

PAULO FERNANDO DIAS DE TOLEDO PITOMBO

**PRÁTICA ARTÍSTICA PARA TODOS:
AS ARTES PLÁSTICAS NO CENÁRIO DA
INCLUSÃO SOCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO**

CAMPINAS

2007

PAULO FERNANDO DIAS DE TOLEDO PITOMBO

**PRÁTICA ARTÍSTICA PARA TODOS:
AS ARTES PLÁSTICAS NO CENÁRIO DA
INCLUSÃO SOCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Helena Reily

CAMPINAS
2007

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP
Bibliotecário: Helena Joana Flipsen – CRB-8ª / 5283

P683p	<p>Pitombo, Paulo Fernando Dias de Toledo. Prática artística para todos : as artes plásticas no cenário da inclusão social na cidade de São Paulo / Paulo Fernando Dias de Toledo Pitombo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.</p> <p>Orientador: Lúcia Helena Reily.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.</p> <p>1. Arte. 2. Educação especial. 3. Inclusão social. 4. Arte - Estudo e ensino. I. Reily, Lúcia Helena. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.</p>
-------	---

Título e subtítulo em inglês: Practices artistic for all : the arts in the overview of social inclusion from São Paulo city.I

Palavras-chave em inglês (Keywords): Visual arts, Special education, Social inclusion, Art education.

Área de Concentração: Artes Visuais.

Titulação: Mestre em Artes.

Banca examinadora: João Francisco Duarte Júnior, Marcos Rizzolli.

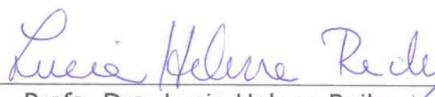
Data da Defesa: 20-06-2007.

Programa de Pós-Graduação em Artes.

Instituto de Artes

Comissão de Pós-Graduação

**Defesa de Tese de Mestrado em Artes, apresentada pelo
Mestrando Paulo Fernando Dias de Toledo Pitombo - RA
40139 como parte dos requisitos para a obtenção do título
de Mestre, perante a Banca Examinadora:**



Profa. Dra. Lucia Helena Reily
Presidente/Orientadora



Prof. Dr. Marcos Rizzolli
Membro Titular



Profa. Dra. Maria de Fátima Morethy Couto
Membro Titular

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha orientadora Profa. Dra. Lúcia Reily pelo ritmo e lucidez na condução dos trabalhos.

Ao Prof. Dr. Marcos Rizolli do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos professores-doutores Maria de Fátima M. Couto, João F. Duarte Jr., Cláudia Valadão Mattos, Hermes R. Hidelbran, e Lúgia Eluf, do Instituto de Artes, pelos ensinamentos ao longo do curso. E às professoras-doutoras Elizabeth Gaspareto e Adriana L. F. de Laplane da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

Às Secretarias de Artes Plásticas e de Pós-graduação e à Biblioteca do Instituto de Artes pelo suporte administrativo e ao Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central que proporcionou a utilização de diferentes recursos visuais.

Agradeço também às instituições: Pinacoteca do Estado, Associação Rodrigo Mendes e Laramara: Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual por tornarem possível a realização desta pesquisa, tendo sido de extrema importância a participação dos entrevistados Milene Chiovatto, Amanda Tojal e Margarete de Oliveira da Pinacoteca do Estado; Rodrigo Mendes, Carlos Barmak e José Cavaleiro da Associação Rodrigo Mendes; e Mara O. Campos Siaulys, Cecilia M. Oka e Solange Caetano da Laramara.

E aos alunos participantes da atividade observada, como a todos que encontrei nestes anos de docência.

À Profa. Eleonora Dantas pela cuidadosa revisão do texto.

À minha mãe, irmãos e, em particular, ao meu pai como fomentador do conhecimento.

À minha esposa Eliana Ormelezi, como companheira e teórica na área da Educação Especial, e à minha filha Fernanda, pela compreensão.

Aos amigos Rubens Matuck, pelas orientações em Artes Plásticas, Paulo A. Lima, responsável na minha imersão no mundo digital, e Pedro J. Cury, pelas interlocuções.

RESUMO

PITOMBO, P.F.D.T. **Prática artística para todos**: as Artes Plásticas no cenário da inclusão social no município de São Paulo, 2007. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O processo de formação em arte, somado à docência voltada a públicos especiais, foi constituindo o vislumbre de que a vivência do pesquisador como pessoa com deficiência poderia contribuir no devir de uma perspectiva diferenciada para o ensino de Arte. A lacuna existente de estudos e fóruns sobre as abordagens metodológicas no campo específico de Arte e Deficiência motivou a concretização desta pesquisa. A própria tem por objetivo o estudo de uma mostra qualitativa da cultura contemporânea da cidade de São Paulo acerca de propostas que enfoquem o acesso às Artes Plásticas para pessoas com deficiência, analisando-as na perspectiva do paradigma da inclusão social. Por meio de observações e fotos das três instituições estudadas, bem como das três atividades representativas de um cenário de ações inclusivas, junto com os dados analisados das nove entrevistas com os profissionais que as realizam, foi possível apresentar um retrato atual do diálogo travado entre os agentes desse processo e os conceitos formação de educadores, mudança de paradigma e especificidades do ensino de arte para grupos especiais/mediação. Os fundamentos que deram embasamento teórico à discussão desses dados foram tirados da fenomenologia, da abordagem sócio-cultural-histórica, do campo específico da arte, da educação especial e do paradigma da inclusão. Nesta pesquisa constatou-se a existência de significativas práticas artísticas específicas a este público. Contudo, não atingem a população da cidade em geral.

Palavras chave: Artes plásticas; Educação especial; Inclusão social; Ensino de arte.

ABSTRACT

PITOMBO, P.F.D.T. **Practices artistic for all**: the Arts in the overview of social inclusion from São Paulo city, 2007. Master Thesis. Institute of Arts. State University of Campinas (UNICAMP).

The Arts education process along with the teaching of people with special needs composes the scene for Art education in which this researcher's contribution, who is himself visually impaired, is highlighted. The significant gap in the studies and forums presenting methodological approaches in the specific area of Arts and disability motivated this research undertaking. The aims of the project were to study a qualitative sample of contemporary culture from the city of São Paulo about the proposals which focus on access to Visual Arts for people with disability, analyzing them from a social inclusion paradigm. Three institutions were studied, using interviews with three professionals from each institution and observations of representative activities of the set of inclusive art sessions, which were photographed. The study enabled us to present an updated portrait of the dialogue between the agents of this process, classified according to the following concepts: teacher education, paradigm change and specificities of art teaching for people with disabilities (mediation). The theoretical foundation which supported the discussion of the data was based on phenomenology, the social-cultural-historical approach, specific Arts concepts, Special Education and the inclusion paradigm. The results pointed to the existence of significant artistic practices aimed toward this public, however they are restricted to a limited group of people with disability who are able to access the programs.

Keywords: Visual arts; Special education; Social inclusion; Art education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Esquema de fluxo do campo específico da arte, o sistema dos atores envolvidos da produção ao consumo	25
Figura 2 -	Esquema circular de produção de signos na rede de Comunicação	27
Figura 3 -	Felipe e Francisco se apresentam momentos antes da atividade	76
Figura 4 -	Prof. Rubens preenche para Osmar o Termo de Consentimento	76
Figura 5 -	Deslocamento do grupo em seus diferentes ritmos.	77
Figura 6 -	Contemplação da peça à distância.	78
Figura 7 -	O enfermeiro Eli aponta para Felipe detalhes de observação	79
Figura 8 -	Variações de cinza ressaltadas por Osmar.	80
Figura 9 -	Atividade em andamento na Sala de Abstracionismo Lírico	81
Figura 10 -	Obra de Tomie Otake ao fundo e prancha tátil de contraste em amarelo e preto apresentada por Margarete a Osmar	82
Figura 11 -	Manipulação do material por Osmar	82
Figura 12 -	Pranchas apresentadas a Felipe, e no canto direito inferior Osmar com prancha em alto-relevo feita em resina	83
Figura 13 -	Diálogo entre Margarete, Felipe, Rubens e Osmar	84
Figura 14 -	Apresentação dos símbolos gráficos do artista Rubem Valentim a Osmar	85
Figura 15 -	Resultado plástico do arranjo feito pelo grupo no jogo tátil	86
Figura 16 -	Fachada da escola	88
Figura 17 -	O educador em conversa com a aluna investigando seu processo pessoal	90
Figura 18 -	Primeira cópia da monotipia	91
Figura 19 -	Jefferson buscando referências visuais	92
Figura 20 -	Exemplo da produção de Jefferson em seu caderno	93
Figura 21 -	Jefferson em atividade	93
Figura 22 -	O educador observa a aplicação de tinta.	94
Figura 23 -	O educador participa da retirada da fita crepe	94
Figura 24 -	Resultado final do trabalho de Patrícia	95
Figura 25 -	Eliseu em contemplação do seu trabalho e decidindo sobre o que fazer	95
Figura 26 -	Ação sobre seu trabalho	96
Figura 27 -	Contemplação pós-ação	96
Figura 28 -	Local de trabalho de Sílvia	97

Figura 29 -	Seu processo de execução	97
Figura 30 -	Continuidade do trabalho de colagem	98
Figura 31 -	Pintura em aquarela	99
Figura 32 -	Momento de socialização	100
Figura 33 -	Rampa construída para o acesso à sala de aula	102
Figura 34 -	Bancada da direita para materiais úmidos	102
Figura 35 -	Bancada da esquerda para materiais secos	103
Figura 36 -	Mapoteca: organização da produção por turmas	103
Figura 37 -	Banheiro adaptado com maca	104
Figura 38 -	Espelho inclinado para cadeirante	104
Figura 39 -	Mesa de trabalho	105
Figura 40 -	Pátio de entrada do Museu	110
Figura 41 -	Exploração do sofá conversadeira	111
Figura 42 -	Apresentação das luvas cirúrgicas	112
Figura 43 -	Exploração do material com uma das mãos e sem luva	113
Figura 44 -	Fruição da obra Maternidade (a)	114
Figura 45 -	Fruição da obra Maternidade.(b)	114
Figura 46 -	Fruição da obra Duas Mulheres	115
Figura 47 -	Toque na representação da íris da obra Cabeça de Lucy (a)	116
Figura 48 -	Toque na representação da íris da obra Cabeça de Lucy (b)	117
Figura 49 -	Fruição coletiva na Biblioteca	117
Figura 50 -	Toque de percepção de volume	118
Figura 51 -	Trocas de percepções entre as alunas	118
Figura 52 -	Deslocamento no jardim interno do Museu	119
Figura 53 -	Fruição coletiva da peça em bronze no jardim interno do Museu	119
Figura 54 -	Início das atividades de ateliê: contato com a argila	120
Figura 55 -	Modelagem de cabeça	121
Figura 56 -	Modelagem de pé	122
Figura 57 -	Participação da educadora ao compartilhar com a aluna os detalhes	122
Figura 58 -	Modelagem de figura feminina, referência à obra Maternidade	123
Figura 59 -	Diálogos entre os alunos sobre a percepção da peça	123
Figura 60 -	Saída do Museu	124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 A gênese da pesquisa	1
1.2 Do singular ao plural	6
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	15
2.1 Fundamentos do campo da Psicologia	15
2.1.1 Sujeito intencional	18
2.1.2 A importância da educação sensível	20
2.2 Fundamentos do campo específico da Arte	22
2.3 Fundamentos do campo da educação inclusiva	30
2.3.1 Fundamentos históricos	32
2.3.2 Legislação de garantia de direitos e negociação de prioridades e princípios pela sociedade organizada	34
2.3.3 Inclusão e o lugar do ensino da arte	37
2.3.4 Formação em Educação Especial	39
3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA PRÁTICA DE ARTES	43
3.1 Aspectos históricos do ensino de arte na educação especial	52
3.2 Propostas de oficinas em museus	57
3.3 Iniciativas de órgãos governamentais	58
3.4 Estação Especial da Lapa	59
3.5 Arte-terapia na AACD	60
3.6 Ateliê no Laramara	60
3.7 Síntese de novas iniciativas	61

4 METODOLOGIA	63
4.1 Espaços artístico-culturais	63
4.1.1 A Pinacoteca do Estado	64
4.1.2 Associação Rodrigo Mendes	65
4.1.3 Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual – Laramara	65
4.2 Instrumentos	68
5 RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES	73
5.1 A Pinacoteca do Estado	73
5.1.1 Atividade na Pinacoteca	75
5.2 Associação Rodrigo Mendes	86
5.2.1 A atividade proposta	88
5.2.2 O lanche	100
5.2.3 Exposição anual de trabalhos	101
5.3 Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual	106
- Laramara	
5.3.1 Atividade observada	108
5.3.2 Sobre a formação do grupo	109
5.3.3 A atividade observada no museu	110
6 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	125
6.1 Formação	125
6.1.1 Papel da Universidade	127
6.1.2 A responsabilidade do professor pelo seu próprio aprimoramento	128
6.1.3 Formação no encontro com outros que sabem, busca de bibliografia	129
6.1.4 Formação para vida – no global	129
6.2 Mudança de paradigma	130
6.2.1 O que significa na prática mudar o paradigma?	130
6.2.2 Democratização do acesso	133

6.2.3	Acessibilidade	134
6.2.4	Inclusão	135
6.2.5	Políticas públicas	137
6.2.6	Diversidade e especificidades	137
6.3.	Especificidades e mediação	
6.3.1	A Arte e seu ensino	138
6.3.2	Planejamento	139
6.3.3	Cotidiano das atividades e oficinas	140
6.3.4	Conhecimentos sobre deficiência e especificidades da prática de Artes com públicos especiais	141
6.3.5	Um trabalho desafiante e realizador	143
7	DISCUSSÃO TEÓRICA	147
7.1	Arte e educação especial	147
7.2	O educador	150
7.3	Novos paradigmas por meio da prática artística	152
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS	165
	BIBLIOGRAFIA	173
	APÊNDICES	177
	ANEXO	181

1 INTRODUÇÃO

1.1 A gênese da pesquisa

Esta pesquisa, apresentada ao programa de pós-graduação em Artes, na linha Arte, Cultura e Sociedade, tem como proposta retratar e refletir sobre o atual cenário das Artes Plásticas quanto ao seu ensino e sua prática para todos e, em particular, para a pessoa com deficiência, considerando o fazer artístico como processo de transformação pessoal e social. Buscamos estudar, nas características do fazer artístico, as peculiaridades que demonstram diferentes modelos revelados nos trabalhos atualmente desenvolvidos no município de São Paulo em relação à visão sobre arte e políticas de inclusão social.

No universo de atendimento dos diversos públicos para a difusão e a democratização do conhecimento sobre arte, em particular sua prática, cabe notar a experiência de Leite (2004) em sua pesquisa de doutorado. A autora trabalha com arte no contexto museológico e afirma neste texto a necessidade de ampliação de repertório e desenvolvimento do espaço imaginativo das crianças, entendendo que as condições de apropriação e produção cultural se dão por meio das experiências estéticas significativas. Em outras palavras, não basta propor atividades diversas de produção plástica; é preciso aprofundar e sistematizar as experiências de ateliê do museu. Ampliando essa proposta, entendemos que deva se estender para as propostas de artes em espaços públicos voltados para pessoas com deficiência, num paradigma de inclusão.

A prática educacional inclusiva prevê a celebração da diversidade em suas atividades e procura garantir que as pessoas com deficiência possam usufruir toda a gama de direitos humanos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, conforme convenções internacionais. Observam-se, dessa forma, movimentos de práticas artísticas solidárias com o agente transformador e gerador de conhecimentos, dando oportunidade assim a esse processo inclusivo.

A partir da nossa atuação profissional como educador/artista em oficinas culturais, museus e instituições especializadas para pessoas com deficiência, tivemos a oportunidade de dimensionar algumas iniciativas atuais, considerando questões tanto de ordem prática quanto teórica. Dada a quase ausência de um fórum de troca de experiências entre profissionais que trabalham nesta área, entendemos que se faz necessária uma sistematização artístico-científica, com vistas à produção de conhecimento e debate. Além disso, dada a relevância do levantamento panorâmico no ensino de artes plásticas em instituições de educação especial em São Paulo, realizado por Reily (1986), este trabalho visa revisitar algumas questões apontadas há vinte anos nessa pesquisa, à luz do paradigma atual da inclusão social.

Algumas questões que norteiam esta investigação são:

- a) Qual o lugar da prática artística nas instituições investigadas?
- b) Qual é o papel do educador na instituição, sua formação e sua satisfação no trabalho?
- c) O que esses trabalhos mostram sobre a construção de metodologias e mediação na prática artística para todos, considerando as especificidades do público atendido?

Para discutir questões como essas, cabe ao pesquisador desenvolver um estudo que permita desenhar a paisagem atual a partir do que é oferecido no município, como espaços de fazer e fruição artística para todos. Assim, pretendemos entrar no debate que a sociedade trava em relação à educação inclusiva, que, a nosso ver, passa necessariamente pelo ensino da arte, uma vez que essa atividade tem estado num lugar significativo para a constituição de sujeitos do conhecimento.

Como disse Barbosa (2000, p.10) em entrevista para a Revista E, do Sesc, falando sobre a produção de arte, "se ela muda, muda também seu ensino". Assim, a prática artística, em espaços educativos, situa-se hoje não mais pensando a arte preocupada com as inovações, as vanguardas — a criatividade vista não mais como originalidade, mas sim como elemento constitutivo para elaborar e flexibilizar as produções artísticas. Há, portanto, uma preocupação com o contexto em que a arte se dá, seu tempo e lugar. O ensino da arte hoje na sociedade pós-moderna preconiza um modelo de arte que requer acesso e fruição. A autora conclui que todos podemos criar, através de um processo de interpretação (decodificação criadora). Neste sentido, o ambiente educacional de ensino de arte visa às relações entre a expressão do indivíduo e a compreensão da arte na cultura, e principalmente promover condições materiais para a sua feitura. A prática artística é vista aqui no enfoque de produção/apreciação na perspectiva de ampliação do repertório pessoal e na convivência com a organização e com a prática do fazer.

Essa prática propõe a familiarização com conceitos, técnicas e materiais da tradição e do contemporâneo. Apresenta a oportunidade de refletir sobre as formas de fazer arte e, principalmente, da "apropriação de sistemas semióticos culturalmente significativos para o nosso contexto social" (REILY, 2001, p. 15). Nessa ação, experimenta-se pertencer ao fluxo cultural da Arte. A arte como processo de educação inclusiva também se faz pela produção (ênfaticamente aqui pelo fazer artístico), pela apreciação, acesso aos bens culturais, acervos e materiais de referência e recursos, bem como pela expressão, e busca de linguagem pessoal, numa ação solidária. Assim, o ser humano, na sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, produz Ciência, Filosofia, Religião e Arte.

A produção advinda dessa prática se dá a partir do reconhecimento e do aproveitamento das potencialidades, possibilidades e capacidades. Gera transformação pelo movimento da ação, da interação e das diferentes trocas. Seu

resultado envolve, então, a crença na ação sobre os materiais e é permeado por valores e atitudes de quem produz (o praticante), quando e onde.

O desafio posto a partir dos anos 80 a inúmeros países pelos movimentos sociais e suas formas de pressão foi "a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas" (SASSAKI, 1997, p. 17). Nos países em desenvolvimento, a questão foi impulsionada nos anos 90 e irá se desenvolver fortemente nos primeiros dez anos do século XXI, envolvendo todos os países.

Estamos testemunhando um momento de avaliações e mudanças de modelos de referência, crenças e pensamentos, a maneira pela qual interpretamos o mundo. Assim, ressalta Mrech:

[...] ao adotarmos um paradigma a nossa escolha deixa de ter como referenciais apenas os aspectos cognitivos. Ela passa a ter também componentes emocionais, que podem fazer com que as idéias daquele paradigma ou dos paradigmas oponentes a ele sejam realmente aceitas ou rejeitadas (MRECH, 1999, s/p.).

Preconiza-se hoje o modelo social da deficiência. As diferenças antes escondidas estão sendo reveladas, consideradas de maneiras múltiplas em contextos sociais variados, ou melhor, o sujeito é olhado em suas características singulares. Estabelece-se em contraposição a modelos anteriores como o modelo médico e o modelo psicométrico.

Estes novos caminhos têm promovido debates calorosos entre distintas posturas, prevêm, na visão de Sasaki (1997), a manutenção de um processo inspirado em princípios, dentre os quais se destacam "a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, igual importância das minorias e a cidadania com qualidade de vida" (SASSAKI, 1997, p. 1).

Assim, sob estes princípios, a sociedade é convidada e exigida a ver os problemas que causa nas pessoas com deficiência. Essa abordagem desloca o

problema de tal forma que ele não mais se localiza unicamente no indivíduo. A idéia de capacidade é relativizada ao se questionar:

[...] os ambientes restritivos, as políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas, que rejeitam a minoria e todas as formas de diferença, os padrões de normalidade, a acessibilidade de objetos e bens do ponto de vista físico, os pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea, a quase total desinformação sobre as necessidades especiais e os direitos das pessoas diferentes e as práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (SASSAKI, 1997, p.1).

Ainda segundo esse autor,

[...] cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais, para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 1997, p. 47).

Pensar num processo de inclusão social significa adaptarem-se, sociedade e espaços, tendo em vista equiparar oportunidades e, conseqüentemente, construir uma sociedade para todos.

O objetivo desse trabalho será o estudo de uma mostra qualitativa da cultura contemporânea da cidade de São Paulo acerca de propostas que enfocam o acesso às Artes Plásticas para pessoas com deficiência, analisando-as na perspectiva do paradigma da inclusão social.

Nossa intenção é promover o debate acerca da apropriação dos modelos de referência no ensino da Arte. Esperamos, assim, contribuir para alargar os instrumentais pedagógicos para as pessoas com deficiência.

Hoje em dia muitas pessoas com deficiência vivem num processo oscilante entre ambientes sociais que apontam para a conscientização das particularidades e necessidades específicas de cada ser humano, e outros, descomprometidos e desprovidos de informação. Estamos convivendo em tempos de pluralidade, da inevitável, sutil e irreversível presença da diversidade. Este

tempo foi chamado pela filósofa da educação Sandra Mara Corazza (2002) de Desafio da Diferença Pura. Suas práticas e concepções descrevem a diversidade humana do seguinte modo:

São os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os Sem... Os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da Identidade-Diferença. Mas, que, hoje, são puros, isto é, diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos. E que lutam para que nunca mais sejam vistos como vítimas ou culpados, fontes de todo o mal, desvios a serem tolerados. Para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas, integradas ao velho Princípio da Identidade Universal (s.p.).¹

Assim, os diferentes e, em particular, as pessoas com deficiência estão propondo à sociedade um despojamento dos modelos mais estáveis, flexibilizando as relações sociais com formas incomuns de ser, transformando talvez a exigência do padrão de normalidade que as pessoas têm em relação às diferenças. Portanto, percebe-se o exótico se desmascarando. Não que se eliminem totalmente os preconceitos, mas sim que se minimize a intolerância, que se respeitem as diferenças para efetivar a convivência.

1.2 Do singular ao plural

Meu primeiro contato com a linguagem plástica de maneira mais sistemática foi nos anos 70, através de aulas particulares ministradas por Rosana Golick, na época, minha vizinha e estudante de artes da Fundação Armando Alvarez Penteado (FAAP). Motivado a conhecer técnicas, materiais e estilos em Artes Plásticas, fiz aulas semanais por um período de três anos.

¹ Cf. site www.anped.org.br

Esse período de iniciação artística foi precedido por um evento de saúde, denominado doença de Stargardt, que limitou minha acuidade visual. Trata-se de um escotoma na mácula de ambos os olhos, privando seus portadores da visão central. Assim, a professora e eu trilhamos caminhos para criar condições de trabalho que potencializassem o resíduo visual. A baixa visão associada à prática artística resultou num olhar e agir singulares sobre o mundo, que pouco a pouco, ao longo de meu amadurecimento, revelaram-se com maior clareza.

Ao final do ciclo básico, defrontei-me com a questão célebre: que rumo profissional deveria tomar?

Maravilhado com os inúmeros campos do saber, optei por estudar filosofia, curso que troquei pela continuidade em Artes na Faculdade de Belas Artes. Nos anos finais da faculdade, tive contato com experiências do ensino da arte em escolas da rede formal de ensino, tanto na educação infantil quanto no ensino médio. Busquei experiências que me lançassem numa prática questionadora no ensino de Artes. Comecei a ministrar aulas particulares de artes e, com o aluno Marcos², um menino de 12 anos com características autistas, surgiu o início do desafio da prática pedagógica com pessoas com deficiência. Foi então que tive o primeiro vislumbre de que minha vivência de pessoa com deficiência poderia ser um instrumento para o ensino de Arte. Assim, meu caminho estava se configurando. Naquele momento, percebi maiores possibilidades profissionais como educador do que como artista.

Na busca de prática, compreensão e informação, segui com a certeza de investir no conhecimento das Artes e do seu ensino.

Para as pessoas com deficiência, o enfrentamento do mercado de trabalho em condições de competitividade não era posto nas discussões da

² Marcos é um nome fictício utilizado para preservar a identidade do aluno.

época, assim como estamos debatendo hoje³. Até encontrar um espaço onde pudesse trabalhar como professor de arte, percebi a indisponibilidade das escolas em me contratar e ouvi muitos “nãos”.

Sendo um professor com baixa visão, para poder atuar como profissional na formação que havia escolhido, foi necessário buscar lugares que abraçassem uma filosofia mais flexível quanto às condições de trabalho e qualificação profissional, o que foi possível em escolas chamadas de alternativas. Era um ambiente pós-movimento hippie, no qual havia muita investigação e fomento das questões pedagógicas provocadas por Madalena Freire, Emília Ferreiro, Fanny Abramovich, entre outros pensadores.

Estabeleci uma freqüência de produção e exibição de meus trabalhos de desenho e pintura, percorrendo desde a praça de Embu das Artes até ateliês conhecidos (Fajardo, Laurita Salles, Lana Lindenberg). Concorri em salões, fui aceito em alguns, recusado em outros.

Em 1993, surgiu, então, a oportunidade de ser contratado pela Febem, na Divisão de Carentes e Abandonados. Minha tarefa foi desenvolver ações e reflexões no âmbito da Arte. Fui coordenador de projetos junto à equipe pedagógica da Unidade Sampaio Viana, com crianças de 0 a 7 anos. Neste ambiente, pude desenvolver meus conhecimentos prático-teóricos para o ensino de Artes de modo geral e, em particular, a prática artística para pessoas em situação de risco de saúde física, psíquica ou social. Convivi num projeto

³ Lei 8.213/91, Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....	2%;
II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000.....	4%;
IV - de 1.001 em diante.	5%.

acesso em 24/03/2007 <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1991/8213.htm>

interdisciplinar de humanização de um setor para pessoas com deficiência, apelidado pelos funcionários de “cantinho”.

As ações promovidas pelas políticas públicas da Secretaria do Menor viam na Arte uma estratégia massiva para mudanças no atendimento às pessoas de baixa renda (A Turma Faz Arte/Enturmando). É neste contexto que entro como arte-educador em uma unidade de abrigo e encaminhamento.

Nessa instituição tive contato com pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos, enfermeiros, atendentes. Muitos deles viam com bons olhos a presença da Arte. Também tive contato com a política de defesa dos direitos da criança e do adolescente, em particular com a política dos direitos da pessoa portadora de deficiência. Assim, participei de reuniões para redefinir projetos, programas e políticas. Promovi na unidade oficinas de trabalho com artes e valores humanos.

Paralelamente, mantendo minha produção plástica como artista visual, participei de algumas exposições nos eventos do Arte sem Limites; mostra de pinturas no Arte sem Barreiras promovidos, respectivamente, pelo Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência e pela Very Special Arts - Brasil. Assim, os debates dos conceitos sobre a convivência das diferenças e as ações das instituições afirmaram minhas tendências como educador e artista.

Minha produção artística foi ampliada em seu repertório quando mergulhei numa pesquisa das diferentes formas de percepção. Produzi penetráveis sinestésicos. Estas instalações perceptuais foram concebidas para provocar educadores e como propostas de apoio ao seminário Percepção, impasses e perspectivas para uma ação educacional, pós-graduação Feusp, 1993. Montou-se um espaço perceptual para o curso: Percepção em Metamorfose, realização da Faculdade São Marcos, SP, 1994. Ambas as instalações foram supervisionadas pela Profa. Dra. Elcie Salzano Masini da Faculdade de Educação da USP. Um terceiro espaço perceptual foi montado para

a Escola Oficina Lúdica, no I Encontro de Facilitadores do Jogo Brasil-Argentina, Hebraica, 1995, entre outras versões dessa mesma idéia.

Meu repertório artístico ampliou-se ainda mais ao receber o desafio de trabalhar com os resíduos sólidos (rejeitos, sucatas, lixo seco). Produzi instalações e desenvolvi inúmeros trabalhos na área de arte e lixo, freqüentemente agregados a campanhas para consciência da coleta seletiva, a saber: Semana do Meio Ambiente, do Centro de Triagem Pinheiros, Limpurb-SP, 1991; projeto Reciclando o Planeta, Sesc Interlagos/SP, 1992 (13 metros. de diâmetro e 220 kg de materiais); e, mais recentemente, o programa A Paz Pede Parceiros pela Associação Palas Atena.

O contato com formas contemporâneas de pensar e fazer Arte conduziu-me a perceber conceitos e idéias do papel da Arte na cultura e na sociedade, como uma presença de transformação dos materiais e de quem as produz, de informações emitidas e recebidas e a presença do discurso do singular, na direção do reencantamento do mundo.

No âmbito profissional travei contato com várias instituições: Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual – Laramara; Legião de Assistência para Reabilitação de Excepcionais – Lares; Estação Especial da Lapa; Divisão de Educação e Reabilitação de Deficientes da Áudio-Comunicação – Deric; Associação Rodrigo Mendes; Associação para Valorização e Promoção de Excepcionais – Avape; Museu de Arte Moderna – MAM; Pinacoteca do Estado; Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD; Projeto Arte e Despertar nos espaços da Ortopedia e Traumatologia do Hospital das Clínicas; Pediatria do Instituto do Coração e Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer (Graacc).

Meu contato com a Estação Especial da Lapa se deu por intermédio da minha esposa Eliana Ormelezi que atuava como diretora técnica (1994-95). Neste centro de referência na área da promoção social, conheci e compartilhei de

pressupostos teóricos e de abordagens educacionais, culturais e profissionalizantes para pessoas com deficiência.

Posteriormente, recebi o convite de conceber e acompanhar como monitor um ateliê de Artes Plásticas para pessoas com deficiência visual na Associação Laramara. Permaneci durante cinco anos entre projetos de Arte para crianças, jovens e adultos e na preparação de jovens para o trabalho, entre outras atividades culturais. Novamente, convivi com inúmeros profissionais especializados, num ambiente de desafio e construção de estratégias para o sucesso do programa.

Nessa mesma época, fui convidado por Marta Gil do Projeto Reintegra da USP a coordenar o evento Arte sem Limites, cuidando da área de fotografia e plástica. As oficinas realizadas no Sesc-Pompéia me levaram a ampliar os contatos com instituições como a AACD e a Derdic, entre outras.

Durante o ano de 1997, atuei como coordenador da Associação Rodrigo Mendes, um ateliê-escola para pessoas com deficiência. Fiz a curadoria da exposição anual dos alunos.

Em 1998, o Museu de Arte Moderna retomou o trabalho com pessoas com deficiências, realizado anteriormente por iniciativa do artista plástico Bruno Carrieri. Com a entrada da equipe do programa educativo no Museu, montamos um curso de iniciação a práticas artísticas para jovens e adultos com ou sem deficiência. Promovemos o conceito de acesso universal, bem como a idéia da convivência das diferenças. Ali permaneci até 2004.

Durante esse período também, fui chamado a participar de um programa da Secretaria de Estado da Cultura chamado Talentos Especiais, atendendo públicos diferentes, onde permaneço até o presente. Ali promovi oficinas de iniciação artística na Avape (2000); no Lares (2002), para deficientes mentais; e na Transformar (2005), para pessoas com Paralisia Cerebral.

Particpei das exposições: Aquarelas, junto com o escritor e artista plástico João Carlos Pecci (óleo/tela), LARAMARA, 1999; JUQUERI – 100 anos – Encontros com a Arte, projeto Arte sem Limites, 1997; Arte sem Barreiras, 1998, já mencionados, bem como da coletiva de obras de artistas com deficiência, a DIVERSIDARTE, 2003. Várias foram as mostras das quais particpei direta ou indiretamente.

Nesta época, a sociedade reafirmou o valor da Arte para reflexão das condições sociais acerca de diferentes públicos, a saber: doentes mentais, pessoas com deficiências, idosos, pessoas de baixa renda, meninos e meninas de rua, entre outros.

