

EDUARDO ZAPICO MOURO



**ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ALUNOS CEGOS E COM BAIXA
VISÃO**

Especialização em Ensino de Artes Visuais

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2015

Eduardo Zapico Mouro

**ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ALUNOS CEGOS E COM BAIXA
VISÃO**

Especialização em Ensino de Artes Visuais

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador: João Augusto Cristeli de Oliveira

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2015

Mouro, Eduardo Zapico, 1964 –
Ensino de Artes Visuais para Alunos Cegos e com Baixa Visão:
Especialização em Ensino de Artes Visuais / Eduardo Zapico
Mouro. – 2015.
41 f.

Orientador: João Augusto Cristeli de Oliveira

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas
Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de
de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. I. Oliveira, João Cristeli de
II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.
III. Título.

CDD: 707



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais

Monografia intitulada *Ensino de Artes Visuais para Alunos Cegos e com Baixa Visão*, de autoria de Eduardo Zapico Mouro, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. João Augusto Cristeli de Oliveira - Orientador

Profa. Ma. Gabriela Maria Garzon

Prof. Dr. Evandro José Lemos da Cunha
Coordenador do CEEAV
PPGA – EBA – UFMG

Belo Horizonte, 2015

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – CEP 31270-901

RESUMO

A presente monografia trata da importância das artes visuais na educação inclusiva. Inicialmente há uma breve análise sobre a legislação vigente, bem como se mostra debates recentes acerca da interpretação do diploma legal brasileiro a respeito de matéria sobre a educação inclusiva, infelizmente, assunto ainda não pacificado nos nossos sistemas jurídico e de ensino. Em seguida são abordados assuntos referentes ao campo dos sentimentos humanos que podem vir a afetar o ensino para alunos especiais. Mais adiante, de forma mais específica, são verificadas algumas possibilidades para aplicações práticas no ensino de artes visuais para alunos cegos ou com baixa visão. Por último, são oferecidas considerações finais que visam apresentar, de forma mais conclusiva, a problemática que circunda a efetiva aprendizagem das artes visuais pelos estudantes com cegueira e com baixa visão na escola regular brasileira.

Palavras-chave: Arte. Artes Visuais. Educação Inclusiva.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Alunos do Colégio Pedro II simulando ausência de visão	32
Figura 2: Abaporu, 1928, de Tarsila do Amaral	35
Figura 3: Exemplos de possíveis releituras de Abaporu	36

SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo 1	
A importância das normas legais para a educação inclusiva	11
Capítulo 2	
A solidariedade e a alteridade como pressupostos para a educação inclusiva	19
Capítulo 3	
Ensino de artes visuais na prática para estudantes cegos e com baixa visão	27
Considerações finais	37
Referências	40

INTRODUÇÃO

A presente monografia trata da importância das artes visuais na educação inclusiva. Considerando a necessidade de incluir o sujeito com necessidades especiais na rede de ensino regular, seja por quaisquer motivos que forem, incluindo desde a solidariedade e a alteridade humana até alcançarmos o motivo de cumprir as legislações vigentes, este trabalho busca investigar como se deve aplicar o ensino de artes visuais, especificamente para os indivíduos portadores de ausência visual total e com baixa visão.

Com o propósito de dar univocidade às expressões sobre as deficiências visuais descritas neste trabalho, consideraremos as definições apresentadas por Elizabet Dias de Sá, Izilda Maria de Campos e Myriam Beatriz Campolina Silva, constante da obra patrocinada pelo Ministério da Educação denominada “Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual”:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências. A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. (...) Uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial. Trata-se de uma situação angustiante para o indivíduo e para quem lida com ele tal é a complexidade dos fatores e contingências que influenciam nessa condição sensorial. As medidas de quantificação das dificuldades visuais mostram-se insuficientes por si só e insatisfatórias. É, pois, muito importante estabelecer uma relação entre a mensuração e o uso prático da visão, uma vez que mais de 70% das crianças identificadas como legalmente cegas possuem alguma visão útil (SÁ, 2007, p.16).

Notadamente que os sujeitos cegos negariam até mesmo o nome da disciplina, ou seja, artes visuais. Contudo, transferir o sentido da visão para o tato, olfato, a audição e o paladar, seria tão descabido assim? Na verdade, parece até ser uma

ideia contrária ao senso comum, enfim, algo que a grande maioria das pessoas tenderiam a considerar um certo absurdo. Porém, já se observa no meio artístico a produção de obras que contemplam características táteis para serem desfrutadas por indivíduos com restrições visuais. Sendo assim, é razoável considerar o caso de ensinar artes raciocinando com estratégias inteligentes e criativas o suficiente, para que numa sala de aula de artes visuais haja também alunos impossibilitados do uso da visão. E mais além, até mesmos os alunos não deficientes também podem vir a ser beneficiados com esta experiência, seja por exercício de respeito ao outro, seja por ampliação de seus próprios sentidos e sentimentos humanos.

Assim, no primeiro capítulo foram extraídas informações mais contundentes do ponto de vista jurídico, pois as crianças e os adolescentes não podem ficar a mercê de meras intencionalidades ou boa vontade de um conjunto de sujeitos para que se garanta uma efetivação dos seus direitos, principalmente com relação à educação. Portanto, nesta parte do trabalho, são observadas as normas que tratam de buscar a garantia da educação de uma forma mais justa, ou seja, para que ela alcance a todos os seguimentos e componentes de uma sociedade, dentre eles, naturalmente, os indivíduos com necessidades especiais.

No segundo capítulo, abordou-se um outro aspecto também fundamental que afeta muito o ser humano em convívio social. Dessa forma, embora de maneira superficial, foi analisado, do ponto de vista das relações humanas, como as reações das pessoas, inclusive seus sentimentos, podem ser considerados no ambiente de ensino, mormente quanto à educação inclusiva.

Já no terceiro capítulo, após perceber que os instrumentos legais hoje disponíveis, somados aos aspectos sentimentais presentes em todas as pessoas, favorecem a implementação do ensino de artes visuais a todos os sujeitos, independentemente de suas origens e dificuldades orgânicas e mentais, foram mostradas algumas possibilidades, experiências e formas de se ministrar aulas de artes visuais na prática para indivíduos sem acuidades visuais.

Por fim, são mostradas algumas conclusões em forma de considerações finais que justificam o avanço do ensino das artes visuais na escola regular para alunos considerados especiais, seja para cumprir as normas vigentes, seja para efetivar justiça social, seja para o conforto e bem estar de todos os sujeitos envolvidos neste processo educacional. Enfim, todos se beneficiam, os professores, os agentes de ensino, os alunos especiais, os alunos típicos e também toda a sociedade,

especialmente esta última, que passará a contar com indivíduos formados para valorizar o respeito, a solidariedade e a fraternidade.

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DAS NORMAS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para alcançarmos o cerne da questão sobre a possibilidade de tecnicamente as escolas e seus professores empreenderem aulas de artes visuais para indivíduos cegos ou com baixa visão, antes de tudo, será necessário fazer uma observação sobre quesitos legais a respeito desta matéria. Porque inicialmente as questões jurídicas são essenciais para essa análise? Ora, porque não é possível nas sociedades de massa em que vivemos na atualidade, aceitar a situação em que modelos de transformações nelas em curso, no nosso caso, no segmento do ensino, sejam desenvolvidos e implantados meramente devido ao amor, à boa vontade ou a presença de senso de justiça nas pessoas que detenham o controle e o poder sobre a educação no Brasil. Estejam essas pessoas presentes no mundo político ou no mundo da gestão e da prática educacional.

É importante levar em consideração, que apenas com regras bem definidas para uma sociedade, por meio do seu diploma legal, é possível o cidadão ou, principalmente, o Ministério Público, vir a exigir o cumprimento de tais normas por quem quer que seja. Pois, essas exigências no mundo dos homens poderão ocorrer somente pela via judicial, mormente numa sociedade sob a égide de um Regime Democrático de Direito, como é o caso brasileiro. Por isso, passa a ser de fundamental importância verificar o que o nosso arcabouço legal tem a oferecer ao modelo de educação inclusiva dentro da esfera de uma escolarização regular de ensino.

