



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 2, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://doi.org/10.29380/2020.14.02.52>

Recebido em: **26/08/2020**

Aprovado em: **02/09/2020**

PARALELOS ENTRE OS PRECONCEITOS NO ENSINO DA ARTE E NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA; PARALLELS BETWEEN PREJUDICES IN ART TEACHING AND IN EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES; PARALELOS ENTRE LOS PREJUICIOS EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE Y EN EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

LUCAS WENDEL SILVA SANTOS
<http://orcid.org/0000-0001-7831-2360>

MONA SANDRA DE SOUZA RAMALHO

ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI

Resumo

Este artigo discute as relações culturais que influenciaram a metodologia do ensino de Artes no Brasil e realiza uma análise comparativa entre os preconceitos no ensino de Artes e a discriminação de pessoas com deficiência. Referencia-se no contexto da arte-educação a partir do olhar de Barbosa (2012), Dumas et al (2013) e Figueiredo (2005), Simó (2010) e Mittler (2003). Além disso, realiza uma contextualização histórica da educação de pessoas com deficiência fundamentada em Souza (2009). Esta investigação surge a partir dos estudos do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NÚPITA/UFS) - GT Educação, Arte e Diversidade -, na Universidade Federal de Sergipe. A partir do retorno a história das duas áreas constata-se que tanto as Artes, quanto a Educação enfrentaram inúmeros preconceitos de ordem política, ética e estética. Para concluir, acredita-se que a arte-educação é uma possibilidade efetiva para a construção de relações de ensino/aprendizagem verdadeiramente inclusivas.

Palavras-chave: Arte-Educação. Preconceito. Inclusão. Ensino. Deficiência

Resumen

Este artículo analiza las relaciones culturales que influyeron en la metodología de la enseñanza de las artes en Brasil y realiza un análisis comparativo entre los prejuicios en la enseñanza de las artes y la discriminación de las personas con discapacidad. Se hace referencia en el contexto de la educación artística desde la perspectiva de Barbosa (2012), Dumas et al (2013) y Figueiredo (2005), Simó (2010) y Mittler (2003). Además, realiza una contextualización histórica de la educación de personas con discapacidad a partir de Souza (2009). Esta investigación surge de los estudios del Centro de Estudios, Extensión e Investigación en Inclusión Educativa y Tecnología Asistencial (NÚPITA / UFS) - GT Educación, Arte y Diversidad - de la Universidad Federal de Sergipe. Desde el regreso la historia de las dos áreas muestra que tanto las Artes como la Educación enfrentaron numerosos prejuicios de orden político, ético y estético. Para concluir, se cree que la educación artística es una posibilidad efectiva para construir relaciones de enseñanza / aprendizaje verdaderamente inclusivas.

Palabras-clave: Arte-Educación. Preconcepción. Inclusión. Enseñando. Deficiencia.

Abstract

This article discusses the cultural relations that influenced the methodology of teaching Arts in Brazil and performs a comparative analysis between prejudices in relation to teaching Arts and the discrimination of people with disabilities. Referencing the context of art education from the perspective of Barbosa (2012), Dumas et al (2013) and Figueiredo (2005), Simó (2010) and Mittler (2003). In addition, it performs a historical contextualization of the education of people with disabilities based on Souza (2009). This investigation arises from the studies of the Center for Study, Extension and Research in Educational Inclusion and Assistive Technology (NÚPITA / UFS) - Education, Art and Diversity WG - at the Federal University of Sergipe. Thus, we seek to present a proposal that emphasizes art education as an effective possibility for building truly inclusive teaching / learning relationships.

Keywords: Art-Education. Preconception. Inclusion. Teaching. Deficiency.

Introdução

A Arte é uma expressão milenar da humanidade, uma forma de registro histórico, de comunicação com o mundo, de representação dele, dentre outras características desta linguagem. Desta maneira, a arte “[...] produção de formas exprimindo a humanidade, a sociedade e a singularidade do ser humano e, nesse próprio movimento de elaboração formal, construção de si pelo artista e seu público” (DUMAS, et al, 2013, p. 44).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte (1997), deixa claro que a educação em arte favorece o desenvolvimento do raciocínio artístico e da percepção estética, o que certamente contribuem para a ordenação e o dar sentido à experiência humana. Através da arte o aluno aprende a desenvolver sua sensibilidade, imaginação, percepção ampliando a visão de mundo, possibilitando o contato com diferentes culturas.

Já a BNCC (2017) ressalta que a arte é componente curricular que auxilia para a interação crítica dos docentes com a complexidade do mundo, além de fazer emergir o respeito à diversidade e diferenças e o diálogo intercultural, indispensáveis para o desempenho da atividade cidadã. A Arte favorece o intercâmbio entre culturas e reforça o reconhecimento de afinidades, igualdades similaridades e diferenças, discrepâncias entre elas. Entranto, o mesmo texto nas diretrizes para o Ensino Médio retira a Arte de seu status privilegiado de área do conhecimento das linguagens artísticas, para rebaixá-la a um lugar secundário de “Componente Curricular”, destiando ao desenvolvimento de competências.

