

EDUCAÇÃO, ARTE E INCLUSÃO NA PERSPECTIVA MONTESSORIANA

EDUCATION, ART AND INCLUSION IN MONTESSORI POINT OF VIEW

DOI – <http://dx.doi.org/10.5965/198431781122015029>

Raysa Serafim Farias - CEMJ

RESUMO

O presente artigo descreve o contexto da arte educação em uma escola Montessoriana, voltada para a inclusão de alunos com deficiências. Maria Montessori¹ acreditava que as crianças aprendem igualmente, mas em ritmos diferentes. Foi através de um estudo realizado com crianças com deficiências que ela obteve esta premissa. Na Pedagogia Montessoriana o aluno é observado dentro dos componentes emocionais, buscando, desta forma, desenvolver a totalidade da personalidade da criança nas relações lúdicas com a arte, pois assim o estudante tem a possibilidade de se expressar livremente, desenvolvendo a ousadia de um pesquisador, experimentando e percebendo novas capacidades de aprender. Portanto, a educação inclusiva se faz presente no ensino montessoriano por não estar fechada por disciplinas. Sua filosofia, organização e estrutura escolar são abertas para a percepção de diferentes raciocínios, culturas e ritmos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVES: inclusão, arte educação, pedagogia Montessoriana.

ABSTRACT

This article describes the context of art education in a inclusive Montessori² school with disabled students. Maria Montessori believed that kids learn equally, but in different rhythms. Was by a study realized with disabled kids that she had that premise. In Montessori pedagogy the student is observed in your emocional components, attempt in this way develop the whole child's personality in the playful relationships with art, this way the student has the the opportunity to freely express, developing the boldness of a researcher, experiencing and seeing new skills to learn. This way the inclusive education is part of Monstessori pedagogy because is not divided by subject. The Montessori etichs, organization and school structure will be open to different kinds of logic, cultures and learning rhythms.

KEYWORDS: inclusion, art education, Montessori pedagogy.

¹ Maria Montessori foi a primeira mulher a se formar em medicina na Itália, foi também pioneira no campo pedagógico criando o método Montessori (chamado por ela de pedagogia científica.) No método, o educando caminha para a independência e liberdade, numa atitude autodirigida.

² Maria Montessori was the first woman in graduate at medicine in Italy, also was the pioneer in pedagogy to create the Montessori method. In the method, the student moves toward independence and liberty, in a a self-directed attitude.

Introdução

Ao longo da história da humanidade, a educação voltada para as pessoas com deficiência sofreu diversas adaptações, conforme a organização social de cada época. Durante a História Antiga e Medieval o público com deficiência era rejeitado pela sociedade, e não havia uma educação pautada no seu desenvolvimento intelectual. Aristóteles defendia a ideia de que tratar os desiguais² de maneira igual constitui-se como injustiça. A partir do século XVII observam-se as primeiras investigações voltadas para a deficiência no modelo médico-clínico³. Porém, só no final dos anos noventa na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, que o termo “inclusão” é abordado no sentido de afastar as barreiras que impedem o desenvolvimento das pessoas com deficiência. A declaração de Salamanca conforme diz o seu próprio texto, “proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos”.

² De acordo com Aristóteles, a ideia de igualdade estava relacionada com a ideia de justiça ao conceder algo a cada um mediante aos seus méritos, exigindo de cada um aquilo que sua capacidade e possibilidade permitirem. "A justiça é uma espécie de meio-termo, porém não no mesmo sentido que as outras virtudes, e sim porque se relaciona com uma quantia ou quantidade intermediária, enquanto a injustiça se relaciona com os extremos. E justiça é aquilo em virtude do qual se diz que o homem justo pratica, por escolha própria, o que é justo, e que distribui, seja entre si mesmo e um outro, seja entre dois outros, não de maneira a dar mais do que convém a si mesmo e menos ao próximo (e inversamente no relativo ao que não convém), mas de maneira a dar o que é igual de acordo com a proporção; e da mesma forma quando se trata de distribuir entre duas outras pessoa" *Ética a Nicômaco*. Os Pensadores: Abril Cultural, 1979, p.129

