



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

A articulação e o trânsito das concepções de inclusão/ exclusão e de ensino das artes visuais nas práticas de um Instituto de Artes

La articulación y el tránsito de las concepciones de inclusión/exclusión y de enseñanza de las artes visuales en las prácticas de un Instituto de Artes

Ana Maria Caira Gitahy

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**A articulação e o trânsito das concepções de inclusão/
exclusão e de ensino das artes visuais nas práticas de
um Instituto de Artes**

**La articulación y el tránsito de las concepciones
de inclusión/exclusión y de enseñanza de las artes
visuales en las prácticas de un Instituto de Artes**

Tesis doctoral presentada por:
Ana Maria Caira Gitahy

Director y Tutor:
Fernando Hernández-Hernández

Programa de Doctorado Artes y Educación
Línea de investigación: Educación de las artes y la cultura visual
Facultat de Belles Arts
Universitat de Barcelona

Barcelona
2015

Ana Maria Caira Gitahy.

*A Heraldo (in memoriam) e Eunice, meus pais,
Ao Cao, Carolina e Antonio
A Cynira (in memoriam)*

Agradeço aos educadores que participaram dos cursos de formação do Instituto de Artes, em escolas públicas, museus e no próprio Instituto, a oportunidade de aprender junto. De forma especial aquelas professoras que abriram suas classes para uma experiência de formação envolvendo os seus estudantes.

A toda a equipe do Instituto de Artes e ao seu idealizador, pela confiança, apoio e liberdade, base para uma experiência cuja abrangência segue ressoando.

Agradeço ao Prof. Fernando Hernández pela orientação e à Profa. Juana Sancho pela acolhida em Barcelona.

Aos professores do Programa de Doutorado Arte e Educação com quem tive a sorte de estudar, de maneira especial à Profa. Laura Trafi pelos excelentes seminários e à Profa. Aída Sanchez de Sárdio, por suas valiosas colocações no tribunal do DEA em 2009.

Às minhas colegas e amigas Manuela, Norma, Ana e Sole.

Aos professores artistas Beatriz, Suiá, José, Aline, Selma, Ynaiá, Arturo, Cibele e Joana, com quem tive o grande prazer de trabalhar e aprender.

Às minhas duas irmãs Malu e Leda, que quando mais precisei me apoiaram com a generosidade e o bom humor de sempre. E aos meus irmãos Dinho e Fernando. A Julia, Joice, Bernardino e Fernando P.

Ao Tom e à Carolina, que dividiram em anos diferentes a estada em Barcelona e acompanharam de perto os momentos prazerosos e difíceis dessa longa travessia.

Agradeço a minha mãe pelas conversas e inesgotável interesse, e a meu pai (in memoriam), cientista rigoroso e sempre menino.

Às amigas queridas, Camila, Tiche, Daniela e de maneira especial Biú, que acompanhou passo a passo (literalmente) essa longa jornada. A Gisa e a Ruth, muito obrigada.

Às queridas Isabel V., Martha P., Simone T., Geni G., Monica C. e Mercina Maria, com as quais sempre pude contar.

Ao Wolf, pelo interesse genuíno e carinhoso durante todos esses anos, e à Amelinha (in memoriam).

Agradeço ao Cao, imensamente, por tudo.

Abstract

THE ARTICULATION AND TRANSIT OF THE CONCEPTS OF INCLUSION / EXCLUSION AND THE TEACHING OF VISUAL ARTS IN THE PRACTICES OF AN ART INSTITUTE

This thesis discusses the process of articulation and the transit of the concepts of inclusion / exclusion and teaching of visual arts in the practices of an Institute of Arts, since its foundation as a school of visual arts for people with disabilities, to its transformation into an institution dedicated to inclusive education. In particular, it reports the experience of the Plural Program, responsible for providing teacher training courses on the subject of inclusion / exclusion, applied to the teaching of visual arts. To acknowledge the social construction process behind the concept of inclusive school, this thesis evaluates the foundations of the disabilities studies, from a playing field between the medical and social models, to the emergence of the bio-psychosocial model, the influence of the feminist critique and its consequences for both national and international public policies. The analysis shows how the relationship between this particular field of studies and the social movement for disabled people prompted a new narrative for educational policies: the idea of an inclusive school for all, which abandons the division between regular and special education. In this context, it is noteworthy how the expansion of the right to education underscored the inadequacy of the traditional educational model in face of diversity. In fact, this challenge requires a new perspective, committed to build a school for all, open to learn and adapt in the face of the new demands. It implies, moreover, to overcome the “deficit model” and its mechanistic approach to education, abandoning the idea that educational failure arises from the characteristics of children and their families in favor of a critique of the education process itself. Thus, what is needed is to reinvent education, through the potential and resources of both students and teachers. In this way, the narrative of the “Plural Program” brings out the voices of those who participated and their families, focusing on the recognition of experience of creative and critical potential for the purpose of intervention strategies. The training program advanced towards opening new spaces for dialogue, articulating the micro and macro instances of the problems experienced in schools. This was possible by inserting artistic practices as a means to access these contradictions, creative practices from other places that made possible other moves in the same scenario. The link between art, life and problems may favor new creative routes. It also implies an expansion of the notion of “art”, as authoring experience, and “artist”, as the one acting in an educational community and your job is trainer. These works inhabit the border between recognition and non-recognition, but its symbolic power can inspire other projects loaded with conceptual tactics that can help break the hegemonic paradigm internalized in each of us. Among its main conclusions, the thesis asserts that there is more knowledge available than it is currently used to transform a model of education which excludes to another, more inclusive one, in which the roles of teacher and students are expanded.

Keywords: inclusive education; teacher training; visual arts; disability studies; narrative research.

Abstract

Resumen

LA ARTICULACIÓN Y EL TRÁNSITO DE LAS CONCEPCIONES DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN Y DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN LAS PRÁCTICAS DE UN INSTITUTO DE ARTES

Esta tesis discute cómo se han dado la articulación y el tránsito de las concepciones de inclusión/exclusión y de enseñanza de las artes visuales en las prácticas de un Instituto de Artes desde su origen como escuela de artes visuales para personas con discapacidad hasta su transformación en una institución dedicada a la educación inclusiva. Relata y analiza el Programa Plural que ofreció cursos de formación para educadores sobre la temática inclusión/exclusión, abordado a partir de las artes visuales. Para comprender el proceso social de construcción de la noción de escuela inclusiva, analiza la constitución de los estudios sobre las discapacidades como un campo de disputa entre los modelos médico y social hasta la emergencia del modelo biopsicosocial, pasando por la crítica feminista y sus consecuencias para políticas públicas nacionales e internacionales. El análisis muestra cómo la relación entre el campo de estudios y el movimiento social de personas con discapacidades ha creado una nueva narrativa en el campo de las políticas educativas: la idea de una escuela inclusiva o para todos, que pretende superar la separación entre educación regular y educación especial. La expansión del derecho a la educación para todos los miembros de las comunidades ha evidenciado la inadecuación del modelo educativo tradicional para cumplir la tarea de enseñar a tal diversidad de alumnos. Esto exige un cambio de perspectiva para investigar, pensar y crear una escuela para todos, abierta para aprender (sobre sí misma) y transformarse a partir de las necesidades que se presentan, lo que significa abandonar el modelo de déficit y superar el enfoque mecanicista de educación, lo que requiere dejar de comprender el fracaso educativo por las características de los niños y de sus familias y relacionarlo al proceso educativo. Se trata de reinventar la educación y es posible hacerlo movilizándolo la capacidad de alumnos y profesores, utilizando como recurso el potencial de cada uno. La narrativa de los cursos Plural trae las voces de los que han participado y también de sus familias. El foco es la experiencia de reconocimiento del potencial creativo y crítico existente para la creación de estrategias de intervención en la realidad. El programa de formación avanzó en dirección a la apertura de un espacio de diálogo articulando instancias micro y macro de los problemas vividos en las escuelas. Lo hizo, involucrando prácticas artísticas como forma de acceder a esas contradicciones, prácticas creadoras de otros lugares que hacían posible otros movimientos en el mismo escenario. Esta aproximación entre arte, vida y problemas puede potencializar rutas creadoras. Implica también una ampliación de la noción de “arte” como experiencia de creación y del “artista” que aquí aparece actuando en una comunidad educativa y su trabajo es de formador. Estos trabajos habitan una frontera entre el reconocimiento y el no reconocimiento, pero su poder simbólico quizás pueda inspirar otros proyectos cargados de tácticas conceptuales que puedan ayudar a romper el paradigma hegemónico interiorizado en cada uno de nosotros. Como conclusión destaco que ha más conocimiento disponible que el que se utiliza para transformar la educación que excluye en una educación para todos en la cual los roles de profesor y alumnos sean ampliados.

Palabras clave: educación inclusiva; formación de profesores; artes visuales; estudios sobre discapacidad; investigación narrativa.

Resumen

Resumo

A ARTICULAÇÃO E O TRÂNSITO DAS CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO E DE ENSINO DAS ARTES VISUAIS NAS PRÁTICAS DE UM INSTITUTO DE ARTES

Esta tese discute o processo de articulação e o trânsito das concepções de inclusão/exclusão e de ensino das artes visuais nas práticas de um Instituto de Artes, desde sua criação como escola de artes visuais para pessoas com deficiência, até sua transformação em uma instituição dedicada à educação inclusiva. Relata e analisa o Programa Plural, que ofereceu cursos de formação para educadores sobre a temática inclusão/exclusão a partir das artes visuais. Para compreender o processo social por trás da noção de escola inclusiva, a tese parte da constituição dos estudos sobre as deficiências, como um campo de disputa entre os modelos médico e social, até a emergência do modelo biopsicossocial, passando pela crítica feminista e suas consequências para as políticas públicas nacionais e internacionais. A análise demonstra como a relação entre o campo de estudos e o movimento social de pessoas com deficiência engendrou uma nova narrativa no campo das políticas educativas: a ideia de uma escola inclusiva ou para todos, abandonando a segregação entre a educação regular e a educação especial. Neste âmbito, ressalta-se que a expansão do direito à educação no corpo da sociedade evidenciou a inadequação do modelo educativo tradicional diante da diversidade do alunado. Este desafio exige, na verdade, uma mudança de perspectiva para pesquisar, pensar e criar uma escola para todos, aberta para aprender e adaptar-se diante das necessidades emergentes. Implica, além disso, abandonar o modelo do déficit e superar o enfoque mecanicista de educação, substituindo a ideia de que fracasso educativo se deve às características das crianças e de suas famílias e relacioná-lo ao processo educativo. Trata-se, enfim, de reinventar a educação, a partir da mobilização de alunos e professores. Neste sentido, a narrativa dos cursos do Plural traz as vozes dos que participaram e também de suas famílias, focando a experiência de reconhecimento do potencial criativo e crítico existente para a criação de estratégias de intervenção na realidade. O programa de formação avançou em direção à abertura de um espaço de diálogo, articulando as instâncias micro e macro dos problemas vividos nas escolas. Isso foi viabilizado pela inserção de práticas artísticas como meio de acessar essas contradições, práticas criadoras de outros lugares que tornavam possíveis outros movimentos no mesmo cenário. Essa aproximação entre arte, vida e problemas pode potencializar percursos criadores. Implica também uma ampliação da noção de “arte” como experiência de criação e do “artista” que aqui aparece atuando em uma comunidade educativa e seu trabalho é de formador. Estes trabalhos habitam a fronteira entre reconhecimento e não reconhecimento, mas seu poder simbólico pode inspirar outros projetos carregados de táticas conceituais que podem ajudar a romper o paradigma hegemônico internalizado em cada um de nós. Entre suas principais conclusões, a tese destaca que há mais conhecimento disponível do que se utiliza para transformar um modelo de educação que exclui em uma educação para todos, na qual os papéis de professor e alunos sejam expandidos.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação de professores; artes visuais; estudos sobre deficiência; pesquisa narrativa.

Resumo

LISTA DE FIGURAS

- 157 Figura 4.1
Catálogos de exposições de Os Gêmeos.
Texto de Renato Silva. Os Gêmeos. São Paulo: FAAP, 2009.
Texto de Pedro Alonzo. Os Gêmeos: A ópera da lua. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.
- 158 | 159 Figuras 4.2 - 4.3 - 4.4 - 4.5
Fichas Técnicas dos Heróis
- 160 | 161 Figuras 4.6 - 4.7 - 4.8
Fichas Técnicas dos Heróis
- 164 Figuras 4.9 - 4.10
Criando os heróis coletivos
- 165 Figuras 4.11 - 4.12
Criando os heróis coletivos
- 165 Figuras 4.13 - 4.14
Criando os heróis coletivos
- 166 Figura 4.15
Ficha de um herói coletivo: Policial
- 166 Figuras 4.16 - 4.17 - 4.18 - 4.19
Desenhando individualmente um herói coletivo: Policial
- 167 Figura 4.20
Ficha de um herói coletivo: Aranha de Fogo
- 167 Figuras 4.21- 4.22 - 4.23
Desenhando individualmente um herói coletivo: Aranha de Fogo
- 170 Figuras 4.24- 4.25
Transformando-se em herói: O Homem Coração, O Homem Mágico e Vovorine
- 171 Figuras 4.26- 4.27
Transformando-se em herói: A Mulher Borboleta e a SuperJéssica, Destiny
Education of Waterman Foreign
- 174 Figura 4.28
O Super-Herói Coletivo
- 175 Figura 4.29
Pintando o Super-Herói Coletivo
- 176 Figura 4.30
Os alunos fazem entrevistas sobre as atividades
- 176 Figuras 4.31 - 4.32
A Mulher Pantera e o God of War
- 176 Figura 4.33
Os alunos fazem entrevistas sobre as atividades

- 176 Figura 4.34
A Mulher Trovão e o God of War
- 177 Figura 4.35
Conversa em torno das fichas técnicas dos heróis
- 178 Figuras 4.36 - 4.37 - 4.38
Os alunos fazem entrevistas sobre as atividades
- 179 Figura 4.39
Conversa em torno das fichas técnicas
- 179 Figuras 4.40 - 4.41
O Superforça
- 179 Figura 4.41
A professora artista entrevista um aluno
- 181 Figuras 4.42 - 4.43
As ações dos heróis na escola
- 183 Figura 4.44
As professoras como a SuperSurfista e a Superpequena Metaleira
- 184 Figuras 4.45 - 4.46 - 4.47
Criando novos personagens Heróis/Vilões
- 195 Figura 5.1
Retrato de Beatriz feito por um aluno
- 198 Figuras 5.2 - 5.3 - 5.4
Pintando a parte de cima do corpo
- 198 Figura 5.5
Pintando a parte de cima do corpo
- 198 Figura 5.6
A pintura
- 200 Figura 5.7
Detalhe do autorretrato
- 200 Figura 5.8
Pintando a parte de cima do corpo
- 200 Figuras 5.9 -5.10 -5.11 - 5.12 - 5.13 - 5.14
Autorretrato: a parte de cima do corpo
- 201 Figura 5.15
Autorretrato: a parte de cima do corpo
- 203 Figuras 5.16 - 5.17
Desenhando a parte de baixo do corpo
- 203 Figuras 5.18 - 5.19
Pintando a parte de baixo do corpo

- 204 Figuras 5.20 - 5.21 - 5.22 - 5.23 - 5.24 - 5.25
Autorretrato: a parte de baixo do corpo
- 208 Figura 5.26
Os alunos não respiram
- 208 Figura 5.27
Os alunos não falam
- 208 Figura 5.28
Os alunos perfeitos
- 209 Figura 5.29
Os cabeças para baixo
- 209 Figura 5.30
O aluno nota azul
- 209 Figura 5.31
A professora e aluna
- 211 Figura 5.32
A turma monta as cenas
- 212 Figuras 5.33 - 5.34
Os retratos perfilados para cantar o Hino Nacional
- 212 Figura 5.35
As Patricinhas
- 213 Figuras 5.36 - 5.37 - 5.38 - 5.39
Os atropelados
- 215 Figura 5.40
Os estudantes da sala deitada
- 215 Figura 5.41
Aula de relaxamento
- 215 Figuras 5.42 - 5.43
As pinturas em pose para fotografia
- 216 Figuras 5.44 - 5.45
Os retratos sentados em roda
- 217 Figuras 5.46 - 5.47 - 5.48
Retratos passeando pela escola
- 217 Figuras 5.49 - 5.50
Retratos passeando pela escola
- 218 Figuras 5.51 - 5.52 - 5.53
Os retratos viraram gente
- 225 Figura 5.54
Retrato vestido

LISTA DE QUADROS

28 29 30 31	Cuadro I.1 - Cursos De Formación Del Programa Plural 2005–2009
81	Quadro 1.1 - Projeto Piloto
121	Quadro 3.1 - A Educação Especial no Brasil
122 123 124 125	Quadro 3.2 - Legislação e documentos que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil

LISTA DE SIGLAS

AA	Associação de Artes
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADE	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CADEVI	Centro de Apoio ao Deficiente Visual
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DPI	Disabled People's International
EJA	Escola para Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FAU-USP	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IA	Instituto de Artes
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IQUEA	Improving the Quality of Education for All
MAC-SP	Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização Social de Interesse Público
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIQ	Programa Integrado à Qualificação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAAI	Sala de Apoio e Atendimento à Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESC	Serviço Social do Comércio
UB	Universidad de Barcelona
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPIAS	Union of the Physically Impaired Against Segregation
USP	Universidade de São Paulo
WHO	World Health Organization

SUMÁRIO

23	INTRODUCCIÓN
35	¿Qué significa asumir este tema de tesis?
37	La negociación para hacer el trabajo de investigación
41	El enfoque teórico metodológico
57	Estructura de la tesis
59	CAPÍTULO 1: O INSTITUTO DE ARTES
59	1.1 Origem do Instituto: A Escola de Artes Plásticas
64	1.2 De iniciativa informal à figura jurídica de uma associação sem fins lucrativos
66	1.3 O contato com a filosofia da inclusão
73	1.4 Pensando em termos de narrativa/história
77	1.5 O Programa Plural
91	CAPÍTULO 2: A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE INCLUSÃO COM FOCO NOS ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA
91	2.1 O Programa Igual/Diferente: meu primeiro contato com o tema
96	2.2 Os estudos sobre deficiência: o nascimento de um campo de pesquisa
109	2.3 A crítica feminista e a emergência do modelo biopsicossocial
119	CAPÍTULO 3: A INCLUSÃO COMO CONSTRUCTO E COMO CAMPO DE PESQUISA
119	3.1 Da Educação Especial à Educação Inclusiva
129	3.2 Relações entre a pesquisa em educação especial e a educação especial, e a pesquisa em educação inclusiva e a educação inclusiva
136	3.3 A mudança do olhar

153	CAPÍTULO 4: A TRAJETÓRIA DOS HERÓIS: UM PROCESSO DE CRIAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS
153	4.1 Inventando uma experiência em colaboração
154	4.2 O primeiro ciclo: singularidade
164	4.3 Criação de dois heróis coletivos (as crianças criam e conduzem a oficina)
168	4.4 O segundo ciclo: mudança de olhar e quebra de padrões
174	4.5 Criação de um herói coletivo e de uma carta enigmática (as crianças conduzem a oficina)
180	4.6 O terceiro ciclo: acessibilidade
183	4.7 A SuperSurfista e a Superpequena Metaleira (as professoras como heroínas movem-se para o campo da criação)
185	4.8 O momento de avaliação
189	4.9 O não saber não ocultado
193	CAPÍTULO 5: AUTORRETRATOS PARTIDOS
193	5.1 Visita à escola e planejamento
195	5.2 Cartas e Retratos
197	5.3 Retratos: parte de cima dos corpos
202	5.4 Retratos: parte de baixo dos corpos
206	5.5 O passeio dos retratos: uma intervenção visual no espaço da escola
219	5.6 Clareiras: as reuniões de planejamento e tutoria
223	5.7 Para onde os retratos partidos nos levaram?
227	ALGUNAS CONCLUSIONES
235	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

Esta tesis busca comprender cómo se han dado la articulación y el tránsito de las concepciones de inclusión/exclusión y de enseñanza de las artes visuales en las prácticas de un Instituto de Artes, en el período de 1994 a 2010. Analiza un Programa que ofrece cursos de formación para educadores sobre la temática inclusión/exclusión, abordado a partir de las artes visuales y se ubica en una perspectiva de investigación narrativa de corte fenomenológico, que contempla la experiencia vivida como campo de estudio.

Respaldó la definición de la metodología el hecho de que los cursos de formación, que nacieron de una experiencia piloto en 2005, dialogan directamente con la perspectiva de la investigación narrativa¹. Ellos se constituyeron por medio de relatos de los profesores-participantes, de sus memorias personales de arte y discapacidad, de los casos de inclusión/exclusión de sus alumnos, de secuencias de trabajos visuales llevados a cabo en los talleres. Esas narrativas individuales nutrían y dialogaban con la narrativa colectiva, que se iba tejiendo y exhibiendo en PowerPoint, cada nuevo encuentro: así se construyeron los cursos con base en narrativas.

Mi acercamiento a la investigación narrativa ocurrió en 2008 por medio del trabajo desarrollado por los autores canadienses Michael Connelly, de la Universidad de Toronto, y Jean Clandinin, de la Universidad de Alberta. Como investigadores, "mantienen su enfoque en la amplia cuestión de cómo enseñan y aprenden los individuos, en cómo se conecta la temporalidad con transformación y aprendizaje y en cómo interfieren las instituciones en nuestras vidas" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 29).

En el libro "Pesquisa Narrativa – Experiências e histórias de pesquisa qualitativa", relatan sus trayectorias profesionales como educadores que tienen biografías/historias. Relacionan, frecuentemente, vida y obra, y ubican sus experiencias en otra historia

¹ La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación narrativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual o socialmente, vivimos vida relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (CONNELLY y CLANDININ, 1995, p. 11).

mayor, la de la investigación en el campo de la Educación. Explican la investigación narrativa contando las historias que vivieron como estrategia de acceso a la concepción de la línea de investigación que vienen desarrollando. Así, lo que enseñan es lo que hacen, describen narrativamente su teoría, demostrando el carácter dialógico y colaborativo de este abordaje.

El tema de la investigación nació de una experiencia profesional. En 2005, me invitaron a trabajar en la propuesta de un curso piloto sobre la temática inclusión/exclusión de niños y jóvenes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, destinado a profesores de la red municipal de São Paulo. Se abordaría el tema a partir de las artes visuales y ofrecería la formación el Instituto de Artes² en estudio en esta investigación. Para concebir el curso piloto y planear sus acciones, se formó un grupo de cinco profesionales oriundos de los campos de educación y arte, que pasó a trabajar en colaboración. En realidad, no habría otra manera de enfrentar tantos ‘no saberes’. El curso piloto dio origen a un programa de formación de educadores, que en cinco años de existencia pasó por seis ciudades³.

Durante el período en que integré el equipo del Instituto, de 2005 a 2010, observé que trabajar el tema inclusión/exclusión de personas con discapacidad y/o necesidades especiales es, de entrada, encontrar los propios prejuicios y ver qué se puede hacer con ese bagaje y otros menos conocidos aún. Casi siempre significa trabajar en el ‘desencaje’, dialogar con lo paradójico, y no saber a ciencia cierta lo que enseñamos/aprendemos. El abordaje utilizado — por medio de las artes visuales — viene accediendo los contenidos inclusión/exclusión y educación, que, desde luego demandan mejor exploración. Fui advirtiendo que es muy complejo no sólo el tema, sino todo el proceso de elaboración del programa de formación, por tener varias dimensiones, actores, lenguajes, tiempos, espacios, potencias, límites, contradicciones, fragilidades, equívocos y resonancias.

Así, la propuesta de esta investigación es identificar las articulaciones y mapear el tránsito de las concepciones de inclusión/exclusión y de enseñanza de las artes visuales en la trayectoria del Instituto de Artes, para reflejar cómo se practicaron, interpretaron y circularon en este contexto tales concepciones. Reflejar acerca de cómo las hemos configurado y/o nos fueron configurando ellas, y definiendo la labor realizada. Es decir, significa

² Fundado en 1994, es una organización sin fines de lucro, comprometida con la creación de una sociedad inclusiva por medio de la educación y del arte. Además de cursos, talleres de artes visuales y exposiciones, desarrolla programas de formación de educadores y de generación de renta.

³ São Paulo, Santo André y Taboão da Serra, en el Estado de São Paulo; Ouro Preto, en Minas Gerais; Florianópolis, en Santa Catarina, y Recife, en Pernambuco.

también, verificar cómo los cursos de formación que (co)creé me escribieron y yo a ellos, y cómo nosotros, el equipo de formadores y los cursos, inscribimos cambios en las concepciones de inclusión/exclusión y de enseñanza de las artes visuales en las prácticas del Instituto de Artes. Proponer la relación 'escribir y ser escrito' por textos e imágenes es una oportunidad para introducir al lector en un debate fundamental para esa investigación.

