitos eram consideradas motivo de vergonha.

A segunda fase, chamada pelo autor de segregação, começou no século XX com o atendimento aos deficientes dentro das grandes instituições, que propiciavam a estas pessoas, além de outros atendimentos, também a alfabetização. A partir da década de 50, e principalmente nos anos 60, pais e parentes de crianças às quais era negado o ingresso nas escolas comuns, organizam-se num movimento em prol desta causa. A partir daí o sistema educacional e as pessoas com deficiências passam a contar com as escolas especiais e com as classes especiais dentro das escolas comuns.

Embora a idéia da integração já estivesse sendo defendida a partir do final dos anos 60, apenas na década de 70 é que acontece a fase da integração propriamente dita (terceira fase), ou seja, neste momento acontece uma mudança filosófica no sentido da aceitação ou adolescentes deficientes em classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restritivo possível. Porém, não foram feitas mudanças no sistema educacional para receber estas pessoas. Só eram

consideradas integradas aquelas que se adaptassem à classe comum como esta se apresentasse e, portanto continuavam sendo excluídas todas aquelas que não conseguissem se adaptar ou acompanhar os demais alunos. Na época as leis deixavam em aberto a possibilidade de manter crianças e adolescentes com deficiência nas escolas especiais quando diziam “preferencialmente na rede regular de ensino”.

A quarta fase, que surgiu na segunda metade da década de 80 e adentra o século XXI, é a fase da inclusão. Esta defende a idéia de que não são os alunos que devem se adaptar ao sistema educacional existente (modelo interativo), mas exatamente o inverso. O sistema educacional é que deve adaptar-se às necessidades de seus alunos. A inclusão propõe “educação para todos”, ou seja, uma escola de qualidade para todos os alunos, independente das diferenças existentes entre eles.

A inclusão baseia-se em princípios como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade pela sua importância para o enriquecimento de todos os seres humanos, o direito de pertencer e o igual valor atribuído a todas as pessoas indistintamente. É claro que para que isto seja uma realidade, além da capacidade do sistema educacional em adaptar-se às diferenças, deve haver um verdadeiro desejo de fazer tudo para que nenhum aluno seja jamais excluído.

MRECH (2001) aborda a Educação inclusiva como um paradigma da Educação Especial, referindo-se a ela como Paradigma da inclusão.

Um paradigma é um modelo mental, uma forma de ver o mundo, um modelo de referência, filtrando outras percepções, conteúdos determinados, etc. Ele estabelece, em suma, um modelo de pensamento e/ou de crenças através do qual o mundo pode ser interpretado. Isto quer dizer que, ao adotarmos um paradigma a nossa escolha deixa de ter como referenciais apenas os aspectos cognitivos. Ela também passa a ter componentes emocionais que podem fazer que as idéias daquele paradigma ou dos paradigmas oponentes a ele sejam realmente aceitas ou rejeitadas. (MRECH, 2001)

Já de início ressalta a importância de se tomar a Educação Inclusiva como um objeto de estudo científico, pois quando se é deixado levar pelas emoções, muitas vezes não se percebe com a clareza necessária porque determinado fenômeno foi recortado da realidade para privilegiar a construção do paradigma. Para tanto, primeiramente é preciso desvincular-se de uma leitura imediatista e deturpada de realidade e do próprio campo da educação e da Educação Especial. Vale ressaltar que atualmente, no Brasil, muitas das discussões minimizam o real valor da Educação Inclusiva, atribuindo-lhe um sentido mais ético do que propriamente à importância da sua fundamentação científica e teórico-prática.

A autora afirma que os eixos básicos da construção do Paradigma da inclusão se constituíram a partir do entroncamento de quatro fontes básicas: a emergência da psicanálise, a luta pelos direitos humanos, a pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial. Fatores esses que além de tornarem-se evidentes na área de saúde, também desencadearam novas discussões no contexto mais amplo da educação, tal como a história mais recente da Educação Especial revela, delineando assim um problema social, público – a questão da inclusão social – que vem tomando forma com o passar do tempo e, conseqüentemente, exigindo novas práticas educacionais e sociais que venham de encontro a esta nova perspectiva.

M. SANTOS (2000) considera que a Educação Especial na maioria dos países tem, a grosso modo, seguido padrão semelhante de evolução, e suas idéias não divergem de forma alguma das considerações de SASSAKI que já foram percorridas anteriormente.

Para esta autora, num primeiro momento as pessoas com deficiências são simplesmente ignoradas, evitadas, abandonadas, chegando até mesmo a ser exterminadas. Esta fase é caracterizada pela segregação e exclusão.

Num segundo momento, estas pessoas passam a ser percebidas como possuidoras de certas capacidades que, apesar de limitadas, existem. Dentre estas capacidades está a de aprendizagem. Acontece então o que a autora, em conformidade com o pensamento de outros estudiosos sobre o assunto, chamou de velha integração. Os excluídos passam a ser integrados a certos setores sociais, já não há mais a rejeição e o medo, mas a intervenção é puramente assistencialista e tutelar. Estes passam a viver em abrigos e asilos de onde dificilmente saíam totalmente desvinculados da sociedade.

O terceiro momento, denominado nova integração, é marcado pelo reconhecimento do valor destes seres humanos e o conseqüente reconhecimento de seus direitos enquanto tais, ou seja, já se trata da inclusão propriamente dita.

Para M. SANTOS, muitos acontecimentos na esfera mundial levaram a se primar pela igualdade de valor e direitos entre os seres humanos. As práticas discriminatórias, preconceituosas e excludentes já não estão mais adequadas a um mundo que defende a paz e a democracia. Os avanços tecnológicos e científicos produzem e disseminam a informação e o conhecimento que fazem com que certos preconceitos, caçados na ignorância acerca das diferenças humanas, sejam derrubados, alertam para a necessidade de uma união entre as pessoas tendo em vista defender o planeta de uma destruição futura (seja esta decorrente de guerras ou pelo mau uso da natureza) e requer cada vez mais uma mãos de obra instruída e especializada.

Acredita que no mundo atual não há mais lugar para a ignorância que só faz incapacitar o ser humano de lutar e desfrutar de seus direitos e deveres como cidadão, deveres estes que são o de trabalhador produtivo e contribuinte, imprescindíveis para o progresso da sociedade. Mas isso só será possível com o entendimento claro do papel de todos os indivíduos, enquanto membros ativos da sociedade, no progresso tecnológico conquistado e a necessidade de estender essa realidade para todos, de acordo com suas possibilidades.

Esta idéia vem de encontro ao conceito de paradigma defendido por MRECH e apresentado anteriormente. Para ambas as autoras, os vários acontecimentos no cenário mundial possibilitaram uma nova forma de ver o mundo, fato este que tem levado a mudanças verdadeiramente significativas não só no âmbito da Educação Especial, mas no modo de vida de toda sociedade.

É óbvio que a pobreza e a miséria existentes em larga escala no mundo são um produto do desconhecimento, por grande parte da população, sobre seus deveres e direitos. Priva-los do direito à informação e à educação é fonte de injustiça social, injustiça esta que deve ser o mais rapidamente possível extinta, pois o momento em que vivemos clama por indivíduos cidadãos, sabedores e conscientes de seus valores e de seus direitos e deveres. Este fato só faz crescer a importância da educação, mola mestra para que tais objetivos sejam realmente alcançados. Mas este programa educacional deve ser flexível o bastante para atender ao mais variado tipo de alunado sem perder a qualidade de ensino e da aprendizagem.

Foi então que em 1990, na Tailândia, acontece a Conferência Mundial de Jomtiem sobre Educação para Todos, que teve como objetivo principal o oferecimento de educação para todos até o ano 2000. Dentre os principais tópicos discutidos na referida Conferência, destacou-se a necessidade oportunizar uma educação mais duradoura (aumentando o número de crianças freqüentando a escola e assegurando a sua permanência na instituição de ensino por um tempo mais longo, visando possibilitar os benefícios da escolarização) e também dar início a reformas educacionais significativas que atendam às reais necessidades dos alunos, sejam estas quais forem, para que se formem cidadãos responsáveis e instruídos.