De modo bastante frustrante, a BNCC acaba por impetrar, a contra gosto da grande maioria dos especialistas da Área de Arte, a derrocada da ideia de ter as Linguagens artísticas, ainda que as básicas e mais tradicionais, como Áreas de Conhecimentos e ainda torna essas – Área Disciplinar e Linguagens Artísticas – apenas “Componente Curricular” e a serviço do “desenvolvimento de competências” (BNCC, 2017) técnicas no alunado (OLIVEIRA, 2018, p. 3).

Entretanto, o ensino de arte no Brasil nunca foi considerado importante, fora nos casos muito específicos, que caracterizaram as artes ditas marginais. A Arte historicamente foi separada da área da Educação e a consequência disso foi a ideia de que educar é uma coisa e fazer e divulgar arte é outra. Assim, a Educação Tradicional (fundamentada originalmente no ensino do Latim, Grego, Literatura, Gramática e Retórica) acabou por pouco valorizar a arte, e, diga-se de passagem, muitas das vezes desconfiar dessa linguagem, pois enfatiza a sensibilidade, conseqüentemente, é cúmplice com o corpo, é suspeita, e até mesmo perigosa. Ora, a Educação Tradicional dirige-se à disciplinar os corpos, à normatização dos comportamentos e se arte desenvolve estas singularidades ela pode ser extremamente perigosa, deve ser controlada pelas camadas dominantes (DUMAS et al., 2013, p. 26).

Portanto, o objetivo deste artigo é discutir sobre as relações culturais que influenciaram a metodologia de ensino de Artes no Brasil e realizando uma análise comparativa entre os preconceitos em relação ao ensino de Artes e a discriminação de pessoas com deficiência. A discussão será sustentada a partir do olhar de Barbosa (2012), Dumas et al., (2013), Figueiredo (2005), Simó (2010), Mittler (2003), Souza (2009). A proposta enfatiza a arte-educação como possibilidade efetiva para a construção de relações de ensino/aprendizagem verdadeiramente inclusivas.

Desta maneira, com o objetivo de dissertar e apresentar a estrutura desta pesquisa, este estudo foi subdividido em seis seções, sendo a primeira a introdução, na qual serão abordadas as discussões sobre Arte-Educação, da deficiência, da inclusão, políticas públicas voltadas para pessoas com deficiências e dados estatísticos. Além disso, foram apresentadas as relevâncias deste estudo e seus

objetivos.

Na segunda seção focamos nos procedimentos metodológicos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica.

A terceira seção apresenta os 4 (quatro) principais preconceitos e discriminações contra o ensino de arte no Brasil. No primeiro preconceito, de ordem simbólica, que destaca a arte como mero adorno do Reinado e do Império. O segundo preconceito de ordem política diz respeito à Missão Francesa no Brasil. O terceiro preconceito de caráter estético tem uma relação com o barroco rococó e a arte clássica francesa. E o último e quarto preconceito de classe, pois a arte, em certa medida tinha uma relação direta com a história do trabalho escravo no Brasil.

A quarta seção tratará acerca da história da deficiência no Brasil, sendo que buscamos centrar a pesquisa a partir de Santos (2009), realizando um processo analítico de como se deu a estruturação da Educação Especial no país. Além disso, trazemos uma breve discussão acerca dos conceitos de igualdade e desigualdade fundamentados em Barros (2017).

Na quinta seção apresentamos as análises comparativas entre arte-educação e inclusão de pessoas com deficiência, destacando as ordens de preconceito que envolve tanto o ensino de arte e as pessoas com deficiência.

Na sexta e última seção serão apresentadas as considerações finais. Nesta são elencados os pontos importantes deste trabalho, os objetivos alcançados, bem como serão apresentadas sugestões que possam contribuir para o ensino de arte-educação voltado para pessoas com deficiência.

Caminho Metodológico

A pesquisa em questão é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica da arte-educação, concebendo-a enquanto possibilidade da realização de intervenções sociais, com preconceitos construídos historicamente. Como eixo epistemológico adotamos uma visão de arte-educação fundamentada em Barbosa (2012) que entende a arte como elemento perceptivo, ativo, comunicativo e expressivo que estabelece relação com o mundo e com a sociedade em geral. A proposta da consagrada arte-educadora “[...] permite a abordagem da Arte na Educação de forma sistemática e significativa, possibilitando a ampliação da capacidade cognitiva, estética e social” (DUMAS et al., 2013, p. 55).

Para mais, evidenciamos que existe uma íntima relação entre os preconceitos que influenciam a metodologia de ensino de Arte no Brasil. Desta maneira, tratamos aqui a arte como forma de intervir socialmente e possibilitar uma discussão profunda do conceito de diferença (seja ela física ou cognitiva).

