

O DIREITO DE SER EM EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS DIFERENÇAS E SOBRE A HISTÓRIA DA LEGISLAÇÃO*

Neli Klix Freitas**

RESUMO

Este artigo focaliza as relações que definem as políticas inclusiva e a complexidade que caracteriza esse processo ao longo da história da educação. O direito ao ensino regular tem possibilitado às crianças com necessidades educativas especiais a busca de qualificação em várias áreas do conhecimento, desenvolvendo funções sociais e cognitivas. Neste artigo, atenção especial é dada à teoria de Vygotsky e suas implicações para o debate sobre inclusão nos campos da arte e educação na escola e na sociedade. O artigo focaliza também as relações que definem a política inclusiva e a complexidade que caracteriza esse processo. Questiona-se ainda o belo, os valores e padrões preestabelecidos, os critérios de avaliação e a discriminação que prejudicam o desenvolvimento e a aprendizagem das habilidades e a independência dessas crianças.

Palavras-chave: Educação. História da legislação. Necessidades educativas especiais. Arte e educação.

MAPEANDO A HISTÓRIA DA LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE INCLUSÃO

Abordando mais especificamente as questões da educação inclusiva, temos um histórico amplo de várias significações no decorrer da história, que assinala registros de resistência à aceitação social dos portadores de necessidades educativas especiais. Práticas executadas como abandono, afogamentos e sacrifícios eram comuns até meados do

* Artigo recebido em 29/1/2007 e aprovado em 23/6/2007.

** Professora do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
Doutora em Psicologia. Docente permanente do Mestrado em Artes Visuais. E-mail: neliklix@terra.com.br

século XVIII, quando o atendimento passa das famílias e da Igreja para a ciência, passando das instituições residenciais às classes especiais no século XX. Conforme Cardoso (2003), os médicos passaram a dedicar-se ao estudo dos deficientes, nomenclatura adotada. Com essa institucionalização especializada dá-se início ao período de segregação, onde a política era separar, isolar e proteger a sociedade do convívio social, do contato com as pessoas *anormais*, inválidas, incapazes de exercer qualquer atividade.

No século XX, a desinstitucionalização começa a ocorrer, com programas escolares nos quais os portadores de necessidades educativas especiais,¹ ou os excepcionais, como eram chamados, passam a freqüentar a escola. São criadas as classes especiais. Essas classes especiais² tinham o objetivo de educar os *diferentes* e contribuíram mais uma vez para a segregação e exclusão.

Nos anos 1980, surge a integração educativa, defendendo que o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais poderia ser realizado no contexto da escola regular.

Os portadores de necessidades educativas especiais passam a ser vistos como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade. Um caminho que trilhou uma fase inicial, eminentemente assistencial, o apogeu de um modelo médico-pedagógico, de técnicas psicométricas, traduzido numa preocupação de diagnosticar e classificar, ao que hoje é chamado de “educação inclusiva”.

No Brasil, mudanças começaram a ocorrer já pela nomenclatura – de alunos excepcionais para *alunos com necessidades educacionais especiais*, ocorrida em 1986, pela Portaria Cenesp/MEC n. 69, ainda que efetivamente não houvesse um avanço na inserção desses alunos no ensino regular.

A Constituição Brasileira³ de 1988 também trata deste assunto. No Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, o Artigo 205, prescreve que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família.” O Artigo 208 prevê mais especificamente que “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).

Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais recentemente – Lei n. 9394, de 20/12/1996 – conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino⁴,

dando ênfase, no Capítulo V, especialmente à Educação Especial. Refere, no Artigo 59, que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Devido à inquietação sobre os processos de exclusão dos PNEE,⁵ no ano de 1994, mais precisamente em 10 de junho, na cidade de Salamanca, na Espanha, reuniram-se em assembléia delegados da Conferência Mundial de Educação, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, encontro esse patrocinado pelo governo espanhol e pela Unesco. Nesta assembléia foi reafirmado o compromisso com a educação para todos e elaborada uma declaração, conhecida na história da educação como a Declaração de Salamanca, que apresenta metas de ação na sociedade, considerada um marco na documentação em favor da educação inclusiva.