Es necesario indagar en este trabajo de investigación, acerca del diálogo y las negociaciones establecidas entre la red de actores constituida por profesores, directores, coordinadores, estudiantes y miembros de las Secretarías Municipales de Enseñanza, equipos educativos de museos, grupo de artistas formadores del Instituto de Arte y el equipo de la ONG aliada y representantes de las empresas financiadoras. A éstas, les rendíamos cuentas y reportábamos los resultados obtenidos con el trabajo pedagógico, así como sus costos. Tales relaciones se configuraban en un escenario marcado por desafíos que respondían a diferentes intereses y dificultades por la concreta necesidad de cumplir las nuevas leyes brasileñas.

La búsqueda por el rigor en la investigación narrativa orientada a la educación depende de que aceitemos tratar los problemas en toda su complejidad, sin reducirlos. O sea, sin querer encajarlos en parámetros (teóricos/metodológicos) predefinidos, evitando el direccionamiento de la investigación a análisis pre elaborados, como explicó Hernández, en clase. Total, "escribir para pasar un mensaje [definido a priori] traiciona la función primordial de la narrativa, su sentido esencial, que es buscar sentido. Se escribe, entonces, para aprender, y no es posible emprender el viaje del conocimiento llevando previamente las respuestas" (MONTERO, 2004, p. 124). Siguiendo a Fernando Hernández, ello "supone organizar la investigación a partir de la visibilización de la trama de relaciones que tiene lugar durante el proceso investigador"⁴. En cierto modo, hacer viable la red de relaciones tiene que ver con aprender a hacer frente "a la vulnerabilidad en que nos colocan numerosas decisiones que tomamos, en la posición de análisis" (Hernández, 2011)⁵. La vulnerabilidad, cuestión clave de que se tratará a lo largo del estudio, permea el trabajo de investigación en este abordaje.

Este es el núcleo central de la investigación que organizará la reconstrucción de esta historia, una singular experiencia en el marco de transformación de las redes de enseñanza pública en redes de enseñanza inclusivas abiertas a todos los estudiantes. Asumir este tema de tesis significa renovar el compromiso de se-

⁴ Treball de recerca tutelat: Autoetnografia i narratives visuals Fernando Hernández - Programa de doctorat "Arts Visuals i Educació: un enfocament construccionista", Curs 2006-2007.

⁵ En sesión del grupo Esbrina, 27/10/2010, campus de Mundet.

guir enfrentando la complejidad y las dificultades presentes en esta experiencia; estudiar a fondo los contenidos referentes a la temática, y seguir desmantelando al menos en mí, entre otras cosas, los modelos cristalizados que definen y a veces limitan los lugares/posiciones a partir de los cuales uno puede pensar/ser estudiante, profesora y formadora. Significa, además, seguir deconstruyendo concepciones de inclusión/exclusión que construimos sin advertirlo y perpetuamos en acto, también sin darnos cuenta a lo largo de la vida. Para lograrlo, será necesario vivir un desplazamiento estratégico que implica transitar de la posición de formadora de profesores a la de investigadora.

En 2001, la Resolución N° 2, del CNE/CEB⁶, pasó a asegurar que la atención a los alumnos con necesidades educacionales especiales se llevase a cabo en aulas comunes de enseñanza regular, en cualquier etapa o modalidad de Educación Básica. Esa importante iniciativa fue un hito para que niños, jóvenes y adultos⁷ con discapacidad empezasen a llegar a las escuelas y más: que se empezase a pensar la ‘escuela excluyente’ como una ‘escuela para todos’.

Antes de ello, había (y hay todavía) la llamada Educación Especial, impartida fuera o en forma integrada al sistema regular de enseñanza y que, actualmente, pasa por transformaciones. En estas escuelas no se atendían a las necesidades educativas especiales que no estaban clasificadas como discapacidad. Comúnmente niños, jóvenes y adultos con discapacidad u otros comprometimientos en situación de pobreza, no llegaban a frecuentar cualquier escuela. Pasaban precariamente la vida al lado de la familia o internados en asilos, hospitales psiquiátricos e instituciones de caridad.

Desde que empezó a vigorar la nueva ley, se intensificó, en los espacios educacionales y en los medios de comunicación, la discusión sobre cómo crear esa ‘escuela para todos’. Las escuelas de las redes públicas y los profesores, de forma más directa, tuvieron que enfrentar/trabajar la inclusión/exclusión de alumnos con discapacidad en sus salones. Había mucho por hacer: la formación de los equipos pedagógicos y de los funcionarios, la adecuación arquitectónica y el trabajo con las comunidades involucradas. Nadie se sentía preparado para lidiar con el nuevo escenario.

⁶ Consejo Nacional de Educación / Cámara de Educación Básica.

⁷ En EJA – Escuela para Jóvenes y Adultos que no frecuentaron la enseñanza básica.

Ya por esa época, el Instituto de Artes desarrollaba una propuesta de trabajo de Artes Visuales para personas con y sin discapacidad, conjuntamente. El trabajo fue cobrando consistencia y visibilidad a lo largo de los años y, a mediados de la década, las varias conferencias acerca de la experiencia con inclusión y las exposiciones de arte que organizaba el Instituto ya no eran suficientes para atender al gran número de solicitudes externas. Había una fuerte demanda de las redes de enseñanza pública por el tema.

Se empezó a pensar, así, en crear cursos para ofrecerles formación continuada a los educadores en torno al tema ‘inclusión’. Esas informaciones me las transmitió Guilherme en nuestra primera charla en abril de 2005, acerca de la plaza de coordinación del equipo que desarrollaría el curso piloto, inaugurando el brazo de formación de profesores del Instituto.

En aquel momento, asumí la coordinación del pequeño equipo que agregaba a la experiencia del Instituto, distintas trayectorias profesionales, que abarcaban, en mayor o menor grado, actuaciones en los campos de Educación, Artes Visuales y del trabajo con personas con y sin discapacidad, en cursos libres de arte en un museo de arte en São Paulo. Pero sabíamos poco de formación de profesores. Éramos cuatro profesionales nuevos en la organización, además del propio director, que asumió la responsabilidad de asegurar la constancia de los conocimientos construidos por el Instituto, en la propuesta que sería elaborada. Financiados por Ashoka⁸, arrancamos hacia la creación del primer curso.

Entre 2005 y 2009 se llevaron a cabo 12 cursos, que contemplaron a 349 participantes. El Cuadro 1 describe los cursos, lugar y fecha, los participantes, el número de inscritos y los financiadores. Los cursos, registrados en fotos y videos, generaron planeaciones e informes reflexivos, exposiciones de los trabajos de los participantes y seminarios para compartir y discutir las experiencias. A partir de ellos, se produjo gran cantidad de registros, en los cuales se basa el análisis de esa experiencia.

⁸ Ashoka es una organización mundial, sin fines de lucro, pionera en el trabajo y apoyo a los emprendedores sociales. <http://ashoka.org/>

Cuadro I.1 - Cursos de formación del Programa Plural 2005 - 2009

CURSOS	FECHA	LUGAR	PARTICIPANTES	INSCRITOS	FINANCIADOR
PILOTO 14h [2 encuentros semanales de 1h]	2005 Sep/Oct/Nov	Instituto de Artes São Paulo	Coordinadoras pedagógicas y maestros de Educación Infantil y de la Enseñanza Fundamental de escuelas públicas próximas al Instituto de Artes. Una profesora de la Sala de Apoyo e Atención à Inclusão (SAAI) ⁹ , una técnica de la Secretaría de Educación de São Paulo, una docente jubilada y voluntaria del proyecto de Artes de la Biblioteca de Braille.	28	Ashoca ¹⁰
PLURAL 1 20 hs [1 encuentro semanal de 3hs]	2006 Ago/Sep/Oct	Parque Escola ¹¹ Santo André	Educadores de Guarderías, de la Educación Infantil, de la Enseñanza Fundamental y de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), de las Escuelas Municipales de Santo André, Profesoras-asesoras del Centro de Atención ao Desenvolvimento Educacional (CADE) ¹² .	22	Instituto Paradigma ¹³

⁹ Sólo actúa con alumnos que tengan laudos médicos, actualmente sólo dos de ellos no están incluidos en aulas de la escuela regular.

¹⁰ Ashoka es una organización mundial, sin fines de lucro, pionera en el campo de la innovación social, trabajo y apoyo a los emprendedores sociales – personas con ideas creativas e innovadoras capaces de provocar transformaciones con amplio impacto social. www.ashoca.org

¹¹ El Proyecto Parque Escola tuvo inicio en 1997, con enfoque en ofrecer educación inclusiva, con énfasis en el medio ambiente como uno de los principales recursos del proceso de creación del conocimiento. El objetivo del espacio es sensibilizar los niños, maestros, directores y funcionarios de la red municipal a las cuestiones ambientales y de ciencias naturales, y estimularlos a participar en los consejos de escuela, de los padres y de la comunidad, a partir de oportunidades reales en la creación y ampliación del conocimiento por medio del estudio del medio. Sus 50 mil m² ofrecen recursos pedagógicos para estimular y despertar la curiosidad sobre la temática ambiental, botánica, arte y reaprovechamiento de materiales, así como valorar el convivio social y las prácticas educacionales. Consultado el 30 de mayo de 2015: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/parque-escola>

¹² El CADE – Centro de Atención ao Desenvolvimento Educacional, es un servicio de la Secretaría de Educación, relacionado al Departamento de Educación Infantil y Fundamental por medio de la Gerencia de Educación Inclusiva. Realiza asesoramiento pedagógico para favorecer la inclusión de alumnos con discapacidad matriculados en las aulas de enseñanza regular de las Escuelas Municipales de Santo André, en las modalidades de Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Educación de Jóvenes y Adultos – EJA I y II. Consultado el 14/05/2015: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/acoes-e-programas-seduc/31-secretarias/educacao/220-educacao-inclusiva-de-santo-andre>

¹³ El Instituto Paradigma es una Organización Social de Interés Público (OSCIPI), dedicada a desarrollar e implementar proyectos con enfoque en la inclusión social de personas en situación de exclusión (personas con discapacidades y dificultades de aprendizaje) en el mercado laboral y en la educación. www.institutoparadigma.org.br

CURSOS	FECHA	LUGAR	PARTICIPANTES	INSCRITOS	FINANCIADOR
PLURAL 1 20hs [1 encuentro semanal de 3hs]	2007 Mar/Abr/May	Parque Escola Santo André	Profesores de Educación Infantil, de la Enseñanza Fundamental y de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), de las Escuelas Municipales de Santo André y profesoras-asesoras del CADE.	20	Instituto Paradigma
PLURAL 1 20hs [1 encuentro semanal de 3 hs]	2007 Ago/Sep	Parque Escola Santo André	Profesores de Educación Infantil, de la Enseñanza Fundamental y de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), de las Escuelas Municipales de Santo André y profesoras-asesoras del CADE.	8	Instituto Paradigma
PLURAL 1 20hs [1 encuentro semanal de 3 hs]	2008 Abr/May	Parque Escola Santo André	Profesores de Educación Infantil, de la Enseñanza Fundamental y de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de las Escuelas Municipales de Santo André.	4	Instituto Paradigma
PLURAL 1 20hs [1 encuentro semanal de 3 hs]	2008 Ago/Sep/Oct	Centro Público de Formación Profesional João Amazonas Santo André	Profesores de Portugués, Historia, Geografía, Artes, de la Enseñanza Fundamental II y de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de las Escuelas Municipales de Santo André. Profesoras integrantes del Programa Integrado à Qualificação (PIQ) ¹⁴ , agentes sociales de inclusión	19	Instituto Paradigma

¹⁴ El Programa Integrado de Qualificação - PIQ busca responder a las necesidades socio-educacionales de jóvenes y adultos del municipio de Santo André, y tiene como objetivo estimular la inserción socio-económica, valorar las vocaciones ocupacionales, desarrollar la formación integral, la experimentación y habilitación profesional en el lugar de trabajo, así como facilitar la reinserción en la vida escolar y la continuidad de los estudios de jóvenes y adultos. Ley 8804/05 | Ley nº 8804 del 13 de diciembre de 2005. Consultado en septiembre/2015: [http://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legisla-](http://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/698667/lei-8804-05)

CURSOS	FECHA	LUGAR	PARTICIPANTES	INSCRITOS	FINANCIADOR
PLURAL 2 36hs ¹⁵	2007 Ago/Sep/Oct/ Nov	EMEIEF ¹⁶ 1 Santo André	Dos profesoras de Enseñanza Fundamental y sus grupos, totalizando 47 alumnos entre 9 y 12 años, una tercera profesora que impartía en ambos grupos estuvo presente en algunas actividades, la directora de la unidad escolar y la coordinadora pedagógica acompañaron indirectamente la formación.	3 profesoras y 47 estu- diantes	Instituto Paradigma
PLURAL 2 30hs	2008 May/Jun	EMEIEF 2 Mayo/Jun	Dos profesoras de Enseñanza Fundamental y sus grupos, totalizando 46 alumnos entre 9 y 12 años, una tercera profesora que impartía en ambos grupos. Una profesora-asesora del CADE participó en algunas actividades, la directora de la unidad escolar y la coordinadora pedagógica participaron en las reuniones ¹⁷ .	3 profesoras y 46 estu- diantes	Instituto Paradigma
PLURAL 3 20hs [distribuidas en una semana]	2007	Museu da Inconfidência Ouro Preto, MG	Profesores desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Superior, profesores de la APAE ¹⁸ Educadores de museos, formadores de profesores, divulgador científico, psicóloga.	49	Serasa ¹⁹ Experian
PLURAL 3 20hs [distribuidas en una semana]	2008 Junio	Museu Victor Meirelles Florianópolis SC	Profesores desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Superior, profesores de la Educación Especial, educadores de museos, formadores de profesores y equipo técnico de la Secretaría de Educación local.	40	Serasa Experian

¹⁵ Se incluían en la carga horaria de los dos cursos (2007 y 2008) los encuentros de planificación y tutoría, los talleres de artes con los niños, la escrita de informe reflexivo, edición de la documentación fotográfica para discusión con los alumnos, evaluación final del trabajo.

¹⁶ Escuela Municipal de Educación Infantil y Enseñanza Fundamental de Santo André

¹⁷ Sólo las profesoras participaron en todas las actividades, las demás educadoras participaron en las reuniones. Instituto de Artes; Beatriz profesora artista, Ana Maria, coordinadora pedagógica y Denis, asistente de taller del Instituto de Artes. Arthur, fotógrafo y Flávia, consultora en inclusión educacional del Instituto Paradigma.

CURSOS	FECHA	LUGAR	PARTICIPANTES	INSCRITOS	FINANCIADOR
PLURAL 3 20hs [distribuidas en una semana]	2008 Octubre	Fundação Joaquim Nabuco y Museu ... Recife PE	Profesores desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Superior, profesores de la Educación Especial, educadores de museos, formadores de profesores, psicólogos, equipo técnico de la Secretaría da Educação local y educadores de ONGs.	40	Serasa Experian
PLURAL 1 y 2 40hs [distribuidas en 2 fases]	2009 Mar/Abril/ May/Jun	Instituto de Artes y en dos escuelas	Profesores, coordinadores pedagógicos y dos directoras de escuelas de la red municipal de enseñanza del Municipio de Taboão da Serra.	20	
PLURAL INTER- NO ²⁰ 9hs [3 encuentros de 3hs]	10/09/2007 03/12/2008 03/12/2009	Instituto de Artes	El equipo pedagógico y todos los funcionarios del propio Instituto de Artes.	14	Instituto de Artes
TOTAL 12				349	

¹⁸ Sólo las profesoras participaron en todas las actividades, las demás educadoras participaron en las reuniones. Instituto de Artes; Beatriz profesora artista, Ana Maria, coordinadora pedagógica y Denis, asistente de taller del Instituto de Artes. Arthur, fotógrafo y Flávia, consultora en inclusión educacional del Instituto Paradigma.

¹⁹ Serasa Experian es una compañía brasileña de análisis e informaciones para decisiones de crédito y apoyo a negocios. Forma parte del grupo Experian.

²⁰ Hubo la iniciativa de implementar un curso de formación junto con el propio equipo del Instituto de Artes, a pesar de la experiencia haber sido interesante - investigar nuestras relaciones con la temática en nuestro ambiente laboral - no se consideró una prioridad y por ello no hubo inversión, ni tampoco continuidad. Fueron tres encuentros, no los considero un curso.

El Programa Plural ofreció cursos de formación que trataban e investigaban la temática inclusión/exclusión, abordándola a partir de talleres de arte. Durante esos cinco años, se crearon tres formatos de cursos: Plural 1, Plural 2 y Plural 3. Después de varias experiencias fueran descritos como sigue:

El Plural 1 estaba dirigido a los educadores de las redes públicas de enseñanza. La estructura metodológica básica estaba organizada en cuatro ejes que se articulaban a lo largo de la formación: 1. memoria personal; 2. vivencia en talleres de artes visuales; 3. memoria colectiva y 4. narrativa polivocal.

1. Memoria personal

La memoria personal de los participantes en relación a los temas arte e inclusión/exclusión era el umbral del curso. Se compartían las memorias de infancia de los educadores participantes y los casos vividos por ellos en el aula o fuera de ella, a lo largo de su magisterio. Se trataba de una perspectiva de formación que se daba a partir de la indagación en torno a la experiencia vivida — es decir, se creía que se construye el conocimiento con base en la experiencia de cada participante.

El trabajo pretendía ser transformador por medio de la colaboración y de la relación pendular entre individualidad y colectividad. Las formaciones apostaban por la relación entre los conocimientos expresados por cada uno y el conocimiento que el grupo sería capaz de construir durante los encuentros (y desencuentros) a lo largo de cada curso.

2. Talleres de artes visuales

Los talleres de artes visuales²¹ eran la principal vía de acceso a los temas definidos para pensar la inclusión/exclusión. Nos aseguraban no restringirnos tan sólo a la escrita y al habla y sus lógicas conocidas como base para reflexión y para transformación. La idea era explorar otras formas de expresión y pensamiento, capaces de propiciar nuevos acercamientos y relaciones con los temas propuestos. En ese camino, no se sustentaban las resistencias en el enfrentamiento de la temática inclusión/exclusión. Durante los talleres, se reservaba un tiempo para la apreciación de los trabajos visuales de los educadores participantes. Era uno de los momentos en que nos acercábamos al recorrido de investigación de cada uno, colectivamente. No se trataba sólo

²¹ Abordaban los temas: 1. Cambio de mirada y quiebra de estándares; 2. Nuevas posibilidades creativas; 3. Descontrol; 4. Singularidad; 5. Accesibilidad, 6. Potencial de lo Invisible.

Adoptaba como bibliografía el cap. 2 del libro *Ensaio Pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Autor Lino de Macedo y el cap. 2 *Conceitos e pré-conceitos*, del libro *Formas de Pensar o Desenho*, de Edith Derdyk. Trabajaba con referencias de artistas como: Georg Basilitz, Jean Michel Basquiat, Alexander Calder, Giacometti, Matisse (recortes), Pablo Picasso, Adrien Taunay, Hercules Florence, Rachel Whiteread, Lygia Clark, Michel Groisman, Leda Catunda, Andy Goldsworthy, entre otros

de apreciar el trabajo visual, sino cada uno de los factores que resultaron en las elecciones que revelaba el trabajo. En el acto de narrar el enfrentamiento de las dificultades — lo que se sintió, las posturas que propició (o no) el arriesgarse en la actividad — se daba el ejercicio de creación de relaciones capaces de generar nuevas miradas y sentidos al proceso de aprendizaje de cada uno y del grupo como un todo. Es decir, las conexiones se ampliaban a medida que un relato movilizaba diferentes aspectos en cada participante. Ese ejercicio tenía la finalidad de favorecer la re-educación de la mirada y era una oportunidad para discutir el proceso de enseñanza y aprendizaje con base en una perspectiva de investigación, así como de explicitar la didáctica presente en la propia situación.

3. Memoria colectiva: documentación del recorrido del grupo

Todos los encuentros de los cursos eran objeto de documentación fotográfica y escrita. Ha sido la documentación una de las condiciones necesarias al desarrollo de la metodología. Las notas tomadas en clase como los testimonios de los participantes sobre sus investigaciones, trabajos visuales, bibliografía citada, referencias de artistas y fotografías de las actividades llevadas durante los encuentros creaban la posibilidad de hacer pequeñas retrospectivas del recorrido de formación. La finalidad era establecer relaciones entre los contenidos tratados para que el proceso de creación de sentido viniese a la luz y fuera objeto de debate. El ejercicio de sistematizar escrita y visualmente la experiencia vivida nos permitía volver a ella y reinterpretarla críticamente.

4. Narrativa polivocal

Toda la documentación respondía a la necesidad de dar visibilidad al carácter del trabajo desarrollado — trabajo en colaboración — y, a la vez, fundamentaba el proceso de construcción de conocimiento. Resultaba en una narrativa poli vocal, en la cual se invitaban a hablar todas las voces participantes de cada curso. Las imágenes, con su inmensa capacidad de expresión eran, también, voz.

La narrativa polivocal es una narrativa nutrida de hablas de los participantes, memorias, citaciones de la bibliografía adoptada, trabajos en artes visuales llevados a cabo en los talleres, referencias de la historia del arte y fotografías del proceso. Cuenta la historia de lo que están viviendo aquellos que la viven mientras se desenrolla la vivencia. Favorece la creación de conexiones entre experiencia profesional e historia personal de los participantes, entre las artes visuales y la educación inclusiva. La narrativa polivocal contribuye fuertemente a la construcción de la identidad del grupo, potencia la reflexión y hace que cobre la experiencia un carácter personalizado y único.

El Plural 2 nació de la necesidad de profundizar el trabajo desarrollado en el Plural 1. La formación se extendió a los profesores y a sus alumnos y el tema inclusión/exclusión abordado por medio del arte, permaneció central. Para participar, el profesor debería haber concluido el curso Plural 1. Las dos ediciones del curso ocurrieron en 2007 y 2008, y se llevaron a cabo en la Enseñanza Fundamental. Una profesora artista y la coordinadora del programa se reunieron con las profesoras y coordinadoras de la escuela participante para planear un trabajo que podría originar, por ejemplo, la elaboración de una pequeña secuencia didáctica con tres intervenciones o la estructuración de un proyecto de investigación que plantease el diálogo entre la temática inclusión y las artes visuales, extendiéndose por un tiempo más largo. A pesar de que hemos actuado directamente con los alumnos, el principal foco de formación siguió siendo dirigido a la experiencia del profesor y a las alianzas y condiciones necesarias para que el trabajo pudiera realizarse.

El Plural 3 se inauguró a partir de una alianza firmada con el *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)*, varios museos de distintos estados brasileños y el Instituto de Artes. Pasamos también a dar formación acerca de la misma temática 'inclusión/exclusión' en museos²². El público meta estaba compuesto por los equipos educativos de los museos de las ciudades visitadas y por el equipo pedagógico de las escuelas de las cercanías de cada museo que nos recibía. Así, se formaron grupos heterogéneos, en los cuales las miradas desde diversos puntos de vista enriquecían el trabajo, que resultaba en el tan necesario acercamiento entre profesores de la escuela regular y educadores de la nombrada educación informal, que se practica en los museos²³.

²² Museu da Inconfidência – Ouro Preto, 2007; Museu Victor Meirelles – Florianópolis, 2008; Museu da Abolição y Fundação Joaquim Nabuco – Recife 2008.

²³ Una profesora escribió en su evaluación "[...] lo que más me marcó fueron las hablas, los relatos, las experiencias. La contribución de los diferentes trabajos que desarrollan los variados inscritos, me aguzó la curiosidad." Y Denise, que participó en el mismo curso en Ouro Preto, comenta en su evaluación: "Las experiencias compartidas [...] fueron ricas, una vez que posibilitaron un contacto con puntos de vista de distintos profesionales, con formación diversificada, sobre las situaciones y desafíos que marcan sus prácticas pedagógicas. Como formadora de profesores, ese contacto me permite reflejar de una manera más abarcadora sobre la práctica de la enseñanza, y no se restringe sólo a los profesionales del área de arte." Los cursos ocurren de forma concentrada en tan sólo una semana. Evaluación individual, grupo de la tarde, curso en Ouro Preto, 2007. Maestra en Educación por la PUC Minas y graduada en Educación Artística por la Escola Guignard.