Escolhemos uma visão que tem em sua base o uso dos recursos artísticos a disposição do aluno, onde é discutida a possibilidade deste “falar” apenas através do ler, fazer e contextualizar sua arte (BARBOSA, 2012). Refletimos ainda sobre o papel e presença em cena do professor-artista e suas implicações na autonomia do sujeito em situação de inclusão. Isto é, o ensino de artes na educação básica está relacionado à formação de outras competências que não dizem respeito à própria Arte. Sendo assim, o professor-artista deve ao máximo acumular conhecimento e experiências práticas e teóricas em sua área. Para que isso aconteça é imprescindível que a formação ofereça oportunidades para que estejam mais aptos para a prática em sala de aula (FIGUEIREDO, 2005).

Assim, compreendemos as pessoas com corpos diferenciados como agentes em constante potência e possibilidades artísticas, significações e propomos que estes liberte-se de concepções colonizadas do fazer artístico. Para isso, utilizamos a teoria para fundamentar nossas discussões a respeito da arte-educação e da deficiência.

Partindo desse bojo contextual, este artigo tem o objetivo de discutir as relações culturais que influenciaram a metodologia de ensino de Artes no Brasil e realiza uma análise comparativa entre os preconceitos no ensino de Artes e a discriminação de pessoas com deficiência.

Os preconceitos contra o ensino de arte no Brasil

A história da arte educação no Brasil possui em seu seio a marca colonial implementada pelas Missões jesuíticas. Uma visão de arte que tinha como objetivo a colonização das perspectivas estéticas dos povos indígenas, isto é, um olhar de que era necessário disciplinar povos originários (BARBOSA, 2012).

Desta maneira, a arte serviu de metodologia para implementação dos ideais do colonialismo, ou seja, fazer com que os povos indígenas assimilassem os conceitos morais pertinentes ao cristianismo. Para isso foi necessário implementar a aniquilação de todas as formas culturais, estéticas, modos de pensamento, comportamentos e formas de fazer artísticos pré-existentes. Entretanto, quando se fala deste período, apesar de o pensamento dominante colonialista imperar aqui no Brasil, e utilizar da arte como abordagem de dominação, ainda não podemos falar de educação artística do ponto de vista formal (DUMAS, 2013).

Barbosa (2012) ao refletir acerca dos preconceitos contra o ensino de artes no Brasil evidencia as razões do desprezo pelas funções da arte na escola. O século XIX foi o período em que estes preconceitos mais se evidenciaram do ponto de vista, podemos dizer, pedagógico. Isso porque alguns ideias, como, por exemplo, a ideia da industrialização e do progresso estavam tomando conta do pensamento da sociedade brasileira. Estes e outros motivos fizeram com que o ensino artístico no Brasil fosse negligenciado, ou melhor dizendo, negado durante centenas de anos.

Apesar da afirmação de Alceu Amoroso Lima de que o “brasileiro tem uma tendência natural muito maior para as artes do que para as ciências, para a imaginação do que para a observação”, o ensino artístico no Brasil só agora, e muito lentamente, vem se libertando do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante quase 150 anos que sucederam à sua implementação. (BARBOSA, 2012, p. 15).

Havia uma tendência maior para valorização do ensino artístico superior, antes mesmo de termos organizado o ensino primário e secundário que acabou não sendo prioridade para a Educação Brasileira. Assim, percebemos que a observação de Alceu Amoroso Lima não se alinhou com a realidade do ensino de arte no país, a preocupação era consolidar o ensino superior com a justificativa de que seria a fonte de formação e renovação de todo sistema de ensino.

Desta maneira, um dos preconceitos contra o ensino de arte foi justamente na República, especificamente com a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, que fixou um lugar pejorativo para a linguagem artística. Isto é, a arte a serviço do adorno do Reinado e do Império que acaba importando o estilo neoclássico com o objetivo da conservação do poder. Assim, o primeiro preconceito é de ordem simbólica e acaba caracterizando a arte como algo que serve para adornar, enfeitar, “deixar bonito” e saciar a sede dos olhos.

O segundo preconceito é de ordem política e que acabou trazendo grandes prejuízos para o avanço da educação artística do país. “Os organizadores da Academia de Belas-Artes, célula máter do nosso ensino de Arte, eram franceses, todos membros importantes da Academia de Belas Artes, do Instituto de França, e bonapartistas convictos” (BARBOSA, 2012, p. 16). Assim, a Missão Francesa, liderada por Joachim Lebreton (1760-1819), ao chegar na América do Sul, depois da queda de Napoleão Bonaparte e a volta de Bourbon ao poder, acreditou que não chegaria aqui a perseguição bonapartista

que se espalhou por toda a Europa do século XVIII. Porém, Bonaparte era fortemente criticado pela recém-criada Imprensa Regia. Conseqüentemente, a presença dos bonapartistas, aliado ao período político que assolou toda a Europa, acabou por consolidar um preconceito de ordem política contra o ensino de arte.