Após inúmeras pressões políticas, sociais e educativas, atualmente há inúmeras medidas legislativas que atestam o direito dos PNEE de freqüentarem as instituições de ensino, fato que cresce a cada dia. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com necessidades especiais em escolas regulares, seguido de México e Chile. Atualmente, 34,4% dos 566.753 estudantes com necessidades especiais do país freqüentam a rede regular de ensino⁶.

No entanto, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais baseia-se em fatores que superam apenas os legislativos. A questão reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns, baseados em modelos não preparados para trabalhar a diversidade e a diferença, em propostas a partir da perspectiva de homogeneização. É um desafio, que muito passa pela estrutura curricular.

De acordo com Marie Duru-Bellat, socióloga e pesquisadora do Instituto de Pesquisa sobre Economia da Educação da França, a escola não é a “todo-poderosa”, capaz de lutar contra as desigualdades sociais, sexuais e culturais, pois “faz parte de uma sociedade na qual existem desigualdades do início ao fim.” As desigualdades escolares consolidam-se precocemente, pois estão sujeitas às desigualdades materiais e culturais que estratificam os diferentes meios familiares. “A heterogeneidade

representa um vetor de igualdade.” As turmas heterogêneas favorecem mais o sucesso escolar de todos os alunos, evitando a estigmatização das turmas, os comportamentos negativos, como desvios de conduta, violência, exclusão, dentre outros (DURU-BELLAT, 2004, p. 22-23).

Espera-se que a escola tenha um papel complementar ao desempenhado pela família no processo de socialização das crianças com necessidades educacionais especiais. É uma tarefa difícil e delicada, que envolve boas doses de atitudes pessoais e coletivas, caracterizadas principalmente pelo diálogo, pela compreensão, pelo respeito às diferenças e necessidades individuais, pelo compromisso e pela ação.

A função da escola, em muitos casos, é a repetição do *status quo* existente fora de seus muros, na sociedade. Manter o *status quo* seria o que McLaren chama de currículo oculto “que desobriga o professor da necessidade de engajamento num auto-escrutínio pedagógico ou em qualquer crítica séria de seu papel na escola, e da escola na sociedade em geral” (MCLAREN, 1997, p. 242). É impossível pensar um sistema educativo inclusivo mantendo o mesmo sistema inalterado.

É necessário mergulhar na educação em toda a sua complexidade, em toda sua rica variedade, de conhecer o outro, desfazendo idéias preconcebidas e discriminação impensada, e de ver a heterogeneidade como algo rico e valioso. “Opor a aventura da diferença, a curiosidade intelectual, à monotonia de um padrão único é uma atração no aprendizado” (MINDLIN, 1998, p. 12).

A imagem de uma sala de aula homogênea, sem diferenças, não corresponde à realidade da sociedade, e sim a uma ideologia autoritária que vai destruindo e segregando o que não é dominante. Descobrir esta educação atenta aos direitos humanos (o direito às diferenças) significa formar cidadãos conscientes de suas múltiplas vozes. Insistir na diferença é fundamental para formar cidadãos.

No entanto, ao mesmo tempo em que tais contradições indicam a necessidade de se estabelecer com maior clareza as intenções e os objetivos de uma educação inclusiva, o fato de que ela exista e está incorporada à legislação corrente representa um ponto de partida para que se repensem práticas pedagógico-curriculares, levando em conta a valorização da diversidade e do respeito como condições necessárias à democracia e à necessidade de se buscar superar estereótipos, preconceitos e a exclusão social.

O DIREITO DE SER NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO

A educação inclusiva prevê a inserção de indivíduos, a inclusão em classes regulares de ensino, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, origem socioeconômica, raça ou religião. Este *aprender juntos* leva em consideração o contexto social, o contexto histórico e cultural em que estão inseridos. A idéia do ser humano imerso num contexto histórico, como “corpo e mente, enquanto ser biológico e social, quanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 2005, p. 23) conjuga com a concepção histórico-cultural⁷, com ênfase nas contribuições de Vygotsky.⁸

As origens das atividades psicológicas superiores, tipicamente humanas, acabam formando-se nas relações sociais, na relação indivíduo/sociedade. Esta interação dialética do homem com seu meio sociocultural resulta que, “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 1995, p. 41)

A interação com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo, “a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza” (VYGOTSKY, 2003, p. 71).

A importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos, na relação do aprendizado relacionado ao desenvolvimento, implica em considerar que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 2003, p. 110).

Existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um, denominado *real*, onde o desenvolvimento das funções mentais da criança já está adquirido ou formado, já está completado, “só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas” (VYGOTSKY, 2003, p. 111). Outro é um *potencial*, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa.

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo o que Vygotsky chama de *zona de desenvolvimento proximal*.

Ela é distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível

de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes. (VYGOTSKY, 2003, p. 112)

Esta potencialidade para aprender não é a mesma para todas as pessoas, ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é singular e único. É na interação social que ocorre o processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual ocorre em um ambiente social determinado, estando então ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização⁹ da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro.

É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais. No processo de interação social, o sujeito não é passivo, mas sim ativo. Trata-se de um processo dinâmico, no qual cada sujeito pode ter acesso à condição de cidadão.

A partir destas premissas do pensamento de Vygotsky, pode-se pautar a escola, e especificamente a escola inclusiva, como sendo o lugar onde a *intervenção pedagógica* seria fundamental para desencadear o processo ensino-aprendizagem. O ingresso na instituição escolar regular de uma criança com necessidades educativas especiais tem o papel explícito de interferir neste processo, diferentemente das situações informais vivenciadas por ela, como o ambiente familiar, por exemplo, onde aprende por imersão.

Vygotsky (1984, 2003) considera que esse processo relaciona-se com a lei da dupla formação psicológica. Cada ser humano, desde o nascimento, está inserido em um meio: no meio familiar, a princípio, e, posteriormente, na sociedade mais ampla, na cultura. Gradativamente, apropria-se do que é significativo, tornando-se capaz de atribuir significados, de simbolizar, de dar sentido às vivências e experiências, como sujeito único, distinto de todos os outros, mas vivendo em interação. Aqui, o autor integra desenvolvimento e aprendizagem, que ocorrem simultaneamente ao longo da vida de cada um.

No que se refere ao professor, pode ocorrer a presença de dois processos distintos: pode manter-se preso ao modelo tradicional de ensino, indiferenciado, vivenciando e repassando o que vivenciou, tal como foi vivenciado, ou pode transformar-se, como sujeito e cidadão, capaz de interagir e de compartilhar sentidos. Na psicologia da arte, Vygotsky (2001) cita que o imaginário e o processo de atribuição de significados possibilitam o acesso à construção e à gênese de categorias de sentido para o que se é e para o que se faz, o que, em sua acepção, não pode prescindir da interação social. Para o autor, a arte vincula-se a esse processo como conhecimento e ação em interação sociocultural.

Nessa perspectiva não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos signos, dos símbolos e da cultura, considerados como agentes mediadores e ferramentas úteis no processo de aquisição do conhecimento. Compete ao professor conhecer essa questão, para adequar posturas e métodos a um modelo que coincide com práticas educativas atuais. Com a educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de construção do conhecimento: o aluno, como sujeito que aprende; o professor, como mediador; a cultura e os signos, como ferramentas a serem empregadas. “O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama cultural conceitual é a interação social. Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, onde a interação é o princípio essencial” (VYGOTSKY, 1984, p. 145).

É papel da educação inclusiva, mas especificamente, papel do docente, então, provocar avanços nos alunos, e isso se torna possível com sua interferência na zona de desenvolvimento proximal.

As relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, podem levar o educador a orientar o aprendizado no sentido de alargamento das potencialidades de uma criança, tornando-o real.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual [...] é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem neste processo (REGO, 1995, p.74).

Desta maneira, o ensino passa do grupo para o indivíduo, ou seja, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendizado gere o desenvolvimento. É na interação com o meio físico e social que se estabelece o desenvolvimento e a aprendizagem.

ARTE: UM CAMINHO POSSÍVEL EM EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Como adaptar a escola à diversidade dos alunos? A escola ainda segrega. E, se ainda o faz, é um reflexo de uma sociedade que também segrega. Ainda se constitui um desafio a busca de um caminho eficaz às necessidades educativas de uma população cada mais heterogênea e a construção de um espaço social que a todos aceite, que a todos respeite, com suas potencialidades individuais.