³ O modelo médico se traduzia como um envolvimento dos profissionais médicos na vida cotidiana das pessoas com deficiência, que eram sempre lembrada como doentes, não como pessoas. fonte: <http://institutobaresi.com/>

Situando o trabalho de Montessori

Maria Montessori revolucionou a Educação através do seu trabalho na Medicina. Após receber o título de Doutora na Itália em 1986, é convidada para trabalhar como assistente no hospital San Giovanni, onde Montessori passa a atender pessoas com deficiência mental. Foi trabalhando com esses pacientes que Maria Montessori interessou-se pela educação “não formal”, onde todos têm capacidade de aprender a se desenvolver em ritmos diferentes. Ao buscar embasamento teórico para seu método, ela observou que não havia material para crianças com deficiência elaborado por educadores. Foi quando resolveu estudar a fundo o programa de educação para crianças com deficiência intelectual nos internatos de Roma, desenvolvido pelos médicos Itard e Séguin⁴. Foi no trabalho de Séguin que Maria Montessori vislumbrou uma educação inclusiva. Seguindo os passos desse médico, ela incorporou muitas propostas em suas próprias experiências com educação. Diz ela:

[...] prossegui em Roma minhas experiências com os deficientes mentais, educando-os durante dois anos. Guiava-me pelo livro de Séguin e as experiências de Itard constituíam para mim um verdadeiro tesouro. Além disso, baseada nesses textos fiz fabricar riquíssimo material didático (MONTESSORI, 1965, p. 31).

De acordo com (LAGOA, 1981) Montessori acreditava que o desenvolvimento das crianças com deficiência fosse provavelmente pedagógico antes de ser clínico, ela ensinou a ler e a escrever algumas crianças com deficiência, internas na clínica onde trabalhava, as quais, submetidas a exames em escolas públicas, alcançaram resultados semelhantes aos obtidos pelas demais crianças.

⁴ De acordo com Montessori (2010) A temática do corpo na pedagogia de Montessoriana retrocede às investigações médicas dos séculos passados, chegando a J.M. G Itard, médico que levou as gerações futuras a insistir na tese da educabilidade dos “deficientes mentais”. Mas, passa antes por Edouard Séguin, que influenciará Alfred Binet em seu trabalho psicológico e pedagógico sobre os “anormais” Ambos têm em comum o seguinte aspecto: criar um espaço pedagógico e psicológico para o tratamento dos “anormais” e dos “deficientes”.

Apesar de Maria Montessori ter encantamento pelo material didático elaborado por Seguín, não entendia o porquê dele permanecer em desuso. Ao estudar cuidadosamente os textos do educador e médico, ela constatou que Séguin não havia sido compreendido pelos educadores da época. Percebeu então que o método só teria eficácia se houvesse uma preparação na “chave secreta”⁵, ou seja, com os educadores.

E sobre a preparação desses educadores, Séguin tem uma concepção verdadeiramente original: parecem conselhos para quem se prepara para representar o papel de sedutor! Para Séguin, o educador deveria ter aspecto físico atraente e voz agradável e sedutora. Deveria cuidar minuciosamente de sua pessoa, estudando os gestos e modulação da voz, como se fosse um artista dramático preparando-se para entrar em cena, pois deve conquistar almas frágeis e prepará-las para as grandes vicissitudes da vida. (MONTESSORI, 1965, p. 32).

Maria Montessori defendia em sua proposta pedagógica que as crianças necessitam de um ambiente preparado para viver e aprender. O material didático fundamentado na função de ajudar as crianças a crescer em paz, com responsabilidades, “para [que a criança] progrida rapidamente, é necessário que a vida prática e a vida social estejam intimamente misturadas à sua cultura” (Montessori, 1972, p. 38). Ao Incentivar a agir com autonomia, o aluno progride na sua via da realização, exercendo atividades nomeadas no método montessoriano como “vida prática”, ele sente o bem-estar de descobrir o mundo.

