



Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*
Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação
Campus Nilópolis

Myrna Stefanie de Faria Trotta Silva

ARTE E INCLUSÃO: uma perspectiva cultural

Nilópolis - RJ
2015

Myrna Stefanie de Faria Trotta Silva

ARTE E INCLUSÃO: uma perspectiva cultural

Trabalho de conclusão de curso apresentado como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação.

Orientador: Prof. Mestre Tadeu Mourão

Nilópolis- RJ
2015

S586a Silva, Myrna Stefanie de Faria Trotta.

Arte e inclusão : uma perspectiva cultural / Myrna Stefanie de Faria
Trotta Silva ; orientador: Tadeu Mourão. – Nilópolis, RJ: IFRJ, 2015.

49 f. ; 30 cm.

Trabalho de conclusão de curso (pós-graduação) - Instituto Federal
Rio de Janeiro - IFRJ, Programa de Pós – Graduação em Linguagens
Artísticas, Cultura e Educação, 2015.

Myrna Stefanie de Faria Trotta Silva

ARTE E INCLUSÃO: uma perspectiva cultural

Trabalho de conclusão de curso apresentado como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação.

Data de aprovação: 08 de Abril de 2015

Prof. Mestre Tadeu Mourão (orientador)
IFRJ

Prof. Mestre Daniela Corrêa Seixas
UERJ

Prof. Especialista Suele Maria Lima
IFRJ

Nilópolis- RJ
2015

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que permitiu a conclusão desta pesquisa bem como deste curso.

Ao meu marido e minhas filhas por entenderem a minha ausência em alguns momentos e, ao mesmo tempo, me renovarem todos os dias com apoio, alegria e muito amor.

Aos meus pais pela ótima educação e valores que me deram e pelo esforço que fizeram durante muitos anos para que isso acontecesse.

Ao meu irmão que, mesmo de longe, sempre esteve torcendo por mim.

Ao professor Tadeu Mourão, que orientou esta pesquisa e pacientemente esclareceu minhas dúvidas.

A todos os professores deste curso que, cada um à sua maneira, contribuíram e fizeram diferença em minha formação.

Ao professor Tiago Monteiro, coordenador deste curso, que sempre me atendeu pacientemente.

Às professoras que participaram desta pesquisa.

Aos colegas de turma.

SILVA, Myrna S. F. T. **ARTE E INCLUSÃO**: uma perspectiva cultural. 60p. Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Cidade, RJ, 2015

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo estudar concepções e práticas que podem auxiliar o docente em artes a contribuir de maneira significativa para a inclusão social na escola. A partir de pesquisa bibliográfica, são apresentadas e discutidas concepções sobre os processos de exclusão/inclusão que ocorrem no espaço escolar devido à diversidade cultural e aos fatores sociais que geram conflitos ao se cruzarem nesse ambiente. Destaca-se, ainda, a relevância do ensino de artes na contribuição de ações inclusivas que priorizem a inter-relação entre as diferentes culturas presentes na sala de aula, a partir da perspectiva de que a arte pode oportunizar o contato com a pluralidade cultural de modo frequente e satisfatório, com a intenção de possibilitar a construção de uma educação democrática. Deste modo, a presente pesquisa trata de questões que contribuam para uma reflexão a respeito dos processos de exclusão que ocorrem no ambiente escolar, oportunizando a reformulação dos currículos e das práticas em sala de aula que valorizem as necessidades de grupos subalternizados.

Palavras-chave: Exclusão/Inclusão. Educação. Ensino de Artes.

SILVA, Myrna S. F. T. **ARTE E INCLUSÃO**: uma perspectiva cultural. 60p. Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Cidade, RJ, 2015

ABSTRACT

This research aims to study concepts and practices can help the teacher in the arts contribute significantly to social inclusion in school. From literature, concepts are presented and discussed on the processes of exclusion / inclusion occurring at school due to cultural diversity and social factors that generate conflicts to intersect in this environment. , Also emphasize the importance of arts education in the contribution of inclusive actions that prioritize the interrelationship between the different cultures present in the classroom, from the perspective that art can provide the opportunity for contact with cultural diversity of frequent and satisfactory manner, with the intention to enable the construction of a democratic education. Thus, this research addresses issues that contribute to a reflection about the exclusion processes that occur in the school environment, providing opportunities for the reformulation of curricula and classroom practices that incorporate the needs of subordinate groups.

Keywords: Exclusion / Inclusion. Education. Arts Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 DIALÉTICA EXCLUSÃO / INCLUSÃO NA ESCOLA	13
2.1 PROCESSOS DE EXCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	13
2.2 TENSÕES E OBSTÁCULOS NO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	15
2.3 DESAFIOS PARA O PROFESSOR	17
2.4 UMA ESCOLA INCLUSIVA A PARTIR DA CULTURA	19
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E CAMINHOS	22
3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM PARTICIPATIVA	22
3.2 ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO	23
3.2.1 Transformação do currículo	24
3.2.2 Novas perspectivas de avaliação	27
3.2.3 Combate à discriminação e ao racismo através da cultura	29
4 A INCLUSÃO PELA ARTE	32
4.1 A NECESSIDADE DA ARTE COMO FORMA DE CRIAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA	32
4.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE	36
4.3 A ARTE ENQUANTO MANIFESTAÇÃO DE CULTURA(S)	38
5 RELATOS DE UM NOVO OLHAR	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

Quando falamos em inclusão social na educação, é comum, em um primeiro momento, relacionar o tema diretamente aos educandos portadores de necessidades especiais. Contudo, ao observar e refletir mais atentamente sobre o ambiente escolar e os conflitos que ocorrem nesta instituição, é possível perceber que há um processo de exclusão que vêm sendo construído historicamente. E, no entanto, não são apenas alunos com necessidades especiais que são sujeitos desse processo, mas também aqueles que são considerados diferentes por pertencerem a grupos tidos como subalternizados, seja por raça, religião, origem geográfica, gênero ou determinados comportamentos, uma vez que:

O conceito de diferente é mais abrangente do que o conceito de especial, pois nele não se incluem apenas portadores de necessidades especiais, mas todas as minorias que vêm lutando por afirmar suas diferentes construções culturais.

Esta compreensão de pessoa diferente articula a concepção de construção do conhecimento a partir de condições sócio-culturais. Assim, a interculturalidade como aprofundamento de uma postura multicultural, propõe a construção do conhecimento como interação e inter-relação de saberes entre culturas diferentes que pulsam em nossa sociedade. (AZEVEDO, 1999, p.97)

Deste modo, é na instituição escola que essas diferenças culturais se encontram e, por não haver um sistema educacional preparado para lidar com elas e somada a influência de fatores sociais e econômicos, ocorrem divergências entre as diferentes formas de pensar, de agir e de entender o mundo, seja entre os próprios alunos, professores ou funcionários. A partir desta problemática, se faz necessário refletir, apontar e criar ações inclusivas que contribuam para a redução desses processos de exclusão.

Desde o início de minha prática como docente em artes tenho me indagado cada vez mais sobre o assunto. Acredito que o motivo seja o fato de a arte trazer à tona questões relacionadas a essas diferenças culturais e, ao mesmo tempo, oportunizar o espaço que cada um necessita para expor a sua própria cultura. Desta forma, surge a questão: de que maneira o ensino de artes pode contribuir para a redução dos processos de exclusão que ocorrem no ambiente escolar? É por meio desta concepção que se constitui a presente pesquisa.

Tenho procurado, enquanto professora de artes visuais da rede pública na baixada fluminense, possibilitar aos meus alunos formas distintas de ver e criar arte. No sentido de incentivá-los a buscarem suas próprias formas de representação através dessa linguagem e a partir dela. Um espaço para os educandos se colocarem, se representarem, representarem sua cultura, sua origem e, concomitantemente, conhecer e apreciar a cultura do outro. Mais do que isto, na verdade, quando nos deparamos com uma cultura distinta da nossa ou daquilo que já nos é familiar, ocorre um estranhamento, comum e, também, necessário, para reconhecermos “o outro”. Ao analisar o ensino de artes, de uma forma geral, nota-se que ainda persiste um caráter eurocêntrico e hegemônico, ou seja, os assuntos abordados nas aulas ainda estão voltados, em sua maioria, à arte ocidental europeia e erudita, a qual se distancia da realidade da clientela de muitas escolas e distancia também a oportunidade de conhecer a arte de diferentes povos. Isto porque percebo que muitos alunos chegam à segunda da etapa do ensino fundamental acostumados com um ensino de arte voltado à reproduzir modelos e seguir muitas regras que, conseqüentemente, acabam igualando as produções e a compreensão dos jovens em relação a arte.

Desta forma, vejo a arte e o seu ensino por uma perspectiva que pode oportunizar o contato com as diferenças mais frequentemente, de maneira sensível e subjetiva e, assim, tornar esse estranhamento algo natural, que faça parte do processo de conhecer uma cultura distante da nossa, mas compreendê-la e torna-la, em certa medida, mais próxima.

No entanto, o que pude observar há alguns anos é que falta, realmente, esse espaço no ambiente escolar. Torna-se, assim, em muitos casos, responsabilidade das aulas de artes promover esta construção, devido à sua proximidade com a formação cultural dos indivíduos e, também, porque, segundo Canclini (1980), “A arte não é só o resultado de seus condicionamentos. É também agente de transformações, um foco de criatividade e iniciativa social” (Canclini, 1980, p. 32). Vale ressaltar, ainda, que não é intenção deste trabalho chamar a atenção apenas para a disciplina de artes como a defensora dos excluídos, mas sim como um saber que está, em certa medida, ligado mais a sensibilidade e a subjetividade. Ao contrário, procura-se despertar a reflexão de professores de todas as áreas do conhecimento para que, juntos, possamos ter mais força para construir uma educação a favor da pluralidade.

Com isto, a escola também reflete o conflito entre as diversas culturas presentes na sociedade, pois em seu cotidiano é perceptível a dificuldade em conviver com a pluralidade e as diferenças, principalmente na ação dos professores em conciliar o

ensino de uma cultura considerada erudita em contraposição a uma cultura popular extremamente presente na vida dos educandos e muitas vezes esquecida pela escola, que acaba por gerar processos de exclusão social. Contudo, a partir da premissa de que haja espaço para a discussão e realização de ações inclusivas no ambiente escolar, acredita-se que seja possível, sim, contribuir para a construção de uma educação mais justa e democrática.

Justamente, pensando na dialética exclusão/inclusão presente na prática escolar e na relevância da arte como uma manifestação que reflete diversas formas de cultura, é que esta pesquisa apresenta como objetivo principal estudar concepções e práticas que podem auxiliar o docente em artes a contribuir de maneira significativa para a inclusão social do aluno na escola.

É possível observar que o presente tema deste trabalho é pouco discutido nas instituições escolares, principalmente aquelas voltadas às camadas populares, onde os encontros pedagógicos acabam sendo priorizados para elaborar materiais didáticos de apoio, instrumentos de avaliação e preenchimento de documentos burocráticos. Bem como por órgãos de governo que, em geral, se demonstram mais preocupados com questões técnico-metodológicas como índices de avaliação, programas assistenciais e metas de desenvolvimento que, de certa forma, tratam a educação de forma quantitativa.