Foi nestas oportunidades que se consolidou a minha opção por estudar e trabalhar com Arte e deficiência. Entendendo que é importante o artista manter viva sua produção, tenho aulas no ateliê do artista Rubens Matuck. Procurei reencontrar o caminho do desenho e da pintura, assim como fortalecer as convicções da ação da Arte Contemporânea. Neste ateliê encontrei campo fértil e, assim, pude potencializar novamente minha singular produção bidimensional. Fiz aquarelas sobre papel, série Peixes, com exposição individual (1997); pintura acrílica sobre tecido, cuja série se chamou Firmamentus, com imagens sobre os astros com desdobramento tátil, com exposição individual em 2002. Atualmente, estou na pesquisa da têmpera sobre painel com o tema Horizontes Brasileiros, com foco na paisagem serrana do litoral e do interior. Pretendendo debater o sentido metafórico de “horizonte” e a compreensão deste conceito por pessoas cegas, convidei uma musicista, pianista com deficiência visual, para compartilhar deste projeto.

Neste processo de investigação, busco afirmar meu caminho como artista.

Busquei sistematizar os estudos sobre arte e deficiência agora no espaço acadêmico do Instituto de Artes da Unicamp, com o intuito de organizar as

idéias de maneira formal, desta vez com melhor preparo. Com a aprovação do projeto de Mestrado, pude iniciar a pesquisa, que tem por objetivo: o estudo de uma mostra qualitativa da cultura contemporânea da cidade de São Paulo acerca de propostas que enfoquem o acesso às Artes Plásticas para pessoas com deficiência, analisando-as na perspectiva do paradigma da inclusão social.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Fundamentos do campo da Psicologia

Esta pesquisa se fundamenta na teoria sócio-cultural desenvolvida a partir dos estudos de Vygotsky (1984), a qual considera que o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura. Segundo Michael Cole e Sylvia Scribner, na introdução do livro *A formação social da mente*, Vygotsky pretendeu ao longo dos seus estudos: “Identificar os mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento; incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento” (1984, p.6). Isto é, tomaremos como referência as condições postas pelas relações sociais do tempo em que se vive, como também das circunstâncias históricas singulares e plurais que condicionam as ações e visões sobre o ser humano.

Uma contribuição motivadora e elucidativa para as bases teóricas deste estudo foi a pesquisa de Ana Elisabete Lopes (2005), como referência nas reflexões sobre a construção da identidade e subjetividade dos educandos por meio da prática artística. Esta pesquisa teve uma visão filosófica que nos remete a conceitos que justificam a necessidade de considerarmos os aspectos sócio-culturais. Lopes (2005), em tese de doutorado *O ato fotográfico e processos de inclusão: análise dos resultados de pesquisa intervenção*, se debruça sobre os escritos de dois autores, que também são de interesse para este estudo, quais sejam, Bakhtin e Vygotsky. A pesquisadora faz considerações relevantes para a educação especial e a prática artística com foco na convivência social.

Ambos os autores, em realidades diferentes, apresentaram debates relevantes acerca da Arte e da Cultura. Pensam a Arte como produção cultural,

que tem datação e pertence a um local, e ainda ambos criticam a concepção romântica do artista como gênio, aquele que detém dons individuais para a criação. Com produções distintas, ambos se servem da mesma visão das ciências humanas, com base no materialismo histórico e utilizam-se do método dialético.

Principalmente a aproximação é feita pela crença de que a consciência individual se forma a partir das relações sociais; a autoconsciência é dada através do diálogo e pela interação. Assim, a pesquisadora se remete a Vygotsky que coloca: “somos conscientes de nós mesmos porque somos conscientes dos outros e somos conscientes dos outros porque em nossa relação conosco mesmo somos iguais aos outros em sua relação conosco” (1984, p. 85).

O conceito de autoconsciência e seu desdobramento por processos sociais na visão que é dada pelo outro, acompanha toda a obra de Bakhtin, que toca em pontos do pensamento de Vygotsky. Bakhtin inicia discussões dos assuntos da literatura até alcançar os mais amplos temas sobre Arte e Vida ao desenvolver o princípio da exotopia (do lugar de fora). Lopes (2005) selecionou para exemplificar este princípio o seguinte trecho deste autor:

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar; e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele, devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2000, p. 45, apud LOPES, 2005: p. 6).

Reafirmamos que Bakhtin considera a presença do Outro indispensável para a constituição e a internalização da linguagem. Para Vygotsky, como afirma Reily (2004):

[...] a palavra, a linguagem, é o veículo primordial de mediação. É com a palavra que o homem salienta, marca, destaca aquilo que é relevante num caleidoscópio de estímulos que bombardeiam por

todo lado os seus diversos sistemas sensoriais. Mas a marcação daquilo que é relevante se dá em contexto social (p. 19).

Ambos afirmam que a interação é o caminho para a constituição da subjetividade e construção do conhecimento. Com base neste quadro teórico, a pesquisadora Lopes gera fundamentos para esta pesquisa. Pôde ela compreender uma nova dimensão do espaço escolar, ao promover oficinas de fotografia como provocadora de diálogos, para um grupo misto de deficientes mentais e não deficientes. Destaca que

[...] se torna essencial resgatar o significado e a importância da ação compartilhada, da interação dialógica, da elaboração conjunta da prática pedagógica e suas diferentes formas de mediação como princípios orientadores que nortearam o trabalho de campo da Oficina de Fotos&Graphias e sua metodologia de pesquisa (LOPES, 2005, p. 7)

Partimos do pressuposto que a relação dialógica e de alteridade caracteriza as diferentes configurações do Eu e do Outro que, no contexto mais específico de nosso estudo, se traduz na relação entre educador-educando, na relação entre produtor-obra-espectador, na relação entre fotógrafo-fotografia-modelo. Estas interações desencadeiam os processos de constituição do sujeito e de aprendizagem. Acreditamos que é na interação com o outro, mediada pela linguagem, ou seja, no contato social com o Outro e com suas produções, que ocorre a internalização da linguagem e dos conceitos e são ampliadas as perspectivas de desenvolvimento do processo de produção, fruição e conhecimento no campo específico da Arte (LOPES, 2005).

Para esta pesquisa os conceitos desenvolvidos pela autora para a concepção de um novo ateliê passam necessariamente por adaptações aos instrumentos técnicos tradicionais, pela ampliação do espaço para narrativas e interlocuções entre os participantes por meio da utilização de diferentes linguagens: oral, escrita e visual. Estes procedimentos demonstrados pela pesquisadora e que serão considerados neste trabalho investigativo servem como direcionamento e conquista de novos paradigmas como: convívio com a diferença,

socialização do grupo e uma contribuição a uma maior compreensão e superação de preconceitos, barreiras e limites. Há que se destacar ainda o papel fundamental na constituição deste novo ateliê: a presença do educador em arte. Esta presença, somada aos aspectos de acessibilidade universal, bem como à sua mudança de paradigma, podem gerar movimento de construção e mediação de sentidos. O educador em arte deve, portanto, provocar ações para a prática artística.

A pesquisadora ainda nos esclarece quanto à função deste agente; afirma que a educação em arte: “teria, então, como função desvelar, ampliar e propor desafios estéticos a partir de experiências lúdicas, cognitivas e sensíveis, que envolvam a produção, fruição e o conhecimento do campo específico da Arte” (LOPES, 2005: p.8).

Portanto, a constituição de um novo ateliê, ou seja, espaços públicos de práticas artísticas para todos, consolida-se a partir do trabalho desenvolvido pela pesquisadora, como veremos no decorrer desta investigação.

A busca de ambientes que possibilitem o desenvolvimento passa por uma mudança de paradigma, que re-qualifica a idéia do velho ateliê; neste novo espaço, compreendemos a condição humana, não mais pensando em um ser completo e perfeito, mas sim, um ser que partilha de um tempo, de um lugar com outros seres que o perfilam.

2.1.1 Sujeito intencional

Nossas reflexões nos levam a considerar também noções filosóficas da constituição do sujeito e seu desenvolvimento.

Na tradição filosófica inaugurada por Descartes (1596-1650), considera-se o ser humano numa cisão entre Sujeito e Objeto, pois naquele momento filosófico, o autor sugere que a consciência pense a si mesma. Descartes com

suas Regras para Direção do Espírito (1628/1971) e o Discurso do Método, (1637/1973) propõe à “consciência de si reflexiva” pautar-se em cadeias racionais organizadas para fugir do engano. As idéias “claras e distintas”, entre outros tantos conceitos pensados desde o século XVI, instauram o desenvolvimento de sistemas e métodos fundamentalmente racionais. Levou, também, a estabelecer um distanciamento da consciência do sujeito, suas atividades internas e as do mundo. Para esta abordagem, o mundo é construído como exterioridade do objeto, distante, uma realidade passível de interferências ascéticas.

Esta divisão do ser humano não é suficiente para compreendermos os diferentes estados e manifestações humanas. Para este estudo, consideraremos a necessidade de reunir Sujeito e Objeto — deslocarmo-nos da oposição tradicional entre realismo e idealismo. Esta superação foi sendo construída ao longo da história da filosofia, e em E. Husserl (1859-1938), a consciência se atenta àquilo que se apresenta. O conceito de intencionalidade é central nessa corrente, a consciência é definida como intencional, voltada para o mundo.

Desta forma, para os fundamentos desta pesquisa consideramos então o modelo Fenomenológico. Sujeito e Objeto são absolutamente co-extensivos: sem separação entre aquilo que é percebido e a nossa percepção. Neste modelo, a relação corpo-mundo é integrada: existe a carne do corpo e a do mundo. Elas não se contrapõem como uma dentro e uma fora. Assim, afirma Marilena Chauí (1994) em seu artigo Merleau-Ponty: Obra de arte e filosofia:

A Carne do Mundo é o que é visível por si mesmo, dizível por si mesmo, pensável por si mesmo, sem, contudo, ser um pleno maciço, mas, paradoxalmente, um pleno poroso, habitado por um oco pelo qual um positivo contém nele mesmo o negativo que aspira por ser, uma falta no próprio Ser, fissura que se preenche ao cavar-se e que se cava ao preencher-se (CHAUÍ, 1994: p. 469).

É neste quadro de referência de uma consciência intencional, que nossa disposição do corpo implicado em pertencer, estar no mundo, que o Sujeito-Objeto, carregado de sentidos e movimento, sente a si e pensa o mundo. Pode

agir com os seus aparelhos perceptuais, e suas extensões e outros aparelhos sensíveis, e ainda levando em conta as possíveis somatórias entre eles.

A noção de poder de ação e de autonomia se alteram, sem dúvida, para as pessoas com deficiência em ambientes cujo quadro de referência acerca do ser humano está em transformação e pode assim reconhecer a diversidade. As transformações de paradigma são o primeiro dos focos centrais de reflexão desta pesquisa. Um segundo foco é o de considerar os instrumentos de mediação sócio-cultural, tais como as linguagens e os códigos, e mediação física, como as extensões corporais, lentes, aparelhos auditivos, órteses, etc. Isso porque, hoje, com todos os recursos técnicos e materiais disponíveis, somando-se a tecnologia digital, as condições de trabalho e estudo dos deficientes têm melhorado enormemente, criando possibilidades de autonomia e poder de ação antes impossíveis. Assim, estas noções de poder de ação e autonomia alteram-se ainda mais quando da apropriação e busca de sentidos das pessoas com deficiência em relação ao seu corpo.

2.1.2 A importância da educação sensível

É de fundamental importância considerarmos a necessidade de propiciar a TODOS, principalmente pela via da Arte, vivências corporais significativas, que contribuem na formação e ampliação de repertório. Assim, a questão posta é: o corpo (incompleto) e suas extensões são capazes de formar e ampliar repertórios, encontrarem-se na "carne" do mundo?

Essa questão é metafísica, na medida em que nos impele a rever as bases de nossos quadros de referência acerca da percepção, mediação e linguagem, que não é o foco exato deste estudo. Contudo, essa questão nos remete a incorporá-la, não como uma obviedade, mas sim para que haja a transformação do nosso saber cotidiano, nossas práticas educacionais, nossas

desgastadas noções sobre aquisição de saberes na relação cindida entre sujeito e objeto.

Neste raciocínio, o professor Duarte Júnior em seu livro *O sentido dos Sentidos* (2004), analisa, entre inúmeros argumentos, a crise da modernidade e discorre fundamentalmente sobre a necessidade de atentarmos para uma educação do sensível, um novo e radical sentido para a educação estética, voltando à raiz grega da palavra, *aisthesis* “indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado”(p. 13). O autor, então, faz uma aproximação desta vertente semântica da palavra com as idéias da fenomenologia.

Portanto, voltar à *aisthesis* — ou à *estesia*, em português — talvez seja uma paráfrase de Merleau-Ponty, com sua volta às coisas mesmas: um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo (DUARTE JÚNIOR, 2004, p.13).

Assim lançamo-nos a considerar o terceiro e fundamental foco de reflexão desta pesquisa: o papel do educador. Duarte Jr. sugere aos educadores atentarem para “aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda, e principalmente, no âmbito familiar de nossa vida cotidiana” (DUARTE JR, 2004, p.14). O ensino da arte leva ao refinamento e desenvolvimento dos sentidos e a educação do sensível se reconhece e se descobre nos signos estéticos da arte, ou seja, como diz o autor: “um jogo circular, na medida em que os sentidos remetem-se à arte e esta, de volta, apela aos sentidos.” (DUARTE JR, 2004, p.215).

Para cumprir esta investigação de como se apresentam as práticas de produção e fruição das artes plásticas, devemos considerar o tempo presente em que se vive; um determinado instante: a atualidade. É preciso olhar para o seu antes e por vir, ou seja, numa abordagem histórica, para que possamos nos localizar em nossos produtos e bens culturais em processo. Consideraremos,

assim, a existência de diferentes variáveis de origem que antecederam m, formaram enfim projetam os acontecimentos históricos relativos à prática artística para pessoas com deficiência.

2.2 Fundamentos do campo específico da Arte

Trata-se então de refletirmos agora sobre o que aconteceu no fenômeno Arte ao longo de sua história, em seu campo específico de conhecimento, que hoje busca possibilitar a todos conseguir ter voz, e fazer parte do movimento cultural contemporâneo. Refletiremos para esclarecer quais concepções de Arte permeiam e têm orientado os fazeres e os olhares das apreciações estéticas de nosso tempo. Enfim, o que são as artes plásticas e visuais hoje, e como a Arte pode se propagar neste “novo ateliê”?

Vamos rememorar algumas tendências artísticas que justificam a constituição de nosso repertório, das diferentes manifestações da linguagem plástica.

Consideraremos para nossos argumentos o período da virada do século XIX para o XX, suas duas primeiras décadas. Embalados pela emergência das máquinas e suas possibilidades, irrompiam os embriões de nossa atual civilização tecnológica. Inúmeros inventos foram disponibilizados ao uso diário. As ideologias pulsaram com vigor. A sociedade, organizada, militava em diferentes grupos. Proliferaram vários manifestos fundantes para os melhores desígnios do ideal humano. Ideologias se polarizaram, por um lado as idéias libertárias e por outro idéias autoritárias. Era uma atmosfera de projetos por um lado, e pré-guerra por outro, todos se perguntavam, PARA ONDE?

As estéticas, então, acompanharam várias tendências: de ideologias, dos conceitos da psicanálise, de questionar a arte enquanto conhecimentos

dogmáticos postos pela tradição europeia de quatro séculos. À medida que a arte acadêmica, hegemônica, pautada na mimesis passou a ser questionada, outras possibilidades vão ser investigadas pelos artistas, como a arte oriental, a arte africana, dos assim chamados povos primitivos, das crianças, dos loucos. Estes contatos com diferentes universos afirmaram a existência e a ampliação de visão para desdobrarem-se em vários “ismos” ditos arte moderna (fauvismo, expressionismo, cubismo, futurismo, dadaísmo...). A revolução conceitual e formal estava posta, como observou Maria Heloísa Ferraz em seu livro *Arte e Loucura*:

[...] a arte moderna rompe com os cânones acadêmicos e introduz linguagens e conteúdos bem diversificados, compatíveis somente com as produções dos alienados, no dizer de autores que eram contrários às novas tendências. As correntes artísticas como o expressionismo e o cubismo marcam significativamente o pensamento da época pelas rupturas estéticas que provocam e por trazerem imagens e cores que se contrapunham aos modelos neoclássicos e até consideradas por alguns como semelhantes às de pessoas com problemas de delírios. Construções fragmentadas, distorcidas, desestruturação espacial e formal, a presença do insólito (FERRAZ, 1998 p. 27).

Foi este um momento histórico bem particular da Arte, em que a estética do Impressionismo produzia o seu discurso já organizado e estabelecido em diálogo com os cânones da tradição europeia. Por volta de 1915-1916, um grupo de jovens artistas impactados pelo cenário de início de século aglutinaram-se no Cabaré Voltaire e viram-se com seus diferentes movimentos imersos em uma pesquisa de linguagem plástica que abriria campos de investigação estética sem precedentes. Alguns artistas, que buscaram “formas novas, materiais novos, idéias novas, direções novas, pessoas novas” (RICHTER, 1993, p. 3) definiram-se como integrantes do movimento Dadá. Este movimento artístico teve repercussão internacional destas manifestações, mas encontrou sede em Zurique (local neutro durante a I Grande Guerra).

“O DADÁ colheu a confusão que semeou” afirma Hans Richter (1993) em seu livro *Dadá: Arte e Antiarte*. O Dadá posicionou-se claramente contrário ao

estabelecido, atacando o homem comum, “burguês filisteu”, para atizar sua raiva, e por meio dela “induzi-lo a um despertar envergonhado” (RICHTER, 1993, p.3). A estética dadaísta transbordava experimentações provocadoras, que convidava a formar mal-entendidos, propor e apoiar todo tipo de confusão: “por principio, por capricho, por oposição intrínseca” (RICHTER, p 3).

Estes artistas iconoclastas em pesquisa propuseram a recusa, a revolta, rever por meio de suas ações, gestos, sons e objetos, os modelos de práticas da tradição; propuseram também caminhos, ou descaminhos, para outras formas de perceber e buscar, com reverências ao nada, ao absurdo, ao instante fugaz, alguns significados incomuns. As experimentações de sons, imagens, encenações oníricas, trazem o saber sensível. Um exemplo foi Kurt Schwitters (1887-1948) um dos primeiros que recusou a tinta e foi buscar em bilhetes de ônibus usados, recortes de jornal, trapos, e outros refugos, a sua arte. Os produtores de arte nas pesquisas de linguagem tiveram ao longo do século como fruto a coexistente o exercício de saber o mundo por diferentes sínteses de percepção.

Destes desarrazoados e desconhecidos sentidos (do sensorial e de significado) é que estamos interessados, pois esta aproximação, ou melhor, dessacralização da obra e de suas práticas, nos permite considerar a produção artística de diferentes públicos, incluindo hoje as pessoas com deficiência.

Destas formas e conteúdos incomuns, é que foi possível à sociedade no decorrer do século XX, manifestar críticas a si mesma; as luzes para o devir da arte foram então lançadas a partir do Dadaísmo e por tantos outros movimentos ao longo do século XX.

Deste cenário histórico amplo é que partiremos agora para dar sentido a um sistema específico, o da arte. Conhecê-lo nos permite aprender o conteúdo das obras em um contexto contemporâneo. Este sistema é construído por vários agentes: "o produtor, o comprador — colecionador ou aficionado — passando

pelos críticos, publicitários, curadores, conservadores, as instituições, os museus." (CAUQUELIN, 2005, p.15).

O esquema conceitual que segue (figura 1) contribui para que possamos visualizar a dinâmica desses vários atores; partimos dessa dinâmica para configurar nosso cenário atual, já que a arte contemporânea tem uma natureza metalingüística que fala tanto de si, enquanto processo de consumo, quanto da rede simbólica onde esses vários atores circulam. Mesmo estando dentro da rede de consumo, não são abandonados alguns valores tradicionais, que serão, no entanto, ressignificados.

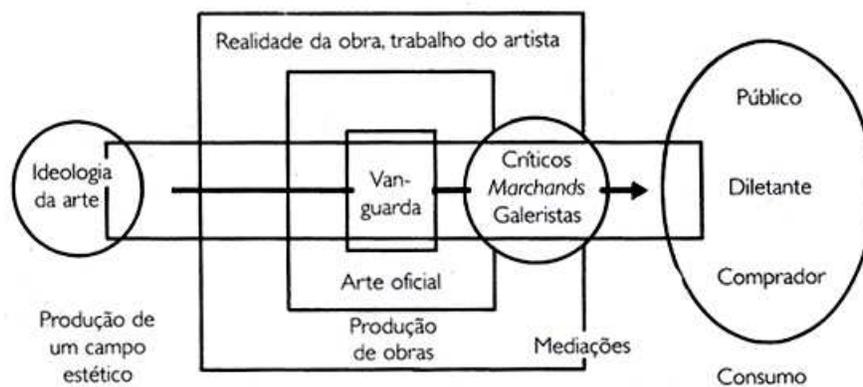


Figura 1 - Esquema de fluxo do campo específico da arte, o sistema dos atores envolvidos da produção ao consumo

Fonte: Cauquelin (2005, p.84)

O âmbito específico da arte no mundo contemporâneo alarga-se para outras áreas do conhecimento que promovem a maioria de seus estudos próximas a três vertentes: a) do conteúdo, dos movimentos artísticos, que se refere às questões formais; b) dos diferentes agentes – mercado de arte – os atores envolvidos; c) da recepção, das opiniões, análises e críticas.

Para afirmar o movimento em outras esferas da sociedade que são instigadas a participar, Cauquelin indica três "embreantes", termo emprestado da lingüística que designa "unidades que têm dupla função e duplo regime, que

remetem ao enunciado (a mensagem, recebida no presente) e ao enunciador que a anunciou (anteriormente)." (CAUQUELIN, 2005, p.87); são atores que nos trarão o entendimento dos diferentes desdobramentos que a arte de hoje nos possibilita.

Os atores destacados são Duchamp, Warhol e Castelli. Marcel Duchamp (1887-1968) ocupa o primeiro lugar da lista dos embreantes, não tanto pelo conteúdo estético de sua obra, mas pela maneira como entendia seu trabalho em relação ao sistema da arte, e a sua divulgação. Muitos trabalhos artísticos fazem referências explícitas ou não, às posições do "anti-artista" (em 1912, em Munique, tem contato com dadaístas, rompe com a prática estética da pintura, coloca-se na posição de não artista). São as seguintes posições que funcionam para atrair o sistema da arte para suas idéias, até hoje:

- a separação entre a dimensão da arte, e a dimensão do conteúdo das obras, seu valor em si, como peça;
- os atores da dimensão da arte desempenham papéis simultâneos, todos como produtores de um sistema, distintos dos papéis do passado.
- a relação de integração do sistema particular da arte, com o sistema geral (social, político, econômico). O artista desocupa o lugar de exilado, recusado, contestador. A figura romântica do artista é abandonada, assim como os movimentos de vanguarda.
- a arte não é mais emoção, ela é pensada, seu motor determinante é a linguagem, uma vez que ela é um sistema de signos, entre outros.

Já a obra de Andy Warhol (1928-1987) é popular, não como a de Duchamp, de difícil acesso. Toma emprestado da publicidade mercantil seus caminhos e meios. Seu diferencial para que seja comentado como embreante é "pela forma como vê de que modo a arte se articula à sociedade e, em particular, ao mundo dos negócios." (CAUQUELIN, 2005, p.109).

Desfaz-se da estética tradicional, renuncia ao estilo, à habilidade manual; o sentido de virtuose do artista é deixado de lado junto com as noções de gosto, de belo e de único. Apresenta na sua obra o banal, o kitsch, o mau gosto. Serve-se de seus conhecimentos sobre a rede de comunicação e faz bom uso para trazer seus preceitos, a saber: redundância e saturação.

O último embreante, o galerista Leo Castelli, não só compreendeu o momento histórico das mudanças propostas pelos artistas e suas inúmeras obras, como também fez valer o poder que a rede de comunicação fornece em um regime de consumo. Essa rede de comunicação em interação com os diversos agentes do sistema, constrói sentidos e consensos entre o que é e o que não é arte. Instaura-se na arte o domínio da diversidade de fazeres artísticos. A arte é aquilo que elegemos como tal. “Pouco importa que ela seja isto ou aquilo, deste ou daquele material, sobre este ou aquele suporte, feita à mão ou já existente, pronta.” (CAUQUELIN, 2005, p.134)

Entre o consumidor presumido e a obra não mais se estabelece um percurso linear, mas circular. Passar da mensagem intencional ao signo produzido pela rede e dentro dela, e passível de nela circular, como vemos no esquema abaixo: (figura 2).



Figura 2 - Esquema circular de produção de signos na rede de comunicação
Fonte: Cauquelin (2005, p.84)

Em meio a inúmeras manifestações da arte contemporânea, a lista de tendências será incompleta, pois as nomenclaturas nascem e morrem numa efervescência “expressionista”. O ponto de união destes movimentos é a referência ao gesto, ao corpo, e à reação ao ambiente direto. “Esse ambiente pode ser a parede ou o metrô (grafite e pichações), a cidade (intervenções), o próprio corpo (tatuagens, happenings), objetos usuais (art cloche).” (CAUQUELIN, 2005, p.148).

A postura reivindicatória é assumida freqüentemente por essas manifestações, o corpo na cidade hoje é negado, neutralizado, é peça de uma máquina abstrata devoradora de energia. O direito ao corpo, às emoções carnis, mesmo que o artista tenha de passar pelo sofrimento – a body arte traz para a cena o inaceitável, o feio, o sujo, o pavoroso, como em qualquer corpo. A obra é efêmera, faz parte de seu universo o dejetado, o lixo (funk art, com princípios vindos do movimento Punk).

O estilo próprio, a individualização, são necessários para que a marca do artista seja reconhecida na rede.

É notadamente posta pela autora na dinâmica do sistema das artes, o forte vínculo às redes de comunicação cada vez mais complexas, e das novas tecnologias que lançam a arte para novas posturas na atualidade.

A fim de concluir e ter argumentos para as considerações acerca da atualidade no campo específico da arte para este estudo, vale destacar as idéias finais da autora:

A atividade artística é assim estendida largamente a setores diversos, sem levar em conta a qualidade estética do trabalho e, mesmo que a figuração esteja de volta, as qualidades formais que antigamente eram ligadas a ela são deixadas de lado. Dispositivo fragmentado: por um lado, a palavra de ordem duchampiana é respeitada - a atividade artística não está mais centrada na estética -, mas ao mesmo tempo cores, formas, referência ao real em representação ilusionista, apresentação tradicional em telas

sobre cavaletes ou objetos à vista, tudo isso é mantido. O choque dos dois sistemas contrários produz um efeito contemporâneo desconcertante para o espectador (CAUQUELIN, 2005, p.150).

Nesta contextualização histórica, também estamos nos remetendo a uma concepção sensorial do conhecimento que, para as pessoas com deficiência, gera a oportunidade de ampliar repertórios do que se percebe, sente e vê. Convidando a pensar a contemporaneidade a partir das estéticas sensoriais que têm sua gênese no Dadaísmo, vimos o objeto artístico se tornar excêntrico e muito mais próximo do espectador, do corpo, a fim de ressignificá-lo.

Pratica-se na maioria dos ambientes de ensino/aprendizagem uma Arte que não existe mais, anterior ao século XX, desprezando aquilo que os artistas contemporâneos fazem. Tocar, cheirar e muitas das outras experiências compõem um conjunto interessante de procedimentos adotados pelos artistas da body art, da land art, da arte ecológica, as quais podem vir como tradução metodológica para a prática de ensino/aprendizagem em qualquer circunstância, dentro da sala de aula, do museu, do ateliê e outros espaços. Assim, enquanto educadores de arte, devemos tentar compreender e nos posicionar no sistema atual da arte.

O educador de arte que atua com públicos especiais precisa refletir sobre o trânsito das pessoas com deficiência no fluxo do sistema da arte: como o aluno deficiente poderá fazer parte do sistema da arte no papel de produtor, de consumidor e de ator da rede de comunicação?

No cenário específico e atual da arte, existem condições técnicas facilitadoras que não vão exigir deste produtor, consumidor e ator, um grau de virtuosismo característico da arte tradicional. Esta suposição pode ser um elemento de conexão entre a contemporaneidade e as práticas artísticas para todos, que vimos delineando aqui sempre a cada passo.

2.3 Fundamentos do campo da educação inclusiva

O termo "pluralidade cultural" tem sido utilizado, no Brasil, como sinônimo de "multiculturalidade" ou "diversidade cultural", indicando a presença de novos atores hoje, de pessoas de diferentes perfis, numa sociedade cada vez mais complexa, assim como nos propõe Richter em seu trabalho "Pluralidade Cultural e o Ensino de Arte" ao afirmar:

Ao mesmo tempo é necessário pensar que não existe uma única cultura, homogênea, no interior de uma sociedade, mas múltiplas culturas que se relacionam. Assim, educar para a pluralidade cultural significa levar em consideração uma integração horizontal, entre os diferentes aspectos internos da cultura, ou seja, intergrupos, ou entre diferentes culturas, e uma integração vertical entre a cultura de grupos (RICHTER, 2004, p.153).

Por este pensamento sobre a diversidade cultural, emerge a idéia de que a heterogeneidade da condição humana é fato; a mudança de olhar para os diferentes aparece com eventuais posturas de respeito e tolerância.

Não que a deficiência se coloque como um estado cultural, mas pelas suas peculiaridades, ela, neste jogo da diversidade, amplia a consciência sobre a condição humana, uma categoria cuja identidade se forma enquanto grupo que participa, sim, dos movimentos anti-segregacionistas e luta pela equidade. Assim, as pessoas com deficiência e entidades representativas compartilham e usufruem as conquistas da ruptura dos preconceitos junto às outras categorias, aqueles que se percebem ou são percebidos como diferentes, assim como nos leva a melhor conhecer sobre a identidade dos deficientes e refletir sobre esta condição. Segundo Reily, 2005:

Outro fator que diferencia a deficiência das outras categorias minoritárias ou não-dominantes que tiveram que batalhar por um espaço digno na sociedade é o fato de que a categoria deficiência tem uma natureza amorfa. É difícil de fixar, de dimensionar. No caso de outras categorias, como as mencionadas, as marcas de identidade são mais uniformes: ser negro é não ser branco, ser

mulher é não ser homem, ser homossexual é não ser heterossexual (traduzindo idéias de Davis, 1999). Mas a deficiência pode ser visível, marcada no corpo, ou invisível; pode afetar a marcha, a manipulação dos objetos, ou a audição, ou ainda a visão; pode ser aparente no comportamento ou difícil de identificar como uma limitação intelectual. A deficiência pode atingir a qualquer pessoa em qualquer momento de sua vida (Dados levantados, inclusive, mostram que 40 a 80% das pessoas acima de 65 anos apresentam deficiência (KAYE, 1997apud REILY, 2005).

Desta maneira, as pessoas procuram estar agrupadas por semelhanças, afirmando suas identidades culturais, de gênero, de etnia, enfim qual identidade for. Mostrando-se em movimentos sociais, cada qual exige a atenção devida, distinta, perante suas peculiaridades. Relata Simi Linton (1998, p. 3-4)⁴, apud Reily (2007, p.220):

Saímos, não escondendo nossas pernas atrofiadas sob mantas de lã marrom, ou com óculos escuros tampando nossos olhos pálidos, mas aparecemos de shortes e sandálias, de macacão e terno, vestidos para brincar ou para trabalhar — encarando de frente, desmascarados, sem pedir desculpas. Estamos, como disseram Crosby, Stills e Nash ao público de Woodstock, “deixando voar nossas bandeiras de monstro”⁵. E não somos apenas os atletas cadeirantes ‘sarados’ vistos recentemente nos comerciais da tevê, mas também criaturas desengonçadas, atarracadas, desajeitadas, e encarçadas, declarando que a vergonha não mais definirá nosso guarda-roupa nem nosso discurso. Hoje estamos por toda parte, de cadeira de rodas ou em marcha desenfreada pela rua, ao som do toque de nossas bengalas, sugando ar por tubos de respiração, seguindo nossos cães-guia, soprando e aspirando nos nossos acionadores de sopro que controlam nossas cadeiras motorizadas. Às vezes pode acontecer de haver baba, escuta de vozes alheias, nossa fala pode soar entrecortada, podemos utilizar catéter para coleta de urina, podemos viver com um sistema imune comprometido. Estamos todos ligados uns aos outros, não pela lista de nossos sintomas coletivos, mas pelas circunstâncias sociais e políticas que nos forjaram como grupo. Nos encontramos como grupo e buscamos uma voz para expressar não o desespero pela nossa condição, mas a revolta pela nossa posição social. Nossos sintomas, mesmo que sejam às vezes dolorosos, assustadores, desagradáveis ou difíceis de lidar, ainda assim fazem parte do cotidiano da vida. Existem e sempre existiram em

⁴ LINTON, Simi. *Claiming disability: knowledge and identity*. New York: New York University Press, 1998.

⁵ No original, “*letting our freak flags fly*”.

todas as comunidades de todos os tempos. O que denunciemos são as estratégias utilizadas para nos privar de nossos direitos, de oportunidades e da busca da felicidade (tradução de REILY).

A sociedade neste diálogo com a questão da diversidade e da diferença propôs, advindo dos debates sobre multiculturalismo, apoiar-se “em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito” (SILVA, 2004, p.73).

Iremos refletir nesta pesquisa termos e conceitos vindos da educação especial e que hoje balizam e alimentam o diálogo acerca da educação inclusiva de pessoas com deficiência dentro da diversidade.