¿Qué significa asumir este tema de tesis?

Adoptar esta experiencia como tema de tesis, y definir como lema organizador de la reconstrucción de esta historia la articulación y el tránsito de las concepciones de inclusión/exclusión y de la enseñanza de las artes visuales en la trayectoria de un Instituto de Artes, fue resultado de un largo y sufrido período de dudas en que tuve libertad y tiempo para oírme a mí misma. Agradezco la orientación que recibí al final de este período.

Sin sombra de duda, trabajar con la formación de profesores en ejercicio explorando el tema de la inclusión/exclusión de niños y jóvenes con deficiencia y/o necesidades educativas especiales fue y sigue siendo el mayor desafío profesional que enfrenté hasta ahora. Varias veces pensé abandonar ese trabajo por considerarlo muy difícil, por sentirme excesivamente expuesta y no preparada. Diferentemente del Emperador, personaje de la historia infantil "El Traje Nuevo del Emperador", escrita por Hans Christian Andersen en 1837, yo estaba todo el tiempo consciente y molesta con mi desnudez, intentando, al lado de los otros (mis aliados en este trabajo), también desnudos, coser una nueva ropa para trabajar.

Imagino que confeccionar tal ropa exigirá nuevas maneras de pensar la costura y de los que cosen. Las relaciones entre el análisis y la experiencia, entendida esta última como el contenido fundamental del curso. La sensación de que estábamos todos desnudos – vulnerables – es un punto que me gustaría explorar en esta investigación. Seguramente esa 'nueva ropa' tendría que coserse con buenas dosis de teoría. Pero ¿qué es la teoría? ¿Cuál es el lugar de la teoría en los procesos de formación? ¿Cómo se hace la teoría? ¿Quién hace la teoría? *"En este siglo se hicieron enormes progresos en nuestra comprensión del aprendizaje. Pero las prácticas escolares, en lo esencial, no se modificaron para reflejar esos progresos"* (BROWN, 1994, p. 4). ¿Cómo hacer visible la presencia oculta de las teorías practicadas de forma inconsciente y que guían las prácticas educativas? Pienso que eso a que llamo presencia de teorías, parcialmente, inconscientes tiene que ver con los marcos de la subjetividad del educador. Entendimientos-sentimientos más profundos orientan posturas y posicionamientos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La desnudez aquí se refiere no sólo a la falta de preparación teórica, sino al coraje de actuar sin capas de protección, es decir, evitando ocultar el no saber, y la intensa incomodidad que generaba. También la habitaban diversas intuiciones, en gran medida positivas, que animaban la continuidad de la jornada. Además, no se trataba sólo de dificultades, sino había creación y placer, también. De todos modos, las intuiciones se hacen de materia impalpable, y no respondían a una necesidad concreta

de fundamentación teórica. ¿Qué estaba embutido en ese deseo de fundamentación teórica? Creo que, para mí, el dominio teórico representa un ideal de seguridad: alcanzar un tipo de conocimiento que "explica" la práctica y, supuestamente, orienta – con claridad – el proceso de toma de decisiones. Un saber que confiere autoridad, agrega coherencia y valor al trabajo. Curiosamente, esa falta de fundamentación teórica no desestabilizaba a mis compañeros formadores tanto como a mí.

Para hacer un contrapunto a mi sentimiento permanente de 'falta', recuerdo que al final del curso efectuado en Ouro Preto MG, 2007, un psicólogo se nos acercó queriendo saber sobre la bibliografía que sustentaba esa práctica. Preguntó si había alguna conexión con Gilles Deleuze y otros dos autores que ya no recuerdo. Cuando dijimos que esa formación era fruto de la autoría colectiva del equipo del Instituto y que la bibliografía utilizada eran los dos capítulos que les entregamos (fotocopiados), respondió: "¡Mejor, felicidades!". En ese instante, mi colega artista formador dio buenas carcajadas demostrando sentirse orgulloso por ello. Lo que me hizo recordar que otro artista formador allá en SP, todavía en el curso piloto, también ya había expresado como un marco de originalidad y potencia del trabajo que no siguiéramos ¡ni a uno ni a más autores! Es increíble cómo las personas se sienten y se posicionan de manera tan diversa en relación a un mismo punto. En este caso, la bibliografía reducidísima representaba para mí un marco de ignorancia. Finalmente, ¡se trataba de la formación de profesores! Pero no puedo esconder que coexistía con la falta de soporte bibliográfico un sentido de libertad, un tipo de alegría que viene junto con el miedo, cuando aceptamos correr riesgos, confiamos en el trabajo del grupo y las cosas parecen funcionar. De cualquier forma, el tiempo que teníamos para ejecutar el trabajo no permitía más bibliografía. Los capítulos indicados eran coherentes con el trabajo que estábamos proponiendo y, más que ofrecer comodidad, lanzaron diferentes puntos de vista de la temática y, sin duda, fueron motivo de más preguntas, desacuerdos y conexiones con la experiencia docente.

El hecho es que investigar y reconstruir narrativamente esta experiencia es volver al sentimiento de vulnerabilidad y de falta de saber. Pero también de creación, esfuerzo y sobre todo de trabajo en colaboración. Enfatizo el trabajo en colaboración, pues sin el grupo, las ideas, las emociones y las diversas experiencias de cada uno, yo no habría sido capaz de avanzar y aprender, viviendo esa experiencia como coautora. Es importante destacar que el trabajo en grupo durante cinco años fue fundamentalmente rico, pero también difícil. Marcado por crisis y conflictos, separaciones, afinidad, comunión y construcción de conocimientos.

Me di cuenta de que nunca había vivido como profesora en ejercicio, durante 17 años de docencia, un curso de formación de profesores. No tuve esa experiencia, y, por lo tanto, no tuve un ejemplo real/vivido para pensar en 'qué hacer' y 'qué no hacer' en nuestros cursos de formación. Parece que hasta aquí viví mi vida profesional más apoyada en el aprendizaje de la experiencia práctica, en su registro y en la consecuente reflexión de lo vivido de que en la fundamentación teórica. Siempre hubo un espacio asegurado para la subjetividad — para la intuición y la invención — en lugar de la objetividad requerida por aplicaciones metodológicas, y me he arriesgado y experimentado la libertad que me ofrecieron. Cuando encarné la posición de formadora y asumí el compromiso de formar colegas, esa desnudez, me refiero a esa falta de conocimientos teóricos comenzó a volverse insoportable. En los últimos años, pasé a convivir con la inseguridad de no llevar a cabo un trabajo a la altura de lo que considero justo y necesario. Hacer esta tesis representa vestirme, pero no con cualquier ropa. Deseo, en esta costura, superar la separación entre la práctica y la teoría, al menos vivir ese diálogo de forma más orgánica. Vamos a ver si la investigación podrá llevarme en esa dirección.

La negociación para hacer el trabajo de investigación

Kincheloe y Berry (2004), apuntan "la necesidad de estar atento a las manifestaciones de poder en las investigaciones porque ninguna producción de conocimientos está libre de sus inscripciones" (p. 126). Se trata de un tema bastante indigesto para mí, haré lo posible para no escapar de él en esta investigación.

La negociación empezó a concretarse el día 3 de marzo de 2010. Este día envié por escrito un mensaje a Guilherme, fundador y director del Instituto de Artes, explicando oficialmente mi intención de adoptar como tema de tesis la experiencia del Instituto. En el mensaje, incorporé *ipsis litteris* el párrafo que había recibido por correo electrónico de mi orientador para que yo comenzara, como sugerencia, a pensar realmente en esta posibilidad.

[...] investigar sobre la relación entre genealogía, pedagogía y educación de las artes en la trayectoria de la Fundación. Esto te llevaría a abordar cuestiones metodológicas interesantes (como etic/emic), pero sobre todo permitiría afrontar cómo se puede hacer una investigación sobre una dinámica institucional desde una perspectiva construccionista, y si quieres, de investigación basada en las artes (Fernando, febrero de 2010, por email).

Como se puede ver, era todavía una primera idea bastante abierta. Enseguida, quise dejar muy explícito, con todas las letras, que una investigación de cuño académico como la que yo pretendía hacer, no se prestaría a destacar el éxito del trabajo y tampoco la armonía de las relaciones. Al contrario, que las investigaciones generalmente terminaban desvendando contenidos que podrían, de cierta forma, incomodar. Por ese motivo, deseaba que él tuviera toda la libertad para tomar una decisión. Guilherme respondió, también por correo electrónico, que llevaría mi propuesta a la reunión del Consejo y hasta el fin del mes de marzo me daría la respuesta. Sin embargo, necesitaría entender el problema de la investigación, que no había quedado claro²⁴. Acordamos un encuentro en el cual le expliqué que en la línea de investigación adoptada, la formulación del problema formaba parte del problema de investigación, literalmente. Que el párrafo que yo le había enviado era tan sólo un abarcador punto de partida para comenzar a pensar en la investigación. La delimitación de la pregunta central iría a acontecer durante la escritura del proyecto de la tesis, y durante el propio trabajo de investigación, sufriría alteraciones. "La formulación adecuada de un problema. [...] el problema como una cuestión y como una dificultad — debe ser cuidadosamente considerada: es parte del problema" (MILLS, 2009, p. 35). En esta reunión de esclarecimientos me esforcé para expresar la propuesta tal como podía entenderla en ese momento. Recuerdo el énfasis dado a la necesidad que sentía, ya hacía tiempo, de fundamentar teóricamente nuestro trabajo de formación. Sentía que todavía estábamos gateando y, una vez más, volví a mencionar la posibilidad de generar incómodos con la investigación. Un impulso me empujaba a explicitar las dificultades y posibles problemas, sin disfrazarlos. Anunciar la presencia del descontrol ahora en relación a los no saberes presentes en el trabajo de investigación, de tesis, producía incomodidad, desconcierto. Un tipo particular de vergüenza. Hablar de la posición de formadora que no se siente suficientemente preparada para la tarea, después de cinco años de trabajo, y asume esa falta queriendo suplirla — vía investigación académica²⁵. Como también de la posición de empleada de un Instituto de Artes comprometido con la inclusión social, que quiere ir más a fondo para entender las relaciones que un tema tan complejo colocaba en juego. Curiosamente, estaba siendo tan transparente ante Guilherme como lo

²⁴ El 18 de abril de 2010, me robaron mi ordenador y perdí por siempre esa correspondencia que estaba debidamente archivada como registro de la negociación relativa a la tesis.

²⁵ Giddens, en "Modernidade e identidade" (2002) explica que en la modernidad ocurrió la sustitución del sentimiento de culpa por el de vergüenza. La culpa estaría relacionada a la transgresión y la vergüenza a un sentimiento de 'fracaso', de no haber llegado a realizar un objetivo propuesto.

fuimos siempre al inicio de cada curso de formación frente a los profesores. Explicitando los temas que se tratarían y cómo: por medio de las artes visuales. Eso nunca lo entendían ellos (los profesores) antes de la práctica. Y, muchas veces, ni después. Mencionábamos también los temas que no se trabajarían, como por ejemplo: las diferentes deficiencias y la legislación sobre el asunto. Enseguida, abríamos en ese primer encuentro la posibilidad de abandonar el curso, en caso de que no hubiera interés. Hacer esa "alineación de expectativas" fue la sugerencia de Guilherme en el curso piloto, y aprendí mucho con eso. Me causaba alivio ser transparente, dar a conocer la propuesta poco usual y difícil de explicarse (y también de comprenderse). Entraremos más adelante en este punto.

La sensación de intensa exposición en esta conversación quedó grabada en mi memoria. Puedo volver a sentir una emoción titubeante mezclando una dosis de coraje que me obligaba a explicitar los problemas que ciertamente surgirían, junto con una onda de desconcierto que se esparcía y que trataba, al máximo, de disfrazar. Hilvanando todo, el deseo verdadero de conseguir esa abertura. Estaba experimentando las primeras sensaciones, la voz sutilmente alterada, el cuerpo arriscándose tímidamente a personificar (vestir) el papel de investigadora que desea volver al espacio de trabajo convirtiéndolo en campo de investigación. Estaba, al fin, pidiéndole un permiso para investigar. En ningún momento se me ocurrió no ofrecer nada a cambio, como acostumbra a acontecer en una negociación. Tal vez por pensar que ya había ofrecido lo mejor que podría ofrecer durante los cinco años de trabajo, y para avanzar en ese proceso sentía necesidad de fundamentación. Aparentemente, se trataba de una conversación más, entre tantas que tuve con Guilherme en los últimos años, una persona familiar en el universo profesional. El director/fundador del Instituto de Artes, mi jefe y aliado en varias situaciones importantes de la práctica.

El Instituto ya tan habitado por mí, ahora en su sede nueva, vivía una fase de reorientación de sus acciones. En realidad, una crisis de vocación, un momento 'partaguas'. Entre nosotros, Guilherme y yo, un cambio de posición y de intereses se prenunciaba en ese momento. Era el fin de una mañana de verano, nos despedimos, el piso forrado de pedriscos todavía estaba mojado

por la lluvia que cayó, el cielo azul, el verde intenso de los árboles del nuevo espacio fuera de la ciudad. Maniobré el coche, atravesé el portón y seguí por la carretera hacia São Paulo.

Pasado el plazo acordado, me llamaron para una reunión objetiva y rápida, la respuesta fue positiva y entonces comencé a escribir el proyecto de tesis para la Universidad de Barcelona. Pasé dos meses y medio escribiéndolo. Nacieron la primera versión del problema y del enfoque teórico metodológico. ¡Finalmente estaba definido el tema de la tesis!

Cuando, en junio de 2010, la comisión de profesores aprobó el proyecto, volví a reunirme con Guilherme para presentar con más claridad las características de la investigación que pretendía efectuar. Acordamos, en esa ocasión, que iríamos a reunirnos durante el proceso, para que él pudiera enterarse del trabajo de investigación. En este encuentro me llamó la atención el interés, la alegría y la disponibilidad de colaborar en esa jornada. Agradecí, un poco confusa, su interés. En este instante, saltó de la memoria el discurso tan valorizado en el programa de doctorado, investigar 'con' en lugar de investigar 'sobre'. Considerando que "el método fenomenológico hermenéutico no ofrece un sistema basado en procedimientos, sino que, más bien, su método requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a experiencias" (VAN MANEN, 2003, p. 10-11). Se lanza la pregunta: ¿cómo voy a relacionarme con los sujetos de la investigación, ya que trato de investigar una experiencia ya concluida que generó muchos registros sobre si misma? Zambullí en los registros existentes y no sentí necesidad de generar nuevos diálogos con los participantes.

En abril de 2011, frente a la oportunidad de hacer una primera presentación pública de la investigación, en el Seminario Internacional "La Perspectiva Construccionista en la Investigación en Arte y Educación"²⁶, conversé por correo electrónico con mi orientador respecto a la necesidad, o no, de proteger el nombre de la Institución y de su equipo. Decidimos por razones éticas no mencionar los nombres. Volví a hablar con Guilherme para informarle de la presentación en el seminario y especialmente dar a conocer nuestra decisión de omitir el nombre del Instituto y de su equipo, a lo cual respondió prontamente: "Concuerdo con todo".

²⁶ Programa de Posgrado en Arte y Cultura Visual; Facultad de Artes Visuales de la Universidad Federal de Goiás, Brasil.

El enfoque teórico metodológico

Según Michael Connelly y Jean Clandinin (2006, p. 375), "narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomenon. To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular view of experience as phenomenon under study".

El concepto de experiencia adviene de la filosofía pragmática de Dewey (1938)²⁷, cuya obra es la principal referencia teórica para los autores. A partir de ella, avanzan en el desarrollo de un nuevo abordaje de la investigación en el campo de la educación. La experiencia, como categoría ontológica fundamental de la cual procede la investigación narrativa, se tratará a lo largo de la exposición.

Hace treinta años, cuando iniciaron sus carreras, la investigación en el campo de la educación se orientaba prioritariamente a partir del paradigma positivista y el abordaje era predominantemente cuantitativo. "Advertimos, al cuantificar lo que nos interesaba y, claro, mientras cuantificábamos la experiencia, que se extirpaba su riqueza y expresión" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 25-26). Como educadores, estaban interesados "en saber lidiar con vidas diferentes, valores diferentes, actitudes diferentes, creencias, sistemas sociales, instituciones y estructuras y en cómo todo ello está unido para aprender y enseñar" (p. 22). Conscientes de la presencia de toda esa problemática en el cotidiano escolar fue difícil adecuarse al tipo de investigación de moda, que requería la elaboración de estrategias para "medir y gerenciar [datos] en el campo de la certeza, de la verdad y de la estimativa de errores" (p. 26), abordaje fundado en el presupuesto "de que la ciencia y sus métodos son objetivos y despersonalizados" (p. 49). Ante este escenario, empezaron un largo camino de construcción de una concepción de investigación narrativa orientada a la educación, viviendo activamente el proceso de cambio de paradigmas epistemológicos y metodológicos que ocurrió y sigue en marcha en la investigación de las ciencias humanas²⁸.

Según Larraín (2010): "En primer lugar, la incorporación de la investigación narrativa al campo educativo, se produjo como una respuesta a los cambios de paradigmas epistemológicos y metodológicos que afectaron a la investigación cualitativa" (p. 152). Tales cambios reflejan la necesidad de lidiarse con grados de com-

²⁷ "Narrative inquiry is an approach to research that enacts many if not all of the principles of a Deweyan theory of inquiry. In fact, we offer that narrative inquiry as we describe it is a quintessentially pragmatic methodology" (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p.42).

²⁸ Cumple subrayar que fue superada la oposición entre los abordajes cuantitativo y cualitativo y ambas se utilizan en forma complementaria. Lo que está en juego es usar las herramientas a disposición y más adecuadas a favor del desarrollo de la investigación propuesta, manteniéndose el enfoque teórico adoptado.

plejidad cada vez más grandes evidenciados por el propio avance de la investigación en las ciencias humanas. Éstas consisten en el estudio de realidades construidas social e históricamente, por tanto, en transformación, desde un lugar situado (luego, parcial) del investigador, por eso, es imposible considerarlas y pensarlas libres del marco teórico en que se las enfocan. Aquí puede variar qué tan borradas son las fronteras (por tanto, el grado de relativismo), los argumentos y las evidencias que sustentan las posiciones asumidas y/o defendidas. Pero tal como afirma Bruner (2009), "ni siquiera las explicaciones causales más poderosas de la condición humana pueden tener sentido y plausibilidad sin ser interpretadas a la luz del mundo simbólico que constituye la cultura humana" (p. 143).

Es importante subrayar que, al abandonar el criterio de verdad entendido a partir de la connotación positivista del término para guiar una investigación:

[...] nos quedan los criterios de juicio acerca de su coherencia, de su utilidad, de su inteligibilidad, de las operaciones que nos permite realizar, de los efectos que produce, del rigor de su argumentación... en definitiva, no su valor de verdad sino su valor de uso, y su adecuación a las finalidades que asignamos, nosotros mismos, al desarrollo de tal o cual tipo de conocimiento (IBÁÑEZ, 2001, p. 260).

Desde el inicio, Clandinin y Connelly (2011) mantuvieron el interés centrado en la experiencia, y, conforme sus palabras, "la narrativa se ha vuelto un camino para el entendimiento de la experiencia" (p. 26). Aquí se articulan narrativa y vida, base de la investigación narrativa. "La noción de narrativa como dimensión constitutiva de toda experiencia proviene de Ricoeur (1983) quien le da una relevancia filosófica al relacionarla con el tiempo de la vida, el del relato y de la lectura" (LARRAÍN, 2010, p. 5²⁹).

En el célebre ensayo "Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa", Connelly y Clandinin (1995) explican que este posicionamiento parte de la premisa de que "los seres humanos, somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas" (p. 11). Los relatos que construimos son fruto del proceso de creación de significados que vamos aprendiendo a colocar en marcha desde el inicio de la vida. Aprendimos a nombrar las cosas y a contar lo que nos ocurre, para nosotros mismos y para los demás, iniciando un diálogo permanente, cuya finalidad es dar sentido a lo que

²⁹ Resumen de un capítulo de su tesis, recomendado como lectura en el Programa de Doctorado Artes y Educación de la UB.

experimentamos en nuestra vida. Cada pequeño hecho y/o sentimiento narrado se suma a otros y una historia se va formando (la nuestra), constituida de muchos fragmentos, que en su concepción agregan dimensiones individuales y colectivas. Así, nombrando e interpretando lo que nos pasa, vamos, en alguna medida, aprendiendo a conocer e interpretar el mundo en que vivimos. Aquí se entiende la narrativa como una operación cognitiva e interpretativa, lo que le confiere características relevantes para el estudio de procesos complejos, en los cuales "continuamente estamos intentando dar cuenta de múltiples niveles (temporalmente simultáneos y socialmente interactivos) en los que procede el estudio" (p. 22), como requiere la investigación narrativa en el campo de la educación.

Es central en este proceso la relación con el tiempo y las experiencias no son, digamos, conectadas por el tiempo como se éste fuese un hilo que las recibiese como perlas perfiladas, lado a lado, y las mantuviese unidas, como en un collar. Las experiencias son continuas, están en flujo. La ontología pragmática de la experiencia enfatiza la continuidad:

[...] the idea that experiences grow out of other experiences, and experiences lead to further experiences. Wherever one positions oneself in that continuum – the imagined now, some imagined past, or some imagined future – each point has a past experiential base and leads to an experiential future (CLANDININ; CONNELLY, 2000, apud CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 40).

Esta concepción exige una forma de relacionarse con el estudio que requiere del investigador consciencia del movimiento al posicionarse, una vez que el proceso de investigación se dará en un flujo de experiencias, y va a generar nuevas relaciones que se convertirán en parte de la experiencia futura (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 41). Cuando se piensa en el "aprendizaje de un niño, sobre una escuela o sobre una política en particular, hay siempre una historia que cambia siempre y se encamina hacia algún otro lugar" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 31). Objetivamente, "if experience is continuous, then the initial parameters we set up for our inquiries are themselves a form as relation that can and should be questioned in the course of ongoing research" (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 41). Con el transcurso del tiempo, probablemente, esas relaciones se van transformando y siendo transformadas por la misma experiencia de investigación. Sostiene Dewey que "la experiencia es personal y social. Tanto

lo personal como lo social están siempre presentes. Las personas son individuos y es necesario entenderlos como tal, pero no se puede entenderlos sólo como individuos. Están siempre en interacción, siempre en un contexto social" (DEWEY apud CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 30). Esta es una manera de ver/pensar la realidad social y de estudiarla, por tanto se puede considerarla uno de los fundamentos de la investigación narrativa. Explican Clandinin y Rosiek (2007):

Dewey's ontology is not transcendental, it is transactional. [...] The epistemological implications of this view are nothing short of revolutionary. It implies that the regulative ideal for inquiry is not to generate an exclusively faithful representation of a reality independent of the knower. The regulative ideal for inquiry is to generate a new relation between a human being and her environment – her life, community, world – one that "makes possible a new way of dealing with them, and thus eventually creates a new kind of experienced objects, not more real than those which preceded but more significant, and less overwhelming and oppressive" (DEWEY, 1981b, p. 175, apud CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 39).

Orientada a partir de este posicionamiento, la investigación narrativa no objetiva generar una representación fidedigna de la realidad, independientemente de quien la estudia, simplemente porque esa separación no existe. Se entiende que el "conocimiento no puede ser el espejo fiel de la realidad" (VEYNE, 2011, p. 16), refiriéndose a Rorty (1979). Por esa razón es imprescindible que el investigador sitúe su posición, evidenciando el marco teórico a partir del cual se guiará el proceso de investigación. El objetivo de la investigación narrativa volcada a la educación "es el crecimiento y la transformación en la historia de vida que enredamos nosotros, investigadores, y nuestros participantes" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 108). Así, es necesario contar la historia de este estudio mientras se lo lleva a cabo. "Dewey (1958) warns against obscuring the selection process, thus naturalizing the objects of our inquiry and treating them as if they are given" (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 39-40). Pues cada representación involucra un énfasis selectivo de nuestra experiencia. En última instancia, la propia experiencia es mucho más de lo que se puede representar. "Dewey says experience is a notation of an inexpressible" (p. 39). Larraín (2010), autora de un minucioso estudio sobre la investigación narrativa, define:

La experiencia es primordialmente una transacción entre un organismo vivo y su medio. Para John Dewey, la "experiencia" no es sólo lo experimentado por el sujeto, ni tampoco lo ex-

perimentado con la finalidad de saber. Más bien es el resultado del intercambio de un ser humano con su medio ambiente físico y social a partir del cual construye los objetos de conocimiento y, sobre todo, las conexiones entre ellos. No obstante, la experiencia abarca más que el conocimiento. Puesto que la mayor parte de la vida consiste en experiencias que no son principalmente cognitivas. Somos criaturas implicadas en hacer, gozar y sufrir. De este modo, el proceso de conocimiento encuentra su función dentro de un contexto más amplio: la experiencia humana (p. 137).