Poderíamos pensar como um desses caminhos possíveis de unir uma educação inclusiva com o que passa além dos muros da escola, uma realidade social, digamos, que mais exclui do que inclui seria por meio da arte. Mais especificamente, a arte dos dias atuais, a arte contemporânea.¹⁰

Quem observar a arte dos tempos atuais será confrontado com uma infinita profusão de estilos, formas, práticas, programas, materialidades, linguagens, tecnologias, enfim, uma verdadeira diversidade de práticas artísticas contemporâneas, caracterizadas pelo experimental. Os artistas contemporâneos, como em toda a história, mostram através de sua arte o pensamento de determinada época, a sociedade híbrida em que estão vivendo, as questões políticas, religiosas, econômicas e sociais que os envolvem. A arte insere-se na complexa trama envolvida na conscientização de cada um, bem como nas condições de acesso à cidadania, à liberdade de expressão. Relações mais estreitas entre arte e vida cotidiana foram estabelecidas, desafiando uma narrativa modernista da história da arte, mais particularmente identificada com o crítico norte-americano Clement Greenberg.

Uma conseqüência desse desafio foi o reconhecimento de que o significado de uma obra de arte não estava necessariamente contido nela, mas às vezes emergia do contexto em que ela existia. Tal contexto era tanto social e político quanto formal, e as questões sobre política e identidade, tanto culturais quanto pessoais, viriam a se tornar básicas

[...] Teorias psicanalíticas, filosóficas e outras teorias culturais foram-se tornando cada vez mais importantes no final da década de 70 para a formulação de um pós-modernismo crítico. (ARCHER, 2001, p. 10-11)

Este caráter plural impediu que a arte se tornasse homogênea. Pela sua diferença, provoca reações diversas, tanto no público em geral como nos críticos especializados. Há um misto de sentimentos, estranheza e interpretações dúbias, rejeição, comoção. É vista por muitos com reserva, entre a curiosidade e a irritação causada pela dificuldade de compreendê-la. Atualmente, vários artistas utilizam a experiência artística incluindo o espectador, transformando-o em sujeito e não em mero observador passivo, problematizando o olhar do outro.

A arte contemporânea é norteadada, principalmente, por questões que afetam a todos diretamente, levando em conta suas especificidades. Assim, tem-se propostas artísticas para serem tocadas, cheiradas, somente ouvidas, abarcando um sistema para além das instituições oficiais de arte. Ela está presente na rua, nos conceitos, nas relações pessoais, na pluralidade humana na mídia e na própria arte.

Nesse sentido, a arte contemporânea envolve o intelecto e as emoções, direciona com liberdade as escolhas. Ela é uma ação contínua que trabalha com a informação, a descoberta, juntando a essência à aparência, desordenando a ordem convencional, criando um novo conhecimento. A informação é o fio, e a arte, o tecido. A coletividade tece. A elaboração dessa tessitura é, enfim, a construção do homem que pensa com a própria cabeça e sabe o que importa para si e para o meio onde vive. A arte mostra ferramentas para que se veja mais, pense mais e, por isso, tem maior capacidade de decidir.

A arte questiona, altera e cria opiniões, questiona o aparentemente inquestionável e move. A informação recebida passivamente ou discutida forma o entrelaçamento da opinião pública. A arte é uma das possibilidades para oferecer informações e criar condições para repensar, desvelando as aparências, revendo o passado e inventando o futuro. Nenhum outro período da história da arte incluiu tanto o debate da diversidade, tratando de temas antes pouco explorados, como questões de gênero, classe, etnia, corpo, relação público e obra, questões políticas e sociais. A arte acompanha o homem e sua história em manifestações que refletem o contexto social do momento em que ele está inserido. E, partindo da premissa de que arte é cultura, o estudo de sua produção

artística é uma referência aos acontecimentos sociais, políticos e econômicos de cada período.

Uma arte-educação pós-moderna enfatiza a habilidade de se interpretar obras de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural como principal resultado da instrução. Isso é válido não apenas para a supostamente séria, a arte erudita, mas também para as tendências e impactos da cultura popular e cotidiana. (EFLAND, 2005, p. 177)

Como estímulo à reflexão, o trabalho em arte está em permanente diálogo com a política, de forma harmônica, ou carregada de conflitos.