As crianças parecem ter a sensação de seu crescimento interior, a consciência das aquisições que fazem desenvolvendo-se a si mesmas. Elas manifestam exteriormente, por uma expressão de felicidade, o crescimento que se produziu nelas. (MONTESSORI, 1976, p. 92)

O alicerce deste método é construído no respeito tomando como eixo as necessidades e os interesses de cada criança. Montessori acreditava que para solucionar os problemas sócio-morais da humanidade, deveria centrar-se no ser humano que existe em cada criança. Nas palavras de

⁵ “O termo “chave secreta” remete a formação do professor, ela dizia que não era suficiente para ser um professor amar a criança. Ele deveria amar e entender o universo preparando-se e verdadeiramente trabalhar nele.” (MONTESSORI, 1948)

Montessori:

O estudo da psicologia da criança, em seus primeiros anos de vida, descortina ante nossos olhos tais maravilhas que ninguém, vendo-as com entendimento, pode furtar-se a ficar profundamente sensibilizado. Nosso trabalho como adultos não consiste em ensinar, mas em auxiliar a mente infantil no seu trabalho de desenvolvimento” (MONTESSORI,1949, p. 128)

O ambiente é preparado para dar autonomia ao educando, o professor Montessoriano auxilia a criança a ser a autora da sua própria educação, capacitando-o para compreender a natureza do processo estético dos materiais desenvolvidos por Montessori, valoriza-se o relacionamento interpessoal. O professor auxilia na capacidade de corporificar os conhecimentos subjetivos em objetos de crescente senso de self⁶: “atento a observar as reais necessidades da criança para que esta consiga o melhor nas suas relações sociais, na capacidade de raciocínio e de aprendizagem, e na conquista de autonomia.” (Lima, 1999, p,5)



Alunos no 3º ano trabalhando uma proposta artística, usando linhas. Fonte: Farias, 2015.

Maria Montessori desenvolveu um método para educar a consciência, ela acreditava que o caminho do intelecto passaria pelos sentidos, explorando as formas dos materiais, as cores,

⁶ Indivíduo, tal como se revela e se conhece, representado em sua própria consciência.

texturas, etc. Ela estudou a fundo a psicologia para desenvolver esses materiais que facilitam o aprendizado de conhecimento não específicos, acreditava também que o material e a liberdade que a criança tem em usá-lo, andam juntos na pedagogia montessoriana. Quando o professor cria as condições necessárias, escolhendo o material que corresponde as necessidades do desenvolvimento de cada aluno, ele desperta a verdadeira natureza do indivíduo e o interesse pelo trabalho. O material projetado tem o sentido de compreender como as crianças, tanto com deficiências tanto quanto as demais, aprendem. Cada material é capaz de despertar um sentido diferente em cada criança. Deste modo elas controlam os seus erros, tendo a possibilidade de continuar o processo até atingir seu objetivo.



Alguns dos materiais desenvolvidos por Montessori. Fonte <<http://www.institutomontessori.com.br/cursos-de-aperfeicoamento.php>> Acesso em 2016.

Um exemplo que Montessori (1949) traz como um dos primeiros exercícios práticos que as crianças fazem com o material, é o encaixe de todos os cilindros no bloco. Cada um dos cilindros só cabe adequadamente em um orifício da madeira. Se um dos cilindros for colocado no local errado, será impossível terminar o exercício. Assim, não é necessário que o professor corrija a atividade, já que esta corrige a si mesma, e o aluno percebe seu erro sem nenhuma interferência externa.



Fonte: <<http://larmontessori.com/2013/01/22/compreendendo-montessori-o-material-montessoriano/>> Acesso em 2016.

Montessori respeitava as diversidade e isso está implícito em seu método, ao levar em consideração as diferenças em sala de aula, trabalhando com propostas pedagógicas que contemplam as possibilidades de cada aluno, para que a educação se desenvolva com base na evolução do educando, e não o contrário.

Ela problematizou a democratização do acesso a escola em meados de 1989, muito antes de existir uma legislação vigente que assegurasse a inclusão de alunos com deficiência, essa questão direcionou suas pesquisas e sua vida, levando-a a criação do método Montessori.