Essa perseguição aos bonapartistas tinha razões óbvias, pois Portugal estava subordinado às influências da Inglaterra, até então rival política da França. Assim, D. João VI sofreu as conseqüências de aceitar a presença de franceses no Brasil e ter oficialmente patrocinado a vinda dos artistas franceses para o Brasil.

Portanto, a oposição política foi uma das influências na configuração do preconceito contra o ensino da arte no Brasil. Acrescente-se a ele o despeito dos portugueses, que não tinham ainda uma Academia de Arte de tão alto nível quanto a projetada por Lebreton para o Brasil (BARBOSA, 2012, p. 18).

O terceiro preconceito que iria envolver o ensino de arte no Brasil seria de ordem estética, pois a orientação artística da Missão Francesa era claramente neoclássica, o que marcou fortemente os ensinamentos artístico no país. É importante dizer que a tradição artística brasileira era na época predominantemente barroco-rococó. Isto é, as influências neoclássicas eram bastante esporádicas, como no caso de Manoel Dias, conhecido como Brasiliense, e o caso de Mestre Valentim. Assim, de uma hora para a outra o emocionalismo da estética barroca estava sendo substituído pela frieza academicista da arte neoclássica (BARBOSA, 2012). Ou seja, o processo de transição foi repentino, pois as inovações européias chegavam ao Brasil tardiamente, assim, as mudanças provocadas pelo neoclássico acarretaram em uma suspeição e certo arrendamento em relação à Arte.

O quarto preconceito podemos dizer que é relacionado à Arte como atividade manual, que caracterizava uma atividade laborativa a qual era rejeitada pelas classes abastadas. Além disso, um marcador claro era o preconceito dos portugueses por viverem do trabalho escravo e a arte acabar, no século XIX, sendo relacionada ao processo de industrialização. Isto é, trabalho é coisa de escravo, e se arte é trabalho não deveria ser professada pela pequena burguesia da época por medo de se nivelar a este. Entretanto, “[...] com a abolição da escravatura iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual (BARBOSA, 2012, p. 30). Assim, os polos preconceituosos passaram a se inverter a partir da revolução industrial, entretanto as artes, neste caso as Artes aplicadas à indústria, como a valorização do Desenho Técnico começaram a ser valorizadas com intenções de provocar o desenvolvimento econômico. Contudo, as Belas-Artes (neoclássica ou não utilitária) continuaram a ser desprezadas como inutilidade. Ou seja, a arte não utilitária era considerada,

[...] uma prenda, um luxo, um passatempo de ociosos, um requinte de distinção reservado ao cultivo das classes sociais mais ricas ou à vocação excepcional de certas naturezas para as grandes tentativas de Arte (RUI BARBOSA, 1947, p. 135 apud BARBOSA, 2012, p. 30).

Este breve panorama nos dá noção de que o ensino de artes no Brasil acabou sendo marcado pelo preconceito de diversas ordens. Assim, não foi diferente com o que aconteceu em relação a trajetória da história da deficiência e da educação especial no século XIX. Talvez os preconceitos das duas áreas não tenham uma associação direta, mas encontram pontos de semelhanças. Portanto, para aprofundar nossa análise é necessário entender como se deu a história da educação especial no Brasil.

História da deficiência no Brasil

Ao estudar a trajetória da história da educação especial em Sergipe do século XIX ao início do século

XX, evidenciou-se que as relações entre o saber e o poder médico e jurídico interferiram diretamente na noção de cuidar e educar para civilizar os sujeitos tidos como anormais.

Segundo Souza (2009), a história da educação brasileira se deteve ao imperativo do educar para dominação dos corpos e mentes pelas camadas sociais dominantes. Podemos dizer que, a educação só esteve no centro das discussões nos momentos que esta parcela social sentia que era necessário o controle das camadas menos favorecidas. Assim, a pesquisadora ressalta que a educação popular foi fruto de lutas e reivindicações face ao entendimento que a Educação é um direito fundamental.

Desta maneira, quando nos detemos ao que está disposto na Constituição Federal de 5 de outubro 1988 podemos observar no Capítulo III, Seção I, Art. 205 que trata do direito à educação que a

[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Ainda podemos notar no Art. 206, parágrafos I e II que:

o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]” (BRASIL, 1988, Art. 206).

Neste sentido, percebemos que existem três objetivos básicos atribuídos ao exercício deste direito, tais quais: o desenvolvimento da pessoa, o preparo da pessoa para o exercício da cidadania e a qualificação dos sujeitos para o trabalho. Em uma breve análise pode-se entender que estes objetivos devem ser alcançados de maneira gradual e contínua. Desta forma, não é possível exigir de um indivíduo que não conseguiu se desenvolver enquanto pessoa que este esteja apto ao exercício da cidadania ou se qualifique de maneira integral e eficazmente para o trabalho. Sobretudo, quando falamos daqueles que ainda estão na condição de exclusão social e cidadã: os chamados deficientes. Entretanto, é importante afirmar que a educação se afigura enquanto direito de todos e dever do Estado e da família.