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessário para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-la variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO et al., 1990, artigo 1, inciso I)

A citada Conferencia tem conseqüências muito positivas para a Educação Especial, apesar de não se referir diretamente a esta clientela. Uma destas conseqüências se refere a posterior inclusão Educação Especial dentro desta estrutura de educação para todos, oficializada em Jomtien. Isto porque, quando se fala em uma educação que seja para todos, subentende-se que todas as pessoas, sem distinção alguma, devem ser incluídas. A outra diz respeito a ampliação da clientela potencialmente nomeada como possuindo necessidades educacionais especiais.

Em 1994 acontece na Espanha, uma Conferência na qual é redigida a Declaração de Salamanca, considerada por muitos autores como um marco dentro da Educação Especial rumo a uma educação inclusiva. Entre outras coisas, o aspecto inovador desta Declaração consiste não somente na retomada de discussão sobre a inclusão, bem como no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais tendo em vista alcançar este fim.

Neste documento fica explicitado que o conceito de necessidades educacionais especiais inclui, além dos deficientes, todos aqueles deficientes ou não que estejam experimentando dificuldades temporárias, intermitentes ou permanentes na escola. Isto quer dizer que, uma criança que esteja passando por dificuldades emocionais, que esteja vivendo em condições de extrema pobreza, que seja forçada a trabalhar, que esteja sofrendo de algum tipo de doença, que seja uma criança com algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou sofra maus tratos, dentre outras coisas, também são pessoas de necessidades educacionais especiais.

[As] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüística ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüística, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de desafios aos sistemas escolares. [...] o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização [...]. (UNESCO, 1994)

Esse conceito ainda gera em nossos educadores dúvidas e confusões. Muitos deles acreditam que este só inclui as pessoas com deficiência e, apesar de trabalharem com a inclusão em suas salas de aula a todo momento (com alunos que estejam experimentando dificuldades emocionais ou de aprendizagem, por exemplo), tratam do assunto como se este lhes fosse totalmente estranho e utópico.

Segundo SASSAKI (1997), o próprio termo necessidades educacionais especiais, em contraposição a um outro termo muito usado nos textos de Educação Especial, necessidades

educativas especiais, gera certa confusão. Esclarece: “[...] não existem necessidades educativas. O vocábulo “educativo”, segundo os melhores dicionários, quer dizer “que educa”, que serve para educar”.[...] Já o vocábulo educacional significa “concernente” à educação; no âmbito ou área da educação”.[...] Conclui-se daí que a expressão correta é ‘necessidades educacionais especiais’, ou seja, ‘necessidades especiais no âmbito da educação’ [...]”

Para M. SANTOS (2000), até vinte ou trinta anos atrás o objetivo-alvo da Educação Especial eram as pessoas com deficiências e seu objetivo era o de prover serviços em um ambiente dito especial, (porém segregado) que seria o mais adequado ao tratamento desta clientela. Este procedimento implica em dois sistemas educacionais distintos: o regular e o especial. Mas devido aos acontecimentos históricos – já descritos anteriormente – e seus reflexos nas diversas áreas, este objeto-alvo passa então a ser ampliado, visto que seus antigos e restritos conceitos não mais lhe permitem dar conta de suas próprias tarefas.

Também não são poucas as pesquisas que constataam que a existência de um sistema paralelo de ensino não garante uma educação de maior qualidade, muito menos consegue solucionar os “problemas” que a eles são encaminhados. Além do mais existem dados que comprovam que o nível de fracasso escolar verificado nas escolas especiais é quase tão alarmante quanto o encontrado nas escolas regulares. Estes estudos só vem mostrar a relatividade do conceito de necessidades educacionais especiais e que o sistema educacional regular também precisa ser revisto.

A autora conclui que esta nova concepção provoca concepção uma aproximação destes dois tipos de ensino, o especial e o regular, na medida que, potencialmente, todos nós possuímos ou podemos possuir necessidades educacionais especiais. Desta forma, não há porque haver sistemas paralelos de ensino; e sim um sistema único que seja capaz de prover educação a todo o seu alunado.

Não se trata, portanto, nem de acabar com um, nem de acabar com o outro sistema de ensino, mas sim de juntá-los, unificá-los num sistema que parta do mesmo princípio(de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor, o os mesmos direitos), otimizando seus esforços e se utilizando de práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos. É isto que significa, na prática, incluir a Educação Especial na estrutura de educação para todos, conforme mencionado na Declaração de Salamanca. (M. SANTOS, 2000)

Esta idéia vem de encontro ao que as pedagogas FONTES e LANDI (1997) discorrem em um de seus textos. Questionam o fato da própria via democrática, que é a educação, encontrar-se subordinada a uma segregação social que o próprio termo Educação Especial impõe.

Ora, qual de nós é especial? Todos somos diferentes, temos nossas deficiências e, portanto, somos especiais. Somos muitas vezes surrealistas, quando nos achamos normais.. E a propósito, cabe questionarmos o que é normal. Qual o critério utilizado para tal classificação? E os fatores inatos e também os adquiridos (sociais, culturais, instrucionais, etc) como são avaliados? Sabemos das interferências do meio. E agora, ainda somos todos iguais? (Op. cit., p.44)

Em hipótese alguma questionam a necessidade de um atendimento mais especializado em alguns casos, mas consideram que uma educação completamente especial possibilita a compreensão de que estas pessoas também precisam viver isoladamente, dentro de uma redoma de vidro que faça jus a sua qualificação especial.

Estes posicionamento nos fazem refletir sobre alguns pontos fundamentais dentro desta discussão acerca da educação inclusiva: o conceito de inteligência e os reais objetivos da educação.

HOWARD GARDNER (1994), revoluciona a educação introduzindo uma nova concepção acerca da inteligência humana. Esta ultrapassa a noção comum da inteligência como uma capacidade ou potencial geral que cada pessoa possui em maior ou menor extensão, podendo, portanto, ser medida de modo definitivo por instrumentos verbais padronizados como testes de respostas curtas realizadas com papel e lápis. Esses, baseados pesadamente numa combinação de habilidades lógicas e lingüísticas, vê a inteligência como um atributo ou faculdade inata do indivíduo, que não muda muito com a idade ou com treinamento ou com a experiência.

Para o autor, para abarcar adequadamente o campo da cognição humana é necessário incluir um conjunto muito mais amplo e mais universal de competências do que comumente se considerou, e que a maioria delas não pode ser medida através de testes padronizados. “Uma inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um, ou mais cenários culturais.” (GARDNER, 1994, p. x)

A capacidade de resolver problemas – que variam desde teorias científicas até composições musicais para propaganda de televisão – permite à pessoa abordar uma situação em que um determinado objetivo deve ser alcançado e localizar a rota adequada para se chegar a este fim. A criação de um produto cultural é crucial nesta função, visto que captura ou transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou sentimentos da pessoa.

Desta forma, a partir de inúmeros estudos e baseados em evidências especialmente biológicas e antropológicas, GARDNER propõe sete inteligências ou competências intelectuais humanas, que se desenvolvem nos indivíduos de forma relativamente autônoma: a inteligência musical, a inteligência corporal-cinestésica, a inteligência lógico-matemática, a inteligência lingüística, a inteligência espacial, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal. É

importante frisar que, para o autor, exceto em indivíduos anormais, as inteligências não operam isoladamente, elas funcionam combinadas, e qualquer papel adulto sofisticado envolverá uma fusão de várias delas.

Muito mais importante do que simplesmente uma teoria, esta concepção reforça a idéia de que todos possuímos diferentes potencialidades que podem ser desenvolvidas, bastando criar-se oportunidades para isto. Também torna-se possível pensar que múltiplas formas de inteligência podem ser mobilizadas pela sociedade.

Se pensarmos que a espécie humana necessita ser educada para se transformar em ser humano, capaz de se apropriar da cultura, ao mesmo tempo que a transforma em prol dos seus iguais, poderíamos dizer que ser humano está intimamente ligado a ser cidadão. Mas o que seria então este ser cidadão?