Em diferentes países o reconhecimento da alteridade passa a ser analisado somente em 1999, em uma Convenção realizada na Guatemala, o Brasil também recebe essa influência e as normas estabelecidas foram promulgadas no país somente em 2001 no decreto nº 3.956/2001. O decreto exige que as escolas eliminem as barreiras que impedem as pessoas com deficiência a terem acesso a escolarização, trazendo para as instituições um desafio explícito de como fazer, pois a inclusão não vem com o intuito de romantizar o cotidiano escolar. O rompimento com a exclusão desafia a relação das práticas educativas, pelo fato de a acessibilidade destes alunos ir além das barreiras físicas, existindo a intelectual, a emocional e a social, como todo e qualquer aluno. Este fato nos leva a refletir que o binômio inclusão/exclusão não fica restrito às crianças com deficiência, é portanto uma problemática da escola em uma sociedade excludente.

A legislação garantindo a inclusão de alunos com deficiência nas escolas fez com que algumas instituições se sentissem despreparadas para esta proposta. Partindo de uma análise do contexto escolar, Mantoan (2005, p. 27) diz que a razão desse despreparo é a falta de objetivo primordial dos sistemas educativos. Especialmente quando o inserido é um aluno com deficiência.

A inclusão e o ensino de arte

A inclusão escolar tem que estar entrelaçada com o projeto pedagógico, um projeto que valorize a cultura e as experiências anteriores dos alunos, dando-os a liberdade de aprender de acordo com as suas condições. Um exemplo é o registro que observa-se na pedagogia Montessoriana, pois ao avaliar o aluno na sua totalidade o professor consegue planejar o ambiente de acordo com a intervenção pedagógica necessária, sendo que o professor montessoriano é um mediador do conhecimento, ele prepara materiais que incentivem a autonomia dos educandos, de modo que os alunos não precisam estar no mesmo ritmo, cada aluno trabalha em uma proposta com responsabilidade e liberdade.

A questão que se impõe aos professores ao preparar o ambiente são as necessidades de cada um, e não a idade ou a série em que se encontram. Conteúdos se transformam em instrumentos do aprender e do desenvolvimento cognitivo, e não objetivos em si mesmos. (LIMA,2005, p. 72)

No ensino da arte, os conteúdos previstos pelos educadores fazem parte de uma instrumentalização para a vida. Como a arte é uma linguagem que proporciona o desenvolvimento cognitivo, ela trabalha na formação de um ser humano integral, encantados e sensibilizados diante da vida. As atividades artísticas podem envolver o pensamento dos alunos,

capacitando-os na resoluções de problemas, fomentando a criatividade, o raciocínio, a memória a abstração e entre outras funções. Barbosa (2008) diz que através dela desenvolve-se criticidade para analisar a realidade da cultura que a cerca, proporcionando benefícios sociais como a qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro. Para a exploração das possibilidades expressivas que esse universo artístico apresenta, a arte também deve se iniciar por meio de pesquisa de materiais vinculados a produção artísticas, onde o educador montessoriano tem como fundamental tarefa aproximar a arte do contexto do aluno, auxiliando no desenvolvimento de observações e percepções. E para que essas assimilações aconteçam, o ambiente deve estar preparado. Montessori (1949) aborda que para a criança desenvolver as funções que a natureza lhe atribuiu, o ambiente deve estar preparado, permitindo dessa forma que a educação aconteça.

De acordo com Lowenfeld (1977), a Arte é a forma de expressão mais natural, com ela a criança expressa seu mundo, exterioriza seus sentimentos, pensamentos, fantasias e anseios. Para os alunos com deficiência a possibilidade de expressar-se com as linguagens do campo da arte pode proporcionar experiências concretas do funcionamento humano, trabalhando tanto a parte cognitiva, quanto a motora e afetiva, permitindo avanços no desenvolvimento individual e no coletivo. Além desses componentes a arte na escola é um conhecimento que o aluno tem direito de aprender, a criança com deficiência vai à escola também para ter acesso ao conhecimento. Vygotsky diz que “O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, suas relações psicossocial” (1997, p 19).