Em contrapartida, historicamente são as nossas representações de deficiência que firmam padrões no nosso olhar para a diferença, neste caso, para a pessoa deficiente. Isto quer dizer que, é nosso olhar *categorizante* e estereotipado que determina o olhar para a diferença. Sendo que, os nossos modelos de diferente que mais manobram esta percepção são os determinados pelas noções de louco e prisioneiro. Assim, passamos a entender o diferente como aquele que é incapaz do ponto de vista intelectual (louco), que não possui o atributo da razão e que deve, para sua segurança e para segurança dos que o rodeiam, estar sob controle (prisioneiro). Logo, a partir destas ideias que as sociedades (dominantes) desenharam o modelo de exclusão e/ou os sujeitos que devem ser excluídos. Segundo Souza (2009), este pensamento serviu de pano de fundo para a manutenção da exclusão social do diferente e a justificativa do não exercício do seu direito à educação.

Barros (2017), ao tratar de igualdade e diferença com uma discussão conceitual ao contraponto das desigualdades o autor começa argumentando que no livro *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os homens* (1754), de Jean-Jacques Rousseau o conceito de desigualdade e igualdade são bem discutidos. Neste, o estudioso do século XVIII refuta a ideia de que a Natureza fez os homens iguais, mas a Sociedade os tornou desiguais. Barros (2017) argumenta que o filósofo suíço conceitua desigualdades naturais: as idades, características físicas e entre outras, ou seja, é aquilo que poderíamos chamar de *diferenças*. As desigualdades políticas (mas também as desigualdades econômicas e sociais, ao lado delas) constituiria aquilo que, nesta reflexão, Barros chama de *desigualdades* propriamente ditas. Desta maneira, são apresentadas duas ordens bem definidas: a das

diferenças e a das desigualdades. Cada um destes aspectos está em contraposição à ideia de igualdade.

Assim, discutindo a partir das Artes, pode-se citar a película que trata muito bem as noções de diferenças e desigualdades é a "Vênus Negra", que conta a história de Saartjes Baartman, uma mulher preta e gorda nascida no sul da África e que no ano de 1808 viaja para a Europa com o sonho de ficar famosa. Entretanto, sua condição de mulher negra do século XVIII acaba sendo objeto de desejo e fetiche. No filme do diretor Abdellatif Kechiche a diferença é tratada como não humanidade. Esta obra nos esclarece como os sistemas de dominação e opressão se relacionam com estes dois conceitos. É fácil perceber que no filme em nome da ciência Baartman é tratada como uma coisa, como ser inferior, como desigual. Tudo isso com o carimbo do darwinismo social que à época distingue os que são mais humanos e menos humanos.

É a partir desta estrutura social que a história nos mostra que existe um conflito construído entre desigualdade, no caso das pessoas com deficiência refere-se a noção de eficiência e, de modo geral a ideia de diferença. Ou seja, a pessoa diferente passa a ser considerada menos eficiente, incapaz. Este conflito é a base discursiva para a propagação da ideia de exclusão destas minorias. Por isso, a lógica passa a ser: o sujeito diferente não é eficiente e deve ser excluído. Souza (2009) disserta que “[...] o conceito de deficiência foi construído a partir da exigência e valorização de uma produtividade intelectual” (SOUZA, 2009, p. 18).

Com o processo de industrialização da economia brasileira a sociedade local passa de uma fase rural que valorizava a oralidade, para uma fase urbana que dá mais valor à escrita. Esta mudança passou a exigir mais do ponto de vista intelectual dos indivíduos (leitura e escrita) e a supervalorizar a linguagem formal. Estes requisitos fundamentados na escolarização, conhecimento formal mais elaborado e produtividade fizeram emergir os diferentes, pois estes foram considerados improdutivos e incapazes de promover uma produção intelectual convergente com o modelo econômico capitalista. Assim, desta relação dialética surge o campo da Educação Especial (SOUZA, 2019).

Na década de 1833 houve uma grande difusão da teoria eugênica, fundada pelo inglês Francis Galton que estabelecia princípios e regras para formação de proles sadias de corpo e espírito. Esta teoria produziu uma grande dificuldade social de respeito à diferença. Isso acarretou e acarreta sérias consequências na história da relação social com a diversidade, na história da educação, da história da humanidade e na educação especial. Portanto, a lógica passa a ser norteadada pelo capital, isto é, os sujeitos que possuem a marca da diferença, “[...] os diferentes, considerados improdutivos [...]” (SOUZA, 2009, p.19) não respondiam às demandas sociais pautadas em uma sociedade urbana e capitalista. Assim, estes indivíduos são condicionados pelo imperativo da exclusão. Souza (2009), enfatiza que na década de 1972 a proposta de integração, na Educação Especial, foi formulada por um grupo de pesquisadores escandinavos, liderados por Wolfensberger com o princípio de normatização. Esta ideia afirma que toda pessoa deficiente tem o direito de viver o mais comum e “normal” possível dentro da sociedade em que vive.