Es de la experiencia como categoría ontológica fundamental que procede la investigación narrativa y es hacia ella que debe volver para validarse. Es decir, ya que la finalidad de la investigación es generar nuevas relaciones entre las personas involucradas y su entorno, con el afán de mejorar estas mismas vidas, la validación ocurre, justamente, en el regreso a la experiencia³⁰. Sin embargo, cumple subrayar:

Beginning with a respect for ordinary lived experience, the focus of narrative inquiry is not only a valorizing of individuals experience but also an exploration of the social, cultural, and institutional narratives within which individuals experiences were constituted, shaped, expressed, and enacted – but in a way that begins and ends that inquiry in the storied lives of the people involved (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 42).

De este modo, la investigación puede contribuir a la comprensión (en cierta medida) "de las verdades y realidades de su tiempo" y de cómo dialogamos con ellas; cómo influyen la vida común; por ejemplo; la práctica en el aula, para "innovar en relación a ellas" (VEYNE, 2011, p. 10). Al relacionar la experiencia singular, pensada como algo que está ocurriendo en el tiempo, y su contexto más amplio, también pensado en esta forma, con un pasado, un presente y un futuro implícito, es posible iniciar la expansión del rol de relaciones que alimentan el vivir y el pensar la experiencia en curso, presentificando su finalidad educativa. "La explicación, en la narrativa, deriva de la globalidad. [...] la investigación está guiada por un sentido de totalidad", [...] y no según un modelo de causa-efecto (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 33).

³⁰ "In this pragmatic view of knowledge, our representation arise from experience and must return to that experience for their validation" (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p.39).

La investigación narrativa descrita por Connelly y Clandinin (1995), Clandinin y Rosiek (2007) es una metodología esencialmente pragmática, sin embargo, no se caracteriza por ser propositiva y mucho menos prescriptiva. Sostiene Connelly (1978), citado por Connelly y Clandinin (1995), que "los estudios narrativos deben ser leídos y vividos vicariamente por otras personas (p. 34)".

Clandinin y Connelly (2011) postulan "que las historias ilustran la importancia de aprender a pensar de forma narrativa cuando se dibujan los problemas de investigación, cuando se entra en el campo de investigación y cuando se componen los textos de campo y los textos de investigación" (p. 17). Parece algo 'natural' si asumimos que vivimos vidas relatadas. Pero ¿qué sería, objetivamente, pensar de forma narrativa en cada etapa de la investigación tal cual mencionan los autores?

Pensar de forma narrativa en la investigación es reconocerse, desde el inicio, como alguien que también está contando historias para dar sentido a la propia vida. Llegar al campo con un bagaje (lleno de historias) y entrar con él en una realidad eminentemente relacional, temporal y continua. Entrar en un flujo de experiencias en el cual llevará adelante el oficio de contar historias de investigaciones.

Como investigadora, accedo a historias vividas por mí y otros colegas para desarrollarme profesionalmente. Son historias personales y colectivas, generaron (en su tiempo) registros necesarios al desarrollo del trabajo en el Instituto de Artes. Retorno individualmente a este material, recurro a la memoria y voy buscando fundamentación teórica al reconstruir esa historia. Por medio de este ejercicio, deseo abrir camino para nuevas historias, investigo con el objetivo de que este retorno sea una nueva contribución.

El estudio empieza "con la narrativa del investigador orientada autobiográficamente, asociada al puzzle (enigma) de la investigación, denominado, por algunos, problema de investigación o cuestión de investigación" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 74).

Esta historia toma como base cinco años de trabajo, resultado de varias trayectorias profesionales construidas fuera de la academia. Interroga cómo se dio o no el diálogo entre práctica y teoría y pregunta si es posible reunir lo que quedó separado en el camino. Busca comprender, en mayor profundidad, los procesos de construcción y deconstrucción de los conocimientos presentes en la experiencia y también de aquellos ausentes a punto de presentificarse en la práctica educativa.

En este caso, el título se inicia con las palabras 'articulación' y 'tránsito' de las concepciones de inclusión/exclusión de enseñanza de las artes visuales, lo que nos remite a las ideas de desplaza-

miento y transformación de las prácticas de un Instituto de Artes, en un dado período de tiempo. Se adopta una posición narrativa a efectos de reconstruir una historia que se configura en tensión y diálogo, con los actores que participaron en ella, por medio de una nueva lectura e interpretación de sus escritos e imágenes. Así como también, en tensión y diálogo con la historia de la institución, ambos inseridos en un determinado contexto social, cultural e histórico que circunscribe la experiencia en foco.

Desde esta perspectiva, el investigador actúa posicionado en la investigación, no sólo dentro del campo, en el ambiente de estudio, sino presente en los textos, consciente de que "el sujeto que escribe forma parte de la obra" (FOUCAULT apud SCHAAFSMA, 2000, p. 264). Diferente de un observador que busca garantizar el mayor distanciamiento posible del "objeto" de estudio, participará activo y expuesto en este proceso/historia, en cierta medida abierto y pasible de transformación. Explican los autores este modo de trabajo:

Se trata de un tipo de colaboración entre investigador y participantes, a lo largo de un tiempo, en un lugar o serie de lugares, y en interacción con milieus. Un investigador entra en esa matriz y progresa en el mismo espíritu, concluyendo la investigación aún a la mitad del vivir y del contar, del revivir y recontar las historias de experiencias que compusieron las vidas de las personas en ambas perspectivas: individual y social (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51).

La investigación narrativa requiere de los educadores participantes un compromiso activo de colaboración, que presupone anudar vínculos de confianza capaces de sustentar un proceso de investigación común y laborioso, que se dirige a la intimidad de la experiencia por medio de las cuestiones en foco. Así, la experiencia se abre al investigador y pasa a ser compartida con él. Este encuentro articulará narrativa y vida. Al vivir y contar, y revivir y recontar las historias, se deflagra un proceso de reconstrucción de las experiencias cotidianas, que avanza y retrocede, parte del detalle al contexto y viceversa, impulsado por los movimientos recurrentes de alejamiento y de acercamiento, de lo que se está viviendo por el mismo acto de narrarlo. En esta dinámica, la búsqueda y/o construcción de la explicación narrativa está en el sentido de globalidad de la experiencia.

Connelly y Clandinin "recuperan a Dewey para definir la enseñanza como un proceso reconstructivo de la experiencia que conlleva repensar y reelaborar el pasado" (LARRAÍN, 2010, p. 5). Así, "viven y trabajan al lado de los participantes y llegan a experimentar no sólo lo que puede verse y contarse directamente,

sino también lo que no se dice y no se hace, que moldea la estructura de la narrativa de sus observaciones y de sus conversaciones" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 104).

Así, "[...] una investigación narrativa es un proceso dinámico de vivir y contar historias [...] no sólo las que cuentan los participantes, sino también las de los investigadores" (p. 18). Por ello, se trata de una perspectiva que "permite abordar los discursos sobre educación y sus prácticas, desde las interpretaciones que los mismos miembros de la comunidad escolar pueden hacer de éstas" (LARRAÍN, 2010, p. 152). Varios ángulos del proceso educativo vienen a flote. Tal posicionamiento desafía al investigador a buscar el conocimiento por medio de la comprensión de distintas prácticas de subjetividad humana y a enfrentar una permanente tensión entre la propia experiencia y la del otro.

La actuación del investigador se orienta por medio de las preguntas de la investigación que se piensan como relaciones con la experiencia en enfoque, por tanto, se las cuestionarán y podrán sufrir cambios.

En la investigación narrativa, el hecho de que el fenómeno estudiado – la experiencia – pueda ser alterado o sufrir alteraciones, no representa un problema metodológico que se deba solucionar. Más bien, constituye el propósito de la investigación. Los contextos múltiples y variados, imposibles de ser controlados por el investigador o la investigadora, como por ejemplo, los contextos espaciales, culturales, sociales, institucionales, etc., están siempre presentes en la investigación. En este sentido, la investigación narrativa intenta describir cómo las personas le otorgan un sentido a su experiencia en estos contextos (LARRAÍN, 2010, p. 143).

Es necesario crear su lugar (y su mirada) como investigador, junto con la comunidad que lo recibe. Se trata de una tarea tan fundamental como delicada, exige sensibilidad y un aguzado sentido de respeto. Me refiero a la conducta ética y no sólo a ella, ya que el vínculo de confianza (y afecto) se construirá, mantendrá y probará, durante el largo proceso. Los ambientes educativos son generalmente colectivos y esta característica aumenta el desafío ético en la investigación en educación. En gran parte de los estudios, se trata de compartir la intimidad de la práctica educativa y eso es delicado porque expone mucho a los involucrados.

Según Hernández (2008), todavía sobre el lugar del investigador y también el del lector:

Clandinin y Connelly (2000) [...] definen, la idea del investigador como alguien que está dentro, *que sostiene historias y no sólo las recoge*, que se muestra como un personaje vulnerable y necesariamente en crisis. Desde esta posición, lo que se genera con la investigación narrativa no es estrictamente conocimiento, sino un texto, un relato, *que alguien lee*, y es precisamente ahí donde reside un nuevo nivel de relación fundamental: *contar una historia que permita a otros contar(se) la suya*. El objetivo no sería sólo capturar la realidad sino producir y desencadenar nuevos relatos (p. 9).

Nuevamente el lenguaje se evidencia, me refiero ahora a la calidad literaria del texto, como elemento fundamental en este abordaje. Sin embargo, para permitir que se entre en las historias, que se cuestione sobre el modo cómo los actores interpretan las cosas, qué significado tiene lo que viven, de qué otras maneras podría enfrentarse una determinada situación... Tiene que estar bien escrita, tiene que tener aperturas. "El investigador narrativo no prescribe usos y aplicaciones generales, sino crea textos que, cuando bien escritos, le ofrecen al lector un lugar para imaginar sus propios usos y aplicaciones" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 76).

La idea subyacente es: vive, haz tu historia individual y colectivamente. Conoce a otras, lee, critica, ve a visitar, inspírate, preguntando cómo pueden (o no) ayudarnos en la creación de las historias en las que participamos. Simplemente porque eso es lo que hacemos, vivimos la propia historia y participamos en otras, con mayor o menor grado de consciencia, compromiso, sumisión, autoridad, colaboración, interlocución, conocimiento, imaginación, dificultad, competición, libertad e insubordinación. "Esto otorga a las historias no sólo un status moral, sino también un status epistémico" (BRUNER, 2009, p. 67). En el sentido de creación de conocimiento a partir de las experiencias vividas y de la expansión de las posibles relaciones con la realidad.

Educación, experiencia y vida están inseparablemente interrelacionadas. Cuando alguien cuestiona qué es estudiar Educación, la respuesta es, en general, estudiar la experiencia. Siguiendo a Dewey, el estudio en Educación es el estudio de la vida. Por ejemplo, el estudio de las epifanías, rituales, rutinas, metáforas y todas las acciones del día a día. Aprendemos sobre Educación pensando sobre la vida, y aprendemos sobre la vida pensando en Educación (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 24).

Desde esta perspectiva, para esos autores "las experiencias son las historias que las personas viven" (p.b 27) y el lenguaje no sólo posibilita como condiciona su comprensión, asumiendo papel central en el pensamiento narrativo. Según Wittgenstein, citado por Gergen (2006, p. 51), "las descripciones que hacemos del mundo y las explicaciones que damos cobran forma en el lenguaje o a través de lo que denomina 'juegos de lenguaje'. Los juegos de lenguaje discurren esencialmente conforme a reglas. Para darles sentido es preciso jugar según esas reglas".

Lo vivido se elabora reflexivamente, y la vivencia se convierte en experiencia por medio de operaciones que involucran el acto de narrarla, lo que implica contextualizarla en la trama que está en marcha, en que los ámbitos individual y colectivo se interpenetran y la relación con el tiempo está siempre presente. En este proceso, está en juego el aplicarse de forma subjetiva, proveer lo vivido de significado, lo que requiere relacionarlo al proyecto de vida. "Somos tiempo y somos historia" (HEIDEGGER apud PUENTE, 2010, p. 45).

Además del desafío de escribir un texto que invite al lector a entrar en la historia, el texto de la investigación narrativa:

[...] está guiado por un sentido de totalidad, y es este sentido el que debe conducir la escritura (y la lectura) de la narrativa. Las narraciones no están escritas adecuadamente según un modelo de causa-efecto sino de acuerdo con las explicaciones derivadas de la totalidad. [...] Desgraciadamente esto presenta un dilema en la redacción [...] ¿Cómo decidir entre la totalidad o el detalle en cada momento? (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 33).

Se trata de conseguir mirar la parte y el todo a la vez. Desarrollar la capacidad de relacionar el detalle a su contexto, el contexto a otros contextos mayores y/o menores. Sin embargo, sin perder la dimensión del detalle en sí. Lo que está en juego es la capacidad de distinguir lo que importa, lo que interesa, del detalle o del campo en que él existe, para nutrir un pensamiento, hacer que brote un descubrimiento [aprendizaje]. Una mirada que organiza, crea narrativas y da sentido. Una mirada que adquiere autonomía, que es autoral.

En la perspectiva narrativa, el investigador se encontrará con las narrativas de investigación que carga consigo y tendrá que enfrentarlas, es decir, vivir la tensión entre los enfoques que considera informar una investigación científica y la mirada que está empeñado en construir. Cuando pensamos en términos de la perspectiva narrativa, es preciso considerar que estamos constituidos de un acervo de historias y ellas se manifiestan en nues-

tros posicionamientos. Nuestras historias nos enseñaron a ver, a valorar y/o a creer en determinados contenidos, ellas ponen de manifiesto nuestros posicionamientos objetivamente y subjetivamente, así 'fundamentan' también el disgustar y/o temer otros contenidos. Nos permiten articular la relación ver y saber, así como nos impiden ver y saber.

"Investigadores narrativos necesitan reconstruir su propia narrativa acerca de historias de investigación" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 80), tarea que presupone cuestionarse para aprender. Esa es otra razón que explica la presencia del metarrelato, de la relación del investigador con la acción de investigación, sus enigmas y dilemas, permeando el trabajo.

La teoría en este abordaje figura a lo largo de la investigación "en la tentativa de crear una relación continua entre la teoría y la práctica, incorporada a la investigación" (p. 75). Se llama metodología entrelazada. "Existe una tensión entre la revisión teórica como una base estructural y entre la revisión teórica como un tipo de conversación entre la teoría y la vida o, por lo menos, entre la teoría y las historias de vida contenidas en la investigación" (p. 75).

Los autores enfatizan la diferencia de los dos posicionamientos y proponen pensar el lugar de la teoría en el abordaje narrativo como una tensión vivida durante todo el recorrido de la investigación. Son formas distintas de pensar la investigación. "En la investigación narrativa, se ven a las personas como corporificación de historias vividas. Incluso cuando los investigadores narrativos estudian narrativas institucionales, como la historia de la escuela, las personas son consideradas vidas compuestas que constituyen y se constituyen de narrativas sociales y culturales" (p. 77).

Uno de los diferenciales de esta concepción es la llamada cualidad re-historiadora de la narración, la cuestión del significado:

Para la investigación, la cuestión es que la significatividad, el sentido y el propósito no están garantizados por el solo registro sincero de los acontecimientos de la propia vida o por la mera existencia del documento de investigación de una vida. La creación continua de nuevo significado, lo que puede ser llamado "la cualidad re-historiadora de la narración", es lo más difícil de "capturar" con la escritura (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 40).

No basta reunir un acervo de documentos fidedignos de una experiencia, acompañado de un relato honesto sobre cómo ella fue vivida. Cuando digo fidedigno me refiero al punto de vista de los actores e incluso del investigador que reconstruye y analiza

(honestamente) la experiencia en enfoque. La calidad re-historiadora de la narración es fruto de un proceso complejo que requiere aprender a trabajar a partir de la inestabilidad del significado, asumiendo una posición abierta, en tránsito, que permea el fenómeno, también en movimiento, sustentado por una serie de variables de las cuales no se tiene control y que muchas veces escapan del conocimiento, permaneciendo ocultas.

Se trata de contar historias en las que participamos, mientras las estamos viviendo. Y recontarlas, y volver a leerlas, y colocarlas respecto a otras versiones, las de los participantes, así como con bibliografías pertinentes, para que en esta dinámica se vaya estableciendo un proceso de creación de nuevo significado.

Escribir dejando ver "que una narración está siempre inacabada" es lo que evidencia la característica re-historiadora de una narrativa. Hay mucho trabajo en una escrita para que ella, como los sucesos de la vida, se perciba como un desdoblamiento continuo de historias que "serán re-contadas una y otra vez" así como "las vidas serán re-vividas de nuevas formas" (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 40). Esto es así porque no tienen fin el aprender y la búsqueda por sentido.

Así, tan difícil como contar una historia compartida y vivida en contextos educacionales, es recontarla de manera que permita crecimiento y transformación en la historia que encarnan los participantes e investigadores (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 108). Por ello, la investigación narrativa aparece "vinculada en el contexto educativo a la transformación docente y al desarrollo profesional, entendidos como dos aspectos que se producen a lo largo de toda la vida" (LARRAÍN, 2010, p. 152).

Se trata de un prolongado ejercicio reflexivo fundado en la experiencia vivida con el objetivo de avanzar en la búsqueda/construcción del conocimiento necesario al avance y a la ampliación de la propia experiencia. Ésta, por su lado, ocurre en contextos que presentan, continuamente, demandas y problemas a enfrentarse. Como recuerda Dubar (2003), "los saberes, sean cuáles sean, nunca son 'objetos' independientes de visiones o de acciones en curso, de problemas para resolver, de prácticas lingüísticas intersubjetivas" (p. 155). Crear conocimiento por medio de la investigación narrativa requiere aprender a ver la ingeniería y la arquitectura de este complejo edificio.

"Vemos la enseñanza y el método del profesor como expresados en historias sociales e individuales corporificadas, y pensamos narrativamente a medida que entramos en la relación de investigación con los profesores, a medida que creamos textos de campo y escribimos historias sobre vidas educacionales" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 32). Tal posicionamiento puede vincularse a la idea de que práctica y teoría son dos lados de la mis-

ma moneda y cargan historias individuales y sociales, por tanto, las historias de cada uno y el pensamiento de una época en determinado contexto, informan el método y/o el *modus operandi* del profesor. Así como informan el método y el *modus operandi* del investigador, y también del estudiante.

A cada época, los contemporáneos están, por tanto, tan encerrados en discursos como en acuarios falsamente transparentes, e ignoran qué acuarios son esos e incluso el hecho de que existe un acuario. [...] Así, la verdad se reduce a un discurso verdadero, a hablar de la manera admitida como verdadera y que causará risa un siglo más tarde (VEYNE, 2011, p. 25).

Jean Clandinin y Michael Connelly (2000, p. xxxiii) recuperan la ontología pragmática de la experiencia de Dewey (1916, 1934, 1938) para situar la experiencia como objeto de estudio. "John Dewey (1938) rechaza la separación entre teoría y práctica, conocimiento y acción, afirmando que las ideas sólo tienen valor si pasan a la acción que reacomoda y reconstruye el mundo en que vivimos" (LARRAÍN, 2010, p. 138). Partiendo de esta relación integral, Dewey (1938) sostiene que "la educación, la experiencia y la vida están totalmente interrelacionadas" (p. 138).

Respecto a esa relación intrínseca entre educación, experiencia y vida, no tengo dudas. Sin embargo, me parece insuficiente para profundizar (iluminar) el tema de las relaciones entre teoría y práctica en los procesos educativos. Decretar que esa separación no existe no une lo que sigue, a mi juicio, irremediablemente separado, con consecuencias empobrecedoras en lo que se refiere a la propia relación entre educación, experiencia y vida — pensada desde el punto de vista de la experiencia en las escuelas, institutos de artes y museos.

Connelly y Clandinin (1995) fundamentan su concepción de investigación afirmando que "tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias" (p. 12). Cuando hablamos de historias y personajes, es fundamental aclarar que no se trata de poner la narrativa de la investigación dentro de la ficción:

La investigación narrativa en las ciencias sociales es una forma de narrativa empírica en la que los datos empíricos son centrales para el trabajo. La inevitable interpretación que se produce, intrínseca incluso en el proceso de recogida de datos, no coloca a la narrativa dentro de la ficción, aunque el lenguaje de la investigación narrativa está profundamente ligado a términos derivados de la crítica literaria de la ficción (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 23).

Por tanto, se trata de una narrativa empírica en que los datos empíricos son la esencia del trabajo. El texto de ficción es estructuralmente igual al narrativo empírico, sin embargo, afirma Czarniawska (2004), citando a Bruner:

[...] the lack of structural differences between fictional and factual narratives is suspected to account for most of their power. Narrative thrives on the contrast between the ordinary, what is "normal", usual, and expected, and the "abnormal", unusual, and unexpected. It has effective means at its disposal for rendering the unexpected intelligible: "The function of the story is to find an intentional state that mitigates or at least makes comprehensible a deviation from a canonical cultural pattern" (BRUNER, 1990, p. 49–50). This is possible because the power of the story does not depend on its connection to the world outside the story but in its openness for negotiating meaning. "This is a true story" and "This never happened" are two ways of claiming genre affiliation, but genre affiliation does not decide whether a story is found interesting or not. *Se non è vero è ben trovato* (even if it's untrue it is still beautifully put), says an Italian proverb (p. 9).

En el caso de las historias vividas y escritas en la época de la investigación narrativa orientada a la educación, tenemos un grupo, un trío, o una pareja de personas viviendo, escribiendo y leyendo versiones de una historia que es común, colectiva y compartida, al mismo tiempo en que es única, personal e intransferible. De la misma forma, los problemas tratados giran alrededor de experiencias sociales que involucran el aprender y el enseñar, pero cada quien es siempre único y singular, vinculado a prácticas de relaciones que agregan varios actores y responsabilidades. Las dimensiones objetivas [factuales] y subjetivas de lo vivido, de los contenidos en proceso de elaboración, se interpenetran y son accedidas.

Escribimos para intentar entender los desvíos, lo que se repite, lo que no sabemos tratar, irremediablemente. Se registra entonces con fotos, textos, dibujos, para crear maneras de iluminar (al menos un poco), determinados puntos ciegos, con esperanza de que tales acercamientos nos permitan formular respuestas más consistentes a los problemas del día a día escolar. En un nivel más profundo, para (quién sabe) operar alguna transformación que sea en sí capaz de desobstruir la posibilidad de otros accesos a los problemas enfrentados.

A partir de la narrativa de distintas versiones de lo vivido, se confrontan puntos de vista, y es posible, por algunos instantes, 'ver con los ojos del otro' la cascada de relaciones y sentimientos diferentes de los tuyos, provocados por la misma vivencia. Sin

embargo, oír en los ambientes educativos no es tan fácil, depende de lograr desnudarse, una vez más.

Bruner (2009), afirma: "Las historias, por consiguiente, son instrumentos especialmente indicados para la negociación social. Y su status aun cuando se consideren historias 'veraces', permanece siempre en un terreno a medio camino entre lo real y lo imaginario" (p. 70). Aquí, como se ha dicho, radica el poder de las historias en la investigación narrativa: es justamente permitir que se imagine solución para los problemas, las formas de comprenderlos que si no los resuelven, al menos abran puertas para que se siga intentando nuevas interpretaciones que permitan transacciones más interesantes entre los involucrados. Este "método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación, me parece uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, en los sentidos ontogenético, cultural y filogenético de esta expresión", (p. 82). Bruner es categórico al afirmar: "Ciertamente, la existencia del relato o la historia como forma es una garantía perpetua de que la humanidad siempre 'irá más allá' de las versiones recibidas de la realidad" (p. 71). En el caso de la educación brasileña, es más que urgente ir más allá.

Todavía sobre cómo se piensa la posición del lector desde esta perspectiva, recorro a la interpretación de Hernández (2008):

Esto tiene grandes implicaciones para la construcción de la relación investigador-investigado-lector (ahora como tríada frente a la diada tradicional) y sitúa a la metodología narrativa, con claros nexos deconstruccionistas. En este sentido, la investigación narrativa abre, entre otras, las siguientes opciones en el relato: (a) dejar espacios que pueden ser 'llenados' por los diferentes lectores; (b) tratar de evitar la ficción perfecta que represente de manera unívoca la realidad; (c) hacer visible el metarrelato que brinde sentidos alternativos al trayecto investigador. [...] Esta incorporación del lector supone un posicionamiento radicalmente nuevo frente a lo que se suele entender por investigación (p. 9).