A educação inclusiva traz no seu bojo vários aspectos polêmicos. Dentre eles, e um dos principais, a contradição entre o que a letra fria da lei estabelece e o que as escolas realmente podem e devem praticar sob um ponto de vista pedagógico de ensino. Neste momento, enfocando especificamente o ponto de vista jurídico, podemos começar a relacionar as normas de maior grau de compromisso com a sociedade e com os indivíduos e ir descendo até às legislações de menor grau de posição em relação ao diploma legal vigente no País. Isto é, trata-se de hierarquizar as normas jurídicas conforme denominado pela linha jurídica positivista da ciência do Direito aplicada no Brasil. Essa hierarquização define que as normas em posições mais elevadas dentro um conjunto de leis devam ser cumpridas, a priori,

em detrimento de outras normas em posições mais inferiores, caso exista entre elas algum tipo de conflito ou ambiguidades de interpretações.

Nesse sentido, no caso brasileiro estaremos raciocinando com a Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988 e suas respectivas emendas posteriores como sendo a norma de maior grau hierárquico. Além disso, os compromissos internacionais assumidos pela diplomacia brasileira, nos diversos acordos e tratados, passam a ser considerados válidos em nossa nação após suas respectivas recepções pelo nosso Congresso Nacional. Assim, os acordos e tratados internacionais vão sendo incorporados ao nosso diploma legal se forem devidamente acatados pela Câmara dos Deputados Federais e pelo Senado Federal, precisando também contar com a aquiescência da Presidência da República.

Desse modo, como um processo de ganhos paulatinos, observa-se ao longo do século passado e no início do atual, a ocorrência de marcos históricos internacionais que integram toda a implantação legal da educação para os indivíduos com necessidades especiais. Podemos partir inicialmente da Declaração Universal dos Direitos Humanos negociada em 1948, onde foram ajustadas muitas decisões essenciais pela comunidade internacional. Este importante documento define os direitos de todos os seres humanos independentemente de nacionalidade, cor, sexo, religião ou orientação política.

Seguimos para a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, onde há um amplo conjunto de direitos fundamentais especificamente das crianças, além de possuir aspectos sobre a sobrevivência e o desenvolvimento delas, como também o respeito às suas opiniões. Já em 1990, instituiu-se a Conferência Mundial de Educação para Todos. Em seus artigos destacam-se a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a universalização do acesso à educação em conjunto com a promoção de sua equidade. Avançando para 1994, surge a fundamental Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, muito mais conhecida como a Declaração de Salamanca. Neste especial evento histórico percebe-se com clareza, dentre vários outros aspectos importantes, a proclamação de que todas as crianças têm direito à educação, que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são peculiares, que os indivíduos com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular com pedagogia centrada na pessoa e que as escolas

regulares se constituem nas instituições mais eficientes e eficazes para o combate à discriminação e que possuem possibilidades de serem comunidades acolhedoras para a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva. Mais adiante, em 1999, ocorre também a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como a Convenção da Guatemala. Essa convenção tem suma importância no Brasil porque a partir dela, o Decreto nº 3.956/01, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, exigindo em nosso diploma legal uma reinterpretação da educação especial que elimina a discriminação e proporciona a integração da pessoa com necessidades especiais à sociedade. Ainda em 1999, em Londres, foi aprovada a Carta do Terceiro Milênio. Além da reafirmação, do reconhecimento e da proteção conferidas sobre os direitos humanos de qualquer pessoa em qualquer sociedade, a carta proclama a visão real sobre a necessidade da transformação desses direitos em realidade. Já em 2001, na cidade de Montreal, no Canadá, o Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva” confirmou ainda mais a Declaração Universal dos Direitos Humanos, apoiando-se principalmente no seu Art. 1º onde reforça que “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos”. Um outro documento firmado também no Canadá foi a Declaração Internacional de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, nele se assumiu o entendimento que a deficiência intelectual é parte integral da experiência e da diversidade humana e que indivíduos com estas características são plenos e iguais perante as leis, cabendo aos Estados protegê-los, respeitá-los e garantir todos os seus direitos.

Portanto, podemos verificar que vários eventos internacionais fortaleceram os direitos do homem, das crianças e dos deficientes. Observa-se também que nesses marcos históricos, a educação teve fundamental relevância. A concentração dos direitos em forma de declarações ou carta oriundas de convenções internacionais, mostra um avanço significativo que propõe modelos mais justos em relação à centralidade da criança na escola. Reforça inclusive que as instituições de ensino devem ser acolhedoras e que respeitem as diferenças, com ênfase na busca pela eliminação da discriminação dos indivíduos com deficiência. Tais documentos promovem também a acessibilidade das pessoas com necessidades especiais em todas as instituições da sociedade.

Passemos agora a aludir os preceitos das leis e normas especificamente brasileiras. Como inicialmente tratado, a Constituição Federal de 1988 apresenta compromissos importantes retratados em vários artigos sobre os direitos do homem, nela podemos destacar:

(...) um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça com valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com solução prática das controvérsias (BRASIL, 1988).

Ainda quanto à nossa Carta Magna, pode-se observar na seção sobre educação:

(...) 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, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. (...) O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Com relação especificamente à acessibilidade física e responsabilidades da família, da sociedade e do Estado temos:

(...) O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas. (...) criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Então possuímos uma Constituição que contempla diversificados temas sobre a dignidade humana, proporciona o bem de todos e se mostra contundentemente livre de preconceitos. Em relação à educação, não é diferente, ela está garantida, pois deve ser disponibilizada para todos os cidadãos brasileiros, sem quaisquer distinções, e, além disso, na rede regular de ensino.

Avançando no tempo, logo em 1989, a lei 7.853 mostra apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, bem como disciplina que o Ministério Público exercerá a tutela jurisdicional sobre os interesses coletivos dessas pessoas. Mais adiante, em 1990, temos outro importante marco nacional legal, pois,

por intermédio do Estatuto da Criança e do Adolescente, buscou-se dentre outros aspectos, atender, promover e defender direitos também na esfera da educação.

Já em 1993, o Plano Decenal de Educação (1993-2003), elaborado pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC), buscou atender as resoluções e objetivos traçados durante a Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesse documento o governo brasileiro apresenta um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola fundamental no Brasil. No ano seguinte, portanto em 1994, a Política Nacional de Educação Especial fez um avanço ao definir que seria necessário implantar a integração instrucional para os indivíduos com deficiências nas classes comuns do ensino regular. Naquela oportunidade, a visão integracionista educacional imperava, havia menos espaço para as abordagens mais inclusivas que vieram a se solidificar um pouco mais tarde. No final daquele mesmo ano, por meio da Portaria nº 1.793/94, inicia-se uma efetiva preocupação em conjugar o trabalho educacional com alunos deficientes à necessidade em se qualificar profissionais e professores de forma continuada nesta área do conhecimento. Além disso, foram feitas recomendações para que as instituições de ensino, responsáveis pela formação dos futuros professores, incrementasse conteúdos disciplinares deste contexto educacional, principalmente nos cursos de licenciatura e de pedagogia brasileiros.

Para realinhar todo o diploma legal nacional vigente, era necessário então atualizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e isso veio a ocorrer no ano de 1996. Nela, em relação à educação especial pode-se destacar:

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. (...) Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (...) O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

A LDB/96 também tratou de garantir aos educandos com necessidades especiais, currículos, técnicas, métodos e recursos específicos para às suas reais necessidades. Se preocupou inclusive com aspectos da terminalidade específica escolar, bem como com possibilidades de aceleração para indivíduos superdotados. Reforçou ainda a necessidade da especialização dos professores em nível médio ou

superior para atuar qualitativamente em função da integração do alunado especial em classes comuns. No mesmo ano, o MEC por meio de aviso circular, dentre outras providências, criou condições para que se iniciasse o acesso de estudantes com deficiência em cursos superiores, incluindo procedimentos nos concursos como a implantação de bancas especiais, textos de provas ampliados, utilização de lupas para candidatos com baixa visão, emprego de língua de sinais, provas orais, uso de material em Braille e Dosvox. Este último recurso, trata-se de um sistema para microcomputadores com a finalidade de se comunicar com o usuário via síntese de voz, o que permite o uso de computadores por deficientes visuais, dando a eles elevado grau de independência no estudo e no trabalho.

