

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA INCLUSIVA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Cristiane Alves Freitas
Universidade do Estado de Santa Catarina.

RESUMO:

Este Artigo é resultado das discussões e reflexões realizadas durante o segundo semestre de 2012 na disciplina de Ensino das Arte e Inclusão do curso de Pós Graduação/Mestrado em Artes Visuais da UDESC, suscitadas a partir do estudo bibliográfico de Oliveira (2011), Alvarado-Prada e Vieira (2009), que investigou os trabalhos da ANPED (2003-2007) os estudos de Apple (2011) e Arroyo (2008). Partimos do pressuposto que o momento atual exige de nós, professores de Artes Visuais, uma dedicação constante e comprometimento nas ações e políticas educacionais de formação docente que envolvem a Educação Especial, para uma maior compreensão em relação às concepções e ideologias que tem orientado nossa prática. Apresenta-se como principal objetivo identificar as contribuições para a formação dos futuros professores de artes no que diz respeito ao processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais na Educação Básica, na construção de uma prática mais inclusiva no ensino de artes visuais.

Palavra Chave: Educação Especial. Formação Docente. Inclusão. Ensino de Artes.

ABSTRACT

This article is the result of discussions and reflections made during the second half of 2012 in the discipline of art and Inclusion Course Postgraduate Master in Visual Arts UDESC, raised from the bibliographic de Oliveira (2011), Alvarado-Prada and Vieira (2009), the work of ANPED 2003-200, Apple's studies (2011) and Arroyo (2008). We assume that the present moment demands of us, teachers of Visual Arts, constant dedication and commitment in the actions and policies of teacher education involving special education to a greater understanding for the concepts and ideologies that have guided our practice .

Keyword: Special Education. Teacher Training. Inclusion. Teaching Arts.

INTRODUÇÃO:

No decorrer desse artigo estaremos refletindo e analisando e repensando as políticas públicas e a formação docente em artes visuais, igualmente discutindo o papel do professor e a formação docente no processo de inclusão da pessoa deficiente, questão bastante emergente e muito defendida por vários autores, entre eles a Oliveira (2011) ao tratar sobre a “Construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador”; Oliveira e Freitas (2009) ao tratar sobre “Políticas para a Educação Inclusiva: ênfase na formação de professores” e Alvarado-Prada e Vieira (2009) “Concepções de Formação de Professores nos Trabalhos da ANPED 2003-2007”. Esses autores nos convidam a discutir e refletir sobre o processo de formação dos professores e a partir destas contribuições nos movemos a contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais, no sentido de garantir uma educação de qualidade. Uma ação que exige de nós professores de artes um maior comprometimento e conhecimento em relação às políticas de inclusão. No ensino de artes visuais espera-se que o professor tenha uma postura e prática mais inclusiva preparado para a construção de um espaço na sala de aula que favoreça a aprendizagem e interação da pessoa com deficiência, na garantia do respeito às diferenças e necessidades especiais de cada sujeito presente na sala de aula.

Na segunda sessão “EDUCAÇÃO CRÍTICA: Uma caminhada de conflitos, lutas e conquistas no reconhecimento da diversidade e processos de inclusão”, serão apresentadas as discussões envolvendo os estudos de Apple (2011), que ao propor o mapeamento da educação crítica, nos orienta na prática de uma pedagogia verdadeiramente crítica, capaz de gerar transformações cruciais em relação ao conhecimento oficial, como se constitui e quem o detém. Faremos uso também de Arroyo (2008), que ao propor a discussão os “Coletivos diversos repolitizam a formação”, evidencia que dentre os cursos de licenciatura, a formação de Pedagogia, têm revelado uma maior preocupação com as desigualdades sociais e educativas. Porém, pouco tem contribuído para a visibilidade desses grupos socialmente excluídos, bem como de suas histórias e sua cultura. Uma vez que segundo Arroyo (2008), esses cursos tem a tendência de secundarizar a diversidade, condicionando a diversidade a uma lógica universal que partem de visões feitas e até preconceituosas, perpetuando uma relação de estranhamento, uma realidade que precisa ser superada também pelo professor de artes visuais.

Acreditamos que as referências aqui revisitadas e as reflexões que seguem, contribuirão

para que os professores de artes visuais tenham conhecimentos necessários para realizar uma prática docente mais inclusiva, que respeita, valoriza e contribui para a aprendizagem da pessoa com deficiência a partir do campo da arte.

1. INCLUSÃO UM COMPROMISSO COLETIVO: Repensando as políticas públicas e a formação docente do professor de artes visuais.

Ao longo desta sessão estaremos discutindo o papel do professor e da formação docente no processo de inclusão da pessoa deficiente, questão bastante emergente e muito defendida por vários autores, daremos ênfase a Oliveira (2011) ao tratar sobre a “Construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador”; Oliveira e Freitas (2009) ao tratar sobre “Políticas para a Educação Inclusiva: ênfase na formação de professores” e Alvarado-Prada e Vieira (2009) “Concepções de Formação de Professores nos Trabalhos da ANPED 2003-2007”. A partir desses autores que nos convidam a discutir e refletir sobre o processo de formação dos professores para a inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais, repensaremos também a formação para o professor de artes visuais no sentido de garantir à pessoa com deficiência uma educação de qualidade e uma aprendizagem mais significativa que o ensino de arte favoreça o desenvolvimento cultural e intelectual da pessoa com deficiência.

