

# PRÁTICAS INCLUSIVAS DO ENSINO DAS ARTES NO CONTEXTO ESCOLAR

## INCLUSIVE TEACHING PRACTICES OF ARTS IN SCHOOL CONTEXT

### PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Gustavo Machado Tomazi<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo foi elaborado a partir de reflexões decorrentes de décadas de experiências em intervenções artísticas audiovisuais coletivas, que foram associadas às reflexões de estudos aos estudos das práticas inclusivas de ensino aplicados em um mestrado e um doutorado em Educação no LEPED/FE/UNICAMP<sup>2</sup>. Pretende levar a reflexão a influência das rotinas escolares nas práticas inclusivas do ensino das artes e outros conteúdos. Argumentando sobre as práticas artísticas no contexto escolar e questionando se esta relação de aprendizagem tem por obrigação produzir artistas. Assim como, busca identificar os fatores que configuram as barreiras do ensino inclusivo das artes e conteúdos escolares. Além de sugerir uma prática de ensino que busca corroborar com o trabalho e relações entre professor e aluno.

**Palavras-chave:** Práticas inclusivas; artes; escola; aprendizagem.

**Abstract:** This article was prepared from reflections resulting from decades of experience in collective audiovisual artistic interventions, which were associated with reflections from studies of inclusive teaching practices applied in a master's and a doctorate in Education at LEPED/FE/UNICAMP<sup>2</sup>. It intends to reflect on the influence of school routines on inclusive practices in the teaching of arts and other contents. Arguing about artistic practices in the school context and questioning whether this learning relationship has an obligation to produce artists. As well as it seeks to identify the factors that configure the barriers of inclusive teaching of the arts and school contents. In addition to suggesting a teaching practice that seeks to corroborate the work and relationships between teacher and student.

**Keywords:** Inclusive teaching; arts; school; learning.

**Resumen:** Este artículo fue elaborado a partir de reflexiones resultantes de décadas de experiencia en intervenciones artísticas audiovisuales colectivas, que se asociaron a reflexiones de estudios de prácticas docentes inclusivas aplicadas en una maestría y un doctorado en Educación en el LEPED/FE/UNICAMP<sup>2</sup>. Pretende reflexionar sobre la influencia de las rutinas escolares en las prácticas inclusivas en la enseñanza de las artes y otros contenidos. Argumentar sobre las prácticas artísticas en el contexto escolar y cuestionar si esta relación de aprendizaje tiene la obligación de producir artistas. Asimismo, busca identificar los factores que configuran las barreras de la enseñanza inclusiva de las artes y los contenidos escolares. Además de sugerir una práctica docente que busca corroborar el trabajo y las relaciones entre docente y alumno.

**Palavras clave:** Práticas inclusivas; artes; escuela; aprendizaje.

### Os embaraços das rotinas

A origem das práticas inclusivas do ensino das artes na escola apresentadas neste texto, decorrem de décadas de experiência em uma atividade artística coletiva que propõe a realização

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação/UNICAMP.

<sup>2</sup> LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença, Faculdade de Educação/UNICAMP.

de desenhos animados temáticos coletivos no contexto escolar de maneira criativa e autônoma. Apesar destas intervenções transcorrerem em um segmento da arte, os conceitos abordados neste artigo visam contribuir para a educação inclusiva como um todo.

As sugestões e reflexões apresentadas neste texto, tem origem em experiências como produtor de conteúdo e de atuação ensino informal das artes audiovisuais no Brasil e na Europa desde 1986, que foram associados aos estudos das práticas inclusivas de ensino em um mestrado e um doutorado em Educação no LEPED/FE/UNICAMP. Por meio destas vivências, foi possível identificar e correlacionar diversos contextos adversos ao exercício da criatividade e ao ensino das artes no âmbito escolar. Dentre eles, o mais recorrente, diz respeito as rotinas escolares.

As rotinas escolares não favorecem ambientes criativos e a escola está impregnada delas inquestionavelmente. Ao mesmo tempo em que age como um alicerce, sendo parte integrante da sua organização e de sua estrutura, torna mecânica, procedimental e indiferente o ambiente de aprendizado e as relações escolares.

A organização da institucional, pautada em mecanismos de controle, conduz o pensar ou agir de maneira dedutiva, com vistas a atingir o objetivo ou meta a ser cumprida, reduzindo a potência educativa e vulgarizando a complexidade dos encontros. As rotinas não exigem esforço intelectual e favorecem a padronização das ações dos envolvidos nos processos de aprendizagem, como consequência, promove o engessamento das estruturas do ensino.