A arte pode abrir um leque de possibilidades, mostrar para os alunos um mundo em constante transformação. Igualmente a tarefa do professor é fazer com que os alunos percebam-se capazes de transformar a si e principalmente a sociedade, ensinando que todos são construtores de sua linguagem, de seu discurso e de seu contexto. Segundo Reily (1986) na aula de artes a criança consegue sentir-se ela mesma, pois pode caminhar para a superação dos limites

encontrados e para a superação de novos conhecimentos. Trabalhar artes com crianças com deficiência promove motivação e imaginação, o que contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis para reconhecer suas habilidades e talentos. Montessori (1949) diz que as crianças selecionam sua forma de trabalho de forma espontânea, e repetem a atividade que escolheram, desta forma criando consciência de suas ações.

Uma das características marcantes da inclusão na pedagogia montessoriana é que a diversidade é bem vinda dentro da sala, sendo um dos fatores que enriquecem o convívio. Lima, (2005) aborda que quando a sala de aula trabalha com a diversidade, a classe transforma-se em um organismo vivo e sistêmico, onde todos ajudam e são ajudados, estabelecendo uma teia de construções afetivas e cognitivas.

A proposta idealizada por Itard e Séguin, lapidada por Montessori continua sendo bastante atual para a educação do século XXI. Pois o sentido de reconhecer a diversidade na orientação do trabalho pedagógico, faz com que a criança aprenda desde cedo a conviver com as diferenças, sem o sentimento de competição. A sala de aula é organizada para este sentido, ora o aluno é o aprendiz, ora é quem ensina. “Não se estimula o sentimento de superação do outro e sim o de superação de si mesmo e de colaboração com o outro. Isso o mundo está precisando bastante.” (GUILHÓN, 1999, p.7). Montessori viveu entre duas grandes guerras mundiais, e não é por acaso que ela desenvolveu uma educação voltada para a paz.

Uma escola em que todas as crianças são aceitas, independente das suas deficiências, onde todos são colaboradores do ensino, uma escola que promove o acesso ao conhecimento de todos os alunos, independente da forma metodológica, é uma escola que promove a inclusão. O grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão e o Projeto Família no Museu, Fonseca da Silva e Bornelli (2007) e Farias (2014) respectivamente, desenvolvem estudos sobre a inclusão no ensino de artes em especial a produção de materiais para crianças com deficiência Isso significa que os

desafios aos educandos podem ser ajustados às habilidades e necessidades, alcançando sucesso nas principais atividades. De acordo com Rubem Alves (2001) existem escolas que engaiolam o ensino, e outras que o ensino está na essência de voar. Inclusão é destruir as gaiolas e impulsionar voos.

Convivendo com as diferentes formas de ver o mundo: uma ação pedagógica

A arte oferece diversas formas de comunicação, ela traz oportunidade para o desenvolvimento humano, compreendendo um universo amplo de múltiplas formas de linguagem. Segundo Reily (1986) é muito mais espontâneo para a criança compartilhar seu mundo através da arte, pois assim podem dizer mais sobre si do que com palavras escritas, isso ocorre com uma criança com ou sem deficiência. Ao envolver-se em uma atividade artística, a criança articula o sentir e o pensar, definindo formas, planos, e escrevendo histórias. Nesse sentido as formas de expressar-se com a arte é infinita, pois cada aluno traz consigo a sua singularidade, carregada de histórias que possibilitam manifestações visuais no processo educacional.

A seguir trago um relato de uma prática pedagógica desenvolvida em uma escola montessoriana de Florianópolis, essa experiência foi desenvolvida no ano de 2015 com turmas do 7º ano. Insere-se esse relato teórico-prático com o objetivo de refletir sobre a prática educativa e contribuir com outros educadores sistematizando um processo pedagógico no ensino de arte.