No ano de 1999, por intermédio da Portaria nº 319 do MEC, foram instituídas normas para uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille, que criou inclusive a Comissão Brasileira de Braille. Naquela mesmo ano, o Ministério da Justiça implantou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), cuja finalidade é acompanhar e avaliar os desenvolvimento das políticas nacionais para a inclusão da pessoa deficiente sobre matérias como a educação, saúde e trabalho. Ainda em 1999, o Decreto nº 3.298/99 regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que visou assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências.

Em 2001, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, em matéria sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial no nível Básico, definiu que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, sendo que as escolas devem se organizar para atender o alunado especial, além disso também conformou que a educação especial transpassa todos os níveis de ensino, ou seja, perpassa: a educação infantil, a educação fundamental, o ensino médio, a educação superior e assim por diante. Seu propósito é assegurar a inclusão dos alunos especiais e garantir que as escolas adequem suas instalações físicas e também seus currículos.

Cronologicamente existem também outros documentos importantes que tratam de educação especial. Em 2002: a resolução que fortalece a formação docente voltada para a diversidade; a lei nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e apoia seu uso e difusão, além de incluí-la nos currículos de formação dos professores e dos fonoaudiólogos; e a portaria 2.678 que versa sobre o uso e difusão do sistema Braille. Em 2003: a implantação do Programa de

Educação Inclusiva pelo MEC para transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Em 2005: a implantação de Núcleos de Altas Habilidades para os Superdotados visando o seu atendimento educacional especializado e orientação às suas famílias. Em 2006: a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular para formação e certificação dos professores e tradutores e intérpretes.

Com relação aos Planos Nacionais de Educação (PNE), houve um para o período de 2001 a 2010 e um atual para o horizonte temporal de 2011 a 2020. Ambos mostraram iniciativas e metas para a área educacional em vários aspectos, no caso do ensino para deficientes apresentou objetivos importantes para educação especial como estimulação precoce, cursos para professores, aplicação de testes de acuidade visual e auditiva, redimensionamento de classes especiais, implantação de salas de recursos, alternativas pedagógicas, ampliação de centros especializados, disponibilização de livro de literatura falada, em Braille e com caracteres ampliados para os alunos cegos, ensino de libras, dentre outros objetivos.

Portanto, também no arcabouço legal e normativo brasileiro, podemos afirmar que houve significativos incrementos formais para o avanço na área da educação inclusiva, pois há uma grande variedade de regras a serem cumpridas e metas a serem alcançadas. Em que pese os ganhos dignos de nota nessa área do direito, cabe ressaltar que essas conquistas legais ainda não se transformaram em efetivas ações, por isso, a prática do ensino inclusivo ainda é considerada bastante acanhada, aliás, como acontece similarmente com várias outras políticas governamentais de outras áreas sociais em nosso País.

Como se não bastasse este cenário complexo da efetivação da educação na prática para as pessoas deficientes, mesmo observando uma profusão de normas, que a princípio não deixariam dúvidas sobre o direito dos indivíduos com necessidade especiais no sistema regular de ensino, uma petição judicial deveras recente, datada de 05/08/2015, impetrada junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), por uma importante instituição, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), tenta, por meio de uma ação judicial, demonstrar haver inconstitucionalidade de normas versando sobre matéria de educação inclusiva. Nesse documento, na verdade, possui a intenção de retirar das escolas particulares a responsabilidade educacional pelos alunos com necessidades especiais. Independentemente da decisão jurídica que virá no futuro a respeito dessa

contenda, que não é o objeto de estudo neste trabalho, o importante aqui é perceber que seguimentos que deveriam defender com muito empenho a inclusão educacional, infelizmente, por motivos somenos importantes, provavelmente econômicos e financeiros, pretendem se afastar dessa responsabilidade, com se o alunado típico também não tivesse suas próprias idiossincrasias. Portanto, do ponto de vista do comportamento humano e do respeito ao outro, este relato inicial apenas mostra que nossa sociedade está num processo de transição, e que embates jurídicos ainda virão a acontecer no sentido de se obter definições ainda mais fortalecidas sobre os direitos a educação para todos no Brasil. Isso confirma contundentemente que sociedades como a nossa necessitam, e muito, de legislações que estabeleçam as regras sociais, pois sempre haverá também seres humanos preocupados acentuadamente com interesses muito mais materiais em detrimento dos direitos da pessoa humana. Embora isso pareça um absurdo, é o que podemos constatar nesse momento em que vivemos. Senão vejamos, para uma parte da sociedade, espera-se que a grande maioria, os direitos à educação são obviamente de todos, para outra parcela da sociedade, espera-se que seja uma minoria, que também lida com educação, esses direitos são questionados com veemência, eis como são os seres humanos desse mundo.

CAPÍTULO 2

A SOLIDARIEDADE E A ALTERIDADE COMO PRESSUPOSTOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para quem imagina que uma análise sentimental e humanística sobre a inclusão educacional provocaria um afastamento do Direito, eis uma notícia interessante. Trata-se de um ledó engano. A visão humanística da educação inclusiva não se afasta do Direito como ciência, pelo contrário, se aproxima e se justifica. Pois, a ciência social do Direito, explorada tecnicamente no capítulo anterior, possui uma significativa interdependência clássica quando se pesquisa sua apropriação pelas sociedades e como as ciências sociais se afetam entre si. Dentro deste contexto, poder-se-á avançar agora em questões mais básicas ainda sobre como o ser humano se sente concebido e como ele se vê incluso em uma sociedade que se comporta com sentimentos individuais e coletivos. Às vezes tais sentimentos podem ser considerados dicotômicos, bifurcados, ou mesmo opostos. Por exemplo, o sentimento pela busca de uma garantia de liberdade individual pode se antagonizar com o sentimento de solidariedade mais coletivo?

Apenas por esta dúvida já se justifica buscar entender o porquê de apenas um sentimento como a solidariedade, considerada tão nobre, não ser suficiente para garantir direitos de igualdade para todos os seres humanos. Aqui não estamos falando de direitos econômicos bem mais controversos que implicam fatores de emprego e ganhos financeiros. Vejamos, aqui estamos buscando isolar, na medida do possível, o direito à educação, o direito ao conhecimento, o direito ao convívio social em uma das mais clássicas instituições sociais, enfim, o direito de conviver, nada mais nada menos, dentro de uma escola.

Desse modo, exploraremos um pensamento introdutório vindo da antropologia, mesclado com o sentimento da solidariedade e em conjunto com a ciência do direito apresentado por Amorim:

(...) a solidariedade social é fundamento principal para que o Estado promova a igualdade material (não formal) entre os homens, fomentando tal objetivo não apenas com políticas econômicas e sociais, mas também mediante o incremento do arcabouço jurídico e com criação ou manutenção de instituições que dêem o respaldo concreto necessário à equalização desejada, além de questionar se o direito à igualdade é um novo paradigma antropológico. A fim de não se prender estritamente ao dogmatismo jurídico. (...) solidariedade (...) chega a se conformar como inerente à condição humana e, por isso mes-

mo, supraestatal, que se impõe até mesmo ao constituinte originário (AMORIM, 2013).

Evitando explicações sobre o mundo jurídico, que não é o objeto de estudo desse trabalho, mas que a sua ausência não compromete as argumentações aqui expostas, verificamos que é possível entender que a solidariedade é um compromisso entre os seres humanos. Mas que quando confrontada com o Direito, ela, ou algo que a valha, deve advir necessariamente do Estado. Isto porque, quando a solidariedade não está presente no sentimento do indivíduo, e, portanto, ele se comporta de forma mais egóica, psicologicamente falando, é o Estado, por meio do Direito, que tem a obrigação de impor este papel ao cidadão. Ou seja, o Estado deve exigir solidariedade ao cidadão, já que neste sentimento repousa o respeito imediato entre os seres humanos e à coletividade, e por isso, permite-nos viver minimamente em um acordo social válido. Sentimento por imposição existe? Neste caso, solidariedade por imposição existiria? Sentimentos e, por conseguinte, solidariedade não, mas exigência de igualdade, sim. Então, o Direito vai dar a garantia necessária para a ocorrência do comportamento igualitário, embora não solidário, paciência, que assim o seja.