Oliveira (2011) afirma que na formação para uma educação inclusiva é fundamental que os professores compreendam “as complexas situações de ensino, enfatizando-se especialmente as atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais”, na garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva em que tanto o aluno-docente (aquele que estará na sala de aula atuando no ensino regular) quanto o professor-formador (aquele que mobilizará os saberes docentes), tem papéis fundamentais nesse processo, seja atuando na rede regular de ensino ou nos cursos de formação inicial respectivamente.

Para este autor não basta que se inclua nos programas de formação disciplinas específicas que tratam sobre a educação das pessoas com deficiência, para se garantir uma transformação de fato, é necessário que a Inclusão seja entendida como um tema gerador que perpassa todas as disciplinas, pois o trabalho na diversidade requer mudança de atitudes frente às diferenças, o que implica também transformar “identidades excludentes em identidades inclusivas”, produzindo sujeitos específicos.

Dessa forma, se os cursos de formação têm se revelado como um dos espaços que nos tornam o que somos, nos constroem como devemos ser construídos, cabe pensar que o caminho rumo a uma educação inclusiva passa necessariamente pela construção da identidade do aluno-docente, o que nos impulsiona a perguntar: que tipos de identidade estão sendo produzidos pelos atuais cursos de formação de professores? Os cursos de formação têm contribuído para a construção de uma identidade docente inclusiva ou têm contribuído para a perpetuação de uma identidade excludente? (OLIVEIRA, 2011, p. 3)

Na tentativa de exemplificar esta realidade, voltaremos as minhas sutis lembranças, aos vestígios de minhas passagens, que me acompanharam e tem me acompanhado, alimentando um desejo que se tornou consciente no início dos anos 2000, quando decidi cursar pedagogia.

Inicialmente, tinha como objetivo fazer Educação Especial, ou Orientação Educacional e me especializar nessa área, com a pretensão de trabalhar com crianças com necessidades especiais e dificuldade de aprendizagem, tinha também uma visão de que para trabalhar com crianças deficientes eu precisava ter uma formação mais específica, tendo em vista que havia cursos específicos para essa área.

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, por exemplo, oferecia o Curso de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, e a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – FAED em que ingressei, não oferecia habilitação em Educação Especial, mas oferecia em Orientação Educacional e Supervisão Educacional, porém para minha infelicidade no decorrer no curso, descobri que as habilitações oferecidas dependiam do número de alunos interessados e nesta época por falta de quórum a habilitação em orientação escolar que eu pretendia, não foi oferecida, então optei por cursar Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais, acreditando que esse curso poderia orientar meu trabalho no sentido de contribuir no processo de aprendizagem das crianças, inclusive de crianças com necessidades especiais, por se tratar de um curso que tem como principal objetivo compreender como se dá o processo de aprendizagem da criança, bem como suas etapas de desenvolvimento, metodologias de ensino, história da educação, etc...

No entanto, durante minha graduação, pouco se falou sobre Educação Especial em sala de aula, na verdade cursei a única disciplina contemplada no currículo do referido curso,

que tratava desta realidade, a disciplina Optativa: Dificuldades de Aprendizagem, oferecida no segundo semestre de 2000, cujas discussões e textos estavam relacionados ao Fracasso Escolar, e abordava diferentes tipos de deficiência e também problemas de ordem social, como fome, pobreza, falta de incentivo e envolvimento da família, etc., ou seja, tratava sobre o “aluno problema” e da deficiência das instituições (professores, direção, especialistas, família...) e do sistema, em criar estratégias ou ações que favorecessem a aprendizagem dos diferentes sujeitos que constituíam e constituem a escola.

Assim retomamos um problema recorrente e bastante antigo que tem acompanhado e prejudicado o processo de inclusão de pessoas deficientes nas escolas do Brasil. Uma realidade que nos convida novamente a refletir: Por que três décadas depois continuamos cometendo os mesmos erros e insistimos em eleger culpados, culpando sempre o outro, por nossa incapacidade de compreender e transformar a realidade, por nossa incapacidade de criar espaços verdadeiramente democráticos de acesso ao conhecimento a todos, fazendo-se cumprir o que está previsto na nossa lei máxima, Inciso I do Artigo 206 do Constituição da Republica Federativa do Brasil 1988 *“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”*

O incentivo a essas novas políticas traz para a discussão a necessidade de profissionalização dos docentes no sentido de melhores condições salariais e de trabalho, exigindo da sociedade como um todo modificações significativas, que perpassaram “questões inerentes às políticas de inclusão, à flexibilização curricular, à preparação da escola comum para receber alunos especiais, à utilização de técnicas e recursos apropriados e à capacitação docente”. (OLIVEIRA, FREITAS, 2009, p. 4)

Portanto com base nas considerações anteriores é possível afirmar que naquele momento de formação inicial, o espaço que se possibilitou para as discussões envolvendo a Educação Especial era insuficiente para dar conta da real necessidade, tendo em vista que neste período já havia se instalado uma política pública de incentivo à inclusão nas escolas iniciada a partir da segunda metade do século XX, período em que os documentos normativos começaram a fazer referência à educação especial/inclusiva.

Dados que podem ser constatados nas pesquisas de Sardagna (2009) e também de Oliveira e Souza (2009), que trazem a década de 1990, como sendo um marco nas políticas

de Educação Especial em âmbito mundial, em que aconteceram importantes eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos - 1990 e a Conferência de Salamanca - 1994, que trazem referências para documentos oficiais no Brasil, como: a Declaração Mundial de Educação para Todos que enfatizou a importância da educação dos sujeitos excluídos social e educacionalmente e daqueles que dela não puderam se beneficiar na época certa e o Decreto n. 914/93 que estabeleceu as Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e mais tarde Plano Nacional de Educação do Brasil em 2001.