Esa idea choca, en cierta forma, con el hecho de que, como afirma la profesora Aída Sánchez de Serdio Martín: "Una investigación siempre intenta demostrar algo a alguien: la comunidad académica, la entidad financiadora, la comunidad de acción, los sujetos... Es un ejercicio de persuasión fundamentada. También puede ser formativa para otros" (Sánchez de Serdio, *PowerPoint*, 2011-2012³¹). ¿Cómo crear una estructura narrativa de tesis abier-

³¹ *PowerPoint* mostrado en aula - Análisis de las evidencias en el proceso de investigación, Facultad de Belles Artes- Programa de Doctorado Artes Visuales y Educación (2011-2012).

ta y al mismo tiempo persuasiva? ¿Cómo mantener el rigor del análisis — la creación de los puntos de vistas formados, sus fundamentos y coherencia con la perspectiva adoptada, el enfoque teórico metodológico y, a la vez, invitar a la creación de otros análisis o versiones de esta misma historia?

Para intentar responder a esas indagaciones vamos a recurrir a la afirmación ya citada como una de las finalidades de la investigación narrativa, "*contar una historia que permita a otros contar(se) la suya*". No se trata de contar la misma historia — la investigación realizada — necesariamente, pero su historia (del lector), la que está en marcha, de cuestionarla (a la investigación) para cuestionarse respecto a los puntos que causaron inquietación, duda, desacuerdo. De manera similar, la narrativa de un film, el encuentro con un trabajo visual, puede ayudar a contar, fracturar, deconstruir, enriquecer, elaborar la historia que estamos viviendo.

Como afirma Bruner (2009): "En una palabra, una historia es experiencia vicaria, y el tesoro de narraciones en que podemos entrar incluye, ambiguamente, 'relatos de experiencias reales' u ofertas de una imaginación culturalmente conformada" (p. 70).

Hace algunos meses, una pareja de amigos asistió al film argentino "El Nido Vacío" de Daniel Burman (2008). Se trata del momento en que los hijos crecen, salen de casa y la pareja tiene que reinventarse. La película juega con la duda (dentro de ella misma), entre lo que es ficción y lo que es realidad. Lo que podría ser la narrativa del nuevo libro del marido escritor, o incluso un sueño ya que, cansado, adormece en el sillón de la sala, y lo que era de hecho, la vida vivida por la familia, en aquel momento. Un recurso oportuno, ya que tal contenido — la eminencia 'del dejar el nido' — el vacío que se precipita y exige movimiento, circula en más de una dirección/dimensión. El film en sí no es extraordinario, ni la pareja se considera fenomenal. Pero al verlo en la TV, en una situación tan banal, completamente no planeada, solos, un tercer espacio surgió. Este sí, extraordinario. Un espacio que les permitió reír de ellos mismos, de sus imposibilidades, de sus ridículos, del amor inexplicable (aún vivo), de sus papeles repetidos, año tras año. Se vieron, de alguna forma, retratados allí, pero no en un retrato obvio, literal. Había que abstraer y dejarse transportar al universo de la ausencia de palabras. Curioso, para permitir el tránsito a ese nuevo espacio, hasta entonces inexistente, sus cuerpos estaban juntos, en carne y hueso. Se pasan años hasta que uno aprenda a reírse de sí mismo (más específicamente de sus fallas), de sus errores y cuando eso ocurre es una verdadera alegría. Pero cuando una pareja logra reírse de sus imposibilidades y ridículos, se abre un espacio más, un nuevo lugar a explorarse. Una posibilidad de expansión y diversión, que sólo una relación de profunda complicidad puede sostener. Una experiencia vicaria, en suma, que logró el efecto de una investigación narrativa: contar una historia para que el visualizador — en este caso — pueda contarse su propia historia.

Estructura de la tesis

Esta tesis está estructurada en cinco capítulos además de esta introducción y algunas de mis conclusiones.

El primer capítulo presenta el Instituto de Arte y el Programa Plural. Narra su historia desde su creación como escuela de artes visuales para personas con discapacidad hasta transformarse en una institución dedicada a la educación inclusiva, buscando comprender cómo se han dado la articulación y el tránsito de las concepciones de inclusión/exclusión y de enseñanza de las artes visuales en sus prácticas. Esta historia se confunde con la de Guilherme que ha creado la institución. Explica también mi llegada al Instituto para coordinar la creación del Programa Plural que ofreció cursos de formación para educadores sobre la temática inclusión/exclusión, abordado a partir de las artes del 2005 al 2010.

En capítulo dos analizo la constitución de los estudios sobre las discapacidades como un campo de disputas entre los modelos médico y social hasta la emergencia del modelo biopsicosocial, pasando por la crítica feminista y sus consecuencias para políticas públicas nacionales e internacionales con foco en la relación entre educación regular y especial. Empiezo con el análisis de mis dificultades para enfrentar la temática inclusión/exclusión en un programa (igual/diferente, ofrecido por un museo de artes) en que he trabajado en un período anterior. El análisis muestra la relación entre la constitución del campo de estudios y el movimiento social de personas con discapacidades que ha creado una nueva narrativa abriendo puertas y en el campo de las políticas educacionales, la idea de una escuela inclusiva o para todos, que pretende superar la separación entre educación regular y educación especial. Esta discusión es importante para comprender el proceso social de construcción de la noción de escuela inclusiva.

El capítulo tres "la inclusión como constructo y como campo de investigación" discute la idea de inclusión y de educación inclusiva y las dificultades enfrentadas en los intentos para su implantación. Empiezo con el análisis de su influencia en la legislación brasileña desde 1988 y como se da el paso de la educación especial para la escuela para todos. Retomo el debate entre los modelos médico, social y biopsicosocial, su presencia en las prácticas cotidianas de los profesores y paso al análisis de las dificultades encontradas en las experiencias de inclusión utilizando el trabajo de Mel Ainscow (2001) y la del Programa Plural. Discutimos como la expansión del derecho a la educación para todos los miembros de las comunidades ha evidenciado la inadecuación del modelo educativo tradicional para cumplir la tarea de enseñar a tal diversidad de alumnos. Eso exige un cambio de perspectiva para investigar, pensar y crear una escuela para todos, abierta para aprender (sobre sí misma) y transformarse a

partir de las necesidades que se presentan, lo que significa abandonar el modelo de déficit y superar el enfoque mecanicista de educación, lo que requiere dejar de comprender el fracaso educativo por las características de los niños y de sus familias y relacionarlo al proceso educativo. Tratase de reinventar la educación y según Ainscow es posible hacerlo movilizandlo la capacidad de alumnos y profesores, utilizando como recurso el potencial de cada uno.

En los capítulos cuatro y cinco, "A trajetória dos heróis: un processo de criação de professores e alunos" y "Autorretratos Partidos", paso a describir y analizar las experiencias del Curso Plural 2, que surgió para profundizar el trabajo de formación del Plural 1. En ellos he tratado de traer las voces de los que han participado y también de sus familias. El foco es la experiencia de reconocimiento del potencial creativo y crítico existente para la creación de estrategias de intervención en la realidad. En ambos los conceptos de inclusión/exclusión abordados por medio de las artes visuales permanece central. Son los únicos capítulos en que utilizo imágenes para aproximar al lector de los actores de esta historia.

El programa de formación avanzó en dirección a la apertura de un espacio de dialogo articulando instancias micro y macro de los problemas vividos en las escuelas. Lo hizo, al inserir prácticas artísticas como forma de acceder a esas contradicciones, prácticas creadoras de otros lugares que tornaban posibles otros movimientos en el mismo escenario. Esta aproximación entre arte, vida y problemas puede potencializar rutas creadoras. Implica también una ampliación de la noción de "arte" como experiencia de creación y del "artista" que aquí aparece actuando en una comunidad educativa y su trabajo es de formador. Estos trabajos habitan una frontera entre el reconocimiento y el no reconocimiento, pero su poder simbólico quizás pueda inspirar otros proyectos cargados de tácticas conceptuales que puedan ayudar a romper el paradigma hegemónico internalizado en cada uno de nosotros. Como conclusión destaco que ha más conocimiento disponible que el que se utiliza para transformar la educación que excluye en una educación para todos en la cual los roles de profesor y alumnos sean expandidos.

Este capítulo é uma tentativa de reconstrução da trajetória do Instituto de Artes (IA) para entender como se deu a articulação e o trânsito das concepções de inclusão/exclusão e de ensino das artes visuais em suas práticas e situar o início do Programa Plural. Ele está baseado em documentos e vídeos da instituição, em relatos de seu fundador e em minha vivência no Instituto.

Fui tomando conhecimento dos acontecimentos que compõem esse enredo, aos pedaços, por meio de conversas com o próprio Guilherme (fundador), que surgiam espontaneamente em momentos de trabalho e fora dele também. Por comentários e lembranças de sua mãe¹ e outros funcionários mais antigos da instituição. Através dos trabalhos visuais dos alunos que frequentavam a escola, e de casos que seus familiares me contaram durante o horário em que esperavam seus filhos saírem do ateliê. Assim, a partir de diferentes vozes, olhares, interpretações e de minhas percepções, fui construindo um olhar sobre o ambiente de trabalho e suas narrativas.

1.1 Origem do Instituto: A Escola de Artes Plásticas

A escola de artes plásticas que deu origem ao Instituto de Artes, como ideia e compromisso de realização, nasceu e foi comunicada ao público na noite de abertura da primeira exposição de aquarelas do seu fundador. Uma noite de celebração em São Paulo, dia 19 de dezembro de 1991. Nas palavras de seu fundador: "Além de ser minha primeira aparição em público como artista plástico, esse momento representava um marco em minha trajetória, dada a quantidade de significados e emoções nele inseridos". Guilherme, um ano e meio antes, aos 18 anos de idade, viu sua vida mudar radicalmente:

Ao sair de casa para levar meu irmão a um jogo de tênis, fui surpreendido por dois assaltantes que pretendiam levar meu carro. Sem ao menos manifestar suas intenções, um deles atirou em meu pescoço, abriu a porta do carro, jogou-me no chão e levou o veículo. Começava ali uma nova etapa da minha vida. [...] O processo de recuperação de um caso como esse é bastante delicado e lento. Fui obrigado a abandonar os

¹ Que exercia função de coordenação dentro da escola quando comecei a trabalhar lá.

estudos e dedicar todo o meu tempo aos diversos tipos de fisioterapia e demais procedimentos médicos necessários. Levei seis meses para voltar a sentar e um ano para poder sair do ambiente de casa. Foi nessa época que recebi um convite para começar a pintar. A ideia partiu de um artista durante uma festa na casa de praia de uma amiga de infância. Ao me ver sentado na cadeira de rodas, ele interessou-se por minha história. Aproximou-se dizendo que tinha uma forte intuição de que eu poderia me desenvolver como artista (GITAHY; CAVALHERO; MENDES, 2010, p. 31-32).

Guilherme achou estranho o tom intuitivo do convite. Voltou para casa pensando, resistiu um pouco, mas em seguida resolveu experimentar:

Uma semana depois dávamos início à minha primeira aula, usando a aquarela sobre papel como técnica. A partir desse dia passei a dedicar três horas todas as tardes a essa nova empreitada, entusiasmado com as inúmeras descobertas dela decorrentes. Após seis meses tinha em mãos 60 trabalhos finalizados (GITAHY; CAVALHERO; MENDES, 2010, p. 32).

No ano seguinte (1992), cumprindo o anúncio feito em seu *vernissage*, a escola de artes plásticas foi inaugurada. Vale sublinhar, como relatou, que o impulso/desejo diante de 700 pessoas que se reuniram no *vernissage*, e outras tantas que ele havia conhecido a partir dessa experiência, era de retribuição. Havia recebido apoio e afeto em abundância, além de ter tido acesso aos tratamentos necessários no Brasil e no exterior. Havia conhecido pessoas que, ao contrário dele, não tinham condições nem de comprar uma aspirina para aliviar a dor. Durante o processo de reabilitação teve a oportunidade de ver e participar de um mundo completamente diferente do que havia conhecido até então. Um universo inimaginável para quem nunca teve contato. Atravessado por tudo isso, sentia necessidade de retribuir o que havia recebido oferecendo oportunidade para outros que, diante da imensa tarefa que envolve se reabilitar pudessem beneficiar-se de um processo estruturador, como o vivido.

A escola abriu suas portas e o trabalho foi iniciado. Não havia aporte financeiro, experiência nem planejamento. O aluguel do espaço e o equipamento básico necessário para começar, poltronas e mesas reclináveis, foi pago com o dinheiro obtido com as vendas das aquarelas, em sua primeira exposição. O trabalho realizado ali era voluntário. Os primeiros dez alunos tinham algum tipo de deficiência física e não dispunham de recursos para o pagamento de mensalidades. Eles frequentavam a escola uma vez por semana,

em aulas de 60 minutos conduzidas pelo mesmo artista que havia orientado e acompanhado o percurso de Guilherme.

A escola de artes, inicialmente só de pintura, foi o início do que mais tarde iria configurar-se como Associação (1994) e depois Instituto de Artes e Educação (2007). De modo que a organização nasce em decorrência de um processo de grande transformação na vida de um indivíduo onde a prática da pintura em aquarela teve um papel fundamental. Pintar foi a primeira atividade em que experimentava outra vez a possibilidade de projetar, realizar e entregar ao mundo algo feito desde a concepção até o fim, por ele mesmo. O pintar, com o pincel na boca, representou uma religação com a vida. O contato com a pintura foi de tal importância para o processo de reconstrução de sua autonomia pessoal que decidiu dar início ao projeto cujo objetivo era levar os alunos a experimentar a prática da pintura e, eventualmente, inaugurar uma trajetória pessoal como artistas.

Guilherme se assumiu como artista, e de 1992 a 1994 continuou a pintar e a expor. Passou a frequentar exposições, galerias, e a estudar história da arte. Em paralelo à criação da escola, realizou seis novas exposições individuais, uma delas em Curitiba e as demais em São Paulo. A intuição de que ele poderia desenvolver-se como artista havia se realizado. A ideia de artista que se vê aqui está conectada à manifestação de algum talento que poderá (ou não) vir à tona, e se desenvolver com a prática da pintura. Deste ponto de vista, o trabalho da escola carregava a intenção de revelar artistas². Essa é uma maneira legítima de olhar, interpretar e entender a história. A explicação sobre o objetivo do trabalho carrega um olhar do presente ao passado, naturalmente.

No entanto, parece recuperar o olhar do Guilherme daquela época para ela mesma congelando-o. É como se tivesse tirado uma fotografia e a colasse no álbum da história do Instituto. Ao mesmo tempo, o trabalho carregava a intenção de oferecer a prática da pintura como uma oportunidade para que, diante da imensa tarefa que envolve reabilitar-se física e emocionalmente da violência, acidente e/ou enfermidades diversas, pudessem beneficiar-se de um processo estruturador, como o vivido por ele.

Uma interpretação não exclui a outra, mas as duas juntas têm um efeito diferente do que optar apenas por uma delas, a primeira. É bem verdade que a palavra "eventualmente", seguida da afirmação "inaugurar uma trajetória pessoal como artista", marca uma posição implícita de que não se tratava de uma escola

² Pergunto: E por meio da arte, conquistar uma condição de vida melhor? Expressar-se? Profissionalizar-se? Entrar de algum modo para o mercado? Construir um lugar no mundo?

cuja meta era revelar artistas³, prioritariamente. Mas essa ideia, ao prevalecer, imprime um tom positivo e produz uma imagem talvez otimista ao leitor, que entra em contato com o início dessa história. Vale perguntar e tentar responder: como definir e/ou reconhecer quem é artista visual e quem não é neste contexto? Que ideia de artista visual circula nesta comunidade? E de artes visuais? Arriscaria uma primeira resposta muito simples. Para essa comunidade, é aceito e reconhecido como artista visual (plástico) alguém que pinta, expõe e vende seus trabalhos e declara ser um artista, portanto se reconhece como tal.

Para la mayoría de la gente, como también para el periodismo y los medios de masas en general, las artes se ocupan de producir objetos valiosos, bonitos, decorativos, únicos e preciosos. Y así ha sido, en efecto, durante algunos períodos históricos, como cuando los pintores trabajaban para las grandes casas de la nobleza y el clero. Sin embargo, durante períodos mucho más prolongados no se ocuparon de tal cosa [...] En cualquier caso, tanto el arte remoto (las culturas llamadas primitivas), como el lejano (el arte románico), coinciden con el arte moderno en no obedecer al tópico del objeto bello, ornamental, precioso o único (AZÚA, 2010, p. 11-12).

A ideia de artes que circulava na comunidade em foco parece estar alinhada com a propagada pela mídia em geral; vamos avançar nessa história para confirmar ou abandonar essa impressão. Para isso é necessário definir quem integrava o grupo que estou chamando de "essa comunidade".

Em 2005, quando entrei em contato com o Instituto de Artes e, pouco a pouco, fui conhecendo sua história, muita água já havia passado por baixo da ponte. E um fato relevante é que Guilherme havia, há vários anos, deixado completamente a pintura para assumir-se como empreendedor social, administrador e/ou gestor. Esse processo começou a acontecer cedo, concomitantemente ao seu ingresso na faculdade de administração de empresas em 1995.

É na relação entre a sua formação acadêmica e a prática à frente da Escola de Artes que ele vai encontrando e/ou construindo um novo espaço de atuação, um novo lugar a partir do qual se expressar. Agora, em outra posição, abraça o desafio de projetar, realizar e oferecer ao mundo algo gerado por sua ação, não mais pintando, mas gerindo e fazendo crescer a sua escola.

³ A própria expressão "revelar artistas" apoia-se na crença de que ser artista é algo inato, natural. Existe ou não existe um artista dentro de cada um esperando a oportunidade para ser revelado.

Nesse trajeto a relação com a pintura deixa de ser central, parece ter cumprido o papel de abrir o caminho para que outro talento (talvez a palavra desejo no sentido lacaniano, de ‘motor’ para o viver⁴, caiba melhor), se manifestasse. Talento esse, ou melhor, desejo esse que segue vivo desenvolvendo-se e expandindo-se. Desejo que ao ser colocado em prática, e confrontar-se com dificuldades e facilidades, vai sendo preenchido de sentido. Produz histórias que se cruzam com outras histórias e vai, assim, abrindo/construindo um caminho, uma passagem em um tempo, em um lugar, em um contexto.

Para definir as concepções em estudo nesta fase embrionária da instituição é possível dizer que do ponto de vista da concepção de inclusão/exclusão tratou-se de uma escola que era dirigida apenas a pessoas com deficiência e em situação de vulnerabilidade. Entre as pessoas que conheceu no processo de reabilitação, escolheu os mais necessitados, aqueles que estavam mais distantes de qualquer oportunidade de desenvolvimento pessoal, para focar o trabalho realizado na escola. Por coincidência, conheci uma fotógrafa que iniciou um trabalho de documentação daquela experiência e não conseguiu prosseguir dado o contato com realidades tão duras reunidas ali, no mesmo ateliê.

No que diz respeito à concepção de ensino das artes visuais, o ponto de partida para uma possível metodologia para os alunos com algum tipo de deficiência foi a experiência dele mesmo com a pintura na sua fase de reabilitação (GITAHY; CAVALHERO; MENDES, 2010, p. 33). Entendo, quando se refere à própria experiência de aquisição de noções de pintura em aquarela, na condição de tetraplégico, como um início para construção de uma possível metodologia voltada a outros em condições semelhantes, nesta fase embrionária do trabalho na escola.

Era tudo muito novo e experimental. Para pensar este começo da história é importante lembrar que o fundador da organização, até esse ponto de sua vida, 19 anos de idade, não dispunha de conhecimento em artes visuais. Não tinha interesse especial por pintura ou desenho, e tampouco havia pensado em abrir uma escola. Ele gostava de praticar esportes, especialmente o futebol, e estava se preparando para ingressar na faculdade de medicina. De modo que o início desse projeto se dá com a cara e a coragem, fruto de uma experiência radical. De qualquer modo, é relevante

⁴ J. Lacan establece una diferencia entre la necesidad, energia puramente orgânica, la pulsión o instinto y el deseo, principio activo de los procesos psíquicos. p.257 ... En cuanto al concepto del deseo, no vemos de que modo presentarlo partiendo de los texto de J. Lacan. Así pues, nos referiremos a su discípulo S. Leclair y a su brillante artículo "La réalité du désir" (39). S. Leclair denomina deseo a "la fuerza de cohesión que mantiene en un conjunto coherente los elementos de pura singularidad". (p. 259) (A. Rifflet-Lemaire). Lacan. Barcelona: Edhasa, 1971.

observar uma postura aberta à construção de uma possível metodologia de ensino, cuja base estava ancorada na experiência vivida. Em primeiro lugar, vivida por ele mesmo (em sua casa), na fase de reabilitação, e depois vivida com o público que passou a frequentar a escola.

1.2 De iniciativa informal à figura jurídica de uma associação sem fins lucrativos

O ano de 1994 é marcado por vários fatos importantes, a escola de artes deixa de ser uma iniciativa informal. É assumida a figura jurídica de uma associação sem fins lucrativos⁵. Passa a existir um Conselho Deliberativo formado por pessoas da comunidade e uma Diretoria Executiva. Membros de sua família também integram o Conselho, até hoje. A sede muda para um espaço situado no bairro do Brooklin, Zona Sul de São Paulo. Seu objetivo expresso nos documentos da instituição é oferecer a pessoas com deficiência oportunidades de desenvolvimento por meio da arte e é concebido como uma escola de artes.

O artista que atuou como professor voluntário até esse momento desliga-se do projeto. Foram convidados novos professores e o trabalho passa a ser remunerado. O próprio curso de artes passa por algumas reformulações: foi incluído o desenho e a modelagem e ampliado o leque de técnicas e materiais nas aulas de pintura. É introduzida tinta a óleo, acrílica, guache e variados suportes. Foram iniciados cursos de tear e bijuteria e um coral de cegos filiado a um Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADEVI). Chama a atenção ter existido um curso de bijuteria, outro de tear e um coral de cegos em uma escola de artes visuais/plásticas, mesmo considerando que se tratava do início da organização, e que até então ela estava voltada apenas ao público com deficiência.

Possivelmente a introdução desses cursos foi algo circunstancial do tipo: um(a) conhecido(a) sugere oferecer um curso de bijuteria, outro acha que pode ser interessante oferecer um curso de tear, e as iniciativas acabam sendo aceitas a título de experiência. Da mesma forma que o próprio Guilherme aceitou o convite de um artista desconhecido para começar a pintar. Afinal, por que não?

Observo neste começo da história da escola de artes plásticas a disposição em fazer acontecer um projeto 'livre' da maior parte das condições prévias, que tal iniciativa envolveria. As in-

⁵ Março de 1994, data oficial da fundação da Associação de Artes coincide com a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

formações que estou reunindo levam a pensar que até 1995-1996 tratava-se de uma escola de artes plásticas desprovida de uma concepção de artes plásticas definida, e assumida. Sem conceito (e preconceito).

Uma iniciativa aberta? Aqui vale indagar sobre a linha que divide ações ou instituições que prestam assistência social e caem muitas vezes em práticas assistencialistas e aquelas que trabalham para contribuir com a mudança da realidade social e adotam/constroem, como base de atuação, um projeto com vistas à emancipação. Observei que o público que frequentava a escola era composto em boa parte por pessoas pobres e com severas limitações físicas e/ou mentais cuja necessidade familiar de ganhar qualquer dinheiro era urgente. Havia alguns alunos que não tinham família e viviam internados, frequentavam a escola beneficiados por parcerias institucionais.

Tal começo poderia determinar a vocação e/ou o futuro do Instituto de Artes? Determinar não, mas marcar sim. Para mim, conhecê-lo faz com que partes da história de que participei se conectem com as anteriores, agregando coerência ao conjunto. Tratarei mais adiante de relacionar essa característica que estou chamando de 'liberdade para fazer um projeto acontecer' aos desdobramentos que enxergo nessa trajetória.

Durante esse processo, Guilherme começou a sentir necessidade de adquirir conhecimentos sobre administração para que o projeto tivesse perspectivas de sobreviver e crescer, como escreveu. Ainda em 1994 faz o vestibular para administração de empresas. Interessante notar que ele poderia ter sentido necessidade de aprofundar seu conhecimento em artes plásticas ou mesmo em Educação na faculdade, mas não foi o que ocorreu.