Raciocinando de forma um pouco diferente daquela postulada por Amorim, nosso pensamento não considera a solidariedade como uma conformação inerente à condição humana, pois não parece ser tão fácil assim alcançá-la. Embora se possa, talvez sim, mostrá-la como uma busca incessante para o aprimoramento do ser humano. Pois, se ela fosse inerente, não seria necessário discuti-la, poder-se-ia apenas desfrutar dela. Porque não seria inerente? Porque é necessário admitir que além de muitos sentimentos nobres, os seres humanos também são dotados de outros sentimentos, não muito agradáveis. O egoísmo, já anteriormente mencionado, a preguiça, a vaidade, a ganância e a inveja, para citarmos apenas alguns outros, podem predominar. Por isso, considerar a solidariedade própria e inseparável do ser humano; que ela existe nas pessoas gerando um compromisso de interesse mútuo; que as pessoas a possuem e por isso todos somos interdependentes; que as pessoas raciocinam com reciprocidade entre si; que as pessoas possuem comunhão de atitudes; que há sempre laço afetivo entre os seres humanos; que sempre existe compaixão entre os seres vivos, enfim, atender a todas essas expectativas sentimentais para um ser imperfeito como o ser humano, não seria na verdade um exagero?

Quando muito, pensamos que possa existir sim, vários sentimentos que coexistam no ser humano, individualmente falando. Porém, a intensidade dos sentimentos que cada indivíduo possui vai variar entre cada ser humano, dentre outros fatores, conforme suas convicções, sua personalidade, seu temperamento e sua história de vida. A intensidade do seu sentimento também vai variar conforme cada cenário de momento ao qual ele estiver sendo afetado. Os cenários fazem parte de sua realidade e por meio de sua “máquina motivadora”, ou seja, seus sentimentos, o homem enfrenta seus problemas para ir em busca de suas próprias soluções. Ora, se cada um tem seus sentimentos com intensidades próprias, a visão de mundo de cada um, no caso, seu próprio cenário, o fará se comportar e tomar atitudes específicas. Portanto, direcionando tais atitudes humanas individuais para o nosso problema, ou seja, evitar, meramente aceitar, ou ainda, maximizar seu empenho para que haja uma escola inclusiva, nos permite perguntar: quais sentimentos vão predominar em cada indivíduo na escola e fora dela? O que deve predominar, em termos de sentimentos humanos, para que tenhamos uma educação inclusiva verdadeira e não contestada? Sem dúvida, deve predominar o sentimento de solidariedade. Assim, por intermédio de sua “máquina de motivação”, enfim, seus sentimentos, quando num indivíduo predominarem sentimentos menos nobres, é de se esperar que seus comportamentos e condutas também sejam menos nobres do ponto de vista da solidariedade, logo, resta exigir destes, a igualdade de tratamento, mesmo que seja pela força do Estado, via ciência do Direito.

Outro aspecto que podemos explorar é a propensão do ser humano agir em grupo. Pesquisas dão conta que os indivíduos quando agrupados tendem a tomar decisões e atitudes respaldadas pelo grupo ao qual estão inseridos, inclusive quando assistimos comportamentos grupais mais bárbaros. Ou seja, as pessoas tendem a agir conforme o apoio que recebem do grupo ao qual se identificam, seja num dado momento específico, seja num dado período de sua existência, tanto o momento experimentado pelo indivíduo, quanto o momento experimentado pelo grupo.

Sendo assim, é possível perceber também que há parcelas da sociedade que se identificam fortemente como sendo solidárias em respeito aos direitos dos outros, enquanto outras parcelas se agrupam de forma a contestar situações menos solidárias. Trazendo esta observação para a contestação sobre a educação

inclusiva, há uma contenda pouco solidária que vem dissimuladamente impregnada de outras ideias e pensamentos. Isto pode ser constatado na petição impetrada pela CONFENEN sobre uma parte do problema abordado neste texto. Na petição, alguns diriam que são percebidas falácias que são empregadas como instrumentos argumentativos com a finalidade de justificar a inconstitucionalidade alegada, já que assumir publicamente uma falta de solidariedade nessa questão seria como estar fadado ao insucesso total perante empreendimento jurídico em lide. Pois, a sociedade não perdoaria.

Ao observar também uma posição mais antropológica, como uma ciência social que o é, temos a expectativa de poder observar mais amiúde o que ela pode nos oferecer para contribuir com a tão almejada educação inclusiva. Será que quem avança via antropologia e a compreende pode experimentar maiores e melhores condições de análise sobre a aplicação da educação inclusiva num escola regular por exemplo?

Devido a imensa amplitude de conhecimento e possibilidades de estudo que a antropologia proporciona, será necessário limitar seu ângulo de observação para os objetivos pretendidos neste discreto texto. Feita esta devida ressalva, nos limitaremos a umas poucas observações feitas com os primatas de hoje, que são espécies de macacos que compartilham com o homem, ancestrais comuns, pelo menos, segundo o darwinismo.

Dentre várias pesquisas comportamentais entre os símios, identificou-se atitudes neles que podemos considerá-las como solidárias dentro de um contexto dos sentimentos humanos. Percebeu-se cuidados pessoais e de “carinho” em reciprocidade, executados por diversos indivíduos primatas de uma mesma espécie. O difícil é dizer se essas atitudes teriam origem sentimental ou por necessidade de sobrevivência, ou ainda, se por ambos os motivos.

Sem poder aprofundar em outras importantes questões antropológicas, como os comportamentos sociais que contribuem para as mudanças atitudinais da espécie humana, ou mesmo se as heranças de condutas sociais levaram ao sucesso do homem como espécie no planeta, vale a pena indagar, se o processo da busca pela proteção das minorias e os menos assistidos e desamparados necessita necessariamente também da alteridade humana?

Nesse diapasão, observemos o pensamento de Wolkmer:

(...). A “ética da alteridade” é uma ética antropológica da solidariedade que parte das necessidades dos segmentos humanos marginalizados e se propõe gerar uma prática pedagógica libertadora, capaz de emancipar os sujeitos históricos oprimidos, injustiçados, expropriados e excluídos. Por ser uma ética que traduz os valores emancipatórios de novas identidades coletivas que vão afirmando e refletindo uma práxis concreta comprometida com a dignidade do “outro”, encontra seus subsídios teóricos não só nas práticas sociais cotidianas e nas necessidades históricas reais, mas igualmente em alguns pressupostos epistemológicos da chamada Filosofia da Libertação.” (WOLKMER, 2001, p. 62)

Em primeiro lugar, mesmo evitando o aprofundamento em conceitos mais filosóficos, invocar a alteridade como uma característica a ser aplicada pelo ser humano em razão da solidariedade, é, por demais, o fundamento principal para a compreensão da existência de uma educação inclusiva. Pois, é por meio do sentimento de alteridade que se pode respeitar o estado de um ser diferente, respeitar o que é ser o outro, respeitar aquele que se opõe a identidade de outrem. Enfim, sentir alteridade permite o desenvolvimento de relações que entendem por completo a diferença e o contraste entre os seres humanos. Além disso, quando a alteridade está revestida pela ética, que prima pelo reconhecimento da coletividade em detrimento da individualidade, ela se torna ainda mais valorizada, já que depende apenas de pensamentos conscientes e não de forças legais e normativas vigentes para que se faça surtir a sua potencialização como um efeito desejado pela sociedade.

Analisando pelo processo histórico ao qual o ser humano necessariamente se encontra submetido, podemos verificar que ao longo do tempo, a humanidade foi se especializando em aplicar soluções para os problemas que atingiam às minorias, os injustiçados e também excluídos. Este é o exercício humano que evidencia o processo de transição que nos vemos inseridos neste momento em relação a educação inclusiva. Vivenciar o embate, que ocorre nesta segunda década do século XXI, a respeito da contestação da educação inclusiva nas escolas regulares, sobre a qual muitos de nós não gostaria de estar mais debruçados, já que a implantação desse modelo educacional já podia estar instituído e suas controvérsias já seriam então um problema superado, percebemos claramente, que é um triste engano, as discussões, não só continuam, como se intensificam de forma acalorada e até inesperada.

