

DETALHES ENVOLVIDOS NA INCLUSÃO

Priscyla Raquel da Silva – UDESC

Resumo

Este artigo apresenta alguns pensamentos sobre a inclusão em suas mais variadas concepções e detalhes a serem considerados quando se pensa neste assunto tão importante na atualidade e também por isso, tão complexo. Será que o conceito de inclusão refere-se somente ao de não exclusão de pessoas com algum tipo de deficiência ao acesso à educação? Serão apontados pensamentos abordados em textos de diversos autores à respeito da significativa contribuição da formação continuada de professores para a educação inclusiva, conceitos e pesquisas relacionadas ao ensino de arte e inclusão, e também a relação entre arte e cognição, estabelecendo elos de ligação entre todos estes eixos. São abordados aspectos sobre as diferenças culturais, étnicas, de gênero, religião, tomadas como pontos de partida para a reflexão acerca dos processos inclusivos na escola e sociedade como um todo.

Palavras-chave: Inclusão, formação continuada, arte e cognição.

Abstract

This article presents some thoughts on the inclusion in its various concepts and details to consider when thinking about this important issue nowadays and also so that complex. Does the concept of inclusion refers not only to the exclusion of people with a disability to access to education? Will be pointed thoughts discussed in the texts of several authors about the significant contribution of the continuing education of teachers for inclusive education, concepts and research related to art education and inclusion and also the relationship between art and cognition, establishing links between all these axes. Aspects of the cultural, ethnic, gender, religion, taken as starting points for reflection about the processes in the inclusive school and society as a whole.

Key words: inclusion, continuing education, art and cognition.

Pensando em inclusão

Sendo relacional e dialógico e ao mesmo tempo singular, o ser humano se constrói no encontro com o outro e nos embates com as diferenças.

Maria Teresa Eglér Mantoan

Pensar em inclusão implica refletir sobre seus conceitos, ampliar conhecimentos prévios, analisar o cotidiano e a sociedade, estudar o homem, a

história e suas relações. Nesta perspectiva, o estudo sobre inclusão está intrinsecamente ligado à educação, já que é na escola que se estabelece o início das relações sociais mais diretas e/ou complexas.

O desejo de compreender as implicações dos “conceitos” de inclusão ampliou o interesse em pesquisar o assunto, em relacioná-lo com a prática docente diária na escola onde leciono e conseqüentemente refletir sobre sua efetivação na mesma.

É notadamente acentuada a exclusão que sofrem alguns alunos em determinadas situações. Não estou falando aqui de sujeitos com deficiências mentais ou físicas, visto que atualmente não há alunos com estas características cursando as séries finais do Ensino Fundamental na referida escola. A exclusão da qual me refiro, está diretamente relacionada a diferenças nas características de cada um, onde aquele que se encontra em fase adiantada, na puberdade onde começam a aparecer os primeiros pêlos, por exemplo, é bombardeado por apelidos que objetivam fazê-lo sentir-se diminuído, excluído, ‘fora dos padrões’.

É preciso entender que inclusão não deveria ser associada apenas a pessoas com deficiências físicas e mentais como afirma Silva “... o conceito de inclusão utilizado no Brasil assemelha-se ao modelo americano, pois se refere na maioria dos casos a pessoas com deficiência, quando deveria ser um movimento em direção aos direitos humanos.” (SILVA, 2009, p. 35). Para Mantoan (2004), “a inclusão remete à consideração da diferença, como um valor universal, que é disponível a todos – desde os elementos de um dado grupo étnico, religioso, de gênero, à humanidade como um todo.”

Recordo-me de um programa de televisão brasileiro que semanalmente aborda questões relacionadas às várias dimensões sociais e propõe apresentar detalhes do cotidiano vivenciado por grupos de pessoas das mais diversas esferas da sociedade. Recentemente foram apresentadas neste programa, cenas que mostravam o dia a dia de pessoas cujos credos, etnias, gêneros, profissões, etc. são extremamente distintos, nos remetendo automaticamente à reflexões sobre condição e relação humanas, sobre igualdade e diferença. Neste viés, pode-se pensar em inclusão como forma de abarcar inúmeras situações e não apenas aquelas que

envolvem indivíduos com alguma deficiência, sem deixar de considerá-las essencialmente importantes, visto que as pessoas com deficiência (e seus professores) ainda encontram muitos problemas no que tange à área da educação.

Mantoan (2004), quando aborda o tema inclusão no texto “O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências”, questiona o conservadorismo das políticas públicas e a cultura assistencialista/terapêutica da educação especial que contrapõe a atual proposta de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, no caso, o ensino regular.