Segundo o Tratado de Psicologia Experimental (Piaget, 1969), é mais fácil para o cérebro deduzir do que compreender um fato ou contexto adverso, é a forma como o cérebro naturalmente age para economizar energia. Confirmamos essa tendência em nossas relações diárias ao verificar que tudo aquilo que sai da rotina, na maioria das vezes, gera um incomodo ou estranhamento. Em consequência disso, quando exigido em um cenário de demanda imediata como a sala de aula, alunos e professores tendem a resolver as situações apoiados nas rotinas e regras formais e informais estabelecidas.

A convivência diária entre alunos e professores transcorre no mesmo horário, na mesma sala, com metas a cumprir e com a mesma rotina comportamental. Contudo, mesmo oferecendo guarida para uma suposta harmonia no caos, as rotinas influenciam diretamente no desgaste das inconstantes relações em sala de aula. Quando pensamos sobre as diferenças, por exemplo: dos alunos com deficiência, da rebeldia ou inércia daqueles em situação de risco social, essa tendência normativa é abalada e se torna um terreno fértil para os estigmas e rótulos.

O fato é que os processos de criação e aquisição do conhecimento são unívocos e a padronização do aprendizado exclui a diferença de cada um (Mantoan, 2014). Sem a perspectiva de mudanças desse cenário a curto prazo, é importante que saibamos de onde estamos partindo ao propor uma prática inclusiva. Neste caso, de um contexto desfavorável que prima o mérito e o resultado, apoiado por uma estrutura e por rotinas nesse sentido.

Para contornar essas práxis, os professores e gestores deveriam flexibilizar a rigidez que os cercam, com vistas a minimizar a influência das rotinas e, com isso, reduzir o estranhamento ao inesperado de um cotidiano escolar. Devem rever seu comportamento levando em consideração, a cultura, o histórico social para educar (freire, 2007). Propondo novas perspectivas, colaborando com as produções e se dispondo a variar ou mudar de direção quando algo sair do controle rotineiro. A perturbação da ordem deve ser a oportunidade de conhecer contextos atípicos e de rever sua atuação como educador.

Evidentemente que agir de forma inclusiva no ensino curricular das massas exige obstinação e paciência, ainda mais em um contexto desfavorável, mas o esforço vale a recompensa. Quando inserimos o aluno de maneira atuante na atividade que fará parte de seu desenvolvimento, como fazemos em uma produção coletiva de uma oficina de animação,

compartilhamos as responsabilidades em sala de aula. Buscamos com isso, não somente contribuir para a qualidade do ensino, mas também, para o trabalho do professor.

Contudo, o que vemos majoritariamente, são as práticas verticais de ensino estritamente voltadas a reprodução dos conhecimentos sob a responsabilidade e a regência inquestionável do programa a ser seguido, em todos os níveis hierárquicos da escola. Neste contexto hermético, professor e aluno, constantemente passam atuar apoiados pelas rotinas estabelecidas, um cumprindo o programa da cartilha e distribuindo tarefas e o outro, como espectador e executor de ordens.

Sabemos que essa maneira de proceder não esgota a complexidade e as possibilidades dos envolvidos nas relações de ensino e aprendizado. A consequência dessa conduta é a insatisfação de ambas as partes: o professor que se esgota para manter a ordem e cumprir a meta; o aluno que se ofusca ou se rebela em decorrência da monotonia do aprendizado procedimental e reprodutor.

Esta argumentação inicial tenta levar a reflexão o papel do professor na escola e nos convida a rever as relações hierárquicas do ensino pautado unicamente na repetição. Algo possível, pois aqui trataremos preponderantemente de questões atitudinais, que dependem unicamente de uma mudança de paradigma, a do pragmatismo reprodutor e meritocrático para o da prática inclusiva.

### **O que ensinamos na escola é arte?**

Alguns educadores mais radicais defendem o não ensino das artes na escola. Com a justificativa de que a influência estrutural reprodutora e disciplinadora desta instituição, jamais permitiria o aluno desenvolver processos livres de descoberta pessoal da expressão artística.

No entanto, procuramos, nesta discussão, soluções alinhadas a democratização do ensino e o direito inalienável a educação a qualquer cidadão, como prega a constituição. Ainda mais, defendemos que a escola é fundamental neste quesito, pois proporciona as primeiras vivências artísticas para muitas crianças e jovens na prática.