Outro dado bastante significativo apresentado na pesquisa de Oliveira e Freitas, se refere à Portaria n. 1793/94, que interfere diretamente na formação docente e se respeitada e considerada pelas instituições superiores, contribuiria no processo de inclusão da pessoa com deficiência.

Também, em 1994, foi veiculada a Portaria n. 1793/94 que recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos éticos, políticos e educacionais e normalização e integração da pessoa com necessidades especiais”, nos cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as licenciaturas e, também, em outros cursos superiores. Esse documento sugeriu, ainda, a realização de estudos adicionais e de cursos de especialização em educação inclusiva. (OLIVEIRA, FREITAS, 2009, p. 3)

Considerando esses dados é possível perceber uma preocupação das políticas públicas em relação ao processo de Inclusão da pessoa deficiente, no entanto na prática, percebe-se um trabalho desarticulado entre essas políticas públicas e as instituições educacionais, o que gera um certo atraso e dificuldade em se fazer cumprir as leis e principalmente a transformação da realidade, pois para que haja uma transformação de fato é fundamental uma mudança de atitude, de postura que exige das pessoas envolvidas, sejam políticos, gestores, professores, especialistas, cada sujeito, cada um de nós, um maior compromisso e entendimento sobre inclusão.

Para que também o professor de artes possa exigir principalmente dos sistemas educacionais uma postura mais inclusiva na criação de estratégias ou ações que favorecessem o acesso, interação e aprendizagem dos diferentes sujeitos que constituem a escola, entendendo que na prática para que a inclusão aconteça com qualidade sem segregação, é fundamental investir na formação docente. Pois tanto o professor-formador quanto o professor-docente,

tem papéis fundamentais na construção de espaços educacionais mais inclusivos, tendo em vista que, serão eles que estarão oportunizando nas instituições de formação, universidades ou escolas regulares os espaços de discussão e reflexão tão necessários na criação de uma identidade inclusiva também para o professor de artes visuais.

No nosso entendimento, é preciso que os cursos de formação caminhem em direção à construção de uma identidade docente que acolha as diferenças, pois, como destaca Carvalho (2005), a mudança de atitudes frente à diferença é uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa de ser removida, pois se trata de um movimento de dentro para fora. Portanto para que a educação inclusiva se concretizar na plenitude de sua proposta, é indispensável que sejam identificadas e removidas barreiras conceituais e atitudinais, poderíamos falar, então, de um processo de formação que possibilitasse a construção de uma identidade inclusiva. (OLIVEIRA, 2011, p. 8)

Neste processo de inclusão é preciso reconhecer as responsabilidades de cada um, instituições e sujeitos, porém é fundamental compreender o papel do professor formador como um importante ator nesse processo, pois ele é o mediador (aquele que mobilizará os saberes docentes), no sentido de possibilitar um ensino reflexivo que busca ajudar os futuros professores “*a interiorizarem, durante a sua formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorarem com o tempo*”, desenvolvendo o olhar sobre a sua própria prática.

Perante essa realidade, a tarefa do professor-formador consistiria em ajudar os futuros professores a adquirirem as atitudes, os saberes e as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto a uma população estudantil variada, possibilitando-lhes o desenvolvimento de capacidade reflexiva, para que tenham meios de intervenção na realidade, com o intuito de transformá-la. (Oliveira, 2011, p.9)

Logo, podemos afirmar com base no que vimos até agora, que cabe às instituições superiores de ensino, neste caso as Licenciaturas em Artes Visuais, enquanto espaço de formação do professor-docente, promover ações mais significativas e de qualidade

que contribuam para a construção de uma identidade inclusiva. Entendendo o quanto é importante o papel do professor-formador que como mediador e mobilizador dos saberes, estará orientando o professor-docente no seu trabalho com a pessoa deficiente, no sentido de que ele também enquanto um futuro professor de artes visuais seja instigado a buscar mais subsídios que o auxiliem diante da diversidade inerente ao seu trabalho.

No entanto, as pesquisas de Alvarado-Prada, chamam a nossa atenção em relação aos cursos de formação de professores nos trabalhos da ANPED referentes aos anos de 2003 a 2007, afirmando que:

A formação de pesquisadores na pós-graduação (mestrados e doutorados) tem sido um espaço no qual se tem conservado um modelo que pouco ou quase nada se tem transformado, mesmo com as atuais políticas de avaliação e expansão. Como decorrência, têm-se cristalizado pensamentos e práticas formativas em que a hegemonia antes enunciada se consolida nos processos de formação desses pesquisadores formadores de professores. (ALVARADO-PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 49).

Se de fato os processos de formação não têm contribuído para uma transformação social, então considerando-se o caminho percorrido pela Educação Especial, é possível afirmar que o processo de inclusão da pessoa com deficiência também tem sido prejudicado, tendo em vista que essa ação exige uma mudança de postura na construção de uma identidade inclusiva. Outro problema apontado nas pesquisas visitadas levanta a hipótese de que:

“o trabalho de formação política desenvolvido há décadas por latino-americanos, como Paulo Freire, Orlando Fals Borba e dezenas de outros autores, está sendo sistematicamente apagado por superposições de outros pensamentos descontextualizados da realidade regional e local, embora Freire seja citado com certa frequência, isso nos remete a outra hipótese: muitas ideias são apropriadas mais para dar um caráter de cientificidade ao discurso do que como ações e práticas efetivas de mobilização e transformação das condições objetivas nos processos formativos.” (ALVARADO-PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 48-49).