A inclusão é um conceito que emerge da complexidade, da idéia de trama, de tecido, que nos propõe Morin (2001). Implica o entrelaçamento entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades. A complexidade, assim entendida, esbarra na necessidade de reforma do pensamento e da escola e atinge a formação dos professores, de modo que possam ser capazes de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora.¹

Neste pensamento de Mantoan, é possível entendermos a complexidade que envolve as ações inclusivas, e o quanto é importante a formação dos professores neste processo de construção da qualidade da educação sabendo que é neste momento de formação que muitas concepções são construídas, desconstruídas e reconstruídas.

A referida autora é bastante pontual quando fala sobre as diferenças, afirmando que

Somos diferentes de fato e queremos ser, agora, diferentes de direito, na escola e fora dela. Pautamo-nos pelo direito de ser, sendo diferente. Mas isto só não basta e é então que nos valemos da ressalva de Souza Santos (1995) que prediz o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza e de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.²

Durante muito tempo, como a própria autora afirma em seu texto, lutamos pela tão sonhada igualdade, e especialmente na contemporaneidade, queremos ser diferentes por direito. Um exemplo bastante simples é remetido especialmente à nova geração que, diversas vezes se submete a trocar o visual radicalmente argumentando o desejo de ser “diferente” dos demais. Com isso as diferenças passam a ser encaradas como algo positivo e saber conviver com as diferenças

torna-se fator imprescindível na sociedade atual, nas escolas e fora delas. Se tomarmos a igualdade como referência, pode-se rotular as pessoas com deficiência, segundo a autora, mas “se a diferença é tomada como parâmetro, não tomamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que as sustentam.”

Acerca do conceito inicial de inclusão apontado por Anjos, Andrade e Pereira: “O conceito de inclusão foi elaborado em um movimento histórico que tem suas origens nas lutas das pessoas com deficiências por acesso à educação. Tem, portanto, nas suas bases, a história da educação especial.” (2009, p.117). Penso que, apesar de o conceito de inclusão ter seu início neste momento citado pelas autoras, atualmente é importante pensarmos em conceitos mais amplos para que sejam considerados outros fatores que impedem a inclusão. Hoje, vivemos num mundo em que as tecnologias exercem fundamental papel inclusive na educação, sendo indispensável, portanto, estarmos preparados para utilizar estas ferramentas e instruímos outras pessoas para também as utilizarem, de modo que aconteça a “inclusão digital”³.

Ainda neste pensamento de inclusão como algo mais amplo as autoras comentam “Recortar o processo inclusivo que ocorre no interior da sala de aula, separando-o das discussões mais gerais da inclusão/exclusão, é um movimento que impede sua expansão e reduz seu poder mobilizador.” (p. 128). Para que aconteça de maneira efetiva a inclusão na escola, é necessário que sejam percebidos os fatores que a impedem de acontecer, e muitas vezes o professor atua como protagonista nestes processos excludentes como afirmam Anjos, Andrade e Pereira: “Para que ocorram de fato processos inclusivos, é necessário detectar e enfrentar os processos excludentes, dos quais o professor é vítima e também pode ser promotor, se não se der conta disso.” (p. 128)

Sobre assuntos que envolvem a inclusão, Rosa (2005), em “A formação de professores de arte, diversidade e complexidade pedagógica”, traz importantes contribuições quando aborda aspectos relacionados aos primeiros passos da formação de professores no contexto da educação geral, comenta sobre a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática que “ocorre

principalmente pela falta de integração entre a Licenciatura e a realidade onde os licenciados irão atuar e reflete, certamente, a separação entre teoria e prática existente em grande parte dos cursos universitários.” (p. 21). Rosa também aponta aspectos sobre o histórico do ensino de arte no Brasil e apresenta importantes propostas de ensino de arte elaboradas por estudiosos do assunto na atualidade. A autora também comenta sobre importantes autores que “buscam algo em comum que é a qualidade da formação do professor de arte numa perspectiva de inclusão. O ensino de arte na contemporaneidade convive com esta complexidade e com uma diversidade de proposições que se constituem como desafios na formação de professores.” (p.61), tendo em vista que estes desafios são muitas vezes impostos pelas dificuldades em se ter um sólido programa de formação continuada de professores que perdure além das mudanças políticas no país.