Para essa pesquisa é necessário entender se existia uma proposta de educação das artes visuais na escola em estudo, e, se não existia, como ela foi se formando. O fato de não ter existido uma proposta escrita representaria uma ausência de proposta? É possível existir ausência total de proposta de ensino em uma escola de artes? Que tipo de concepção estaria sustentando uma proposta não escrita de ensino das artes visuais? Essa proposta nasce já imbricada com o propósito de estruturar e de incluir os seus alunos. Qual seria a tônica aqui? Que modelo de ensino funciona quando não existe um modelo escolhido intencionalmente? Segundo Maria Acaso, o modelo de referência passa a ser aquele interiorizado como aluno. Não sei se isso se aplica aqui, ensino de artes visuais para pessoas com deficiência... Quem viveu isso antes? Apenas o Guilherme como aluno de um artista no ano anterior.

Tudo indica que o caminho assumido foi o caminho da experiência prática, do experimentar e ver o que ia saindo, dia após dia. Um fazer talvez desprovido de uma proposta de trabalho que estivesse alinhada com a necessidade de pensar a si mesma, enquanto proposta. Neste início, sem necessidade de formulação. Um fazer que se afirma por seus resultados, os produtos. Neste caso, as pinturas. Um ensino e/ou uma prática que, de certa forma, privilegiaria o resultado? O processo não seria bem o foco de reflexão (e de conexões), seria um caminho entre um objetivo ‘pintar’ e uma realização ‘a pintura’, passaporte para o reconhecimento ou não de um talento, uma vocação artística que poderia ser desenvolvida.

Neste ponto da reconstrução da história do IA, surpresa, faço um paralelo com a afirmação de Foucault citado por Veyne (2011): "O que é nem sempre foi; isto é, foi sempre na confluência de encontros, de acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que se formaram as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes" (p. 183). O fato é que o trabalho foi se constituindo apesar das dificuldades e da descrença social que acompanha iniciativas voltadas a este público, pessoas com deficiência.

Vale acrescentar também a presença, não raro, de um tom ‘místico’ que participa - aqui no Brasil- da construção de sentidos e envolve o trabalho e a convivência com ou para este público.⁶

1.3 O contato com a filosofia da inclusão

Em 1995 Guilherme começa a cursar a faculdade de Administração de Empresas na Fundação Getúlio Vargas e, como aluno tetraplégico, vive a primeira experiência de educação inclusiva. A educação inclusiva a meu ver mereceria aspas, pois a renomada faculdade, em quarenta anos de existência, nunca havia recebido um aluno com tal limitação e teve que ir se adequando para recebê-lo. No início foram improvisados acessos físicos que depois, pouco a pouco, foram melhorados. Durante os cursos os professores foram definindo como seriam feitas as avaliações e os trabalhos. Muitas provas foram feitas oralmente e os trabalhos, ditados. Mais uma vez o que se vê na história de Guilherme, depois da tetraplegia, é que as situações vão se resolvendo a partir de uma prática concreta e experimental, nunca antes testada pelos envolvidos nas situações.

⁶ Até hoje, as explicações e/ou entendimentos subjetivos mais ou menos conscientes que circunscrevem a convivência com pessoas com deficiência e, de forma especial, com os mais pobres e suas realidades tão duras, encontram-se com esse universo permeado por interpretações que indicam a forte presença de uma espiritualidade, um recorrer a Deus — aceitar um mistério — para encontrar forças e seguir a vida adiante.

Desta época, ele me contou do estranhamento inicial de professores e alunos, do total descrédito de um professor em particular, que não acreditava que ele pudesse se desenvolver e não via sentido em sua presença na faculdade. E de como essa fase foi se transformando positivamente a partir das relações que foram sendo construídas com os colegas, com os conteúdos acadêmicos e com os professores. Observo desde o início a sua habilidade em criar vínculos e manter relações de parceria e amizade que se estendem ao longo do tempo. Na escola de artes, as atividades continuam exclusivamente dirigidas a pessoas com algum tipo de deficiência.

Durante os anos da faculdade ele passou a dedicar a maior parte de seu tempo aos estudos. Sua mãe, que havia se aposentado como diretora de escola, assumiu voluntariamente a coordenação geral da Associação. Neste mesmo ano ele viaja ao Rio de Janeiro para apresentar o trabalho da Associação em um congresso internacional sobre deficiência. Lá conhece o especialista Romeu Sasaki e, por meio dele, a filosofia de inclusão social - política recentemente assumida pela UNESCO⁷ como diretriz a ser seguida por programas voltados a pessoas com algum tipo de deficiência ao redor do mundo. Voltou do congresso fortemente influenciado

⁷ A Declaração de Salamanca de 1994 é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70. A Declaração de Salamanca é também considerada inovadora porque, conforme diz seu próprio texto, ela "[...]proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de 'educação para todos' firmada em 1990 [...] promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem". A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a idéia de "necessidades educacionais especiais" passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. Uma das implicações educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação. Segundo o documento, "o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...]" MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Declaração de Salamanca" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=109>, visitado em 19/2/2012.

pela filosofia da inclusão e, apoiado e orientado por Romeu em encontros posteriores, propõe ao Conselho a mudança de orientação da escola. Em 1996 a escola assume a mesma política⁸:

[...] tal filosofia propõe que essas pessoas devem conviver com o restante da sociedade em condições de igualdade, seja qual for a dimensão considerada: educação, trabalho, lazer etc. Além disso, o processo de transformação da sociedade em um ambiente mais democrático, acessível a qualquer cidadão, passava a ser visto como uma responsabilidade compartilhada por todos. Uma pessoa com deficiência, por exemplo, deveria deixar de assumir sozinha o ônus de se reabilitar e vencer eventuais barreiras para atuar no mercado de trabalho. Esse processo deveria resultar de um esforço coletivo e envolver todas as esferas sociais (governo, setor privado e sociedade civil). Iniciativas segregacionistas, como a escola especial e oficinas abrigadas de trabalho, passaram a ser vistas como ultrapassadas e até mesmo prejudiciais para aqueles que almejam patamares mais consistentes de igualdade de direitos em uma sociedade plural (GITAHY; CAVALHERO; MENDES, 2010, p. 37).

Em 1996 a escola contrata o primeiro coordenador pedagógico, um artista e educador e as turmas começam a ser formadas respeitando o critério de heterogeneidade. A Associação de Artes (AA) passa a atender todo tipo de aluno, independentemente de origens sociais, características físicas e cognitivas. Apesar do ingresso de novos alunos, a escola já era conhecida por realizar um trabalho voltado a pessoas com deficiência, e esse público predominará por muitos anos.

Além disso, haviam parcerias firmadas com Instituições que focavam o seu trabalho exclusivamente nesse público e levavam seus grupos para os ateliês da escola. A experiência mostrou que não basta aceitar matrículas de todo tipo de aluno para mudar o perfil do seu público, é necessário fazer todo um trabalho nessa direção. Nesse período, em São Paulo os cursos livres de artes mais reconhecidos aconteciam em museus, instituições culturais e mesmo em ateliês de artistas renomados, para aqueles que queriam se profissionalizar.

⁸ No histórico da organização em seu site atual esta decisão é descrita da seguinte forma: "Após ter tomado conhecimento da filosofia de inclusão social, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Conselho do IA decidiu mudar o posicionamento da instituição, transformando-a numa escola aberta a todas as pessoas interessadas por artes, independentemente de suas origens sociais, culturais ou de suas características físicas, intelectuais e sensoriais."

Ainda em 1996 aconteceu a primeira exposição de arte da escola, cuja proposta "é propiciar o contato entre a comunidade e os alunos, permitindo que estes coloquem à mostra sua produção artística. Além disso, o evento possibilitou a venda dos trabalhos, representando potencial fonte de renda aos expositores"⁹ (GITAHY; CAVALHERO; MENDES, 2010, p. 40). Observei que a intenção de vender os trabalhos e gerar renda está presente desde o início do Instituto e irá, de certo modo, permear e influenciar a concepção de Artes de ensino das artes visuais, ao longo da história da instituição.

Se por um lado a instituição sempre investiu seriamente em garantir sua sobrevivência e sustentabilidade, o próprio Guilherme, como pessoa física também, desde que se formou passou a trabalhar. Em relação aos alunos esta postura de incentivo a ganhar algum dinheiro, e na melhor das hipóteses conseguir se sustentar, era favorecida com a oportunidade de mostrar e vender os trabalhos nas exposições anuais. Os alunos desejavam vender seus trabalhos na exposição.

Ainda em 1996, durante o 2º ano de graduação, Guilherme participa com colegas de um concurso nacional, o Prêmio da Federação Nacional dos Estudantes de Administração (FENEAD), que selecionará os três melhores projetos sociais. Eles elaboraram um projeto de consultoria, estabelecendo estratégias e ações para que a então chamada Associação de Artes iniciasse um processo de profissionalização e expansão de suas atividades. O projeto venceu, receberam 20 mil reais para a implementação de suas ideias ao longo dos oito meses seguintes. Um dos desdobramentos desse investimento foi a parceria firmada, posteriormente, com uma importante empresa no segmento de material escolar e papelaria. No ano seguinte, em setembro de 1997, foi lançada a primeira edição de cadernos com imagens realizadas por alunos da AA na Feira Escolar, realizada no Anhembi, um centro de eventos e convenções situado na Zona Norte de São Paulo. O produto, além de vender bem, recebeu dois prêmios nacionais pelo seu caráter inovador.

Em 1998, a Associação de Artes muda para um imóvel maior e contrata uma arte educadora que assume a coordenação pedagógica; ela apresenta a proposta triangular para o ensino da arte, desenvolvida por Ana Mae Barbosa e difundida no país por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea da

⁹ A mostra tornou-se uma prática da Associação e seus diversos interlocutores (parceiros, público atendido, artistas, educadores, outras ONGs etc). Ao longo de suas treze edições, o evento ocupou espaços culturais nobres da cidade de São Paulo (Sesc Pompeia, Sesc Pinheiros, Sesc São Carlos, Memorial da América Latina e Espaço Mokiti Okada) e recebeu mais de 10.000 visitantes. Participaram como expositores mais de 1.200 alunos e foram expostos cerca de 1.500 trabalhos. A receita obtida com a venda alcançou cerca de R\$ 90.000, dos quais 85% foram revertidos aos autores (GITAHY; CAVALHERO; MENDES, 2010, p. 40).

Universidade de São Paulo (MAC-SP) e o Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe. Essa proposta enfoca de forma integrada o fazer artístico, a apreciação e a contextualização histórica.

Pela primeira vez, foi assumido o compromisso de sistematizar uma metodologia:

Após esse processo de revisão de nossa prática, o curso de artes visuais adquiriu o seguinte formato: módulos trimestrais com aulas semanais de três horas para turmas de no máximo quinze alunos. [...] Além das aulas em ateliê, a equipe passa a planejar passeios culturais e intervenções urbanas. Foi oficializado um evento anual, intitulado Expoarte (GITAHY; CAVALHERO; MENDES, 2010, p. 40).

Segundo o relato de Guilherme sobre esses diferentes períodos, somente em 1998 é assumido o compromisso de registrar a metodologia. Encontrei apenas um documento que tratava de explicar a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa referente a esta época, mas não relatava como se deu o trabalho nos ateliês a partir dessa referência. Esses documentos não existiram ou foram com o tempo descartados? Não me surpreende haver pouquíssimos registros do trabalho pedagógico colocado em prática nesta escola de artes plásticas/visuais¹⁰. É bem possível que em outras escolas eles também não existissem.

Presumo que uma das razões é que normalmente os profissionais não são pagos para registrarem seu trabalho. E nem para pensarem mais a fundo as práticas do ensino e/ou de orientação dos processos dos alunos no ateliê. Observo que para existir a prática da reflexão sobre o trabalho levado a cabo é necessário haver interlocução entre os profissionais, desenvolver um sentido de equipe que sustente um projeto vivo e autoral, construído com base na experiência, e, por incrível que pareça, é raro. Não estou afirmando que não houve reflexão, naturalmente houve, especialmente se tratando de um público e de um trabalho tão experimental. O que é fato é que não encontrei registros sobre essa prática, além dos trabalhos visuais propriamente ditos, que estão no banco de imagens.

Considerando a minha experiência pessoal em diferentes instituições observei que não é comum o trabalho em equipe efetivar-se. Muitas vezes as equipes existem e as reuniões pagas também, mas operar como grupo não é trivial, alcançar a boa tensão entre a expressão das individualidades, das parcerias e o sentido

¹⁰ O primeiro currículo escrito começou a ser elaborado pela equipe pedagógica apenas em 2008.

de grupo que sustenta um projeto autoral é algo que se conquista trabalhando nessa direção. Quem vive uma experiência nesse sentido não esquece. O que existe é a narrativa de Guilherme, em vários aspectos detalhada e rica e em outros, como no âmbito da educação e da arte, nem tanto.

Em 2003 foi estruturada uma área exclusivamente dedicada à sustentabilidade da organização e de geração de renda para os alunos. Esta área recebeu o nome de Geração. A partir daí as experiências de licenciamento de produtos foram ampliadas, e inaugurou-se uma linha de produtos inspirada nos conceitos de arte, design e responsabilidade social.

Desde o início a Associação de Artes sem fins lucrativos luta para manter-se e conseguir crescer. Em sua trajetória é possível mapear cada passo desse caminho, cada prêmio em dinheiro, foram dois, reaplicados à instituição. Assim como os processos de captação de recursos por meio de editais e dos projetos inscritos na Lei Rouanet¹¹. Estão registradas também as várias doações recebidas de pessoas físicas ou da iniciativa privada. Todos os anos é feita uma apresentação pública, geralmente no evento de abertura da exposição de artes, na qual há uma prestação de contas detalhada. Um balanço econômico transparente, em que é possível visualizar as origens da receita anual, como ela foi distribuída, o que existe de investimento para a manutenção do dia a dia, quanto dura essa reserva, e quais as metas a serem atingidas no ano seguinte. É possível saber exatamente o quanto entrou e como foi distribuído e gasto esse valor. Observa-se claramente a influência da formação acadêmica de seu fundador e sua seriedade.

A partir de 2005, a tendência de alguns alunos em repetir telas para vendê-las foi sendo posta em xeque pela nova equipe que tratava de propor a reflexão durante o processo de trabalho/pesquisa de cada aluno. A documentação do desenvolvimento de percursos pessoais intensificou-se, foram lançadas algumas propostas coletivas nos ateliês, que dialogavam mais especificamente com a pesquisa de alguns alunos, mas poderiam ser aproveitadas por todos.

¹¹ A Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei no 8.313 de 23 de dezembro de 1991), conhecida também por Lei Rouanet, surgiu para atrair empresas e cidadãos a investir em cultura. Inicialmente daria incentivos fiscais, pois com o benefício no recolhimento do imposto a iniciativa privada se sentiria estimulada a patrocinar eventos culturais, uma vez que o patrocínio além de fomentar a cultura, valoriza marca das empresas junto ao público. No entanto, a lei tem sido criticada porque em vez de levar as empresas a investirem em cultura, tem permitido que façam propaganda gratuita. A crítica principal é que o governo, ao invés de investir diretamente em cultura, começou a deixar que as próprias empresas decidissem qual forma de cultura merecia ser patrocinada. Outras críticas incluem a possibilidade de fundos serem desviados inapropriadamente. http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_Rouanet - Consultado em maio de 2012.

Houve investimento nos momentos de apreciação em grupo estimulando algum nível de reflexão e sentido que pudesse ser compartilhado. É bem possível que diferentes artistas professores que passaram pela escola já tivessem trabalhado nessa mesma direção. Ou em outras mais interessantes, porém não encontrei registros do trabalho pedagógico colocado em prática pelas equipes anteriores.

Dei-me conta de que desde o início, em 1995, Guilherme tratou de apresentar o trabalho da escola em um congresso. Deste evento trouxe a filosofia da inclusão, conheceu um especialista com quem mantém relações até hoje. Anos depois passou a fazer palestras em empresas, bancos e para públicos e instituições variadas.

A temática abordada girava em torno do tema da diversidade, responsabilidade social e a construção de uma sociedade inclusiva, e o caso apresentado era a experiência da Associação. Já em 2005 as suas palestras faziam parte da rotina semanal, representavam uma demanda intensa de trabalho e com frequência envolviam viagens. Elas representaram uma fonte de renda para o Instituto.

O fato é que dar palestras exige sistematização do conteúdo a ser apresentado. É preciso desenvolver-se na arte da narrativa, do discurso, em definitivo, de contar histórias. E contar a história significava precisamente expor a sua experiência e divulgar o trabalho do Instituto de Artes. Além disso, para obter verba e concretizar os projetos definidos tinha que ser feita uma exposição clara dos objetivos, dos investimentos necessários e os resultados a serem alcançados em números e tempos bem definidos. Para montar as exposições de artes anuais, por exemplo: era preciso escrever o projeto, detalhar o conteúdo, público-alvo, elaborar justificativas consistentes e custos coerentes. Esperar ser selecionado entre muitos, para receber o financiamento. Em seguida, executar, documentar e avaliar o processo dentro do formato e normas preestabelecidas. Apresentar o relatório final com prestação de contas. Em suma, a prática como gestor neste contexto exigiu dele, o tempo todo, a comprovação da relevância de seu trabalho e, portanto, da Associação.

Aqui vale destacar a conexão e a construção de vínculos no cenário internacional que se deve a dois acontecimentos importantes em sua trajetória. Em 2004 passou a integrar a rede internacional de empreendedores sociais Ashoka. Trata-se de uma organização internacional que investe recursos em empreendedores sociais cujos projetos podem gerar crescimento com alto impacto social. Após um intenso processo de seleção, tornou-se membro da rede e durante três anos recebeu um salário (uma ajuda de custo em suas palavras) que lhe permitiu

trabalhar exclusivamente para a organização. Além disso, passou "a integrar um grupo de centenas de pessoas interessantíssimas do setor social de diversos países" (GITHY; CAVALHEIRO; MENDES, 2010, p. 42). Em 2008 foi eleito membro do Young Global Leaders, comunidade de jovens lideranças criada pelo Fórum Econômico Mundial.

Em 1998, encerro o que considero o começo da construção do Instituto de Artes. Importante lembrar que esse começo se deu como fruto de uma experiência radical, e tratou-se inicialmente de um trabalho voluntário dirigido a pessoas em situação de vulnerabilidade: dentro desse marco as iniciativas foram tomando forma e ganhando corpo. Entre os vários pontos descritos, vale ressaltar que Guilherme demonstrou habilidade em fazer *network*. Destaca-se por ter iniciativa, relacionar-se e mover-se em ambientes novos, não se fechando dentro da escola que começou a construir nem na faculdade que começou a cursar. Essa postura definirá em boa medida o desenvolvimento da escola de artes plásticas.

1.4 Pensando em termos de narrativa/história

O conceito de experiência, como entendê-lo/interpretá-lo e usá-lo, nesta linha de pesquisa - é chave para o desenvolvimento desta investigação. Ele é central na abordagem fenomenológica, uma vez que a concepção/noção de experiência é o que fundamenta a própria fenomenologia.

Seja como for, não resta dúvida de que a situação vivida por Guilherme - o assalto, o tiro, o estado gravíssimo - período entre a vida e a morte - a tetraplegia, e todo o processo gerado por suas consequências, foi uma experiência de grandes dimensões. Impossível para ele viver sem significá-la, sem lidar com as suas perguntas, seus limites e possibilidades de expansão, cotidianamente. Para mim, que o conheci em 2005 como parceira profissional, funcionária e com o tempo também amiga, digo que é impossível viver sem significar, sem lidar com as perguntas, possibilidades de expansão e limites de sua condição projetadas em mim, na minha experiência. Proponho pensar sobre como a potência e a impotência de sua história, a partir deste ponto, impulsiona a criação de outras histórias, mais precisamente, de minhas histórias como profissional (e pessoa) naquele contexto. Como signifiquei, interpretei e convivi com uma narrativa como essa, que vem de encontro e colide com o meu repertório de narrativas, e começa a fazer parte dela? O primeiro elemento a tornar-se invisível para meus olhos foi a sua cadeira de rodas. Como operaram os óculos/clichês que coloquei e tirei do rosto - inúmeras vezes - para me aproximar e participar dessa condição tetraplégica? Que *mix* de sensações ela produzia no meu corpo?

Do que é feito o movimento, os trânsitos, as relações que permitem ou impedem em sentido mais profundo a expansão ou o encolhimento de um indivíduo? A concepção de inclusão/exclusão tem a ver com isso, precisamente. Assim como também a concepção de ensino das artes visuais tem a ver com os processos que podem, em alguma medida, favorecer ou impedir a expansão ou o encolhimento de um indivíduo. Tem a ver com a conexão de cada um com sua experiência vital. E o que dizer do olhar? Como a constituição do olhar participa e opera nas concepções de inclusão/exclusão e nas concepções de ensino das artes visuais? Como os olhares participam e/ou fundamentam as narrativas em curso no que diz respeito às concepções em pauta? Do que ele é feito em uma pesquisa que se propõe a reconstruir essa história?

Como entender a articulação dos dois acessos, o da vista e o do verbo, na reconstrução dessa história/pesquisa? Simplificando uma formulação de Félix Azúa para explicar sua "Autobiografía sin vida" (AZÚA, 2010, p. 27).

Sobre os movimentos do Guilherme, para começar a pensar, eu diria que são micromovimentos. Diariamente. Cada um deles tem um mote, nasce de um ou mais interesses que se instalam, se mantêm, se renovam, caducam ou morrem. Dependem de serem (ou não) completados e se transformarem em parte da história em curso. Ou em parte dos problemas em curso. Interessante o que explica Lóris Malaguzzi sobre problemas e histórias, referindo-se a pedagogia desenvolvida em Reggio Emília:

Nós consideramos as crianças "construtoras de histórias...", não usuárias da cultura, e sim projetistas, que projetam, escolhem e produzem atividades para a solução de problemas. Entretanto, não devem ser problemas curtos, mas problemas longos, com uma história dentro deles. Uma história possui uma dimensão mínima e pode ter uma dimensão infinita... o enredo de uma história aumenta a motivação, que se constrói através de histórias longas e complexas... Num projeto demorado, acontecem muitas histórias, esperadas e não, previstas e imprevistas [...]¹² (MALAGUZZI apud RABITTI, 1999, p. 150).

¹² E nós, adultos, precisamos ter a paciência de esperar. O fator tempo é um fator importante, geralmente excluído pela escola; pelo contrário, é decisivo; os tempos das crianças não se coadunam com o tempo do relógio... o tempo desembaraça a história, e isso faz surgir o percurso ambivalente, contraditório, inédito... não gosto de atividades de *problem solving*, onde a solução já está lá, no interior do problema... Pelo contrário, o problema é educar as crianças a inventar novos problemas, a fazer perguntas novas. A continuar interrogando-se. Novamente, a *imaginação* e o *tempo* são essenciais (MALAGUZZI apud RABITTI, 1999, p.150).

Sem esquecer que ele se refere ao trabalho realizado na Educação Infantil, quero traçar um paralelo entre o enfoque de Malaguzzi, a experiência do Instituto de Artes e a própria linha de pesquisa adotada para essa análise. Voltando ainda mais no tempo, a origem de minha formação, o que considero o núcleo duro, foram os 17 anos de docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. E essa analogia com o enfoque citado por Malaguzzi faz sentido, dialoga com minha experiência profissional, duplamente: 1. como professora de crianças pequenas e contadora de histórias reais e inventadas, e ainda 2. coautora da experiência sob análise e pesquisadora.

Os problemas do Instituto e de seu gestor vêm demonstrando ter extensão, complexidade e amplitude para a construção de histórias que se mantêm e transformam-se ao longo do tempo. Seguindo essa lógica é fundamental que essa história e sua problemática sejam contadas, mais uma vez. Agora em forma de pesquisa acadêmica.

Voltando ao Guilherme, o que chamei de micromovimentos são concretamente, telefonemas, e-mails, reuniões, pensamentos, palestras, convites e comparecimentos. O comparecimento do corpo é fundamental. São algumas participações em congressos, pequenas ou grandes viagens, aniversários, homenagens, jantares, amizades, namoros, enfim, em situações onde se deseja algo e isso (o desejo e/ou a expectativa) é demonstrado em sentido nem sempre óbvio e direto: justamente por estarem vivos se transformam e se adaptam ao processo de negociação contínuo. Em resumo, a prática de movimentos do Guilherme em nada é diferente da prática de movimentos de quem faz rede, a não ser pelo fato de que ele não pode se mexer do pescoço para baixo. Assim, seus inúmeros movimentos e deslocamentos físicos dependem de ajuda efetiva de uma pequena equipe de profissionais que o apoiam 24 horas por dia. Fato é que essa condição, e a infinita paciência que ela requer, não tem sido empecilho para que ele se movimente.