O aluno **F** é portador de Síndrome do X frágil, antes de lecionar na turma deste aluno como arte educadora, não sabia sobre esta deficiência, mas minha curiosidade foi instigada no primeiro contato com a turma. Durante as primeiras aulas sentia-me em um território

desconhecido, e era praticamente inevitável pensar/questionar-se sobre *o que fazer?*, *como agir?* Naquele primeiro contato se passaram inúmeras imagens, sons, retratos...Lembrei-me de uma frase do JUNG (2008) que devemos conhecer todas as teorias, dominar todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, deveríamos ser apenas outra alma humana. E esse foi meu primeiro passo para entender o universo deste aluno, e o mundo que ele vive. Com o envolvimento afetivo e emocional que a personalidade desta criança me trouxe, fui atrás de um parecer médico e educacional. Durante a procura fiquei confusa com o diagnóstico da síndrome observando o comportamento do aluno. O afeto pode auxiliar na produção do desenvolvimento psicológico, como afirma WOFF citado por GARDNER (1997, p. 46) que “os afetos são forças construtoras de estrutura que dão origem a predisposições emocionais semipermanentes.” A criança de acordo com Montessori (1949) é um manancial de amor, e deste amor provém a força da criança de unir-se com aquele que considera suas potencialidades e ajuda a educá-lo.

De acordo com a pesquisa de J. Purdon Martin e Julia Bell ⁷, X frágil é uma condição genética que causa debilidades intelectuais, problemas de aprendizado e de comportamento, além de diversas características físicas peculiares. Ainda que ocorra em ambos os gêneros, afeta mais frequentemente os meninos e, geralmente, com grande severidade. Após ler sobre a síndrome de F, fui conversar com alguns antigos professores do aluno que me relataram o grande avanço cognitivo que F conquistou em relação a outras crianças com a mesma síndrome.

Durante as aulas de Artes percebi que o aluno F tem dificuldade em lidar com estímulos excessivos, por exemplo, ele fica agitado com o comportamento da turma e se a sala está muito tumultuada com as atividades. Isso faz com que ele sinta a necessidade de sair, visitar outros

⁷ A ligação entre deficiência mental e o gene sexual foi descrita por J. Purdon Martin e Julia Bell no artigo "A PEDIGREE OF MENTAL DEFECT SHOWING SEX-LINKAGE" . Eles analisaram uma família (6 gerações), mostrando que a "imbecilidade" (em 1943, esta era a terminologia usada) passava de mães saudáveis (porém portadoras) para filhos, mas não para filhas.

ambientes e pessoas. Uma característica bem marcante do comportamento deste aluno é que ele raramente é encontrado de mal humor, muito pelo contrário, a escola é a sua segunda casa, ao chegar ele sorri para todas as pessoas que encontra até o percurso da sua sala. A manhã do F, sempre começa com um alegre “Bom dia!”

Uma das estratégias que usei em sala para conquistar a atenção do aluno foi o uso de tablets, pois F tem muita habilidade com tecnologias e por ser extremamente sociável adora atividades em que precisa interagir com os outros. Então criamos algumas atividades nas quais ele narrava seu processo artístico, assim como entrevistava pessoas da própria escola sobre suas profissões e conhecimentos de Arte.

F adora fotografia e eu acredito que é por ela que ele melhor se expressa. É indescritível a alegria que o aluno tem em fotografar momentos, ele vê na fotografia a imagem de um sonho. “- Quero ser igual o Jorginho” Diz F, ao falar do fotógrafo da escola. De acordo com estudos do pesquisador Herbert Lubs (1969), pessoas afetadas pela Síndrome do X Frágil tendem a imitar, o que poderia explicar muito esse seu interesse pela fotografia, um interesse que se constitui de forma significativa. Entretanto Vygotsky (1998) diz que a criança não possui capacidade de imitar qualquer coisa, pois “A imitação é possível somente até o limite e naquelas formas em que é acompanhada pelo entendimento” (Vygotsky, 1997, p. 96). Ele diz ainda que a criança só imita aquilo que está dentro das suas possibilidades intelectuais, e que não pode fazer de forma independente, podendo ser ensinado ou em forma de cooperação.

Observei que ele se sente muito bem quando a rotina é seguida. Algumas vezes durante o ano, F precisou de alguma adaptação, o que alterou o seu comportamento. É coerente afirmar que nós educadores não podemos exigí-lo além da sua capacidade de aprendizado, uma vez que o diagnóstico aponta que as pessoas que possuem a síndrome fazem assimilações até certo nível. Por outro lado não temos claro esses níveis e portanto é possível verificar que o potencial do F,

em geral, é maior do que imaginávamos.