Sendo apresentado esse panorama, foi possível notar que o surgimento da Educação Especial acabou sendo marcado por uma concepção assistencialista e com um olhar de normatização. Ou seja, as pessoas com necessidades especiais ainda eram vistas como a classe dos ‘doidos’, e o professor, um ‘coitado’, ‘anjo’, ‘profissional desprezado’, ‘santo’, ‘mártir’ (SANTOS, 2009). Desta maneira, os “coitados professores” tinham que se dedicar à classe dos “casos perdidos” com muito “amor e dedicação”. Podemos evidenciar que os valores sentimentais e morais estão elevados a um patamar maior que os fatores científicos referentes ao direito do acesso ao conhecimento e a educação de qualidade. Assim, a perspectiva assistencialista e simplista é reforçada, desconsiderando todo e qualquer aspecto técnico pedagógico de ensino-aprendizagem e da relação com o saber.

Para mais, na história tradicional da educação o diferente foi excluído enquanto protagonista e produtor de narrativas. O valor da história que deve ser contada passa pelo ato de avaliar o sujeito de

quem se conta a história, e se este possui capacidades intelectuais e condições de produtividade. Assim, a história da educação dificilmente inclui as vozes dos menos favorecidos. Uma história contada pelas classes dominantes. Desta forma, é necessário aferir um olhar mais ativo nessa construção histórica e observar que a negação dessas vozes é um equívoco que deve ser reparado.

Entretanto, como os deficientes, muitas das vezes são invisibilizados é difícil ter uma representação pública destes sujeitos e que seja coerente com as demandas dos mesmos, dentro de um prisma mais amplo e contextualizado. Reforçando assim a discriminação e o preconceito.

O capítulo II, da *Lei Brasileira de Inclusão* Estatuto da Pessoa com Deficiência *Da Igualdade e da Não Discriminação*, de número 13.146, de 6 de julho de 2015, versa em seu art. 4º que toda pessoa com deficiência tem por direito fundamental e garantido a igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não poderá sofrer nenhum tipo de discriminação social. Assim, o documento considera discriminação contra a deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o objetivo ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. O art. 5º da mesma lei afirma ainda que a pessoa com deficiência está protegida legalmente contra qualquer tipo de negligência, violência, exploração, discriminação, preconceito, tortura, crueldade, opressão ou tratamento que venha a se caracterizar como desumano ou degradante (BRASIL, 2015).

O documento deixa claro que a condição de deficiência não afeta o pleno exercício dos direitos constitucionais e a capacidade civil da pessoa. Assim, é dever do estado da família e da sociedade assegurar que a pessoas com deficiência possa exercer seus direitos garantidos, no que se refere à vida, sexualidade, saúde, ao trabalho, à dignidade, ao respeito às diferenças, a alimentação, acessibilidade, lazer, à comunicação, à educação (o que inclui a educação artística), à cultura, entre outros que estejam explícitos na Constituição Federal, das leis e outros dispositivos legais que garantam o bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

Entretanto, observa-se que muitos desses direitos são negados e as leis se afiguram enquanto dispositivos pouco eficazes quando não associadas às práticas sociais verdadeiramente inclusivas. Desta forma, a presente pesquisa realiza apontamentos que deixam nítidos os paralelos existentes entre a história dos preconceitos contra o ensino de arte-educação e a discriminação contra pessoas com deficiência.

Paralelos entre Arte-Educação e Inclusão de pessoas com deficiência

Com o retorno a história do ensino de artes no Brasil e a história da educação especial, foi possível observar diferenças e semelhanças entre as áreas. Dentre as semelhanças destacamos o fato das duas áreas enfrentarem o preconceito e buscarem seu espaço na área de formação do ser humano.

Num paralelo das preocupações existentes entre estes dois referidos movimentos educacionais, ao mesmo tempo tão diferentes, perpassam pelos mesmos obstáculos. Estas dificuldades que aqui serão mencionadas neste estudo percorrem os âmbitos políticos, sociais e estéticos em um breve panorama.

Com base nos preceitos de ordem política observa-se que as pessoas com deficiência precisam de políticas públicas para terem direito aos espaços comuns, para exercerem seu papel de cidadão e de participarem culturalmente da sociedade.

Segundo Mittler (2003), já afirmava em suas pesquisas que há muito tempo as pessoas com deficiência de nada ou muito pouco se esperava dela e isso gerou um preconceito incessante para entender que elas poderiam enfrentar e superar suas dificuldades sendo úteis à sociedade. A demonstração de que os deficientes podem ser cidadãos comuns e terem os mesmos direitos faz parte da luta incessante dos movimentos das pessoas com deficiência. Um movimento mundial por

políticas educacionais inclusivas. Vale ainda salientar que:

Em comum com grupos mundiais, como o grupo Internacional das Pessoas portadoras de Deficiência, o Conselho Britânico da Organização das Pessoas Portadoras de Deficiência também está incansável na luta para atingir plenamente o direito civis e proibir as práticas discriminatória a cada segmento social (MITTLER, 2003, p. 28).