Nesse sentido é fundamental uma reformulação também dos cursos de formação em artes visuais, pensando-se uma proposta em que o professor-formador assuma uma

abordagem e postura mais crítica, que nos convida a refletir para além do “aluno problema”, a fim de compreendermos o contexto e suas implicações, mas também da deficiência das instituições, seja, no papel dos professores, da direção, dos especialistas, da família..., e dos sistemas como um todo, em criar estratégias ou ações que favoreçam a aprendizagem dos diferentes sujeitos que constituem a escola.

Para que tanto a escola quanto o professor de artes estejam empenhados em promover o desenvolvimento de um trabalho coletivo, sem que se persista no erro, de para justificar uma falha muitas vezes da escola, buscar culpados, é necessária a construção de uma proposta viável e colaborativa, para o ensino de artes, em que cada profissional assuma sua responsabilidade e faça o seu melhor, pensando sempre no desenvolvimento cognitivo, intelectual e cultural de todos os sujeitos envolvidos neste processo, sem prejuízo da pessoa com deficiência.

Entendendo que o melhor é garantir uma educação de qualidade para todos, realizando uma proposta de educação inclusiva em artes, que possibilite a ressignificação da prática pedagógica, o que significa levar em conta: a sala de aula, a ação didático-pedagógica (planejamento de trabalhos em equipe, atividades curriculares fora da escola), revisão da metodologia didática, desenvolvendo-se mais trabalhos em grupo, preparação de material didático, revisão de procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Apple (2011) ao discutir sobre uma Educação Crítica, e também Arroyo (2008) ao tratar sobre “Os coletivos diversos repolitizam a formação”, estudos apresentados na sessão a seguir, revelam, uma caminhada de conflitos, lutas e conquistas no reconhecimento da diversidade e processos de inclusão, que orientam o trabalho dos professores de artes visuais com uma perspectiva mais inclusiva.

2. EDUCAÇÃO CRÍTICA: Uma caminhada de conflitos, lutas e conquistas no reconhecimento da diversidade e processos de inclusão.

Nas sessões anteriores, ficou evidente um problema bastante recorrente no processo de formação de professores, que apontam para uma limitação da discussão sobre esta formação, que na maioria das vezes não contempla os aspectos políticos nem mesmo abordam as relações micro/macro que definem políticas, práticas e tendências na formação de professores, uma realidade que tem se refletido também na formação do professor de artes visuais.

Logo, se estas hipóteses se configuram realidades, constata-se aqui um grave problema no que tange os processos de formação de professores: com estagnação, não há transformação, mas sim a consolidação de uma hegemonia dominante. Uma questão bastante séria e pertinente, que merece destaque em uma sociedade como a nossa, que se estrutura e se fortalece economicamente, politicamente e ideologicamente alimentando as diferenças sociais discriminatórias, que ao longo da nossa história tem contribuído para o aumento de grupos marginalizados e excluídos.

Um problema que de certa forma, aumenta ainda mais a responsabilidade do professor. Como então o professor de artes visuais poderia interferir nesse processo de exclusão, possibilitando uma prática docente mais inclusiva? É fundamental que o professor de artes visuais seja um profissional reflexivo, que conhecendo a sua realidade, reflete sobre sua prática/ação, e na pesquisa busca subsídios para transformar a sua própria prática e assim possibilitar um movimento de transformação social, entendendo que o professor não é o único responsável nesse processo, mas que a sua condição, enquanto mediador e pessoa que participa e já está incluída nos diferentes espaços sociais e instituições superiores de ensino, tem o poder de ser um agente transformador da sociedade, desde que acredite na democracia na cidadania, entendendo que nenhuma ação pedagógica é neutra, mas sim repleta de interesses e fortemente influenciada pelas concepções de sociedade e indivíduo que se pretende.

No entanto, acreditar que os processos de formação de professores não tem contribuído para uma transformação social e que vivemos uma estagnação, é assumir uma postura pessimista e muito generalizadora, uma vez que os estudos e discussões propostos até o momento, nos levam sim a acreditar que é possível uma mudança de concepção e postura profissional.

Não podemos negar que em toda Política há um interesse e que de certa forma as Diretrizes Nacionais são tendenciosas e de certa forma querem garantir a manutenção do poder, difundindo ideais hegemônicos que sustentam as relações sociais de hierarquia.

Mas não sejamos ingênuos, pois há sempre uma força, um movimento contrário de grupos que se organizam, e que atentos a esta luta pelo poder, na garantia de seus direitos de cidadania, se mobilizam, questionam e agem, se posicionando contrários ao poder hegemônico. O que nos permite acreditar que não estamos estagnados, e que embora em doses muito sutis, estamos sim produzindo uma transformação. As pesquisas apresentadas

trazem dados que comprovam esses avanços, ainda que muitas vezes tenham significado pouco diante do que a realidade exige. E certamente cada um de nós envolvidos direta ou indiretamente nesses processos e lutas por uma sociedade mais justa e igualitária, temos algo positivo há relatar com base em nossas próprias experiências, constatando que foram significativas as conquistas e avanços, alcançados também em relação à Educação Especial a partir da virada do século XIX para o século XX com o incentivo às políticas de inclusão, que repercutem também no ensino de artes.