Temos percebido que, ao longo dos cursos de formação de professores, pouco tem sido discutido a respeito do processo de exclusão/inclusão e suas implicações no ambiente da sala de aula e na formação dos alunos do ensino fundamental. Ao considerar a importância do assunto para a prática docente, esta ausência de reflexões durante a licenciatura faz com que, muitas vezes, os próprios professores reproduzam atitudes instituídas historicamente que reforçam esse caráter de discriminação. Afirmando e mantendo, assim, a hegemonia de práticas classificatórias e excludentes já impregnadas no sistema de ensino brasileiro e que contribuem, cada vez mais, para a não formação de alunos críticos e responsáveis por exercer a sua cidadania, mas, pelo contrário, alunos postos à margem por contribuição da própria escola.

Desta maneira, a presente pesquisa pretende contribuir para uma reflexão mais aprofundada, por parte dos professores, a respeito dos processos de exclusão que ocorrem no ambiente escolar, oportunizando a reformulação dos currículos e das práticas em sala de aula que valorizem as necessidades de grupos subalternizados. Bem como, auxiliar professores de artes na busca por estratégias pedagógicas que contribuam para a inclusão sócio-cultural dos alunos através da arte, principalmente,

por meio de suas próprias produções. Assim, acredita-se promover ações que possibilitem aos docentes construir, juntamente com os discentes, um espaço livre de opressão e discriminação.

Com isto, esta monografia será formada por quatro capítulos que reúnem, além da discussão teórica, uma discussão também sobre os aspectos da prática escolar. Tendo em vista investigar diferentes concepções e práticas que podem auxiliar o docente em artes a contribuir de maneira significativa para a inclusão social na escola, bem como conhecer experiências realizadas na área de arte-educação que tornam essa inclusão, em certa medida, mais concreta. Para isso, discutirei os seguintes aspectos: exclusão social no espaço escolar, ensino de artes e inclusão, que são as questões centrais que tecem o problema aqui levantado, realizando posteriormente uma análise mais minuciosa considerando as relações entre esses conceitos.

No primeiro capítulo, a questão a ser discutida refere-se aos estudos que tratam das relações de exclusão que vem se desenvolvendo na própria escola, para tanto foi trabalhado, inicialmente, com o entendimento de Candau (2003), para quem “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural” uma vez que nela encontra-se a complexidade de nossa própria sociedade e cultura. Desta maneira, a autora trata dos desafios encontrados por educadores em orientar um perfil multicultural em sua prática, tendo em vista que é na sala de aula que as diferenças culturais entram em conflito e geram, conseqüentemente, um processo de exclusão. Paralelamente, aponta-se o conceito de exclusão social discutido por Sawaia (2006) que a entende como um processo sócio-histórico e, não somente ocasionado por questões econômicas.

No segundo capítulo, discute-se o conceito de inclusão participativa, através da concepção abordada por Santos e Paulino (2008), que trata a inclusão de forma mais abrangente, sem visar apenas a legitimação das garantias de pessoas com necessidades especiais, mas de efetivar a possibilidade de incluir no processo educacional todos os estudantes, cada um com suas especificidades culturais e sociais. Além da discussão conceitual, o capítulo também aponta e analisa diferentes estratégias pedagógicas que contribuam para essa inclusão.

Já no terceiro capítulo, é abordada a relevância da arte nesse processo de inclusão que se faz necessário no universo escolar. Para tanto, são apresentados diferentes conceitos sobre criatividade e inclusão, a partir das perspectivas discutidas por Kastrup (2005), que considera a criatividade e a aprendizagem por uma visão da psicologia, e Silva (2008) que trata da expressão da criatividade na prática pedagógica e da luta pela inclusão na educação. Além disso, este capítulo também considera a

importância de o ensino contemporâneo de artes estar vinculado a uma abordagem multicultural, a qual busca questionar o ensino tradicional dominante que é trabalhado historicamente a partir de uma visão eurocêntrica da arte, baseada nos cânones da arte ocidental e que distancia outras formas de arte e cultura que não pertencem a este eixo, conforme é analisado por Mason (1999).

Outro ponto a ser abordado no terceiro capítulo se refere aos conceitos de ensino da arte, para tanto tomarei por referência as concepções defendidas por Ferraz (2009) e por Barbosa (1999). Uma questão a ser discutida pelas tendências atuais de ensino é que a arte está intimamente ligada à cultura e abordá-la por essa perspectiva é necessário para que os alunos possam reconhecer a variedade de produções artísticas ocorridas historicamente e na contemporaneidade, bem como reconhecer e refletir a sua própria cultura. Ana Mae Barbosa também ressalta que, para uma educação mais democrática, é preciso haver inter-relação entre as culturas erudita e popular de forma mais frequente e dinâmica

No quarto e último capítulo, apresento relações entre a teoria estudada e a realidade docente em artes através de um breve relato de algumas experiências e ações que presenciei e pude realizar em minha prática docente como professora de artes do ensino fundamental na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva, em Mesquita, na Baixada Fluminense. Ao final, serão apresentadas algumas considerações, a título de conclusão que proponham novas reflexões e escolhas no cotidiano docentes em artes.

1 DIALÉTICA EXCLUSÃO / INCLUSÃO NA ESCOLA

1.1 PROCESSOS DE EXCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Quando pensamos em inclusão, refletimos sobre ações que possibilitem a redução dos processos de exclusão, quer seja na sociedade ou no espaço escolar. Somente há necessidade de incluir quando se faz presente a exclusão. Portanto, a exclusão não existe por si só, mas o que existe, é a dialética exclusão/inclusão, pois são ideias que se antagonizam. Segundo Sawaia:

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2006, p.9)

Assim, para Sawaia, o processo de exclusão é caracterizado por uma complexidade que não pode ser entendida apenas pelos fatores econômicos, pois envolve também um caráter subjetivo constituído por diferentes formas de legitimação social e individual, manifestando-se no cotidiano por meio de fatores afetivos, sociais e identitários.

Por esta perspectiva, pode ser analisada a questão das práticas excludentes relativas à educação pública. É comum considerar que a escola pública é um ambiente de exclusão social, pois nela estão inseridos os conflitos da sociedade, as diferenças de classes e relações de poder. Contudo, os processos de exclusão nesta instituição não são gerados prioritariamente por esses embates, mas sim por questões individuais e subjetivas, como, por exemplo, não entender o “outro” como diferente e tratá-lo como alguém inferior, que foram construídas historicamente e estão presentes até hoje em nossa cultura. Desta forma, “não foi a escola pública que inventou a exclusão, mas fomos nós, seres humanos, instituídos por e instituintes de certa cultura que fomos criando maneiras de discriminar, classificar, categorizar e excluir”. (Santos e Paulino, 2008, p.125)

É sabido que há diversos aspectos e acontecimentos ao longo da história da educação brasileira que determinaram o caráter seletivo e marginalizador dos sistemas

educacionais direcionados às classes populares. A educação torna-se um dos instrumentos de manutenção desse sistema, uma vez que há uma nítida distinção da qualidade entre o ensino oferecido às elites e aquele oferecido nas escolas públicas, apontadas como responsáveis pela formação da maior parte da população. Todavia, mesmo com o discurso moderno e romântico de que a educação pode ser a solução dos problemas econômicos e sociais, percebemos que “nos dias de hoje as desigualdades sociais e o desrespeito às diferenças são banalizados em nosso cotidiano, e a escola, sem dúvida, reflete e reproduz essas relações.” (Santos e Paulino, 2008, p. 11)

Deste modo, é possível dizer que a exclusão ocorre em nossa sociedade não devido às diferenças, mas, sim, pela ausência de integração dessas diferenças (sociais, econômicas, culturais, religiosas, de gênero ou étnicas) a cultura dominante já instituída. É através do discurso neoliberal de igualdade que se enfatiza a desigualdade, uma vez que, ao tratar todos de forma igualitária, neutraliza-se as diferenças e, entende-se que todos apreendem o mundo da mesma forma, com os mesmos costumes, as mesmas crenças, os mesmos ideais.

A partir disto, torna-se mais evidente o funcionamento dos processos de exclusão, inclusive no âmbito educacional. A escola, em geral, tem apresentado um caráter homogêneo em relação a cultura e, conseqüentemente, ao tipo de comportamento que se espera de um aluno, pois “tal modelo seleciona saberes, valores, práticas e outros referentes que considera adequados ao seu desenvolvimento. Assenta-se sobre a ideia de igualdade e do direito de todos e todas à educação e à escola” (Candau, 2003, p. 160). Aqueles que não compreendem e não se adequam ao modelo valorizado pela instituição são colocados à margem e passam a ser vistos pelos demais como “anormais” e, assim, surgem os excluídos do processo educacional, culpados pela própria situação marginal na qual são colocados.

Mais uma vez, vale ressaltar que o discurso de educação igualitária e universal pode parecer, em um primeiro momento, uma concepção muito democrática. Entretanto, ao analisar de maneira mais específica as relações entre os sujeitos do processo educacional (professores, alunos, diretores ou funcionários) e as circunstâncias às quais são submetidos (currículos descontextualizados, avaliações classificatórias, estigmas relacionados ao comportamento etc.), percebemos que, na verdade, o tratamento homogeneizador por parte da escola acaba por distanciar ainda mais as diferenças, conforme aponta Candau:

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente. (CANDAU, 0000, p.50)

Assim, é possível identificar a exclusão como uma das principais razões de tantos conflitos presentes no cotidiano escolar, originada, conseqüentemente, pela “visão monocultural da educação” que institui um espaço onde “Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros, etc. -, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural” (Candau, 2003, p.160). Deste modo, podemos perceber que refletir e trabalhar em torno de ações que contribuam para minimizar esses processos de exclusão na escola não é tarefa fácil e demanda a superação de limites e dificuldades que se distingue conforme a realidade de cada instituição.

1.2 TENSÕES E OBSTÁCULOS NO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apontar problemas presentes na educação, inclusive no que se refere ao ensino e suas relações sócio-culturais, não se trata de usar o instrumento acadêmico para reclamações ou denúncias. Pelo contrário, a intenção desta pesquisa é analisar estas dificuldades aqui identificadas e discutidas através de um olhar transformador, que possibilite aos docentes refletir sobre a realidade de suas escolas e de sua prática para, conseqüentemente, promover ações que visem a reconstrução desse espaço educacional, bem como de suas inter-relações.

O espaço escolar é caracterizado em sua realidade prática por um conflito entre homogeneidade e heterogeneidade do conhecimento, já que “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-la. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (Candau, 2003,

p. 161). Este conhecimento homogêneo é aquele legitimado como verdade absoluta por diferentes instituições sociais arraigadas a valores voltados a uma cultura letrada e erudita, incluindo neste grupo a escola. Com isso, ao negar a realidade de sua clientela, a escola acaba por não promover o acesso a esta cultura, pormenoriza os valores de uma cultura popular e informal e, ainda, impossibilita o conhecimento de outras culturas não vislumbradas no eixo ocidental.