Destacamos também que o grupo Internacional das Pessoas com Deficiência influenciou na organização do documento publicado no Brasil pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora[i] de Deficiência (CORDE) do Ministério da Justiça - Secretaria de Direitos Humanos que tem como aprovação e o cumprimento da legislação antidiscriminatória.

Simó (2010), completa essas ideias ao afirmar que, a educação inclusiva, ganhou força na Conferência Internacional na cidade de Salamanca (Espanha), foi um marco político internacional que ficou conhecido como a Declaração de Salamanca onde foi assinada em junho de 1994, declarando total direito a educação a todas as pessoas e afirmando o direito ao acesso e a qualidade de ensino a pessoas com deficiência.

No âmbito da arte, o preconceito político se deu desde o século XIX onde houve um desinteresse político no Brasil sobre o ensino de artes, doravante lembrar que a missão artística francesa chegou ao Brasil em 1816 para criação da primeira escola de ensino de artes e somente começou a funcionar 10 anos depois (1826). Após sua inauguração houve grandes divergências políticas administrativas que reflete até os dias hoje.

Simó (2010) em sua dissertação, comenta que para o ensino de artes pudesse se tornar obrigatória na educação escolar houve um grande empenho por parte de arte-educadores no Brasil. Sendo criado Associações de arte-educadores em alguns estados do Brasil e logo depois a Federação Nacional dos Artes Educadores do Brasil (FAEB) no intuito de serem reconhecidos e valorizados, no entanto, somente em 2002 a arte se tornar obrigatória na matriz curricular. Desde então, as políticas educacionais como a Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB), vem se reformulando e o Parâmetro Curricular Nacional demonstra que a arte é uma área de conhecimento necessária para a formação do cidadão.

O outro preconceito visto nas pessoas com deficiência era a de “incapacidade” física e intelectual para assumirem o mercado de trabalho na indústria de produção capitalista e, isto, acarretou uma grande demanda de pessoas inertes na sociedade. Para o entendimento mais profundo deste assunto, recorreremos o estudo de SILVA (2006), que diz:

O preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade. A deficiência inscreve no próprio corpo do indivíduo seu caráter particular. O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro (SILVA, 2006, p. 426).

A esse respeito Simó, ela traz algumas considerações sobre a exclusão e inclusão no trabalho formal. “[...] afirmando que essas pessoas ainda continuam sendo excluídas do plano social.” (2010, p.54), embora tenham seus direitos sociais garantidos como, por exemplo, as políticas públicas de inclusão escolar.

O ensino de arte também passou por um período da história pelos mesmos preconceitos de inaptidão, sendo considerado apenas como um fetiche social. Barbosa (1978) expõe claramente esse preconceito. O ensino de artes no seu início foi destinado somente aos filhos da burguesia, considerada classe intermediária, entre República e os da classe popular. A autora afirma que esse distanciamento da arte com a classe popular gerou um preconceito onde a arte é vista como atividade desnecessária para sociedade.

Cabe atentarmos agora aos preconceitos de ordem estética, as pessoas com deficiência possuem em sua maioria diferenças em seus corpos ditos “defeituosos” e isso causa estranheza devido uma sociedade onde valoriza a perfeição e idealização do corpo. Segundo Silva que “Como nossa sociedade cultua o corpo útil e aparentemente saudável, aqueles que portam uma deficiência lembram a fragilidade que se quer negar”(2006, p. 427). Nesse contexto, a maneira que as pessoas encontraram para esconder essa fragilidade é desprezar esse ditos “corpos defeituosos” às margens da sociedade.

No que se refere a arte, observamos que a tradição encontrada no Brasil no início do ensino artístico foi o barroco-rococó onde foi renegada artisticamente, porque era uma arte feita pelos “[...] mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos [...]” (BARBOSA, 1978, p. 19) e passou para o neoclássico europeu. Oliveira (2010, p. 61), diz que “A Academia inaugurou, no país, o ensino artístico em moldes formais, em oposição ao aprendizado empírico típico dos séculos anteriores”. Essas mudanças que Academia trouxe ao ensino da arte no Brasil tinha como base o classicismo firmada no belo ideal era a sua maior representação muito diferente da arte aqui produzida, livre e sem regras vivida pela experiência humana.

Como podemos perceber as dificuldades geradas foram imensas para que a arte popular absorvesse essa novas condições imposta pela monarquia no Brasil, no entanto, a arte barroco-rococó continuava a ser realizada mas foi rejeitado. “[...] Ela chegava a produzir, como sabemos, obras de valor, mas não alcançará, do ponto de vista da ampliação do seu campo de ação e de estruturas [...]”(Zanini, 1983, p. 385).