Rediscutindo então o modelo educacional que está em processo de efetiva transformação, Miranda, apresenta o seguinte pensamento como uma de suas conclusões em seu discurso sobre a ética da alteridade e a educação:

(...) a educação é foi abordada como acontecimento ético e um gesto de hospitalidade. Isso implicou afirmar que para além do sentido técnico da formação, a educação se ergue como relação primordial face a face com o Outro, em seu sentido ético e humano. Dizer que o sentido humano e da própria educação reside na ética, enquanto relação de proximidade significou pensar a educação a partir de novas bases de sustentação (o que talvez seja exigência demasiada para a educação, mas assim como a humanidade já se transformou inúmeras vezes, a educação também é capaz de realizar essa transformação) (MIRANDA, 2008, p. 179).

O pensamento sobre a educação em novas bases de sustentação, podem passar sim pela implantação de modelos educacionais inclusivos, isto porque, nesse tipo de abordagem de ensino aprendizagem, a ética como gesto de hospitalidade, a educação como compromisso pessoal essencial entre os sujeitos de forma ética e humana, tem seu espaço confirmado, e mais ainda, é necessário para uma verdadeira efetivação de uma educação que vise garantir uma transformação para melhor, uma relação de completo respeito ao outro, e, por conseguinte uma concreta inclusão de quaisquer estudantes na escola regular.

Vale a pena observar também o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam sobre os aspectos do ensino em relação ao modelo inclusivo e especial. Na sua forma introdutória, os PCN tratam de fazer sugestões curriculares que visam fortalecer a educação, dentre outros aspectos, buscando garantir o respeito à diversidade. Assim, nos PCN são expressados os objetivos do atendimento a todos os tipos de alunos na escola brasileira. Dessa forma, observa-se no documento introdutório:

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional. (pag 43) Em suma, o que acontece é que cada aluno tem, habitualmente, desempenhos muito diferentes na relação com objetos de conhecimento diferentes e a prática escolar tem buscado incorporar essa diversidade de modo a garantir respeito aos alunos e a criar condições para que possam progredir nas suas aprendizagens (BRASIL, 1997, p. 28).

Como se percebe, o respeito ao outro e a diversidade, bem como a possibilidade de adaptações curriculares, são inegavelmente características explicitadas nos PCN

que expressam uma grande possibilidade de realização de educação inclusiva. Ainda com relação aos PCN, mais especificamente quanto à educação no campo das artes, vejamos como pode ser observada a preocupação com um modelo de ensino que atenda também aos alunos não típicos.

A educação de artes visuais requer entendimento sobre os conteúdos, materiais e técnicas com os quais se esteja trabalhando, assim como a compreensão destes em diversos momentos da história da arte, inclusive a arte contemporânea. Para tanto, a escola, especialmente nos cursos de Arte, deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal (BRASIL, 1998, p. 63).

Nesse sentido, mais adiante, neste capítulo, verificaremos que quando se aplica processo de ensino aprendizagem em arte, devem mesmo ser considerados aspectos como a sensibilidade e a imaginação em produções pessoais e coletivas, mormente quando estamos interessados no ensino de alunos com cegueira ou baixa visão sempre integrados aos alunos típicos em sala de aula. Com relação ao ensino médio, as perspectivas não se modificam, vejamos um extrato dos PCN abordando este nível de escolaridade.

O intuito do processo de ensino e aprendizagem de Arte é, assim, o de capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade (BRASIL, 2000, p. 50).

É fácil perceber que mesmo que se mude o nível de ensino, como era de se esperar, não se altera sobre as sugestões presentes nos PCN sobre o modelo de educação inclusiva na escola regular. Ou seja, permanecem contundentemente presentes valores como a humanização, a sensibilidade, a reflexão, a ética e o respeito pela diversidade, só para citar alguns. É nesse sentido que a proposta de inclusão traz como seu propósito principal a oportunidade de formação de cidadãos muito mais completos e capazes de tornarem-se integrados em uma sociedade muito melhor no futuro, e a escola tem um papel fundamental neste aspecto.

Enfim, por todos os processos de modificação que a humanidade já passou, considerar que uma de suas parcelas essenciais, ou seja, seu modelo de ensino, ocorra de forma específica, não parece ser tão inatingível assim, embora possa ser considerada difícil. É nessa possibilidade que o conjunto de sociedades que depositam primazia na alteridade precisam fazer suas apostas. Apostas não no

sentido de arriscar a dar certo ou errado, mesmo porque a tendência de confirmação de uma educação inclusiva, ainda que presenciemos choques contemporâneos de pensamentos contraditórios, constitui-se de um processo bastante promissor. Então, o que está em jogo, não é se esse modelo educacionalmente mais justo vai se enraizar ou não, mas sim quando vai se efetivar definitivamente.

Portanto, analisar justificativas e conceitos antropológicos, além de filosóficos, nos permite vislumbrar que estamos muito mais perto da educação inclusiva do que as forças contrárias imaginam. Oferecer ao outro, qualquer que seja ele, uma oportunidade de frequentar a escola regular dentro de uma expectativa de respeito mútuo e hospitalidade, nos permitirá preparar as próximas gerações para usufruir de especiais valores que a humanidade pode vir a desfrutar, e, além disso, minimizar deficiências dos sentimentos do homem que, infelizmente, ainda hoje se fazem presentes.

CAPÍTULO 3

ENSINO DE ARTES VISUAIS NA PRÁTICA PARA ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO

Após abordar um cenário mais amplo sobre a educação inclusiva sob as óticas jurídica e dos sentimentos humanos da solidariedade e da alteridade, ainda que de forma incipiente, é hora de verificar, mais especificamente, as possibilidades de aplicação, na prática, do ensino de artes visuais para os alunos cegos e com baixa visão.

Então, por mais paradoxal que possa parecer, uma análise sobre a expressão “arte visual”, embora presente no título da disciplina o vocábulo “visual”, como sendo algo que dependa iminentemente da observação ocular, é um tipo de arte que pode sim, ser fruída, produzida e criada por indivíduos que tenham dificuldades na visão ou até mesmo a ausência completa dela. Tal assertiva se deve ao fato de que os seres humanos, por serem criaturas pensantes, não só podem usufruir das artes visuais utilizando-se de sua própria imaginação, como também podem conceber arte por meio de um processo mental criativo. Como assim? A criação é um privilégio do ser humano, que advém de sua capacidade imaginativa, por isso, não necessariamente, a ausência de um de seus sentidos o limita a não produzir, conceber, criar ou contemplar arte visual utilizando-se dos seus outros sentidos.

Assim, vislumbra-se que o ser humano pode, até mesmo, potencializar sua audição, olfato, tato ou ainda o paladar, devido à ausência do sentido da visão. Esta possibilidade nos é compartilhada pelo pensamento de Garcia, conforme assim exposto:

(...) sem a percepção visual das cores, a pessoa sem visão aprende os significados sociais atribuídos a elas, ao lembrar que preto é luto, vermelho é cor quente e o branco representa a paz. Para o primeiro caso, o processo de ensino aprendizagem do aluno com esta característica se daria através dos sentidos remanescentes, ou seja, através do tato, olfato, audição e paladar.(...) A apreciação da Arte e os assuntos que a envolvem se inicia nos sentidos, chegando ao ápice na inteligência e na instância intelectual da experiência estética, que dá lugar também ao juízo estético. Outros sentidos compõem essa experiência. A Arte abrange também o pensamento, desperta a criatividade e a imaginação no humano. A experiência estética radica-se no intelecto unido ao sensível, não só à visão, por isso não é a cegueira ou outro impedimento de ordem física que atua como entrave intransponível para que se tenha acesso às coisas da Arte (GARCIA, 2012, p. 23).

Mattoso também menciona a potencialização dos demais sentidos, mostrando como a audição pode ter um papel fundamental no processo de áudio-descrição e como os profissionais da educação precisam se comprometer no processo ensino aprendizagem.

Traduzir imagens em palavras para que, por meio do sentido da audição, as pessoas com deficiência visual possam imaginar o que estão ouvindo, bem como encontrar mecanismos que assegurem o acesso aos produtos áudio-descritos àquele público são, certamente, desafios a serem enfrentados por profissionais de diversas áreas neste momento (MATTOSO, 2012, p. 52).