Cidadão, no passado, era sinônimo de membro respeitável da comunidade, com direito à participação política, a influência; à vez e voz. Contemporaneamente, o termo cidadania expandiu-se e passou a compreender todo o membro da comunidade humana, com direitos e deveres pessoais universais, indisponíveis, inalienáveis, naturais, transculturais, transgeográficos... Cidadão é o sujeito da história, da sua própria história e, com outros cidadãos, da história da sua própria comunidade, de sua cidade, de sua nação, de seu mundo. Cidadão é o que se eleva em dignidade e direitos por sobre as instituições e estruturas, por sobre o próprio Estado que, sob licença, o governa. (BALESTRERI, 1999, p. 9)

Segundo este mesmo autor, educar para a cidadania significa educar para o reconhecimento dos direitos e deveres que nos são inerentes pelo simples fato de sermos gente; é educar para o reconhecimento e o respeito às diferenças individuais e para o combate aos preconceitos, discriminações e qualquer disparidade no plano social; é educar cada um para a fé no seu próprio potencial como agente modificador da própria história e da história do mundo ao qual está inserido; é educar para a fraternidade e é, acima de tudo, educar para a luta pacífica contra todo o sistema, contra toda a estrutura que negue a quem quer que seja o direito de ser cidadão.

Ao se pensar em educação, não se deve perder de vista o desenvolvimento de um “ser humano” comprometido com a sociedade em que vive e capaz de transformá-la, em suas mínimas ações do dia a dia.

Mas sé é possível educar para a cidadania quando esta realmente faz parte do cotidiano da escola. Apenas passar a informação não basta. Como se pode falar em cidadania, se não a exercemos? Se negamos a muitas pessoas o direito de serem cidadãos?

Ainda distante da realidade de algumas instituições educacionais, e de certa forma, dando seus primeiros passos rumo a concretização, a Educação Inclusiva surge como resgate do que sempre fez parte da educação e que se encontrava adormecido: o direito de todos de aprender, respeitando os limites e as diferenças de cada um diante do processo de aprendizagem e proporcionando não só a descoberta, como também o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa.

Historicamente, muitas foram as mudanças ocorridas no cenário da educação. Estas permitiram mudanças também na postura dos educadores e em seus processos pedagógicos, tornando-os verdadeiros cúmplices na descoberta das potencialidades de seus educandos, para que mais tarde os próprios educandos pudessem usufruir delas na sua vida em sociedade.

De suma importância, o surgimento da concepção interacionista propõe, sem privilegiar o indivíduo (O Orgânico) ou o meio, a interação de ambos como a forma mais coerente e sensata de construção do conhecimento. Nesta perspectiva, as habilidades mentais, sensoriais e motoras do indivíduo decorreriam da quantidade e da qualidade das trocas efetuadas entre o indivíduo e o meio. Duas abordagens encarnam bem esta concepção: o Construtivismo de Jean Piaget, cuja preocupação maior recai sobre o sujeito epistêmico, e o Sócio-interacionismo de Lev Vygotsky com ênfase no sujeito histórico.

VYGOTSKY (1988) afirma que o ser humano é um ser social por natureza, que constrói seus conhecimentos em interação com o outro e com o meio sócio cultural ao qual está inserido. E que a aprendizagem se dá num processo de “vai e vem” que passa continuamente do interpessoal (entre pessoas) para o intrapessoal, quando ocorre a internalização do conhecimento adquirido.

Para PÉREZ e LÓPEZ (1989) é possível considerar três paradigmas educacionais influentes na história da educação contemporânea. O primeiro é o Paradigma Comportamentalista que teve suas raízes no início do século XX com Thorndike, Pavlov, Watson e, posteriormente com Skinner, no qual acredita-se ser possível mensurar e observar o comportamento humano, onde o condicionamento é um facilitador da aprendizagem. O segundo é o Paradigma Cognitivista, baseado na teoria Psicogenética de Piaget e o terceiro refere-se ao Paradigma Contextual-Ecológico, que possui influências na concepção interacionista de Vygotsky, ambas já citadas anteriormente.

Estas autoras dizem ainda, que neste último paradigma, o contextual-Ecológico, valoriza-se as relações de interdependência entre os elementos em um dado cenário ou ambiente. Este

reconhece a análise individual, como no paradigma cognitivo, mas enfatiza o ambiente da conduta escolar e social, destacando as interações com os mesmos. O educador promove a sociabilização, preocupa-se mais com o processo de aprendizagem do que com os resultados, enfim favorece a significativa individual e grupais, criando atitudes, valores, buscando o ser crítico e transformador.

Em conformidade com as idéias apresentadas anteriormente, a Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação (da UNESCO), admite a necessidade de reforma na educação, levando-a a organizar-se ao redor de quatro aprendizagens fundamentais que durante toda a vida serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento. Parte-se do pressuposto de que a educação deve fornecer ao indivíduo subsídios para interagir neste meio social tão complexo e em constante mudança, possibilitando que ele possa filtrar as inúmeras informações que chegam a todo momento e conduzi-lo em direção a projetos de desenvolvimento tanto individuais quanto coletivos.

Os pilares da educação, segundo DELORS (1998), são 4 e serão brevemente descritos posteriormente. O primeiro diz respeito a aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos de compreensão, pretendendo que cada indivíduo aprenda a compreender o mundo que o rodeia para viver dignamente, para desenvolver suas capacidades profissionais e para se comunicar, obtendo prazer neste conhecer, compreender e descobrir. Este aprender e conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender. É necessário prestar atenção às coisas e às pessoas, tirando proveito de várias ocasiões da vida, selecionando o que de fato é pertinente e interessante. Aprendizagem é um processo é um processo que não cessa e as pessoas devem saber que é possível aprender durante toda a vida, no trabalho e fora dele.

O segundo pilar descrito por DELORS, indissociável do primeiro, diz respeito a aprender a fazer, para atuar no contexto em que se encontra. Esta aprendizagem está mais ligada a questão da formação profissional, na medida que se refere a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Mas não numa visão simplista, da simples preparação de alguém para realizar determinada tarefa material, mas no que se refere a competência pessoal. Nesta, além da qualificação, são relevantes o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe e a capacidade de tomar iniciativas, dentre outras coisas. É sabido que, para participar da construção do futuro, torna-se imprescindível aprender a comportar-se, de um modo eficaz, em uma situação de incerteza.

A aprender a viver junto, terceiro pilar da educação, objetiva levar a pessoa a participar e Cooperar com os outros em todas as atividades humanas. A educação deve transmitir para o aluno conhecimentos acerca da diversidade, mas por outro lado deve levá-lo também a tomar consciência das semelhanças e da interdependência existente entre todos os seres humanos do

planeta. Esse espírito de cooperação, como já é sabido por todos, é fundamental para a vida em sociedade.

O quarto e último fundamento se refere a ser, que engloba todas as aprendizagens precedentes, ao passo que pontua como princípio fundamental da educação sua contribuição para o desenvolvimento global do ser humano, tornando-o um ser crítico e atuante na sociedade. Isto se torna imprescindível frente às inúmeras transformações vividas pela sociedade atual e que exigem de cada indivíduo, autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. Também apontam para a necessidade de se desenvolver as diferentes potencialidades de cada um, não deixando de explorar nenhum dos talentos que são como verdadeiros tesouros escondidos dentro de cada ser humano. Desta forma, se conhecer e se compreender melhor, passam a ser de suma importância, para que o objetivo maior da educação, que é formar cidadãos possa ser alcançado.

Para o mesmo autor, estas quatro vias do saber estão intimamente interligadas entre si e não se apóiam em uma única fase da vida e em um único lugar, pois já é sabido que a aprendizagem se dá durante a vida toda do indivíduo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) afirmam que os quatro pilares acima descritos, contribuirão para a superação das dificuldades de interação em nossos dias, que são as barreiras atitudinais, os preconceitos, o descomprometimento com a vida social, o individualismo. O competitivismo, dentre outras coisas, possibilitando ao indivíduo perceber-se enquanto ser coletivo e como consequência, comprometer-se com o outro e com mundo ao seu redor.

Assim parece clara que, frente às responsabilidades da educação na construção de um mundo mais humano e mais justo, a escola não pode manter-se alheia a todos os problemas sociais que o mundo vive atualmente. Deve combater a descrença e o pessimismo dos acomodados, mostrando que a inclusão é uma grande oportunidade de mudar (para melhor) o mundo em que vivemos.