O fato é que, no início da vida escolar, a arte cumpre um papel didático essencial para desenvolvermos os recursos das coordenações, da concentração, da criatividade, dentre muitos outros pertencentes ao intelecto. Eles farão parte do alicerce das estruturas cognitivas do aprendizado para vida toda. Contudo, enquanto adultos, mesmo impregnados de vivências artísticas nos anos iniciais, muitos de nós se considera inapto a fazer um desenho, cantar ou dançar. O que nos faz abandonar a criação artística? Esse primeiro contato com a arte, nos anos escolares iniciais, é criativo ou reprodutor?

Diante dessa perspectiva de abandono da expressão artística que sugerimos o ensino das artes na escola que evite as estéticas padronizadoras na expectativa sobre o resultado e o propósito da criação do aluno. Quando dissociamos o processo criativo da obrigação de um determinado padrão ou resultado estipulado pelo outro, proporcionamos o aprendizado que parte da experiência e da relação pessoal com o conhecimento.

Tornamos mais intensa a experiência criativa com esse tipo de envolvimento, ao invés da simples reprodução solicitada que, posteriormente, será avaliada. A prática inclusiva do ensino das artes na escola, não avalia a capacidade de reproduzir o resultado apenas, mas considera o processo desenvolvido pelo aluno em concordância à sua capacidade e experiência na atividade.

Quando questionamos se a escola ensina arte, pretendemos levar a reflexão se é o papel da escola formar artistas. Acredito que não! O processo de criação artística é uma construção intrínseca e resultante de uma elaboração unívoca, como a aquisição de qualquer conhecimento. Mesmo que seja influída pela relação epistêmica entre alguns conhecimentos e experiências comuns.

Por isso que, em um contexto escolar, em uma sala com muitos alunos, o mais importante é investir na melhor maneira de envolver o aluno com a atividade. Esta deve ocorrer a partir de uma exploração conjunta entre professor e aluno, onde o primeiro assume

somente o papel de investigador que desvende rotas para a expressão ou, como no caso de qualquer disciplina curricular, as rotas do aprendizado.

Para facilitar o envolvimento, consideramos a importância do primeiro contato com a proposta ou recurso artístico. Antes de propor a atividade, ponderamos com os alunos a fim de instigar sua curiosidade e descobrir quais os seus conhecimentos e experiências com o recurso artístico (objeto ou conhecimento) a ser explorado.

O reconhecimento empírico do objeto de estudo, no primeiro momento, deve se desenrolar sem a interferência de seu propósito na atividade. Objetivando o envolvimento a partir um esboço elaborado de suas impressões, antes de novas informações. Dessa forma, a apresentação da proposta educativa do professor, transcorre entremeadada pelas contribuições dos alunos (Freire, 2007).

Outro aspecto importante, diz respeito aos critérios de avaliação. Devemos estar atentos aos adjetivos dados as obras e seus autores durante as atividades. É natural que, quando influenciados por um padrão estético, elejamos alunos mais talentosos, dando-lhes mais atenção e elogios do que aos outros.

No entanto, a mesma atenção dada ao presumido êxito, deve ser aplicada aos alunos sem o mesmo senso estético do professor. Assim como, a qualquer outro processo de elaboração criativa que se manifeste em sala de aula. Se há desinteresse do aluno, qual seria a razão dele? Certamente não é causado por falta de capacidade, mas pela descrença nela.

Em décadas de experiências em intervenções artísticas na escola que realizei e nos estudos do mestrado intitulado “Oficinas de cinema de animação temáticas inclusivas”<sup>3</sup> foram recorrentes indagações dos funcionários e professores contestando a capacidade de realização do aluno. Quando apresento uma proposta artística mais elaborada, como uma oficina de cinema de animação coletiva, eles dizem: – Será que eles conseguem fazer tudo isso? É muita coisa!

Por esse motivo, defendo que não é papel da escola formar artistas, mas sim, propiciar a vivência da criação artística a todos. Nós professores, devemos nos desonerar da incumbência de exigir, eleger ou estabelecer padrões para qualificar a expressão artística do aluno. Para que com isso, possamos renovar continuamente nossa receptividade as diferenças e inconstâncias que se apresentam no contexto escolar.