Avançando neste escopo, agora vejamos os pensamentos que enfatizam aspectos sobre o ensino de arte registrados nos projetos curriculares do ensino fundamental e médio do estado de Minas Gerais, onde observamos que não há nenhuma negação ou limitação para que indivíduos com dificuldades de visão não possam estar integrados nesse processo. Pelo contrário, há um encorajamento para que o ensino de arte tenha sentidos e razões mais profundos, vejamos o que Pimentel nos tem a dizer a respeito:

As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe etc. —, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, *design*, arte em computador. Neste início de século XXI, o que se apresenta é a possibilidade de aprofundamento no saber de cada uma dessas modalidades artísticas e de redimensionamento das relações possíveis com elas. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras. No mundo contemporâneo as expressões visuais ampliam-se, fazendo novas combinações e criando novas modalidades. A multimídia, a performance, o videoclipe e o museu virtual são alguns exemplos em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço. A educação em artes visuais requer entendimento sobre os conteúdos, materiais e técnicas com os quais se esteja trabalhando, assim como a compreensão desses em diversos momentos da história da arte, inclusive a arte contemporânea. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e coletiva (PIMENTEL, 2006, p. 47).

Os estudantes sem visão podem muito bem participar do aprofundamento sobre o ensinamento das modalidades de artes visuais e contribuir para um

redimensionamento das relações com este tipo de arte, podem expressar-se e comunicar-se de formas diferentes, podem articular suas percepções, imaginações, sensibilidades, conhecimento e produção artística individual e em conjunto, tudo isso como proposto na modalidade de ensino de educação inclusiva e também em conformidade com os dizeres de Pimentel.

Considerando ainda os procedimentos metodológicos enumerados no curso de especialização em artes visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, encontramos proposições que fortalecem o ensino de arte numa gama de possibilidades que, de novo, não negam a contribuição e participação de alunos não visuais.

Propiciar a elaboração de formas originais de produção de imagens supõe haver conhecimento suficiente de possibilidades de feitura, repertório imagético de referência e disponibilidade à criação. O ensino de arte contemporâneo deve estar atento a isso. Nesse sentido, usar as tecnologias contemporâneas para o ensino de arte, quer seja na produção artística, quer seja como suporte para a construção de novos conhecimentos, e reconhecer a possibilidade de expressão artística com a mídia tecnológica são tarefas e desafios contemporâneos aos quais @ professor@ de Arte deve estar atent@. Estudos sobre as tecnologias contemporâneas, seus pressupostos e suas vias teóricas podem auxiliar a aprendizagem / ensino da Arte, tendo-se por princípio que elas são não somente mais uma ferramenta para fazer Arte, mas, principalmente, meios valiosos para ajudar @ professor@ e @ estudante a pensarem Arte. Nesse sentido, há sempre uma metodologia flexível e individual a ser construída (PIMENTEL, 2009, p. 35)

Experiências bem sucedidas quanto à disponibilização de obras de artes para sujeitos sem a visão vão se acumulando no mundo inteiro. Portanto, tais ensaios sobre a fruição de obras de arte para indivíduos cegos podem ser considerados objetos de confirmação das proposições até aqui apresentadas.

Então, aplicar o ensino de artes visuais em sala de aula para crianças sem a visão no ambiente escolar regular não seria um contra senso. Principalmente se forem empregados os métodos já descrito e outras técnicas hoje já largamente disponíveis na sociedade e na escola, como é o caso das chamadas tecnologias assistivas. No caso do ensino, tais tecnologias assistivas, nada mais são do que uma gama de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente promover uma vida mais independente e mais inclusiva na escola.

Em relação às artes visuais, é possível inclusive considerar a hipótese de buscar o ensino e a realização de trabalhos estudantis inter e multidisciplinares. Isto é, ativar intercâmbios com outras disciplinas do saber que também precisam da substituição das observações oculares por outros sentidos humanos para sua compreensão. Um exemplo disso seria o ensino de desenho e escultura na disciplina de artes em conjunto com o ensino de história e de cartografia na disciplina de geografia, neste último caso empregando mapas táteis:

(...) os mapas táteis, principais produtos da cartografia tátil, são representações gráficas em textura e relevo, que servem para orientação e localização de lugares e objetos às pessoas com deficiência visual. Eles também são utilizados para a disseminação da informação espacial, ou seja, para o ensino de Geografia e História, permitindo que o deficiente visual amplie sua percepção de mundo; portanto, são valiosos instrumentos de inclusão social (LOCH, 2008, p. 39).

Assim, para começar, as atividades de desenho e escultura, já amplamente empregadas e exploradas no ensino de artes visuais, podem se beneficiar por meio de uma parceria com matérias geográficas e históricas, bem como com outras disciplinas do saber. Por mais incrível que seja, é possível fazer intercâmbios com matérias escolares das áreas de exatas, com conteúdos sobre proporcionalidade oriunda dos cálculos da matemática, modelagem de moléculas em três dimensões da área de química, e ainda proporcionar conhecimentos sobre a transmissão de calor entre os corpos estudados na física. Basta, para tanto, um pouco de criatividade, empenho, dedicação e coordenação entre os professores para proporem algum tipo de entrelaçamento sobre os conhecimentos dessas áreas do saber e as artes visuais.

Outra tecnologia assistiva que pode ser intensivamente aplicada no ensino de artes visuais para crianças e adolescentes cegos e com baixa visão, seria a áudio descrição. Este tipo de recurso possibilita aos deficientes do sentido da visão acompanhar e compreender uma produção áudio visual ou apenas visual, como um filme, uma peça teatral, uma pintura, uma escultura, etc. Nesse caso, a aplicação da áudio descrição, numa sala de aula de artes, pode ser exercida por intermédio da efetivação da seguinte proposta. Utilizar-se-ia como recurso pedagógico de acessibilidade um aplicativo de gravação de voz por *smartphones*. Alguns exemplos desses aplicativos estão disponíveis na internet e são conhecidos pelas suas funcionalidades, possuindo os seguintes nomes fantasia:

a) *TapeMachine Lite Recorder* – trata-se de um gravador bem completo de áudio, simples de se utilizar, o aplicativo permite editar, copiar, colar ou apagar trechos de uma gravação específica e ainda adiciona efeitos e distorções do conteúdo sonoro capturado visando facilitar a personalização de sons;

b) *Simply Sound Recorder* – é um gravador simples e eficiente com excelente captação de áudio, além de permitir uma gama de configurações e personalizações diferenciadas para seu uso e emprego;

c) *Hi-Q MP3 Recorder (Lite)* – este aplicativo permite variadas configurações e tem maior capacidade de recepção sonora por mais de um dispositivo de microfone de entrada, desde que o aparelho utilizado possua este recurso de sofisticação; dando assim a oportunidade de se capturar um maior número de sons ambientes; além disso este aplicativo oportuniza seu usuário a transmitir o arquivo de áudio produzido tanto pelo serviço de comunicação *Skype* como pelo *WhatsApp*;

d) *RecForge Free – Audio Recorder* – trata-se de um aplicativo que permite a gravação de conteúdos no formato MP3, já amplamente conhecido e utilizado; e no formato OGG que é um padrão de código aberto e livre de patentes, normalmente seus resultados resultam em arquivos menores e portanto mais leves com a mesma qualidade de som dos arquivos MP3;

e) *AIVoice* – este aplicativo também é de fácil manuseio, além de fazer a gravação sonora também possui facilidades para gerenciamento dos arquivos produzidos por meio de renomeação e organização deles no cartão de memória ou do próprio aparelho; e

f) *SpeakBin* – é uma aplicativo mais voltado para captação de sons de forma mais rápida, produz arquivos menos extensos e ainda permite o compartilhamento dos sons via seu *site* oficial ou até mesmo pelo *Facebook*.

Estes gravadores virtuais listados instalados em *smartphones* podem ser utilizados na produção de trabalhos de artes visuais, como por exemplo, atividades de modelagem ou escultura, dentre outras. No caso, a ideia aqui seria destinar seu emprego para confecção de trabalhos de artes visuais por duplas de alunos do ensino fundamental. Para tanto, se organizaria os alunos em duplas, um aluno sem visão e outro com visão. A atividade consistiria na realização de um trabalho de artes visuais a ser elaborado como exercício das duplas de alunos, podendo inclusive valer como uma das avaliações de um dos bimestres do ano letivo dos discentes.