PAGNANELLI (2000), defende a idéia de que os avanços da Ciência moderna tem transformado o mundo e trazido novas questões em relação a maneira como se observa um acontecimento, obrigando-nos a levar em conta outros saberes que a humanidade produz, antes desprezados e marginalizados. Esta já é por excelência, uma visão inclusiva e aponta para o fato da inclusão, como a concebemos, não ser um processo isolado e nem um modismo, mas sim muito mais do que uma necessidade, um fato consumado. “Na visão holística, o todo é muito mais do que a soma das partes, formando uma teia de relações, onde cada evento tem a sua importância, assim, nessa visão moderna, nada nem ninguém fica de fora.” (op. cit., p.2)

A Educação Inclusiva, e mais amplamente a sociedade inclusive, deve ser construída sobre novas bases de relações interpessoais, mais humanas, e fundamentalmente mais justas, onde o respeito mútuo e a cooperação no interior da diversidade são fundamentais.

De acordo com MARQUES (1992, p.75 in: MARQUES 2000, P. 52), “Integrar significa abrir as portas da participação social a todos os indivíduos indistintamente, quer na educação regular, quer no mercado de trabalho, nas atividades de lazer, na cultura, na política, assim como em todos os setores a vida social”.

A publicação da Secretária de Educação e Departamento de Educação Social do Paraná (SEED/DEE), define a inclusão escolar como um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos.

A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educativas especiais. Alguns dos objetivos a serem alcançados diante dessa proposta: a integração de pessoas com necessidades educativas especiais à sociedade, ingressar o aluno com as necessidades educativas especiais em turmas de ensino regular, conscientização da comunidade escolar para importância da integração do aluno com necessidades educativas especiais, desenvolvimento de ações integradas nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho. (SEED/DEE, 1997)

A mesma idéia é defendida na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que diz: “Toda Criança possui características, interesse, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.” E diz mais: “Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos[...].”

Diante da nossa realidade atual, para que a educação Inclusiva se torne uma realidade em nosso país, se faz necessário uma maior compreensão por parte da sociedade e de alguns educadores, sobre a importância do indivíduo na coletividade, do direito de todos de aprender e de participar dessa evolução tecnológica e da necessidade de resgatar os princípios de convivência social e de valorização da interdependência. A Educação Inclusiva deverá eliminar a segregação que atinge as pessoas consideradas diferentes e favorecer um ambiente de convívio que possibilite a todos serem participativos socialmente.

[Na escola inclusiva] as dificuldades e as limitações (reais e temporárias – ou não) de cada estudante, funcionam como estímulo para o enfrentamento dos desafios da vida comunitária, que transcendem o conteúdo e os demais ensinamentos que as salas de aula mal conseguem proporcionar aos alunos. Uma proposta

pedagógica excludente, baseada em conceitos rígidos, incentiva outras formas de exclusão, sendo a violência física e o desejo de machucar e eliminar o colega sua mais profunda manifestação. (WERNECK, 2000, p.16)

Mas tantos séculos de opressão e segregação social, nos mostram que a inclusão só será Uma realidade a longo prazo. Muitos educadores ainda resistem a essa idéia, ainda mostram muita dificuldade e perplexidade diante da inclusão, principalmente quando esta diz respeito ao aluno com deficiência. Na verdade, todas as estratégias e argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, que é real nos seres e grupos humanos.” (MANTOAN, 2000, p.6)

Segundo esta autora, a escola se sente ameaçada pelo novo, pois para adequar-se esta nova realidade que é a inclusão, terá que passar por uma grande reformulação, frente a novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias, educacionais. Frente a esta nova concepção, não cabe mais uma escola em que o conhecimento passa a ser um fim em si mesmo e não um meio para esclarecer o mundo em que vivemos e parar entender melhor a nós mesmos.

Mas como não há mal que sempre dure, o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defendem a seleção, a fragmentação do ensino em modalidades, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem. E como não há bem que sempre ature, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos os que colocam no alunos incapacidade de aprender. (Op. cit., p.6)

As instituições devem abraçar a Educação Inclusiva não como um movimento utópico, mas Como a realidade possível da sociedade contemporânea, pois cabe a ela e aos demais que possuem consciência a este respeito, manter um estado constante de vigília, para que a luta por um mundo melhor, cada vez mais justo e democrático, jamais esmoreça.

[...] Acreditamos que os séculos vindouros não de presenciar uma integração crescente, em todos os campos do conhecimento humano. E, por que não dizer, das relações humanas também, nelas incluindo as pessoas diferentes e suas semelhantes histórias de vida, nas quais a diferença deixe de ser uma barreira segregadora, para tornar-se ponte que uma a imagem real, o homem comum e suas múltiplas potencialidades, na luta por uma melhor qualidade de vida. (FONTES e LANDI, 1997, p.46)

3 ARTE E EDUCAÇÃO

Uma das primeiras referências da existência humana na Terra aparece nas imagens desenhadas nas cavernas e, levando-se em consideração este fato, podemos dizer que a Arte

está presente no mundo desde que o homem é homem desde as primeiras manifestações de que se tem conhecimento, como forma de linguagem, produto da relação do homem com o mundo.

Segundo BUORO (1996), para construir imagens, o homem não só deve ter sensibilidade para o fenômeno, mas necessita de memória e capacidade de tomar decisões. E até mesmo estas imagens encontradas nas cavernas, já são imagens transformadas a partir de um olhar, com certo domínio do espaço e do tempo. Elas estão ligadas não só ao próprio sustento do homem, como também as experiências coletivas e sociais, materializadas por meio de sistemas de signos. Isto denota que, desde os tempos remotos o homem foi se relacionando com a natureza e com o mundo ao seu redor, construindo as possibilidades de sua sobrevivência e desenvolvimento.

“Nos primórdios da civilização humana, a Arte parece ter cumprido a função de instrumento a serviço do homem no reconhecimento e dominação da natureza e no desenvolvimento das relações sociais. Uma ferramenta imprescindível, portanto, ao coletivo humano em sua luta pela sobrevivência e instalação de grupo”. (MARTINS, 2000, p.13)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (1997), quando o homem pré-histórico desenhava nas paredes das cavernas, supõe-se que ele teve que aprender, de algum modo, essa prática. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Dessa forma, percebe-se que “a aprendizagem e o ensino da arte sempre existiram e se transformaram, ao longo da história, de acordo com as normas e valores estabelecidos em diferentes ambientes culturais.”

FRYZE-PEREIRA (1994), em seu artigo Os limites da arte, apresenta várias situações em que desenhos feitos por macacos e elefantes são apresentados ao grande público, ao mesmo tempo que surgem teses acerca da capacidade e motivação dos animais para as artes plásticas, bem como comparações destas “obras” às de artistas abstracionistas de renome.

Apresenta também uma reportagem publicada na folha de São Paulo no ano de 1990, que fala dos resultados das pesquisas da equipe que trabalha no laboratório do Museu do Louvre (Paris), sobre análise feitas em pinturas rupestres da região. Estes cientistas descobriram que estas pinturas não são realizadas com meros pigmentos de base e sim, com uma sofisticada composição de elementos que não tem nada de natural, chegando até mesmo a possibilitar a conservação das pinturas, evitando rachaduras ao secar.

Foram identificados também, vários períodos de trabalho dentro da mesma caverna e detectados esboços de carvão por baixo das pinturas, o que denota que estas produções não eram imediatas, mas pensadas e bem acabadas. Tanto as técnicas empregadas, quanto a própria composição, revelam a existência de um projeto artístico que antecede a pintura final. “[...] O conjunto destas descobertas acabaram por levar os especialistas a pensarem que as cavernas,

além de verdadeiros santuários, poderiam ser compreendidas como complexos atelês de pintura”. (Op. cit., p.15)

Essas questões parecem muito relevantes ao passo que levantam um fundamental questionamento: o que se entende por arte?

O mesmo autor pontua que busca por esta resposta nos leva a um campo que é incerto e que os teóricos apontam como um dos aspectos da própria Arte, as dificuldades em estabelecer uma definição fixa, de estabelecer as fronteiras entre o que é ou não é arte, pois em vários momentos e em vários lugares a Arte não teve sempre o mesmo estatuto, o mesmo conteúdo e a mesma função. E isto é verificado ainda hoje.