Por uma visão menos aprofundada, é possível dizer que, em sua maioria, a instituição escolar trata os alunos como se fossem todos iguais, comparando-os a objetos estanques, armazéns de conteúdos aos quais fosse possível o professor, detentor do verdadeiro conhecimento, depositar informações e acreditar que estes seriam capazes de guardá-las para o resto da vida e repeti-las fielmente quando solicitado. Contudo, apesar de, em certa medida, os alunos serem todos iguais e, inclusive, em algumas circunstâncias, haver a necessidade de serem tratados com igualdade, ao colocar todos os alunos sobre um mesmo olhar, ignora-se que, na realidade, “as salas de aula estão repletas de etnias, de sujeitos e “sujeitidades”. São mananciais e potências de vir-a-ser: potências estéticas de sentir, potências de pensar filosoficamente, de conhecer cientificamente e de agir politicamente – agenciamentos coletivos de enunciação de nossa época” (Frange, 2008, p.43).

Já no que tange o ensino de artes, especificamente, é válido destacar algumas circunstâncias que creio estarem presentes na realidade de muitos professores da área. Em relação ao conteúdo a ser trabalhado, há, em algumas redes públicas de ensino, uma determinada exigência referente a currículos mínimos ou orientações curriculares que, geralmente, indicam conteúdos não muito próximos da realidade cultural dos alunos. Em geral, esses objetos de estudo devem ser abordados em períodos específicos do ano, sendo alguns, inclusive, relacionados a datas comemorativas como, por exemplo, trabalhar arte indígena no bimestre em que se “comemora” o dia do índio, tratando o assunto de forma alegórica e folclórica demais. Situações como esta acabam por enfatizar o distanciamento entre as diferentes culturas que deveriam estar presentes e transitar no processo de construção do conhecimento. Deste modo, segundo Santos:

Esta relação impositora de quantidade de conteúdos em tempo preestabelecido não nos parece nada democrática e este tipo de gestão, que reprime as demandas do alunado em benefícios de prazos (bimestres, trimestres, semestres...) ou de provas (como o vestibular e outros concursos) não nos parece coerente com a educação que inclui sujeitos nos processos decisórios e

cotidianos através da participação, conforme defendemos.
(Santos e Paulino, 2008, p. 13)

Além disso, vale ressaltar as dificuldades com relação ao material didático na área de artes, uma vez que poucos são os livros didáticos existentes no mercado editorial e, menor ainda é o número de títulos que contemplam em seu repertório informações, imagens ou textos sobre manifestações artísticas de diferentes grupos ou culturas. Considere-se, ainda, que a maioria das redes públicas de ensino não adota livros didáticos de arte para uso nas escolas e, assim, o professor de artes acaba por ter uma demanda maior de pesquisa de materiais didáticos e informativos em fontes diversificadas e necessita, por isso, de outras formas de disponibilizar estes recursos para os alunos que nem sempre são garantidas pela estrutura das escolas.

Desta maneira, é possível perceber que as tensões no ambiente escolar existem, seja com relação às questões técnicas e metodológicas, como também e, principalmente, às relações sociais e culturais. Entretanto, é necessário tratar estes problemas por um viés que busque a transformação das práticas excludentes em novas ações que oportunizem a inclusão e a integração entre as diferenças no espaço educacional, sabendo que esta não é tarefa fácil, pois:

Tal perspectiva exige que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização... (CANDAUI, 2003 p,160)

Assim, é imprescindível que o docente reflita sobre sua prática pedagógica, esclarecendo pontos positivos e negativos, possibilidades e dificuldades, a serem enfrentados, bem como reavaliar as suas ações frequentemente para desenvolver estratégias, cada vez mais, eficientes no caminho para a minimização das práticas de exclusão.

1.3 DESAFIOS PARA O PROFESSOR

Tendo em vista o compromisso de transformar a realidade educacional no que diz respeito à inclusão, a prática docente apresenta-se repleta de desafios a serem

superados, pois exige do professor profundas mudanças no modo de pensar, planejar e estruturar as estratégias pedagógicas. Mais do que mudar metodologias, se faz necessário mudar o foco do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que “em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças” (Candau, 2003, p. 161).

Com isto, é importante considerar fundamental que o docente compreenda a demanda de mudanças em suas ações pedagógicas e, acima de tudo, a definição de para quem é o seu trabalho, se é para atender às exigências de um sistema que padroniza o conhecimento e reproduz desigualdades ou, atender às necessidades dos discentes que, cada vez mais, se encontram distantes de representar uma identidade própria, por não reconhecer e entender a sua cultura e, ao mesmo tempo, adequarem-se aos padrões estabelecidos por uma “monocultura” (Candau, 2003) instituída no espaço escolar.

É válido reforçar que se trata de tarefa difícil e que, muitas vezes, o docente envolvido por uma educação inclusiva, poderá se sentir sozinho nessa empreitada, pois o próprio sistema educacional, como já foi apontado, articula práticas e culturas de exclusão entre os diferentes sujeitos do espaço escolar. Neste sentido, não é raro perceber que há professores que nem discutem o assunto, e preferem seguir as regras já estabelecidas, pois já se encontram acomodados ao lugar comum e não acreditam que seja possível ou que recompense tamanhas mudanças na forma de trabalhar. Segundo Santos (2008), quando isso ocorre:

A ação do professor irá permear a prática da “lógica da exclusão”, entendida como reorganização curricular, operando pela lógica das classes, ou seja, por relações em que os termos atendem a um critério comum e único (obter certas notas, expressar certas formas de conduta, apresentar certas características físicas, intelectuais, sociais, entre outras de caráter inflexível e excludente), que iguala as pessoas e exclui pela indiferença, reprovação e critica os que não se encaixam nessa referência, perpetuando e conservando as desigualdades sociais, ou seja, os que estão fora dos padrões “preestabelecidos” por uma parcela pautada na desigualdade. (SANTOS, 2008, p. 25)

Desta maneira, é possível perceber que lutar contra os processos de exclusão se torna, infelizmente, uma tarefa para poucos, uma vez que nem todos se demonstram dispostos a pagar o preço dessa mudança de foco no processo educacional, pois, para isso, se faz necessário silenciar preferências pessoais e centralizar o foco no educando como sujeito participativo na construção do saber e de sua cidadania, já que “a ação pedagógica educacional, que podemos considerar como prática à criticidade coletiva, deve ser permeada pela perspectiva de estar construindo a crítica no educando para que ele se perceba como indivíduo questionador do mundo, de forma a entender toda a organização feita para ‘uniformizá-lo’ ”.(Santos, 2008, p. 26)

Assim, é essencial que o docente a favor da minimização dos processos de exclusão no espaço escolar, organize tempo para leituras e reflexões, bem como pesquisas de materiais não somente informativos como textos, revistas ou vídeos, mas, também, artísticos de diferentes linguagens para análise juntamente com os educandos. A fim de possibilitar, não apenas, o contato com diferentes culturas, mas, sim, estabelecer relações entre as mesmas e o conhecimento construído individual e coletivamente, pois:

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. (CANDAUI, 2003, p.157)

Portanto, o professor precisa estar preparado e consciente de que este processo envolve, ao mesmo tempo, ansiedade de ver as mudanças acontecerem, e angústia por não haver garantia de sucesso em todas as situações. Contudo, não deve-se deixar que o desânimo continue sendo o sentimento que permeia o espaço escolar, mas investir em coragem nesta empreitada para que as frustrações não sejam maiores do que as vitórias.

1.4 UMA ESCOLA INCLUSIVA A PARTIR DA CULTURA

Conforme já foi apontado, o universo escolar é um espaço onde ocorrem relações entre diferentes culturas que, ao se cruzarem, geram conflitos e tensões. Estes, por sua vez, desestruturam o sistema educacional que não está preparado para lidar com as

diferenças, pois encontra-se centrado em uma visão monocultural e hegemônica, instituída pelos grupos dominantes e, assim, reproduz e mantém processos de exclusão social e cultural.

A partir disto, é possível afirmar que “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural” (Candau, 2003, p.160), uma vez que nela habitam e se correlacionam diferentes costumes, pontos de vista, formas de ver o mundo e os fatos históricos. Assim, percebe-se que a exclusão social que ocorre no espaço escolar tem sua origem, principalmente, no confronto entre essas diferentes culturas e a cultura homogênea apresentada pelo sistema dominante com a “verdadeira cultura”. Em contrapartida, Candau defende como estratégia para minimizar os processos de exclusão, organizar o processo de ensino e aprendizagem centrado nos saberes das diferentes culturas dos grupos considerados subalternizados e, por meio deste, questionar o conhecimento e a cultura dominante que é imposta como verdade absoluta, pois:

Trata-se de desafiar a pretensa estabilidade e o caráter histórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, segundo a ótica do dominante, e confrontar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações dos eventos históricos, de modo a favorecer ao (à) aluno(a) entender como o conhecimento tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito de outra forma. (CANDAU, 2003, p.162)

Desta forma, para que se reduza a exclusão e a discriminação no ambiente escolar, é essencial que o corpo discente compreenda porque essas relações ocorrem, inclusive, questionar e entender como se instituíram historicamente as categorias e termos, muitas vezes, pejorativos aos quais são rotulados e classificados àqueles que não atendem aos padrões esperados pela cultura hegemônica. Todavia, é primordial que se norteie as ações a favor da inclusão pelas culturas por uma perspectiva crítica que permita “... clarificar de quem é o conhecimento hegemônico do currículo, que representações estão nele incluídas, que identidades se deseja que eles reflitam e construam, assim como explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas hierarquias, escolhas inclusões, imagens e pontos de vista.” (Candau, 2003, p. 162).

Contudo, fica claro que as escolas “precisam abrir espaços para a história e o projeto pessoal do aluno, unindo saberes e experiências” (Frangé, 2008, p.36), principalmente, no que diz respeito às aulas de artes, pois, como já foi destacado anteriormente, através do ensino de artes é possível, com um currículo planejado para atender uma perspectiva multicultural, que o aluno entre em contato com manifestações

culturais de diferentes origens e, concomitantemente, estabeleça relações com sua própria cultura.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E CAMINHOS

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM PARTICIPATIVA

Há algum tempo, quando falávamos em inclusão, o pensamento era logo remetido às questões referentes às pessoas com necessidades especiais. Entretanto, nos últimos anos, muitas pesquisas e estudos vêm sendo realizados na área que entendem a inclusão como um processo mais abrangente, uma vez que “o conceito de inclusão passou a ser entendido num contexto mais amplo, que engloba todas as pessoas que experimentam barreiras à aprendizagem e à participação, e não somente às pessoas portadoras de deficiência” (Silva, 2008, p.49).