2.3.1 Fundamentos históricos

A concepção de uma sociedade plural está se fazendo no bojo do que está posto pelas relações econômicas, poucos investimentos e desobrigação do Estado e das entidades particulares (na maioria filantrópicas) de educar nas instituições. Ou seja, a integração destes “anormais” foi, na segunda metade do século XX, nos anos 60, 70 e 80, a meta da sociedade; assim também se economizariam os cofres públicos e o bolso dos particulares. A equação é hoje complexa e ampla, dadas as razões históricas, e demanda muito tempo até que se possa gerar os efetivos meios para a integração. Como proposto por Vigotski, Montessori e Decroly (JANNUZZI, 2006, p.199), no passado, este campo específico do conhecimento possa iluminar e contribuir para as reformas da educação geral.

Passamos de modelos de segregação de todos aqueles que nos parecessem diferentes para um modelo de busca pelos padrões de normalidade, como ressalta Pedro Goergen no prefácio da obra de Jannuzzi:

[...] há elementos de fato agravantes que distinguem a problemática da educação do deficiente daquela da educação em geral. A própria escola, que incorpora expectativas sociais servindo-se de falsos critérios de cientificidade, encarrega-se,

através do exercício de sua função de transmissora do modelo oficial, de selecionar os "anormais", usando como critério um fluido e indefinido modelo de "normalidade". Por meio deste e de outros procedimentos acontece a estigmatização de certas pessoas como "excepcionais", "retardados", "atrasados" etc., não com base em razões patológicas, genéticas ou neurológicas, mas fundada no comportamento diferente em relação àquele esperado e considerado normal no conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado momento histórico. A definição da "anormalidade" está, neste sentido, profundamente condicionada pelas conveniências da "normalidade". Trata-se de um processo ativo, mais ou menos consciente, de segregação de uma parcela da população, portadora de comportamentos dissonantes das expectativas dominantes da sociedade (JANNUZZI, 2006. Prefácio).

Desta forma, desde a antiguidade, passando pela Idade Média com as naus dos loucos, os grupos de alienados, até os hospitais, asilos, e os internatos, que trataram de colocar todos os diferentes num grupo só, e posteriormente ocuparem instituições especializadas separados por categorias: sociais, físicas, mentais, e outras, foram ocupando as instituições especializadas do fim do século XIX. No século XX, pouco a pouco houve transformações conceituais com tendências educacionais, até chegarmos a Declaração de Salamanca (1994) que veio consolidar a educação inclusiva. Os diferentes puderam iniciar a escolarização, um caminho real de participação na sociedade.

A segregação ficou então como estratégia social até os meados dos anos 60/70. Os responsáveis vêm ainda na reunião em grupos, no isolamento do convívio social em distintos tratamentos, uma maneira de trabalhar com esta realidade, buscando um ideal de normalizar alguns que daí possam retornar ao convívio social. Como coloca Ormelezi:

Baseadas na classificação médica das crianças por tipo de deficiência a partir de parâmetros orgânicos e constitucionais, agrupando-as somente entre iguais, desconsiderando inclusive as diferenças individuais, surgiram no século XIX as escolas especiais para cegos, para surdos, para deficientes mentais. Foi instituído o paradigma da segregação que será levado até a década de 60 do século XX e não restrito apenas à escola (ORMELEZI, 2007, p.8)

Estes serviços especializados permeavam a saúde e a educação, as clínicas médicas e instituições. Um serviço restrito a alguns, ou por recursos pessoais ou oportunidade ocasional. Nesta situação de omissão, de segregação econômica, ou de serviços a todos, com o passar dos anos as comunidades nacionais e internacionais direta ou indiretamente envolvidas, organizam-se, reivindicam e pressionam para transformações, ou seja, os serviços (se possível, especializados) devem ser extensivos ao maior número de pessoas.

A educação especial traria à sociedade caminhos de compreensão e possibilidades de convívio social, desde que o deficiente pudesse ser normalizado. Coube, portanto aos equipamentos educacionais e seus órgãos políticos e associações, serem o setor social responsável que sustentaria a tarefa de solucionar o papel das pessoas com deficiência na sociedade.

A criação de órgãos públicos também ocorrera em 1973, afirma Jannuzzi: “vamos ter o primeiro órgão nacional para ditar a política de educação especial, o Cenesp. [...] Vimos que nasceu forte, junto à Presidência da República, e sempre permaneceu ligado ao MEC...” (JANNUZZI, 2006, p.196). E também, desde 1986 com a constituição de uma coordenadoria em todos os Ministérios (CORDE) de políticas públicas para a saúde e previdência, além da já conquistada na área da educação. A CORDE faria junto às especificidades dos grupos, políticas de respeito e atendimento com vistas à igualdade chamada de Política Nacional de Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência.

2.3.2 Legislação de garantia de direitos e negociação de prioridades e princípios pela sociedade organizada

Os fundamentos para a análise nessa pesquisa também consideram um quadro teórico formalizado por políticas e diretrizes internacionais, a fim de promover relações sociais mais democráticas. Assim, sucessivamente desde o

momento do pós-guerra, até hoje, firmaram-se pactos desdobrados dos direitos universais e pelas pressões das organizações sociais, formando um corpo de premissas já conquistado sobre o qual refletiremos no cenário da educação para todos. Desta forma, consideram Souza e Prieto:

A luta para que os portadores de deficiência contem com as mesmas condições e oportunidades educacionais que o conjunto da população, tem como uma, dentre outras referências, a Declaração dos Direitos do Homem, de 1948, onde se afirma que “todo homem tem direito à instrução” (art. XXVI). Esse direito foi reafirmado com a proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) (SOUZA e PRIETO, 2002, s.p.).”

As autoras ressaltam ainda a importância da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida na Espanha, que produziu a Declaração de Salamanca (1994). O texto referenda “o princípio da integração” e pauta-se no reconhecimento das necessidades de ação para conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, e promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. E, em particular, possam nos lançar na possibilidade das práticas artísticas para pessoas com deficiência.

Dentro destes movimentos vamos atentar para um exemplo em particular que se aproxima dos nossos estudos: uma carta escrita por um grupo de educadores, para posicionarem-se quanto às políticas e ações para que o serviço da educação permeasse a formação da ampla maioria das pessoas. Em 1999, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) promoveu o Encontro de Pirenópolis/GO, concentrando dirigentes da Educação Especial e Ensino Fundamental, ONGs, representantes dos comitês estaduais e municipais do Programa Arte Sem Barreiras/Very Special Arts – Brasil, quando foi produzida a Carta de Pirenópolis (Anexo). Especialistas na área de artes abriram novos horizontes para ações conjuntas do MEC com entidades não governamentais. Esta Carta propõe no parágrafo 11 um espaço curricular para a

Arte na Educação Especial: “Garantir a inclusão, no projeto político pedagógico, da Arte-Educação e da Atividade Motora, como dimensões curriculares”.

Este documento destaca a importância do ensino da arte para os diferentes públicos, valorizando caminhos de participação no fluxo cultural.

Neste campo específico do conhecimento, ou seja, de como se pensam as relações entre pessoas e a presença dos diferentes, em particular o estudo de deficiências, a nós interessa pesquisar as relações e modelos em prática de ateliê.

Houve no decorrer das conquistas da educação promovidas pelas direções políticas, leis que prenunciaram novos modelos educacionais, desde a primeira LDB (nº 4.024), seguida pela de nº 5.632/71, com referências específicas à educação especial, e agora com a mais recente LDB nº 9.394/96, com todo um capítulo V- Da Educação especial⁶

Neste panorama, deve-se considerar que, ao assumir sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e ao Banco Mundial (Bird), que promoveram o encontro. Esses compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso. Os censos educacionais indicam que após 1994 , o número de alunos com deficiência incluídos no ensino regular vem aumentando. Se os dados são por si significativos, deve-se buscar ir além

⁶ Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

da dimensão do acesso e da visão da chegada à classe comum como fim de um processo . Para ser bem-sucedido neste processo de escolarização desses alunos, se faz necessário trabalhar nas questões metodológicas do dia-a-dia .

2.3.3 Inclusão e o lugar do ensino da arte

No mesmo período, as pesquisas educacionais sobre o que acontece com estes alunos incluídos nas escolas regulares revelam que, em grande parte, estes alunos estão a depender de suas famílias para conseguirem criar as condições necessárias de apoio à educação escolar, e é mais comum os alunos com necessidades especiais viverem no interior da sala de aula uma situação de experiência acadêmica insuficiente ou precária (CAETANO, 2002; GÓES & LAPLANE, 2004; LOPES, 2005). Na mesma linha e dirigindo-se à educação básica como um todo, em análise das políticas educacionais, questionam o modo como foram implementadas a promoção automática e a progressão continuada no estado de São Paulo, alertando para o caráter "estatístico" das reformas do ensino (FERREIRA e FERREIRA, 2004).

Dentro deste panorama atual de paradoxos da educação inclusiva, é que está se delineando um processo irreversível de mudança de paradigma em âmbito internacional, cada local traduzindo suas especificidades, permitindo adaptações curriculares, flexibilizando conceitos, com parâmetros comuns ditados por padrões internacionalmente aprovados. Para tanto, a exemplo do que os norte-americanos entendem por inclusão vamos citar um conceito que Susan e William Stainback (1999), propõem como meta:

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Esta concepção de educação inclusiva para pessoas com deficiência tem sido vista por muitos como uma idéia fora do contexto da realidade. Porém, quando se fala em educação para todos, então se justifica sua existência por ser a mais nova tendência educacional, gerando curiosidades e apatias. Ela vem, na verdade, se estabelecendo como uma das respostas de um sistema social e econômico que mudou. Está avançando nas suas relações de informação e mercado. Este sistema está se dando conta de que estigmatiza e exclui os seus próprios membros. A educação em um paradigma de inclusão é apenas mais uma tentativa do sistema, econômico, social e político de reparar, por meio de ações reformistas até então, os seus próprios conflitos (MRECH, 1999).

Efetivamente, alguns espaços como os analisados nesta pesquisa têm promovido movimentos dialógicos e de embates e impasses, assim como, por exemplo, para a elaboração dos planos de educação estadual e municipal, a fim de garantir investimentos para alcançar a tão almejada qualidade de ensino para todos. Mais uma vez, a sociedade civil é chamada a participar do momento político atual. Garantir ações de investimento na formação ampla dos educadores, dimensionamento das barreiras, organização de recursos humanos e materiais, poderão formar um quadro de transformação (PRIETO, 2004).

Consideramos que o alunado com necessidades especiais está como espectador. A sua escolarização no Brasil em uma escola inclusiva de fato, não só a dita pela palavra da lei, necessita para seu sucesso “atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade. Instrumentos esses primordialmente lingüísticos.” (REILY, 2004, p. 23).

As conquistas democráticas dos Deveres e Direitos para todos, da dita necessidade especial, estão no desvelar de seu processo., Nesta linha de pensamento vamos compartilhar da ponderação crítica do artigo Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas, produzido por Maria Cecília Carareto Ferreira e Júlio Romero Ferreira (2004, p. 24):

Partindo do exame da legislação e outros documentos políticos, o contexto esperado seria de um acesso ampliado dos alunos com deficiência a uma escola básica mais aberta para acolhê-los e mais habilitada a fazê-lo. Deve-se considerar, contudo, ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, que o que se faz é o resultado do embate de várias forças sociais e econômicas, portanto marcado por contradições.

No Brasil, as associações filantrópicas vinham se organizando desde a década de 30, incrementando-se a partir de 1950, como sinaliza Jannuzzi (2006, p.195):

[...] clínicas e serviços particulares de atendimento, muitos dos quais com apoio educacional, foram também reunindo pessoas e profissionais interessados no problema. Campanhas nacionais haviam sido organizadas para educação dos surdos, em 1957, dos cegos, em 1958, e dos deficientes mentais, em 1960.

Alguns exemplos destas organizações são a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), desde 1963, a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP), em 1971 (EDLER,1977, p.13); Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, em 1974, e até alguns estados, como é o caso de São Paulo, que organizaram o Serviço de Educação Especial da Secretaria de Educação (JANNUZZI, 2006, p.139).

Foi no campo da Educação Especial que as efetivas transformações de como abordar as diferenças, sejam intelectuais, físicas ou sensoriais, ocorreram ao longo das décadas para a constituição de modelos menos segregacionistas. Os recursos humanos devidamente preparados são, segundo Mazzotta, um dos axiomas universais da educação especial, sem o qual não se deve iniciar nenhum programa (MAZZOTTA,1982, p.67).

2.3.4 Formação em Educação Especial

Até 1972, segundo Mazzotta (1982), a formação de professores nesta área ficou restrita no Estado de São Paulo em nível de 2º grau. Existiu como

complementar, com até dois anos de curso após o Curso Normal. A partir daí, coube então ao Conselho Federal de Educação definir em diversos Pareceres, que a habilitação devesse ser específica para excepcionais e em nível superior de especialização, agregado ao curso de pedagogia.

E por fim, observamos as proposições ditadas por um documento promovido pela OEA, para os países latino-americanos integrantes do Mercosul, organizado pela Secretaria de Educação Especial do Brasil e com participação dos Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Uruguai e Paraguai, contando com 25 escolas de cada país, a fim de produzir material de formação de educadores, propondo parâmetros no projeto “Educar na Diversidade” para o desenvolvimento dos docentes (15 mil que aderiram) a fim de detonarem processos inclusivos, por todo o país no programa de formação iniciado em 2005. Portanto, o Programa Nacional de Educação Inclusiva: direito à diversidade, vê o projeto de formação docente, como item fundamental para consolidar a política nacional de educação inclusiva. A exemplo das intenções deste material, diz o primeiro parágrafo da apresentação:

Nas últimas décadas, pudemos testemunhar a universalização da educação básica na América Latina e a conseqüente expansão das redes públicas de ensino. No novo panorama educacional, a formação docente para inclusão constitui um dos maiores desafios para construir sistemas educacionais inclusivos que constituem o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todo(a)s (DUTRA, 2006, s.p.)

Devemos nesta pesquisa atentar para que a educação especial possa efetivamente abrir caminhos para práticas de mediação que enriqueçam o ensino de Arte em escolas, museus e ateliês. Nos traga enquanto uma área específica do conhecimento. Apesar de suas amarras, os órgãos públicos professam intenções, pactos, leis, acompanhando os avanços da sociedade civil. Estas leis vêm instaurar modelos colocados com mais, ou menos proximidade aos reais, dialogando com a sociedade em diversas organizações: conselhos paritários,

entidades civis sem fins lucrativos, empresas do chamado terceiro setor, e órgãos públicos, buscando efetivas mudanças sociais.

Em seu aspecto geral, essa política mais ampla mostra um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional. Entre as forças que estão no embate desta política não podemos deixar de considerar a história nacional da educação das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 1997), que gerou um segmento social e econômico organizado em torno de escolas particulares, filantrópicas e/ou organizações não governamentais que envolvem muitos interesses, num peculiar processo de privatização; da mesma forma que temos que considerar a história mais atual da educação básica, principalmente junto às pressões sociais e econômicas para que o Brasil eleve seus índices de desenvolvimento escolar.

Assim, as referências teóricas propostas nesta fundamentação permitirão compor parâmetros para a análise desta pesquisa.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA PRÁTICA DE ARTES

Para melhor compreender o ensino de arte no Brasil dentro de um processo histórico que contemple a arte para todos, faremos uma retrospectiva a partir de Ana Mae Barbosa (2003) no texto *Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*.

O Ensino da Arte se desenvolve no modernismo e também sob a influência dos pensamentos educacionais de John Dewey (1859-1952). Suas idéias chegam ao Brasil através do educador brasileiro, Anísio Teixeira, aluno de Dewey no Teachers' College da Columbia University e principal personagem do Movimento da Nova Escola, no Brasil.

Para Ana Mae Barbosa, o pensamento de John Dewey é visto como uma experiência consumatória, que ilumina toda a vivência artística, não sendo apenas o seu estágio final, a expressão dos desenhos ou dos trabalhos manuais. Desta forma, a idéia proposta é a de que "a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados". De acordo com as descrições de Scaramelli (1931), "a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo." (BARBOSA, 2003, s.p.)

No início da década de 30, inaugura-se o fenômeno da arte como atividade extracurricular para crianças e adolescentes e é criada, em São Paulo, a Escola Brasileira de Arte, dirigida por Theodoro Braga, para crianças de 8 a 14 anos, que podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura. A orientação era vinculada à estilização da flora e fauna brasileira.

Entre 1936 e 1938, Mário de Andrade, diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, dá início a um curso para crianças com orientação para a livre expressão e espontaneísmo, na Biblioteca Municipal, sob a orientação de Anita Malfatti. Da produção pictórica da criança, do estudo comparado do espontaneísmo e da normatividade do desenho infantil e da arte primitiva, surgem

os pontos que Mário de Andrade deu como importantes para orientação do ensino da arte, como a “liberdade de expressão” (conforme ele a denominou em 1930) mudando para “expressão pessoal” posteriormente (1940). Também destacou a importância da recepção da arte, as respostas das crianças e jovens aos estímulos estéticos da tradição e do modernismo.

As ideologias fortemente polarizadas tiveram no Brasil uma versão ditatorial a partir do Estado Novo (1937 a 1945) que banuiu das cúpulas diretivas da Educação; intelectuais compromissados com o ensino da arte fundamentada em experimentações mais libertárias. O Estado Novo gerou no ensino da arte um retrocesso, propondo práticas dirigidas, como o desenho pedagógico e cópias de estampas usadas nas aulas de língua portuguesa para o ensino primário. Além disso, criou um desvio propondo o desenho geométrico nas escolas secundárias como prática artística. Esse enfoque curricular trouxe conseqüências prejudiciais para o ensino da arte que perduram até os dias atuais.

A partir de 1945, o ensino da arte bifurca em duas frentes: na escola, seguindo princípios instaurados durante o regime Vargas, a arte é ensinada num viés tecnicista e instrumental, com o objetivo de afinar a percepção visual e o gosto estético; fora da escola, a partir do movimento do neo-expressionismo na Europa e nos Estados Unidos do pós-guerra, o ensino da arte no Brasil retoma princípios de Mário de Andrade, com grande desenvolvimento nos ateliês livres, priorizando a liberação emocional. A partir de 1947, proliferam os ateliês orientados por artistas que deram início à valorização da expressão livre da criança, sem interferência de adultos.

Surgem vários ateliês, como o de Guido Viaro em Curitiba; no Recife, o artista Lula Cardoso Aires tinha a proposta básica de fornecer lápis, papel e tinta à criança para que ela se expressasse livremente. A partir das experiências de Cardoso Aires, um outro artista pernambucano, Augusto Rodrigues, criou em 1948 na Biblioteca do Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil. Outros artistas

como Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano uniram-se ao trabalho de Augusto Rodrigues. O impacto da Escolinha de Arte do Brasil gerou uma ação multiplicadora. Seus professores e ex-alunos passaram a divulgar os conhecimentos a partir da criação de novas Escolinhas de Arte, chegando a totalizar 32, em todo o país.

Convém mencionar o processo de redemocratização do ensino no país com Anísio Teixeira e a influente participação da médica e psicopedagoga russa Helena Antipoff (1892-1974). Helena Antipoff promoveu, no campo do ensino de arte, amplas experimentações e novos caminhos educacionais, inclusive na educação especial, por exemplo, alterando nomenclatura e concepções, como ressalta Regina Helena de Freitas Campos (2003) em seu trabalho Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Campos relata:

É nessa época (1931) que Antipoff introduz no léxico da psicologia o termo excepcional (em vez de retardado) para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade, o que se justificava, a seu ver, por evitar a estigmatização, e também por possibilitar a reversão do distúrbio por meio de medidas psicopedagógicas adequadas (CAMPOS, 2003, s.p.)

A livre expressividade da criança, a partir do uso do lápis, tinta, pincel, argila, etc, pressiona e contamina os fazeres em todas as escolas comuns. O que acontece nestes ateliês não é o que acontece fora deles. Neste momento da escola regular, o educador era tolhido em sua autonomia quanto ao seu programa de aula. Ele se via obrigado a seguir os programas editados pelas secretarias de educação e Ministério da Educação.

O desenhista Lúcio Costa foi convidado em 1948 pelos órgãos oficiais responsáveis pelos programas oficiais de ensino de Arte a construir fundamentos para a prática do desenho na escola secundária. Sua contribuição trouxe idéias próximas a conceitos da Bauhaus, de desenvolver a técnica e a criação, desvincular a identidade arte-natureza, e voltar as criações para os artefatos.

Essas idéias não foram oficializadas, não foram para a prática da sala de aula. Vieram à tona somente após 10 anos, junto com outras idéias, por uma lei que oficializava escolas com classes experimentais que sinalizassem variáveis para constituir as normas gerais de currículos e programas pelo Ministério.

Entre as escolas ressaltadas por Barbosa (2003) que tiveram experiências significativas no ensino de arte incluem-se:

Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégios de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná etc.), Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escolas Parque (Salvador e posteriormente Brasília), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), Escola Guatemala (Rio de Janeiro), SESI (especialmente de Pernambuco), Ginásios Vocacionais (São Paulo), Colégio Souza Leão (Rio de Janeiro), Escola Ulysses Pernambucano (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borba (Recife), Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (São Paulo), Escola de Demonstração dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, Instituto Capibaribe (Recife), etc. (BARBOSA, 2003).

As escolas trabalhavam com uma diversidade de métodos e abordagens, como os métodos de ensino renovado da década de 30, o método naturalista de observação e o método de arte como expressão, (arte integrada no currículo). Porém, predominou nos ateliês destas escolas, a postura entre os educadores de experimentação de diferentes técnicas de desenho, pintura e impressão; ao final do ano, o aluno teria passado por vários materiais e técnicas propostas.

Nesta época, estar na frente em ensino da arte era praticá-lo numa perspectiva que deveria considerar os estágios de desenvolvimento gráfico, ou melhor, das descobertas plásticas referentes esperadas conforme a faixa etária do aluno. Um marco referencial foi Viktor Lowenfeld e Brittain (1978) com seu livro O desenvolvimento da capacidade criadora (1947) e de Herbert Read em A educação pela Arte (1958).

A prática de arte nos ateliês desenvolve-se muito bem pela via do trabalho de três educadoras na Escolinha de Arte do Brasil, que constituíram a grande escola modernista do ensino de arte no país. Em primeiro lugar, a norte americana Margaret Spencer, criou a primeira Escolinha com o artista plástico Augusto Rodrigues, e estava familiarizada com os movimentos do ensino de arte nos EUA. A segunda foi Lucia Valentin, influenciada por Guignard, seu professor, que imprimiu à Escolinha um caráter mais sistematizado. A terceira foi Noêmia Varela, fundadora da Escolinha de Arte do Recife; trabalhou posteriormente junto à equipe do Rio e sua contribuição foi a preocupação com desenvolvimento da criatividade nos processos artísticos, bem como a formação de educadores de arte. Como também se preocupava com a educação especial, quando voltou ao Recife, criou um ateliê de artes na Escola de Educação Especial Ulisses Pernambuco no Recife.

Alguns livros sobre ensino de arte na escola foram publicados nos anos 60 e 70, muitos deles fazendo referências às sistematizações e procedimentos citados nas apostilas da Escolinha de Arte do Brasil dos anos 50. Barbosa exemplifica:

As técnicas mais utilizadas eram lápis de cera e anilina, lápis cera e varsol, desenho de olhos fechados, impressão, pintura de dedo, mosaico de papel, recorte e colagem coletiva sobre papel preto, carimbo de batata, bordado criador, desenho raspado, desenho de giz molhado etc. (2003, s.p.).

O ensino de arte na ditadura militar (1964 – 1989) ficou estagnado durante algum tempo, uma vez que as escolas experimentais foram pouco a pouco sendo fechadas ou seus currículos restringidos. A prática artística manteve-se na escola secundária pública comum, com o desenho geométrico nos padrões praticados no regime Vargas. Nas escolas públicas primárias praticavam-se desenhos temáticos alusivos a datas cívicas, religiosas, e comemorativas; foram desmontadas pela ditadura experiências inovadoras como a da universidade de Brasília (1965) que promoveu o primeiro encontro de arte/educação do Brasil. A

arte fazia parte dos currículos das escolas tanto públicas quanto particulares. A programação nas escolas particulares de prestígio, no entanto, ia um pouco além do formalismo proposto, tendo como linha metodológica um enfoque sobre a variação de técnicas e experimentação plástica.

Nos ateliês desvinculados da rede formal de ensino, as práticas artísticas seguiam em pesquisa de novos procedimentos; a exemplo de trabalhos em andamento nos EUA, pesquisavam-se as relações entre processos mentais de criatividade e produção artística e imaginativa. O campo da psicologia ampliava seu interesse no fazer artístico na virada da década de 70, para além dos testes de desenho. A psicologia via no fazer artístico uma contribuição para estudos da teoria fenomenológica da percepção, do desenvolvimento da capacidade crítica, dos processos de abstração, ou mesmo com análise dos procedimentos gráficos do desenho.

A reforma de ensino de 1971 estabeleceu para o ensino da arte a prática da polivalência. Segundo essa reforma, o professor deve ser o mesmo em todos os anos do primeiro grau e tratar das artes plásticas, da música e das artes cênicas (teatro e dança). Em 1973 foram criados cursos em nível superior para formar estes profissionais polivalentes, denominados de cursos de licenciatura em Educação Artística curta (2 anos) e plena (3 anos), com habilitação nas áreas específicas. O ensino polivalente foi combatido pelos profissionais do campo, que se organizaram em associações estaduais e em nível federal, em ações políticas que tiveram repercussões na legislação.

Os profissionais perceberam a falta de pesquisas acerca do ensino da arte; havia até então somente alguns estudos de caráter histórico, e outros calcados no recolhimento de depoimentos. Liderados por pesquisadores das universidades, começaram a promover encontros como a Semana de Arte e Ensino que reuniu mais de três mil participantes no campus da USP em 1980. As experiências dos pares possibilitaram um fortalecimento de toda a categoria. No

campo da pesquisa universitária em nível de pós-graduação em artes, foi criada a linha de pesquisa em arte-educação na USP (1982-83 - mestrado, doutorado e especialização); as professoras responsáveis foram Ana Mae Barbosa, posteriormente suas alunas Maria Heloisa Ferraz e Regina Machado.

O programa de pós-graduação não daria conta das necessidades do grande número de professores de Arte do estado, no entanto, a universidade serviria de espaço privilegiado que organiza e produz conhecimento específico sobre o ensino da arte. O desenvolvimento da prática artística em ambientes educacionais teve grande significado para consolidação da área, pelas ações políticas desdobradas pelos congressos, e festivais e principalmente pelas pesquisas produzidas nas pós-graduações.

As práticas artísticas tinham, até este momento, ganhado boa visibilidade e força, garantidas nos ateliês e em núcleos de artistas educadores. As práticas foram garantidas principalmente ao acompanhar as tendências educacionais dentro das escolas que foram se modificando. Retomamos sinteticamente estas tendências para situar e falar da atualidade.

Nos anos 30, a Escola Nova, caracterizada por ter pouco cunho social e com a prática voltada para a criatividade, enfatiza pesquisar e solucionar problemas, aprender pela descoberta, bem como a livre expressão (IAVELBERG, 2003).

Na escola tecnicista, por ter a visão de preparar pessoas para o mercado de trabalho de uma sociedade industrial, procedimentos educacionais racionalistas e mecânicos e trabalhos dirigidos vão sustentar a LDB 5692/71, que introduz a educação artística polivalente com práticas como, trabalhos manuais, canto coral, artes aplicadas, desenho e música (IAVELBERG, 2003).

Na escola libertadora, por ter suas práticas educacionais não-formais e críticas, enfatizando os saberes de cada grupo, comunidades locais, populares,

um tema gerador orientava os trabalhos em aula, enfim uma educação visando à conscientização do povo.

Na escola libertária, com práticas anti-autoritárias, de auto-gestão, autonomia vivenciada por professores e alunos, o professor desempenha o papel de monitor, instrutor, conselheiro; seus conteúdos educacionais emergem do grupo, de suas necessidades e interesses.

Na escola crítico-social dos conteúdos, que busca unidade entre teoria e prática, a formação de uma consciência crítica, ligada a uma cultura universal e às realidades sociais, o educador atua como mediador entre o saber e a experiência do aluno.

Na escola construtivista, que tem nas suas práticas de ensino a construção, o relativismo e a interação, pretende-se uma aprendizagem em que o aluno passe por criar, resolver, interpretar, problemas, e conviver com as dúvidas (IAVELBERG, 2003).

Assim, a prática artística tem marcado sua presença junto das tendências de como se aprende e de como se ensina, e outras que não de se mostrar dentro da complexidade do tempo em que se vive.

Na virada da década de 90 foi sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa, segundo Rizzi: “uma concepção de construção de conhecimento em artes denominada ‘Proposta Triangular do Ensino da Arte’, nela postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação.” (RIZZI, 2003, p.66).

Esta postura de ensino de arte foi uma versão pós-moderna e brasileira, com forte posição crítica e preocupada com as relações estabelecidas entre o público e as obras, com interseção junto a outras tendências pós-modernas no ensino de arte, dos estudos norte-americanos e britânicos.

O movimento de ensino da arte, chamado de Critical Studies na Inglaterra, propõe às escolas abordar o produto estético contemporâneo e de outros tempos por meio da leitura, da análise, e do reconhecimento da obra inserida num contexto histórico, filosófico sociológico e psicológico, fazendo uso prático de processos técnicos e estéticos na aprendizagem. Houve nos EUA uma vertente desdobrada desta abordagem chamada de DBAE (Discipline Based Art Education), que valorizava a cognição em detrimento da emoção, o fazer como meio de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade, e a construção e elaboração como parte dos procedimentos artísticos. Uma abordagem baseada nestas três posturas que se tocam enquanto têm em comum os conceitos pós-modernos de arte e de educação marcou a década de 90.

Desta forma, as escolas procuraram adequar-se em seus programas de ensino da arte. Os arte-educadores focaram seus trabalhos em três ações básicas: a leitura, o fazer e a contextualização, assim nos esclarece Rizzi:

A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir (RIZZI, 2003, p.70).

No Brasil, então, houve muitos trabalhos e debates iniciados a partir dos contextos teóricos e práticos lançados por esta proposta. Algumas questões nos parecem importantes para a dinâmica do ensino de arte na atualidade: de um lado, as novas tecnologias de informação e tratamento da imagem, e de outro a necessidade de reencontrar o próprio corpo com suas possibilidades de ação sobre a obra.

A rede de comunicação na era da informática facilitou a divulgação de projetos, práticas escolares e produção acadêmica, promovendo possibilidades de trocas profissionais e multiplicação de propostas bem sucedidas em outras

localidades, com repercussões ilimitadas para o ensino de Arte, seja na escola, no ateliê ou no museu.

Quanto ao sensível, vale ressaltar as reflexões de alerta do professor João Francisco Duarte Jr. acerca do ensino da arte, em relação ao educador, no aspecto da educação da sensibilidade, em relação às interpretações das propostas metodológicas; diz ele:

Nossa experiência tem mostrado que a excessiva preocupação com o estabelecimento de metodologias educacionais, algumas descendo a minúcias e detalhes quase obsessivos, além de se revelar como uma das faces da própria razão instrumental, acabam por tolher a criatividade do educador e por se transformar numa coleção de fórmulas e receitas prontas que se afastam rapidamente de suas intenções originais. Não que alguma preocupação metodológica seja inútil e indesejável, porém ela deve centrar-se apenas na criação de parâmetros e de grandes linhas de ação do mestre, deixando-lhe a liberdade para estabelecer seu modo e estilo de atuação dentro de cada situação particular; é necessário, pois, que se mantenha uma confiança primordial na própria sensibilidade do educador (DUARTE JR., 2004, p.217).

3.1 Aspectos históricos do ensino de arte na educação especial

Estamos refletindo neste momento aspectos históricos que se misturam com o tempo presente que, de alguma maneira, tentaremos elucidar para a compreensão da prática artística das pessoas com deficiência. A literatura específica nacional que traz um suporte teórico e/ou prático ainda é bastante limitada, voltada muito mais para os trabalhos clínicos ou terapêuticos, do que para o ensino de arte ou para a produção plástica. No entanto, em anos recentes, algumas pesquisas têm sido realizadas sobre arte e deficiência, destacando-se os estudos mencionados a seguir.