O campo recoberto pelo conceito é extenso: entre a obra prima e o esboço, o desenho do mestre e o desenho da criança, o canto e o grito, o som e o ruído, a dança e a gesticulação o objeto e o acontecimento, é difícil traçar uma fronteira e até poderíamos perguntar se vale a pena traçar esta fronteira. Porque não são apenas as teorias da arte que hesitam em atribuir-lhe uma essência, mas a própria prática dos artistas é que desmente a todo momento qualquer definição. (FRYZE-PEREIRA, 1994, p.16)

LUIGI PEREYSON (1989), a partir de um estudo sobre as definições de Arte encontradas na história do pensamento ocidental, consegue agrupá-las em três vertentes principais que predominam alternadamente em diversos momentos históricos: Arte como fazer, como conhecer e como exprimir. A partir desta idéia o autor teoriza uma estética da formatividade, segundo a qual “a atividade artística consiste propriamente no formar, isto é, exatamente num executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir.” (Op cit., p.32)

Desta forma, é possível entender a Arte como produto da relação do homem com o mundo, e é através desta relação que o homem constrói formas de sobrevivência e desenvolvimento. Ao mesmo tempo que descobre, conhece interpreta, inventa e representa o mundo, o homem conhece também a si próprio ser bio-psico-sócio-cultural.

A arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo. Por isso a Arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia o seu saber. (BUORO, 1996, p.20)

Vale salientar, que durante muito tempo a Arte ficou restrita a campo das formas e da sensibilidade, sem outro domínio, sem outro domínio senão o estético, enquanto apenas a ciência era capaz de contribuir para o conhecimento humano e para a evolução da sociedade.

Segundo BUORO (1996), atualmente parte-se para um novo paradigma de ciência, que tem por objetivo recuperar o homem como ser global, e capaz de nos conduzir a uma proposta de construção do conhecimento dentro de uma referência mais humana, geradora de interesse e apoiada nas relações socioculturais dos homens, seres simbólicos, viventes na natureza. Todas as formas de saber são válidas, por mais diversificadas possam parecer.

Tanto a ciência como a arte respondem a essa necessidade de se buscar significações na construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são assim, produtos que expressam as vivências e representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos construindo o percurso da história humana (PCN, 1997)

Esta idéia converge com o que foi discorrido no capítulo anterior sobre o posicionamento da Autora PAGNANELLI (2000), que considera um fato consumado em nossa sociedade a inclusão de outros saberes como forma de ampliação do conhecimento.

Atualmente inúmeros pensadores sugerem que precisamos levar em conta, em nossas observações, o que tínhamos em mente ao realizar um experimento ou pesquisa. Isso significa levar em conta os outros saberes que a humanidade produz. Hoje sabemos que descrições muito antigas advindas de outras culturas, ditas primitivas, trazem conhecimento extremamente válidos, descritos, porém numa outra linguagem. Assim ampliamos o conhecimento humano, trazendo para a nossa consciência um saber antes desprezado ou marginalizado. Essa visão que a ciência começa adotar em vários segmentos é, por excelência, uma visão inclusiva (PAGNANELLI, 2000, p.2)

Tomar conhecimento da história referente ao ensino de Arte no Brasil, identificar o espaço, como foram constituídas as suas práticas pedagógicas artísticas, bem como as categorias estéticas predominantes, possibilita compreender melhor cada situação em particular e como esse conjunto de fatores influenciou o momento atual. Momento este, em que toda forma de saber, inclusive as artes, tem relevância como objeto do conhecimento.

No Brasil [...] foram importantes os movimentos culturais na correlação entre arte educação desde o século XIX. Eventos culturais e artísticos, como a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro e a presença de missão Francesa e de artistas europeus de renome definiram nesse século a formação de profissionais de arte ao nível institucional. No século XX a semana de 22, a criação de Universidades (anos 30), o surgimento das Bienais de São Paulo a partir de 1951, os movimentos universitários ligados à cultura popular (anos 50 e 60), da contracultura (anos 70), a constituição da pós-graduação em ensino de arte e a mobilização profissional (anos 80), entre outros, vem acompanhando o ensino artístico desde sua introdução até sua expansão por meio da educação formal e de outras experiências (em museus, centro culturais, escolas de arte, conservatórios, etc.) (FERRAZ E FUSARI, 1993, p.27-28).

Segundo DUARTE JR. (1995), FERRAZ E FUSARI (1993) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, é possível fazer um breve histórico sobre o ensino da arte no Brasil e perceber as conseqüências que estes fatos históricos tiveram nas relações entre arte e educação.

Sua oficialização aconteceu com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, 1816. Esta seguia modelos educativos similares aos desenvolvidos na Europa, que nessa época procuravam atender à demanda de preparação e habilidades técnicas e gráficas, consideradas fundamentais à expansão industrial. O desenho era considerado a base de todas as artes e, portanto, conteúdo obrigatório nos anos iniciais de estudo.

Com a transferência da corte [portuguesa] para o Brasil, fez-se necessário que a cultura nacional se ampliasse e se modernizasse [...]. Afim de que o ensino das artes se iniciasse oficialmente, o príncipe mandou buscar uma série de artistas franceses, que aqui chegaram em 1816, construindo a célebre Missão Francesa. Através dela fundou-se a Academia de Belas-Artes, considerada o germe inicial de nossa educação artística. Porém, o ensino trazido pelos franceses revelou-se uma imposição de valores. (DUARTE JR., 1995, p122)

Segundo este mesmo autor, muitos dos preconceitos contra a arte que se originaram em nosso período colonial. Destes fazem parte a idéia da arte como atividade supérflua, pois estava ligada apenas à elite dominante da época, e o fato das artes literárias serem vistas com melhores olhos do que as artes plásticas, musicais e aquelas aplicadas à indústria, pois neste período as atividades manuais eram exercidas exclusivamente pelos escravos.

Nas primeiras décadas do século XX, o ensino da arte, ou seja, o desenho, continuou a apresentar um sentido utilitário, primando pela preparação para o trabalho. Os professores, seguindo a Pedagogia Tradicional, se restringiam a realização de atividades repetitivas que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão a inteligência, o gosto e o senso moral.

A partir dos 50, além do Desenho, passaram a fazer parte do currículo escolar as matérias de Música, Canto Orfeônico e trabalhos Manuais. Os conteúdos apresentam-se desvinculados da realidade social e das diferenças individuais dos alunos. O professor procura desenvolver também habilidades manuais, hábitos de precisão, organização e limpeza, mostrando uma visão utilitarista e imediatista da arte.

As atividades de teatro e dança eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a de apresentação

[...] se privilegiava a aprendizagem da dicção. A dança também era regida por regras e organizada sobre coreografias fixas, reportando-se, algumas vezes, à festividades regionais. (PCN, 1997)

No Movimento da Escola Nova surge a partir dos 30 e vai ser disseminado a partir dos anos 30 e vai ser disseminado a partir dos 50 e 60. Valoriza a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística, visando o desenvolvimento do potencial criador.

Segundo os PCN (1997), a valorização da produção criadora dos alunos foi uma inegável contribuição para o ensino da arte, mas com o tempo alguns lemas como “aprender a fazer, fazendo” e “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza”, passaram a ser aplicados mecanicamente nas escolas. Este fato causou deformações na idéia original e o “deixar fazer” foi banalizado, ou seja, passou a corresponder a um deixar o aluno fazer arte sem nenhuma intervenção, com o argumento de que as interferências do professor poderiam atrapalhar a livre expressão da criança.

A pedagogia Tecnicista teve suas origens no Brasil nos anos 60/70. “Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um saber construir, reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo) e um saber exprimir-se, espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas.” (FERRAZ EFUSARI, 1993, p.32).

Entre 61 e 64, ao lado destas tendências, surge no Brasil um importante e revolucionário método de alfabetização de adultos, desenvolvido por Paulo Freire, que enfatiza o diálogo educador-educando e visa desenvolver uma consciência crítica. Este trabalho teve grande repercussão política.

O Canto Orfeônico, que além das orientações musicais, procurava difundir idéias de coletividade e civismo condizentes com o momento político brasileiro (estado Novo), ficou cerca de 30 anos em atividade nas escolas. Depois, com a criação da LDB de 1961, foi substituído pela Educação Musical.