Assim, o aluno sem visão gravaria por meio de voz, em um ou mais arquivos eletrônicos, num dos aplicativos de *smartphone* listados. Ele gravaria uma áudio descrição do que deve ser produzido como modelagem ou esculturação, conforme conhecimentos teóricos ministrados previamente para toda a turma em sala de aula, tanto sobre as matérias de arte quanto os conhecimentos sobre utilização do aplicativo de gravação selecionado em conjunto pela turma dos alunos e pelo professor.

Esta atividade pode ser programada como uma atividade extra classe. O aluno sem visão gravaria no arquivo com a descrição dos materiais que seriam utilizados, bem como de que forma o aluno visual deveria modelar ou esculturar a obra a ser confeccionada. É esperado que haja muito poucos alunos sem visão numa turma de ensino regular, comparado ao número de alunos visuais. Portanto, pode ser orientado aos alunos visuais que façam o papel do aluno sem visão em outras duplas constituídas. Tal iniciativa pode ser preparada em sala de aula por meio de simulação de ausência de visão, colocando-se vendas nos olhos dos alunos (figura 1 – SOUZA, 2015) para execução de diversas atividades educacionais e artísticas.



Figura 1 – Alunos do Colégio Pedro II simulando ausência de visão – acesso em 26/11/2015
Fonte: <http://colunadoscolegios.folhadirigida.com.br/>

O objetivo da simulação não seria entender como um aluno com deficiência visual se sente ou algo que o valha, o importante neste caso é fazer com que toda a

turma atue e participe da mesma atividade e com a mesma proposta de ensino para todos os alunos. Então, o uso da venda é uma forma mais simplificada de se executar a atividade fazendo com que todos os membros da classe se ajustem à atividade de ensino proposta.

O aluno visual receberia o arquivo de voz com a áudio descrição oriunda do aluno sem visão sobre o trabalho de artes visuais a ser produzido. O arquivo gravado pode ser encaminhado via aplicativo *WhatsApp*, por exemplo. A partir da áudio descrição do aluno sem visão, o aluno com visão confeccionaria a parte do trabalho visual da dupla. Entende-se também que é possível os papéis dos alunos visuais e sem visão se invertermem, desde que haja preparação suficiente dos alunos neste sentido.

Após esta etapa, as modelagens e as esculturas produzidas seriam trazidas para a escola e poderiam ser colocadas em exposição na sala de artes. Além disso, todos os arquivos de voz produzidos, ou seja, as áudio descrições, também deveriam ser copiadas para um computador ou enviadas para o *Smartphone* do próprio professor de artes. Cada arquivo de áudio descrição seria associado ao seu respectivo trabalho de modelagem ou escultura, portanto, as orientações verbais dos alunos sem visão também passariam a compor o trabalho de arte confeccionado em dupla.

Como análise dos trabalhos elaborados pelos alunos, poderão ser dedicadas aulas para encorajá-los a se manifestarem sobre que tipos de dificuldades e que tipos de facilidades encontraram ao produzir um trabalho artístico em dupla, considerando entendimentos da linguagem, uso do aplicativo *WhatsApp*, além de outros aspectos sobre a comunicação, a manipulação do material e a realização do trabalho em si.

Também poderão ser explorados outros tipos de análises e observações, como por exemplo, ao invés das modelagens e esculturas serem expostas num primeiro momento, poderão ser feitas análises táteis pelos estudantes que fizeram as descrições como alunos sem visão e daí fazerem suas considerações se o que foi pensado foi realizado. Esses papéis poderão ser invertidos para este tipo de aula e trabalho, desde que os alunos possam fazer a inversão de papéis, ou seja, de visuais e sem visão, utilizando-se para isso os conhecimentos obtidos nas aulas de simulações, conforme mostrado na figura 1.

Outra possibilidade de trabalho entre os estudantes seria a releitura de pinturas famosas e bastante conhecidas, por meio de reproduções em modelagem ou peça em alto relevo que proporcionem experiências táteis. Nesse sentido, a arte descrita permitiria a releitura de várias formas de manifestações artísticas, sejam sobre artes visuais, teatrais, musicais, arquiteturas e outras que a criatividade vier a estar presente. O propósito seria oferecer aos estudantes com deficiências visuais e aos outros alunos a chance de, por meio da áudio descrição, interagirem entre si, expondo inclusive suas críticas e opiniões a respeito. Depois dos trabalhos confeccionados poder-se-á fazer uma exposição na escola.

Como exemplo deste tipo de trabalho na escola, pode-se utilizar uma áudio descrição da obra “Abaporu”, 1928, de Tarsila do Amaral, abaixo textualmente disponibilizada por Cerejeira (CEREJEIRA, 2012) e a partir da visualização da figura 2 mostrada por Braga (BRAGA, 2014). Tal procedimento visaria à obtenção de possíveis releituras produzidas pelos alunos em sala de aula de artes, como as exemplificadas na figura 3, apresentada por Ferreira (FERREIRA, 2011).

Abaporu é uma pintura, óleo sobre tela, com oitenta e cinco centímetros de altura por setenta e três centímetros de largura. Está localizada no Museu de Arte Latino-americana de Buenos Aires (MALBA), na Argentina. É datada de 1928 e considerada símbolo do Movimento Modernista Brasileiro. Tarsila do Amaral, retratava a brasilidade moderna e colorida. Abaporu é sua obra mais representativa e uma das brasileiras mais valiosas no mercado de arte internacional. Alguns críticos sugerem que Abaporu, seria uma reescritura de O Pensador, de Auguste Rodin. O quadro apresenta uma figura solitária, monstruosa, pés imensos, sentada numa planície verde, o braço dobrado num joelho, a mão sustentando a peso-pena da cabecinha minúscula. Em frente, um cactus explodindo em uma enorme flor. Ao fundo, o céu azul, e o sol, um círculo amarelo, entre a figura e o cactus, de cor esverdeada. Essas cores, parecem remeter, intencionalmente, as cores da bandeira brasileira. Tarsila valorizou o trabalho braçal (corpo grande) e desvalorizou o trabalho mental (cabeça pequena) na obra, pois era o trabalho braçal que tinha maior impacto naquela época. Essa representação, sugere o homem plantado na terra. É a figura de pés grandes, plantados no chão brasileiro, sugerindo a ideia da terra, do homem nativo, selvagem, antropófago, como o próprio nome Abaporu indica, em sua tradução, do tupi-guarani, homem que come carne humana (CEREJEIRA, 2012).

Como se percebe, é possível enumerar diversas outras experiências ou propostas para aplicação imediata de técnicas e procedimentos nas salas de aula de artes visuais que tendem a ter sucesso na obtenção de resultados, e, além disso, poderiam ser objeto de aprimoramento para cada tipo de proposição apresentada.

Outro aspecto que não pode ser esquecido e deve ser aprofundado, neste trabalho verificado apenas por observação empírica a partir de diálogos com profissionais que participam da vida numa escola, seria analisar com precisão se o perfil do professor de artes é o que mais se coaduna com os processos de ensino-aprendizagem para crianças e jovens com necessidades especiais na escola regular. Pois, devido ao seu processo de escolha para a profissão que veio a desempenhar e à sua formação muito mais voltada para as relações humanas e compreensões muito mais abrangentes do mundo, seria o professor de artes, quem mais teria condições de entender as necessidades e potencialidades do indivíduo deficiente e ter também mais condições mentais de superar as dificuldades que a escola apresenta contemporaneamente para incluí-los.



Figura 2 – Abaporu, 1928, de Tarsila do Amaral – acesso em 26/11/2015
Fonte: <http://artedescrita.blogspot.com.br/2012/08/abaporu-de-tarsila-do-amaral.html>



Figura 3 – Exemplos de possíveis releituras de Abaporu – acesso em 26/11/2015
 Fonte: <http://joabatistaferreira.blogspot.com.br/2011/08/releitura-do-quadro-abaporu.html>

Outra indagação relevante seria observar educadores de outros ramos do saber e investigar se eles teriam uma propensão, digamos, intermediária, para valorizarem, se empenharem no ensino de pessoas especiais. Seriam estes os casos dos professores de filosofia, de sociologia, de geografia, de história, de língua portuguesa e de literatura? Do outro lado desta faceta, poderíamos generalizar que os professores das áreas das ciências exatas teriam menor propensão em se preocupar com o efetivo desenvolvimento do ser humano? Já que suas formações estão mais afetas aos cálculos e aos conteúdos mais concretos. Portanto, esses seriam os casos dos professores de matemática, física e química, por exemplo?