As diferenças culturais que aqui no Brasil são numerosas servem como ponto de partida para a discussão acerca da inclusão. Sobre as diferenças culturais presentes no ambiente escolar, Rosa afirma:

Na escola existe discriminação racial, religiosa, sexual e por que não dizer artística. As crianças negras são consideradas menos capazes do que as brancas. Existem pesquisas, veiculadas na mídia, que forjam uma discriminação científica. (...) Estas demandas são disseminadas todos os dias na sala de aula. A falta de acesso do professor à informação acarreta uma visão deturpada do papel das etnias na construção do país. As crianças negras são as principais atingidas neste contexto, pois em vez de terem sua cultura resgatada e valorizada dentro do ambiente escolar, são por ele massacradas. Esta constante desqualificação da criança negra poderá acarretar uma dificuldade na aceitação de sua própria cultura. (ROSA, 2005, p. 59)

Por este pensamento da autora, é possível refletirmos acerca dos processos excludentes sofridos por muitos alunos na escola, e assim como citado por Anjos, Andrade e Pereira anteriormente, o protagonista nestes processos acaba sendo por vezes o próprio professor.

Sobre a lei 10639/2003, que faz obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas objetivando corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro, a autora lança um olhar para a formação do educador:

A ênfase na reflexão crítica capaz de preparar o professor para conhecer, refletir e propor alternativas, precisa estabelecer-se na formação inicial e acompanhar o professor no decorrer de sua trajetória. Deste modo preparando-o para perceber o entorno, suas características e as necessidades dos sujeitos. (...) Neste contexto da lei 10639/2003 cabe ressaltar a necessidade de divulgação da Arte produzida sob a influência africana nos espaços de Arte institucionalizada. Deste modo os professores e alunos poderão ter ferramentas simbólicas para a educação do olhar para a diferença. (p. 12)

Com isso, contribuindo com a profissão do educador, motivando-o, valorizando suas experiências e complementando seus conhecimentos, e contribuindo com o crescimento da qualidade da educação, ampliando o repertório de ferramentas que professores e alunos terão ao *convi(ver)* com as diferenças.

Ainda sobre a formação continuada de professores no Brasil, Gatti e Barretto no livro da UNESCO “Professores do Brasil: impasses e desafios” em seu oitavo capítulo realizam uma abordagem referente a questões pertinentes à história da formação continuada em nosso país, comentando que o interesse pelo tema tem-se difundido nos últimos anos, “envolvendo políticos da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais.” (p.199). Neste sentido, há uma necessidade de percebermos que a formação continuada dos professores se dá apenas com a união de esforços de todos estes setores.

Gatti e Barretto (2009) ainda afirmam que a reconceitualização da educação continuada trouxe novas perspectivas para a área, onde questões relativas à identidade profissional do professor são investigadas, centradas no autocrescimento do professor, reconhecendo os conhecimentos já existentes e sobre eles trabalhando os novos conceitos e opções. Passam a tornar-se igualmente importantes como fatores na constituição de mudanças e na criação de novas práticas educativas, as representações, atitudes e motivações dos professores. O centro das atenções nos projetos de formação continuada, segundo as autoras, passa a ser o protagonismo do professor e “novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional.” (p. 202)

As autoras ainda afirmam que uma das características analisadas pelas teses e dissertações sobre o tema realizadas em todo o país, é a de que o término das

novas práticas ‘adquiridas’ ao longo dos cursos de formação coincide com o término da vigência dos mesmos, ou seja, o professor pouco utiliza as novas concepções em sala de aula após acabarem os encontros de formação continuada. Isso conseqüentemente é refletido na qualidade da educação do Brasil que mostra ser inferior quando comparada à qualidade da educação de outros países.

É necessário que a formação tenha sentido através da íntima relação com a realidade das escolas onde os professores estão inseridos. Para que haja uma maior consciência acerca da inclusão, por exemplo, que é algo bastante complexo, cujo conceito é polissêmico como já fora comentado, os professores de uma maneira geral devem estar em direto contato com a realidade da escola onde atuam e com outros profissionais a fim de estabelecerem troca de experiências, discussões sobre inclusão além de outros temas pertinentes à sua prática educacional diária.

Apesar dos levantamentos de dados apontarem para uma lenta evolução no que diz respeito à formação continuada de professores, nota-se que muito pouco se aplica quando falamos sobre arte. Outras disciplinas claramente são vistas como prioridade nos estudos da área, enquanto que pouco se construiu até o momento quando se fala em formação continuada de professores de artes, especificamente. Esta situação gera certa inquietação visto que o professor de artes normalmente tem maior autonomia sobre o conteúdo da disciplina, podendo construir um currículo extremamente rico sem que seja necessário seguir uma sequência obrigatória de conteúdos, como grande parte das vezes segue a matemática, por exemplo. Mesmo tendo atingido conquistas muito importantes na educação, a área de arte ainda pode garantir avanços em outros setores mais visados em outras áreas, como a formação continuada, possibilitando assim uma maior motivação do professor até mesmo em relação à inclusão.