Tal fato causa mudança significativa no ensino da música, que passa a buscar não só um desenvolvimento auditivo, rítmico e da expressão corporal, como também visa a socialização dos alunos, que são amplamente estimulados a experimentar, improvisar e criar. Os professores sentiram necessidade de buscar cursos de capacitação profissional e novas formas de trabalho.

“Em fins dos anos 60 e na década de 70 nota-se a tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que ensina dentro dele [...] Esses

momentos de aproximação – que já se anunciaram quando algumas idéias e a estética modernista influenciaram o ensino de arte – são importantes, pois sugerem um caminho integrado à realidade brasileira.” (PCN, 1997)

Pela LDB de 1971, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada como atividade educativa e não como disciplina. A sua inserção no currículo escolar foi um avanço, pois considera-se que houve um entendimento em relação à arte como formadora do indivíduo, mas tratava do conhecimento de uma forma bastante indefinida. Como não era matéria obrigatória, fluuava de acordo com as tendências e os interesses.

Outra problemática surgiu devido ao fato dos professores não estarem habilitados e, menos ainda, preparados para dominar as várias linguagens artísticas (artes plásticas, educação musical e artes cênicas). “A educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática em arte e no ensino e aprendizagem desse conhecimento.” (PCN, 1997)

A partir dos anos 80, acreditando que o papel da escola está relacionado às mudanças sociais e culturais, começa a se desenhar um redimensionamento pedagógico que procura propiciar ao aluno o acesso e contato com os conhecimentos culturais básicos, tendo em vista formar cidadãos, sujeitos críticos e atuantes na sociedade inicia-se então, o movimento denominado arte-educação, com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais da área. Desta conscientização inicial, surgiram discussões que geraram concepções novas para o ensino e a aprendizagem da arte nas escolas.

Desde o início dos anos 90, preocupada com a democratização do conhecimento da arte Ana Mae Barbosa desenvolve um posicionamento teórico-metodológico conhecido por Metodologia Triangular. Esta proposta tem por base um trabalho pedagógico que integra o conhecimento em arte: o fazer artístico, a análise de obras artísticas (estética e crítica) e a história da arte.

No ano de 1996, com a implantação da LDB nº 9.394, a área passa a ser desenvolvida em diferentes modalidades: Artes Plásticas, Música, Dança e teatro, e a chamar-se Arte ou Ensino de Arte (e não mais Educação Artística). É componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, visando promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Atualmente, o ensino da arte no Brasil ainda sofre profundas conseqüências, tanto positivas quanto negativas, advinhas da sua história. Segundo os PCN (1997), o ensino da arte é identificado pela visão humanista e filosófica que marcou as tendências tradicionais e escolanovista, que apesar de de contraporem em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ainda hoje aparecem na prática de muitos professores.

[...] Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural dos alunos. Em outras, ainda se trabalha apenas com a auto-expressão, sem introduzir outros saberes em artes. A polivalência ainda se mantém em muitas regiões, ao mesmo tempo que se observa professores preocupados em ensinar história da arte e levar alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. (PCN, 1997)

Da mesma forma, se percebe ainda nas escolas uma forte tendência em utilizar a disciplina de Arte na preparação de festividade de qualquer natureza, de se restringirem às atividades manuais, de considerá-la menos importante do que as outras áreas ditas nobres, como a Matemática, por exemplo, e de priorizarem as artes plásticas em detrimento das outras modalidades artísticas. Em contrapartida, após o advento da Escola Nova, grande importância é dada ao desenvolvimento do potencial criador e muitos, assim como a atual legislação brasileira, passaram a reconhecer a importância da arte na formação e no desenvolvimento de crianças e jovens.

“A arte na escola já foi considerada, matéria, disciplina, atividade, mas sempre será mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais nobres. Este lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes do conhecimento.” (PCN, 1997).

DUARTE JR. (1995), refere-se à importância da arte na formação de pessoas mais sensíveis à sua condição humana e à realidade, atuando de maneira crítica na sociedade. Desta forma, estabelece oito funções cognitivas ou pedagógicas da arte. A primeira diz respeito a esfera dos sentimentos que não são acessíveis ao pensamento discursivo, ou seja, experiências referentes aos ritmos da vida, orgânica, emocional e mental. Estas experiências, juntas, compõem o padrão dinâmico do sentir, que é a tônica da construção artística.

O segundo fator pedagógico da arte é a agilização da imaginação, através da qual o adulto se liberta de um pensamento rotineiro, descobrindo e criando elementos até então insuspeitados na maneira de sentir-se no mundo.

A arte possibilita não só o conhecimento de nossos sentimentos, mas também propicia o seu desenvolvimento, sua educação, que o autor considera como sendo o terceiro fator educativo da arte. “Da mesma forma que o pensamento lógico, racional, se aprimora com a utilização constante de símbolos lógicos, os sentimentos se refinam pela convivência com os símbolos da arte.” (DUARTE JR., 1995, p.106)

A quarta função cognitiva se refere a experiência estética. Esta diz respeito a relação complexa entre espectador e obra de arte. A obra não transmite um significado explícito, mas expressa um campo geral de sentidos, possibilitando ao espectador compreendê-la segundo seus próprios sentimentos.

“Na experiência estética a imaginação toma os sentimentos propostos pela obra, ampliando-os e combinando-os em novas modalidades do sentir. Porém, há que se considerar também os processos ocorrentes após a experiência estética, quando se retorna à dimensão prática da vida [...]” (DUARTE JR., 1995, p.107) Ou seja, após a experiência estética o espectador estabelece paralelos entre aquilo que a obra despertou e determinadas situações já conhecidas.

A oportunidade que a arte nos fornece de vivenciar aquilo que é impossível experienciar na vida cotidiana, diz respeito a quinta vertente da arte.

A arte caracteriza-se por exprimir os sentimentos da cultura e da época em que foi produzida e, portanto, a produção artística não pode ser dissociada de seu contexto sócio-cultural. Desta maneira, é possível ao indivíduo vivenciar, participar da forma de sentir de seus contemporâneos. Este fato leva-nos a perceber o significado cultural da educação que a arte propicia. E mais, a arte pode fornecer as bases (a nível de sentimento) para compreender nossa cultura como um todo, compreender o sentido vivido aqui e agora e vir a compreender também as transformações que ocorreram ao longo da história até a atualidade. Os aspectos acima citados correspondem ao sexto fator pedagógico da arte.

Em termos interculturais a arte também apresenta um importante elemento pedagógico, que o autor considera como sendo a sétima vertente da arte. Isto é, experienciando a produção artística de outras culturas, pode-se participar dos elementos do sentimento que fundam as mesmas, o que é o primeiro passo para compreendê-las.

O oitavo fator pedagógico, diz respeito ao elemento utópico da criação artística, que é elemento de transformação social. Ao passo que permite começar um diálogo com os outros para refletir a realidade, abre lugar a outras realidades possíveis. “A utopia diz sempre respeito à proposição daquilo que (ainda) não existe. Constitui-se em elemento importante dentro de uma sociedade na medida que significa um projeto, um desejo de transformação, que permite dirigir o olhar dos outros para direções até então insuspeitadas.” (DUARTE JR., 1995, p.111).

As idéias apresentadas anteriormente aplicam-se mais especificamente ao adulto, visto que na criança a arte não possui um valor estético semelhante, ou seja, antes de preocupar-se em produzir “belos” objetos, o trabalho infantil visa a comunicação consigo mesma e com os outros, e a organização de suas experiências e de seu mundo. Porém, isto não quer dizer que se deva

ignorar o produto final de sua obra, visto que este consiste na culminância do seu trabalho de criação artística, aonde articula sentimentos e experiências.

O importante é o processo, ou seja, o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações diante do mundo. “A atividade artística, no mundo infantil, adquire características lúdicas, isto é, tem o sentido do jogo, em que a ação em si é mais significativa que o produto final conseguido.” (DUARTE JR., 1995, p.112).

Cabe ao adulto desenvolver na criança uma consciência estética, que neste caso se refere a uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo. Sentimentos, razão e imaginação se integram, e os sentidos e valores dados à vida são assumidos no cotidiano.