A realidade de um processo Ensino/Aprendizagem voltado para a inclusão, aliado a vontade de levar para o ambiente escolar alguns conhecimentos adquiridos no meu processo de formação como fotógrafa me fizeram pensar na possibilidade de trabalhar imagens fotográficas em sala de aula. É importante ressaltar, que o uso da fotografia na prática pedagógica não aconteceu aleatoriamente, nem por imposição, mas partiu do próprio interesse do aluno F. Pude constatar seu encantamento pela fotografia nas atividades fora do ambiente escolar, onde F participa dos encontros do Família no Museu.



F no encontro do Família no Museu, visitando a exposição do Miró e claro, fotografando. Fonte: Farias 2015.

A turma do 7º ano em que F estuda, trabalhava com Renascimento artístico na Europa, foi aí que surgiu a ideia de juntar a fotografia com as obras renascentistas. Os alunos trouxeram de casa uma imagem reproduzida de obras desse período que mais lhe agradassem, e a proposta seria criar uma releitura através de uma composição fotográfica, onde eles seriam os personagens da obra. F adorou a ideia, ajudou a organizar a sala e fotografar os colegas. Ele participava junto com a turma criando as cenas e fotografando. Na aula seguinte, levei as fotografias impressas, e os

alunos puderam interferir nas imagens usando tinta acrílica. A princípio F não quis mexer nas tintas, mas ao ver a empolgação dos seus colegas em colorir as imagens ele logo quis participar, escolhendo um retrato da Monalisa para trabalhar.



F e a turma do 7º ano trabalhando na composição das releituras renascentistas. Fonte: Farias, 2015.

Trabalhar com fotografia em sala de aula com o F tornou-se um dos principais acessos a experiência estética, e uma alternativa para trabalhar com inclusão, fazendo arte e pensando sobre ela, F encontrou uma forma de atuar, e perceber o mundo. Quando F se propõe a fotografar ele manifesta sua singularidade, é difícil generalizar experiências tão sensíveis como esta, sendo que existe uma vulnerabilidade em relação a outras áreas do conhecimento no âmbito da arte. Com essa atividade procuro mostrar o quanto é fundamental propor a experimentação de diversos materiais, para liberar e informar outras atividades humanas.

Considerações finais

A Arte educação no âmbito da inclusão é recente na nossa cultura, mas como apresentado anteriormente o fenômeno social excludente é antigo, o que nos faz pensar em novas proposições frente ao mundo contemporâneo. Entrelaçar as reflexões teóricas da educadora Maria Montessori na perspectiva inclusiva, significa refletir sobre os procedimentos analisados que fazem inter-

relações com o ensino de arte. As práticas educacionais na perspectiva Montessoriana trazem a relação da aprendizagem e do desenvolvimento humano em uma perspectiva que fundamenta os diferentes tipos de aprendizagem, perspectiva que possivelmente continuará existindo nas próximas décadas, uma vez que a inclusão se faz tão presente e necessária na contemporaneidade.

Falar sobre inclusão, juntamente com o ensino de arte, levanta uma série de questões que tem sido pouco confrontadas na literatura contemporânea referente a esse conceito. Após concluir essas reflexões sobre o ensino da arte para pessoas com deficiência na educação montessoriana, observo que o processo de ensino/aprendizagem é direcionado para o âmbito da inclusão de forma sistemática: pois possibilita vivências e experiências estéticas -no ritmo de cada aluno- preocupadas com o contexto mais amplo do que aprender e ensinar artes na escola. Não vai a escola apenas para buscar o convívio social dos saberes oferecidos pela escola, ele vai a escola para ser esse sujeito da experiência, designado por Larrosa (2016, p. 5) que “tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.”