Lineu Kohatsu (1999) desenvolveu uma proposta de fotografia com alunos com deficiência mental numa escola especial pública de São Bernardo do

Campo. Roberta Bueno (2002) estudou a produção de alunos com deficiência mental que desenvolveram atividades num centro de extensão vinculado a uma universidade. Eliane Castro (2001) realizou seu estudo aliando arte, educação e terapia ocupacional num contexto de inclusão. Reily (1994) realizou um estudo de caso de um jovem com múltipla deficiência, abordando a produção artística extraordinária na síndrome savant. Eliana Ferreira (2003), trabalhando com pessoas deficientes físicas, realizou seus estudos no campo da dança, enquanto Maria Lucineide Fontes (1999) estudou a deficiência física em artes cênicas. Katya Eid (2003) trabalhou com deficiência física também, mas seu foco era o desenho da figura humana; Rute Tolocka (2000) também estudou produção gráfica de pessoas com deficiência física em tarefas de desenho. Reily (2000) realizou um estudo longitudinal da produção artística de pré-escolares com paralisia cerebral num contexto de escola especial. Maria de Fátima Godoy (1998) avaliou os trabalhos desenvolvidos em Educação Artística em escolas públicas com alunos surdos. Carla Marques (1997) focalizou a linguagem visual e a produção plástica de pessoas surdas. Sérgio Lulkin (2000) também realizou sua investigação com alunos surdos, desenvolvendo um trabalho de teatro com eles, assim como Miriam de Oliveira (2006). Um estudo com um grupo de meninas deficientes visuais foi desenvolvido por Maria Cesarina Santos (1992), que estudou a expressão corporal dos sujeitos escolhidos. Maria Regina Verçosa (1998) também trabalhou com deficiência visual na sua monografia, buscando investigar o papel da educação artística no desenvolvimento destes alunos.

As publicações que são socializadas amplamente ainda são tímidas, mas cada vez mais a produção de conhecimento no campo da arte e deficiência está ganhando espaço, por meio de apresentações de trabalhos, como os citados acima, em eventos científicos, e publicações como artigos, capítulos de livros e livros.

O cenário dos anos 80 e 90 em relação aos locais em que a prática artística se deu foi variando dos tradicionais locais escolas e ateliês para outros, já

sinalizando uma educação da diferença, em que a diversidade humana se apresenta ao revés da suposta massa homogênea, onde a Arte se apresenta como instrumento para a participação de todos, não mais restrita aos bem nascidos. Mencionaremos algumas experiências de práticas artísticas que, de maneira direta ou indireta, o pesquisador deste trabalho teve oportunidade de conhecer, incluindo iniciativas de órgãos públicos, como “A Turma faz Arte”, as oficinas culturais, mostras de arte, oficinas em museus e seus programas educativos, projetos da Funarte, dentre outras.

Um marco importante foi o estabelecimento no Brasil de um capítulo do VSA (Very Special Arts) visando o desenvolvimento da capacidade criadora em artes das pessoas com deficiência. O VSA foi criado em 1974 por Jean Kennedy Smith, no Kennedy Center for Performing Arts, em Washington/EUA e a idéia foi trazida para o Brasil em 1988 por uma comitiva americana. Fundou-se em 1989 um braço da proposta no Brasil – o Programa Artes sem Barreiras. Informações da FUNARTE descrevem a sua fundação:

O Programa Arte sem Barreiras foi incorporado à estrutura da Fundação Nacional de Arte, Funarte, em 2003, mas estava, desde 1989, abrigado na Instituição, de forma não oficial. Com este Programa, a Funarte atua na formulação de políticas públicas, promovendo, por meio da arte, a inclusão de artistas com deficiência no panorama cultural do país (FUNARTE, 2007).

Para ilustrar estas atividades vale recorrer aos seus objetivos:

Considerando a situação do artista portador de deficiência, a V.S.A./Brasil traçou um programa que visa, sobretudo, abrir espaços para esse segmento, visando:

- possibilitar a iniciação e aperfeiçoamento do artista;
- integrar o artista ao programa cultural do país e prepará-lo para o mercado de trabalho;
- identificar organizações que trabalham com a arte, somando esforços no sentido de facilitar a pesquisa de seus fundamentos;
- desenvolver tecnologias apropriadas que facilitem a interação do artista portador de deficiência, buscando eliminar as dificuldades técnicas;
- formar recursos humanos;

- atuar em movimentos comunitários, visando a integração do portador de deficiência na sociedade (VERY Special Arts – Brasil, 2007)

Foram realizados desde sua fundação, eventos nacionais e internacionais para fomentar suas atividades, festivais que congregam artistas e educadores da área , publicações e trocas, a saber:

[...] em 1991 no Rio de Janeiro/RJ, em 1995 em Natal/RN, em 1996 em Curitiba/PR, em 1997 em Manaus/AM, em 1998, o Latino-Americano, em São Paulo/SP e em 2000 e 2002 o Congresso Internacional, respectivamente, em Brasília/DF e BeloHorizonte/MG. Foi em 1993 e em 1998, em Pernambuco, e em São Paulo no Sesc Pompéia⁷ no Congresso Latino-Americano. O Programa Arte Sem Barreiras estabeleceu uma parceria com a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Essa parceria fixou-se, foi a partir de então, a FAEB passou a assessorar a organização de seus congressos e festivais quanto à direção e fundamentação de conceitos (disponível em: <http://funarte.gov.br/vsa/download/estrategias2PDF>. ps8/9; acesso em 02. mar.2007).

O papel da arte, e sua prática oficial, toma rumo da crítica social e expande-se além das escolas e dos ateliês, no seu processo de democratização e como forma de conscientizar e potencializar pessoas que não participavam do sistema geral da Arte. Continuando os exemplos dos anos 80 e 90 em São Paulo, vamos discorrer sobre algumas iniciativas em museus, equipamentos sociais e instituições especializadas que impulsionaram o ensino da arte para diferentes públicos.

O MAC-USP, certamente é citado pelo pioneirismo na pesquisa científica e na implantação do atendimento. Em 1985 (agosto/outubro), na exposição "Espacialidade e Materiais na Escultura Contemporânea", sob coordenação de Martin Grossmann, e curadoria de Aracy Amaral, o serviço educativo do museu contemplou também o atendimento aos deficientes visuais. O MAC-USP seguiu um projeto Arte e Minorias que teve sua primeira exposição Arte e loucura: limites do imprevisível (março/abril de 1987), organizada por M. Heloísa

⁷ Esta instituição de esporte, cultura e lazer passou por reformas para criar acessibilidade ao evento.

Ferraz com os trabalhos dos internos do Juquery.(Tojal, 1999, p.69). O projeto Museu e o Público Especial começa efetivamente um trabalho de pesquisa de acessibilidade aos meios plásticos por analogia de linguagens, com uma seqüência de exposições (Toque Revelador), a partir do ano de 1991. Como afirma Tojal:

E chegou até um momento em que eu pedi pra Ana Mae me liberar algumas esculturas pra eu fazer uma exposição tátil, e foi aí que ela me liberou pra inauguração do MAC da Cidade Universitária, em 1992. Foi a primeira exposição, O Toque Revelador. E a partir daí eu fiz 4 exposições sobre O Toque Revelador. Então ela me falou: “Não, você vai ter um espaço e esse espaço vai ser interativo... As pessoas vão poder tocar nas obras e você pode atender o público, principalmente o público com deficiência visual”. Nesse local então, o toque era permitido quando acompanhado da nossa equipe, dentro desse projeto: Museu e a pessoa deficiente. Na época, a gente falava pessoa deficiente... Esse projeto durou 10 anos. A continuidade dessa questão que eu acho que é importante: quando a política cultural de um museu acredita na educação, então isso é uma coisa muito importante. Quando a instituição acredita na educação, pela arte de verdade, ela abre espaço pra todo tipo de público (Amanda Tojal, Pinacoteca, entrevista).

e ainda nos localiza quanto ao programa que coordena:

Este programa, além de possibilitar um acesso qualitativo e especializado desse público com o objeto artístico, contribui também para a melhoria do ensino e aprendizagem da arte contemporânea, bem como para a produção artística, principalmente das pessoas portadoras de deficiências, pessoas estas muitas vezes situadas à margem da produção artística e cultural do nosso tempo, da nossa sociedade e do nosso país (TOJAL, 1999, p.11).

Este quadro mostra que o acesso aos bens culturais por diferentes públicos está se tornando uma preocupação das instituições culturais. Desta maneira alguns teóricos estudaram a gênese e os níveis do desenvolvimento estético, para que possamos entender como os saberes e a aprendizagem ao longo da vida, podem transformar-se e como opera assim a leitura dos objetos artísticos.

Estes autores, Edmund Feldman, Abigail Housen, Robert William Ott e Michael Parson, entre outros como Eisner, Arnheim, Gombrich, Lanier, Smith Thistlewood, que alimentam as ações educacionais de escolas, ateliês, museus, e outras instituições, para a aproximação da leituras de obras, foram lidos e suas idéias pesquisadas em diferentes universidades: ECA/USP, PUCSP, UFRGS, UNB-1983, 1989, 1991, 1992 (BARBOSA, 1987, p.16). Possibilitaram então os instrumentos intelectuais para que os arte-educadores promovessem as atividades de produção e apreciação do público em geral e a abertura para outros públicos.

3.2 Propostas de oficinas em museus

O Museu de Arte Moderna de São Paulo desenvolveu durante poucos anos um trabalho com deficientes mentais coordenado pelo professor e artista Bruno Carrieri, no final dos anos 80 e meados dos anos 90, quando este museu ainda não contava com um setor educativo. Tal trabalho foi implantado somente em 1998, promovendo diversos cursos de desenho, música, história da arte, arquitetura, texto e literatura, cidadania, objetos, escultura, fotografia, mitologia, Internet, grupo de estudos para professores, agendamento gratuito para escolas. Criou-se um curso para atender a crianças e jovens com e sem deficiência, denominado Prática Artística Para Todos com dois professores: Álvaro Picanso, artista educador com prática em paralisia cerebral e o autor desta pesquisa, Paulo Pitombo, artista educador com deficiência visual.

Foi assim que começou o projeto Igual Diferente, que ao longo de dois anos promoveu outros cursos abertos a diferentes públicos, com o objetivo de promover a inclusão social por meio da Arte. As instituições parceiras foram a Apae (deficiência intelectual) com grupos de educadores e alunos, o Caps-Itapeva (doença mental), a Casa de Saúde João de Deus (doença mental aguda), Cecco-Ibirapuera (adolescentes, jovens adultos em situação de risco), Deric-PUCSP (adolescentes e jovens adultos surdos, formação de monitores e crianças),

Hospital Psiquiátrico do Juquery (moradores e internos) (PÁGINAS ABERTAS, 2001, p. 42-45).

3.3 Iniciativas de órgãos governamentais

A Turma faz Arte (Enturmando, Clube da Turma, Circo-escola) foi uma ação social com objetivos contrários às políticas assistenciais e paternalistas, que considerava o fazer artístico como uma porta para o crescimento complementar, fora da escola e fora da casa. O Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência realizou um levantamento para integrar na comunidade 527 crianças com deficiência, por meio de propostas com várias linguagens: música, teatro, teatro de bonecos, dança, artes plásticas, literatura, brinquedos e jogos, folclore, folguedos populares (SÃO PAULO...Realizações, 1991-1994 p. 10). Para ilustrar o programa vamos citar seus objetivos específicos:

- Despertar as crianças para a arte e demais formas de manifestações culturais.
- Oferecer opções de lazer, cultura e participação às crianças.
- Possibilitar maior intercâmbio entre alunos, educadores de uma mesma escola e sua comunidade.
- Demonstrar que toda criança, quando tem espaço, é capaz de CRIAR, em todos os níveis da ARTE, por seus próprios meios e esforços.
- Mostrar à criança a importância da criação espontânea, baseada nas informações e estímulos do meio em que vive.
- Fazer com que a criança CRIE, aproveitando materiais do seu próprio meio (sucatas, latas, garrafas, jornais, pedras, areia, folhas etc.) para desenvolver a sua criatividade.
- Mostrar que a arte na cultura popular faz com que a criança busque novas formas de linguagem para a comunicação e expressão de suas idéias (SÃO PAULO, 1992).

O programa com dados de 1992 atendeu diretamente no estado cerca de 300 mil crianças e jovens, envolvendo cerca de cinco mil profissionais treinados, entre eles muitos arte/educadores. Esta política social gerou um grande impacto no cenário do ensino da arte como conhecimento transformador.

A política geral de difusão da cultura teve grande impulso com a implantação das Oficinas Culturais espalhadas pelo município (em funcionamento até hoje), das quais 10 atenderam nesta época cerca de 1400 deficientes (SÃO PAULO, 1994 p.10).

3.4 Estação Especial da Lapa

Uma ação bem específica dos anos 90 foi a promoção de atividades culturais voltadas a públicos especiais pela Estação Especial da Lapa, Centro de Convivência e de Referência para o Desenvolvimento Humano. Mantido pelo Fundo Social de Solidariedade do governo estadual, presidido pela senhora Nair Passos Fleury. Eliana Ormelezi, diretora da Estação Especial da Lapa em 1993, descreveu o trabalho da seguinte maneira:

Tem uma proposta educacional, não-formal, nas modalidades de Educação para o Trabalho, Educação pela Arte e Educação Física, com referência prioritária em Educação Especial. Atende a portadores de deficiência mental, física, sensorial e múltiplas, a partir de 14 anos de idade. Com o objetivo de favorecer a integração social do portador de deficiência, 30% das vagas são destinadas a outras pessoas da comunidade não-portadoras de deficiência. A proposta não inclui atendimento clínico.

A atividade de expressão e comunicação (AEC), e as chamadas Vivências Criativas, é que exemplificam a educação pela Arte, entre outros inúmeros cursos que educam pelo trabalho ou pelo esporte. São aqueles que promovem práticas em artes, convencionais ou não, entre outras. Assim como ressalta Ormelezi: “cursos de Iniciação e Expressão Teatral, Horta, Jardinagem, Ikebana, Ciência Criativa, Papel Reciclado, Modelagem, Desenho, Gravura, Pintura, Confeção de Brinquedos, Tapeçaria, Iniciação à Música (Coral e Violão popular)” (encarte,1993).

Esta experiência criou uma abertura na qualidade do serviço de atenção ao público com deficiência por meio de um modelo de atendimento multiprofissional (psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, médicos, terapeutas ocupacionais, comunicadores, bibliotecários, arte-educadores, artesãos e técnicos). A contribuição dos trabalhos culturais desenvolvidos na Estação Especial da Lapa nas suas práticas de triagem, vivências criativas, esporte, recreação, preparação para o trabalho, encaminhamento profissional, poderia ser sintetizada na mudança da visão sobre as potencialidades das pessoas com deficiência.

3.5 Arte-terapia na AACD

Um outro trabalho para formar nosso cenário da presença do ensino de Arte, agora nas instituições especializadas, é o da artista de gravura e terapeuta na área da saúde, Ana Alice Francisquetti, que trabalha com a arte como terapia na AACD desde 1978. Seu trabalho nesta atividade ganhou, nestes últimos 15 anos, grande interlocução com a medicina. Diz ela: “pontuamos a importância de a terapia transcender o trabalho com a subjetividade e poder estimular a inserção e ação social. Num convite a fantasia e ao mistério da arte.” (FRANCISQUETTI, 2005, p.101).

3.6 Ateliê no Laramara

Outro ateliê em instituição especializada interessante foi montado vinculado ao projeto da Associação de Assistência ao Deficiente Visual Laramara em dois programas: preparação para o trabalho com jovens e adultos e oficina de expressão artística para crianças, a partir de quatro anos, e jovens com cegueira ou baixa visão, ou com outra deficiência associada e pessoas interessadas da

comunidade. Funcionou regularmente a partir de 1997. Os objetivos dos programas são: despertar o interesse pela arte e pelas produções culturais, conscientizar e organizar “mental e afetivamente o mundo de formas, cores, texturas, espaços, movimentos, ritmos e sonoridades.” (ORMELEZI, 2001, p.113)

As oficinas de Modelagem e Cerâmica, em conjunto com as oficinas de Desenho e Pintura, desenvolvem especificidades de repertório das diferentes linguagens plásticas para o deficiente visual, (instrumentos, materiais, guias, traduções, e investigações). Promovem também visitas a exposições de arte, eventos culturais, contato com artistas profissionais, e ao final do ano uma Mostra de trabalhos dos alunos.

3.7 Síntese de novas iniciativas

A mostra qualitativa destas duas décadas do ensino de arte encaminhado para todos apresentada, ficou marcada por estas e outras experiências significativas, e ficou também marcada pelos esforços da comunidade envolvida para que a ampla legislação que vem garantir os direitos das pessoas com deficiência pudesse se consolidar de fato.

Agora em 2001, decorrente dos trabalhos realizados pelas Oficinas Culturais da Secretaria Estadual de cultura, nasceu o Projeto Talentos Especiais que, em parceria com entidades especializadas, promove cursos de artes para pessoas com deficiência no município de São Paulo.

Para ainda formar nosso cenário mencionaremos três trabalhos que saíram dos ateliês (picadeiro) e foram para outros ambientes, os hospitalares: Doutores da Alegria (início em 1991) - são palhaços, artistas teatrais que fazem jogos, brincadeiras e atividades plásticas simples para humanizar o ambiente de atendimento a jovens e crianças no período de internação hospitalar; assim como

o Projeto Carmim (início em 1996) e Arte Despertar (início em 1997), que promovem atividades pontuais de artes plásticas para crianças, jovens e adultos em situação hospitalar, que atualmente ampliaram suas atuações para comunidades e para a formação de profissionais deste setor.

Assim, com base neste cenário histórico poderemos dar continuidade ao que propõe esta pesquisa.

4 METODOLOGIA

4.1 Espaços artístico-culturais

Esta pesquisa tem cunho qualitativo, fundamentada na vertente sócio-cultural, e se insere no contexto atual dos debates sobre a inclusão social das pessoas com deficiência. Os dados empíricos foram coletados por meio de visitas e entrevistas em três contextos privilegiados que promovem o fazer e a fruição artística para pessoas com deficiência no município de São Paulo.

Na apresentação que abre esta dissertação, foi exposta uma amostragem geral de trabalhos e experiências em espaços artístico-culturais, onde tivemos contato com práticas artísticas com o público especial, em particular com as pessoas com deficiência. Dado o número grande de trabalhos que acontecem nesse âmbito no município, foi estabelecido como recorte propostas artísticas que atendessem aos seguintes critérios:

- Localizadas no município de São Paulo, com facilidade de acesso a usuários de diversas camadas sociais;
- Abertas à comunidade;
- Que atendem pessoas com deficiência (necessidades especiais)⁸;
- Que promovem a produção e a apreciação das Artes Plásticas.

Na impossibilidade de realizar um estudo panorâmico, devido ao tempo restrito exigido para completar os estudos de Mestrado, definiram-se três propostas privilegiadas com distintas missões institucionais, a saber: a Pinacoteca do Estado de São Paulo, a Associação Rodrigo Mendes e a Associação Brasileira

⁸ O MEC, em sua Política Nacional de Educação Especial (1994) “estabelece que são alunos com necessidades especiais aqueles que apresentam deficiência (mental, auditiva, física, visual e múltipla), superdotação ou altas habilidades ou condutas típicas devido a quadros sindrômicos, neurológicos, psiquiátricos e psicológicos que alterem sua adaptação social a ponto de exigir intervenção especializada.” (PRIETO, 2006)

de Assistência ao Deficiente Visual Laramara. Trata-se de ações com presença marcante no cenário paulistano de inclusão social, com compromisso de produção de conhecimento e desmistificação de estereótipos que permeiam a visão do senso comum sobre a pessoa com deficiência e suas capacidades artísticas.

Ademais, foram escolhidas instituições nas quais este autor construiu uma história profissional (ver Capítulo 1), o que gera para o presente projeto a singular posição de se aproximar de trabalhos conhecidos em contextos familiares, agora no papel de pesquisador que retorna para sistematizar uma análise crítica sobre estes espaços de atuação artística.

Decidiu-se coletar dados por meio de entrevistas com responsáveis do programa, coordenadores e educadores, observações de atividades com usuários deficientes (em contexto de inclusão) e registro fotográfico e em gravação em áudio dessas atividades. Pretendeu-se analisar esses dados para traçar o retrato atual de propostas de ensino de artes plásticas com visibilidade no cenário urbano que consideram o público com deficiência numa abordagem de inclusão. Além disso, tivemos o objetivo de evidenciar nas experiências relatadas e observadas alguns avanços, alguns cuidados importantes no trabalho que exige outros modos de acesso, o que será detalhado na análise dos resultados. Segue a descrição sintéticas dos três contextos escolhidos, elaborada a partir de dados de entrevista e de informações institucionais fornecidas em sites institucionais da internet e em material impresso.

4.1.1 A Pinacoteca do Estado

A Pinacoteca localiza-se no centro antigo da cidade de São Paulo, ao lado do Parque da Luz e da estação férrea. Atualmente, promove o Programa Educativo Públicos Especiais. Contêm aproximadamente 6000 obras, com exposição permanente de arte brasileira dos séculos XIX e XX, exposições temporárias, programações culturais temporárias e educativas.

Estas ações educativas contemplam todos os tipos de públicos, com atenção específica aos públicos especiais. O serviço oferece visitas monitoradas por educadores do museu a algumas obras selecionadas do acervo, por meio de recursos sensoriais de apoio.

4.1.2 Associação Rodrigo Mendes

A Associação Rodrigo Mendes é uma escola de Artes Plásticas, sem fins lucrativos. Localiza-se no bairro do Butantã, e funciona desde março de 1994. Rodrigo Hübner Mendes, começou a pintar aos 19 anos, após acidente que provocou tetraplegia. Assim como ocorreu com ele, a escola visa resultados propiciados pela prática artística.

Suas atividades envolvem tanto pessoas com, como sem deficiência. São programadas em módulos semestrais, encontros semanais de 3 horas de duração em grupos e com atenção individualizada. Atendem-se grupos de até 10 alunos. Suas atividades externas complementam as vivências de ateliê.

4.1.3 Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual – Laramara

A Associação Laramara localiza-se no bairro da Barra Funda, desde setembro de 1991. Foi criada por uma necessidade geral num contexto familiar, quando do nascimento de Lara, com cegueira congênita. Seus pais (Vitor e Mara), em busca de conhecimentos e recursos, tiveram contato com trabalhos internacionais na área da educação do deficiente visual. O projeto Laramara foi apresentado em 1989 à equipe de especialistas da Santa Casa de São Paulo por Vitor Siaulis, na qualidade de empreendedor social, e Mara, na qualidade de pedagoga especializada. É um centro de referência no desenvolvimento e inclusão para pessoas cegas, ou com baixa-visão e/ou múltipla deficiência.

Os objetivos visam ao trabalho educacional e de saúde em atendimentos escolares e clínicos, e incluem a capacitação de profissionais interessados por meio de cursos, e promoção de encontros e seminários. Suas atividades chegam ao público também por meio de publicações, shows, exposições, entre outras.

A Arte e a Cultura na Laramara são vistas como fatores significativos para o desenvolvimento integral e para o processo de inclusão social. São promovidas algumas oficinas de Artes Plásticas, Jogos Teatrais, Música e Dança. São realizadas atividades artístico-culturais, não só internas, como também externas à instituição, a saber: saraus, exposições, espetáculos, shows, mostras de trabalhos, encontros com artistas, e sessões de cinema narrado. Uma audioteca e o acervo em Braille complementam os outros serviços especializados.

Esclarecemos que a escolha destas três instituições reconhecidas pretendeu garantir e direcionar as reflexões desta pesquisa, no intuito de elucidar e superar algumas barreiras para a prática de artes plásticas que temos encontrado no decorrer da prática profissional. Em síntese, podemos citar barreiras como: a) problemas de a instituição deslocar o objetivo da arte para outras finalidades, como eventos comemorativas, produção de artesanato, decoração dos espaços e divulgação da imagem dos deficientes para sensibilizar a comunidade e angariar doações; b) falta de valorização da arte no programa em pé de igualdade com os outros conteúdos pedagógicos e com o atendimento clínico; c) problemas relacionados aos aspectos físicos de mobiliário, instrumental, condições arquitetônicas (banheiro, pias etc.).

Tivemos como objetivo subsidiar a implantação de práticas artísticas Para Todos e direcionar o discurso no sentido de democratizar práticas e conceitos, o que implica em reconstruir atitudes com a própria experiência das pessoas com deficiência.

A despeito do que os alunos com deficiência têm em comum, por enfrentarem desafios de acesso e vivenciarem atitudes de descaso, é fato que a metodologia de trabalho com cada tipo de deficiência traz suas especificidades. O trabalho pedagógico com pessoas com deficiência visual exige recursos específicos, enquanto o trabalho com alunos com deficiência física exige outras. Na deficiência visual encontram-se cegos e pessoas com baixa visão; apenas os cegos utilizarão o braile. Os recursos utilizados com pessoas com baixa visão dependerão das necessidades caso a caso. Da mesma forma, trabalhar com um aluno com paralisia cerebral, cadeirante, que não fala, requer recursos específicos, diferentes daqueles que são necessários para um aluno com distrofia muscular que deambula. A educação do surdo, por sua vez, exige conhecimentos sobre a língua de sinais e as polêmicas que cercam questões discutidas neste campo. E assim por diante.

Este estudo pretende apresentar as abordagens metodológicas específicas em Artes Plásticas que estão sendo constituídas e aperfeiçoadas nas instituições estudadas. As entrevistas com os profissionais destes três espaços privilegiados permitirão iluminar questões relevantes sobre alguns aspectos do cenário contemporâneo, aprofundando nossas reflexões sobre o acesso à arte para todos.

Os três espaços institucionais foram escolhidos como paradigmáticos para discutirmos a questão central deste estudo: Como está o cenário das práticas artísticas inclusivas para pessoas com deficiência hoje? Certamente, muitas mudanças são evidentes a partir do estudo realizado há vinte anos por Reily (1986). O presente estudo pretende mostrar como as iniciativas numa instituição, num museu e num ateliê se articulam, considerando as políticas públicas de inclusão para cumprir seu papel social na atualidade.

Vale ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida por um pesquisador com baixa visão com experiência de trabalho em ateliê para pessoas com deficiência

visual, com deficiência intelectual, e com paralisia cerebral e outras deficiências físicas. Desta forma, colocamo-nos como pesquisadores plenamente inseridos no diálogo com os entrevistados, conhecendo pessoalmente os contextos estudados.

4.2 Instrumentos

Os dados foram levantados em visitas às instituições escolhidas, utilizando os seguintes instrumentos:

- Entrevistas com os coordenadores, professores e usuários dos serviços, todas gravadas em fita magnética e transcritas, a partir de roteiro semi-dirigido (Apêndice 2);
- Observações de uma atividade em cada instituição definida por seu arte-educador para permitir descrição dos trabalhos educacionais desenvolvidos. Aspectos anotados incluíram a duração, a proposta da aula ou atividade, os recursos materiais envolvidos, bem como outros aspectos do procedimento do profissional atuante;
- Registro fotográfico das atividades e situações das práticas artísticas observadas nas instituições, devidamente autorizado por assinatura de termos de consentimento.

Foi realizada também análise dos documentos cedidos pelos coordenadores das instituições investigadas. Além disso, informações disponibilizadas ao público por meio do site institucional auxiliaram na descrição do discurso da instituição com relação ao seu projeto de arte.

A análise do material coletado em entrevistas, visitas e registro fotográfico permitiu elucidar o discurso institucional e o discurso do educador de arte sobre o trabalho promovido naquele espaço, em justaposição a aspectos

concernentes à prática para considerar como os fatos se traduzem no dia-a-dia dos diferentes projetos.

No início do ano de 2006, foi enviado às instituições um ofício de apresentação da pesquisa e seus objetivos, formalizando o pedido de autorização para a realização das entrevistas e observação nas referidas entidades. Após autorização, foi então enviado o pré-projeto de pesquisa com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice 1) para assinatura. Tanto os entrevistados quanto os participantes das oficinas foram informados sobre a natureza da pesquisa quanto à finalidade unicamente científica e autorizaram o registro fotográfico e inclusão de imagens neste texto.

Desta maneira, com a confirmação das estratégias de pesquisa e comentários para reordenamento colocados pelos examinadores da qualificação, pudemos dar continuidade ao cronograma da pesquisa no segundo semestre de 2006.

Da Pinacoteca do Estado, foram entrevistadas a mentora do programa Públicos Especiais, Amanda Tojal, a educadora Margarete de Oliveira e Milene Chiovatto, coordenadora de área de ação educativa. Todas as entrevistas semidirigidas tiveram duração de uma hora e meia, aproximadamente. Também foram solicitados documentos referentes ao programa, bem como outros materiais de interesse: folder, programa e bibliografia do curso de capacitação (O Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva), fotocópia do texto sobre multissensorialidade, e o catálogo do Programa Educativo Públicos Especiais.

A atividade de visitação observada foi agendada para um grupo constituído de pessoas com e sem deficiências, intimamente ligado com a produção e a apreciação artística; a visita foi registrada com 91 fotos.

O site da Pinacoteca está em construção, portanto, os dados que contribuíram para este estudo vieram dos materiais impressos e das entrevistas e de outras publicações sugeridas por Amanda Tojal.

Em relação à Associação Rodrigo Mendes, foi feito um primeiro contato telefônico com um colega educador. Posteriormente foi encaminhado um e-mail à Direção da instituição com o TCLE; juntamente com duas cópias do pré-projeto de pesquisa, uma das quais era destinada ao coordenador Carlos Barmak. Os entrevistados foram o educador José Cavalhero, Carlos Barmak e Rodrigo Mendes (o tempo médio das entrevistas foi uma hora). Observou-se e registrou-se em 132 fotos a aula de Cavalhero. Mendes forneceu um pequeno folder, mas a maior parte dos dados e informações constava no site.

Por exigência da Associação Laramara, foi enviada por e-mail uma carta à Comissão Científica da instituição contendo um pedido de autorização para a realização da pesquisa. O pré-projeto de pesquisa foi encaminhado juntamente com o TCLE. Após aprovação, as entrevistas foram realizadas com a educadora Solange Caetano, responsável pelo ateliê, com a coordenadora dos cursos Cecília Oka, e a com a responsável pela instituição Mara Siaulys, com duração aproximada de uma hora e meia. Foi realizada a observação da atividade em âmbito externo da instituição, no museu Lasar Segall pela parceria com os educadores do museu e os educadores e educandos da Laramara. Nesta ocasião, foram tiradas 71 fotografias das atividades no museu. Tivemos acesso aos seguintes documentos: um arquivo digital de apresentação institucional do Laramara (A vivência da Arte e da Cultura no programa de jovens e adultos, setembro/2006), a Carta de Parceria firmada entre as instituições que estabelece como o programa de visitas e práticas acontecerá. Coletamos também um registro (em fita magnética) da reunião de avaliação da parceria no museu Lasar Segall realizada após o término dos cinco encontros. Outros dados e informações foram retirados do site institucional.

Cópias das entrevistas e dos relatos de visitas foram encaminhadas aos entrevistados para possíveis observações e complementações.

Foi solicitado, desde os primeiros encontros, materiais como programas, propostas, enfim, instrumentos pedagógicos internos. No entanto, a coordenação das instituições entregou materiais de divulgação pública, ao invés de planejamentos do programa de artes, que poderiam ter sido valiosos materiais de consulta sobre aspectos didáticos e metodológicos dos processos de trabalho no cotidiano.

5 RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES

O cenário que constituímos para este estudo, formou-se de uma escolha para o aprofundamento das observações, fotos e relatos, de profissionais de um museu, de uma escola/ateliê e de uma instituição especializada.

A seguir traremos em primeiro lugar: as informações obtidas das instituições; e posteriormente, uma narrativa da atividade observada, e permeada de outra narrativa, a visual (seqüência de fotos de autoria do pesquisador).

5.1 A Pinacoteca do Estado

A Pinacoteca está localizada na região central da cidade de São Paulo, ao lado do Parque da Luz e da estação férrea. Atualmente, esta região está sendo revitalizada com a inauguração de vários espaços culturais. A Pinacoteca coabita na mesma avenida com o recém inaugurado Museu da Língua Portuguesa.

O acervo da Pinacoteca teve sua gênese em 1905 em uma pequena sala do Liceu de Artes e Ofícios, contando com apenas 26 obras (Catálogo em tinta, com tipos ampliados e braile, Obras selecionadas do acervo - PROGRAMA EDUCATIVO PÚBLICOS ESPECIAIS, p. 13, Pinacoteca do Estado, 2004). Na década de 90 o prédio passou por uma grande restauração e reforma considerando condições de acessibilidade. O acervo, hoje, contém aproximadamente 6000 obras, oferece exposição permanente de arte brasileira dos séculos XIX e XX, exposições temporárias, programações culturais temporárias e educativas.

Num contexto maior de políticas públicas culturais de caráter inclusivo, é função social do museu, segundo o Instituto Português de Museus (2004) proporcionar a convivência na diversidade junto aos limites e potencialidades dos

usuários, para que o público possa ter contato com as várias maneiras de conhecer e apreender a obra de arte de pessoas de diferentes faixas etárias, profissões, e que privilegiam canais sensoriais diversos. O Museums & Galleries Commission (2005) explica que deve e pode ser explorado também o acesso à obra de arte por caminhos variados, como pelo toque, ou pelo áudio, no espaço do museu, interferindo na dinâmica social e conseqüentemente enriquecendo as relações humanas. Portanto, esta ação educativa está a fim de contemplar todos os tipos de públicos, destacando os públicos especiais (pessoas com limitações sensoriais, físicas e mentais).

Neste sentido, desenvolve-se na Pinacoteca o Programa Educativo Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado, desde 2003, que tem como prioridades:

- § Ampliar ações educativas.
- § Aprofundar a compreensão das obras de seu acervo.
- § Afirmar uma visão contemporânea da museologia, que defende o acesso cada vez maior ao acervo a diferentes públicos.