Assim, consciência estética significa[...] a busca de uma visão global do sentido da existência, um sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos e de nossa compreensão do mundo onde vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica, para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial. (DUARTE JR., 1995, p. 115)

As idéias defendidas por DUARTE JR. E acima apresentadas, convergem com o posicionamento adotado pelos PCN (1997) na área de Arte. Este documento destaca aspectos significativos que justificam a importância do ensino da arte nas escolas. O principal deles é possibilitar o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, pois produzindo trabalhos em arte e conhecendo a produção artística de outras pessoas (inclusive de outras culturas e de outras épocas), o aluno passa não só a valorizar o que lhe é próprio e a entender a riqueza e a diversidade da imaginação humana, mas também é capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente. Assim sendo, percebe de forma crítica as transformações que ocorrem na natureza e na cultura e também o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor.

E mais, o ensino da arte possibilita o desenvolvimento do potencial humano, criativo, estimula qualidades que são capazes de conduzir a uma compreensão da dimensão da educação atual em seus quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

A Arte sempre está presente na vida do homem participando da construção cultural e histórica da humanidade. Portanto, utilizar-se dela tanto como facilitadora, quanto objeto do conhecimento, que amplia a compreensão do homem a respeito de si mesmo e enquanto ser coletivo, é de suma importância quando o objetivo é formar cidadãos.

Neste ponto arte e educação compartilham dos mesmos ideais, visto que ambas buscam o homem criativo, que diante do conhecimentos seus limites e dos limites dos outros, compreende e transforma, busca viver em harmonia e atua em seu mundo interior e social.

“Todo brasileiro e brasileira tem garantido pela Constituição o direito de, por meio da Arte, contemplar sua própria Cultura e a dos outros, qualquer que seja o seu nível intelectual e/ou diferença física, mental ou sensorial que ameça separá-lo/a da sociedade.” (BARBOSA, 2000, p.9).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito tempo que se vem tentando colocar a escola, acima de tudo, como instância responsável pela formação do cidadão, ou seja, de um indivíduo que pense, que respeite e seja respeitado como ser humano, participe ativamente de sua sociedade e seja capaz de transformá-la, começando pelas mínimas ações do seu dia a dia.

Mas de que forma podemos ensinar cidadania se não a exercemos? Se negamos a uma parcela significativa de pessoas, ditas “deficientes”, o direito de serem cidadãos, quando restringimos sua educação formas a escolas especiais e as mantemos estigmatizadas por sua própria condição? Vale salientar aqui que a cidadania, garantida por lei, é direito de todo ser humano.

Embora a escola não possa resolver a problemática sozinha, ela não pode omitir-se dessa responsabilidade, uma vez que é nela que a criança passa grande parte de seu tempo e tem oportunidade de participar de um grupo social organizado. Mas o professor não pode “ensinar” algo que não é ou que realmente não acredita ser fundamental. A informação apenas não é suficiente para formarmos cidadãos, é preciso vivenciar aquilo que se quer passar aos alunos.

A proposta de uma educação inclusiva, que foi resgatada na Conferência de Salamanca em 1994,, salientou a necessidade de transformação dos sistemas educativos, visando atender a todas as pessoas, considerando suas características e necessidades individuais. “ As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos” (UNESCO, 1994)

Mas inicialmente um grande equívoco foi cometido. A própria escola se manteve discriminatória e seletiva, pois cabia ao aluno enquadrar-se ao sistema educacional vigente, o que provoca uma seleção entre os alunos que conseguiam ou não se ajustar a estes padrões.

Pode-se dizer que até hoje a escola atua de forma discriminatória, tentando homogeneizar os sujeitos a partir de um padrão pré-estabelecido, no qual são excluídos todos aqueles que, independentemente do motivo, a ele não se adequarem.

Os alunos são impedidos de conviverem em um contexto de diversidade, tão rico para sua formação pessoal. Os professores chegam até mesmo a acreditar que as diferenças em sala de aula podem prejudicar a aprendizagem dos alunos e/ou o “bom” andamento da aula, sentindo-se cada vez mais inseguros em relação a tudo o que foge ao padrão referencial com o qual estão habituados.

O professor não se sente autor do seu próprio saber, um “pesquisador”, visto que não existem regras, nem receitas de como se ensina. Isto não significa que estes professores não necessitem de uma preparação para atuar com competência em um meio aonde convive a diversidade, mas porque não aproveitar do conhecimento de outros profissionais (psicopedagogos, professores de educação especial, etc.), num trabalho multidisciplinar? Trocando idéias, experiências e sentimentos fica mais fácil superar as dificuldades e alcançar um objetivo que é comum: “Educação para todos”.

O modelo educacional vigente não valoriza o saber vindo da experiência do professor como docente e não favorece para que este possa trabalhar num contexto de diversidade. Também não prioriza a integração e a cooperação, mas reforça a competição num sistema em que tanto os professores quanto os alunos, estão sendo constantemente avaliados e cobrados pelos seus “erros”.

Portanto, para uma educação verdadeiramente inclusiva, uma grande mudança deve ser feita. Esta vai muito além das mudanças legais, curriculares e estruturais, pois diz respeito a uma nova forma de sentir, compreender e fazer educação. Trata-se de uma nova concepção de como se aprende e ensina.

O professor deve ser estimulado a vivenciar, analisar e compartilhar sentimentos e experiências, pois expondo coletivamente suas dúvidas, acertos, progressos e descobertas, proporcionará um crescimento não só pessoal, mas de todo grupo envolvido nesse processo. Da mesma forma o aluno deve ser estimulado a expor suas idéias, ouvir e respeitar dos outros, discutir e trocar experiências.

Esta prática vai além daquela em que o professor transmite seus conhecimentos para o aluno, ao qual compete apenas executar as tarefas e cumprir as regras que são elaboradas por outras pessoas. Professores e alunos fazem parte de um grupo e todos contribuem com suas idéias, experiências e sugestões. Todos são ouvidos, respeitados e valorizados em suas diferentes potencialidades, o que é de suma importância, visto que a auto estima vem do reconhecimento do outro.

Mas para que isto seja realmente possível, antes de tudo se faz necessário propor medidas que possibilitem um novo olhar frente a educação, de cada profissional que compartilhe do espaço escolar. Só assim será possível o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas inclusivas e que poderão ser aceitas e entendidas por todos, pois fazem parte de um mundo mais humano e mais justo. Estas virão a contribuir não só para a inclusão, mas para melhorar a qualidade da educação como um todo, visto que é uma consequência da outra.

Mas uma mudança como esta não é nada fácil, ao passo que a escola deve abrir mão dos currículos, programas, avaliações e antigas concepções teóricas e filosóficas que até hoje fizeram parte de suas práticas pedagógicas e assumir uma nova postura frente a educação. Neste caso trata-se de uma mudança que envolve também a esfera pessoal, pois é acima de tudo, uma mudança de valores, crenças e sentimentos. Portanto, para que ela possa acontecer, precisamos primeiramente sensibilizar as pessoas envolvidas para a sua importância e viabilidade.

Ser professor nessa nova concepção, é pensar e agir inclusão. É integrar e valorizar todos os alunos e não apenas aqueles que se destacam cognitivamente, afetiva ou socialmente, postura que deve ser amplamente apoiada pela escola. A educação inclusiva não pretende a correção do sujeito e sim a manifestação de suas potencialidades.

“Talvez seja este o nosso maior mote: fazer da escola um lugar em que cada um vai para aprender coisas úteis, para enfrentar e viver a vida como um ser livre, criativo e justo. Fazer da escola o local do encontro com o outro, que é sempre e necessariamente diferente.” (MANTOAN, 2000, p.127)

Desta forma a arte pode contribuir de maneira significativa para que a educação inclusiva seja uma realidade em nossas escolas. Ela possui os mesmos ideais da educação quando o assunto é formar cidadãos e desde os tempos mais remotos esteve presente, participando da construção cultural e histórica da humanidade e auxiliando no desenvolvimento das relações sociais. Seu papel de elevar o homem de um estado de fragmentação, na individualidade, a um estado de integração, no coletivo é de suma importância para nós, seres humanos. A produção artística apesar de única, pessoal, reflete também aspectos da cultura e da sociedade ao qual este sujeito está inserido.