## **O envolvimento do excluído**

A prática inclusiva que preconizamos, prima pelo envolvimento participativo de todos, sem distinção, na produção e no acesso ao conhecimento. O que impõe um desafio diante a rigidez das rotinas escolares. A urgência rotineira dos conteúdos programáticos, privilegia a objetividade e suprime os processos que consideram a complexidade do aluno, como vimos anteriormente.

Por conta disso, são inúmeros os tipos de exclusão criados pelos equívocos da escola. Habitualmente elas decorrem do estranhamento das diferenças, como no caso de alguma característica física, comportamental ou de origem social, que dificulta ou modifica a forma de o aluno a seguir o roteiro preestabelecido para o seu desenvolvimento. Então, estes aprendizes são estigmatizados e/ou excluídos dos processos por conta de sua presumida inadequação a rotina estipulada pelo professor/escola.

Um exemplo prático é o de um aluno mais velho de um grupo, com idades entre 11 e 16 anos, que participou de uma das oficinas do projeto “As diferenças contam”<sup>4</sup>, objeto de estudo do mestrado que desenvolveu estas práticas inclusivas. No terceiro dia da oficina, ele ainda não havia dito uma palavra, muito menos participado de nenhuma atividade

<sup>3</sup> Dissertação de mestrado: “Oficinas de cinema de animação temáticas inclusivas”. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/956477>.

<sup>4</sup> Projeto de Mestrado, “As diferenças contam”, Link para o site do projeto: <http://www.asdiferencascontam.com/>.

proposta e, sempre encapuzado, apenas estava presente. O que na perspectiva hospitaleira do ensino inclusivo não significa um problema, apenas um processo de rompimento da timidez a ser respeitado e trabalhado educacionalmente.

Este trabalho educacional sugere uma investigação individual do aluno, sem lhe causar constrangimento, com vistas a vislumbrar o contexto e os motivos que justificam seu comportamento. Para agir sem ampliar o estigma, evitamos o tom de cobrança, sem questioná-lo sobre o porquê do não envolvimento na atividade. Ao contrário, procuramos estabelecer uma relação menos hierárquica, mais receptiva e hospitaleira.

No caso deste aluno, a investigação se desenrolou sem a necessidade de uma abordagem direta. Ela ocorreu em um momento informal, durante um debate coletivo sobre a diferença. Enquanto apontávamos nossas características individuais, comentei: – Existem aqueles que falam mais, outros que falam menos e tudo bem! Imediatamente, um dos alunos disse: – Mas ele (apontando para o aluno em questão) não fala porque tem a língua presa! Outro completou: – A professora disse que ele só vai falar direito se for se tratar na “fono” (fonoaudióloga)!

Podemos imaginar quantos anos de sua vida, este aluno convive com este tipo de comentário de colegas e professores dentro da escola. É natural o seu encolhimento, se a maneira de sua fala é considerada inadequada e constantemente retificada nesta condição. O constrangimento da fala, naturalmente, se desdobrou ao da atitude que repudia a exposição dos encontros que ampliam seu estigma, causando o isolamento – exclusão.

Para ressignificar o rótulo atribuído ao aluno, indaguei a todos: – Vocês sabiam que a grande maioria das pessoas que moram em países de língua francesa, não conseguem trinar o “erre”? Aqueles que conseguem, como a maioria de nós aqui, são as exceções lá! Com isso, sugeri que os tipos de falas variam naturalmente e que isso não nos torna inaptos.

A partir de então, sem a necessidade de qualquer aproximação ou questionamento individual, o aluno passou a participar das atividades. O seu envolvimento chegou ao nível de assumir a voz da fala de um dos personagens do filme sobre as Drogas<sup>5</sup>, produzido no projeto. Então, o que causava constrangimento se transformou em uma via libertadora de expressão artística, apenas por deixar de ser considerada uma deficiência.

Este exemplo demonstra que, como em muitos casos, a exclusão se origina da expectativa do outro, que aponta a diferença. Neste caso, o outro, é a escola e aqueles que a compõe. Por isso que, por mais rígidas as estruturas, por mais exigência dos resultados, por menos recursos que se tenha, há sempre espaço para prática inclusiva do ensino.

### **A autogestão da sala de aula**

O propósito das práticas inclusivas na educação, não se resume unicamente em desenvolver capacidades de lidar e acolher a diferença na escola. Garantir o acesso e participação é apenas o início de uma atuação que se desenvolve em um contexto adverso. O professor tem poder de decisão para ser inclusivo ou não, já o aluno, com raras exceções, não tem opção de escolher que tipo de educação prefere. Um lado está submetido a outro pela concepção da escola em si.