Assim, a Pinacoteca neste serviço oferece visitas orientadas por educadores, a fim de explorar e conhecer obras selecionadas do acervo, por meio de recursos sensoriais de apoio que exploram outros sentidos além do visual. São eles as maquetes táteis, reproduções em relevo de obras de arte, jogos tridimensionais e publicações em tinta com letra ampliada e braile.

Para dar seqüência aos nossos estudos, iremos traçar considerações descritivas à formação de um ambiente fértil para a apreciação, e refletir acerca do ensino de arte em ação museológica para este público.

5.1.1 Atividade na Pinacoteca

A Pinacoteca do Estado, sendo um espaço público e reformado para atender às normatizações de acessibilidade, passou por uma grande reforma a partir da década de 90, que modificou e revitalizou todos os ambientes do edifício. Elevador amplo e acessível, banheiros adaptados, corrimãos em duas alturas próximos aos percursos de risco, etiquetas em braile e em tinta com tipos ampliados das obras selecionadas colaboram nas visitas especiais.

Ainda dentro do Programa Educativo Públicos Especiais, os funcionários da Pinacoteca também passam por formação, em cursos de capacitação, a partir das convivências com estes diferentes públicos.

Para compor a atividade junto à demanda do grupo a ser atendido, nossa visita foi programada com antecedência e no momento do agendamento com a monitora, esclareceram-se detalhes básicos como: número de participantes, as características dos integrantes (tipos de deficiências), o contexto da visita no âmbito do processo educacional. Foi explicado que o grupo era composto pelo aluno Felipe, atendido em sessões de aulas individuais pelo presente pesquisador, juntamente com a dupla de adultos Osmar Santos, Francisco, e Maria Amélia atendidos pelo artista plástico Rubens Matuck. Maurício, professor assistente de Matuck, acompanhou os trabalhos da tarde.

O contexto educacional desta visita ao Museu foi proporcionar uma atividade de participação para promover a aproximação de Felipe ao grupo de alunos do ateliê do artista plástico Rubens Matuck, uma vez que Felipe deverá entrar nas aulas deste grupo em 2007.

Foi acertado com as monitoras da visita (Margareth e Maria Cristina) que iríamos tratar das expressões gestuais e das presenças cromáticas em obras abstratas.

Chegamos todos no horário, com exceção de Felipe, seu pai Rubens e o acompanhante Eli, que chegaram um instante após já termos nos concentrado na sala da ação educativa do museu. Ficamos por um tempo nos reconhecendo e nos dedicando a preencher o Termo de Consentimento.



Figura 3 - Felipe e Francisco se apresentam momentos antes da atividade

Naturalmente e voluntariamente as pessoas se associaram para dar suporte ao preenchimento e à assinatura.



Figura 4 - Prof. Rubens preenche para Osmar o Termo de Consentimento

A visitação teve como objetivo trabalhar com o momento histórico do abstracionismo nas obras da sala visitada, e reconhecer o registro, gestos e as construções pictóricas não tão formais na construção de linguagem nos trabalhos do Felipe com tintas guache sobre papel. O trabalho deste aluno apresenta fortes registros gestuais, como a presença das cores enquanto elementos significativos da composição plástica.

O elevador para o público não estava em funcionamento. Por este fato, nos deslocamos da sala do educativo para pegar o elevador de suporte; assim, a visitação iniciou-se com uma obra no corredor do primeiro andar, ao invés de na sala pretendida.

O grupo dividiu-se. Felipe foi ao sanitário e Rubens foi encontrar Mauricio que estava próximo à entrada do museu. Na seqüência, fomos reencontrar todos no pátio das esculturas no primeiro andar. O movimento do grupo exigiu dos professores flexibilizar seus objetivos, ao perceber a presença de diferentes ritmos de deslocamento marcados pelo sistema de auxílio de locomoção de cada um (uma cadeira manual, uma cadeira motorizada, uma bengala).



Figura 5 - Deslocamento do grupo em seus diferentes ritmos

A monitora propôs o início das atividades partindo-se de uma obra que tem aspectos que, segundo ela, ficam no meio do caminho entre a pintura e a escultura. Convidou todos a iniciar um processo de observação.

No início estávamos a uma distância de mais ou menos 20 metros da peça.



Figura 6 - Contemplação da peça à distância

Nesta distância, a monitora propôs ao grupo descobrir de que material ela era feita.

Essa pergunta mobilizou o interesse do grupo, e alguém respondeu que parecia ser de algodão.

Na seqüência, a monitora pediu para que a sua assistente fosse atrás da peça. Já mais próximos, numa distância aproximada de 10 metros, pudemos ver a silhueta da Maria Cristina movendo-se, constatando ser a obra translúcida, toda vazada. Todos se aproximaram mais, cada um posicionando-se de forma a conseguir perceber, e logo descobriu-se que a obra era composta de pequenos canudos de plástico empilhados.



Figura 7 - O enfermeiro Eli aponta para Felipe detalhes de observação (PAZÉ, 1962. Cinzas - canudos de plástico e caixa de acrílico, 2001. 240x100x33cm.)

Nessa aproximação, a monitora e o professor Rubens Matuck travaram um debate sobre como um artista sustenta uma idéia, um conceito a partir das suas escolhas de materiais. A monitora ressaltou que no período em que essa produção apareceu, teve um significado muito forte. Matuck falou das obras contemporâneas que usam de materiais diversos, com o risco de se tornarem trabalhos maçantes, um jogo de repetições, uma banalização dos significados para o público.

Osmar chamou a atenção do grupo para a variação de tons de cinza dada pela textura formada pelo conjunto dos topos dos canudos, formando a superfície frontal e reconheceu, na peça, a variação dos planos e a explícita intenção do autor.



Figura 8 - Variações de cinza ressaltadas por Osmar

Esgotada aquela apreciação, a pedido do Rubens Matuck, a monitora avaliou a sugestão de também irmos à sala de Rubem Valentim, mesmo que isso não fosse o plano original.

Fomos, então, para a sala do abstracionismo lírico. Lá, a monitora propôs uma atividade inicial que consistiu em relacionar palavras com aspectos das obras. Cada qual deveria escolher uma tarjeta com uma palavra escrita entre outras 19 palavras dispostas em um banco grande, em tipo ampliado e em negrito.

As palavras eram: liberdade, poesia, silêncio, vazio, memória, nojo, desordem, aflição, calor, gesto, multiplicidade, movimento, força, paz, frágil, fumaça, liso, esgoto, finito.

Explicada a tarefa, houve um tempo para as escolhas. Por suas características de lentidão de resposta, Felipe levou mais tempo, ficando o grupo aguardando a sua decisão. Enquanto isso, o grupo foi convidado a iniciar a tarefa proposta. Neste movimento, a monitora colaborou com o Felipe, propondo a inversão do processo: olhar primeiro e selecionar a palavra depois, mas ele não

aceitou e quis fazer a sua escolha como os demais, tendo a monitora colaborado com o seu processo até o fim da sua opção.



Figura 9 - Atividade em andamento na Sala de Abstracionismo Lírico

A obra de Tomie Ohtake (1913): Pintura, 1969

Francisco e Osmar reconheceram na obra de Tomie Ohtake as palavras escolhidas: poesia e paz, respectivamente.

A monitora então elegeu esta obra para a tarefa em andamento e apresentou material multissensorial de apoio às apreciações.



Figura 10 - Obra de Tomie Otake ao fundo e prancha tátil de contraste em amarelo e preto apresentada por Margarete a Osmar

Na interação entre Rubens Matuck e Osmar Santos com a sua dificuldade de comunicação verbal, o primeiro indica com gesto a linha de composição e o valor da cor, na obra de Tomie Ohtake.

A monitora iniciou o estudo da peça, chamando a atenção sobre o aspecto interessante da brincadeira com a forma geométrica e a presença do disforme.



Figura 11 - Manipulação do material por Osmar

Retirou recursos de dentro de uma bolsa, que eram versões em relevo, em alto contraste, e apresentou uma versão tátil desta obra de Tomie, que consta do catálogo de algumas obras selecionadas do acervo, produzidos para o Programa Educativo Públicos Especiais em braile e em tinta com tipos ampliados, pela Pinacoteca do Estado de São Paulo. Foi este Programa Educativo que produziu um carrinho móvel que transporta os materiais multisensoriais usados pelos monitores.



Figura 12 - Pranchas apresentadas a Felipe, e no canto direito inferior Osmar com prancha em alto-relevo feita em resina

A versão em alto-relevo com resina foi produzida pelo artista educador Alfonso Ballesterro, sendo uma reprodução tátil, sem cor, em escala de dimensão reduzida, com características que permitem analogias com a peça original, contribuindo para a apreensão dos cegos de elementos selecionados da obra.

Para contemplar as necessidades de pessoas com baixa visão, o artista produziu pranchas em relevo e em alto-contraste nas cores preto e amarelo.

Ainda sobre a obra de Tomie Ohtake, a artista educadora Deyse Tarricone produziu um jogo de composição feito com imãs, apresentando também os elementos formais da obra original.

Apesar de os materiais de apoio pedagógicos serem dirigidos a deficientes visuais, as trocas entre os participantes contribuíram para a expansão das diferentes percepções e conhecimento e entendimento da obra.

Após as apreciações feitas em torno da obra de Tomie Ohtake, o grupo prosseguiu a visita dirigindo-se a outras obras da sala vinculadas às escolhas dos participantes. Nestas interações, o artista educador Rubens Matuck trouxe uma reflexão pessoal, explicando e analisando os elementos formais da composição de algumas obras. Seus alunos demonstraram familiaridade com estes conhecimentos, e isso gerou na monitora o interesse neste processo, sendo convidada a participar das aulas no ateliê do artista educador.



Figura 13 - Diálogo entre Margarete, Felipe, Rubens e Osmar

Continuando a visita, deslocamo-nos até a sala do artista Rubem Valentim, que apresenta na sua obra uma profusão de cores e formas geométricas que remetem aos símbolos dos orixás e ao candomblé, construindo uma simbologia muito particular.



Figura 14 - Apresentação dos símbolos gráficos do artista Rubem Valentim a Osmar

A monitora iniciou a atividade nos apresentando uma planilha de identificação dos símbolos e seus significados que compõem as diferentes telas e totens do artista. Apresentou também uma réplica reduzida e em relevo da peça Relevo emblema 78, acrílica sobre madeira, 1978, de dimensões 78 x 120 x 69,8 cms.

Esta obra também teve versões em peças de alto contraste preto e amarelo e em jogos de montar com imãs e com as peças dos símbolos do artista feitas em EVA colorido. O jogo proposto foi de se montar , conjuntamente, uma versão da obra de Rubem Valentim, cada participante compondo uma parte.



Figura 15 - Resultado plástico do arranjo feito pelo grupo no jogo tátil

Encerramos a visitação, enriquecidos de interações e debates, com as nítidas abordagens de atenção para a apreciação das pessoas com e sem deficiência. Não somente as necessidades específicas de cada participante foram atendidas, como também, propiciou-se uma expansão das percepções através das possibilidades que os materiais disponíveis ofereceram, a partir da mediação dos profissionais.

5.2 Associação Rodrigo Mendes

A Associação Rodrigo Mendes é uma escola de Artes Plásticas, sem fins lucrativos. Fundada em março de 1994, localiza-se atualmente no bairro do Butantã. Rodrigo Hübner Mendes começou a pintar aos 19 anos de idade, após lesão medular que provocou tetraplegia. Em seu site ele afirma que “o contato com a arte foi de tal importância para o processo de superação de suas limitações que decidiu dar início ao projeto da Associação, visando oferecer resultados propiciados pela prática artística” (www.arm.org.br) A associação acredita no poder transformador pessoal e social da Arte, nos benefícios que ela proporciona ao indivíduo e no respeito à diversidade, a fim de colaborar com o processo de inclusão social.

A associação colabora no processo de inclusão social propondo também o acesso a atividades artísticas para pessoas provenientes de comunidades de baixa renda, embora tenha iniciado o trabalho prevendo apenas os deficientes. A escola contribui não só diretamente com suas atividades de ateliê, mas também na troca de suas experiências com outras instituições que buscam referências para uma educação inclusiva.

Constata-se no site institucional que essa associação prima pelos resultados de desenvolvimento de habilidades artísticas, aprimoramento das capacidades de criação, organização e comunicação, maior compreensão da história e da cultura. O trabalho com deficientes adultos às vezes leva à descoberta de novas perspectivas profissionais em áreas que demandam habilidades artísticas e retorno financeiro por meio da venda dos trabalhos. Outro resultado destacado no site da instituição é a promoção do equilíbrio emocional.

As atividades são organizadas em encontros semanais de 3 horas de duração em grupos de até 10 alunos, havendo também a opção de atendimento individualizado. As aulas são planejadas em função de módulos semestrais. Vale ressaltar as atividades complementares externas, como visitas a espaços culturais, oficinas e exposições das quais todos os alunos têm a oportunidade de participar.

Servindo-nos de uma aula observada como amostra, contextualizaremos a visita com uma descrição e reflexão sobre as observações.



Figura 16 - Fachada da escola

5.2.1 A atividade proposta

No dia da visita agendada fomos até o local, e tivemos oportunidade de acompanhar de perto os trabalhos desenvolvidos pelo educador.

O educador esclareceu sobre a formação e o funcionamento dos grupos e o planejamento das atividades. Para formar as turmas de trabalho, a coordenação tomou alguns cuidados a fim de criar dinâmicas para que o educador, junto com seu assistente, pudessem dar atenção individual e garantir o andamento do grupo. É importante também saber que, para a configuração de cada turma, é necessário relacionar o número de alunos e suas características pessoais. Neste sentido, as turmas são pensadas pela coordenação pedagógica para serem heterogêneas, para que a diversidade enriqueça o processo educacional.

A constituição do grupo é fator importante para o ateliê, como em todas as circunstâncias de ensino; o educador mostrou que entende que a dinâmica do grupo pode ter uma função pedagógica, aliada ao seu movimento de orientação.

A atividade observada foi uma aula prática, de encerramento do semestre. A dinâmica de interação do educador para a prática e o desenvolvimento da autonomia, bem como a forma de se organizarem para o trabalho foram aspectos notados logo no início da atividade. Percebemos que cada aluno mostrou uma rotina de trabalho incorporada e já estavam todos familiarizados com o ambiente, com os materiais e com as atividades propostas. Pudemos perceber que se tratava de um grupo formado por jovens com pouca autonomia intelectual, haja vista que a maioria estava com acompanhantes.

O educador explicou que aquele dia não era típico, pois alguns alunos sem comprometimento não estavam presentes, em função da aula ter sido marcada num dia de feriado facultativo; houve ainda uma situação imprevista de queda de energia elétrica na região. Tudo isso afetou o grupo, gerando ansiedade nos integrantes. Os alunos se dirigiram ao ateliê, dando início às atividades individuais.

O educador, durante a aula, dirigiu a palavra ao pesquisador para esclarecer que não se tratava de dar aula de arte de maneira convencional, (entendemos que quis dizer: aulas vinculadas a valores acadêmicos, tradicionais, do século XVIII e XIX , daquilo que o público em geral entende por arte). Com preocupação de afirmar o seu discurso e sua prática, ainda colocou que a atividade não é uma tarefa única, coletiva, homogenizadora, “então, agora todos vamos fazer...”, mas sim, um espaço/tempo em que cada um possa descobrir o seu processo criativo, cognitivo e sensível. E que pretende ser “não individualista”.

Esta fala nos permite refletir que num modelo tradicional do ensino de arte, os alunos ficam isolados, em posturas competitivas, em conflito com as frustrações provocadas pelos deslizes e erros. Valorizam-se os talentos e as suas capacidades de produzir “trabalhos bonitos”. A noção de virtuosismo neste modelo inviabiliza a prática de arte para todos.

Enfatizou o educador que, em suas atividades, os alunos compartilham saberes numa troca em que um acaba aprendendo com o outro. Após sua fala, o educador voltou-se para sua aula, dando seqüência ao que nos pareceu ser uma rotina usual de trabalho. Ficou durante um tempo ao lado de cada aluno, observando e conversando com eles, acompanhando a continuidade da atividade de sua busca e pesquisa por uma linguagem pessoal.



Figura 17 - O educador em conversa com a aluna investigando seu processo pessoal

Esta postura é ideal para que o educador entre em cada universo singular criando diálogos; o fato posto é inviável num modelo educacional regular, da maneira que conhecemos hoje, onde as salas têm superlotação, fazendo o tempo educacional reduzir-se.

O educador demonstrou que tem presença constante durante o processo de cada aluno e junto ao grupo. Passou de trabalho em trabalho para realmente perceber no aluno que tarefa, que desafio melhor cabe à pessoa para a continuidade e exploração de meios que contemplem o processo criativo daquele trabalho específico.

Esse caminhar do educador nos levou a acompanhar os seus passos, para transportar e refletir sobre a dinâmica de aula daquele dia.

Débora⁹, diagnosticada com déficit intelectual, frequenta a ARM há 2 anos.



Figura 18 - Primeira cópia da monotipia

O professor retomou o estágio do trabalho realizado na aula anterior, estimulando a aluna a experimentar “outra cor” e “outra forma”, iniciando a prática com a divisão de tarefas: ele pegava o papel e a aluna escolhia as cores. No decorrer da aula, a aluna produziu cópias no processo de monotipia, com posteriores interferências. Não é incomum nas propostas com esse público a rápida compreensão e execução da atividade, como ali ocorreu, Sobrando tempo, a aluna ainda produziu desenhos com canetinha.

Jefferson, também diagnosticado com déficit intelectual, frequenta a ARM há 8 meses. É novo no grupo e entrou no início do ano.

⁹ Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos alunos.



Figura 19 - Jefferson buscando referências visuais

De traço muito preciso, decisivo, produz muito.

No ateliê, o caderno de desenho é oferecido a todos, para estimular o desenho em outros espaços, além do ARM. Quem gosta muito de desenhar em casa é Jefferson, que escolhe imagens de revistas e livros, jornais, quadrinhos e os reproduz com caneta hidrográfica ponta fina, lápis preto, etc. Em 15 dias encheu um caderno inteiro. São desenhos elaborados, com detalhes. Em conversa, o professor lembrou ao aluno do “desenho” realizado anteriormente, solicitando que fosse buscar o trabalho para dar continuidade.



Figura 20 - Exemplo da produção de Jefferson em seu caderno



Figura 21 - Jefferson em atividade

Patrícia, outra aluna com diagnóstico de déficit intelectual, frequenta a ARM há 8 meses e também é nova neste grupo . O educador instruiu a aluna a iniciar um novo procedimento usando fita crepe sobre papel, sem pintar antes. Depois falou sobre a aplicação de tinta com rolinho sobre o trabalho e a posterior retirada da fita crepe (mini-máscaras).



Figura 22 - O educador observa a aplicação de tinta



Figura 23 - O educador participa da retirada da fita crepe

De característica detalhista, a aluna mergulhou no processo produzindo “bandeirinhas” em arranjo festivo, numa explícita referência à visita feita anteriormente pelo grupo, a uma exposição sobre Volpi.



Figura 24 - Resultado final do trabalho de Patrícia

Eliseu, também diagnosticado com déficit intelectual, freqüenta a ARM há 4 anos.



Figura 25 - Eliseu em contemplação do seu trabalho e decidindo sobre o que fazer

O aluno chegou quando a aula já havia sido iniciada e mencionou seu “trabalho em tela” para o professor, que o acolheu e disse onde a peça estava guardada, estimulando a sua finalização. Durante toda a aula, o aluno apresentou vários momentos de dispersão tais como: passeios pela sala, idas sucessivas ao banheiro, tendo o professor que chamá-lo de volta. Teve três momentos de concentração em seu trabalho ao usar e contemplar a “cor amarela” na parte inferior da tela.



Figura 26 - Ação sobre seu trabalho



Figura 27 - Contemplação pós-ação

Sílvia, com surdez associada a déficit intelectual, frequenta a ARM há 4 anos.



Figura 28 - Local de trabalho de Sílvia



Figura 29 - Seu processo de execução

Trabalha no chão, recorta, organiza e cola no papel figuras que seleciona através de fotos de revistas. Geralmente são rostos. Segundo o professor, ela tem um desenho magnífico, só que está “no tempo dela, que não é mais o de desenhar”. Relaciona-se pouco com o grupo. A comunicação se dá muito mais por desenho e por gesto. Quando ela decide alguma coisa, ela dá um

sinal do tipo “é aqui que eu vou ficar”. Os sinais que utilizam para interação foram negociados no ambiente do ateliê, segundo as necessidades de comunicação do contexto. O educador não tem fluência em Libras, e não foi investigado se a aluna domina sinais de Libras. O professor informou que se relacionam muito bem. Produz objetos de papel como grandes envelopes, de formato A3.



Figura 30 - Continuidade do trabalho de colagem

Outros integrantes do grupo não estavam presentes no horário da observação, mas a classe costuma ser maior do que naquela aula.

O trabalho na associação já completa 12 anos. Vários alunos tiveram um grande desenvolvimento na instituição, como vemos no caso do Alberto, tetraplégico, que construiu uma produção bastante reconhecida no meio. Seus trabalhos foram impressos em estamarias de tecidos e em produtos gráficos como capas de caderno da marca Tilibra. Seu desafio atual na ARM é o de conhecer melhor o potencial do trabalho no computador, pegando uma obra já pronta e imprimindo sobre uma tela maior (plotagem), estando em estágio inicial deste novo processo. Tivemos oportunidade de observá-lo em outro horário,

dedicando-se à proposta de fazer um fundo em aquarela para ser escaneado para posterior interferência na imagem, através do computador.

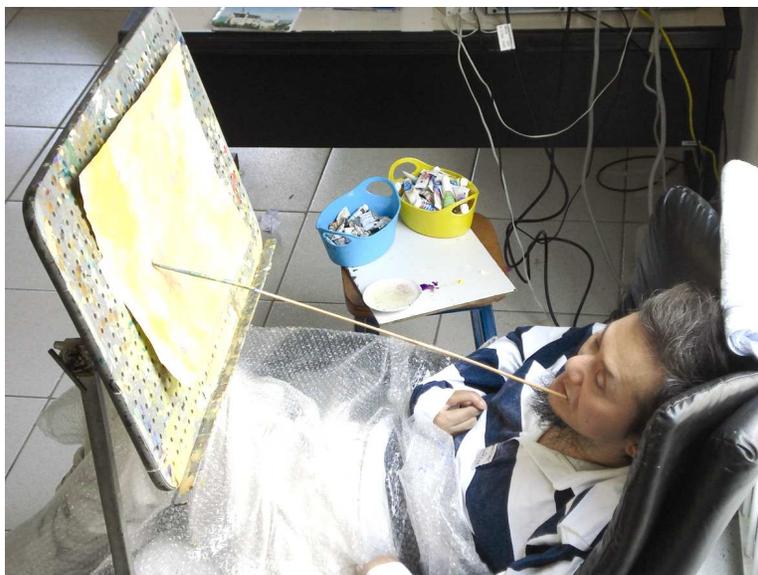


Figura 31 - Pintura em aquarela

A atividade do dia apresentou-se com ênfase nas experimentações, pois, considerando o cenário atípico da aula, o educador promoveu e lançou provocações para ousarem em “novidades técnicas”, e processos que pudessem ter resultado naquela mesma aula. Isso foi evidente no caso da monotipia, no caso das bandeirinhas, no caso da aquarela para escanear a cor amarela na tela, entre outras experimentações.

O educador esclareceu ao pesquisador e ao grupo o contexto da aula no momento da escola, para justificar a aparente desmotivação e algumas faltas, um “clima de aula,” particular deste momento, posto que o grosso da produção dos trabalhos já fora toda concluída para a grande exposição de fim de ano, a ser efetuada no final de novembro no Sesc Pinheiros. As obras que vão para a exposição já foram finalizadas e emolduradas. O trabalho de curadoria prima pela qualidade profissional, uma vez que a associação tem, nesse momento, grande visibilidade para seus produtos e parceiros.

Observou-se que alguns momentos são especialmente importantes para o grupo, do ponto de vista social.

5.2.2 O lanche

Além do objetivo proposto, de natureza cultural, a Associação promove um encontro social de pessoas que, muitas vezes, não têm outro espaço de convívio. Percebe-se no momento do lanche, onde um singelo alimento é oferecido (leite e bolachas), o quanto significativo é este momento de descontração, contribuindo para o sentido de pertencimento ao grupo.

O educador comentou a importância da hora de se reunir, comer, trocar o alimento, compartilhar um momento comum a todos. Durante o lanche, o educador lembrou de outra ocasião: “a vez em que houve muitas trocas, fizeram festa, dançaram e na hora improvisaram tudo, fizeram com seus próprios desenhos bandeirinhas, que ficaram penduradas na sala, por um tempo.” É usual em ateliês de ensino não só de artes como também em educação infantil, a presença de alguns ensaios plásticos em sala irem além de sua força expressiva e tomarem a forma de registro simbólico; são marcas no ambiente dos processos sociais, dos momentos vividos pelo grupo.



Figura 32 - Momento de socialização

5.2.3 Exposição anual de trabalhos

A Expoarte é um evento de abertura, uma vernissage. É uma ocasião social, como um ritual de passagem. Legitima o fazer artístico no sistema atual da arte, os curadores, os técnicos de montagem, os compradores, os diletantes, enfim, os atores-mediadores, da produção ao consumo.

Este evento gera produtos simbólicos da história do grupo, mais uma marca sócio-cultural na construção do repertório artístico produzido pelos incomuns.

A Expoarte congrega os alunos, gerando uma expectativa de sucesso individual e coletivo; todos se arrumam para estarem bonitos e serem vistos socialmente na abertura, bem como, para mostrar aos amigos e familiares o seu trabalho junto a tantos outros. O seu trabalho e de colegas são postos a público. Neste sentido, vemos o esforço da instituição em lançar os trabalhos produzidos na ARM e também de alargar nossas desgastadas noções acerca deste público.

As condições de trabalho apresentadas pela associação são as recomendadas pelo atual mercado de trabalho, refletindo a missão institucional de estar em constante revisão de seus meios para a acessibilidade. Sobre isso, descreveremos alguns aspectos.

Como muitas vezes acontece em trabalhos com deficientes, o ambiente físico teve que ser totalmente adaptado para criar adequações básicas de acessibilidade para os alunos, permitindo as práticas de oficinas de arte no que tinha sido anteriormente um prédio de dois andares onde funcionava um escritório de engenharia. Vale notar aspectos que foram considerados para eliminar barreiras, tais como: embarque e desembarque para deficientes, rampas, adaptações em banheiros etc.



Figura 33 - Rampa construída para o acesso à sala de aula

A sala de atividades fica no andar superior. É ampla, ventilada, bem iluminada naturalmente e complementada com luz artificial; há bancadas de apoio nas duas laterais. A bancada da direita de quem entra na sala contém pia para limpeza de materiais; tintas, argila, e outros materiais ficam dispostos em prateleiras de fácil acesso para os cadeirantes. Na bancada da esquerda, ficam os materiais secos, tais como papéis, metais, madeiras, isopor, tecido, barbante, entre outros.



Figura 34 - Bancada da direita para materiais úmidos



Figura 35 - Bancada da esquerda para materiais secos

Mapoteca, secadeira de serigrafia, cavaletes para papel (flip chart) e para telas, papelreira, painel vertical de madeira para fixação de papéis ou tecidos estantes com papéis e livros, retro-projetor até um bebedouro — todos estes equipamentos e mobiliário facilitam as atividades do grupo no ateliê. Além de ter a mapoteca, é evidente um cuidado na organização do acervo das produções, pois todos os trabalhos são colocados em pastas individuais e cada gaveta é de uma turma.



Figura 36 - Mapoteca: organização da produção por turmas

Há, também, uma ferramenta muito prática para os educadores: um arquivo digital. Dados pessoais de percurso – registros escritos e visuais, dos planos e intenções construídas junto com os alunos em relação às suas produção – ficha física de produção com fotos.

O banheiro fica ao lado da sala de atividades, com barras de apoio ao lado do vaso sanitário; há uma maca com colchão plástico para higienização quando necessário e espelho inclinado.



Figura 37 - Banheiro adaptado com maca



Figura 38 - Espelho inclinado para cadeirante

O mobiliário inclui quatro mesas para duas pessoas, com regulagem de altura para o tampo e uma mesa de costura para trabalhos maiores.



Figura 39 - Mesa de trabalho

O professor dispõe de uma mesa para suas anotações, um computador e uma câmera digital para registros. Há mesas menores para outras condições especiais e também uma mesa de apoio de cama hospitalar, bem como outros assentos necessários para pessoas com especificidades de postura e movimento.

Acreditamos que o fato de o fundador da associação ser portador de tetraplegia certamente foi importante para a provisão dos cuidados evidentes na adaptação do espaço para pessoas com limitações de mobilidade.

Neste ambiente escola-ateliê e em particular, na aula observada, percebe-se que as necessidades educativas específicas são contempladas, uma vez que os alunos estão em plena atividade de produção artística, familiarizados com os materiais e equipamentos, demonstrando também fluência ao apresentar os trabalhos e ilustram o vínculo com o professor na interação aluno x professor x ambiente.

A origem da escola-ateliê foi atender somente pessoas com deficiência, contudo este ambiente de ensino prático de arte que vem se construindo até hoje, apresenta um horizonte cada vez mais aberto para as mediações de linguagem, atendendo às diferentes necessidades educativas especiais. Pensar um novo ateliê demanda, portanto, além de mudanças de paradigma, também habilitá-lo com recursos materiais que o viabilizem (os convencionais ou não, mesas, cadeiras, lupas eletrônicas, computadores acessíveis, capacete com ponteira de cabeça ou queixo, elevadores ou rampas) e formas de comunicação, linguagem e ou escrita (específicas ou não, Libras, Braile, diferentes pranchas de comunicação suplementar e alternativa¹⁰), e ainda prover a presença do educador e sua postura de busca, para garantir meios de produção para todos.

Dentro dos atributos necessários para que o educador, ao longo de seu percurso, possa ampliar seus meios e estratégias supomos que devam considerar a flexibilização de suas posturas quanto aos diferentes sistemas de comunicação, aos rumos da aula, e outras.

Para o educador, um dos mais importantes aspectos para a flexibilização dos modos de trabalhar é o conviver. Conhecer de perto, aprimorar o trabalho pela atuação próxima será um aspecto a diferenciar um projeto com públicos especiais de outro.

5.3 Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual – Laramara

A Associação Laramara, instituição localizada na Barra Funda, foi criada em setembro de 1991. Sua origem foi motivada por uma necessidade familiar dos Siaulys, Vitor, Mara e filhos, quando do nascimento de Lara, hoje com 28 anos. Seus pais, em busca de conhecimentos e recursos para o desenvolvimento

¹⁰ Cf. Reily (2004).

daquela criança cega, tiveram contato com inúmeros trabalhos ao redor do mundo destinados aos deficientes visuais. Ao longo deste percurso, por volta do ano de 1989, o primeiro projeto de Laramara foi apresentado à equipe de especialistas da Santa Casa de São Paulo. Os mentores viram por bem promover e implementar os serviços de assistência a este público no Brasil. Vitor Siaulys, na qualidade de pioneiro do empreendedorismo social, e Mara, na qualidade de pedagoga especializada, formaram, então, nestes quinze anos, um centro de referência no desenvolvimento e inclusão para pessoas cegas, com baixa-visão ou múltipla deficiência.

Além do atendimento educacional e de saúde em parceria com a família, escola e comunidade, a instituição também atua na capacitação de profissionais, disponibiliza recursos técnicos específicos. Promove encontros, seminários, publicações, shows, exposições, entre outras ações de caráter intervencionista na comunidade.

Atualmente, segundo o site institucional (www.laramara.org.br), o serviço já recebeu mais de 8000 famílias e acompanha, semanalmente, 700 crianças e jovens vinculados a algum tipo de programa. A instituição já capacitou 500 jovens em cursos do programa Preparação para o Trabalho.

A Laramara oferece várias frentes de trabalho; interessa-nos citar para esta pesquisa somente o Centro de Desenvolvimento Humano e de Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual, o qual considera necessário o convívio com o Esporte a Cultura e o Lazer e, em particular, a prática artística, que tem ocupado um lugar de destaque, principalmente como instrumento para ações do centro que visam, em seus programas, uma abordagem transdisciplinar em uma perspectiva sócio-cultural e ecológica.

A Arte e a Cultura na Laramara são vistas como fatores significativos para o desenvolvimento integral e para o processo de inclusão social. São

promovidas algumas oficinas de Artes, Jogos Teatrais, Música, Dança e Artes Plásticas. São contemplados os seguintes objetivos, segundo o site:

Despertar o interesse pela arte;
Promover alegria, prazer e sociabilidade;
Facilitar o conhecimento e a expressão da subjetividade articulando os principais elementos da constituição humana: sensação, percepção, movimento, pensamento e linguagem, intuição e afetividade;
Promover a conscientização da organização no indivíduo das imagens sonoras, táteis, visuais e sinestésicas;
Desenvolver a capacidade criativa;
Ampliar o universo cultural;
Oferecer técnicas específicas no ensino da arte;
Descobrir e orientar talentos na direção da profissionalização.
(www.laramara.org.br).

São realizadas atividades artístico-culturais, não só internas, como também externas à instituição, a saber: saraus, exposições, espetáculos, shows, mostras de trabalhos, encontros com artistas e sessões de cinema narrado, além da audioteca e do acervo em Braille.