Neste viés, que toma a arte muitas vezes como inferior às outras áreas de conhecimento, Efland (2004, p.211) aponta que muitos currículos escolares situam as ciências no âmbito cognitivo e, enquanto isso, colocam as artes em uma categoria inferior, no âmbito afetivo, e poucas vezes as consideram fontes ativas de percepção, conhecimento e compreensão. Com a mudança de paradigmas referentes ao ensino de arte, Arthur Efland afirma que “agora as artes são cognitivas,

o que inclui o intuitivo, o criativo e o emocional”, não apenas o afetivo como outrora, e as implicações desta mudança ainda precisam ser registradas no ensino de arte e na maneira como se ensina arte.

Efland busca apontar as capacidades cognitivas proporcionadas pelo ensino de arte que outras disciplinas não podem proporcionar ou não o fazem tão bem. Usa o argumento de que existem quatro características proporcionadas pela arte: flexibilidade cognitiva, integração do conhecimento, imaginação e o argumento estético. Pontua que “uma resposta a pergunta de por que as artes são cognitivamente importantes é que proporcionam situações que promovem a capacidade para construir interpretações” e isso acaba por nos levar a interpretar outras situações onde as circunstâncias da vida são incertas.

O ensino de arte possui objetivos apontados por Efland:

Por lo tanto, el objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social y cultural em el que habita cada individuo. Las artes pueden contribuir a esta comprensión, ya que la obra de arte refleja este mundo a través de la elaboración metafórica. La capacidad para interpretar este mundo se aprende a través de la interpretación de las artes, lo que proporciona un fundamento para acciones inteligentes y moralmente sensibles. Las comprensiones conseguidas a través de las artes pueden tener varias formas. Pueden representar los mitos que unem sistemas sociales. Pueden reflejar sueños, pesadillas, ilusiones, aspiraciones, así como desilusiones y miedos. (EFLAND, 2004, p. 229)

Considerando estes fatores apontados pelo autor, refletimos sobre a real importância do ensino de arte que, em muitas situações, é tratado sem o merecido valor nos currículos escolares e, por conseguinte, nos programas de formação continuada de professores, interferindo também nas concepções e ações inclusivas dos mesmos nos ambientes escolares.

Algumas considerações

Com a reflexão acerca dos pensamentos de todos os autores citados, pode-se perceber que vários fatores são importantes na construção dos alicerces da inclusão. É preciso pensar em inclusão como construção, desconstrução e reconstrução de conceitos. É necessário considerar toda a história da humanidade,

as mudanças de pensamento ao longo dos tempos, a ‘aceleração’ de um modo geral em que estamos fadados a viver nos dias atuais.

Quando nos aproximamos da realidade escolar, quando estamos inseridos nela, muitos questionamentos vêm à tona. Perguntamo-nos por que tantos professores confessam ter muitas dificuldades em tornar suas práticas inclusivas quando se tem uma criança com deficiência em sala de aula, ao passo que todas aquelas crianças com as quais convive diariamente são de fato, diferentes entre elas.

Passando pela formação inicial, os estágios de docência neste período, até a inserção efetiva do profissional nas escolas, ainda existem vários outros detalhes a serem pensados e muitas questões a serem exploradas no que diz respeito à inclusão. Não só a formação continuada merece maior dedicação por parte das políticas públicas e instituições, como também as próprias escolas podem pensar em vivenciar momentos de reflexão e construção de estratégias e resolução dos problemas que impedem que a inclusão aconteça em seus espaços. Também o professor, deve estar atento para que não se torne vítima nem promotor de processos excludentes em sala de aula, deve almejar preencher estas lacunas produzidas pela falta de formação continuada sendo pesquisador atuante, aquele que não somente espera o conhecimento lhe ser mediado por outrem, mas que busca solucionar suas inquietações através de seus estudos, compartilhando experiências com os colegas, lutando pelos direitos que ainda lhe são de certa forma negados.

Ao professor de artes especificamente, cabe, além de criar materiais diferenciados/adaptados e ferramentas inclusivas que proporcionem conhecimento a todos os educandos, também buscar maior reconhecimento da importância de sua atuação na escola fazendo com que seja reduzida a predileção dos governos e instituições por determinadas áreas, inferiorizando as demais, incluindo a de arte, como ainda acontece em alguns casos no Brasil.