Mais uma vez, vale ressaltar que o significado do termo inclusão a que se refere esta pesquisa, perpassa a ideia de agregar, sejam pessoas, valores ou culturas ao espaço escolar. Na verdade, por meio das concepções de Santos (2008), é válido apontar que, a inclusão a qual defendemos e da qual necessita o universo escolar na contemporaneidade, está ligada a ideia não apenas de incluir, mas de integrar de forma participativa e efetiva os sujeitos deste processo, já que “a educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes.” (Santos e Paulino, 2008, p. 12)

De acordo com o que já foi discutido, a inclusão se faz necessária a partir da ocorrência de processos de exclusão devido à inibição das diferenças e a prática de igualar a todos, na intenção de homogeneizar os padrões intelectuais e de comportamento. Com isto, numa perspectiva de educação inclusiva “o aluno-padrão’ não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta essas diferenças.” (Santos e Paulino, 2008, p. 12)

Por este viés, toma-se o discurso pedagógico a favor da relevância do conhecimento prévio e da bagagem cultural dos alunos bem como das diversas formas de interpretação, isto é, considera como peças importantes na construção do conhecimento os diferentes valores, culturas e visões de mundo que se encontram no espaço escolar. Deste modo, para que se minimize os efeitos da exclusão que vêm sendo arraigados na cultura escolar, ao inferiorizar e discriminar determinados grupos, e, ao mesmo tempo, contribuir para o processo de inclusão, se fazem necessárias reflexões e ações em torno da desconstrução de estereótipos e do desconhecimento sobre “o outro”.

Assim, como já foi definido anteriormente, a inclusão a qual se apoia esta pesquisa, é aquela que a entende como um processo de integração de sujeitos, bem como de suas culturas e identidades. Estas, por sua vez, estabelecem relações entre si que, de forma desafiadora e complexa, contribuem para a construção do conhecimento no espaço escolar a partir de um viés multicultural. Todavia, grande parte das práticas de exclusão presentes na educação e, de um modo geral, na sociedade foram instituídas historicamente e, por isso, deve-se atentar para as dificuldades que serão encontradas ao trabalhar em prol de sua significativa redução. Pois, uma vez que fazem parte da cultura escolar, as situações de exclusão e discriminação não desaparecerão de uma hora para outra, mas é preciso reforçar que:

Infelizmente, situações como essa são frequentes no cotidiano escolar, também entre os(as) alunos(as). Como trabalhá-las, estimular dinâmicas de relacionamento, de reconhecimento mútuo, de aceitação e valorização do outro, diálogo intercultural, de modo a favorecer a construção de um autoconceito e uma auto-estima positivos em todos(as) os(as) alunos(as) constitui uma preocupação fundamental para se desenrolarem práticas educativas multiculturais.” (CANDAU, 2003, p.165)

Portanto, ao refletir como devem se dar as ações nesse processo de inclusão na educação, torna-se necessário planejar e organizar estratégias que atendam às necessidades dos sujeitos educacionais. Para isso, também é preciso haver mudanças nos diferentes âmbitos metodológicos que fazem parte do cotidiano escolar, que serão discutidas a seguir.

2.2 ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO

Ao analisarmos as propostas apontadas pelas biografias estudadas, é possível destacar algumas transformações necessárias às práticas pedagógicas, tendo em vista uma educação inclusiva que promova ações que combatam os processos de exclusão presentes no espaço escolar. Tanto para a concepção defendida por Candau, que discute a necessidade de promover a inclusão através da centralidade na(s) cultura(s), como para Santos e Paulino, que se apoiam no discurso de uma inclusão participativa por meio da qual haja uma integração entre as diferentes culturas, destaca-se a importância de haver uma reformulação do currículo a ser abordado nas escolas. Um currículo centrado na cultura, ou melhor, nas diferentes culturas, contribui para a

minimização da exclusão e para o questionamento e desestruturação da cultura hegemônica que está instituída no espaço escolar.

Para Santos e Paulino, ainda se faz necessário rever as formas e instrumentos de avaliação, pois ao analisar as práticas de avaliação utilizadas, em sua maioria, nas escolas atualmente, veremos que ainda existe um caráter classificatório e, conseqüentemente, excludente. É possível dizer que, as avaliações estão voltadas mais a verificação quantitativa de aprendizagem dos conteúdos do que avaliar qualitativamente o que o aluno apreendeu.

Por fim, para Candau, outra ação importante para minimizar a exclusão no universo escolar é o combate à discriminação e ao racismo através da cultura. Parte do princípio de que os problemas e conflitos relacionados às questões raciais não devem ser silenciados, mas, pelo contrário, devem ser refletidos e questionados, buscando, dessa forma, reduzir as situações de constrangimento e de negação do “outro” que ocorrem tão frequentemente no cotidiano das escolas, principalmente, aquelas voltadas às camadas mais populares.

2.2.1 Transformação do currículo

Quando o assunto discutido é currículo, é recorrente nas bibliografias e pesquisas contemporâneas em educação o uso de um discurso que defende a necessidade de se considerar o conhecimento prévio do educando ou, ainda melhor, a sua bagagem cultural como fator importante no processo de ensino e aprendizagem. Inclusive, é sabido que há documentos oficiais oriundos de órgãos governamentais em diferentes instâncias que buscam orientar a educação que prezam por uma valorização e difusão do conhecimento e estudo da cultura local de determinadas regiões e da cultura de diferentes povos, através da escola. Contudo, em muitos casos, essas orientações ficam apenas registradas, mas não influenciam de fato a condução do ensino que é construído nas salas de aula.

Deste modo, é possível dizer que é comum os conteúdos curriculares abordados possuírem, ainda, um caráter erudito e academicista que, muitas vezes, de forma direta ou indireta, trata todas as manifestações artísticas que se diferem deste modelo – como a arte indígena, africana, oriental – de forma preconceituosa e excludente. Isto devido ao distanciamento dos conteúdos formais trabalhados à realidade cultural dos alunos, para os quais este ensino acaba se tornando algo sem significado como tantos outros assuntos que são discutidos e ensinados no ambiente escolar, pois “toda esta quantidade de saberes exigidos dos alunos muitas vezes não tem finalidade alguma na

construção de suas identidades, por simplesmente não conter respostas para suas questões cotidianas.” (Santos e Paulino, 2008, p. 13)

Assim, ao pensarmos o currículo a partir da perspectiva de uma educação inclusiva e participativa, percebemos a necessidade de rever os currículos que vêm sendo abordados nas escolas, uma vez que seus conteúdos são entendidos como absolutos e inquestionavelmente verdadeiros, reforçando, assim, o abismo construído entre o conhecimento que a escola prega que deve ser aprendido e o saber que os alunos, realmente, precisam apreender. Desta maneira, considera-se que:

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Essa afirmação suscita várias questões: Que entendemos por produções culturais significativas? Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares? Como se têm dado as mudanças e transformações nessas seleções? Quais os aspectos que têm exercido maior influência nesses processos? Como se configuram em cada contexto concreto? (CANDAU, 2003, p.160)

Por este viés, entende-se que não se trata apenas de trocar um conteúdo por outro, simplesmente, mas de questionar os critérios e valores que abrangem a escolha desses conteúdos. É preciso entender as relações de poder e hierarquias instituídas nas estruturas socioculturais que fizeram a educação se tornar no modelo que é hoje, bem como entender as razões de determinados significados que persistem e criam situações de constrangimento e discriminação no espaço escolar. De outro modo, “é indispensável, acrescenta, compreendermos a dinâmica histórica das categorias por meio das quais somos rotulados, identificados, definidos e situados na estrutura social” (Candau, 2003, p.162).

Com isto, ao entendermos o currículo como o conjunto de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, somados as experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas aos alunos, reforça-se que o currículo na escola contemporânea precisa passar por um processo de resignificação. É preciso lançar um novo olhar sobre estes conteúdos e experiências a serem desenvolvidas no espaço escolar, um olhar multicultural, que respeita e entende as diferenças e, não, simplesmente, as tolera e ignora. Entretanto, para que esta mudança ocorra de forma, realmente, democrática,

deve-se reestruturar o currículo integrando as novas abordagens culturais aos conteúdos considerados tradicionais, visando estabelecer relações entre eles, já que:

Se reconhecemos a inexistência, no mundo contemporâneo, de qualquer “pureza cultural” (McCarthy, 1998), se pretendemos abrir espaço na escola para a complexa interpenetração das culturas e para a pluralidade cultural, garantindo a centralidade na cultura nas práticas pedagógicas, tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo, devendo ser confrontadas e desafiadas.” (CANDAU, 2003, p.163).

Reestruturar o currículo escolar tendo em vista a inter-relação das culturas, portanto, não se trata de tarefa simples. Buscar conteúdos e promover experiências diferenciadas que possibilitem reflexões sobre a cultura na qual estamos inseridos e sobre as demais culturas, gera uma demanda maior de pesquisa de fontes de informações, literárias e artísticas, tanto do docente como dos alunos. Além disso, vale ressaltar que a aprendizagem não deve se dar apenas dentro do espaço físico da sala de aula: passeios, visitas à exposições, à centros culturais, ao cinema, à diferentes comunidades originárias - como os quilombos e aldeias indígenas, por exemplo - e até à própria comunidade local, podem fazer toda a diferença no processo de construção do conhecimento a partir de uma perspectiva multicultural.

Desta maneira, é válido reforçar a ideia de que as transformações necessárias tanto no currículo a ser trabalhado, como na postura do professor e do corpo pedagógico, de uma forma geral, pois creio que coordenadores, orientadores educacionais e diretores, também podem e devem participar desse processo, exigem novas práticas pedagógicas e formas de leitura distintas dos modelos tradicionais. Então, de acordo com Candau (2003), “nesse sentido, filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, revistas, espaços, urbanos etc. precisam adentrar as salas de aulas e constituir objetos de atenção e da discussão de docentes e discentes.”

Todavia, é importante ressaltar que o fato de integrar diferentes conteúdos, até então ignorados pelos currículos apontados por documentos oficiais, e novos recursos didáticos, experiências de aprendizagem, critérios de escolha do que ensinar e aprender, de maneira mais flexível não justifica o argumento de alguns educadores que defendem que essas mudanças podem tornar o ensino inferior. Este tipo de situação retrata, exatamente, o que acontece na escola hoje, marcada pela visão monocultural da educação, que não aceita tomar o ensino por outro olhar. Assim, “reiteramos que

esta flexibilização não significa nivelar por baixo. Não significa nivelar de forma alguma. Também não significa queda de qualidade, muito pelo contrário” (Santos e Paulino, 2008, p. 14).

Assim, podemos perceber que é necessária a tentativa de aproximar o currículo escolar da realidade social e cultural dos alunos, a fim de possibilitar, inclusive, a construção de uma formação mais crítica desses jovens, para que sejam capazes de entender e olhar para a própria cultura e para as demais, e perceberem da qual fazem parte, tanto como sujeitos ou como observadores.

2.2.2 Novas perspectivas de avaliação

A partir da perspectiva de minimização dos processos de exclusão no universo escolar, outra estratégia apontada para ser revista foi a avaliação da aprendizagem. Fator importantíssimo no processo de construção do conhecimento e peça chave para a caracterização de algumas práticas excludentes no cotidiano escolar, a avaliação até hoje pode ser considerada como mais um instrumento pedagógico que contribui para estigmatizar os alunos, seja por meio de notas referidas em números ou ainda por conceitos que utilizam determinados termos para rotular os indivíduos em bons, regulares ou insuficientes.