Hoje, ao refletir sobre minha caminhada, pessoal e profissional, percebo que embora, tenha feito escolhas profissionais que não tiveram uma relação direta com educação especial, de uma forma ou outra, busquei realizar um trabalho preocupado com a inclusão num sentido mais amplo, que vislumbra igualdade de oportunidades para todos, entendendo que essa “igualdade” ainda que assegurada no primeiro e mais importante artigo da nossa constituição, tem sido uma utopia na sociedade em que vivemos.

Uma utopia que jamais deve ser abandonada pelo professor de artes visuais, o qual ao assumir uma postura mais crítica e reflexiva, sobre a sua própria prática e as necessidades do contexto em que atua, pode e deve oportunizar espaços de discussão que apontem os problemas sociais, mas que também proponha caminhos possíveis para uma sociedade mais igualitária dando voz aos que não tem.

Apple (2011), ao propor o Mapeamento da Educação Crítica, nos orienta na prática de uma pedagogia verdadeiramente crítica, capaz de gerar transformações cruciais em relação ao conhecimento oficial, como se constitui e quem o detém. Uma prática que exige mudanças radicais dos compromissos de cada um com o social para que de fato possamos construir um caminho de lutas e ações que levam à transformação social e à ruptura com as ilusões conformadoras que dificultam a justiça social. No entanto, o professor de artes visuais que deseja realizar uma educação precisa desenvolver sua percepção quanto a importância das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas sociedades. Este autor nos convida a participar do processo de reposicionamento, no qual devemos ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos e institucionais que reproduzem condições opressivas.

Na consolidação desse processo de reposicionamento, Apple (2011), nos aponta 8 tarefas a serem cumpridas que contemplam a pesquisa e a ação na educação crítica: 1- testemunhar a negatividade; 2- analisar criticamente apontando as contradições e espaços

de ação possíveis; 3- redefinir o que é considerado “pesquisa”; 4- reconstruir o pensamento da elite, sua forma e conteúdo para fins progressivos e sociais; 5- manter vivas as tradições do trabalho radical em relação as políticas de redistribuição e de reconhecimento mantendo vivos sonhos, visões utópicas e “reformas não reformistas”; 6- questionar-se e refletir nos perguntando: “Para quem estamos mantendo vivas tais tradições? e Como e de que forma elas podem ser disponibilizadas; 7- tornar-se um intelectual ativo nas lutas por uma política de redistribuição e reconhecimento partir da formação acadêmica; 8- participar, usar o privilégio que temos como acadêmicos/ativistas para criar espaços nas universidades e outros lugares para dar voz a quem ainda não tem.

Miguel G. Arroyo (2008), ao propor a discussão os “Coletivos diversos repolitizam a formação”, evidencia que dentre os cursos de licenciatura, os cursos de formação de Pedagogia, tem revelado uma maior preocupação com as desigualdades sociais e educativas. Porém continuando não dando voz a quem ainda não tem. Uma vez que segundo eles, esses cursos tem a tendência de secundarizar a diversidade, condicionando a diversidade a uma lógica universal que partem de visões feitas e até preconceituosa, perpetuando uma relação de estranhamento, uma realidade que precisa ser superada.

Para que esse diálogo entre pedagogia, formação, docência, universidade, pesquisa e os coletivos em sua rica diversidade seja possível e fecundo, será necessário avançar para além das concepções e representações, ainda tão arraigadas sobre as “minorias” étnicas, raciais, do campo, qual seja, os periféricos. Os diversos. Representações que marcam o equacionamento desses cursos, sua benevolente aprovação como dádivas para os periféricos. Os “outros”. Visões que marcaram a presença dos estudantes, dos coletivos diversos como que “estranhos”, fora do “ninho”, do lugar, à margem do normal andamento das faculdades onde acontecem. O estranhamento que padecem na sociedade. (ARROYO, 2008, p. 15)

Essas concepções e representações do anormal que perpetuam o estranhamento, configuram um problema nos cursos de formação docente em artes visuais, que impõem a necessidade de reeducar o olhar sobre a diversidade, exigindo que se abram espaços para novas interpretações desconstruindo visões e representações preconceituosas. Para tanto, torna-se relevante na formação do professor de artes visuais entender como essas visões ou

discursos foram construídos ao longo do tempo, num processo em que questionar e entender as lógicas e os valores estruturantes do sistema escolar, da condição docente e da relação pedagógica são problemas centrais para uma educação crítica e transformadora no ensino de artes visuais.

Em outros termos, trata-se de formar docentes-educadores que entendam como o próprio sistema e a própria docência participaram e participam na produção dos diversos em desiguais por meio de seus padrões de ciência, racionalidade e conhecimento, de cultura e civilização, de avaliação, classificação e segregação. A tendência tem sido tratar o sistema e suas estruturas como neutras, isentas de representações preconceituosas apenas fora do sistema. (...) A questão de fundo com que se defronta todo programa de formação e diversidade é se conseguirão desconstruir os olhares e as concepções institucionalizadas do próprio sistema escolar e da Universidade que produziram e reproduzem os diversos como desiguais. (ARROYO, 2008, p. 16)

Tanto Arroyo (2008) quanto Apple (2011), veem na educação crítica aqui entendida como uma caminhada, um movimento de retomada, que mantém viva suas tradições, que exige um reposicionamento, fortemente influenciado por propostas de ativismo social, reconhecem na pesquisa um instrumento necessário na construção de propostas mais significativas e contextualizadas, na criação de espaços e organizações contra-hegemonia, voltada às lutas por uma política de redistribuição e reconhecimento.