Acredito que muito se tem pensado e realizado a favor da inclusão como afirma Reily (2009): “as diversas pesquisas realizadas no país sobre arte e

deficiência ou arte e educação especial podem contribuir para a sistematização das práticas da sala de aula no contexto da inclusão, como também de propostas de ação educativa realizadas em museus e centros de promoção à cultura”, mas é inegável o fato de que ainda há muito a se fazer no tocante à inclusão enquanto conceito amplo e bastante complexo.

Valorizar as diferenças é desafio que se impõe à sociedade atual e como diz Mantoan: *“assegurar o direito à diferença na escola é ensinar a incluir e, se a escola não tomar para si esta tarefa, a sociedade continuará perpetuando a exclusão nas suas formas mais sutis e mais selvagens”*. Consideremos então a escola, lugar privilegiado para abordagens inclusivas, que em conjunto com família e comunidade, é capaz de semear frutos que serão posteriormente colhidos quando as crianças que hoje estão na escola forem os adultos constituintes e regentes da sociedade.

¹ MORIN, Edgard. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

² SANTOS, Boaventura de Souza. **Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos**. (Online). Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>, 1995.

³ Tomando como referência um artigo em que MELO (2006, p.05) cita o pensamento de Pellanda que afirma: *“...a relação ser humano/tecnologias digitais pode servir de dispositivo cognitivo ontológico para que os seres humanos possam se pensar como sujeitos de seu próprio processo de viver e, então, possam se considerar como um nó nessa grande rede humana construindo seus próprios instrumentos de inclusão.”*

Referências

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa Pereira. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso** in Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 40, janeiro-abril. 2009.

ARRIAGA, Imanol Agirre. **Nuevas ideas sobre la inteligencia y el desarrollo cognitivo. Implicaciones para la educación artística** in HERNÁNDEZ, Fernando (org.). Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia artística. Octaedro: Espanha. 1 ed. Junio de 2005.

EFLAND, Arthur. **Las artes y la cognición: un argumento cognitivo a favor de las artes** in HERNÁNDEZ, Fernando. Art and cognition. Traducción AL castellano: Àngels Mata. Ediciones OCTAEDRO: Barcelona, septiembre de 2004.

FONSECA da SILVA, M.C. **Ensino de arte e inclusão: um recorte metodológico a partir de uma pesquisa com professores de arte**. In. FONSECA DA SILVA, M.C. MAKOWIECK, S. linhas cruzadas: artes visuais em debate. Florianópolis: Editora da UDESC, 2009. 31-53.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências** in: Revista Educação Especial nº 23, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/r2.htm>

MELO, Janete Aparecida Pereira. Saberes e conceitos sobre a inclusão digital. PUCRS Virtual/Uniupe. 4º Seminário nacional ABED da educação a distância. Brasília: DF. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc010.pdf>.

REILY, L. **Pesquisas brasileiras sobre arte e deficiência: um campo de conhecimento em formação.** . In.: FONSECA DA SILVA, M.C.R. e MENDES, G.M.L. *Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa*. Florianópolis: Editora da UDESC, 2009. 135-154.

ROSA, Maria Cristina da. **Os professores de arte e a inclusão: o caso da lei 10639/2003.** 29ª reunião anual da ANPED, 2006.

ROSA, Maria Cristina da. **Situando a formação de professores/as no contexto da educação geral** in ROSA, Maria Cristina da. *A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis: Insular, 2005. p.17-61.

Bibliografia Complementar

FERREIRA, Gerson André Albuquerque. **Lógica e significação cultural no capitalismo tardio em Frederic Jameson** in revista Eletrônica Mutações, julho – janeiro, 2010.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Panorama da pesquisa em artes visuais em inter-relação com a inclusão** in MENDES, Geovana Mendonça Lunardi (org.); SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da (org.). *Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa*. 1 ed. – Florianópolis: Editora da UDESC, 2009. 212 p.; 21cm.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Sandra Freitas de. **Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes.** 32ª reunião anual da ANPED, outubro de 2009.

REILY, Lucia Helena. **Nas margens dos manuscritos e da vida: representações de deficientes em iluminuras medievais.** ANPED.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial: da institucionalização do anormal à inclusão escolar.** 32ª reunião anual ANPED, outubro de 2009.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da; FISCHER, Julianne. **“Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha pra desenhar”:** inclusão escolar de educandos cegos em artes visuais. ANPED.

Priscyla Raquel da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina, na linha de Ensino das Artes Visuais, bolsa CAPES. Graduada no curso de

Licenciatura em Educação Artística - Artes Plásticas nesta mesma Instituição e Especialista em Prática Psicopedagógica Interdisciplinar e Gestão Escolar na Educação Básica pela Univest – Lages/SC. Membro do Grupo de Pesquisa Imagem, Arte e Desenho na Escola.