Assim, de certa forma, podemos dizer que as avaliações escolares, em sua maioria, têm apresentado apenas a função de conferir o grau de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos e, conseqüentemente, de acordo com esse grau, tornam-se instrumentos de classificação individual e coletiva, e até mesmo social, dos estudantes. Assim, as práticas de avaliação presentes no cotidiano escolar caracterizam-se como um resgate de informações que foram adquiridas, ou não, ao longo das aulas de forma mecânica e isolada, sem considerar as experiências vivenciadas durante o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se ainda um instrumento de seleção e exclusão social:

A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes enriquece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. (ESTEBAN, 2003, p.15)

Desta maneira, o espaço escolar é caracterizado em sua realidade prática por um conflito entre homogeneidade e heterogeneidade do conhecimento. Este conhecimento homogêneo é aquele legitimado como verdade absoluta por diferentes instituições sociais arraigadas a valores voltados a uma cultura letrada e erudita, incluindo neste grupo a escola. Com isso, ao negar a realidade de sua clientela, a escola acaba, ainda, por não promover o acesso a esta cultura e pormenorizar os valores de uma cultura popular e informal e, assim, desconsidera que a escola é um espaço marcado pela pluralidade. Uma vez que essa pluralidade não é reconhecida pelas práticas de avaliação, ocorrem situações de exclusão ao considerar divergente o modo de pensar que difere daquele esperado pela instituição escolar.

A partir desta situação ainda encontrada na realidade de muitas escolas, pois, como já vimos o sistema educacional brasileiro caracteriza-se pela instituição de um modelo de avaliação centrado no produto e na quantificação, torna-se necessário refletir e planejar diferentes e novos instrumentos de avaliação. Já no que se refere, especificamente, a arte e seu ensino, é necessário que haja uma definição flexível dos critérios de avaliação entre professor e aluno de forma clara, uma vez que diferentemente de outras matérias obrigatórias no currículo escolar, a arte alcança e relaciona diversos assuntos de forma mais subjetiva e passível de múltiplas interpretações, pois segundo Ferraz:

...preocupa-nos uma possível descaracterização do verdadeiro sentido da ação avaliativa dentro das novas perspectivas de educação e de ensino da arte, que é constatar os percursos do aluno, ser formativa, responsável e transformadora. Por isso, consideramos necessário buscar subsídios para abordá-la mais criteriosamente. (FERRAZ, 2009, p.161)

Portanto, a partir desta concepção de avaliação opta-se, ao invés de uma prática de mensuração e classificação, por ações que auxiliam em um processo de investigação, o qual contribui com diferentes possibilidades para promover a construção do conhecimento de professores e alunos através de uma perspectiva processual, em que todos são conscientes de como e por que estão sendo avaliados, já que:

Uma avaliação não-hierarquizada e participativa avalia o processo de ensino aprendizagem, que além do aluno focaliza o próprio professor, a instituição, o material didático...Quando muito, compara o aluno a si mesmo em sua própria trajetória educacional: no início e ao longo do processo educativo. (SANTOS E PAULINO, 2008, p. 14)

Assim, vemos a importância de haver frequentes redefinições das propostas e estratégias de avaliação, criando diversas possibilidades no caminho da construção do conhecimento na escola, abrangendo conteúdos heterogêneos, os quais contemplem os diferentes tipos de conceitos, linguagens e manifestações culturais, de modo que a avaliação não venha a controlar e classificar os alunos apenas por meio do juízo dos produtos finais, mas sim contribuir para uma aprendizagem significativa cada vez mais distante das práticas excludentes e classificatórias que persistem no universo escolar.

2.2.3 Combate à discriminação e ao racismo através da cultura

Quando analisamos de forma mais minuciosa o cotidiano escolar, observando as ações e comportamentos relacionados a convivência social, é possível notar que a escola reproduz, muitas vezes de forma violenta (mesmo que simbolicamente), expressões e modos de tratar o “outro” de maneira preconceituosa e discriminatória. Apesar de existirem diversos tipos de discriminação em nossa sociedade, Candau (2003) aponta que as de caráter étnico e social são as mais frequentes, e funcionam numa relação dialética, pois uma não pode ser reduzida a outra e, assim, considera que:

A discriminação pode adquirir múltiplos rostos, referindo-se tanto a caráter étnico e caráter social, como a gênero, orientação sexual, etapas da vida, regiões geográficas de origem, características físicas e relacionadas à aparência, grupos culturais específicos (os funkeiros, os nerds etc.). talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre “nós” e “os outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos.” (CANDAU, 2003, p.163)

É comum ouvir relatos na mídia ou, para os docentes, presenciar situações em que ocorrem diferentes tipos de manifestações preconceituosas no ambiente escolar. O espaço que, na verdade, deveria ser dedicado a promoção de experiências, muitas vezes naturais, de convivência social de forma respeitosa e de reconhecimento das

diferenças como parte integrante de nossa própria identidade, acaba por ser o responsável por reproduzir ações e comportamentos discriminatórios e, reforça, assim, o caráter excludente da escola contemporânea.

Desta maneira, a escola deveria ser a instituição por meio da qual se construa práticas que promovam o combate ao racismo e à discriminação, principalmente, por ser um espaço social onde estão presentes e interagem, em certa medida, múltiplas raças, etnias e classes sociais, “no entanto, a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizada da igualdade – “aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” – e marcada por um caráter monocultural.” (Candau, 2003, p.164)

É importante destacar, que o caráter excludente e discriminatório que marca a educação brasileira hoje, trata-se de uma construção instituída historicamente. Deste modo, consiste em desafio promover ações que combatam esse tipo de prática no cotidiano escolar, uma vez que o que vem sendo feito até agora é ignorar a existência desses conflitos. Em contrapartida, “para se caminhar na direção de uma educação multicultural e antidiscriminadora, implica reconhecer a existência dessa problemática, não silenciá-la, refletir sobre ela.” (Candau, 2003, p.164)

Assim, torna-se fundamental novas posturas frente as situações de preconceito que ocorrem nas salas de aula. É preciso não “dar as costas” quando estes fatos acontecem, nem deixá-los passarem despercebidos para não continuarem sendo banalizados. Mas deve, sim, haver a intervenção dos professores bem como dos demais sujeitos da equipe pedagógica, não para agir com medidas punitivas, porém para tomar este tipo de prática como experiência para discussão coletiva, que oportunize a reflexão e o questionamento sobre quais fatores as têm motivado e suas consequências, uma vez que “ser capaz de questioná-las, trabalhar os incidentes críticos, favorecer uma reflexão sobre elas e revelar seu conteúdo discriminador e de negação do “outro” é fundamental.” (Candau, 2003, p.164)

Neste sentido, Candau (2003) ressalta que “a construção de práticas multiculturais e não-discriminatórias só é possível na ação conjunta”. Isto significa que é preciso haver articulação entre os professores, pois torna-se mais difícil trabalhar sozinho em prol de uma transformação que exige o fortalecimento de um pensamento coletivo mais humanizante, que pense e se coloque no lugar do “outro”. Uma vez que defendemos uma educação multicultural, a interdisciplinaridade, neste caso, pode ser um ponto a favor na construção de novos currículos que atendam às demandas das

diferenças culturais e promovam experiências que tragam o debate construtivo a respeito do preconceito e da discriminação no espaço escolar.

3 A INCLUSÃO PELA ARTE

3.1 A NECESSIDADE DA ARTE COMO FORMA DE CRIAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA

Quando relacionamos arte e inclusão por meio de uma perspectiva cultural, não devemos enxergar a arte como um mero instrumento de inserção ou reintegração sociocultural, como se a arte fosse um meio de agregar indivíduos em determinados grupos ou na sociedade, de forma geral, comparando-a a uma forma de assistencialismo. O poder transformador da arte perpassa essa questão, uma vez que trata-se de uma necessidade humana, pois segundo Ostrower (2002) “o homem cria não apenas porque quer, ou porque gosta e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”. Assim, discute-se, então, as relações entre criatividade e inclusão, no campo da arte e, especificamente, da arte-educação, através de um olhar multicultural.

De forma superficial, falar sobre arte e criatividade parece algo muito óbvio, entretanto, há diferentes conceitos e concepções a respeito. Para tanto, destaca-se, primeiramente, o conceito discutido por Kastrup (2005), que a partir de uma visão do campo da psicologia, entende a criatividade como invenção, como criação do novo e, não apenas como uma habilidade de solucionar problemas pré-existentes ao meio. O termo invenção, neste contexto, está relacionado ao despertar uma virtualidade, um dom que já existia, porém encontrava-se adormecido. A partir disto, defende a ideia de “aprendizagem inventiva” que, segundo a autora, “perspectivada pela invenção, a aprendizagem surge como processo de invenção de problemas. Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas” (Kastrup, 2005, p.4).

Deste modo, a aprendizagem está relacionada a ideia de “cultivo”, o que significa dizer que, uma vez descoberta a virtualidade até então oculta, é necessário a realização de ações frequentes que alimentem este dom e, dessa forma, se dê o aprendizado, processualmente, aumentando sua força por meio da repetição. Por este olhar, o processo de aprendizagem não se esgota, tornando-se como um ciclo que se renova. Através da diferenciação, estabelece novas relações e, assim, cria a demanda de novos aprendizados. Portanto:

O aprendizado assume a forma de um círculo, onde o movimento é de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar,

recomeçar. Em última análise, a lógica circular do aprender aponta para o inacabamento do processo. O aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado. (KASTRUP, 2005, p.6)

A partir desta visão, é possível estabelecer uma aproximação desta concepção de aprendizado com a própria arte, em especial, a arte contemporânea, uma vez que as obras e trabalhos mais recentes seguem uma tendência de valorizar o processo de criação artística e, não somente, o produto final, ou seja, a obra acabada, como fora em épocas mais distantes. Reforça-se, assim, a noção de “obra aberta”, a qual não se esgota em si mesma, mas deixa espaço para o espectador, por exemplo, reinventar ou definir novos rumos para a obra de arte. É neste sentido, que a arte se aproxima da ideia de “aprendizagem inventiva”, pois torna-se um processo de contínua renovação.

Em contrapartida, também é considerável que a arte se diferencie das demais áreas do conhecimento por esse seu caráter sensível, subjetivo, processual e inacabado, em certa medida, e, principalmente, pelo seu poder de mudança. Isso porque “o que distingue, por sua vez, a arte de outros modos de transformação, é que ela procura mudar a realidade – pelo menos desde as vanguardas do século XIX – em parte, para participar da marcha da história e, em parte, pelo simples prazer da invenção” (Canclini, 1980, p. 33). É por esse ponto de vista, que esta pesquisa defende a importância do ensino de arte para contribuição da inclusão na escola, acreditar que através dela é possível mudar a realidade, seja por meio do conhecimento de manifestações artísticas multiculturais ou pela motivação da própria capacidade de invenção, que valoriza o fazer artístico de cada aluno.