Nesse sentido podemos dar com exemplo de atividade contra-hegemônica, a greve dos professores da Rede Pública Estadual de Santa Catarina que em 2010 paralisou aproximadamente sessenta dias reivindicando o cumprimento da Lei do Piso e também por melhores condições de trabalho. A Parada da Diversidade com o slogan “Amar é um direito de todos” que ocorre todos os anos na Beira Mar de Florianópolis; os movimentos feministas por seu reconhecimento e igualdade de condições e oportunidades de trabalho e salariais, dos grupos indígenas resistentes que lutam pela manutenção de suas terras e o que resta de sua cultura no Município de Biguaçu e Palhoça, na região da Grande Florianópolis; a luta de grupos negros pelas cotas nas Universidades Públicas, etc..

De acordo com os estudos de Apple, a Pedagogia Crítica tem suas raízes políticas nesses movimentos sociais, que colocavam em questão as relações sociais existentes e as

estruturas de poder, levantando críticas substanciais de raça, classe e relações de gênero, além de oferecer alternativas radicais para as formas educacionais então existentes.

(...) educação crítica não só envolveu uma ação política e cultural aberta, mas também gerou e foi gerada por uma ênfase crescente na pesquisa que tanto documenta forças reprodutoras nas escolas quanto aponta para possíveis caminhos para questionar tais forças. Assim toda a gama de movimentos e esforços pedagógicos críticos tem sido complementada pelo crescimento de comunidades múltiplas de conhecimento acadêmico que tem buscado tanto testemunhar a negatividade quanto documentar os espaços para o trabalho contra-hegemônico. (APPLE, 2011, p. 16)

Retomando o que foi dito no início dessa sessão, ao refletir sobre as práticas inclusivas no ensino de artes, prefiro assumir uma postura de otimismo frente às pesquisas apresentadas, defendendo a ideia de que não estamos estagnados, pois a história nos mostra vários movimentos sociais fundamentado em uma educação crítica ou pedagogia crítica que aponta para uma transformação social contrária as forças hegemônicas.

Embora a escola seja um espaço de contradição, que insiste em perpetuar o poder hegemônico, é também um espaço de conflitos e revolução, em que sempre existiu e sempre existirão profissionais com senso de justiça social que se organizam, se articulam e agem em apoio a esses movimentos sociais contrários às forças discriminatórias e manipuladoras, denunciando as relações de reprodução social e cultural determinadas por uma economia capitalista e pelo mercado de trabalho.

Buscando entender esse novo contexto, no que diz respeito ao ensino de artes visuais, nos parece importante, destacar algumas considerações da autora Anyon, ao tratar sobre o papel da escola e a importância das mobilizações progressistas históricas, rumo a um maior compromisso com a justiça social.

Nós concordamos com a afirmação de Anyon de que as escolas desempenham papéis cruciais no levantamento de questões críticas e na construção de movimentos que desafiam tanto os modos pelos quais a economia hoje funciona desigualmente quanto os modos pelos quais, digamos, a política racial opera em cada uma das nossas instituições. Não somos românticos quanto a essas possibilidades.

Mas as escolas são lugares de conflito. Elas incorporam não apenas nossas derrotas, mas também nossas vitórias em muitos países. Assim, precisam ser consideradas muito seriamente. (APPLE, 2011, p. 23 – 24)

Considerando o ensino de artes, será possível colocar em prática uma pedagogia crítica? Acreditando ser possível, torna-se fundamental que o professor de artes visuais assuma uma postura crítica atenta as questões políticas que se estabelecem no mundo a sua volta, para assim estabelecer relações entre os acontecimentos históricos e sociais e o conhecimento produzido em arte, entendendo que a arte é um fenômeno cultural que está diretamente relacionada com a sua época e contexto social. Além disso, é importante também que o professor de artes aprenda com as suas próprias experiências e com os outros educadores que compartilha o mesmo espaço e que lutam contra as forças de desigualdade, buscando a construção de um espaço nas instituições de ensino mais democrático, quanto a isso temos que:

Primeiramente, podemos aprender sobre os efeitos reais das políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras na educação. Em segundo lugar, e de modo até mais importante, podemos aprender como interromper as políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras e como construir alternativas educacionais mais integralmente democráticas. (APPLE, 2006; APPLE E BURAS, 2006 In: APPLE 2011).

Apple, (2011), cita como exemplo de uma pedagogia crítica existente as políticas que foram colocadas em prática pelo Partido dos Trabalhadores, tais como o “orçamento participativo” e a “Escola Cidadã”, que propõe uma ação mais coletiva e participativa e uma educação de qualidade para as pessoas que vivem na favela, incentivando a criação de meios próprios de participação e deliberação. Ações como essas representam novas alternativas na criação de uma cidadania ativa que aprende com suas próprias experiências e cultura na construção de um espaço mais democrático e justo também para as gerações futuras que certamente terão melhores oportunidades.

O ensino de artes visuais com uma educação crítica, que visa ações de cidadania

mais participativa e democrática, exige dos envolvidos um comprometimento muito maior em relação a si mesmo e principalmente com o outro. É necessário que o professor de artes visuais liberte-se de falsos paradigmas sociais como o sentimento de comodidade e abra mão dessa passividade confortante e falsa sensação de liberdade, que inviabilizam as transformações sociais necessárias. Para colocar-se no lugar do outro, o outro que sofre, que é excluído, marginalizado, maltratado, relegado as misérias e ao sentimento de tolerância quando lhe é negado o direito a igualdade de oportunidades para todos.