Houve por parte do Guilherme uma capacidade admirável de desapego para chegar a aceitar mudar de história. Mudar a sua história, radicalmente, e começar a inventar outra, incorporando o *plot* trágico: a imensurável perda que viveu. Durante os cinco anos de criação de um programa de formação de professores sobre inclusão/exclusão abordado por meio das artes visuais, tive Guilherme como um dos parceiros e chefe, uma pessoa que encarna a história de alguém que trata de aprender a viver e a movimentar-se com o aparelho locomotor desligado.

A ideia como pesquisadora é não esquecer de pensar em como a relação do Guilherme com a tetraplegia me afeta (nos afeta), me atravessa (nos atravessa). É perguntar como esse fato opera cotidianamente em um Instituto de Artes que as-

sumiu como missão contribuir para criar uma sociedade mais inclusiva por meio da arte e depois acrescentou à sua missão a palavra Educação.

Gostaria de pensar ‘os nexos’ com o âmbito biográfico; me refiro à biografia do Guilherme. Tem a ver com "ser/fazer o que se fala/escreve". Precisamente porque sua história/biografia tem a ver diretamente com as duas concepções em estudo. Não é por casualidade que o Instituto é como é, e as concepções em estudo articularam-se e transitaram durante 16 anos transformando-se. Ao mesmo tempo, intuo que será delicado e até mesmo invasivo avançar por aí. Há outros caminhos interessantes e densos para trilhar.

A reconstrução desta história/tese pode ter vários inícios. Estou escolhendo como início uma experiência (um tiro que atravessa a nuca de Guilherme), mas posso mudar de ideia e definir como início a minha entrada na instituição. Posso também trabalhar com a ideia de vários inícios e considerar como início oficial a tutoria, onde ficou claro, finalmente, do que consistia essa pesquisa – a reconstrução de uma história. Essa história, naturalmente, é um cruzamento entre várias histórias que possuem seus vários começos e desenvolvimentos. Lembro-me do registro da primeira tutoria sobre essa pesquisa (27/10/2010, no campus de Mundet) – sobre a dificuldade em saber quando as histórias começam e terminam ou mesmo se terminam.

Fato é que essa experiência ‘seminal’, no sentido de semeadora de um início para a história do Instituto de Artes, continuará atravessando, ressoando e imprimindo um tom, vários tons, nas relações de trabalho vividas até agora. Isso vale tanto para as relações cotidianas – com um grau de intimidade maior – como nas relações de caráter institucional; estou me referindo àqueles diálogos que ocorrem de instituição para instituição, tão formais (teatrais/rituais¹³) quanto necessários para que os contratos e as parcerias se efetivem, convertendo-se em oportunidades de práticas educativas.

Aqui vale a pena destacar a evolução dos objetivos do IA, como aparece em um folder de 2007¹⁴ intitulado: "A transformação de um ideal pede a evolução de sua identidade".

Em 1994 é criada a associação com o objetivo de oferecer oportunidades de desenvolvimento artístico para pessoas com algum tipo de deficiência; em 1996 percebemos que a

¹³ Teatrais/rituais no sentido de demonstração pública de competência e confiança mútuas, entre aqueles que firmam e assumem compromissos diante de suas comunidades.

¹⁴ No mesmo folder: Missão Colaborar para uma sociedade inclusiva por meio da arte. Visão Ser reconhecido como um centro de referência em arte e educação inclusiva. Na mesma página do lado direito Programas vemos três círculos interpenetrando-se, no verde ao alto Singular Formação de indivíduos autônomos, no azul marinho a esquerda e abaixo Plural Multiplicação de conhecimento e no vermelho a direita e abaixo Geração Sustentabilidade Renda.

nossa proposta podia ser aprimorada. Órgãos internacionais ligados aos Direitos Humanos, como a UNESCO, já adotavam um novo paradigma: a filosofia da inclusão social. Essa nova visão pressupunha a convivência plena entre todos os segmentos sociais como condição para uma sociedade mais equilibrada; em 2000 passamos a atender qualquer pessoa interessada em arte, independentemente de suas origens sociais, culturais ou de suas características físicas. Começamos a entender melhor a riqueza da diversidade humana e o potencial de transformação do contato entre as diferenças; em 2003 estruturamos uma área exclusivamente dedicada à sustentabilidade da organização e à geração de renda para nossos alunos. As experiências com licenciamento foram ampliadas e inaugurou-se uma linha de produtos institucionais inspirados no conceito "arte, design e responsabilidade social"; em 2005, com base em nossa experiência com arte e educação inclusiva, decidimos expandir nossa atuação desenvolvendo programas de formação para professores de escolas públicas e outros públicos envolvidos com os temas diversidade e inclusão e passamos a atuar em outras regiões do país; em 2007 nossas atividades se ampliaram. Nosso ideal se transformou. Nossa visão evoluiu. Pesquisa e produção de conhecimento agora fazem parte de nosso escopo de trabalho. Tudo isso compõe uma nova identidade.

1.5 O Programa Plural

Em março de 2005 sou chamada para coordenar uma equipe do Instituto de Artes voltada à criação de cursos para oferecer formação continuada para educadores em torno do tema 'inclusão', inaugurando o braço de formação de professores do Instituto. A partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2001, que garantiu que o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais fosse realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, a demanda por esse tipo de formação aumentava em todo o país. Já nessa época o trabalho do Instituto de Artes havia ganhado consistência e visibilidade e as várias palestras sobre a experiência com inclusão e as exposições de arte que o Instituto organizava já não eram suficientes para atender ao número de solicitações externas. Havia uma forte demanda das redes de ensino público a respeito do tema.

Nesse momento iniciamos a elaboração do curso piloto que vai dar origem ao Programa Plural. Vou reconstruir a experiência do curso piloto contrastando o que ficou na memória e a documentação disponível.

Começamos com a seguinte pergunta: como criar um curso de formação para educadores da rede pública de ensino que abordasse o tema ‘inclusão’ a partir da experiência do Instituto de Artes, ligada às Artes Visuais e à Educação Inclusiva, e de sua nova equipe?

O primeiro passo foi definir alguns conceitos/ideias que considerávamos fundamentais para construir ‘uma escola para todos’, e pensar em como abordá-los por meio de oficinas de artes visuais. Interrompo aqui, pois eu poderia contar esse primeiro diálogo/movimento de construção da proposta exatamente ao contrário.

O primeiro passo foi localizar nas propostas de oficinas de Artes Visuais criadas e experimentadas pelos artistas formadores, com a finalidade de se pensar e fazer arte, alguns temas que poderiam colaborar para se pensar e se fazer uma escola para todos. Então, temas como a mudança do olhar, a quebra de padrão e a singularidade foram surgindo das atividades visuais a partir das quais eles eram abordados.

Na equipe, a escuta envolvia um exercício de ‘tradução’ do que era ouvido ao idioma de estratégias de atuação profissional de cada um. Nesta tradução estava em jogo o conseguir ‘visualizar’ o que estava sendo proposto em termos concretos: a atividade em si e como poderia ser útil. A questão da transposição dos temas colocados em jogo para as situações de inclusão e exclusão vividas em sala de aula só foram se concretizando na prática, durante os cursos de formação. E essa abertura trazia em si o risco da nossa proposta.

Entre esse ir e vir de ideias, nem sempre suficientemente claras, artistas visuais e suas obras foram mencionados, para ajudar a pensar. Músicas como "Saiba" de Arnaldo Antunes foram escutadas para inspirar e ajudar a criar outras relações com a temática. Havia risadas, concentração, uma boa tensão movendo o grupo. Portanto, não é possível afirmar que fizemos uma lista de temas/conceitos necessários para se pensar uma escola inclusiva, e em seguida passamos um traço e começamos a pensar em atividades de artes que discutissem aquelas ideias.

Dos primeiros diálogos do grupo, e eles não passaram de quatro encontros somando ao todo 9 horas de trabalho¹⁵, foi nascendo o desenho do curso que logo ganhou a prática, e esta sim, a partir do vivido e registrado, passou a definir a condução da formação.

Fiz questão de dar um zoom no modo de escrever um simples parágrafo, que pode não ter importância nenhuma no conjunto

¹⁵ Dado que consta na planilha de orçamento e horas trabalhadas do projeto do curso piloto, agosto de 2005.

do texto desta pesquisa, para evidenciar o problema da representação, no processo de construção de conhecimento a partir de uma experiência vivida. Está explícito o debate sobre "ver e saber", e as possibilidades de construir um olhar sobre aquilo que estudamos (SÁNCHEZ DE SERDIO, 2010, p. 2).

O Pensamento ocidental foi influenciado principalmente pelo racionalismo cartesiano que isola o sujeito distinto e autônomo, cuja "visão" do mundo é separado e distante do objeto percebido. "Eu vejo" é comumente entendido como "eu sei". Assim, a visão distante, objetiva é um meio pelo qual julgar ou analisar fenômenos. (IRWIN; SPRINGGAY, 2008, xxi)

Tal concepção está tão entranhada que mesmo tendo sido amplamente questionada até hoje somos influenciados em alguma medida por ela. Uma coisa é viver, outra é narrar o vivido. Há um espaço e uma diferença entre essas duas ações. "El esfuerzo mismo de dar forma de narración a los materiales de la experiencia vivida es una fuente de creación de sentido" (GREEN, 2005, p. 120).

O olhar do presente ao passado é ativado e a relação com história vivida é reaberta a partir de novos modos de lê-la. Em outras palavras, o exercício da escrita pode gerar um novo olhar, que favorece nova interpretação e, às vezes, novos sentimentos em relação à situação em questão. Essas 'microtransformações', frequentemente sutis, dão vida ao processo de 'criação e recriação de sentido'. Como se vê, a relação com o tempo é central. O processo narrativo coloca em jogo a articulação dessas dimensões que passam a operar se interpenetrando e criando conexões e sentidos tanto ao que se está vivendo no momento presente, como ao que se viveu e com o que poderá ser vivido no futuro. Refiro-me à *reflexividade* humana:

[...] nuestra capacidad de volvernos al pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente. Ni el pasado y ni el presente permanecen fijos al enfrentarse a esta reflexividad. El "inmenso depósito" de nuestras experiencias pasadas puede destacarse de distintas maneras cuando le pasamos revista reflexivamente o podemos cambiarlos mediante una reconceptualización (BRUNER, 2009, p. 118).

No recontar esta história, uma história/pesquisa, a própria história começa, mais uma vez, a organizar-se textualmente. É fruto também e não só da relação com o 'leitor' que imaginamos ter, na intenção de dar a conhecer o que foi vivido como se ele lá estivesse estado. Mas, ao descrever esses primeiros encontros da equipe as

palavras querem arrumá-los... E alguns conteúdos podem se perder nessas ‘arrumações’, ao passo que outros também podem ser encontrados pelo mesmo processo. Pode-se chegar a “[...] descobrir lo que subyace en el centro ontológico de nuestro ser. Para que ‘en’ las palabras, o tal vez mejor, ‘a pesar de’ las palabras, podamos encontrar ‘recuerdos’ que paradójicamente nunca antes habíamos pensado o sentido” (VAN MANEM, 2003, p. 31).

A verdade é que não tínhamos a menor ideia do que poderia ser uma formação sobre a temática da inclusão/exclusão abordada por meio das artes visuais. Não tínhamos nenhum modelo. Havia uma colega com alguma experiência em formação de professores do ensino básico na área de Artes Visuais, mas nunca havia trabalhado a temática em questão, a inclusão/exclusão. Hoje me pergunto como foi possível que em algumas reuniões de planejamento o curso possa ter nascido e, depois, ter se desenvolvido.

O fato é que saímos das reuniões com 13 encontros de uma hora planejados em termos de temas/conteúdos, atividades visuais, referências de artistas, bibliografia e lista dos materiais necessários para as oficinas de artes. Trabalhei horas não remuneradas para escrever a sinopse do curso e organizar o que havíamos produzido. A sinopse (Quadro 1.1) foi divulgada aos professores das duas escolas vizinhas, que foram sugeridas pela direção do Instituto e depois aceitas para a experiência pela Secretaria de Educação. O objetivo, ao escolher essas escolas, era construir laços com a comunidade da região na qual a nova sede do Instituto havia se instalado. Tivemos 28 professores inscritos. As aulas aconteciam duas vezes por semana de 12h às 13h, entre o período escolar da manhã e o da tarde, na hora de almoço dos professores. Contamos com adesão total, não houve faltas. No final, acrescentamos uma aula, totalizando 14 encontros, e organizamos um seminário de avaliação dentro da programação da exposição anual de artes. O curso piloto foi realizado durante sete semanas, de setembro a outubro de 2005. Ele foi ministrado por uma dupla de artistas formadoras, contou em todos os encontros com a minha participação e a do Guilherme, além da presença do coordenador pedagógico do Instituto.

Quadro 1.1 - Projeto Piloto

Sinopse do curso

O curso está dividido em duas partes. Na primeira, o objetivo é investir na ampliação do repertório sobre artes plásticas e associar os conceitos trabalhados na prática artística às situações de inclusão na escola regular. Dedicaremos seis aulas para completar essa fase. Na 7ª aula, faremos uma análise da nossa trajetória de capacitação. A ideia é a sistematização do diálogo estabelecido entre o fazer e o pensar a arte, vivido nas oficinas, relacionando-o com as possibilidades de fazer e de pensar a inclusão na escola regular.

Na segunda parte, o objetivo é construir um projeto de investigação pessoal adotando o desenho como fundamento. O desenho recebeu um olhar contemporâneo e as possibilidades se ampliaram. Nesta fase, o diálogo entre o fazer e o pensar a arte, assim como o fazer e o pensar a inclusão, permanecem vivos, alimentando nossas reflexões.

Existe a possibilidade de os trabalhos visuais produzidos nesse curso integrarem a exposição anual da Associação de Artes — que será realizada no Serviço Social do Comércio (SESC) — Pinheiros, em dezembro de 2005.

Programa:

1ª Semana

1ª aula: Apresentações:

1. O Instituto de Artes
2. O curso
3. A equipe

Atividade: Memória

2ª aula: Atividade: Oficina 4 retratos

Conceito de inclusão: Mudança do olhar e quebra de padrões

2ª Semana

3ª aula: Atividade: Oficina Corpo e Movimento 1

Passagem do figurativo ao abstrato

Conceito de inclusão: Novas possibilidades criativas a partir da quebra de padrões

4ª aula: Atividade: Oficina Corpo e Movimento 2

Conceito de inclusão: Novas possibilidades criativas a partir da quebra de padrões

3ª Semana

5ª aula: Atividade: Oficina Campos e Espaço

Conceitos de inclusão: Singularidade

6ª aula: Atividade: Oficina Descontrole

Conceito de inclusão: A perda do controle

4ª Semana

7ª aula: Atividade: Sistematização dos conteúdos trabalhados na 1ª parte do curso

5ª Semana

8ª aula: Atividade: Apresentação de casos de inclusão e introdução do Projeto Pessoal de Investigação

9ª aula: Atividade: Projeto de investigação pessoal

Conceito de inclusão: Construção de conhecimento, aprendizagem.

6ª Semana

10ª aula Atividade: Projeto de investigação pessoal

Conceito de inclusão: Construção de conhecimento, aprendizagem.

11ª aula: Atividade: Projeto de investigação pessoal

Conceito de inclusão: Construção de conhecimento, aprendizagem.

7ª Semana

12ª aula: Atividade: Término do projeto de investigação pessoal.

Conceito de inclusão: Construção de conhecimento, aprendizagem.

13ª aula: Atividade: Conversa com especialista sobre Inclusão

Entrega do Certificado de participação no curso

Nesta primeira experiência solicitamos aos educadores/participantes que ocupassem seus lugares a partir de uma posição de coautoria e colaboração¹⁶.

No piloto as propostas visuais giraram em torno do ‘desenho’, por isso veio a sugestão de uma artista formadora de adotarmos o capítulo "Conceito e pré-conceito" do livro "Formas de pensar o desenho" da Edith Derdyk (2008), para discutir as questões em pauta. Seu conteúdo e título apontavam para a ampliação das possibilidades para pensar o desenho e o debate de temas vinculados à inclusão/exclusão desses saberes no campo do ensino das artes visuais. Sobre inclusão utilizamos o capítulo 2 do livro "Como construir uma escola para todos?", de Lino de Macedo, que faz uma aproximação provocativa à temática da inclusão.

Ao longo da execução do curso o trabalho com a memória esteve bastante presente. Todas as aulas foram registradas em um diário escrito e compartilhado via *net* – com a solicitação de que contribuições da equipe de artistas formadores fossem agregadas – e de documentação fotográfica. Essas estratégias foram fundamentais para garantir a realização do curso na linha intuída durante as nove horas trabalhadas para conceber e planejar o curso. Em realidade ele foi construindo-se na prática, pois, apesar dos encontros estarem planejados, não se sabia como as propostas visuais seriam vividas, e se a temática trabalhada poderia ser transposta para a prática escolar.

Nessa primeira edição do curso, utilizamos na primeira aula, de forma tímida, a roda sobre memórias da infância sobre situações de exclusão/inclusão/deficiência e sobre sua experiência de fazer arte, que posteriormente seria ampliada e transformada em um elemento fundamental do Programa Plural.

Vou inserir a descrição da primeira oficina chamada ‘4 Retratos’ realizada pela Suiá, professora artista que a criou. O tema foi mudança de olhar e quebra de padrões. Segue a descrição elaborada por ela:

Realizaremos uma sequência de 4 retratos com desenho de observação:

Cada professor organizará sua sequência, portanto orientaremos que, antes de começar a atividade, enumerem as folhas no verso de 1 a 4, identificando-as com seus nomes.

Retrato 1 (habitual) – utilizando o lápis, que é o instrumen-

¹⁶ Vejo que, em razão da própria limitação dos nossos saberes, convidamos os educadores para aprender junto conosco, e chamamos isso de ‘investigar’. No entanto, nunca deixei de assumir a responsabilidade de descobrir qual seria o papel de formadora. Continuo até hoje com essa mesma pergunta e ainda sem conseguir ‘construir’ ou ‘inventar’ uma resposta, mesmo que provisória, que me satisfaça um pouco mais.

to mais trivial de desenho, retrate a pessoa à sua frente. Enquanto desenha observe o percurso que faz ao desenhar. Nesse exercício cada um desenha à sua maneira habitual. Tempo disponível 3 minutos (3').

Retrato 2 (desenho cego) – utilizando o carvão, retrate a pessoa à sua frente sem olhar para o papel. O importante nesse exercício é a observação ou o 'desenhar com o olhar', como o olhar se transforma em gesto registrado no papel. Deslocamos o foco de atenção do produto final (o que/desenho) para o processo (como/desenhar). Mais uma vez, qual foi o percurso do desenho? A observação modificou/influenciou as minhas escolhas? 3'

Retrato 3 (linha contínua) – utilizando o giz de cera, retratar sem tirar o bastão do papel. Procurando olhar mais para o objeto de observação que para o papel. Aqui a questão do percurso do desenho torna-se mais forte, desafiando as professoras a encontrarem outros caminhos, traços, soluções... 3'

Retrato 4 (de cabeça para baixo) – utilizando nanquim. Retratar a pessoa de cabeça para baixo, invertendo as referências: o que está em cima do que observo, eu desenho na parte de baixo da folha, e assim por diante. 3'

[...] Uma vez formadas as duplas, explicitarei qual seria a dinâmica da atividade e combinei com o grupo que a instrução de cada retrato seria dada ao longo da oficina. Outro combinado importante foi o do tempo previsto para cada desenho, que não deveria exceder 2 minutos. A uma primeira impressão, parecia ser muito difícil para a maioria das pessoas o desafio de desenhar o colega da frente (em tão pouco tempo). Para aqueles que tiveram um registro de frustração com o desenho na infância, essa não devia ser nem mesmo uma tarefa muito prazerosa. Tornava-se assim mais transparente a experiência e o olhar de cada um apontado para as memórias sobre as relações pessoais com arte e deficiência. O 'corpo a corpo' com o fazer gráfico pareceu 'presentificar' essas relações, dando abertura para a criação de novos significados e/ou sentidos para a experiência de cada um. Mesmo as pessoas mais 'habilidosas' com o desenho foram obrigadas a se reposicionar perante os seus saberes para responder aos desafios inerentes a essa sequência de retratos. As propostas abordaram de formas diferentes o mesmo procedimento de desenho de observação, ora dando mais ênfase para olhar (retrato 2 – 'desenho cego'), ora para o percurso que se faz ao desenhar (retrato 3 – linha contínua), ora invertendo a referência de espaço (retrato 4 – de cabeça para baixo) – a fim de descondicinar a relação olho-gesto-papel. O clima na sala foi de muita descontração ao longo de toda a atividade. A dificuldade inicial foi sendo supe-

rada conforme as pessoas autorizavam-se a sair dos padrões com consciência, em meio a sonoras gargalhadas. Penso que a dificuldade de desenhar não reside, muitas vezes, no grau de habilidade manual, mas sim numa pré-concepção que se tem do que é desenho. Quando a preocupação em retratar com a maior semelhança possível à situação 'real' torna-se a única forma de entendimento dessa linguagem, surgem empecilhos e questões que estão na verdade fora dela. Daí o fato de as pessoas, ao se desenharem, dizerem mutuamente que "não se ofendessem" com a maneira como foram representadas, ou mesmo que ao verem seu retrato afirmavam "mas essa não sou eu". Essa confusão não deixa de ser uma forma de condicionamento e foi uma das questões que procurei abordar no momento de apreciar as sequências.

Em seguida, dedicamos 30 minutos para apreciação das sequências.

De que forma essa sequência aborda os padrões do desenhar? Houve transgressão dos próprios condicionamentos, algo que favoreceu o 'se soltar'? Por quê? O que implica transgredir/transformar esses padrões? A singularidade aparece? Esse condicionamento que identificamos no fazer, se reflete também no pensar? De que forma? Como isso se relaciona com a inclusão na escola regular?

Ouvindo os relatos das professoras na apreciação, pude constatar que as experiências pessoais foram as mais diversas: houve quem se sentisse mais liberto e ousado no desenho conforme o desafio 'aumentava' nas propostas, houve também quem se declarasse tolhido ou ainda indiferente. Mas a mudança de olhar já se fazia presente:

Educadora 1 "Desenho não é só aquela tensão que estava ao desenhar o primeiro rosto! No fim do último rosto eu já estava diferente."

Educadora 2 "O que marcou mais nesses trabalhos que já realizamos é o desenvolvimento da nossa observação. Acho que agente olha sem ver, então é isso que eu acho que estamos aprendendo, a ver as coisas nos seus detalhes, a ver de uma forma bonita as coisas que num primeiro momento nos pareciam feias. Com a observação estamos percebendo coisas que antes não percebíamos."

Educadora 3 "Pensando agora você perguntou se tem relação à sequência, acho que para contemplar tudo isso que você está dizendo a gente precisa quebrar padrões. Acho que a gente começou pelo certinho. Então pensando nesse momento a quebra de padrões precisa existir, a singularidade também precisa ser vista para daí ampliar as possibilidades."

É possível identificar um percurso que favoreceu o se soltar. Durante a atividade o olhar estava focado para o colega retratado, mas para realizar as propostas o ponto de vista teve que ser mudado. Justamente no exercício onde a mudança de perspectiva teve que ser radical, as pessoas foram em frente, divertindo-se, experimentando uma liberdade inusitada. Foi uma experiência estimulante. Para fazer e pensar a inclusão a mudança de perspectiva também tem que ser radical, foi promissora a maneira que o grupo viveu o último retrato. Foi importante a relação que a professora artista estabeleceu entre o tom de alegria do grupo ao comentar a oficina e o tom sério, contido, ao se falar da inclusão. A inclusão dá medo? Ela inibe?

Aqui vale destacar que as memórias em relação à deficiência que os participantes trouxeram, tanto neste curso como nos seguintes, em que ampliamos a importância deste momento na formação, em sua maioria se conectavam a sensações do corpo, limitações, estranhamentos e medos. Elas apareceram com relação a situações que ocorreram tanto na família como na escola. Trago aqui um trecho do relatório do Curso Plural 3, que ocorreu no Recife em outubro de 2008:

As memórias eram relatadas na primeira pessoa, trazendo uma carga de dúvida. Elas falavam de sensações — de aproximação e de repulsa entre o nosso corpo e o outro, ou o nosso corpo e a coletividade que o envolve — que constituem as relações significativas de nossa história. Que relações estabelecemos com o diferente? Em muitas memórias aparecem situações onde os participantes assustavam-se com a diferença do outro; um colega de escola, um familiar, alguém de sua comunidade. Nestas situações, o medo e a curiosidade os levavam a uma aproximação e a construção de um vínculo de complementaridade. Em outras situações, o medo criava uma fantasia do outro, um mistério, que não possibilitava o contato.