Finalmente podemos dizer que a arte-educação e a inclusão de pessoas com deficiências se assemelham nos preconceitos herdado pelo homem no percurso de sua história. A arte-educação sofre desde da implantação pela sociedade de elite recém-chegada no Brasil que não absorve a arte já existente e as pessoas com deficiência sofrem, com a sociedade que não aceita o corpo diferente fora dos padrões estabelecidos pela cultura.

Conclusão: arte como caminho para a inclusão de pessoas com deficiência

Com a intenção específica de identificar as dificuldades que o ensino de artes no Brasil passou para se estabelecer como área de conhecimento, conhecer sobre as lutas que as pessoas com deficiência tiveram para serem reconhecidas como cidadãos atuantes na sociedade e ao mesmo tempo fazer um paralelo entre estes dois eixos. Fica, no entanto, notório que a arte-educação pode beneficiar na educação de pessoas com deficiência, trazendo aqui alguns objetivos importantes para essa categoria.

A arte-educação e a inclusão de pessoas com deficiência se identificaram porque ambos os movimentos passaram por preconceitos discriminatórios presentes na sociedade, cada um com sua particularidade, mas que estão fortemente vinculados com as suas origens de lutas históricas e culturais.

Notamos que entre as discriminações presentes em ambos os movimentos encontra-se na busca do direito das pessoas com deficiência em ser incluído na educação escolar e a arte-educação em se tornar disciplina essencial na escola formal e popular. Dessa forma, se faz necessário que as pessoas com deficiência também se beneficiem do que o ensino de arte tem para lhe oferecer no seu

desenvolvimento intelectual.

A arte-educação que tem o papel fundamental no desenvolvimento do aluno como um todo, no aspecto cognitivo e emocional. Ela busca o ensino da arte que é algo próprio do ser humano onde estimula a criatividade, fazendo com que o aluno se expresse melhor no ambiente cultural em que está inserido, por isso, a sua importância no contexto escolar .

No entanto, constatamos que embora a inclusão de criança com deficiência tenha sido obrigatória nas escolas, a arte pode ser importante dispositivo para este processo. A Lei de Diretrizes Base da Educação Nacional (LDB), tem nomeado o direito a arte na escola em suas várias áreas de atuação, contudo cabe aos órgãos governamentais e a sociedade colocar esses direitos conquistados, com forte esforço, em práticas concretas e atuantes, para assim diminuir as desigualdades educacionais no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o Desenho: educadores política e história**. - São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.
- BRASIL. Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 6 de julho de 2015.
- BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC 2a . versão**, abril de 2017. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- BARROS, José D' Assunção. **Igualdade e Diferença – uma discussão conceitual ao contraponto das desigualdades**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA, 2017.
- CASTILHO, Kathia. **Moda e Linguagem**. São Paulo: Editora Anhembi-Morumbi, 2004.
- DUMAS, Alexandra Gouvêa [et al]. **Educação e Artes Cênicas: interfaces contemporâneas**. Bernard Charlot (organizador) – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. A formação do Professor-Artista: uma reflexão sobre Arte-Educação. In: **Simpósio de Formação e Profissão Docente**, 2005, Mariana - MG. Simpósio de Formação e Profissão Docente, 2005.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Tradução Windz Brazão Ferreira - Porto Alegre: Artmed, 2003. 264p.
- OLIVEIRA, Marcos A. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS, AINDA É UMA COISA POSSÍVEL? **Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul/2018**.
- OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de. **História da Arte no Brasil: texto de síntese**. /Myriam Andrade Ribeiro de Oliveira, Sonia Gomes Pereira e Angela Ancora da Luz. - 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- SILVA, Luciene. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
- SIMÓ, Cristiane Higuera. **O Estado da arte das Teses acadêmicas que abordam Arte e Inclusão. Um recorte de 1998 a 2008 no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Centro de Artes, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação especial do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar**. 2009. 196 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- ZANINI, Walter. Org. **História geral da arte no Brasil**. São Paulo. Instituto Walther Moreira

Salles, 1983. 2v. .il.

[1] Termo utilizado nessa época.

*É mestrando em Educação, Comunicação e Diversidade (PPGED) pela Universidade Federal de Sergipe(UFS); possui graduação em Licenciatura em Teatro pela UFS (2017); é membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NÚPITA/UFS) - GT Educação, Arte e Diversidade; e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa (GEPELC/UFS).

E-mail: lucaswendelsilvasantos@gmail.com

** Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Sergipe (2017), é membra do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NÚPITA/UFS) - GT Educação, Arte e Diversidade.

E-mail: monaramalho@hotmail.com

*** Concluiu o curso de Fonoaudiologia no ano de 1990. Fez mestrado (1998) e doutorado (2007) em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. É docente desde o ano de 1996. Atualmente é Professora Associada do curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa (GEPELC/UFS).

E-mail: rosanagivigi@uol.com.br