Não é possível fazer Estética em cima do muro; é fundamental o comprometimento político. Consigo mesmo, com um novo estado de coisas, com a coletividade, com a conquista da vontade subjetiva e da autonomia, com um projeto de mundo que altera o estado das coisas no sentido da autoconstrução da subjetividade do sujeito. (PEREIRA, 2004, p. 234)

Traçando um diálogo entre a arte contemporânea e a educação inclusiva, pensando nesta apreensão da arte e não somente como um trabalho terapêutico,¹¹ social¹² ou político, a estética contemporânea serve como exemplo de contexto para que estes assuntos possam ser apreendidos como uma manifestação artística. Atualmente, um número cada vez maior de portadores com necessidades especiais está envolvido em atividades artísticas, em todas as áreas: cinema, teatro, música, dança, entre outras. Mais do que dar conta de aspectos da inclusão social, é uma maneira de inserir no cotidiano questões de cidadania, voltada para a busca de conhecimento mútuo, em que o outro se torne visível. Esta visibilidade dá representatividade social. A educação inclusiva só tem sentido se tiver projeção na estrutura social, integrando discursos que vão além do âmbito educacional.

A arte contemporânea revê muitos dos modelos clássicos, apolíneos, trazendo à tona o avesso desses modelos, chamada por alguns de anti-arte, por dar visão a questões que muitas vezes se opta por não ver. Estas percepções do mundo, estas metáforas de vida fazem com o expectador seja parte da história. Tende a eliminar, assim, estereótipos. Em presença da arte, metaforicamente, o ser humano vive, sofre, ri e sente prazer, na idéia do outro, neste olhar individual que rebate um

olhar coletivo. Tem-se a oportunidade de olhar com os olhos do outro, e olhar com o outro.

Pode-se pensar no conceito de mediação. Para Vygostky (2003), a arte é mediadora no processo sócio-histórico do desenvolvimento humano, como sujeito do conhecimento, através de representações da realidade, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O autor enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo e, sim, pela mediação feita por outros sujeitos ou objetos.

O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Segundo Vygostky (2003), a atividade criadora é uma manifestação exclusiva do ser humano, pois só este tem a capacidade de criar algo novo a partir do que já existe. Levando em consideração a memória, o homem pode imaginar situações futuras e formar outras imagens com base nas imagens com as quais ele interage. A ação criadora desta forma residiria na não-adaptação do ser, numa constante construção. Entram em ação as funções psicológicas superiores dos seres humanos.

Esta maneira de ver o mundo possibilita pensar em interações entre o subjetivo e objetivo, em experiências de compreender o mundo fenomenologicamente. É uma compreensão ímpar, levando sempre em consideração o meio e as questões culturais. Nisso Merleau-Ponty salienta: “é necessário que o mundo seja ao nosso redor, não como um sistema de objetos dos quais fazemos uma síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em relação às quais nos projetamos” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 444).

cabe à educação do futuro cuidar para que a espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a diversidade não apague a da unidade. [...] É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o ser humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas. (MORIN, 2000, p. 52)

Falar de diversidade é falar de múltiplo, de coletividade, de sociedade, porém, no cerne deste coletivo, convive a unicidade, o singular,

o ímpar, ou seja, respeitar esta condição, que nada mais é do que a condição humana. Portanto, os alunos com necessidades educacionais especiais convivem neste coletivo, mas não são homogêneos, ainda que muitos recebam rótulos. A arte representa um diálogo possível, porque parte de uma singularidade (artista) para a coletividade, traça este diálogo mediante a heterogeneidade humana, valoriza a diversidade, os múltiplos olhares e as sensibilizações, como elementos enriquecedores do desenvolvimento pessoal e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a educação inclusiva, o direito à diferença constitui um dos princípios fundamentais que sustentam um modelo de educação que visa à construção, pelos PNEE, de seus valores de forma racional e autônoma.

Mas isto implica uma mudança radical de mentalidades e práticas pedagógicas. Para chegar lá, é preciso personalizar os percursos dos alunos que, cada um no seu ritmo, poderiam adquirir conhecimentos específicos e competências. (MEIRIEU, 2004, p. 15)

É uma possibilidade que se abre para o desenvolvimento e para o benefício de todos os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais, nas escolas regulares de ensino, trazendo consigo um conjunto de fatores, para que todos possam ser inseridos totalmente na sociedade em todos os seus segmentos: trabalho, lazer, saúde, dentre outros.

A inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado para o aluno, mas não se consegue implementar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo escolar de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana e da aprendizagem por meio da cooperação. Caracteriza-se, desse modo, o direito de ser no cotidiano da educação.

Morin descreve que as interações entre indivíduos produzem a sociedade que, por sua vez, testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura:

A complexidade não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2000, p. 52)

O princípio de igualdade de oportunidades, que deve estar no cerne das políticas educacionais não deve ser entendido com algo homogêneo, porque nega sentido à diversidade. Uma educação inclusiva significa acesso ao ensino regular para todos, mas com propostas educacionais flexíveis, as quais compreendam que há capacidades cognitivas diferentes. Construir o universal a partir do particular, contemplando a identidade e a diferença, este pode ser o caminho para a construção efetiva de um projeto de cidadania.

Seria necessário “opor a aventura da diferença, a curiosidade intelectual, à monotonia de um padrão único no aprendizado” (MINDLIN, 1998, p. 12).

É na escola inclusiva que pode ocorrer o aprendizado do respeito às diferenças e a consolidação de uma sociedade mista. Significa que estes alunos possam ser capazes de possuir autonomia diante do conhecimento, construído socialmente, o que permite condições para exercerem plenamente sua cidadania. Um ensino que leve em conta a aprendizagem parte do princípio de que todos os alunos podem aprender, sendo que alguns podem necessitar de algumas adaptações curriculares, fruto da existência infinita de perfis de aprendizagem. Pensando na aprendizagem e nas dificuldades de aprendizagem é possível dialogar com os alunos com necessidades educacionais especiais.

O processo de aprendizagem deve ser entendido como sendo muito mais amplo, envolvendo questões afetivas, orgânicas, cognitivas, motoras, sociais, econômicas, políticas e outras. Este processo envolve o aluno, envolve o docente, a escola, a família e a sociedade como parceiras. Na perspectiva de Vygotsky, o ensino escolar desempenha um papel importante nesse processo. Há necessidades, também, de voltar o olhar para a formação do professor que, em muitos casos, não coincide com as demandas atuais. Encontrar os vínculos entre tempo e ensinar, e tempo de aprender resulta familiar aos coletivos docentes. Encontrar os mesmos vínculos entre tempo e formação do ser humano resulta distante. A dificuldade está na falta de familiaridade com a formação. Será, então,

que o termo formação é estranho à docência? Por que será, se educação e formação sempre caminharam tão próximas? Sabe-se bastante sobre o quê, como ensinar, mas sabe-se pouco sobre a formação humana: professores e alunos como cidadãos, sujeitos totais, éticos, culturais, estéticos, afetivos.

ABSTRACT

The article focuses on the relationships which define inclusion policies and the complexity of this process, throughout the History of Education. The right to regular education has made it possible for children with special educational needs to seek training in the different fields of knowledge, thereby developing social and cognitive functions. In this article, special attention is given to Vygotsky's theory and its implications for the debate on inclusion in the field of art and education, in the school and in society. The article also focuses on the relationships that define inclusion policies and the complexity that characterizes this process. It also questions concepts of beauty, pre-established values and standards, evaluation and discrimination criteria which hinder the child's development, its learning of skills and independence.

Key words: Education. History of legislation. Special educational needs. Art and education.

NOTAS

1. "O conceito Necessidades Educativas Especiais, segundo Coll, Palácios e Marchesi (1995), começou a ser utilizado no final dos anos 60, mas não foi capaz de modificar a concepção dominante" (CARDOSO, 2003, p.19).
2. No Brasil, a Educação Especial aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, de 1961, referindo-se que a educação dos *excepcionais* deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, porém ainda é excluída do sistema regular.
3. Em 1978, pela primeira vez, uma emenda da Constituição Brasileira trata do direito dos portadores de necessidades especiais: "É assegurado ao deficiente a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante a educação especial e gratuita." (BRASIL, 1986).
4. Após a LDB n. 9.394, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados com base em propostas curriculares de estados e municípios, pesquisas e dados estatísticos sobre o ensino fundamental, com ênfase em princípios éticos e de cidadania, de participação política, orientando a educação nos primeiros passos de introdução das diferenças no currículo e

no conteúdo de ensino, para promover uma visão mais ampla de diversidade. Ainda que não trate de Educação Inclusiva especificamente contribui para se pensar a função da escola, a importância dos conteúdos e o tratamento dado a eles. Trouxe à tona temas transversais, tais como: ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho, consumo e pluralidade cultural.