A fim de aproximarmos do momento atual desta associação, em relação a suas ações sócio-culturais de interesse desta pesquisa, vamos agora lançar um olhar descritivo nas condições de produção e apreciação das artes plásticas oferecidas a pessoas cegas, e refletir sobre algumas destas observações.

5.3.1 Atividade observada

O agendamento para a observação da atividade foi combinado com a educadora Solange Caetano, durante a sua entrevista. Concluímos que seria uma atividade interessante aproveitar a circunstância da parceria para observar os alunos em outro local, incomum às atividades regulares do ateliê. Os alunos promoveriam comportamentos questionadores, distintos do já familiarizado ateliê do Laramara. Eles participariam de um projeto de parceria firmada entre o ateliê

de artes plásticas da Laramara, iniciativa da professora, com o Museu Lasar Segall.

O ateliê da Laramara faz parte do Programa de Complementação Educacional para Jovens e Adultos da instituição. A parceria foi criada por iniciativa da prof. Solange, que já tinha esboçado suas intenções quando fizera um curso de capacitação de educadora no Museu.

Os encontros para esta parceria foram planejados em reuniões prévias para formar uma ação cuidadosa e conseqüente. Foram programadas cinco visitas. Foi também acertada uma visita dos educadores do Museu Lasar Segall no ateliê da Laramara para que conhecessem pessoalmente a dinâmica de uma aula regular e para que se familiarizassem com aspectos importantes, tais como sinais e guias para a localização do espaço, pranchas forradas com telas para a prática do desenho, mesas com cores fortes, enfim os ambientes facilitadores da mobilidade; para que a convivência com os deficientes visuais quando em visita ao museu no ateliê fosse mais proveitosa.

As visitas contemplavam também práticas de ateliê, com as seguintes atividades: linguagens de desenho, pintura, escultura, gravura, mista. Assim a atividade que foi possível de ser observada, por agendamento e por escolha de conteúdo, foi a terceira, a de escultura, envolvendo apreciação e prática de ateliê com argila. Tal repertório é mencionado na literatura, pois o educador Lowenfeld já desenvolvia este trabalho na Áustria, antes da II Guerra Mundial.

5.3.2 Sobre a formação do grupo

Os participantes dessa visita da Laramara foram: a educadora Solange Caetano e assistente Augusta e os alunos Edna, Margarida, Reinaldo, Walter, Elaine, Taciano. O grupo era formado pelos alunos regulares do ateliê de

segunda-feira, acrescidos de alguns outros alunos-usuários da Laramara que se comprometeram a participar deste trabalho. Os educadores do Museu Lasar Segall que participaram foram Marcos, Branca, Paula e Mariana.

O encontro do grupo se deu na estação do metrô Santa Cruz, que se caracteriza por ter em seus espaços de circulação funcionários familiarizados com deficientes visuais; também há guias podotáteis, sendo, desta forma, um local ideal para marcar encontros com cegos. Encontrando-se na estação, o grupo deslocou-se para o Museu Lasar Segall. O deslocamento destas pessoas se deu com o auxílio das bengalas, com as duas educadoras videntes, e os que têm baixa visão sendo guias, cada qual ligado a seu guia, num todo semelhante a uma penca. Vale dizer que a população geral estranha os agrupamentos, mas colabora. Atravessamos duas ruas e na seguinte, viramos à direita. O museu fica no fim desta rua, à esquerda.

5.3.3 A atividade observada no museu

Chegamos às 14:30, no horário combinado. Isso nem sempre ocorre com o público especial, dados os imprevistos gerados pelas barreiras físicas ou atitudinais. Os educadores do museu foram chamados à portaria. Logo que chegamos, ofereceram água e indicaram os sanitários; o grupo conhecia o espaço, pois já era a terceira atividade neste local.



Figura 40 - Pátio de entrada do Museu

No pátio amplo, há degraus e uma rampa de perfil sinuoso de desenho pós-modernista, oferecendo riscos de queda. Ao adentrarmos o prédio onde ficava a sala a ser visitada deparamo-nos com a presença de um sofá no saguão, que da última visita realizada não estava. Este elemento causou curiosidade. Tratava-se de um “sofá conversadeira”, desenho reto, modernista, concebido por Lasar Segall e que propõe a quem senta ficar como nas antigas conversadeiras em forma de S, com a outra pessoa sentando-se em oposição e ao lado. Esta peça foi bem explorada pelos integrantes do grupo, tocada, usada para sentar, enfim percebida. É curioso pensar que ela estava lá casualmente, uma vez que o sofá propôs aos corpos ali circulantes um ótimo aquecimento para o corpo sensível relacionar-se com o espaço, primordial para a atividade de escultura. Este comentário nos leva a refletir que podemos como educadores incorporar as ações não planejadas a nosso favor. Fato percebido pelos condutores, que flexibilizaram a atividade para saciar a curiosidade, e a ludicidade do grupo.



Figura 41 - Exploração do sofá conversadeira

Do saguão onde estava o sofá, abrimos uma porta de vidro e subimos por uma escada. Neste outro lance, ficam as esculturas.

No início da visita, a educadora Paula ofereceu orientação sobre alguns cuidados requisitados pelos conservadores do museu, de não tocar as

peças com as mãos sem proteção, pois o argumento é que a gordura da mão pode interferir na peça. Ressalto aqui que estes procedimentos para a apreciação de cegos e outras pessoas com necessidades especiais deva ser objeto de atenção e estudo, não só pelos educadores, mas pelos conservadores, para ampliar seus conceitos e criarem meios de contato. De fato, não acompanhamos o processo possivelmente desconfortável entre os educadores do museu e os conservadores para criar o acesso, matéria incomum para a tradição dos museus.

Em alguns museus de Portugal, os cegos preparam suas mãos para as visitas (chamam de luvas transparentes). A educadora Paula que conduzia a atividade propôs que o grupo retomasse informações históricas da vida do artista, vistas nos dois encontros anteriores. Lembrou em que momento biográfico estas esculturas aconteceram (1930), contextualizou as técnicas praticadas por Segall, e fez ligações com o conteúdo que seria trabalhado em aulas posteriores: gravura e técnica mista. Com esta postura a educadora reforçou a estrutura e a continuidade, enfim a lógica educacional do que foi planejado, para construir sentidos para os alunos.

Dando prosseguimento, as educadoras do museu apresentaram luvas cirúrgicas de borracha, e instruíram sobre alguns cuidados na fruição, como retirar anéis e pulseiras.



Figura 42 - Apresentação das luvas cirúrgicas

Instruíram-nos também a colocar a luva primeiramente em uma das mãos e, com a outra, tocar a peça levemente e rapidamente para sentir o material quanto à temperatura e textura na sua pátina, para, em seguida, cobri-la com a outra luva. E desta forma continuar a fruição com ambas as mãos.



Figura 43 - Exploração do material com uma das mãos e sem luva

Um dos aspectos sugeridos pelos educadores foi observar as formas arredondadas percebidas nas esculturas e que seriam discutidas também na aula seguinte, sobre gravuras e pinturas. Por esta via, a educadora pretendeu desenvolver nos alunos um repertório formal, algo quase inexistente para a maioria dos cegos no sistema da arte por falta de oportunidades culturais e de vivências corporais.

A primeira obra a ser apreciada foi Maternidade, 1935, bronze, dimensão 56 x 40,5 x 44.

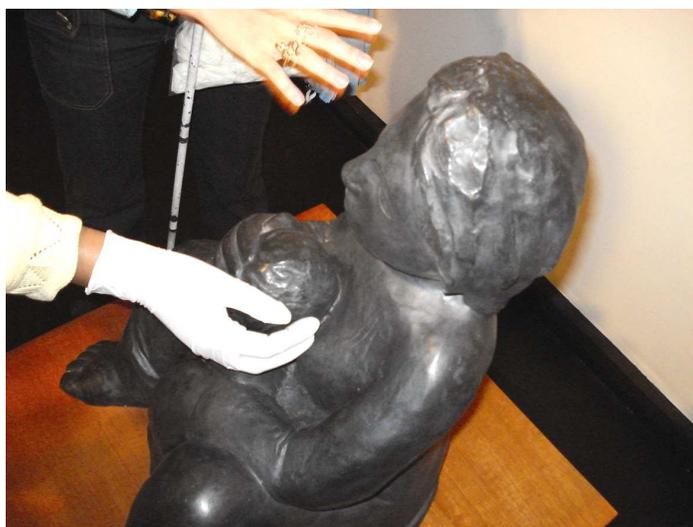


Figura 44 - Fruição da obra Maternidade (a)



Figura 45 - Fruição da obra Maternidade (b)

Em razão do tempo de exploração, do tocar com as mãos e o número de participantes, o grupo se dividiu. Este momento de dispersão não pôde ser previsto pelos educadores, até porque estavam também em situação de

aprendizagem destes comportamentos singulares de apreciação. Os outros grupos se dirigiram para o Retrato de Lucy I, 1935, bronze e Duas Mulheres, 1936, mármore cinza, dimensões 51,5 x 36,5 x 22 cm.



Figura 46 - Fruição da obra Duas Mulheres

Houve nesta hora uma aparente confusão, cujo motivo foi a voracidade de ver com as mãos. Os educadores buscavam seus papéis de apoiadores, desafiando os visitantes. Agiam também como facilitadores na explicação sobre as formas e conteúdos.

Durante a interação com as obras, a educadora chamou a atenção para os aspectos da espacialidade, dos volumes da escultura, detalhes da representação, já alertando e preparando para o próximo exercício prático, de compor uma escultura, no ateliê.

Foi também muito curioso uma aluna de baixa visão comentar sua percepção comparativa entre dois trabalhos. Sobre o realismo da cabeça de Lucy I, diferentemente das obras de título Maternidade e Duas Mulheres que apresentavam deformações de proporção, observadas por ela. Trouxe para a

atividade uma prova concreta que a possibilitou dialogar sobre estilos e o conteúdo formal do modernismo.

A obra Lucy I causou estranhamento a todos os participantes por ter, na representação da íris do olho, um buraco. O sentido tátil desta representação não possui significado para os deficientes visuais, por ser esta a forma pela qual a tradição da estatuaria greco-romana representa o olho, e somente percebida visualmente a certa distância com determinada incidência de luz. O fato é que certos repertórios específicos não têm chegado a todos.



Figura 47 - Toque na representação da íris da obra Cabeça de Lucy (a)



Figura 48 - Toque na representação da íris da obra Cabeça de Lucy (b)

Na seqüência, o grupo vivenciou a experiência de conhecer a obra Três Jovens. A obra datada de 1935 foi produzida pelo artista e um amigo em “pedra de Ipanema”. Atualmente, o material permite o toque direto sem luvas, segundo as orientações dos conservadores. Sua dimensão é 155 x 73 x 83 cm.



Figura 49 - Fruição coletiva na Biblioteca

Os alunos foram convidados a ir à biblioteca tocar a obra. Curiosos, tocaram-na simultaneamente; isso foi possível devido às grandes dimensões da obra, o que gerou uma dinâmica espontânea que logo se estabeleceu novamente.

Os educadores do museu foram aprendendo a respeito de como o cego percebe e se relaciona. Trocaram muitos comentários sobre percepções por um período longo de tempo, a fim de constituir um repertório.



Figura 50 - Toque de percepção de volume



Figura 51 - Trocas de percepções entre as alunas

Em seguida, deslocaram-se para o jardim, aquele pátio onde chegamos. Ali, juntos, iniciaram a exploração tátil da reprodução em bronze da peça de dimensão e título iguais à anterior: Três Jovens, 155 x 73 x 83 cm, do ano 2000.

Foi possível alargar ainda mais a percepção sensorial da peça, quando o grupo pode comparar os materiais pedra de Ipanema e bronze.



Figura 52 - Deslocamento no jardim interno do Museu



Figura 53 - Fruição coletiva da peça em bronze no jardim interno do Museu

Por uma exploração sonora, o grupo pôde descobrir que o processo de produção em bronze a torna oca, o que se percebe no ato de bater. São formas

não convencionais de apreciação, contudo levam aos conhecimentos específicos da arte

Na seqüência, o grupo dirigiu-se ao ateliê, dando início ao trabalho com argila. O ateliê é amplo, comportando aproximadamente 32 pessoas distribuídas por quatro grandes mesas com oito cadeiras. Trata-se de um ateliê para atender a escola regular, e que necessita rever seus equipamentos, altura de mesas estantes, sinalizações, para atender cadeirantes e outras necessidades especiais.



Figura 54 - Início das atividades de ateliê: contato com a argila

O espaço é bem iluminado naturalmente, com janelas de vidro fazendo uma das paredes da sala, mas também há luz artificial no ateliê. Existe uma área contígua específica para os educadores prepararem suas atividades, lavagem de pincéis, preparo de materiais, estocar papéis, instrumentos de trabalho e um computador.

A parede frontal da porta de entrada contém escaninhos, possibilitando aos participantes em atividade guardarem seus materiais pessoais. Este equipamento destina-se a alunos das classes homogêneas.

A atividade com argila foi orientada para que o grupo tentasse representar, na modelagem, algum elemento significativo presente nas percepções e observações pessoais realizada na visita. Foi proposto um tempo de contato e experimentação com a argila e a idéia a ser constituída. Os educadores se mostraram presentes e instrumentalizaram algumas soluções para as produções plásticas, tais como: as dimensões da peça, constituição de um modelo inicial, técnicas para o arredondamento da peça, etc.

Foram reproduzidas partes de figuras humanas: cabeça, pés, corpo de mulher com seios, em referência à obra Maternidade.



Figura 55 - Modelagem de cabeça



Figura 56 - Modelagem de pé



Figura 57 - Participação da educadora ao compartilhar com a aluna os detalhes



Figura 58 - Modelagem de figura feminina, referência à obra Maternidade

Durante o processo, os participantes desenvolveram uma dinâmica própria de trocas de percepções; os objetos em produção foram percebidos por meio de conversas e experimentações sensoriais pelo tato.



Figura 59 - Diálogos entre os alunos sobre a percepção da peça

Os educadores do Museu Lasar Segall puderam identificar o auxílio da educadora especialista e das potencialidades ali exercidas pelos deficientes visuais através das produções; aprendendo a exercitar alguns procedimentos; perceberam com isso caminhos possíveis no atendimento à pessoa com

deficiência visual. A atividade também propiciou, na prática, aos profissionais envolvidos, a percepção da importância desta parceria, para que haja diálogo entre profissionais especializados e educadores de museus, apontando caminhos para a ampliação do serviço de atendimento a diferentes públicos.



Figura 60 - Saída do Museu

6 ANÁLISE DOS DADOS DE ENTREVISTA

A seleção dos discursos abaixo agrupados foi pensada para nos trazer a vivacidade do momento histórico atual acerca da questão da prática de Artes Plásticas para todos e para garantir nosso diálogo com os conceitos aqui considerados relevantes para o desenvolvimento das atividades deste campo de trabalho.

Ressaltamos que nossa intenção foi buscar nos discursos dos entrevistados os argumentos, idéias e fatos que, aqui escolhidos e agrupados para evidenciar semelhanças e diferenças nos pontos de vista dos interlocutores, possam compor o cenário de discussão nos três itens de atenção deste estudo: formação, mudança de paradigma, e especificidades e mediação no trabalho com público especial — categorias fundamentais para que a prática artística das pessoas com deficiência aconteça e possa indicar caminhos de discussão.

6.1 Formação

Como já mencionado na fundamentação deste trabalho iremos afirmar a necessidade de formação permanente dos profissionais em educação.

Os profissionais entrevistados reconhecem o papel institucional do museu, escola/ateliê ou instituição especializada onde trabalham na formação dos profissionais que freqüentam aquele espaço e na disseminação de saberes sobre a prática de Artes Plásticas com pessoas deficientes em São Paulo.

Agora a gente tá abrangendo esse potencial de formação no Estado de São Paulo. Isso pra gente é um orgulho gigantesco, porque comemora e reforça a qualidade do trabalho desenvolvido aqui e celebra um pouco potenciais em museus de história, museus de arqueologia, em outras espécies de museu que, por

vezes, até pela sua especificidade, se tornam mais impermeáveis às pessoas com deficiência (Milene Chiovatto, Pinacoteca)

Estamos dando capacitação. Aliás, essa capacitação já vinha sendo feita para os professores das escolas e familiares, mas também temos capacitação em convênio com a Prefeitura, e hoje em dia a Prefeitura reconhece... (Mara Siauyls, Laramara)

Milene Chiovatto da Pinacoteca salienta que este papel se traduz numa responsabilidade pública de transmitir conhecimentos a outras pessoas que buscam se atualizar. É preciso

[...] criar possibilidades de difundir, de disseminar núcleos que possam se transformar em núcleos também disseminadores de modelos educativos pra pessoas com deficiência. É isso que eu acho que é importante: formação de educadores, formação de educadores de museu (Milene Chiovatto, Pinacoteca)

A maioria dos entrevistados entrou neste campo de intersecção da arte e educação especial sem ter feito uma formação específica na área de deficiência, aprendendo as especificidades necessárias à sua atuação profissional na prática com os próprios deficientes.

Aí a coisa foi meio que acontecendo assim, eu comecei a visitar algumas instituições com a Amanda, e comecei a ter conhecimento, principalmente da deficiência visual, que era algo que mais me chamava atenção, porque era difícil para mim entender que uma pessoa que não enxergava pudesse ter acesso a um espaço público de museu (Margarete de Oliveira, Pinacoteca):.

Eu acho difícil lidar com a deficiência do outro. Então, eu acho que esse trabalho, minha experiência aqui, o grande lance dessa experiência aqui, significativo, foi a questão da troca mesmo, da troca de aprendizado. Eu aprendi muito com todos os alunos (José Cavalhero, Rodrigo Mendes).

A Mara lhe disse “Você vai se formar aqui mesmo!” mais do que o curso da faculdade, ela acreditava na experiência do dia-a-dia, na experiência profissional, ali, na lida mesmo do trabalho. Que ela achava que isso era, realmente, a experiência que ia contar (Solange Caetano, Laramara).

Assim, valorizam a vivência com o deficiente como um espaço de formação. Destacam a importância da troca entre profissionais e a escuta da pessoa deficiente como meio de aprimorar o seu trabalho. Percebem que conhecimentos específicos de como trabalhar com arte podem migrar para o trabalho com outros conteúdos na escola. Mas, para tanto, é preciso dialogar com os vários profissionais envolvidos no trabalho com o deficiente. Alertam que a curiosidade, a busca pessoal são importantes. Mas que se não houver trocas entre profissionais, cada um terá que redescobrir o que fazer.

O conhecimento, ele vai partir de dois pontos, né? O professor trazendo essa experiência da sala inclusiva pra gente ou da sala regular, e as dificuldades que ele tem de interação com esse grupo no espaço dessas escolas ou instituições culturais, e também da experiência que a gente pode permitir que seja uma produção, por exemplo, de um material didático de apoio, que possa permitir que esse educador venha a desenvolver uma prática na aula de matemática dele.” (Margarete de Oliveira, Pinacoteca).

Então, alguém está desenvolvendo um trabalho muito legal, mas não repassa essa experiência para as outras. Então parece que tem gente que vai começar do início.” (Cecília Oka, Laramara).

“E o que eu acho que poderia colaborar pro avanço desse assunto seria uma conexão, um Fórum de trocas, de pesquisa, entre as instituições, que são tão dedicadas no seu dia-a-dia, tão mergulhadas no seu ambiente.” (Rodrigo Mendes, Rodrigo Mendes).

“Eu acho que, apesar de toda essa necessidade que existe hoje, o importante é pensar, duvidar, questionar, e não levar receitas prontas de experiências.” (Carlos Carlos Barmak, Rodrigo Mendes).

6.1.1 Papel da Universidade

Todos os profissionais são formados em nível superior; alguns dos entrevistados são alunos de pós-graduação, outros atuam na docência superior, mas a maioria não mantém vínculo com centros acadêmicos. Amanda Tojal se destaca por reconhecer a necessidade da pesquisa e formação continuada na pós-graduação, entendendo que ela poderá se manter atualizada ao estudar.

Eu trabalho com a formação, mas também tenho que me formar. Porque o tempo tá passando (Amanda Tojal, Pinacoteca).

Não dá mais para ficar pensando somente nas instituições especializadas, eu tenho que pensar na escola inclusiva também. Então vamos ampliar este tipo de trabalho e a formação vai ter que acompanhar esses novos tempos também. A Educação é ilimitada, a gente tem que estar se posicionando e se adaptando permanentemente (Amanda Tojal, Pinacoteca).

O papel da universidade na formação dos educadores de arte não está posto nos discursos dos outros entrevistados, a não ser em breves menções sobre a inclusão no currículo das licenciaturas. Inclusive, alguns profissionais de Artes, um campo tradicionalmente envolvido com a prática mais do que com a teoria, questionaram a validade de fundamentos transmitidos na academia, entendendo que a intuição e a lógica da relação podem garantir a aquisição dos conhecimentos necessários para trabalhar com o deficiente em Arte.

Há preocupação também em estar buscando formações específicas em relação a esses educadores que vão trabalhar. Muitas universidades, tanto particulares como públicas, hoje, elas têm uma preocupação muito grande de colocar dentro [da grade curricular] inclusão, discutir essa questão da inclusão, não só em arte como também em relação às outras disciplinas (Margarete de Oliveira, Pinacoteca).

Então, eu acredito muito na prática, você tendo bom senso e olhar pro outro como ele é. Eu acho que isso é que faz a gente se formar. [...] Na formação de professores, eu não vejo muitas instituições que trabalham com a formação específica desse público, que faça com que eles realmente ponham a mão na massa (José Cavalhero, Rodrigo Mendes).

6.1.2 A responsabilidade do professor pelo seu próprio aprimoramento

No processo de formação do professor, além da formação na prática, alguns entrevistados esperam uma iniciativa profissional do professor de buscar o conhecimento que ele precisa para estar atualizado sobre a educação de pessoas com necessidades específicas. Outros, no entanto, responsabilizam o professor por uma certa imobilidade.

Agora, se a professora não conhece materiais adaptados pra poder estar promovendo que o aluno participe, ela também tem a possibilidade de ela estar indo atrás da informação, ou não. Será que eu tô errada, que o professor não tem que ir atrás da informação? Eu acho que sim! Eu sou professora e eu vou atrás da informação, sabe? (Solange Caetano, Laramara).

E a gente verificou nisso a falha dos próprios professores: como eles poderiam passar uma coisa que eles também não sabiam... (Cecília Oka, Laramara).

6.1.3 Formação no encontro com outros que sabem, busca de bibliografia

Apesar de poucos entrevistados citarem bibliografia específica no campo da Arte e Deficiência (com exceção de Amanda Tojal), é evidente a busca dos educadores por suporte bibliográfico e contato com outros profissionais experientes para subsidiar a prática.

Esse papel, acho que ir atrás de fontes, para saber o que você está fazendo, porque está fazendo, e como. Então é uma prática constante, assim. Eu busco leituras em várias áreas (Cecília Oka, Laramara).

Quando eu falo da lógica da relação, eu me refiro especificamente ao trabalho do Lino de Macedo. Ele foi convidado para vir à escola, ele veio. Ele foi muito generoso e ajudou a gente a pensar sobre essas questões todas, contribuiu muito na nossa reflexão... E eu conheci o trabalho da Cláudia Werneck, no Rio de Janeiro. Eu estou conhecendo pessoas que trabalham com esse assunto mais específico e eu vejo com curiosidade, com atenção, o projeto Saci, eu leio os textos, eu tenho uma curiosidade (Carlos Barmak, Rodrigo Mendes).

6.1.4 Formação para vida – no global

Alguns entrevistados se posicionaram dizendo que a formação precisa ser concebida de maneira mais abrangente, considerando a educação para a vida, numa visão holística, criticando a fragmentação no ensino.

E eu vejo o educador como uma pessoa voltada para as humanidades, para formação de um ser humano no total. Ele não está querendo que a pessoa seja um depósito de conteúdos, mas sim uma pessoa que duvida, que investiga, que tem uma visão crítica sobre a realidade em que está inserida (Carlos Barmak, Rodrigo Mendes).

A educação não se faz para vida. A educação é a vida. Ela acontece ao mesmo tempo. Em todo o momento que você está vivo você está se educando, seja de que forma for. E, portanto, o processo educativo vai intrínseco ao fluxo da vida.” (Milene Chiovatto, Pinacoteca).

6.2 Mudança de paradigma

Esta categorização determina as mínimas e sutis atitudes das visões sobre o ser humano, ou ainda de que maneira concebemos valores para posicionar a condição humana e em particular suas condições para o aprendizado de todos.

Ressaltaremos os trechos que demonstrem os quadros de referencia dos atores que circulam neste cenário e que indiquem movimento de mutação.

6.2.1 O que significa na prática mudar o paradigma?

A mudança de paradigma é um processo que demanda reflexão e mudança de quadros de referência, devido à necessidade de quebrar resistências. Por isso, embora as políticas públicas sejam essenciais para garantir direitos, elas não são suficientes para mudar atitudes e representações sociais. Algumas instituições assumem o papel de impulsionar mudanças.

A Instituição chama professores para pensar o processo de inclusão e a ruptura de estereótipos (Solange Caetano, Laramara).

O melhor eu acho que é a reflexão, é buscar sentido nessa discussão, pra que a gente possa ter atitudes mais realistas e

menos fantasiosas. E pensar na relação, sempre (Carlos Barmak, Rodrigo Mendes).

É claro que vai pela força da lei, como você falou. Tem leis, tem declarações, tratados, e vai pela força da lei, mas a gente tem que ir além disso nessa transformação (Cecilia Oka, Laramara).

Não basta garantir serviços especiais, porque com isso, pode-se incorrer em outro tipo de processo de exclusão.

E fica uma coisa separada. Então, quando existe algum tipo de serviço de atendimento a esse público, ele isola esse público do convívio normal do museu, das instituições, das galerias, e continua tendo um tratamento excludente, separado, ilhado, e eu acho isso errado. Então, você acaba reproduzindo os problemas de fora dentro da instituição e ainda achando que tá fazendo um trabalho politicamente correto (Carlos Barmak, Rodrigo Mendes).

Desenvolvendo um projeto especial, para um público especial, você de uma certa forma está excluindo essas pessoas de um convívio igual a todas as pessoas. E eu sempre digo isso, eu sempre insisto nessa questão: a pessoa especial, ela merece um atendimento especial e, para que a inclusão possa acontecer, ela precisa de profissionais especializados, de pessoas que entendam quais são as limitações dela e que possam traduzir obras, ou traduzir um trabalho pra que elas compreendam e conheçam e apreciem a obra de arte como os outros. Não basta chegar, junto com o grupo que não tem nenhuma limitação, colocar uma pessoa ali dentro e dizer: 'Você faz tudo igual aos outros e vai se virando dentro daquilo que está sendo apresentado'. Eu acho que a especialização é importante dentro dessa área. E a inclusão acontece assim, desta maneira. Então muitos dizem: 'AH! Então você é do tipo do excluir para incluir', eu falei: 'É... pode até ser, mas eu acredito numa educação especial que trabalhe na inclusão desta maneira, não a inclusão pela inclusão', tanto que na minha tese de doutorado eu falo muito disso. Eu acredito em uma educação especial responsável, numa inclusão responsável, não numa inclusão pela inclusão... (Amanda Tojal, Pinacoteca).

As pessoas conseguem romper com os estereótipos quando têm contato direto, quando trabalham junto, quando se abrem para a relação com o outro.

Se eu tô baseado na relação e na subjetividade, o que importa se é deficiente ou não? Quer dizer, pra mim não tem diferença nenhuma. São seres humanos que pensam de alguma forma, de

alguma maneira, que eu preciso me relacionar pra descobrir. Então, se eu não estiver disposto e aberto, disposto e disponível a me relacionar com eles e tentar descobrir como é que eles pensam, como é que eles vêem o mundo, o que que é significativo pra eles, que diferença faz estar numa cadeira de rodas ou andando por aí? (José Cavalhero, Rodrigo Mendes).

A mudança de paradigma não acontece na neutralidade, mas vem como resultado de demandas de movimentos organizados. Campanhas e conscientização pela mídia vão ter um efeito pouco extensivo, de busca de receitas prontas, sem conseqüências transformadoras se não houver participação dos grupos envolvidos.

A mudança não se dá só pelo extraordinário, pelos eventos pontuais ou qualquer coisa assim, muito menos pela espetacularização da situação (José Cavalhero, Rodrigo Mendes).

E essa necessidade, essa urgência, acaba levando a receitas prontas (Carlos Barmak, Rodrigo Mendes).

Tem uma manifestação pra reivindicação, pra mostrarem a cara e dizerem: 'Ó, estamos aqui. Somos pessoas e fazemos as coisas acontecerem' (José Cavalhero, Rodrigo Mendes).

A mudança de paradigma significa outra maneira de pensar a educação, no geral, considerando de um lado a diversidade como princípio constitutivo da sociedade e de outro a quebra da hierarquia de poder sobre quem detém o saber na sala de aula.

Os professores [da Rodrigo Mendes], em determinado momento, se mostram com dificuldades de conduzir, porque a heterogeneidade é muito elevada (Rodrigo Mendes, Rodrigo Mendes).

Você vê a própria disposição das salas de aula que têm as mesas em seqüência, uma mesa do professor, linha e coluna, quer dizer: o sábio que vai transmitir o saber pra quem não sabe... (José Cavalhero, Rodrigo Mendes).

O fulano que tá ali do seu lado tá precisando aprender uma coisa que ele não sabe e que você sabe. Você não quer ir lá dar um toque? De repente pode haver uma troca interessante, vocês podem descobrir coisas novas. É, nunca passei por essa

experiência, eu passo agora como professor (José Cavalhero, Rodrigo Mendes).

Outro aspecto necessário é a difusão de saberes, para que a sociedade possa avançar, criando uma rede de troca de informações sobre o trabalho com públicos especiais.

Nosso plano de ação futuro na área de ação educativa, a gente está dando assessoria para que esse museu [Museu da Casa Brasileira] possa desenvolver um projeto de ação educativa para público especial nessa instituição e em alguns outros museus de São Paulo também. Então isso começa a abrir essa rede de interação de atendimento de público especial aqui em São Paulo e no interior (Margarete de Oliveira, Pinacoteca).

6.2.2 Democratização do acesso

Os entrevistados reconhecem que o acesso à cultura ainda é muito restrito, que a inclusão é um ideal a conquistar.

Os incluídos são meia dúzia. Então, a gente ainda tem muito caminho pra tornar essa instituição realmente pública (Milene Chiovatto, Pinacoteca)

O modelo que se faz aqui pra esse público deve ser expandido pra todo público. Na verdade, eu acredito que quanto mais interativa, multissensorial, participativa, multimediada uma obra, uma exposição um patrimônio possa ser, mais todo mundo terá acesso e poderá compreender melhor, seja em seus aspectos formais, seja em seus aspectos interpretativos, seja em seus aspectos afetivos, seja em seus aspectos vivenciais, não importa: eu acho que quanto mais condição de proximidade se der entre a obra e o fluidor, mais intensa será a relação ali estabelecida, na minha opinião (Margarete de Oliveira, Pinacoteca).

Essas percepções, eu acho que ainda estão no início do seu desabrochar. Eu acho que a gente ainda tem muito, muito caminho pela frente, mas eu acho que timidamente a gente vai conseguindo avançar alguns passos. A gente tem um outro programa aqui, que chama Programa de Inclusão Sócio-Cultural, que também trabalha com inclusão, mas no âmbito de pessoas em situação de vulnerabilidade social, que também não têm acesso à instituição, não por ter alguma deficiência física, mental... (Milene Chiovatto, Pinacoteca).

E, se é pública, então deve servir a todos, na minha opinião. Então, cada vez mais o Museu vem se conscientizando, se auto-conscientizando do seu papel de instituição pública e do seu papel de instituição eminentemente educativa, na entranha, né? Quer dizer, ela está para educar, né? (Milene Chiovatto, Pinacoteca).

Nossa intenção? É levar a inclusão pra todo o Brasil da forma que a gente pode, ou seja, mandando os materiais que nós temos, escritos ou vídeos ou outra coisa, e fazendo convênio com os órgãos oficiais, senão a gente não consegue chegar (Mara Siaulys, Laramara).

6.2.3 Acessibilidade

A consciência social sobre a questão da acessibilidade está um pouco melhor; a acessibilidade não se restringe ao acesso arquitetônico, deveria considerar uma variabilidade de condições sensoriais, intelectuais e de linguagem.

Eu acho que hoje a gente já tem um panorama de mais espaços abertos a essa preocupação da acessibilidade. Em várias exposições sempre tem um grupo de núcleo educativo preocupado com a adaptação de alguns materiais ou a produção de alguma obra um pouco mais aberta pra acessibilidade (Cecília Oka, Laramara).

Só que para isso precisa ser desenvolvida uma política de acessibilidade, que possa permitir a ida desses grupos a esses espaços culturais, e não só em questão à acessibilidade arquitetônica, que é essa mais simples de ser resolvida (Margarete de Oliveira, Pinacoteca).