Desta forma, insisto em destacar que arte se diferencia das demais áreas do conhecimento, inclusive daquelas que se procura desenvolver no espaço escolar, não somente pelo seu caráter subjetivo e multifacetado, mas por proporcionar ao aluno esse espaço para se expor de alguma maneira, de inventar. Muitas foram as ocasiões em sala de aula em que realizei atividades práticas onde havia definido algum tipo de limite para a construção das imagens pelos alunos, – como utilizar somente cores frias ou quentes, por exemplo – e sempre havia alguns que fugiam à regra e escolhiam seguir um caminho diferente em suas produções. Entretanto, era possível perceber, ao questioná-los sobre a causa de terem fugido da proposta, ou ainda, alguns que percebiam por conta própria que tinham feito diferente, que não o faziam intencionalmente ou por falta de compreensão ao assunto trabalhado, como se

indicasse um erro. Na verdade, creio que nessas situações seja um pouco da capacidade inventiva de cada um falando um pouco mais alto, uma vez que são tão poucas as oportunidades que os alunos têm nesse espaço para criar, ao invés de copiar, repetir, decorar.

Assim, podemos perceber que o aprendizado da arte não se dá de forma comum nem igualitária, mas trabalha para a construção da capacidade criadora de cada um e, desta maneira, permite e possibilita a existência de diversos percursos, pois:

Entendida sob a perspectiva da arte, a aprendizagem possui características que não foram considerados no âmbito da psicologia tradicional. De saída, o desempenho de uma atividade artística como tocar um instrumento, pintar um quadro ou escrever um poema, não se enquadra no modelo de adaptação ao mundo externo. O aprendizado da arte não se submete aos parâmetros da solução de problemas e da adaptação, mas envolve uma aprendizagem permanentemente criadora e um direito ao inacabamento que é sua marca. O aprendizado da arte não se esgota na aquisição de respostas e de regras cognitivas. O aprendiz-artista não é aquele que repete mecanicamente uma mesma resposta ou uma regra definida, mas aquele que é capaz de reinventar-se permanentemente, inventando simultaneamente novos mundos. A aprendizagem da arte desenvolve-se numa tensão permanente entre a invenção de problemas e a solução de problemas. O direito ao inacabamento aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente, pois o verdadeiro artista é aquele que jamais abandona a sua condição de aprendiz. (KASTRUP, 2005, p.6)

De outro modo, analisa-se também o ponto de vista abordado por Silva (2008), que procura tecer relações entre a expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão na educação. Segundo a autora, “não há inclusão sem criatividade” e entende o significado deste último termo de forma um pouco diferente, pois volta-se mais para aspectos socioculturais e, não tanto para a psicologia como nos apontou a concepção de Kastrup (2005). Com isso, observa-se a seguinte definição de criatividade:

De forma mais ampla, podemos defini-la aqui como um produto da auto-realização do indivíduo (Rogers, 1978), em diferentes campos, não estando restrita à elaboração ou apresentação de novas técnicas ou produtos, e sim como parte de um processo de autocriação tipicamente humano, que permite ao homem

repensar o seu passado para recriar o seu presente e projetar o seu futuro e o da humanidade. (SILVA, 2008, p.48)

Assim, este conceito de criatividade considera os fatores externos com determinada relevância, pois entende que o indivíduo sofre forte influência da cultura a qual faz parte ou ainda de diferentes culturas que possam servir de referência para as suas criações, atitudes e comportamentos, já que “é por meio da e na relação com a cultura que o homem desenvolve e expressa sua criatividade” (Silva, 2008, p.48). Desta maneira, a criatividade é tratada como uma forma de solucionar os problemas enfrentados na prática pedagógica de um modo diferente, como inovar frente aos desafios e possibilidades que se apresentam na realidade do cotidiano escolar.

No que se refere ao conceito de inclusão, Silva (2008) apoia-se na concepção de inclusão participativa, a qual já foi apontada e definida anteriormente, que entende como sujeitos dos processos de inclusão, não somente as pessoas com necessidades especiais, mas, também, todas aquelas que passam por dificuldades à aprendizagem e à participação. Por esta visão, “a ideia da inclusão pode ser caracterizada como o resultado de um processo criativo impulsionado pela necessidade de atender, reconhecer e, acima de tudo, valorizar as diversidades” (Silva, 2008, p.48). Com esta valorização, torna-se evidente que tanto a criatividade como a inclusão são impulsionadas por uma necessidade humana que, conforme destaca a autora, não é só individual, mas também cultural.

Ao analisar a relação entre criatividade e inclusão na prática pedagógica, destaca-se a necessidade de refletir sobre a questão da autonomia do indivíduo, bem como questionar as razões pelas quais as atitudes e comportamentos de exclusão/inclusão ocorrem na sociedade e, inclusive, na escola. Desta forma, uma educação inclusiva deve ser construída pautada na prática da democracia, ao considerar as diversidades e, ao mesmo tempo, refletir as individualidades que, juntas, podem construir uma identidade coletiva, porém heterogênea.

Neste sentido, é válido ressaltar, mais uma vez, a importância do papel do professor no desenvolvimento da criatividade, também, dos alunos, bem como da sua ação como oportunizador da construção da aprendizagem, a partir de diferentes sentidos e questionamentos, contribuindo, assim, para a busca do pensamento autônomo, pois:

Seu caminho, cada um o terá que descobrir por si [...] caminhando, saberá. Andando, o indivíduo configura o seu caminhar. Cria formas, dentro de si e em redor de si. E assim como na arte o artista procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver. Chegará ao seu destino. Encontrando, saberá o que buscou. (Ostrower, 2002, p.76)

Portanto, construir uma educação inclusiva demanda muitas ações e reflexões. Quando nos voltamos para a arte e o seu ensino, especificamente, percebemos que a inclusão se torna essencial, é algo latente, pois as diversidades dialogam entre si no universo artístico, onde a criatividade e a aprendizagem são entendidas como processos necessários e inacabados, num eterno e renovável aprender.

3.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE

Ao longo da história diversos conceitos e concepções de ensino da arte foram desenvolvidos conforme a época e as questões estéticas e culturais estabelecidas até então. Uma dessas tendências, por exemplo, tratava o ensino de arte apenas como uma atividade que estimulasse a criatividade e a expressão das crianças sem qualquer interferência do professor, caracterizada por realizar atividades sem fundamentação teórica e sem contextualização com a produção artística, tornou-se conhecida, segundo Barbosa (2006), como livre expressão. Esta e outras abordagens, como a que enfatizava apenas o ensino de desenho geométrico nas aulas de artes, tornaram-se obsoletas e não acompanhavam mais a realidade que se encontrava no mundo da arte.

A arte-educadora Ana Mae Barbosa também ressalta que ainda predominam nas salas de aula as práticas que enfatizam o fazer artístico, essencial a aprendizagem e ao processo de criação de imagens visuais, porém, apenas a produção não é, segundo a autora, suficiente para a leitura de imagens, tanto as de artistas como aquelas presentes em nossa vida diária. Para Barbosa, é preciso “alfabetizar para a leitura de imagem”, pois a partir disto os alunos apreendem o código visual e estético, sendo capazes de julgar a qualidade do que foi produzido em artes agora e no passado. Desta forma, a autora desenvolveu a metodologia triangular que privilegia a contextualização, a produção e a fruição da obra de arte, pois:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento

estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 2005, p.35)

Com relação às metodologias de ensino da arte nas escolas hoje, podemos dizer, de um modo geral, que a arte é tratada como conhecimento e linguagem, e busca contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos em torno de suas próprias produções e de obras e imagens produzidas atual e historicamente, seja por artistas ou por outros meios como a mídia. Outros objetivos relacionados à disciplina são a organização e o desenvolvimento de práticas que permitam aos alunos conhecer, experimentar e utilizar diferentes técnicas, materiais e instrumentos para produções pessoais e coletivas.

Além de considerar as concepções estéticas e artísticas que permeiam a contemporaneidade, as abordagens atuais de ensino, ao menos aquelas comprometidas com um ensino transformador, organizam seus conteúdos a partir de eixos norteadores de aprendizagem. Segundo Barbosa (2005), estes são três: o fazer artístico – através do qual se desenvolve um percurso de criação pessoal; apreciação artística – fruição significativa de produções de arte e contextualização da arte enquanto produto da história e de diferentes culturas.

Com isto, as atividades trabalhadas em sala de aula devem promover entre tantas habilidades e conteúdos inerentes à disciplina, o desenvolvimento de competências como percepção, observação e sensibilidade, além de possibilitar reflexões acerca de conceitos sobre arte e questões relacionadas à sua história, conforme Ferraz:

A consciência histórica e a reflexão crítica sobre os conceitos, as idéias e as atuações educacionais de nossa época possibilitam nossa contribuição efetiva na construção de práticas e teorias de educação escolar em arte que atendam às implicações individuais e sociais dos alunos, às suas necessidades e interesses, e, ao mesmo tempo, proporcionam o domínio de conhecimentos básicos da arte. (FERRAZ, 2009, p.60)

Outra questão a ser discutida pelas tendências atuais de ensino é que a arte está intimamente ligada à cultura e abordá-la por essa perspectiva é necessário para que os alunos possam reconhecer a variedade de produções artísticas ocorridas

historicamente. Conforme nos diz Ferraz (2009) “os educadores, empenhados em uma ação escolar de arte transformadora e de bases artísticas contemporâneas, procuram conduzir os educandos rumo ao fazer e o entender as diversas modalidades de arte e a história cultural das mesmas.” (FERRAZ, 2009, p.142)

Desta forma, o ensino de arte nas escolas atualmente não se trata mais de somente distribuir materiais aos alunos e pedir que façam um lindo desenho para enfeitar o mural como outrora foi feito. Torna-se necessário um planejamento que possibilite uma aprendizagem significativa em artes, isto é, que o aluno possa estabelecer relações entre os novos conhecimentos apreendidos e aquilo o que já sabe. Portanto, é neste sentido que “as escolas, [...], precisam abrir espaços para a história e o projeto pessoal do aluno, unindo saberes e experiências” (Frangé, 2008, p.36).

Assim, ensinar artes tornou-se um processo tão complexo quanto a própria arte, uma vez que “não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores” (Barbosa, 2008, p.18).

3.3 A ARTE ENQUANTO MANIFESTAÇÃO DE CULTURA(S)

Tendo em vista a busca por novas reflexões e ações acerca do ensino de artes nas escolas, devido a necessidade de construção de processos de inclusão que considerem as múltiplas culturas e comportamentos que circulam e se relacionam nesse espaço, acredito ser importante conhecer e analisar de forma mais aprofundada as questões que orientam o ensino de artes em uma visão global. Entender e discutir, não somente questões de caráter metodológico, de como ensinar, mas, principalmente, o que ensinar. Mais uma vez, se almejamos contribuir para um ensino que preze pelo combate às diferentes formas de exclusão sociocultural, se faz necessário rever os currículos e suas motivações políticas e culturais.