Essa postura só é possível quando tiramos as vendas que nos cegam e nos impedem de enxergar, nossas atitudes preconceituosas que tendem a discriminar as mazelas do mundo, mazelas que são também nossa responsabilidade, resultado de relações complexas que ao longo da história da humanidade vem se configurando e se reproduzindo, assumindo dimensões avassaladoras, ainda que as pesquisas do mercado afirmem que os índices de analfabetismo têm caído, que o número de desempregados tem diminuído e que a cada ano aumenta a renda familiar dos brasileiros e brasileiras, diminuindo o número de miseráveis.

Nesse sentido Arroyo (2008), nos alerta que é preciso entender como o preconceito tem sido construído, e que essa construção é sócio-histórica, que o preconceito é definido em um determinado contexto orientado por uma lógica padronizadora e segregadora, baseada em um padrão único de normalidade, que vai sendo introjectado na cultura social e nos próprios coletivos diversos sendo naturalizado ao longo do tempo, legitimando o sistema e a universidade: a racionalidade, o conhecimento, valores, cultura, civilização, moralidade, esforço, trabalho, sucesso e mérito... produzindo processos brutais de hierarquização e discriminação.

Os coletivos diversos vem lutando pelo direito à Educação Básica e Superior, mas propõem ao sistema e à academia o reconhecimento de seus saberes, suas racionalidades, suas formas de se saber, de pensar o real. O reconhecimento de suas culturas, de seus valores e da sua memória. De suas histórias na história. Propõem o reconhecimento da diversidade de padrões de conhecimento, de formas de interpretar a história, os vários projetos de campo, de florestas, de sociedade. (ARROYO, 2008, p. 19)

Tanto Arroyo (2008), quanto Apple (2011) apontam a necessidade de uma prática do reconhecimento da diversidade, da resignificação do conhecimento, da valorização dos

diferentes contextos e realidades, dos movimentos sociais ativistas, da criação de espaços verdadeiramente democráticos que oportunizam a reflexão e politização tanto do professor-formador quanto do professor-docente, nos processos de inclusão e formação.

Considerando as afirmações desses autores e pensando sobre a formação do professor de artes visuais, reforça-se a importância da reflexão do professor-formador sobre a sua própria prática, e também a importância do olhar para si mesmo, e a necessidade de se oportunizar espaços no sistema escolar e nos cursos de formação e diversidade que promovam o olhar sobre si mesmo. Nesse sentido também no ensino de artes é fundamental um espaço e tempo para as pessoas serem ouvidas, socializarem suas histórias de afirmação da diversidade, da memória, de identidades, valores e tradições coletivas, numa prática de reconhecimento e valorização tanto da diversidade quanto da pluralidade.

Normalmente a academia tende a negar as histórias contadas pelos coletivos diversos, deixando-os à margem, não valoriza suas histórias e cultura. A academia não percebe o forte potencial pedagógico desses coletivos que ao serem incorporados nas suas virtualidades pedagógicas como expressões de sua visão da realidade, podem enriquecer e dinamizar os cursos potencializando e inspirando outros currículos com uma proposta de ensino-aprendizagem muito mais democrática e inclusiva de formação de docente-educadores.

Portanto considerando esses dois autores que tratam da educação crítica, vemos no ensino de artes visuais a possibilidade de criar espaços para contestar os discursos oficiais, produzindo outras narrativas que dão voz aos que por serem diversos, lhes foi negado o direito de falar e ser ouvido, entendendo que a arte tem também a função de contestar, revelar a realidade suas contradições e conflitos.

Mais uma vez, ao se pensar no ensino de artes visuais, essas discussões apontam o quanto é importante que se tenha clareza sobre o docente-educador que se deseja formar, a fim de rompermos com um pensamento neoconservador e sim contribuir para a formação de professores de artes e educadores militantes ativos nos movimentos sociais, já tão discutido e defendido pela Educação Crítica.

Politizar a docência repolitizando o direito ao conhecimento e a herança cultural, científica, tecnológica, artística... Na vinculação entre docência, cidadania, participação, conhecimento, a formação docente e a pedagógica encontravam novos significantes políticos. Os movimentos sociais em que os coletivos diversos se organizam vão

além e vinculam o conhecimento, o direito, a cultura e a educação com os direitos humanos mais básicos pelos quais lutam: a vida, a terra, o território, a memória, as identidades, o trabalho. O conhecimento, a ciência e a tecnologia, articulados à garantia de direitos humanos tão básicos e tão negados. (ARROIYO, 2008, p. 35)

Repolitizar o pensar pedagógico no ensino de artes visuais, implica se deixar instigar por novas concepções e indagações, por novas problemáticas, que exigem novos currículos de formação, em que é fundamental dar centralidade aos sujeitos coletivos em sua diversidade.

Considerando as discussões propostas por Apple (2011), temos que para entendermos os limites e possibilidades do trabalho educacional crítico é necessário compreender seriamente os contextos econômicos, políticos e ideológicos em que esse trabalho acontece ou acontecerá, fazendo-se uma análise crítica da maneira pela qual o poder opera na educação, o que exige uma imensa sutileza e um reconhecimento da multiplicidade das relações de poder em qualquer contexto. Nesse sentido podemos vislumbrar em Paulo Freire um importante ativista intelectual que contribuiu imensamente para o desenvolvimento da educação crítica em âmbito internacional.