Buscar na educação o sentido da experiência está interligado com o sentido da sua própria existência, por isso Montessori acreditava que a educação só faria sentido se estivesse entrelaçada com a experimentação do mundo, descobrindo a relação entre as coisas. Embora a educação do novo milênio tenha mudado e muito, a proposta de Montessori continua dialogando com essa nova geração de alunos, tecnológicos, pois ela busca o contato interpessoal dentro de uma sociedade que está cada vez mais conectada. Em suma a escola precisa adaptar-se ao contexto dos alunos, de forma que eles saibam resolver os problemas além das avaliações, mas fundamentalmente aprender para a vida. Trazer a fotografia, como linguagem artística, fez com que as crianças percebessem que as imagens estão presentes na arte tanto quanto estão inseridas na cultura visual através das fotografias expostas nas mídias sociais. Portanto é possível afirmar que filosofia de Montessori se faz presente nos dias de hoje por promover a autonomia e o

pluralismo de pensamentos, permitindo em sua prática a liberdade intelectual, buscando libertar os alunos da ignorância, do preconceito, e da alienação, desenvolvendo integralmente as potencialidades humanas em cada um, no seu ritmo.

E o papel de um educador é de fazer a contínua reflexão do nosso exercício, buscando alternativas e conhecimentos que somem na nossa práxis educativa. Por trás de falas recolhidas por professores, investidas no papel de pesquisadores, reflexões e trocas intensas, é que a arte abre possibilidades de analisar com olhos sensíveis o cotidiano para ampliar os encontros estéticos com os alunos. No ensino da arte tudo pode ser reordenado de todas as maneiras possíveis, pois a arte de educar é essa, remexer, reorganizar, atualizar e aprender sempre, com ousadia e paixão, mas também com estudo e aprofundamento, refletindo sempre como a sociedade produz o modelo de escola e portanto o processo de exclusão/inclusão.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Declaração de Salamanca, <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acessado em: janeiro 2016.

FARIAS, Raysa. **Projeto Família no museu: um relato mudo de sonhos falantes**. Florianópolis: UDESC, 2014.

FONSECA da SILVA, M. C. R. ; BORNELLI, M. C. . Objetos pedagógicos inclusivos no cotidiano escolar. **DAPesquisa**, v. 02, p. 01-07, 2007. Acesso em : Janeiro 2016.
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6544/5274>

GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUILHON, Maria Virgínia Moreira. **A questão dos interesses na formulação das políticas públicas.** *Revista Políticas Públicas*. São Luis, v.1, 1995.

JUNG, Carl. Gustav. **O Homem e seus Símbolos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LAGOA, V. **Estudo do sistema Montessori:** fundamentado na análise experimental do comportamento. São Paulo: Loyola, 1981.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In **Revista brasileira de educação.** Acesso Janeiro 2016. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>

LIMA, E. O exercício da autonomia. In: **Coleção Memória da Pedagogia,** Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, v, 3, n.3, p. 70, 2005.

LIMA, Marcia Tavares. **Revista OMB.** Agosto de 1999.

LOWENFELD, Victor. **A criança e sua arte: um guia para os pais.** São Paulo: Mestre. Jou, 1977.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo, Moderna, 2003.

MONTESSORI, Maria, **Mente Absorvente.** Rio de Janeiro, Nórdica, 1949.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica:** a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

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



ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira, ANTUNES Mitsuko Aparecida Makino. Análise histórica dos processos de inclusão/exclusão escolar por meio da contradição entre a medicalização e as contribuições dos médicos na educação. Acesso em janeiro de 2015. **Ensino e aprendizagem na educação básica: desafios curriculares.**
<<http://www2.fc.unesp.br/cbe/IVCBE-Vol-02.pdf>..>

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar.** São Paulo: Papirus, 2001.

VIGOTSKY, Lev, **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**, São Paulo, Ed. Martins 1997.

VIGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología.** Madrid: Visor Distribuciones, 1998.

LUBS, Herbert (1969) **Síndrome do X Frágil - Uma Síndrome com Simpatia.** Em:
<<http://www.bengalalegal.com/xfragil>> Acesso 15 de janeiro de 2015.

Raysa Serafim Farias - Arte educadora, Graduada em licenciatura em Artes Visuais (UDESC), Professora de Artes no Centro Educacional Menino Jesus, Integrante do Projeto Família no Museu e do Grupo de pesquisa - Educação, Arte e Inclusão da UDESC.
raysa_fariass@hotmail.com.