5. Sigla adotada para referir-se a portadores de necessidades educativas especiais.
6. Dados fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, encontrados no site www.mec.org.br.
7. Também conhecida por teoria histórico-cultural do psiquismo ou abordagem sociointeracionista.
8. Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934 – Bielarus). Psicólogo, advogado, filólogo e estudioso da literatura. Um dos pontos centrais da sua teoria é que as funções psicológicas superiores, que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano (ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, imaginação) são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, estruturas orgânicas (reflexos, reações automáticas, associações simples). Segundo Vygotsky “[...] a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 2003, p. 40).
9. “Internalização e reconstrução interna de uma operação externa [...] Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica) (VYGOTSKY, 1991).
10. “A Arte Contemporânea recebe inúmeras denominações, entre elas ‘Pós-Modernismo’. Todavia, esse termo é evitado por muitos autores contemporâneos.” Muitos artistas e críticos dirão que este é um rótulo impreciso para formas diversas de expressão artística, uma crua aproximação daquilo que realmente está acontecendo. Mas, uma vez que precisamos usar palavras e ainda não apareceu ninguém com uma palavra melhor, Pós-Modernismo [é usado] para denotar a arte que sucede o Modernismo e que geralmente o ataca” (GARDNER, 1996 p. 87). É geralmente referenciada à arte produzida após a Segunda Guerra Mundial.
11. Exemplificando o trabalho de arte-terapia desenvolvido pela dra. Nise da Silveira (1906–1999), médica psiquiatra, que fundou em 1952 o Museu do

Inconsciente, um acervo precioso de pinturas, desenhos, cerâmicas e esculturas dos frequentadores da STOR (Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação), no Centro Psiquiátrico Pedro II; em 1956, criou junto com alguns colaboradores a Casa das Palmeiras.

12. “Conscientes da premissa que cultura e arte agregam conceitos de cidadania e de responsabilidade social e, portanto, se arte e cultura são processos de formação de cidadania, ambas são ações sociais por princípio, assistimos a um movimento no país que tem alavancado projetos educacionais e/ou culturais de largo alcance, envolvendo todos os setores da sociedade brasileira” (BRANT, 2003, p. 125).

REFERÊNCIAS

- ARCHER, M. *Arte contemporânea – Uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRANT, L. (Org.). *Políticas culturais*. São Paulo: Manoela, 2003. v.1
- BRASIL. *Ministério da Educação e Cultura*. Portaria CENESP/MEC n. 69. Brasília, 1986.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.
- _____. *Constituição (1967)*. *Constituição da República Federativa do Brasil – 14 de janeiro de 1967*. Brasília, DF: Fundação Projeto Rondon – Minter, 1986.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1988.
- CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – Uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J.; STobaÛS, C. (Orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.
- DURU-BELLAT. Vencer o grande desafio da igualdade de oportunidades. *Label France – Revista do Ministério Francês das Relações Exteriores*, n. 54, abr.-jun. 2004.
- EFLAND, A. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GINSBURG, J.; BARBOSA, A. (Orgs.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- GARDNER, J. *Cultura ou lixo? Uma visão provocativa da arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Justiça social: breves reflexões sobre o ensino multicultural nos Estados Unidos. *Revista Pedagógica Pátio*, ano 2, n. 6, ago.-out. 1998. Editora Artmed, Porto Alegre

MEIRIEU, P. Que saberes transmitir no século XXI? *Label France*. Revista do Ministério Francês das Relações Exteriores, n. 54, abr.-jun. 2004.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MINDLIN, B. A verdadeira descoberta do Brasil. *Revista Pedagógica Pátio*, ano 2, n. 6, ago.-out. 1998. Porto Alegre. Editora Artmed.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, M. V. Educação estética e interdisciplinaridade. In: CORRÊA, A. D. (Org.). *Ensino de artes: múltiplos olhares*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

REGO, T. C. *Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. São Paulo: Ed. Scipione, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.