Nesse sentido, seria demais esperar que os professores de artes sejam, na verdade, profissionais da educação catalizadores para que se minimizem e até mesmo se neutralize o ensino segregado que imperou até recentemente na escola regular? É evidente que estas perguntas provocativas, propositadamente deixadas sem respostas neste trabalho, necessitam de pesquisas que mostrem resultados mais convincentes que meras conjecturas empíricas. Tal investigação passa a ser fundamental, pois, em se confirmando este raciocínio, então o papel do professor de artes tornar-se-á muito mais importante na escola do que já se vislumbrou até hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo educacional que no passado segregava os sujeitos com deficiências apenas em ambientes especiais de aprendizagem, isto é, os mantinha longe de outros estudantes típicos, está hoje sofrendo uma importante mudança, está dando lugar a um formato e receptividade muito mais diverso que antes. É bem verdade que ainda existem controvérsias a serem vencidas. Porém, paulatinamente, cada vez mais a modalidade de ensino inclusivo vai obtendo seu espaço na escolarização regular.

Desse modo, o questionamento de inconstitucionalidade, apresentado no início deste estudo, a princípio pode até parecer preocupante e desvantajoso para um leigo, contudo, na verdade ele é necessário e muito benéfico. Pois, tal contenda forçará o sistema jurídico, do mais alto nível brasileiro, enfim, a nossa cômte suprema, a se pronunciar a respeito dessa matéria tão fundamental sobre a educação no nosso País. Assim, ao final do julgamento do mérito desta questão, teremos em definitivo uma posição que vai afastar toda e qualquer dúvida de interpretação sobre os direitos à educação pelos deficientes na escola regular. E, melhor ainda, a evolução do direito social no Brasil, nos permite inferir e antever que esta questão, pelo viés jurídico, agora tem seus dias contados, já que se espera uma vitória inconteste promovida por nossos principais juizes da esfera federal.

Agora, quando analisamos este cenário sob o ponto de humanitário, também expressado de forma simplória nesse texto, não resta nenhuma dúvida quanto ao benefício que traz para a sociedade a integração de todos os membros de suas comunidades, contumaz no ambiente de aprendizagem escolar. Isto porque, todas as pessoas inseridas na escola saem ganhando. Uma vez que, o respeito ao outro em forma da mais alta alteridade e completa solidariedade não necessita sequer de comprovação científica, se comparado com o modelo segregacionista educacional anteriormente e ainda vigente em algumas instituições de ensino.

Soma-se a isto, o perfil do profissional das artes, ou seja, do professor de artes e também do artista, nesses casos, é fácil perceber o quanto esta categoria de pessoas, se pudermos assim denominá-las, é composta por sujeitos mais bem preparados para a compreensão e o entendimento do valor que advém da diversidade para o mundo das artes e para a humanidade, quando se integra todos os seres humanos em possibilidades criativas e respeitadoras.

Além disso, nosso estudo sobre o ensino das artes para sujeitos sem visão, nos permite fazer uma consideração sobre o estágio do ensino das artes visuais na prática. Por este aspecto, utilizando-se de ferramentas elementares de busca na internet, como mostrado neste incipiente ensaio, verifica-se com facilidade uma variedade de experiências bem sucedidas de processos de aprendizagem e fruição no campo das artes. Isso basta para que depreendamos que muita coisa já foi realizada, outras encontram-se em desenvolvimento, e, tantas outras ainda aguardam a criatividade humana para que se propaguem para dentro da sala de aula de artes e para o benefício de todo e qualquer estudante. Na verdade, tal conduta tem um enorme potencial de elevar ainda mais a qualidade da educação artística em nossas escolas, seja para os estudantes típicos, seja para os estudantes deficientes.

Além do mais, embora seja necessário garantir, por meio de instrumentos legais, a educação de todo e qualquer cidadão numa escola regular não segregacionista, a sociedade só tem a ganhar com o convívio humano que integre todos os sujeitos mesmo que isto ainda precise de alguma discussão para o rompimento de resistências que se encontram em curso. Aliás, o que proporciona um efetivo valor para este e diversos outros trabalhos sobre educação inclusiva.

É notório também que atravessamos uma fase transitória, onde as discussões menos relevantes, como valores financeiros e outros aspectos somenos importantes, são colocados na pauta até que venha a ocorrer uma consolidação, pacificação e ajustes econômicos de todos os entes envolvidos no modelo de educação não segregacionista que se pretende implantar. A nosso ver, no caso da educação inclusiva, a percebemos como um processo, nada mais, nada menos, irreversível. Portanto, apenas o tempo divide, a possibilidade de ainda existirem escolas não inclusivas. Por isso, acreditamos firmemente que aqueles indivíduos que não conseguirem minimamente compreender e empreender um processo educacional inclusivo, não serão considerados educadores, simples assim. Nesse caso, restarão a estes profissionais buscar outro ramo de ocupação.

Por fim, devido a moldura temporal e de profundidade que balizam as pesquisas e investigações em um trabalho no formato de monografia, cabe ressaltar que algumas conclusões apresentadas nesse texto demandam trabalhos futuros. Sejam para confirmar se os perfis de professores que ensinam arte são mesmo aqueles que estão mais receptivos à educação inclusiva, seja para colocar em prática as

propostas de atividades em salas de aula de arte visual utilizando-se a áudio descrição como técnica e apoio educacional.

Referências:

AMORIM, Pierre Souto Maior Coutinho de. **Solidariedade e igualdade material**. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 18. 2013. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/24552>>. Acesso em: 26 set. 2015.

BRAGA, Valdsom. **Releitura do quadro Abaporu**. 2014. Disponível em: <<http://180graus.com/artes-visuais/releitura-do-quadro-abaporu>>. Acesso em 26 nov. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 31 de 14 dez. 2000**. 17ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. (126p.) Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - arte**. Secretaria de Educação Fundamental. (116p.) Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de arte**. (71p.) Brasília, 2000.

CEREJEIRA, Thiago. **Abaporu, de Tasila do Amaral**. 2012. Disponível em: <<http://artedescrita.blogspot.com.br/2012/08/abaporu-de-tarsila-do-amaral.html>>. Acesso em 26 nov. 2015.

FERREIRA, Joao Batista. **Releitura do quadro Abaporu**. 2011. Disponível em: <<http://joabatistaferreira.blogspot.com.br/2011/08/releitura-do-quadro-abaporu.html>>. Acesso em 26 nov. 2015.

GARCIA, Adriana Castro. **O olhar além da visão: desafios do professor de arte com alunos cegos**. Monografia de pós-graduação em artes visuais ensino e percursos poéticos. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.

LOCH, Ruth Emilia Nogueira. **Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais cia visual**. Revista Portal de Cartografia das Geociências. V. 1, n. 1, maio/ago, p 35 – 58. Londrina, 2008.

MATTOSO, Verônica de Andrade. **Ora, direis, ouvir imagens? Um olhar sobre o potencial informativo da áudio-descrição aplicada a obras de artes visuais bidimensionais como representação sonora da informação em arte para pessoas com deficiência visual**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. **Ética da alteridade e educação**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa; et ai. **Curso de especialização em ensino de artes visuais**. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa; CUNHA, Evandro José Lemos da; MOURA, José Adolfo. **Proposta Curricular Arte**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA Myriam Beatriz Campolina . **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Formação continuada à distancia de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual. Curitiba: Gráfica e Editora Cromos, 2007.

SOUZA, Elson. **Alunos do Pedro II conhecem de perto a dificuldade de ser deficiente visual**. 2015. Disponível em: <<http://colunadoscolegios.folhadirigida.com.br/>>. Acesso em 26 nov. 2015.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Para uma ética da alteridade na perspectiva latino-americana**. Revista Estudos Leopoldenses, v. 30, nº 138, jul./ago. de 1994, p. 59-69. Leopoldina, 1994.