Esta condição influi diretamente no trabalho do professor que, amarrado as rotinas, também é excluído de sua melhor atuação. A recompensa do esforço que falamos no início, diz respeito a transposição das rotinas apoiadas na autoridade em sala de aula. Reafirmando o que foi dito na introdução, ao envolver o aluno de maneira atuante na atividade, dividimos a responsabilidade do aprendizado.

---

<sup>5</sup> Filme: Quem é craque não fuma crack. Tema: Drogas, Link para filme: <https://youtu.be/QwzhiqBYSY0>.

Como desdobramento natural dessa atuação, os alunos desenvolvem critérios suficientes para interferir em seu processo de criação e aprendizado. Assim, promovemos uma atuação confiante, constituída das impressões pessoais que possibilitam a autonomia de decisões. Cabe ao professor, dar vazão as potencialidades e inteligência do aluno e, conjuntamente, edificar a sua contribuição artística e educacional.

A autogestão de ações na sala de aula, diz respeito a um ambiente onde os processos individuais de aprendizado e a participação de cada sujeito é respeitada coletivamente. Naturalmente propiciamos um contexto onde não há necessidade de imposição para que a atividade ocorra e, ainda mais, é desnecessário dizer aos alunos o que fazer.

No entanto, para chegar a esta harmonia nas relações, o trabalho educacional se dá em um constante processo de desconstrução do monopólio das significações (Deligny, 2015). Que se inicia ao permitir a descoberta e considerar diferentes inteligências dos alunos para balizar a apresentação da proposta. Além de propiciar sua participação sem cobranças e livre de resultados estéticos, ampliando o campo de atuação e reflexão dos alunos. É preciso confiar na capacidade do aluno, invariavelmente, todos possuímos inteligência (Rancière, 2007)

Para que isso ocorra, cabe ao professor dividir o protagonismo, com vistas a desenvolver um caminho de descoberta conjunta. A auto regulação que preconizamos entre professor e aluno, quando atingida, torna obsoleto os ambientes opressivos onde prevaleçam relações impositivas, exigentes, ofensivas e conflitantes.

Em consequência, são propiciados ambientes educativos com abertura filosófica e passíveis à diferentes abordagens sobre o mesmo tema, como ocorre na autogestão na produção dos filmes em uma oficina inclusiva. Onde cada envolvido, por afinidade, trabalha em diferentes setores da produção, com o propósito de realizar uma obra conjunta.

O conceito de ensino preconizados nestas reflexões, resiste ao ensino reprodutor que, além de limitar da criatividade, promove o nivelamento das inteligências, por consequência, gera a exclusão pelas diferenças. A prática de uma educação inclusiva compartilha os conhecimentos entre as partes envolvidas nos processos de aprendizagem.

### **Consideração final**

Para concluir, convido-os a refletir hipoteticamente sobre uma escola que não precisasse incluir nenhum tipo de aluno. Sugerida e concebida para agir como uma chave mestra que se adapta a qualquer fechadura. Uma escola onde a univocidade de cada aluno fosse a trilha de seu desenvolvimento educativo e qualquer inferência do outro, se necessária, ocorresse neste sentido. A partir de qual sociedade essa escola seria possível?

### **Referências**

DELIGNY, F. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1 edições, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2014.

OLERÓN, P., PIAGET, J., INHELDER, B. e GRÉCO, P. **Tratado de psicologia experimental, vol. VII: A inteligência** – Copyright 1963, FLORENSE-SP- 1969.

RANCIÈRE, J. **O Mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

TOMAZI, G. M. **As diferenças contam**. Campinas: BIBLIOTECA/UNICAMP, 2017. Link do conteúdo: <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/book/9>.

### **Sobre o autor**

**Gustavo Machado Tomazi** é graduado em Pedagogia, Mestre e Doutorando em Educação pelo LEPED, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Tem experiência na área de prática inclusivas, atividades coletivas, arte e mídias educativas. Principalmente nos seguintes temas: educação, artes, audiovisual, acessibilidade e animação educativa. Realiza estudos para a criação de metodologias de ensino das artes sem barreiras e o desenvolvimento das imagens mentais na inteligência. Ministra cursos e palestras sobre práticas inclusivas e a criatividade. Atualmente, trabalha com oficinas educativas na formação de professores das escolas públicas do município de Campinas-SP.

*E-mail:* [g144424@dac.unicamp.br](mailto:g144424@dac.unicamp.br).