Ao fazer o mapeamento da educação crítica, Apple (2011) oferece aos educadores, em especial ao professor de artes visuais um espaço de discussão, reflexão e diálogo, característica essencial da educação crítica, e fundamental em tempos de exploração, dominação e constantes lutas. Oferece aos educadores, em especial ao professor de artes visuais um espaço de discussão, reflexão e diálogo, característica essencial da educação crítica, e fundamental em tempos de exploração, dominação e constantes lutas.

Considerando Apple (2011), é possível compreender que no ensino de artes visuais a educação crítica é um projeto coletivo, que implica a busca e experimentação constantes de “múltiplas espécies de ação”, que exige dos professores de artes visuais um olhar para a sua própria prática e reflexão permanente a cerca das teorias que orientam o trabalho pedagógico e a própria ação docente. Nesse processo de reflexão e reposicionamento constantes, o professor de artes visuais precisa estar disposto á experimentação a vivência, logo é essencial o desejo de transformação e a disposição a ousar, correr riscos.

3. Considerações Finais

Neste contexto de submissão e lutas, derrotas e conquistas, avanços e retrocessos em nossa sociedade, a humanidade vai se constituindo e construindo diferentes identidades numa relação de poder e hierarquias, que tem estabelecido e pré-definido as possibilidades de cada um de nós. No entanto acredito, tendo como exemplo minha própria experiência e os estudos aqui apresentados, que a transformação é possível, que nossa inquietude e nosso desejo de viver e fazer a diferença são capazes de romper com os limites e pré-conceitos que nos querem inculcar na garantia da manutenção de um poder hegemônico.

Quando afirmo “que nos querem inculcar”, me refiro e me incluo no contexto dos excluídos, não somente das pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade especial, mas a um grupo ainda maior dos meninos e meninas de rua, favelados, homossexuais, prostitutas, donas-de-casa, índios, negros, populações rurais, pessoas com deficiência e muitos outros, considerados minorias, que por não terem seus direitos de cidadão garantidos, são excluídos e marginalizados até mesmo pela própria escola.

Acredito que nosso principal trabalho como educadores e professores de artes está no compromisso que temos com essas pessoas no sentido de contribuir na transformação das suas realidades, pois uma vez munidos do poder que temos como mediadores no processo de escolarização, precisamos ter a responsabilidade de possibilitar espaços de discussão e aprendizagem significativos e mais democráticos, sob uma perspectiva crítica no ensino de artes visuais.

Em que os processos de formação docente precisam considerar os saberes a partir da troca de experiências nos diversos espaços sociais a fim de estimular o processo de reflexão em direção a construção de uma identidade docente inclusiva no ensino de artes visuais.

Que defende a valorização e o resgate da memória local e da historicidade coletiva que se concretiza nos coletivos diversos. Entendendo o professor reflexivo como um sujeito revolucionário, um transformador social, crítico, criativo, capaz de produzir conhecimento e ser mediador de construção de conhecimento, numa atuação docente, ativa e participativa nos movimentos sociais e lutas por uma maior igualdade de oportunidades e direitos para todos.

Portanto, é fundamental que os cursos de formação docente em artes visuais tenham bases em uma pedagogia crítica, que busca a superação do estranhamento no que se refere

a diversidade, entendendo que é preciso reeducar o olhar para interpretar e desconstruir as visões e representações preconceituosas, oportunizando a criação de novas interpretações e narrativas sobre essas visões ou discursos que foram construídos ao longo do tempo.

A discussão sobre os saberes docentes no ensino de artes visuais emerge da preocupação sobre o que é ser professor, quais seus saberes, de onde esses saberes nascem e outras questões pertinentes à constituição da profissionalização dos professores e de um possível repertório que estes devem possuir, pois de acordo com as afirmações de Oliveira, 2011 é fundamental uma mudança de postura de atitude para de fato contribuir para uma prática inclusiva e que mais significativo que os saberes do professor-formador no processo de construção de uma identidade docente inclusiva, também para o professor de artes visuais, é a vivência a experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVARADO-PRADA, L. E. ; VIEIRA, V. M. O. ; LONGAREZI, A. M. Concepções de Formação de Professores nos Trabalhos da ANPED 2003-2007. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. 32ª Reunião Anual da ANPED ANAIS. Timbaúba PE: Arte Lapa, 2009. p. 01-17.

APPLE, MICHAEL W.. Educação crítica: análise internacional /Michael W. Apple. Wayne Au, Luís Armando Gandin: tradução: Vinicius Figueira; revisão técnica: Luís Armando Gandin. – Porto Alegre: Artimed, 2011. 548 p.

ARROIYO, MIGUEL G.. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: Pereira, Júlio Emílio Diniz; Leão, Geraldo (orgs). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, A. F. T. M. . A Construção de uma Identidade Docente Inclusiva e os Desafios ao Professor-Formador. In: ANPED, 2011, NATAL/RN. Educação e Justiça Social, 2011.

OLIVEIRA, M. A. M. ; FREITAS, S. . Políticas para a Educação Inclusiva: ênfase na formação de professores. In: 32º Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2009, Caxambu, MG. Anais da 32º Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2009. p. 48-48.

SARDAGNA, H. V. . Práticas normalizadoras na Educação Especial: da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional, 2009, Caxambú MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Rio de Janeiro RJ: Anped, 2009. v. 32. p. 177-178.