Para tanto, é preciso compreender que, da mesma forma como não existe uma pureza cultural, conforme já foi apontado anteriormente, também não existe uma arte pura ou neutra. Isso quer dizer, que a arte reflete, em certa medida, os fatores que estão à sua volta, seja a cultura, a época, as questões políticas, religiosas ou sociais, pois:

As atividades artísticas e estéticas dos artistas são igualmente resultados de determinantes sócio-culturais por eles apreendidos, conservados ou transformados. Acompanhando a vida e as trajetórias de suas elaborações artísticas observa-se que eles não são seres a-sociais, a-históricos, nem dotados de dons especiais como o senso comum lhes atribui. (FERRAZ, 2009, p.109)

Deste modo, já apontamos que se faz essencial o questionamento dos currículos, bem como dos conteúdos neles presentes. Creio que esse questionamento se faz necessário, inclusive e, principalmente, na área da arte-educação, pois sabemos que, apesar de algumas ações em prol de um ensino de arte que vislumbre culturas subalternizadas, este mesmo ensino tem se mostrado, ainda, orientado por um caráter eurocêntrico. Ainda que documentos oficiais como as orientações curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais prescrevam, de alguma forma, conteúdos relacionados às culturas popular e regional, sabemos que a escola ainda reproduz, visceralmente, a valorização de padrões estéticos da arte erudita ocidental. Com isso, o valor da arte, a definição de beleza e a “verdade” dos modelos estéticos vêm sendo ditados, segundo Mason (1999), pelos cânones da arte ocidental, que instruem os alunos a acreditarem que:

(I) a arte produzida de acordo com os modelos europeus é o tipo “certo” de arte, e é sempre o produto individual (masculino) de um gênio; (II) pintura à óleo, escultura e arquitetura monumental são as formas de arte mais importantes; (III) seus trabalhos devem ser julgados de acordo com noções pré-concebidas do “correto”, tal como é definido pelos especialistas em estéticas ocidentais.” (MASON, 1999, p. 9)

A partir deste panorama, quando se inicia um processo de desestruturação dos estereótipos criados sobre a diversidade, por meio da arte, ocorre um estranhamento que se dá, naturalmente, pelo contato com o diferente, com “o outro”, ou melhor dizendo, com a arte e a cultura do “outro”. Quando esse estranhamento se torna frequente, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, ele deixa de ser argumento para a intolerância e passa a ser motivação para a inclusão e para uma arte-educação multicultural, defendida por Mason que analisa uma “reforma global” do ensino de artes.

Segundo a autora, essa “reforma” está acontecendo por alguns motivos específicos de nossa época, pois “há tendências conflitantes no mundo contemporâneo: de um lado, o processo de comercialização cria uma cultura global que está

transformando totalmente o planeta; por outro lado, as várias etnias, diversidades nacionais e culturais estão sendo, cada vez mais, reconhecidas como importantes” (Mason, 1999, p. 10). Neste contexto de mudanças, o modelo de arte-educação centrado nos cânones ocidentais como a arte absolutamente “correta” não se sustenta mais. Cria-se, então, a necessidade de repensar o ensino de artes, tanto de forma global como regional, garantindo espaço legítimo para as culturas locais, de origem popular e subalternizadas, sem deixar de considerar as suas especificidades, no mesmo patamar da arte erudita ocidental.

Deste modo, Mason aponta e analisa diferentes reformas multiculturais relacionadas a arte-educação em diversos países de continentes distintos. Essas transformações nos currículos de artes, procuram atender e respeitar questões e valores específicos de cada cultura, incluindo questões políticas e sociais, também, ao definir conteúdos e padrões estéticos a serem definidos, de modo que alguns sistemas educacionais se mostram mais tradicionais, – voltando-se para a própria cultura, de modo a conhecê-la melhor, pois antes isso não era possível devido ao domínio dos valores da arte eurocêntrica – enquanto outros se apresentam mais flexíveis à diversidade cultural, já que “neste modelo de reforma, os arte-educadores ressaltam o valor das mútuas influências culturais mostrando aos estudantes trabalhos artísticos que demonstrem o sincretismo cultural, com o objetivo de levá-los a reconhecer a importância da diversidade para sociedades onde todos são culturalmente ‘mestiços’.” (Mason, 1999, p. 12)

Por este viés, podemos observar que as reformas em torno da diversidade cultural têm se mostrado como uma tendência mundial. Entretanto, é válido ressaltar que esta questão pode revelar diferentes sentidos em cada nação, uma vez que “a análise das perspectivas interculturais na arte-educação sugere que as reformas dos cânones, objetivando um pluralismo cultural aumentado, são quase universais, mas que multiculturalismo significa coisas diferentes em contextos educacionais nacionais e regionais diferentes” (Mason, 1999, p. 16). Assim, destaca-se, novamente, a importância de haver, por parte dos docentes em artes, uma reestruturação do ensino, inclusive dos currículos, que possibilite o questionamento da valorização dos cânones da arte ocidental e uma abertura para uma perspectiva multicultural da arte-educação.

4 RELATOS DE UM NOVO OLHAR

Este último capítulo tem como proposta principal trazer à discussão e questionamentos já desenvolvidos ao longo desta pesquisa, ações e acontecimentos pertinentes ao cotidiano vivenciado na educação atual e que pode ser a realidade de muitos docentes. A partir do relato de algumas estratégias que necessitei desenvolver em minha prática pedagógica, há três anos, como professora de artes na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva, em Mesquita, na Baixada Fluminense, ressalto a importância, mais uma vez, de rever e planejar, frequentemente, as ações e intervenções que compõem o processo de ensino e aprendizagem, não apenas para que este ensino seja atualizado, mas para reavaliar a demanda dos alunos perante os conflitos que já foram discutidos anteriormente e, não como uma receita a ser seguida.

Inicialmente, é válido caracterizar o ambiente e a realidade da escola, pois sua estrutura é um pouco desfavorável ao trabalho com crianças e adolescentes, uma vez que trata-se de um prédio vertical de três andares, com um pátio e uma quadra pequenos. De outro modo, a escola possui pouco espaço fora das salas de aula, o que acarreta em poucos atrativos para alunos que, em sua maioria, não veem nenhum significado em estudar conteúdos longe da sua realidade, “trancados” numa sala quente com mais 40 pessoas. Pelo fato de haver uma rotatividade de professores de artes nessa escola e, de acordo com os próprios docentes desta área, ser uma unidade escolar considerada difícil de se trabalhar, o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem bem como os conteúdos, técnicas e materiais trabalhados pelos professores acabam, em geral, sendo reduzidos a aulas prioritariamente teóricas e com alguma ou outra atividade de desenho.

O que desejo ressaltar é que, em certa medida, a presença de problemas de relacionamento tanto entre alunos como entre professor e aluno acabam por gerar deficiências no ensino e trabalho de artes. É evidente que realizar trabalhos práticos utilizando materiais diversos que demandam um cuidado maior com a limpeza e preservação do espaço da sala de aula e, ao mesmo tempo, orientação mais minuciosa do professor e interesse individual dos alunos, acarretam em uma dinâmica muito dispendiosa. Este fato faz com que muitos professores prefiram não incentivar muito as produções dos alunos.

Com isso, compartilho a minha experiência através do relato de algumas tentativas, algumas bem sucedidas outras nem tanto, de realizar atividades pedagógicas de incentivo à produção artística dos alunos mediada por produções de

diferentes períodos da arte em geral. A partir deste trabalho, pude observar algumas mudanças no comportamento dos alunos, pelo menos no que diz respeito às suas próprias produções e ao modo de observar a arte produzida por eles mesmos.

Conforme já havia comentado anteriormente, os problemas de comportamento dos alunos incentivavam um certo desinteresse ou desânimo dos professores em desenvolver atividades práticas. A partir deste contexto, logo quando comecei a dar aula percebi que a falta de produção dos alunos gerava, conseqüentemente, uma ausência de exposição dessas produções e também de apreciação das produções da comunidade escolar.

Desta forma, ao começar a propor algumas produções aos alunos, mesmo coisas simples como desenhos e trabalhos utilizando imagens de revista ou recortes de papel colorido, por exemplo, já foi possível observar que muitos alunos gostavam, pois era visível a sua vontade ou até necessidade de ter contato com algo mais manual e, ao mesmo tempo, mais sensível do que as atividades escritas. Enquanto outros demonstravam-se um tanto quanto preguiçosos ou desmotivados, fazendo o mínimo que podiam apenas preocupados em ter alguma nota para não ficarem reprovados em artes e, assim, produziam imagens sem muito capricho ou acabamento.

Quando explicava aos alunos os critérios e possibilidades de construção das imagens por eles, já lhes comunicava que iria organizar uma exposição com todos os trabalhos para que a escola pudesse ver o que eles produziram e, inclusive até hoje faço questão de esclarecer aos meus alunos que não coloco em exposição apenas os trabalhos mais bonitos, mas todos sem exceção, ou seja, aqueles que costumam fazer qualquer rabisco para me entregar também verão suas produções sendo observadas nos murais pelos colegas e funcionários da escola.

Deste modo, a partir da primeira exposição realizada foi possível observar que alguns dos alunos que costumavam fazer trabalhos sem muito empenho passaram a se dedicar mais na confecção dos mesmos, pois perceberam que os colegas faziam comentários e avaliações pessoais a respeito do que viam. E esta foi, justamente, uma das situações que mais me chamou a atenção, pois os alunos moradores da Baixada Fluminense dificilmente têm acesso a exposições de arte, tanto pela ausência desses espaços nesta região como pela dificuldade de ir ao município do Rio de Janeiro onde, geralmente, se concentram os museus e espaços culturais. Desta forma, ao oportunizar a experiência estética de produção e de público na escola foi possível observar diferentes relações entre arte e uma plateia bem distinta, composta por diferentes

idades, interesses e posições sociais, uma vez que o espaço escolar reúne todos esses participantes entre alunos, funcionários, pais e visitantes.

Assim, a partir do espaço da exposição na escola, os alunos passam a desenvolver uma atividade estética que não tinham costume, que é observar, apreciar e julgar a arte, assumindo os papéis de artista criador e, ao mesmo tempo, de plateia. Neste sentido é ainda melhor pois se trata da arte produzida por eles mesmos, no contexto e cultura em que vivem e que reflete, em certa medida, a forma como veem o mundo e envolve suas diversas expectativas.

Contudo, essas observações apresentadas até então partem mais do meu olhar como professora e, enquanto pesquisadora, acredito que mais do que terem uma preocupação com a qualidade dos trabalhos que fazem para apresentar aos demais, os alunos desejam ter um espaço para se colocarem, para aparecerem e mostrar do que gostam, como são e o que pensam. Aponto isto porque muitas das imagens criadas por esses jovens trazem referências a times de futebol, ídolos, artistas ou estilos musicais, marcas de roupas e acessórios e estereótipos de comportamento que são influência para eles. Desta maneira, apesar de haver sempre um desejo de entender a arte por suas razões visuais e formais, há uma motivação mais subjetiva e mais essencial que, de acordo com cada sociedade, está relacionada a questões culturais.

No caso dos alunos da escola Rotariano Arthur Silva, pude perceber que a arte produzida pelos mesmos passa a ser uma espécie de canal através do qual os mesmos podem comunicar quem são e as suas preferências, desenvolvendo, assim, sua autonomia, uma vez que “nas aulas de arte isso fica muito claro, pois o aluno é dono do seu trabalho, ele tem que tomar decisões e criar por conta própria, ele tem que ter uma participação ativa e não passiva na sala de aula” (Azevedo, 1999, p.108). Ao mesmo tempo, funciona como um instrumento para “engrandecer o ego” de cada um, na medida em que esses jovens também demonstram, desta forma, uma necessidade de contribuir com a sociedade, produzindo algo que não seja apenas para eles próprios.