Tendo conhecimento da necessidade que esses públicos especiais tinham que ter, pra poder visitar um museu, porque o museu, por ser um espaço totalmente visual requer... têm a necessidade de ter propostas educativas que pudessem permitir que eles tivessem acesso à arte. Mesmo não sendo somente para o atendimento de deficiência visual, mas para as outras limitações, também, esse caminho tinha que ser estabelecido de forma... é... de organização sensorial, de percepção (Margarete de Oliveira, Pinacoteca).

Então alguns espaços abrem, mas tem a restrição, ou não tem uma preparação adequada. Eu acho que ainda falta um trabalho maior nesse sentido... E dos lugares que têm o ateliê, de receber (Cecília Oka, Laramara).

Então nessa de dar um jeito, o educador não se especializa, não se forma, não se preocupa com isso. É muito fácil falar que a Bienal vai atender todo mundo e não precisa de nenhum atendimento especializado (Amanda Tojal, Pinacoteca).

6.2.4 Inclusão

Os entrevistados têm muito contato com o trabalho das escolas especiais e isso colore a sua visão da inclusão; consideram que a inclusão precisa acontecer com um suporte escolar para o aluno deficiente, tendo opção de ensino especializada para alguns.

Então essa inclusão, pra mim, ela não é responsável no caso dessa criança, esse aluno não ter um atendimento especializado dentro dessa inclusão! E eu acredito, então, numa outra inclusão que é a inclusão responsável... aquele que tem condição de entrar dentro da classe comum, ele pode ir, desde que seja assistido. Aquele que não tem condições porque para ele vai ser uma coisa muito difícil, ele vai se deparar com dificuldades muito grandes, ele vai ficar atrasado em relação aos outros porque ele não vai poder acompanhar e isso vai ser muito angustiante pra ele... e eu tenho convivido com pessoas que me falam isso, esse aluno deve ter um acompanhamento especial. A história da minha sobrinha foi exatamente essa. Agora que ela foi transferida para uma escola especial ela está feliz, e se desenvolvendo dentro das necessidades e dos limites dela. Esses alunos podem e devem estar em locais mais especializados também, mas locais que trabalhem com a comunidade, que não se fechem numa escola simplesmente e pronto (Amanda Tojal, Pinacoteca).

Sobre inclusão, os entrevistados salientam que a convivência vai ajudar a perder a distância e a resistência, que a diversidade enriquece a sala de aula e que é preciso difundir as maneiras singulares de perceber o entorno.

Então é importante que já começou a ser desenvolvida essa mentalidade de que esse público faz parte da sociedade e que ele tem que ser também reconhecido como freqüentador desses espaços educativos e culturais (Margarete de Oliveira, Pinacoteca).

São duas posições dos educadores, os abertos e os resistentes, eles percebem que necessitamos gerar a difusão de novos pontos

de vista para as atividades inclusivas (Solange Caetano, Laramara).

Nós temos que aprender a lidar com essa inclusão, conviver com a pessoa com deficiência, porque a pessoa com deficiência, ela tem que estar na sociedade e todo mundo convivendo com ela como uma coisa natural, que também ela tava escondida, de repente a inclusão abriu, entra todo mundo na sala de aula e. no espaço cultural (Amanda Tojal, Pinacoteca).

Elas ficam, vamos aprender a lidar com eles, conviver com eles, e eles passam a ser pessoas como a gente, a gente não vai ter vergonha de chegar na frente de um surdo e não saber o que fazer, então deixa eu ir embora, porque eu tô com vergonha não sei nem por onde começar, tentar dialogar com ele dentro daquilo que for possível (Amanda Tojal, Pinacoteca).

Então, o que a gente procura o tempo todo é presentificar, trazer pro agora, criar relação, buscar sentidos, pra que essa experiência seja de fato transformadora (Carlos Barmak, Rodrigo Mendes).

Pra mim, toda e qualquer possibilidade de vida tá inclusa na minha motivação de vida. Então, eu não gosto muito dessas categorias, eu acho que elas são equivocadas, elas excluem, geram preconceitos, geram equívocos, e eu acho errado, não gosto de pensar nessa forma, da uma dificuldade ali, tal, mas eu prefiro pensar na condição humana como um todo, assim, sabe? Eu acho que a gente deve pensar a inclusão como um todo, né? Quer dizer, não tem. diferença.”(Carlos Barmak, Rodrigo Mendes).

Então, a gente tem percebido que esses vários recortes da diversidade vão amplificando a riqueza humana que existe na sala de aula (Rodrigo Mendes, Rodrigo Mendes).

A presença da pessoa com deficiência na sala de aula... ela é mais importante do que a gente imagina. Essa mudança que tá acontecendo, eu acho que só daqui há alguns anos é que a gente vai entender o quanto ela é importante, porque é ela que revela explicitamente e de uma forma indiscutível o quanto o modelo educacional que hoje predomina e com o qual a gente foi educado... ele é homogeneizador e ele é insuficiente (Rodrigo Mendes, Rodrigo Mendes).

6.2.5 Políticas públicas

Os entrevistados mostram que existe alguma articulação entre as garantias do direito propostas na legislação, mas as políticas públicas não bastam. A mudança se faz através da consciência, do conhecimento e de ações afirmativas.

Impõe-se a inclusão e se prepara depois, e vamos ver no que é que dá... Nós estamos naquele momento 'de ver no que dá', então eu acho que as políticas públicas têm que rever estas questões da educação inclusiva, pois ela é um fato e não vai voltar para trás (Amanda Tojal, Pinacoteca).

Então é essa política pública agora que tem que pensar numa educação inclusiva mais responsável (Amanda Tojal, Pinacoteca).

Qualquer política ou ação afirmativa ainda precisa que algumas ações afirmativas gerem um pouco de reações contrárias, pela falta também de conhecimento, de mais informações sobre o assunto, de percepção que aquilo é por um tempo, né? pra que essa transformação ocorra. Porque não é, por exemplo, nessa busca da inclusão, você ter cotas, que vai resolver a questão do preconceito (Cecília Oka, Laramara).

Mas eu não acho que as leis mudam uma sociedade. Eu acho que a mudança sempre se faz através da consciência. Mas as leis podem ajudar a regulamentar algumas coisas. Eu acho que é importante a obrigatoriedade de calçada baixa, acesso ao ônibus; eu vejo hoje que existe esse serviço do Atende, que leva e traz gente, eu acho que tudo isso já mostra um avanço, uma atenção maior, uma generosidade maior da sociedade pra esse assunto. Os museus já começam a criar também condições, os sanitários... (Carlos Barmak).

6.2.6 Diversidade e especificidades

Os entrevistados reconhecem as especificidades das pessoas com quem trabalham, mas insistem que, antes tudo, cada um é uma pessoa significativa, com pleno potencial e valor.

Entendo as necessidades, as especificidades, que tem diferença. Eu acho que todo o ser vivo, ele é significante, ele é importante... Então, mesmo as pessoas que passam anônimas na rua, elas têm um significado importante pra mim (Carlos Barmak, Rodrigo Mendes).

Pessoa, que tem várias características, e entre elas, a deficiência visual. Mas a deficiência visual não é a principal e única característica dela. Ela tem várias facetas que podem ser valorizadas e encarar nessa pessoa somente a deficiência visual eu acho que é um absurdo. Ela é uma pessoa íntegra, completa, com todas as possibilidades (Mara Siaulyš, Laramara).

Essas percepções, eu acho que ainda estão no início do seu desabrochar. Eu acho que a gente ainda tem muito, muito caminho pela frente, mas eu acho que timidamente a gente vai conseguindo avançar alguns passos. A gente tem um outro programa aqui, que chama “Programa de Inclusão Sócio-Cultural”, que também trabalha com inclusão, mas no âmbito de pessoas em situação de vulnerabilidade social, que também não têm acesso à instituição, não por ter alguma deficiência física, mental... (Milene Chiovatto, Pinacoteca).

6.3 Especificidades e mediação

Por fim, ressaltamos por meio das amostras selecionadas, quais as particularidades para o efetivo desenvolvimento das atividades no momento atual de atenção aos diferentes públicos.

6.3.1 A Arte e seu ensino

Além de falar daquilo que é específico ao ensino de arte para públicos especiais e do valor do ensino da arte como caminho para a inclusão, os entrevistados abordam princípios do ensino de arte no geral, que valem para todos. Falam da função da arte e criticam a arte vista apenas como terapia.

O que eu percebo importante nessa prática artística é a tentativa de se trabalhar valorizando os percursos individuais de cada aluno.

E isso se aplica não só a públicos com deficiência (Rodrigo Mendes, Rodrigo Mendes).

Arte é um conteúdo fundamental pra que a gente pense em avanços, porque é um espaço de experiência, um espaço de risco, um espaço de não objetividade. Qual é a função? Não existe uma função objetiva, né, num mundo tão voltado pra questões objetivas. Então, essa contradição, esse remar contra, de alguma maneira contribui muito a favor (Carlos Barmak, Rodrigo Mendes).

Bom, eu acho que tem um estigma ainda de vincular a arte com um caráter terapêutico (José Cavalhero, Rodrigo Mendes).

Então, assim: materiais diversos. Eu digo para eles que qualquer coisa pode virar arte, desde que exista um conceito... que seja trabalhado. Então esse contemporâneo que pode usar qualquer material, mas, lógico, desde que exista uma pesquisa em cima, uma discussão, que tenha uma proposta real artística (Solange Caetano, Laramara).

Não estamos lá pra ficar analisando se a técnica usada foi a melhor ou não, se o trabalho ficou bom ou ruim, ou qualquer coisa assim, mas o que significou pra você, o que você estava pensando quando o fez, que você acha que daqui pra frente pode acontecer, enfim, essa troca que eu chamo de intersubjetividade, é que eu acho que é a grande riqueza para o desenvolvimento do trabalho. (José Cavalhero, Rodrigo Mendes).

E a arte possibilita esse conviver da diversidade, né? (Cecília Oka, Laramara).

A Arte é um caminho para a inclusão (Solange Caetano, Laramara).

6.3.2 Planejamento

Para alguns entrevistados, o planejamento geral e a definição dos objetivos é essencial, entendendo que o ensino de Arte não acontece num vácuo na sociedade.

De fato existe incerteza, de fato ninguém acha interessante enrijecer um ambiente de ateliê, mas todos reconhecem o valor de se trabalhar essa habilidade, essa capacidade de olhar para o futuro, de planejar, de se organizar (Rodrigo Mendes, Rodrigo Mendes).

Então, eu tinha dito que apesar de todas as adaptações que nós temos que desenvolver em cada instituição, cada instituição vai ter as suas necessidades, as suas condições, o importante é a gente saber adaptar e fazer um trabalho bom em cima disso (Amanda Tojal, Pinacoteca).

Quais são as necessidades específicas de cada um dos grupos que são atendidos, o que ele vem desenvolvendo na sua oficina prática ou em sala de aula com esses grupos, qual o interesse, o foco principal que levou esse educador a procurar a Pinacoteca e o projeto educativo com o público especial para atendimento desse grupo (Margarete de Oliveira, Pinacoteca).

Responsabilidade não fique só na mão dos educadores, entendeu? Mas do grupo de equipe de trabalho como um todo, desde a recepção do museu, as faxineiras, vigilância, Quando o grupo de público especial se sente acolhido com respeito e responsabilidade, ele também vai se sentir à vontade (Margarete de Oliveira, Pinacoteca).

Então a gente tenta encontrar onde é esse equilíbrio entre o indivíduo com a sua proposta e o grupo com as questões que permeiam a sociedade (Rodrigo Mendes, Rodrigo Mendes).

6.3.3 Cotidiano das atividades e oficinas

Numa perspectiva mais prática, os entrevistados descrevem suas propostas, que variam, dependendo de tratar-se de um museu, ateliê e instituição especializada. Desenvolvem idéias sobre a escolha de materiais e instrumentos e mostram como relacionam a história da arte com a produção na oficina.

Eu vejo a prática artística como um espaço de investigação, como um espaço de experiência. Então, eu tô muito voltado, muito atento, ao processo de cada um dos alunos, de cada um dos participantes dessa experiência. Eu acho isso mais importante do que qualquer outra coisa. Por exemplo, eu acredito muito mais nisso do que o valor que se dê exagerado ao produto final. Eu não ligo muito pra isso, até mesmo porque eu acho que isso nos leva a um juízo de valores, a bonito, a feito, em cima, embaixo, caro, barato, e a minha idéia é exatamente desconstruir um pouco esses conceitos, esses pré-conceitos. Eu acho que quando a gente se volta mais pro processo e menos pro produto final, a gente valoriza mais... a gente ajuda muito nessa desconstrução dessa perspectiva equivocada da arte. Então eu tô muito ligado a isso.

Uma outra coisa, eu acho que a prática artística, ela se dá de fato quando o participante passa por uma experiência (Carlos Barmak, Rodrigo Mendes).

Nós selecionamos normalmente três obras relacionadas à pintura, porque nós vamos trabalhar com reproduções dessas obras, e três esculturas. Essas três esculturas normalmente já têm um aspecto bem mais narrativo ligado às questões mitológicas (Margarete de Oliveira, Pinacoteca).

Então, os nossos instrumentos não são muito tradicionais, aquela coisa do lápis 6B. É lógico que a gente tem lápis 6B, o papel canson, o carvão, mas amplia muito. A gente trabalha de repente com linha, com lupa, com projetor de slides, a gente faz uso de diversos recursos. A gente se relaciona com o nosso agora. Tudo bem, o modernismo é importante, as linguagens tradicionais, a pintura, o desenho, a escultura, mas a gente pensa no dia de hoje, nessas culturas ampliadas que a gente tem, onde a música, a informação, a comunicação de massa, a televisão, tudo isso faz parte do presente das pessoas. E a gente quer falar e língua dos alunos (Carlos Barmak, Rodrigo Mendes).

Nós temos agora 20 obras liberadas para o toque, a gente faz todo um trabalho voltado para a questão da literatura, por exemplo. Já que a gente não pode trabalhar com as artes visuais, as artes plásticas, a gente trabalha com literatura, com as lendas, com a mitologia, com textos literários importantes, por exemplo, quando a gente trabalha com São Paulo e com o modernismo, a gente traz textos de Mario de Andrade, de Oswald de Andrade, trabalha com esse outro... essa outra linguagem que também pode apoiar o nosso trabalho. Tem funcionado? Tem funcionado muito bem (Amanda Tojal, Pinacoteca).

6.3.4 Conhecimentos sobre deficiência e especificidades da prática de Artes com públicos especiais

Alguns dos entrevistados reforçam a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre as deficiências, estudando, por meio de cursos e palestras e em contato com especialistas. Reconhecem que alguns cuidados diferenciados são necessários.

As especificidades são importantes, sim. Se você vai lidar com alguém que tem uma determinada síndrome e os professores não

entendem dessa síndrome, não é assim: 'Tudo bem, trata como qualquer uma'. Não é assim (Rodrigo Mendes, Rodrigo Mendes).

Eu não posso ter uma sala de aula pra criança de educação infantil com mesas de altura inadequada, com cadeiras que eles não podem carregar. Então esses cuidados são óbvios, básicos (José Cavalhero, Rodrigo Mendes).

Por isso que essa didática multissensorial que eu desenvolvo, ela veio de um professor de biologia cego que desenvolveu essa didática com os alunos dele nos cursos de biologia. Que é o Miguel Soler (Amanda Tojal, Pinacoteca).

Dependendo das deficiências, são necessárias medidas específicas, materiais adaptados, um olhar multissensorial para a apresentação das atividades, valorizando vários sentidos e a mediação pela linguagem. Alguns materiais e procedimentos já estão incorporados nas práticas educativas.

Quando tem cadeirantes que venham visitar o museu, eu tenho que selecionar obras que estejam ao alcance (Margarete de Oliveira, Pinacoteca).

Plano inclinado é uma prancha pra escrever, desenhar, ler de modo mais confortável sem precisar debruçar sobre o papel... (Solange Caetano, Laramara).

Nós temos a tela. A madeira com a tela de mosquito por cima, que também é uma adaptação para se fazer desenho. Essa é específica para o deficiente visual total, porque ele tem a possibilidade de estar passando o giz de cera em cima do papel, ou uma caneta... (Solange Caetano, Laramara).

Eu trabalho com pranchas em relevos para obras de arte bidimensionais... nós pensamos em todas as limitações, então, para o deficiente visual, a gente relata... a gente transfere obras bidimensionais para relevo e também para maquetes tridimensionais. Temos jogos de palavras, por exemplo, para os surdos a quem não interessa muito o relevo da obra de arte, porque ele enxerga bem, não tem a questão da limitação visual, então nos trabalhamos com histórias, com palavras, com o vocabulário. Agora nós temos uma educadora surda que vem atender esse público uma vez por semana com a gente, que faz uma parceria com o Itaú Cultural. Então a gente tenta trabalhar com cada tipo de necessidade especial, a gente trabalha com o tipo de material importante pra eles. É muito interessante, com a deficiência mental, a gente desenvolve e trabalha com todos os

materiais que a gente produz também para o deficiente visual, que para eles construir uma obra é muito importante. Se para o deficiente visual é pra ele ter idéia da percepção e da composição da obra, porque a parte cognitiva dele não tem nenhum tipo de deficiência, para o deficiente mental, entender como é que a obra foi construída e olhar a pintura, e se relacionar com o trabalho tridimensional, é fundamental (Amanda Tojal, Pinacoteca).

Eu vivo pressionando as meninas aqui pra trazer maçã, pra trazer abacaxi, porque eu acredito que é nessa possibilidade de proximidade com os objetos e na lógica da interpretação entre a realidade já conhecida e a representação ainda desconhecida que se cria a possibilidade de uma fruição mais adensada. Então, é nesse sentido que a gente trabalha, inclusive para grupos com pessoas sem deficiência, a gente também usa recursos multissensoriais, e principalmente recursos de participação e de vivência, que a gente chama de propostas poéticas, no sentido de fazer qualquer experiência passar pelo corpo. Esse é que é o meu grande mote aqui, que a gente sempre difunde (Milene Chiovatto, Pinacoteca).

Muitos não têm ou não tiveram essa possibilidade de exploração, porque têm medo, porque têm nojo, porque têm muita sensibilidade tátil e acabam não explorando. E aí eles começam a curtir o material. Eles começam a ter uma relação com o material. E isso é muito rico! Pra nós que estamos vendo o resultado e pra eles. Porque eles começam a ficar mais abertos pra mexer em outras coisas, pra explorar outras coisas e pra conhecer o mundo, conhecer as coisas... (Solange Caetano, Laramara).

O Masp, que eu lembro, nós fomos com um grupo e até a descrição, o pessoal não tinha experiência na área, mas fez uma descrição dos quadros muito interessante (Cecília Oka, Laramara).

6.3.5 Um trabalho desafiante e realizador

Apesar das dificuldades tradicionalmente reconhecidas da falta de condições de trabalho em artes, os entrevistados, surpreendentemente, não enfatizaram suas queixas e entraves, mas dimensionaram os ganhos institucionais e a realização pessoal que este trabalho proporciona aos próprios educadores e aos seus alunos.

Só que ainda existe uma resistência muito grande em fazer esse atendimento com qualidade, porque você não pode pensar uma

exposição de curta duração, que você vai ter um atendimento isolado do público especial, sem pensar anteriormente no material de apoio que vai necessitar dentro desse atendimento (Margarete de Oliveira, Pinacoteca).

Os usuários vêm aqui pra buscar principalmente uma socialização. Às vezes tem aquela coisa: “Ah, eu gosto de Arte Plástica”, ou ‘Eu gosto de violão e quero fazer’. Mas o que a gente vê é a socialização, é o grupo, que é uma coisa muito forte. Em alguns casos também é uma ocupação do tempo e a pessoa acaba não ficando, ela fica passando de oficina em oficina, porque na verdade ela quer ocupar o tempo, né? Mas muitos querem pelo encontro mesmo com o grupo, pelo contato com pessoas com deficiência visual, que alguns com deficiência recentemente adquirida ainda não tiveram, e então querem essa experiência de estar com pessoas com deficiência visual, então acabam buscando isso (Cecília Oka, Laramara).

Usuários que achavam que não tinham possibilidade de trabalhar com isso acabam encontrando muitos caminhos aqui (Cecília Oka, Laramara).

7 DISCUSSÃO TEÓRICA

7.1 Arte e Educação Especial

A presente discussão se faz considerando a perspectiva singular deste pesquisador inserido no cenário como artista com deficiência e educador de públicos especiais, reafirmando questões históricas e relacionais para a prática de artes.

Devido ao lugar privilegiado de quem vivencia esta realidade, é possível promover reflexões sobre os assuntos aqui estudados, a saber, a educação para todos, a presença da diversidade no ateliê, junto a concepções acerca do ser humano: as concepções próximas do cotidiano profissional, e as formalizadas em pactos sociais locais ou internacionais.

É importante ressaltar que por meio das abordagens teóricas acerca da constituição do sujeito intencional proposto pela Fenomenologia e a abordagem da constituição da subjetividade em ambientes educacionais proposta no trabalho de Lopes (2005) numa fundamentação psicossocial, reafirmamos as bases nas quais formalizamos este diálogo. Nestas abordagens, foram apoiadas as possibilidades para a mudança de qualidade nas relações em ambientes educacionais; desta forma afirmamos a necessidade de imersão do sujeito no ato artístico, para que os olhares possam circular e perfilar para promover novos campos de ser e estar no mundo.

Proporcionaremos a seguir reflexões para alargar a possibilidade de ações efetivas no campo da prática de artes e de seu ensino.

Participar do sistema da Arte, hoje, é relacionar-se com o meio, com o outro, e com o mundo, por meio de um conhecimento específico, por sua via transformadora, haja vista que o sistema da Arte atual penetra em todo tipo de

ambientes sociais do cotidiano; a arte está nos ateliês, nos teatros, nas casas de cultura, mas também na rua, nas escolas, nas instituições financeiras, em hospitais, e outros espaços não usuais.

O ganho proporcionado pelo encontro da Arte com a educação especial é evidentemente qualitativo, na medida em que cria formas de possibilitar o contato de produção e apreciação pelos diferentes públicos. Cada ambiente e seus usuários, sejam museus, escolas/ateliê ou instituições especializadas, apresenta as necessidades específicas, com diferentes demandas. Às vezes não é possível transpor diretamente conhecimentos produzidos em contextos escolares para as práticas desenvolvidas em museus ou em ateliês, porque os objetivos podem ser diferentes. Trata-se de um trabalho de descobertas, como relata Amanda Tojal da Pinacoteca acerca das formas de trabalhar com seu material multissensorial:

É muito interessante; com a deficiência mental, a gente desenvolve e trabalha com todos os materiais que a gente produz também para o deficiente visual, para eles construir uma obra é muito importante. Se para o deficiente visual devemos estimular a percepção e a composição da obra, porque a parte cognitiva dele não tem nenhum tipo de limitação, para o deficiente mental, entender como é que a obra foi construída e olhar a pintura, e se relacionar com o trabalho tridimensional, é fundamental. [Tojal refere-se a tridimensionalidade das pranchas táteis em contraste preto e amarelo].

Os profissionais que atuam nestes vários ambientes têm muito a socializar, mas faltam fóruns para que eles possam se encontrar e travar diálogos que contribuiriam para o aprofundamento dos vários projetos. Não importa se os lugares forem públicos ou não, desde que haja interesse em promover movimentos de mudança, como se percebe nas falas de Rodrigo Mendes, Margarete de Oliveira e Mara Siaulys:

[...] por exemplo, a gente está envolvido numa experiência de Santo André, que é um município... nas condições hoje acho que exemplar, onde de fato eles investem em cursos de formação,

reestruturação dos espaços, tentando atender ... (Rodrigo Mendes).

Nós começamos a atingir alguns museus estaduais que passaram a ser nossos parceiros nessa causa. Museus do interior de São Paulo e da capital que fizeram uma ficha de diagnóstico onde levantaram as necessidades básicas para começar realizar um projeto de acessibilidade responsável. (Margarette de Oliveira).

[...] a gente está realizando um trabalho importantíssimo com a Prefeitura, Secretaria da Educação do Município, que nós estamos dando capacitação... (Mara Siaulys).

Este estudo propõe que a comunidade possa manter abertamente interlocuções com o império escondido de saberes acumulados da Educação Especial, em particular do fazer da arte, que possam trazê-lo para a escola regular e outros ambientes educacionais. Na realidade, este campo é restrito a poucos profissionais, e é recente a preocupação para o diálogo.

Voltemos a um argumento do campo específico da Arte, para que possamos compreender a produção e a apreciação artística das pessoas com deficiência. No trabalho atual de ensino de Arte, não é mais possível avaliar apenas considerando resultados de qualidade estética. De um lado, a arte contemporânea de Duchamp e Warhol e tantos outros, vira do avesso conceitos arraigados e tradicionais sobre o que é a boa arte; de outro lado, para a produção de pessoas com deficiência em ambientes de ensino de arte, a recusa do estilo, da habilidade manual, do virtuosismo ocorre não por uma situação intencional, mas por condição física ou mental, por ingenuidade, e por não opção de linguagem e falta de habilidades. Neste sentido vale ressaltar o relato de Rodrigo Mendes:

O que eu acho que eu aprendi e tenho sempre refletido nesses doze anos de trabalho, e que amanhã também já vai ser uma outra visão, porque a gente, a cada dia, está aprendendo coisas novas, mas até o momento, o que eu percebo importante nessa prática artística é a tentativa de se trabalhar valorizando os percursos individuais de cada aluno. E isso se aplica não só a públicos com deficiência. Na verdade essa é uma... abordagem que parece ser interessante também pra qualquer indivíduo que queira aprender,

qualquer escola que se proponha a trabalhar com o ensino-aprendizagem em arte...(Rodrigo Mendes).

Os ensaios artísticos de pessoas com e sem deficiência trabalham até hoje com a desconstrução da tradição, seja por intenções de crítica social, seja por um questionamento conceitual, ou ainda por metalinguagem. Abandonando a erudição, com a presença do mau gosto, do casual, do efêmero e de diferentes expressões, o fazer e o apreciar se aproximaram de todos. O fato é que esse tipo de produção, durante todo o século XX, ganhou espaço, ganhou voz, e isso pôde permitir que uma produção que antes teria sido desprezada, passasse a ser reconhecida, registrada e guardada, mantida, exposta e tudo mais.

A arte na sua prática, nesse quadro histórico em que estamos inseridos, pode sem dúvida, promover caminhos de inclusão social, pois as atividades artístico-culturais têm facilitado trocas simbólicas, conversas com diferentes universos.

Antes desse advento, havia pouca oportunidade para deficientes produzirem ou apreciarem arte; partia-se do princípio que quem não tem coordenação não pode fazer uso do pincel, quem não vê não pode acessar a estética visual, quem não ouve, musicalizar-se. Assim, essa flexibilização na Arte, juntamente com a conquista dos direitos das minorias, foi o que permitiu abrir caminhos às práticas artísticas, possibilitando os diferentes tipos de propostas para as pessoas com deficiência.

Este estudo coletou amostras disso como vemos nos cegos no Museu Lasar Segall tocando as esculturas, fazendo cerâmica ou desenhando sobre pranchas específicas no ateliê da Laramara, os tetraplégicos que pintam com a boca, os que produzem objetos incomuns como Silvia, da Associação Rodrigo Mendes, ao produzir objetos de papel como grandes envelopes, que podem ser considerados como produção artística inserida numa linguagem contemporânea. Ou ainda, como na Pinacoteca, com um carrinho que se desdobra como ateliê

móvel, para provocar decodificação criadora, possibilidade concreta de fruição aos que não podiam penetrar nesse universo de comunicação.

É interessante perceber que a passagem dos conceitos de Arte que ocorreram nas vanguardas do início do século XX vão demorar para penetrar nas instituições de Educação Especial e em outros espaços culturais, como um discurso válido. Sabemos que os profissionais das instituições especializadas não estão fechados nelas, compartilham da contaminação de conceitos que se transformam no contexto cotidiano das diferentes comunidades, uma via de mão dupla. Estamos vendo despontar então, alguns indicadores destes fenômenos somente de 20 anos para cá.

E por fim, destacamos a problemática da arte-terapia que parece gerar um fascínio cada vez maior na sociedade em se tratando de trabalhos de arte junto aos públicos especiais, como foi colocado no relato significativo:

Bom, eu acho que tem um estigma ainda de vincular a arte com um caráter terapêutico. Eu não tenho nada contra, eu acho que a arte se presta realmente para isso e para muitas outras coisas, mas se você pensar que a arte por si só, como uma área de conhecimento, eu acho que ela não precisa estar associada a esses fins necessariamente. Mas eu percebo que ainda existem muitas pessoas que procuram uma atividade artística como uma terapia (José Cavalhero).

O insight deste educador sobre a maior valorização da arte a serviço da saúde, nos parece muito acertado. Quando coloca essa idéia, ele mostra a tendência de, mais uma vez, tirar o foco das práticas voltadas ao âmbito educacional e social, na crença da atividade artística como função de desenvolvimento humano.

7.2 O Educador

A falta de cursos de formação de educadores para públicos especiais está gerando nas Universidades um incômodo, pois o assunto está surgindo cada vez mais forte no âmbito educacional, por meio dos estudantes dos cursos de licenciatura que sabem que vão enfrentar na escola inclusiva alunos de todo tipo e da legislação que vem propondo mudanças nos quadros curriculares.

A formação nesta área de trabalho (ensino de Arte para pessoas com deficiência) até hoje, tem se dado pela prática. A formação na prática revelou-se como o único caminho de formação na área: aprender com os deficientes, ao atender suas necessidades, trocando com os profissionais mais experientes na área, construindo saberes por processos de ensaio e erro.

Os profissionais entrevistados firmam a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre as diferentes deficiências, estudando, por meio de cursos, palestras e em contato com especialistas, a despeito das concepções diferentes acerca da inclusão.

Está claro aos profissionais que algumas atenções diferenciadas são necessárias para o jogo da fruição, para a produção efetivar-se. A apropriação do conhecimento advinda tanto da prática quanto da reflexão, ou vice-versa, potencializa e amplia a ação do educador, lançando-o a novos desafios. Então, é quase posta a condição necessária do educador para buscar sua contínua atualização e ter permanente flexibilidade para trocar conceitos de arte com seus interlocutores. Ele é desafiado pelos alunos na sua diversidade, pelas atividades práticas em si, e pela falta de repertório e literatura onde ele poderia encontrar referências.

O educador em busca de boa formação teórica e com alguma bagagem de experiência prática é, muitas vezes, sensível às necessidades do alunado

especial, muito embora não possa prescindir dos conhecimentos dos especialistas. A disponibilidade em aprender de um educador com um perfil de empatia à diversidade se apresenta como resultado da construção de novos paradigmas, conforme afirmação do entrevistado:

[...] essa harmonização toda que a gente tem... Você é uma pessoa sensível, um artista, e consegue se dimensionar na vida do outro, quer dizer, dentro da relação, você fala: 'Eu sou complementar nas relações, (Carlos Barmak).

As singulares formas de percepção que os alunos trazem podem ser conteúdos de transformação das metodologias propostas, incorporadas na dinâmica do educador atento. Como exemplo, retomemos a visitação no museu Lasar Segall, na situação de reflexão acerca da exploração sinestésica feita pelos alunos junto ao sofá conversadeira, que de algum modo os lançou para aspectos da tridimensionalidade, assunto estrutural da atividade. Esta situação, porém, passou despercebida pelos condutores da atividade, posto que esta postura se espera de quem já está familiarizado com as formas singulares de perceber do deficiente visual.

A prática de flexibilizar mencionada por várias vezes nesta pesquisa toma corpo, uma vez que é um conceito chave na prática junto a esse público, dados os procedimentos e soluções inusitadas para dar seguimento às atividades. Flexibilizar o seu plano, suas posturas, crenças e valores, permite ao educador vislumbrar saídas criativas aos desafios, à medida que ele constrói diferentes pontes de linguagem e de conteúdos.

Assim, chamamos a atenção, nesta pesquisa, para as práticas educacionais inclusivas necessárias nesse novo ateliê, e que por expansão interdisciplinar possam migrar como estratégias e conteúdos significativos para desenvolver outras disciplinas. A diversidade na sala de aula, então, enriquece o ambiente educacional, uma vez que problematiza o educador e as estratégias

rígidas do currículo e propõe ao grupo diferentes e não menos competentes caminhos.

7.3 Novos paradigmas por meio da prática artística

O processo de mudança de mentalidade é construído por meio de ações que demonstram reordenamento de atitudes cognitivas e emocionais diante da pessoa com deficiência. A inclusão não é um estado ideal a se conquistar, mas sim, um processo de ampliação de repertório relacional, visto que a mentalidade usual somente qualifica especialistas para se relacionarem com as pessoas com deficiência. É, sobretudo, uma afirmação dos direitos de convivência conquistados. Assim, retomamos a citação de Mrech quanto à relevância das mudanças de paradigma:

[...] ao adotarmos um paradigma a nossa escolha deixa de ter como referenciais apenas os aspectos cognitivos. Ela passa a ter também componentes emocionais, que podem fazer com que as idéias daquele paradigma ou dos paradigmas oponentes a ele sejam realmente aceitas ou rejeitadas (MRECH, 1999.).