A arte possibilita ampliar o conhecimento acerca de si mesmo e leva a pessoa a perceber-se como ser social, presente no contexto da sociedade em que vive e comprometida com as mudanças rumo a uma melhor qualidade de vida para todos, ou seja, a leva a exercer a verdadeira cidadania.

Por penetrar na esfera do sentir, o que não é possível através do pensamento discursivo, possibilita ao “artista” aumentar a compreensão de si mesmo, dos padrões e da natureza de seus sentimentos, orientando suas ações em relação à sociedade. Quando se conhece mais a respeito de si mesmo, mais das suas dificuldades e facilidades, torna-se possível entender e respeitar mais as dificuldades dos outros e, muito mais do que isso, perceber também suas qualidades. O indivíduo torna-se mais sensível aos problemas, atitudes e sentimentos das outras pessoas e acaba imbuído por um espírito de cooperação, aonde cada um tem com o que contribuir e o objetivo é sempre o bem estar e o sucesso de todos.

A educação por meio da arte permite ao aluno expressar suas emoções, seus sentimentos e interagir com as pessoas e o ambiente. Nesse sentido, a arte é potencializadora da auto-estima e da autoconfiança, e extremamente importante para o desenvolvimento da criança com necessidades especiais. Se o arte-educador for capaz de despertar o prazer de fruir, fazer e vivenciar a arte, estará contribuindo para o crescimento pessoal de seus alunos. (COSTA, 2000, p.16).

Além disso, a arte favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as produções artísticas de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, das diferentes pessoas que as realizam e até mesmo dos diferentes momentos de criação de uma mesma pessoa. Assim, [...] o ensino da arte é um meio para se compreender a realidade de uma forma diferente – ela proporciona uma visão de mundo mais abrangente e plural, onde as diferenças não sejam sinônimo de discriminação.” (A SANTOS, 2000, p.210)

Através da criação artística, do elemento utópico que ela propõe no momento que se refere a algo que ainda não existe, é possível abrir para certas possibilidades que até aquele momento ainda não haviam sido pensadas. Isto funciona como um projeto, um desejo de transformação, que permite refletir sobre a realidade, vislumbrar novas realidades possíveis, iniciar um diálogo com os outros sobre esta realidade e transformá-la. A arte possibilita uma constante reflexão acerca da vida, seja no momento da criação ou quando o sentido daquela criação se completa com a atuação do espectador. O indivíduo é levado a sensibilizar-se com questões coletivas, pensar também no outro e buscar mudanças.

Para a criança, que valoriza muito mais o processo criativo do que propriamente os resultados alcançados, o sentido de cooperação e integração presente neste “fazer” tem uma atuação muito importante. A característica lúdica e prazerosa da arte para a criança, favorece seu relacionamento consigo mesma, com ou outros e com o meio.

E mais o processo criativo lança constantes desafios à imaginação e a resolução de conflitos, sendo visto como uma constante superação de barreiras. É possível superar a si mesmo a cada atividade, proporcionar a descoberta e o desenvolvimento de habilidades, promover a elevação da auto estima por cada objetivo conquistado, estimular a capacidade de tomar decisões e de buscar as soluções necessárias para os problemas que vão surgindo. Um sujeito que experiência tais desafios estará muito mais preparado para lidar com as dificuldades que a vida lhe apresentar e para alcançar seus sonhos e ideais.

A inclusão nada mais é do que aceitar e compreender que todos possuem diferentes potencialidades e formas de aprender, e que o convívio com estas diferenças num espaço onde haja companheirismo, cooperação e troca de experiências, só pode vir a contribuir para um maior crescimento de todos enquanto seres humanos e cidadãos. Todos se enriquecem mutuamente

porque passam a aceitar com naturalidade todas as pessoas, independente da cor da pele, da cultura, do sexo ou da religião.

A arte na educação inclusiva é importante não só por promover a integração e a descoberta do valor e do potencial de cada pessoa, mas também pela possibilidade de transformação dos valores humanos pela criatividade. “A arte pode lhe ensinar, desde que você se abra para ela, que existe uma infinidade de olhares e informações sobre o mundo, e também, que existem inúmeros “mundos” diferentes dentro de uma única pessoa. Isso implica num princípio norteador de todo processo de Inclusão: o respeito às individualidades.”(ANÔNIMO)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ARANHA, Maria Saleta Fábio: MRECH, Leny; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes
Inclusão: Uma longa história em defesa de oportunidades iguais para todos.
Revista Nova Escola, n. 139, jan.-fev.2001.
- BASESTRERI, Ricardo Brisolla. O que é Educar para a Cidadania. In: Seção Brasileira da Anistia Internacional. **Educando para a cidadania: os direitos humanos no currículo Escolar.** Rio Grande do sul: Pallotti, 1999, p. 9-13.
- BARBOSA, Ana Mãe. Revista Integração, Brasília, Ano 12, Edição Especial. P. 6-9. 2000.
Entrevista.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, 2º ed. Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente E dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jun. 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília, 20 dez. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais/arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação. Departamento de Educação Social. **Pessoa portadora de Deficiência: integrar é o primeiro passo.** Paraná: SEED/DEE, 1997
- BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e Aprendizagem da arte na escola.** São Paulo Cortez, 1996.
- COLLARES, Liane Martins. **Princípio da igualdade: regra mestra e superior para o Entendimento do direito à integração social das pessoas com deficiência.**
In: Congresso Brasileiro Sobre Síndrome de Down. (3.: 2000 : Curitiba) Anais (versão Complementar). Curitiba: MEC, 2000. p. 214-220.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FONTES, Rejane de Souza; LANDI, Maria de Lurdes F. Estigma: uma prisão sem grades. **Revista Integração**, Brasília, n. 19, p.41-46. 1997.
- FRRYZE-PEREIRA, João A. Os limites da arte: a abertura para a psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, ano 14, n. 1,2 e 3, p. 14-21. 1994.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. A inclusão escolar pegou a escola de calças curtas. **Informativo Da Federação Brasileira das Associações da Síndrome de Down**, São Paulo, ano 1, n. 20 Nov. 2000. p.11-16.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola**. In: Congresso Brasileiro Sobre Síndrome de Down. (3: 2000 Curitiba). Anais (versão Complementar). Curitiba: MEC, 2000. p. 117-127.
- MARANHÃO, Magno de Aguiar. Educação Inclusiva. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 3 jun. 2001.
- MARQUES, Luciana Pacheco. **Concepções e prática pedagógica dos professores de alunos Com Síndrome de Down**. In Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. (3.: 2000 : Curitiba). Anais (versão complementar). Curitiba: MEC, 2000. p. 45-55.
- MARTINS, Alice Fátima. A arte no contexto escolar: um espaço de exercício da cidadania e nela, De alteridade. **Revista Integração**, Brasília, anos 12, Edição Especial, p. 12-15. 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO) **A Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em Educação Especial**. Salamanca, jun. 1994. disponível na internet. <<http://WWW.educacaoonile.pro.Br?salamanc.htm>> Acesso em 10 out. 2004.
- PAGNANELLI, Nancy Costa. Ventos de Mudança. **Jornal da Associação Carpe Diem**. São

Paulo, Ano 3, n. 9, p.2, nov. 2000.

PALAZZO, Ludmila Oliveira. **A Evolução dos Direitos Humanos e suas novas dimensões.** In: Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia. *Psicologia, Ética E Direitos Humanos.* Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1998. p. 21-37.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PÉREZ, R., LOPEZ, E. **Curriculum y aprendizagem um modelo de diseño curricular de aula Em el marco dela reforma.** Navarra: Jataka, 1989.

SANTOS, Albertina Brasil. **A arte como facilitadora da inclusão.** In: Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. (3. : 2000: Curitiba). Anais. Curitiba: MEC, 2000. p. 209-213.

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

WERNECK, Claudia. **Aqui está o melhor da raça humana. Informativo da Federação Brasileira Das Associações da Síndrome de Down,** São Paulo, ano I, n. 20, p.3, nov. 2000.

WERNECK, Claudia. **Sociedade Inclusiva: quem cabe no seu todos?** In: Congresso Brasileiro Sobre Síndrome de Down. (3. 2000: Curitiba). Anais (versão complementar). Curitiba: MEC, 2000. p. 11-16.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1988.