Assim, ter uma visão sobre a realidade escolar também nos faz conhecer e refletir alguns dos problemas e dificuldades que são encontrados na prática pedagógica, os quais nem sempre são comentados ou discutidos nas referências bibliográficas, já que cada escola possui uma clientela e uma demanda de organização, de ensino e de valores diferentes a serem trabalhados. A partir do espaço de exposição promovido pela escola, os alunos passam a desenvolver uma atividade estética que não tinham costume, que é observar, apreciar e julgar a arte, assumindo os papéis de criador e, ao

mesmo tempo, de plateia. No contexto apresentado, é ainda melhor pois se trata da arte produzida por eles mesmos, percebendo a cultura em que vivem e que reflete, em certa medida, a forma como veem o mundo e envolvem suas diversas expectativas.

É possível perceber que a arte produzida pelos alunos passa a ser uma espécie de canal através do qual os mesmos podem comunicar quem são e as suas preferências. Ao mesmo tempo, funciona como um instrumento para “engrandecer o ego” de cada um, na medida em que esses jovens também demonstram, desta forma, uma necessidade de contribuir com a sociedade, produzindo algo que não seja apenas para eles próprios, mas algo construído juntamente com a comunidade na qual fazem parte e estabelecem relações, pois “a arte nunca é tão fascinante, criativa e libertadora como quando atua de forma solidária com a capacidade produtiva e cognoscitiva do povo.” (Canclini, 1980, p. 37)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de estudar concepções e práticas que podem auxiliar o docente em artes a contribuir de maneira significativa para a inclusão social do aluno na escola. Ao realizar a primeira parte da pesquisa através de uma revisão bibliográfica, pudemos perceber que o universo escolar é marcado por um caráter homogêneo, instituído historicamente, que se contrapõe a uma comunidade escolar repleta de múltiplas culturas e comportamentos que, ao se cruzarem nesse espaço, geram conflitos e, conseqüentemente, situações de exclusão.

Também vimos que muitas são as dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes em relação ao conflito entre heterogeneidade e homogeneidade presentes no espaço escolar, pois a escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade. A este quadro, soma-se a cobrança em cumprir exigências como currículos mínimos obrigatórios que tratam de conteúdos distantes da real necessidade dos alunos. Assim, o professor, muitas vezes se encontra, numa situação ambígua, obrigado ora a atender às exigências burocráticas, ora a demanda de seus alunos, preocupado em contribuir significativamente para a transformação de uma realidade excludente e discriminatória que, infelizmente, se torna algo comum em muitas de nossas escolas.

Deste modo, os docentes que compreendem a necessidade de uma nova estruturação do ensino, baseada em uma visão multicultural, que vislumbre uma educação inclusiva de forma integral, precisam estar preparados para refletir sobre sua prática pedagógica, bem como questionar algumas práticas já instituídas e naturalizadas nesse cotidiano escolar. A partir dessas reflexões, é possível que o professor desenvolva ações transformadoras que, de alguma forma, irão contribuir para a minimização dos processos de exclusão que ocorrem nas salas de aula.

Outro ponto observado, foi a necessidade de se construir processos de inclusão por uma perspectiva cultural, através da qual se colocam questionamentos em relação aos conteúdos ensinados no espaço escolar, para clarificar aos sujeitos do processo educacional por quem e quais razões é definido o conhecimento que é trabalhado na escola. Além disso, também percebemos que é preciso desconstruir estereótipos e categorias discriminatórios construídos historicamente em nossa sociedade e que são reproduzidos no cotidiano escolar. Deste modo, as diferenças não devem ser neutralizadas pelo falso argumento de igualdade para todos, mas, sim, assumidas e respeitadas, para que se construa uma educação inclusiva e democrática.

Desta maneira, ao analisar o conceito de inclusão, vimos que incluir vai além da simples tarefa de agregar indivíduos a um determinado espaço ou sistema, mas, principalmente, de garantir a integração e participação de todos os sujeitos, de modo a reduzir, ao máximo toda e qualquer forma de discriminação e exclusão. Conforme foi apontado, as situações de exclusão são frequentes e, muitas vezes, já se encontram como práticas naturalizadas no universo escolar, o que demanda a criação de ações específicas que visem a luta contra este tipo de desigualdade. A partir dos referenciais teóricos, foram destacadas três importantes estratégias para auxiliar no combate à esta problemática: reformulação do currículo, revisão e transformação das formas e instrumentos de avaliação, além do combate à discriminação e ao racismo através da cultura.

Ao tratar sobre a reestruturação do currículo, então, foi observado que os conteúdos abordados na escola tem sido tratados como verdades absolutas e se distanciam da realidade cultural dos alunos e daquilo que, realmente, necessitam apreender enquanto conhecimento. Para que essa transformação curricular aconteça de forma democrática, se faz necessário, não simplesmente, a troca de conteúdos, mas, sim, que se estabeleçam relações entre os conteúdos tradicionalmente instituídos e novas abordagens que prezem por uma pluralidade cultural dos assuntos a serem trabalhados nas salas de aula.

Em relação à avaliação, foi ressaltado que as práticas de avaliação utilizadas, em sua maioria, possuem um caráter classificatório, pois buscam medir o nível de conhecimento dos alunos e definem categorias ou números para rotular o tipo de aluno como cada um se apresenta. Inclusive, no ensino de artes, especificamente, foi apontado que, em muitos casos, as avaliações se voltam mais para o produto elaborado pelo aluno do que para o processo de aprendizagem. Ignorando, assim, o percurso de cada sujeito, suas dificuldades e características pessoais que sobressaem durante a construção do conhecimento em artes, que, conforme destacou-se, se trata de um saber que envolve subjetividade e sensibilidade.

Além disso, também ressaltou-se ser fundamental a criação de novas posturas frente as situações de preconceito que ocorrem nas salas de aula. Para tanto, não devemos ignorar estas situações, pelo contrário, elas devem ser questionadas e discutidas no ambiente escolar por todos os sujeitos, a fim de esclarecer as razões pelas quais foram instituídas. Entretanto, é preciso haver um trabalho em conjunto, unindo forças das diversas partes integrantes da comunidade escolar em torno do combate à discriminação e ao preconceito.

Quando tratamos da importância da arte no processo de inclusão na educação, foi visto que a arte se distingue das demais áreas do conhecimento, pois a criação, enquanto forma de invenção que envolve questões subjetivas e individuais, é uma necessidade humana. Desta maneira, a arte pode contribuir para uma aprendizagem inventiva, através da qual, virtualidades são despertadas e desenvolvidas de forma que o aprender não se funda em ações mecânicas e repetitivas, porém se reinventa em um processo inacabado de eterna aprendizagem. Além disso, percebemos também, que não há inclusão sem criatividade e, que as mesmas se relacionam não apenas através de questões individuais, mas, inclusive, culturais. E, através desse processo de inclusão, motivado pela criatividade, deve-se incentivar a construção da autonomia, tanto por parte dos docentes como dos discentes, contribuindo, assim, para um pensamento crítico que auxilie na reflexão sobre ações que promovam e oportunizem a redução dos processos de exclusão no universo escolar.

Verificamos, também, que não há um método único e verdadeiro para o ensino de artes, mas que há sim critérios a serem bem definidos em torno de um ensino que preze por questões consideradas principais para a aprendizagem de artes nas escolas como a contextualização, a apreciação e a produção artísticas. Um planejamento que considere estes três eixos está em consonância com as questões contemporâneas do ensino de artes, que pretende mais do que ensinar técnicas ou mostrar a trajetória de artistas, contribuir para a formação cultural e estética dos alunos.

Neste sentido, foi observado que o ensino de artes vem sendo tratado a partir de uma visão eurocêntrica da arte, uma vez que baseia-se nos cânones da arte ocidental como a verdadeira arte ou ainda como a única correta e, assim, acaba por subordinar e discriminar diferentes tipos de arte oriundos de culturas diversas, como a arte indígena, a arte africana ou a arte oriental. A partir deste contexto, um ensino de arte abordado pela perspectiva do multiculturalismo, busca trazer para as aulas de arte o contato com uma diversidade de manifestações artísticas produzidas por diferentes culturas, na intenção de causar um estranhamento neste contato com o “outro”.

Este estranhamento, por sua vez, quando se torna frequente, por meio desse tipo de estratégia, acaba sendo uma prática saudável e eficaz neste processo de inclusão das diferenças que se faz necessário no cotidiano escolar. Assim, foi verificado que muitas reformas no ensino de artes vêm ocorrendo, de forma geral, em diferentes países do mundo contemporâneo, buscando desestabilizar o currículo tradicionalmente enraizado nas questões da arte europeia e, ao mesmo tempo, valorizar a arte produzida pelos povos nacionais e de diferentes culturas.

O segundo momento da pesquisa que se projetou para prática escolar se deu pela necessidade de estar mais próximo da realidade da sala de aula, de ver a educação como um processo vivo e dinâmico, de considerar como as crianças aprendem, as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao espaço da escola, tanto físico quanto cultural, principalmente para a realização e exposição das atividades de artes, a falta de diferentes materiais e inúmeros outros problemas que sabemos que ocorrem no cotidiano escolar.

Assim, através da contribuição do relato da minha experiência vivenciada na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva foi possível perceber que a promoção de uma exposição com as produções dos alunos pode ser considerada uma possibilidade de ação que contribua significativamente para o processo de inclusão na escola. Além disso, a oportunidade de mostrar as produções dos alunos para a comunidade, mostra a importância de haver um espaço para a manifestação cultural e artística dos alunos, reconhecendo seus saberes e formas de expressar, bem como as diferentes visões de mundo que permeia o universo escolar.

De um modo geral, a presente pesquisa possibilitou mais do que conhecer estratégias de inclusão, mas perceber o quanto o ensino de artes é diferenciado por possibilitar a inter-relação entre manifestações de diferentes culturas, de forma prazerosa, e, assim, contribuir para a diminuição dos processos de exclusão motivados pelo desrespeito às diferenças. Com isso, a arte é capaz de tornar possível diferentes ações entre professores e alunos conforme a necessidade de construção desse processo dinâmico e enriquecedor que é a inclusão.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves, *Multiculturalidade e um Fragmento da História da Arte/Educação Especial*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *A socialização da Arte-Teoria e Prática na América Latina*. São Paulo, Cultrix, 1980.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação, nº.23 Rio de Janeiro Maio/Agosto, 2003.
- ESTEBAN, Maria Teresa (Org). *Avaliação uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FRANGE, Lucimar Bello P. *Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?*. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- KASTRUP, V. *Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre*. In: *Educação & Sociedade*, v.26 n.93. Campinas: Cedes, 2005.
- MASON, Rachel. *Arte educação multicultural e reforma global*. In _ *Pro-posições*, Faculdade de Educação Unicamp. Vol. 10, nº 3, novembro/ 1999.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANTOS, Mônica P. dos & PAULINO, Marcos M. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- SILVA, Kátia Regina X. *Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações*. In: SANTOS, Mônica P. dos & PAULINO, Marcos M. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.