A fim de refletirmos os caminhos de mudanças por meio da arte, há um argumento de um entrevistado, tomado por nós como essencial: de que não há resposta pronta ou mesmo receituário pré-estabelecido, as transformações são construções locais, soluções peculiares. O entrevistado ainda afirma que a mudança se dá pela consciência: “Eu não acho que as leis mudam uma sociedade. Eu acho que a mudança sempre se faz através da consciência. Mas as leis podem ajudar a regulamentar algumas coisas” (Barmak).

Há que se acrescentar ainda nessa discussão de mudanças de mentalidade a necessidade de ações afirmativas como estratégia para suscitar confrontos, posicionamentos e produzir conhecimento:

Mas a gente tem que ir além disso nessa transformação. E eu acho que qualquer política ou ação afirmativa... ainda precisa que algumas ações afirmativas gerem um pouco de reações contrárias, pela falta também de conhecimento, de mais informações sobre o assunto, de percepção que aquilo é por um tempo, para que essa transformação ocorra (Cecília Oka).

Mudança de paradigma não aceita neutralidade, exigindo posicionamento, reconhecimento das conquistas dos diferentes grupos. Mudança de paradigma não privilegia apenas o portador de deficiência. Ela amplia as relações de busca de conhecimento, na medida em que propõe mudança na qualidade das relações nos ambientes educacionais. Temos notado que esta prática artística em novos quadros de referência educacional está constituindo um espaço de intersecção entre o ensino da arte e a educação especial.

Muitos trabalhos, embates, diálogos e conquistas estão por vir, para que haja espaço significativo de desenvolvimento numa visão mais totalizante de ser humano. A consciência social sobre a questão da acessibilidade vem ganhando espaço, porém tem se restringido ao acesso arquitetônico. Contudo, existe a necessidade de considerar uma variabilidade de condições sensoriais, intelectuais e de linguagem. A mudança se faz dentro de quadros de referências que não são unicamente conceituais, mas sim atitudinais, vinculadas às nossas crenças e valores.

Na visitação da Pinacoteca, evidenciaram-se os diferentes ritmos de deslocamento relacionados ao uso de uma bengala, uma cadeira de rodas manual e outra elétrica. Assim também se fizeram evidentes as diferenças de percepção e cognição e tempos necessários no processo de fruição.

Na Associação Rodrigo Mendes percebemos a presença efetiva das pontes para as atividades, e em particular vimos que a preocupação dos educadores está voltada para as questões pedagógicas específicas, do desenvolvimento da prática, a saber, os critérios para a formação de grupos, a qualificação para língua de sinais e para as diferentes deficiências intelectuais.

Na atividade da Laramara, pudemos constatar a ruptura da barreira museológica de não tocar nas peças, e iniciar a cultura do acesso não visual aos educadores, pensando como na Pinacoteca em caminhos distintos de perceber as obras. Pudemos constatar a necessidade de ampliação de repertório de vivência, quando os alunos se referiram com surpresa e curiosidade à representação de uma íris de olho com um buraco (Cabeça de Lucy), em busca de significados.

No cotidiano educacional, e em particular com públicos especiais, sempre aparecem adversidades que mudam o fluxo das atividades. É o caso do elevador acessível da Pinacoteca, que estava em manutenção, contudo a via alternativa de outro elevador, limitado a uma cadeira de rodas por vez gerou um atraso, mas não impediu a atividade.

Para que haja a prática de artes para todos, desde logo são necessárias algumas condições mínimas de acessibilidade para as atividades. Quando José Cavalheiro destaca a imagem da sala de aula da educação infantil, ele exemplifica as adequações de mobiliários, de circulação, de capacidade intelectual, de comunicação feitas para esta faixa etária. Numa analogia, posta para pessoas com deficiência em ateliê, ele nos propõe uma reflexão: sempre considerar em qualquer ambiente educacional, a acessibilidade como ponto de partida, independentemente do público; essa é a primeira condição necessária para a existência e o desenvolvimento do conhecimento em todas as áreas e principalmente em arte.

A presença da diversidade é considerada como parte da comunidade educacional, que proporciona diferentes formas de fazer arte, ampliando o conceito de ateliê para públicos especiais a partir de princípios analisados neste estudo.

Percebe-se a presença dos inúmeros discursos, de novas vozes, de timbres oficiais, falas de esperança e de resistência e também as ações afirmativas que propõem um estado ideal, pouco digerível pelas comunidades.

São modelos que dependem de maturação e manutenção. A mudança tem gerado esforço de compreensão por parte de alguns e deslocamento do seu lugar comum, por outros, posto que em nosso tempo há uma freqüente constatação da presença da diversidade de identidades e de discursos, impelindo-nos a buscar formas singulares de ser e de nos relacionar.

Estamos considerando que o discurso deste assunto está na frente da prática, como observamos pelo fato de a Carta de Pirenópolis ter sido o último documento significativo para as políticas educacionais onde se resguarda um espaço para a arte e seu ensino.

A expansão das atividades artísticas para todos ainda deixa a desejar. Assim como em tantos outros pactos, ou mesmo pelos discursos institucionais, as ações carecem sempre de fôlego econômico, com risco de colocar o discurso na frente da prática. Os projetos necessitam de estratégias mais duradouras.

Os profissionais entrevistados, apesar de dimensionarem com clareza suas fragilidades, não ficam nas queixas, estão cientes de suas contribuições na produção das novas atitudes e de conhecimento. Também admitem que este trabalho está apenas no início.

A Pinacoteca tem uma limitação por não ter condições de preparar material para exposições itinerantes, de ampliar o acesso a maior número de obras do acervo. A Associação Rodrigo Mendes se ocupa de captação de recursos, fazendo parcerias para manter sua missão. E a Laramara conta com seus parceiros e voluntários para a manutenção de seus projetos. Nenhuma das três instituições conta com suporte de verbas públicas para desenvolver suas atividades com conforto, de modo a atingir uma parcela maior da população que gostaria de usufruir vivências de ateliê.

As mudanças de atitudes neste setor, assim como as políticas públicas, não são suficientes diante das resistências, que ao nosso ver tem em sua maioria,

origem cultural, e por estarem vinculadas à sobrevivência dentro de modelos econômicos competitivos e pouco abertos aos desafios da diversidade. As iniciativas e as políticas são reduzidas, em função da realidade econômica, do pouco investimento na área e de outras prioridades sociais.

Assim, estamos vivendo um momento de construção de sementeiras, preparando conhecimentos e bases filosóficas para quando os recursos econômicos forem utilizados não mais a partir de uma visão assistencialista em relação aos diferentes, mas para a efetiva participação deste público como produtor e consumidor (de arte), fazendo com que as ações de mudança possam trazer benefícios a todos.

Contudo, retomemos as condições atuais de realidade escolar por um argumento já posto neste estudo: o de consideramos que o alunado com necessidades especiais está como espectador. A sua escolarização no Brasil em uma escola inclusiva de fato, não só a dita pela palavra da lei, necessita para seu sucesso "atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade. Instrumentos esses primordialmente lingüísticos." (REILY, 2004, p. 23).

Mais do que confrontar disparidades entre discurso e prática, o estudo nos permitiu perceber a variedade de propostas possíveis, as dificuldades enfrentadas no cotidiano, a fragilidade das garantias das políticas públicas para a manutenção de um trabalho de qualidade neste campo. Convivemos entre as noções de impotência, e de sucesso das pessoas com deficiência. Por que não oportunizar atividades?

Numa mudança de conceitualização de ser humano que essa pesquisa reflete, propomos considerar as diferentes comunidades, e que possam no dever de suas transformações, ter como naturais as até então desacreditadas capacidades, e garantam itens mínimos aos caminhos incomuns. A partir da mediação, garantir o acesso às atividades e bens culturais, deslocando, desta forma, a noção de incapacidade individualizada, criando outros referenciais para

lidar com as diferenças, revigorar a noção de sucesso, direcionando-a no sentido das conquistas cotidianas individuais e coletivas.

Alguns procedimentos metodológicos de ordem geral podem e devem ser implementados para dar oportunidade a todos, garantir o trabalho em Artes e romper com preconceitos no sentido de se abrir para a diversidade.

Assim, para formalizar o final desta discussão fica como devir deste estudo, afirmarmos tanto como profissionais, como formadores de profissionais gerar o maior número de ambientes com compromisso de produção de conhecimento, relevar a importância de se trabalhar juntos, promover socialização das informações e dos diferentes estágios de conhecimento no ensino de arte.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos hoje numa dinâmica oscilante e contraditória, entre ambientes sociais que apontam para a conscientização das particularidades e necessidades específicas de grupos ou de cada ser humano e outros ambientes compromissados com outros valores e desprovidos de informação. Estamos convivendo em tempos de pluralidade e paradoxos da inevitável, sutil e irreversível presença da diversidade.

Desta forma, os diferentes e, em particular, as pessoas com deficiência, estão propondo à sociedade um despojamento dos modelos mais estáveis, como o modelo médico e o modelo psicométrico, permeando as relações sociais com formas incomuns de ser, para transformar a exigência, o padrão de normalidade, as categorias rígidas que as pessoas têm em relação às diferenças. Assim, percebe-se as singularidades se revelando, não no que têm de exótico, mas nas suas características particulares. Não que se eliminem totalmente as peculiaridades, mas sim que se minimize a ignorância sobre o assunto.

Sob este quadro de referência, a sociedade é convidada e exigida a enfrentar os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência. Essa abordagem desloca o problema de tal forma que ele não mais se localiza unicamente no indivíduo. As idéias de capacidade e de pertencimento são relativizadas ao se questionar as políticas, os conceitos e os ambientes que não consideram a diversidade humana.

A prática educacional inclusiva é vista como um processo em construção, prevê a celebração da diversidade em suas atividades e procura garantir que as pessoas com deficiência possam usufruir toda a gama de direitos humanos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, de acordo com as conquistas marcadas nas convenções nacionais e internacionais.

Consideramos neste estudo alguns movimentos de práticas artísticas solidárias a esses novos quadros de referência, como agentes transformadores e geradores de conhecimentos, dando oportunidade assim a esse processo inclusivo.

Nossa intenção, portanto, é de promover o diálogo acerca da apropriação dos modelos de referência no ensino da Arte para pessoas com deficiência. Esperamos, desta maneira, contribuir para alargar os instrumentais metodológicos do ensino da Arte.

Com esta pesquisa, reunimos elementos para refletir sobre o ensino de arte para pessoas com deficiências no município de São Paulo, neste presente momento da história. Promovemos o estudo de uma mostra qualitativa da cultura contemporânea revelada em propostas que enfocam o acesso às Artes Plásticas para pessoas com deficiência, analisando-as na perspectiva do paradigma da inclusão social.

Propusemo-nos a afirmar nessa dissertação a necessidade de manter e alargar o curso de trocas já existentes, no que diz respeito a: a) formação como processo de aprendizagem contínua para o desenvolvimento profissional do educador; b) mudança de mentalidade promovida pelas políticas públicas, à medida que atingem as comunidades e famílias; c) aos processos de mediação por meio dos quais os profissionais da prática inventam, criam, se apropriam de estratégias, recursos e tecnologia para melhor trabalhar de forma qualificada com pessoas com deficiência no contexto inclusivo.

O diálogo que ocorre em situação de formação poderá dar melhor entendimento sobre as questões de estratégia para alcançarmos a educação para todos. E pretendemos que tais mudanças de visão de mundo poderão ocorrer no processo de formação, gerando um quadro de profissionais que queiram se habilitar para atender necessidades específicas para a prática de artes plásticas. Os envolvidos nesta pesquisa, como participantes e entrevistados, constataram a

quase ausência de socialização do conhecimento. Entendemos que se faz necessária a ampliação de trabalhos artístico-científicos, com vistas à produção de conhecimento e diálogos neste campo específico.

Para articular os três itens estudados, vamos emprestar a imagem da fita de Moebius, criando uma analogia com a qualidade de movimento e infinitude que a Arte também possui na sua essência estrutural transformadora.

Na contemporaneidade, a Arte propõe modos de pensamento visual, transmitidos por diferentes linguagens, sejam eletrônicas, ligados em rede no devir da revolução digital, sejam nas práticas da tradição, flexibilizadas pelo hibridismo das possibilidades artísticas.

Pelo fato de não se exigir mais altas habilidades técnicas, primor acadêmico, virtuosismo de desempenho, o ensino de arte poderia promover um alargamento das condições de atuação em Arte para pessoas com necessidades expressivas específicas. No entanto, o ensino de arte ainda não acompanha o momento em que os artistas-pesquisadores se encontram. Por um lado, a arte que se ensina na escola não existe mais, pouco entra em contato com a produção do momento, no sentido de formar primeiramente os educandos nos preceitos da tradição clássica ou da tradição modernista para a compreensão desta área do conhecimento. Trata-se, comumente, a arte contemporânea com menor envolvimento e maior insegurança, com pouca clareza conceitual, e percebem-se conflitos para a sua valoração, dada a complexidade que adquiriu, por sua variabilidade e ramificações de diferentes formas híbridas de linguagem. Por outro lado, estamos testemunhando a presença de arte contemporânea, da cultura visual irrompendo e penetrando nas escolas, e em outros espaços. Assim, este estudo colabora para o diálogo que a sociedade mantém em relação à educação inclusiva, e que, ao nosso ver, resvala no ensino da arte, dadas as aberturas não convencionais que promove, por seu caráter interdisciplinar e de pesquisa de

linguagem, e pelo lugar significativo que ocupa na constituição de sujeitos do conhecimento de nossa sociedade.

A arte como processo de educação inclusiva, portanto, constitui-se pelo fazer artístico e pela apreciação, que ao nosso ver perpassa as estratégias singulares para alcançar os bens culturais, os acervos e materiais de referência e recursos para a prática, bem como pela expressão e busca de linguagem pessoal, numa ação solidária.

Vimos, por meio das atividades e dos depoimentos, justificativas para a permanência e o desenvolvimento destas iniciativas, visto que a familiarização com conceitos, técnicas e materiais da tradição e do contemporâneo apresenta a oportunidade de refletir sobre as formas de fazer Arte e, principalmente a condição de pertencimento à sociedade. Nessa ação, experimenta-se pertencer ao fluxo cultural da Arte. No entanto, as propostas pesquisadas ainda se restringem a grupos e espaços que não atingem muitos profissionais que poderiam se beneficiar dos saberes ali desenvolvidos para se qualificarem e que também não atendem à população de forma abrangente. Os resultados deste estudo sugerem que o cenário configurado em São Paulo ainda revela iniciativas isoladas, com apoio governamental intermitente. Projetos importantes no campo da cultura/diversidade têm início e acabam quando mudam os governos municipais, estaduais ou federais. A continuidade dos trabalhos não é garantida, os processos de avaliação são frágeis, enfim, as propostas são tão vulneráveis às mudanças políticas quanto as pessoas que deveriam ser beneficiadas por elas.

Ficam, neste estudo, registradas as iniciativas de referência que fazem parte de um contexto maior de educação cultural, que deveria contemplar também o ensino de arte, área muitas vezes negligenciada em detrimento das disciplinas de matemática e português. Esperamos que este estudo que aponta rumos da prática artística para todos, dentro da escola regular e da vivência cultural na comunidade, possa contribuir para o desenvolvimento de outros trabalhos de

natureza cultural com públicos especiais e para a reflexão de profissionais que atuam nesta área tão carente de bibliografia nacional que fundamente seu trabalho.

Acreditamos que, num futuro não tão remoto, as considerações aqui refletidas possam contemplar de alguma forma as idéias expressas tão poeticamente por Duarte Jr:

[...] existe uma educação primeira dos sentidos, um seu desenvolvimento a partir da vida cotidiana de todos nós, a qual pode-se aprimorar e se refinar através de sua simbolização por meio dos signos estéticos que toda e qualquer forma de arte nos provê. Sentidos aprimorados se reconhecem e se descobrem nos signos estéticos da arte, os quais lhes facultam ainda um meio de expressão, um "alfabeto" com o qual se manifestar. Evidentemente trata-se aqui de um jogo circular, na medida em que os sentidos remetem à arte e esta, de volta, apela aos sentidos (2004, p.214-215).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, A.M. (Org). **Arte-educação: leitura no sub-solo**. São Paulo: Max Limonad, 1987.

BARBOSA, A.M. Entrevista. **Revista E** - SESCSP, São Paulo, v.6, n.34, mar. 2000. Disponível em:

http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=75&Artigo_ID=731&IDCategoria=917&reftype=2. Acesso em: 20 fev.2007.

BARBOSA, A.M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, A.M. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital Art&. Out.2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/>. Acesso em: 20 fev.2007.

BUENO, R.P.P. **A Arte na diferença: um estudo da relação da Arte/conhecimento do deficiente mental**. 2002. Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

CAMPOS, R.H.F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação, **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 49, n.17, set./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013 acesso em 15.01.2007.

CASTRO, E.D. **Atividades artísticas e terapia ocupacional**: construção de linguagens e inclusão social. 2001 Tese (Doutorado), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CHAUI, M. S. . Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia. In: NOVAES, A., (Org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 467-490.

CAUQUELIN, A. Arte Contemporânea: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CONVERSAS sobre deficiência visual. **Revista Contato**. São Paulo, Laramara, Edição Especial, n. 7, dez.2001.

CORAZZA, S.M. **Educação da diferença**. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/25/textoclaccsosandracorazza.doc> . Acesso em: 14 set. 2006.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

EID, K. **A representação da imagem corporal do deficiente físico por meio do desenho da figura humana**. 2003. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2003.

FERRAZ, M.H.C.T. **Arte e Loucura**: limites do imprevisível. São Paulo: Lemos Editorial, 1998.

FERREIRA, E.L. **Dança em cadeira de rodas**: os sentidos da dança como linguagem não verbal. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R., LAPLANE, L.F. (Org). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONTES, M.L.A. **Um outro corpo em cena: a deficiência física sob a lógica do espetáculo**. 1999. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea). Universidade Federal da Bahia , Salvador, 1999.

FRANCISQUETTI, A. (Org.). **Arte Medicina**. São Paulo: Livraria Médica Paulista Editora, 2005.

FUNARTE, 2002. Disponível em:
<http://www.funarte.gov.br/vsa/download/estrategias2.PDF>. Acesso em: 25 fev. 2007.

GODÓY, M.F.R. **Educação artística para deficiente auditivo: uma leitura a partir da visão de professores**. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GÓES, M.C.R., LAPLANE, L.F. (org). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas : Autores Associados, 2004.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte, sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO PORTUGUÊS DE MUSEUS. **Temas de museologia: museus e acessibilidade**. Lisboa: Ministério da Cultura, 2004.

JANNUZZI, G.S.M. **A educação do deficiente no Brasil : dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KAYE, H. S. **Disability watch**: the status of people with disabilities in the United States. Volcano: Disability Rights Advocates. 1997.

KOHATSU, L.N. **Estudo sobre a expressão de alunos e ex-alunos de uma escola especial através da fotografia**. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LEITE, M.I. O serviço educativo dos museus e o espaço imaginativo das crianças. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n. 43, p. 121-128, 2004.

LOPES, A.E. **O ato fotográfico e processos de inclusão**: análise dos resultados de pesquisa - intervenção. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151254int.pdf>. Acesso em 16 set. 2006.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

LULKIN, S. A. **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MARQUES, C.V.M. **O significado da linguagem visual e da produção plástica na construção da língua escrita por pessoas adultas surdas**. 1997. Dissertação (Mestrado em História da Arte) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

MAZZOTTA, M.J.S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MRECH, L.M. **Educação inclusiva**: realidade ou utopia? Disponível em:
http://www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp?f_id_artigo=61.
Acesso em: 14 set.2006.

MUSEUMS and galleries commission. **Museologia**: roteiros práticos. São Paulo:
Edusp, 2005. (Acessibilidade, v.8)

OLIVEIRA, M.M. **Surdos e ouvintes**: dos bastidores aos aplausos. 2006.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do
Campo, 2006.

ORMELEZI, E.M. **Estação Especial da Lapa**: Centro de Convivência e
Desenvolvimento Humano. Integração, Brasília, INEP, v.13, n.60, out./dez.1993.

ORMELEZI, E.M. (Org.) Encontros com a arte: caminhos sensíveis no ensino da
arte para deficientes visuais: artes plásticas, música, dança e jogos teatrais.
Revista Contato: conversas sobre deficiência visual. Edição Especial, n. 7. São
Paulo: Laramara, dez.2001.

ORMELEZI, E.M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita
com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global**: uma
leitura psicanalítica em estudo de caso. 2006. Tese (Doutorado em Educação) -
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PITOMBO, P.F.D.T., (Colab.) Encontros com a arte: caminhos sensíveis no ensino
da arte para deficientes visuais: artes plásticas, música, dança e jogos teatrais.
Revista Contato: conversas sobre deficiência visual. Edição Especial, n. 7. São
Paulo: Laramara, dez.2001.

PRIETO, R.G. **Políticas de melhoria da escola pública para todos:** tensões atuais Disponível em:

http://www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_de_melhoria_1.asp?f_id_artigo=548. Acesso em 14 set.2006.

REILY, L.H. **Relatório:** resumo do panorama do ensino de artes plásticas em instituições de educação especial em São Paulo. São Paulo: Secretaria do MEC/FUNARTE, 1985. (prelo)

REILY, L.H. **Atividades de artes plásticas na escola.** São Paulo: Pioneira, 1986.

REILY, L.H. **Armazém de imagens:** ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

REILY, L.H. **Escola inclusiva:** linguagem e mediação. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

REILY, L.H. Retratos urbanos de deficiência. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (Org.) **Inclusão:** práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REILY, L.H. Diversidade e deficiência na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, 2005. **Anais...** 1 CDRom.

PROJETO CARMIM. **Respondendo com Arte às necessidades especiais.** Brasília,

REVISTA PÁGINAS ABERTAS. Alimento do Espírito. São Paulo, v. 27 n.12, 42-45, 2001.

RICHTER, H. **Dada**: arte e anti-arte. Tradução Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 1993

.RICHTER, I.M. Pluralidade cultural no ensino de Artes. In: CORRÊA, A.D. (Org.) **Ensino de Arte**: múltiplos olhares. Ijuí: Unijui, 2004.

RIZZI, M. C. Caminhos metodológicos. IN: BARBOSA, A.M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, M.C.G.B. **Coreografando o cotidiano**: a expressão corporal do deficiente visual. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Assuntos Integrados. Fundo Social de Solidariedade. Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência. Realizações 1991 – 1994. **Catálogo da Exposição da Pinacoteca para Públicos Especiais**. São Paulo, FUSSESP, setembro de 1994.

SÃO PAULO (Estado). **A turma faz Arte**: enturmado. 2.ed. São Paulo: Secretaria Estadual do Menor, 1992.

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

SCARAMELLI, J. **Escola nova brasileira**: esboço de um sistema. São Paulo: Zenith, 1931.

SILVA, T.T. (Org.). A Produção social da identidade e da diferença. In: _____ . **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3.ed. São Paulo: Vozes, 2004.

STAIMBACK, S.; STAIMBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TOJAL, A. P. **Museu de Arte e público especial**. 1999. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TOLOCKA, R. E. **Comportamento motor de pessoas portadoras de deficiência mental, em tarefas de desenhar**. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual De Campinas , Campinas, 2000.

Universidade de São Paulo. Museu de Arte Contemporânea. Catálogo da Exposição. **O toque revelador**: retratos e auto - retratos. São Paulo: MAC/USP, 1997.

Universidade de São Paulo. Museu de Arte Contemporânea. Catálogo da Exposição. **O toque revelador**: a poética das formas. São Paulo: MAC/USP 1999.

VERÇOSA, M.R.C. **Homens de cavernas**: quem se importa com eles? O papel da educação artística no desenvolvimento do portador de deficiência visual. Monografia apresentada ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. São Paulo: MAC/USP, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VERY Special Arts Brasil. VSA – FUNARTE. Disponível em:
<http://www.ctac.gov.br/vsa.htm>; <http://www.funarte.gov.br/vsa/oquee.htm>. Acesso em 2/03/2007.

BIBLIOGRAFIA

Arte - Educação. Disponível em: www.arteducacao.pro.br. Acesso em: 14 set. 2006.

Arte em Comum. Disponível em: www.artemcomum.org. Acesso em 02 fev. 2007.

Arte sem Barreiras. Disponível em:

www.funarte.gov.br/asbarreiras/asbhistorico.htm#topo. Acesso em: 02 fev. 2007.

Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. Disponível em:

www.laramara.org.br. Acesso em 14 set. 2006.

Associação de Assistência à Criança Deficiente. Disponível em

www.aacd.org.br/centro_setores.asp?sublink2=23. Acesso em: 02 fev. 2007.

Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Disponível em:

www.arte.unb.br/anpap/barbosa.htm. Acesso em: 14 set. 2006.

BALLESTERO-ALVAREZ, J.A. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. 2003. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARBOSA, A.M.T.B. **Arte - Educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva; Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

BARBOSA, A.M.T.B. **Arte-Educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1985.

BARBOSA, A.M.T.B. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1985.

BARBOSA, A.M.T.B. **A imagem no ensino da arte**: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, A.M.T.B. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: CI Arte, 1998.

BAVCAR, E. **Memória do Brasil**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

CAIADO, K.R.M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Editores Associados, 2003.

Centro Técnico de Artes Cênicas. Disponível em: www.ctac.gov.br/vsa.htm. Acesso em 02 fev. 2007.

Conversando com Ana Mãe Barbosa. Disponível em: www.pg.cdr.unc.br/revistavirtual/numeroseite/Entrevista.htm. Acesso em: 14 set. 2006.

Cultura e Educação. Disponível em: www.artecidadania.org.br. Acesso em: 14 set. 2006.

FERRAZ, M.L.; FUSARI, M.F.R. **Metodologia do ensino de Arte**. Cortez, 1993.

FUNARTE Disponível em: http://www.artedespertar.org.br/quem_somos/quemsomos.php acesso em 02/02/2007.

GOFFMAN, E.. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988

Instituto Arte na Escola. Disponível em: www.artenaescola.com.br. Acesso em: 14 set. 2006.

Instituto Empregar. Empregabilidade versus exclusão social. Disponível em: www.institutoempregar.org.br. Acesso em: 14 set.2006.

Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: www.arm.org.br. Acesso em: 14 set. 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores).

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Projeto Carmim. Disponível em: www.projetocarmim.org.br. Acesso em: 02 fev.2007.

Revista Museu. Disponível em: www.revistamuseu.com.br. Acesso em:14 set.2006.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SÁNCHEZ, I.; MCGINNIS, R. Art & **The Alphabet** : a tactile experience. New York: The Metropolitan Museum of Art, 2003.

Secretaria de Estado da Cultura. Disponível em www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/menuitem.7. Acesso em: 02 fev.2007.

VARELA, N.A. A formação do Arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. História da Arte-Educação: a experiência de Brasília. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO, ECA-USP, 1. São Paulo: Max Limonad, 1986. (Série ARTE, 2.)

APÊNDICES

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos sujeitos pesquisados

Pesquisa: Prática Artística Para Todos: as Artes Plásticas em instituições de atenção à pessoa com deficiência refletindo no cenário da inclusão social no Município de São Paulo (título provisório). 2006

Eu, _____, RG _____, que atuo como _____, no(a) _____, aceito participar desta pesquisa realizada pelo aluno PAULO FERNANDO DIAS DE TOLEDO PITOMBO do curso de Mestrado em Artes pela UNICAMP, sabendo que:

- esta pesquisa se propõe ao levantamento do estado da arte das práticas artísticas realizadas junto ao público de pessoas com deficiência em instituições educacionais e artístico-culturais;
- promoverá o debate acerca da relação arte e inclusão social. Para isso
- procederá ao mapeamento dessas instituições, bem como à sistematização e reflexão sobre sua estrutura, produção, ação educativa e cultural, mormente, o olhar sobre a deficiência no contexto social.
- as sessões serão documentadas (registros escritos, em áudio e em imagens).
- a instituição fornecerá documentos pedagógicos (diários, relatórios, planos de ensino, publicações, etc.) para análise.

O pesquisador se compromete a divulgar, em âmbito científico e aos participantes e interessados, os resultados da pesquisa.

Declaro estar ciente e de acordo com o seguinte ponto: que não receberei nenhum tipo de remuneração financeira por participar da pesquisa.

Portanto, autorizo o uso da minha imagem e de meu depoimento, assim como documentos cedidos, para destino científico: dissertação de Mestrado.

Pesquisador:

Nome: PAULO FERNANDO DIAS DE TOLEDO PITOMBO

Curso de Mestrado em Artes pelo Instituto de Artes – UNICAMP

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Orientador:

Nome: Professora Dra. Lucia Helena Reily

Local de trabalho: CEPRE – FCM – UNICAMP

Endereço:

Telefones:

e-mail:

Assinatura do Sujeito _____

Assinatura do pesquisador _____

_____, _____ de _____ de _____

Apêndice 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE PRÁTICA ARTÍSTICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Nome:

Formação:

Profissão:

Instituição(ões) a que pertence:

Função:

Endereço profissional e telefone:

E-mail:

Data da entrevista:

1. Relate-me brevemente a presença da Arte e da Educação na sua formação e vida profissional.
2. Desde quando você trabalha com pessoas com deficiência?
3. Fale desta experiência profissional.
4. Fale da sua experiência em relação à prática Artística para pessoas com deficiência. O que pensa sobre este assunto?
5. Como o seu ateliê/ museu/oficina se organiza para atender a um público especial?
6. Que materiais e instrumentos de trabalho e de referência funcionam melhor para a interação na atividade? Relate posturas e procedimentos junto a eles.
7. Qual é sua opinião sobre as experiências de inclusão social e acessibilidade, em Ateliês Museus de Arte, e nas instituições especializadas em São Paulo?
8. Qual é a demanda do público especial por atividades de Artes Plásticas? Eles vêm por iniciativa própria ou em grupos organizados, por instituições

escolares ou culturais? Como a comunidade se organiza para promover espaços acessíveis à prática de Artes Plásticas?

9. Como percebe e analisa as ações e o debate sobre o assunto em âmbito formativo e profissional? Frequenta ou frequentou cursos, encontros, onde busca informações?
10. Que aspectos formativos você encontra para a vida acadêmica ou profissional? Estão dentro ou fora do trabalho?
11. Comente sobre: a) O papel da Arte neste cenário; b) O papel da Educação Inclusiva; c) As políticas públicas e a mudança da mentalidade.

ANEXO

CARTA DE PIRENÓPOLIS

"Nós, Dirigentes de Educação Especial e de Ensino Fundamental de Organizações Governamentais e não - Governamentais, membros do Fórum das Instituições de Ensino Superior e UNDIME, reunidos no Encontro de Educação Especial: "Uma Escola de Qualidade para todos Respeita a Diversidade ", em parceria com a UNESCO e o FUNDESCOLA, em Pirenópolis, no período de 14 a 18 de junho de 1999, considerando os princípios Universais dos Direitos Humanos; as análises e debates ocorridos neste Evento e as proposições e compromissos definidos pelos participantes, em nível Estadual, reafirmamos o princípio filosófico da "Educação para Todos", e priorizamos as seguintes ações:

- 1- Articular órgãos governamentais, organizações de defesa e de direito, órgãos não governamentais de e para pessoas com deficiência, e instituições de ensino superior, visando à implementação da prática de inclusão;
- 2- Acompanhar e orientar, de forma articulada, as ações dos municípios na política de educação especial;
- 3- Comprometer e responsabilizar todo o sistema educacional público e privado, na garantia do atendimento aos alunos com necessidades especiais a partir de uma política de inclusão social;
- 4- Dotar as unidades escolares de materiais, equipamentos e mobiliários adaptados;
- 5- Construir e manter indicadores confiáveis que permitam análise da qualidade e planejamento das ações relativas à política de inclusão;
- 6- Tornar públicas ações, informações e recursos como uma das dimensões de suporte às práticas da educação especial e ao exercício do direito do cidadão;
- 7- Garantir acessibilidade por meio da adequação dos espaços físicos nas unidades escolares onde os educandos com necessidades educacionais especiais

estejam inseridos. Garantir também, que as novas construções obedeçam às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

8- Implantar e/ou implementar suporte e atendimento escolar de forma a garantir o pleno desenvolvimento humano para todos;

9- Estabelecer parcerias, prioritariamente, entre a educação, assistência social e saúde, envolvendo as três esferas de governo;

10- Orientar e assessorar a construção e/ou reconstrução do projeto político pedagógico, fundamentado no princípio de uma escola para todos;

11- Garantir a inclusão, no projeto político pedagógico, da Arte-Educação e da Atividade Motora, como dimensões curriculares;

12- Garantir a formação inicial e continuada da comunidade escolar, com vistas à inclusão das pessoas com necessidades especiais e o efetivo atendimento à diversidade;

13- Definir uma política de educação profissional, de forma participativa, orientada pelos princípios da inclusão;

14- Estabelecer estratégias de discussão do atual modelo de avaliação para definir a questão do diagnóstico, assim como a sua finalidade e efeitos.

No cumprimento ao que determina a Constituição Federal, a LDB- Lei9394/96 e o Plano Nacional de Educação.

Subscrevemos-nos

Pirenópolis, 18 de junho de 1999”

Carta de Pirenópolis - (<http://www.funarte.gov.br/vsa/download/estrategias2.PDF> acesso 04/03/2007)