Incluir/excluir é um processo individual e/ou coletivo? Como a coletividade cria campos de força excludentes ou inclusivos? Como são as diferentes experiências corporais de cada um? Como entender a experiência do outro? Nós reproduzimos os mecanismos de exclusão presentes na sociedade? (Beatriz, professora artista)

Pensar sobre a exclusão/inclusão, deficiências, diferenças e relações de diferentes pontos de vista — todos que constituíam esta roda grupal específica: de quem excluiu, de quem já se sentiu excluído — ampliou o campo de reflexão para outras práticas de exclusão presentes em nosso cotidiano político e social. Mecanismos de exclusão e inclusão presentes na cidade, reproduzidas e criadas em nossas famílias, por nós mesmos, na escola, no trabalho.

Já as memórias da infância com a arte, apresentam características bem distintas relacionadas ao prazer e às vezes um pouco de transgressão presente nas brincadeiras infantis. Transcrevo o mesmo relatório de 2008:

A experiência na infância com a arte surgiu ligada ao reconhecimento das próprias potências ou impotências, à experiência de prazer, a um lugar de liberdade e pertencimento onde os limites são ampliados. O brincar como experiências de inventividade foi relacionado com a arte. Nesse sentido, as memórias evidenciaram um aprendizado da arte ligado a brincadeiras populares, a construção de brinquedos, a família – saberes de artesanato, ‘manualidades’ passadas de mãe para filha – a festas populares que implicavam uma inventividade coletiva, e a produção de objetos/danças/brincadeiras que existiam em uma tradição popular. (Beatriz)

A questão do condicionamento na forma de desenhar é um ponto importante. Se desenhar é pensar (é uma forma de pensamento), sempre desenhar da mesma forma revela um "engessamento" do desenho/pensamento.

Na introdução da proposta de trabalho a professora artista falou do desenho como interpretação daquilo que está sendo desenhado, procurou flexibilizar a expectativa de reproduzir perfeitamente o real. Fez questão de tentar separar o que é real e o que é desenho. Parece uma ideia simples até redundante, mas na prática não é. Quando entendemos essa ideia ganhamos liberdade. Esse é um pré-requisito quando se pensa em educação e quando se pensa em inclusão, tanto do ponto de vista de despertar o desejo do aluno em relação ao seu próprio aprendizado quanto do professor em relação ao seu aprendizado de como lidar com essa nova situação.

Observamos nas diferentes oficinas que depois da experiência vivida ‘no fazer artístico’ envolvendo, por exemplo, o tema ‘quebra de padrões’, o indagar sobre os padrões que organizam a escola – por exemplo – ganhava outro sentido. Nesses instantes, surgiam conexões de outra natureza entre tais experiências, e as práticas construídas, internalizadas e reproduzidas na escola.

Em duplas, os professores retratam-se a partir de quatro pontos de vistas diferentes. Ao ter que desenhar a parceira de cabeça para baixo ou sem olhar para o papel, o professor descobre recursos para lidar com o desafio que nem sabia que tinha. Precisamente aí acontecem as descobertas. Quando o potencial criativo é tocado, o desejo sobre o próprio aprendizado vem à tona, motivando-o a avançar no seu percurso de criação.

A ideia das oficinas foi colocar o processo em foco e começar a romper os condicionamentos para ir ampliando o campo de in-

investigação. Um dos padrões que ainda hoje orienta a nossa prática docente é manter o foco no produto final e não no processo. Seguimos alinhando as nossas expectativas à qualidade estética do desenho do aluno ou ao resultado da prova. Isso ocorre de forma mais ou menos consciente, mas ainda é um padrão que herdamos da escola homogeneizadora.

Já o processo é o espaço da relação do aluno com as diferentes fontes de conhecimento, da relação com o professor, com ele mesmo e com os colegas. É o espaço de interlocução, é onde podemos atuar para desenvolver posturas criativas e críticas. Por isso é importante destacar que o produto final é apenas um dos desdobramentos de um processo e as propostas nas oficinas seguiam esse princípio.

Dessa experiência tiramos diversas conclusões que embasaram os cursos seguintes: a) a didática inventada pela equipe foi explicitada. Explicitá-la mesmo que de maneira ainda incipiente, foi fazê-la existir, foi torná-la visível, inclusive para nós mesmos; b) os conceitos trabalhados por meio das atividades de artes foram relacionados às possibilidades concretas de se fazer e pensar a inclusão¹⁷; c) os casos de inclusão protagonizados pelos professores da rede foram discutidos¹⁸.

A título de exemplo vou inserir um relato de experiência do professor Julio, da área de Educação Física, apresentado no curso piloto. Trata-se da inclusão de uma aluna com deficiência física na classe regular:

A sala era numerosa, 40 alunos de 5ª série (10 e 11 anos), eram extremamente agitados, com necessidades diversas, carências e dificuldade de concentração. A aluna não tinha os membros superiores, nem a mão esquerda, sendo a direita junto ao ombro com três dedos apenas. Difícilmente ela deixava de participar das aulas de educação física, pois sua habilidade com os pés sobressaía a dos demais alunos. As atividades eram organizadas de forma a possibilitar a sua participação, as regras eram mudadas e adaptadas a sua deficiência. Sua maior dificuldade era jogar basquete, devido ao tamanho da bola e a deficiência na marcação. Mudei o planejamento, jogávamos com bolas menores e ela utilizava os pés para arremes-

¹⁷ Neste primeiro curso, essas relações começaram a ser esboçadas de forma tímida. Ao reler a memória da oficina 4 Retratos constato que as primeiras relações estabelecidas tinham relevância e consistência.

¹⁸ O relato foi escrito como 'lição de casa', a partir da seguinte proposta: Descreva uma situação (em sua prática educativa) onde você encontrou dificuldades para incluir um aluno em uma determinada atividade:

Orientações: Qual era o perfil do aluno e da classe? (não é necessário que o aluno em questão tenha uma deficiência) Qual era a atividade? Quais foram as dificuldades? Que estratégias foram usadas para lidar com o problema? Você teve com quem conversar sobre a situação?

sar ao cesto. Não tive com quem discutir essa situação pois a escola era muito grande e coordenadores e direção tinham outras preocupações. No período, não tinha outro professor de Educação Física, o que impediu que eu dividisse as angústias e o prazer que foi trabalhar com ela.

No curso piloto, havíamos programado analisar os casos de inclusão/exclusão a partir da bibliografia. Isto foi abandonado e utilizamos os temas trabalhados nas oficinas de artes visuais para guiar a análise (singularidade, mudança do olhar, quebra de padrão, descontrole). Na situação relatada havia algum padrão? Ele foi quebrado? O que dizer sobre o olhar e a mudança de olhar? Houve espaço para a aluna/aluno e sua singularidade desenvolver-se, aprender? A tensão entre controle e descontrole estava colocada?

No decorrer dos cursos seguintes percebemos que utilizar os temas trabalhados em cada oficina visual para guiar a análise - abria o caso descrito em várias direções. Por meio das perguntas-guias, percebemos que cada tema evidenciava a presença de distintas dimensões na situação em discussão, aumentando muito o grau de complexidade do trabalho a ser realizado. Exemplo:

1) Identificar os padrões e a possibilidade (ou não) de quebrar estes padrões, poderia estar relacionado com os padrões que organizam a escola como instituição e sustentam nossas crenças a respeito 'do que é' e 'do que se espera' da escola.

2) Ou poderia referir-se aos padrões que estão regendo as relações entre o aprender e o ensinar naquele instante, e que, portanto, podem definir o que se entende (ou não) por conteúdo a ser trabalhado junto aquela faixa etária. Que conteúdos seriam estes?

3) Podem ainda estar conectados a padrões de comportamento aceitáveis por parte de alunos e professores em uma sala de aula.

4) Ou a padrões morais e julgamentos baseados em nossos medos e preconceitos que permitem e/ou bloqueiam alternativas de se lidar com a situação que está posta. Por fim, pensar em padrões e quebra de padrões nos levava para novas perguntas: Os padrões são sempre negativos? Quebrar os padrões é sempre o desejável?

Frequentemente o debate caía no pensamento dual/dicotômico que tendia à simplificação das questões, limitando as possibilidades de aprofundamento da reflexão e busca de caminhos. É bem verdade que com o tempo e o conhecimento de que dispúnhamos não era possível aprofundar, tanto quanto gostaríamos, na análise dos casos. Percebemos que o potencial desta forma de análise e/ou revisão das situações vividas em sala de aula era grande. E seria preciso investir em grupos de estudos formados

por professores das escolas, artistas formadores, especialistas (?!) para efetivar um trabalho dessa natureza, com o rigor necessário para o avanço em direção a transformação da prática.

O investimento na apropriação do percurso vivido em cada etapa da formação permitiu ao grupo um distanciamento do que estava sendo proposto. Foi possível "estar fora e estar dentro" da situação em questão, simultaneamente. E qual foi o ganho? Trabalhar a consciência do processo por parte de todos os envolvidos¹⁹, enquanto ele estava sendo vivido, foi justamente a oportunidade de transformá-lo na direção necessária. Na realidade, foi assim que a direção foi revelando-se.

Observamos que alguns aspectos essenciais do curso piloto foram favorecidos pelas diferentes estratégias em que a memória foi acionada, o que significou um investimento na qualidade da interlocução e na criação de vínculos de confiança. Esses vínculos foram capazes de assegurar uma atmosfera aberta, na qual o professor pôde se expor através de seus trabalhos visuais sem constrangimento, e em que casos de sucesso e insucesso no percurso de inclusão de alunos com deficiência puderam ser expostos e analisados coletivamente.

Naquele ano, os trabalhos visuais dos educadores foram apresentados na exposição anual do Instituto, que abriu, a partir de então, um espaço para compartilhar sua proposta pedagógica de formação de educadores com o público. Nesta mesma exposição, foi organizado um pequeno seminário para a apresentação e debate da experiência. Participaram da mesa uma representante da Secretaria da Educação de São Paulo, a diretora da Ashoka (organização financiadora do curso), o coordenador do setor educativo de um importante museu de São Paulo, uma psicóloga especialista em educação, membros do Conselho Consultivo do Instituto e da direção de uma das escolas.

A partir do curso piloto, e principalmente nos cursos posteriores, foi possível aprofundar dois tópicos vinculados: a memória, como repertório vivo e campo de relações entre as várias dimensões do vivido, e a dimensão narrativa, como marco estruturador da vivência/curso.

Nos próximos capítulos vou analisar a construção da noção de inclusão com foco nos estudos sobre deficiência e a análise da experiência do Programa Plural.

¹⁹ Equipe de artistas formadores do IA e professores da rede de ensino público.

Neste capítulo analiso a constituição do campo de estudos sobre a deficiência, como espaço de disputa entre os modelos médico e o modelo social até a constituição do modelo biopsi-cossocial e suas consequências para políticas públicas nacionais e internacionais no que se refere à relação entre educação regular e educação especial. Esta discussão é importante para entender o processo social de construção da noção de escola inclusiva ou escola para todos.

2.1 O Programa Igual/Diferente: meu primeiro contato com o tema

Em primeiro lugar gostaria de registrar a minha relação de desconforto com a palavra ‘inclusão’, pois no contexto da educação informal ela parecia ter sofrido um processo de esvaziamento de sentido, chegando a se tornar sinônimo de posições superficiais que demonstravam falta de compromisso com o tema. Seu uso excessivamente frequente revestido de intenções ‘nobres’, utilizado por todos que organizavam projetos abarcando os âmbitos da arte e da educação, era uma maneira de ‘valorizar’ e tornar financiável a maior parte de ações neste campo. Nesse contexto, participavam as empresas que, com o incentivo das leis fiscais utilizavam o tema inclusão social em suas várias modalidades para agregar a sua marca e imagem o valor "responsabilidade social". Com o mínimo de investimento apoiavam ações pontuais, às vezes iniciativas de médio prazo e raramente projetos de maior duração. Em algumas situações parecia ‘distribuição de migalhas aos pobres’. Essa trama de relações, da qual participávamos, reunia fundações, museus, centros culturais, ONGs, secretarias de municípios, dinheiro público, recursos da iniciativa privada (empresas) e evidenciava, frequentemente, um compromisso superficial e até mesmo duvidoso com o tema inclusão, com a própria educação e com a arte¹.

¹ Como aponta Yúdice (2002, p. 24): "En la actualidad es casi imposible encontrar declaraciones que no echen mano del arte y la cultura como recurso, sea para mejorar las condiciones sociales, como sucede en la creación de la tolerancia multicultural y en la participación cívica a través de la defensa de la ciudadanía cultural y de los derechos culturales por organizaciones similares a la UNESCO, sea para estimular el crecimiento económico mediante proyectos de desarrollo cultural urbano y la concomitante proliferación de museus cuyo fin es el turismo cultural."

De qualquer forma, no contexto de trabalho do Instituto de Artes, procurei me acostumar com esta palavra que constava da logomarca². Confesso não gostar até hoje do *slogan* e, naquela época, desconfiava deste sentido até publicitário da arte. A arte como um remédio. Compre essa ideia. Ela está literalmente à venda:

Miller y Yúdice (2004) sostienen que la cultura ha ampliado su capacidad curativa y ha pasado de ser apta para el tratamiento de afecciones individuales a aplicarse también a la resolución de disfunciones sociales como la exclusión social, la pobreza, el racismo, etc. Esta confianza en la potencialidad socioterapéutica del arte parece haber desembocado en una exigencia de utilidad sobre la cultura como criterio de legitimación (SÁNCHEZ DE SERDIO, 2010, p. 91).

A autora continua:

Según Yúdice, esta expansión del papel desempeñado por la cultura se debe al abandono por parte del Estado de sus responsabilidades económicas y legislativas sobre los servicios sociales, entre ellos la cultura. Estos recortes, que en un principio podrían parecer un obstáculo para el desarrollo cultural, han determinado la condición de su continua posibilidad puesto que los gestores y administradores culturales han enpezado a producir un discurso del arte como vía de solución de múltiples problemas sociales y económicos y encauzado así a los artistas hacia el manejo social (YÚDICE, 2002, p. 25-26, apud SÁNCHEZ DE SERDIO, 2010, p. 91-92).

Entre 2001 e o início de 2005 fui por quatro anos coautora do Programa Igual Diferente em um Museu de Arte. Foi uma experiência, a primeira em minha carreira, na qual enfrentava o tema ‘diversidade’ de forma radical³. Consequentemente a temática da inclusão/exclusão estava posta, como nunca havia estado antes. O Programa Igual Diferente de um Museu de Arte de SP oferecia cursos livres de Arte para pessoas com e sem deficiência, além de outras necessidades especiais. Havíamos firmado parcerias com várias instituições e oferecíamos cursos no museu. Fotografia, desenho, cerâmica, pintura e outros como Painéis que tinham a cidade como tema.

A ideia é que o ponto de encontro entre as pessoas que ali estavam reunidas, inclusive os professores artistas, o que parece óbvio mas não é, fosse o interesse pela Arte, entendida de forma

² Constava da logomarca o *slogan*: ARTE PARA INCLUSÃO.

³ Nesse programa nunca usamos a palavra inclusão, para mim ela parecia desqualificar o que acreditávamos estar propondo.

abrangente, como área do conhecimento, com muitas possibilidades de abordagem. E se os cursos fossem consistentes e mobilizadores, um convívio significativo seria uma decorrência quase ‘natural’ do processo. Isto é, um convívio, do qual surgissem algumas afinidades, simpatias mútuas, antipatias, maior ou menor grau de sociabilidade, alguma amizade, como em qualquer grupo. Enfim, uma proposta na qual o foco era a relação com a arte. Praticar. Fruir. Pensar. Desfrutar. Arriscar. Aprender. Expor. Ensinar. E isso circunscrito por um espaço específico que era o Museu de Arte, também personagem atuante nesta experiência.

Estávamos ocupando um espaço público que tinha uma agenda repleta de exposições. Existiam possibilidades de participação em conversas com artistas e curadores, a cada nova exposição, por exemplo. Assim como dificuldade de acessos a banheiros, dificuldade de acesso no sentido do entendimento destas conversas ‘sofisticadas’ entre curador e artista, entre curador e equipe educativa do museu. A questão da inclusão/exclusão do artista no circuito das artes visuais, também estava posta, indiretamente, pelos anseios e experiências dos próprios professores artistas que criavam/trabalhavam suas relações com os temas dos cursos.

A ideia era potencializar a relação com a Arte e como decorrência ampliar as possibilidades de dar sentido para aquela experiência. Isto era o que nos unia em torno de conteúdos concretos e do desejo também concreto de aprender e ensinar entendido de forma abrangente. Em outras palavras, acreditávamos que os cursos de artes, precisamente o seu conteúdo, forma, tempo, espaço, eram o centro do nosso trabalho. Ou seja, os cursos não eram um veículo para inclusão. Não estavam pensados para isso. Não eram nenhum tipo de terapia, nem de dinâmica para chegar a oferecer oportunidades de criação de vínculos entre pessoas excluídas e não excluídas. Em realidade, só seria possível a mobilização de pessoas muito diferentes entre si em torno da arte, se os cursos não estivessem pensados com o objetivo de serem situações de inclusão. Mas sim, situações significativas de ensino/aprendizagem em torno da arte.

Parte significativa do público desses cursos vivia internado em instituições psiquiátricas, frequentava hospitais dia ou mesmo a educação especial. Viviam suas vidas em um eterno ‘tratamento’. A margem da sociedade num sentido radical. O ambiente do museu era talvez o único fora do marco do sistema da saúde, melhor dizendo, da doença. Era fundamental não estarmos oferecendo nenhum tipo de terapia, oferecíamos cursos de arte.

Esta experiência foi marcante na minha formação pela maneira como foram articuladas as dimensões coletiva e individual dentro da equipe, e presentes também na relação com os participantes e com as instituições parceiras. Pela primeira vez, me senti traba-

lhando realmente em equipe, no sentido de operar como grupo, que deliberava, atuava, registrava e construía um programa original em conjunto. E já havia trabalhado 15 anos em uma escola particular de ensino regular, na qual pertenci a uma equipe. Uma equipe que operava de forma hierarquizada e pouco produtiva em termos de construção de conhecimento com um grau de aprofundamento mais de acordo com o potencial do grupo.

Localizo na experiência de trabalho no Museu de Arte um primeiro posicionamento consciente frente ao tema inclusão/exclusão, na minha vida profissional. Importante ter em conta que se tratava de uma experiência no contexto da chamada educação informal. Dessa experiência vale destacar:

1ª Lição aprendida – Para criar contextos de ensino e aprendizagem abertos e potentes (para pessoas muito diferentes entre si), não pensar em inclusão como a finalidade do trabalho, e sim no conteúdo do curso em si e nas dimensões que ele abarca.

2ª Lição aprendida – Para criar contextos de ensino e aprendizagem abertos e potentes (para pessoas muito diferentes entre si) é preciso construí-los em colaboração e documentar todo o processo de construção.

3ª Lição aprendida – Para colocar ao menos parte dos conteúdos fora de quadro, em quadro, e ser mais consciente das dimensões que participam dessa construção, é preciso sistematizar o trabalho. E documentar é apenas uma etapa desse processo.

Três lições óbvias, mas que dificilmente são colocadas em prática. Daqui se desprende uma conclusão básica: a ideia de inclusão na qual acredito está diretamente conectada com a possibilidade de aprender, em vários sentidos. E que aprender e ensinar não é algo trivial, quando alguém aprende, muda.

Uma pergunta que precisa ser colocada é a partir de que lugar falamos, pensamos, trabalhamos com a temática da inclusão. Para Buzato (2007):

[...] a palavra inclusão é frequentemente utilizada na sociedade brasileira hoje para descrever um objetivo ou ideal que palavras como cidadania, justiça social, talvez descrevessem melhor. [...] quem fala em inclusão, na maior parte dos casos, fala do lugar de incluído, isto é, fala como alguém que se entende como pertencente a um contexto estável e homogêneo no qual, de certo modo, a ideia de cidadania, dignidade e justiça social teria sido alcançado. Alguém que já definiu aquilo que é, tem ou faz como bom e necessário para todos, e que está disposto a trazer para esse mesmo espaço idílico e regulado o outro, o excluído, que por influência do destino, da natureza, da tradição, de seus próprios hábitos, da sua própria

ignorância, ou de alguma fatalidade histórica, não atingiu o estágio ou condição de igual. [...] Neste sentido, inclusão é uma palavra que muito facilmente desliza para o sentido de hegemonia, isto é, para um processo de subordinação de significados, valores e crenças de certos grupos aos de uma classe superior (p. 23).

E explica:

de uma perspectiva baseada na heterogeneidade (da linguagem, da cultura, do sujeito e da tecnologia) a partir da qual é possível perceber que todos já somos irremediavelmente incluídos e excluídos ao mesmo tempo: o termo inclusão, nesse caso, pretende aludir à possibilidade de subversão das relações de poder e das formas de opressão que se nutrem e se perpetuam por meio da homogeneização, da padronização, da imposição de nossas necessidades ao outro e do fechamento de significados (p. 24).

Nesta perspectiva, inclusão e exclusão não são sinônimos de estar dentro e estar fora. Esse é um ponto importante! A ideia de fechamento de significados é pertinente, poderia ser relacionada nesta pesquisa ao:

discurso dualista que dá origem aos pares deterministas como emissor/receptor, autor/leitor, produtor/consumidor, arte/popular, estudante/professor, corpo/mente (acrescentaria eu, incluídos/excluídos) e que deixam poucos resquícios à capacidade de ação, de resistência e de reinvenção dos sujeitos. [...] O que tem, além do mais, um efeito de subordinação indubitável: apenas se pode atuar a partir de um rol de ações pré-estabelecidas pelo lugar no qual se é colocado (HERNÁNDEZ, 2007, p. 18).

Durante os cursos de formação vemos como é difícil pensar as relações entre os temas e suas ressonâncias. Rápido essa simplificação dual se instaura reduzindo a complexidade das situações de que estamos tratando e conseqüentemente limitando as alternativas de caminhos possíveis para superação dos problemas em questão. Afinal, somos capazes de inventar uma escola para todos? Ou melhor, somos capazes de inventar uma escola com todos? Mas o significado de inclusão não pode restringir-se a esse contorno:

prefiero pensar que la inclusión debe ser un proceso mediante el cual, se produce la incorporación del acervo y la experiencia de cada sujeto a la construcción cultural y social común. Quie-

ro crer que la inclusión, la adquisición de la plena condición de ciudadanía, no sea la asimilación de determinados valores culturales, sino la capacidad de poner los valores culturales propios a trabajar con los de los demás en la búsqueda de un proyecto de convivencia común (AGUIRRE, 2009, p. 3).

Mas trata-se aqui não só da "inclusão", mas da inclusão de crianças com deficiência na escola regular, ou no processo de construção de uma "escola para todos". Para tratar essa questão é necessário abordar os estudos sobre deficiência⁴ e sua constituição como campo de pesquisa.

2.2 Os estudos sobre deficiência: o nascimento de um campo de pesquisa

Esta sessão tem uma finalidade dupla. A primeira situar as abordagens dos modelos médico, social e biopsicossocial da compreensão da deficiência, já que a pesquisa trata do trânsito e da articulação das concepções de inclusão/exclusão e ensino das artes visuais no Instituto de Artes. A segunda responde à necessidade de entender como uma teoria que postula a compreensão social da deficiência, foi 'científica e socialmente' constituindo-se em oposição ao modelo médico e hegemônico (também) 'científico e socialmente' construído⁵, para continuar a entender/discutir o que é teoria e sua relação concreta com a prática (com a vida), no caso desta temática.

Os estudos sobre deficiência surgiram no Reino Unido e nos Estados Unidos nos anos 1970 (DINIZ, 2007, p. 9). Foi fundado um campo de pesquisa acadêmica para pensar a temática da deficiência por um viés sociológico e político. Antes existia o modelo médico de compreensão da deficiência, as abordagens da medicina de reabilitação, da educação especial e da psicologia. "Para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos" (DINIZ, 2007, p. 15). A deficiência era enfrentada como um problema médico, individual e familiar. Este modelo, "afirmava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações de opressão, era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo" (DINIZ, 2007, p. 23).

⁴ O campo de estudos é conhecido por *Disability Studies*.

⁵ O paradigma positivista sustenta a pesquisa que fundamenta a Educação Especial, também contribuiu para forjar o nosso olhar para deficiência, assim como fortaleceu o pensamento mecanicista organizador das concepções das formações de professores.

Paul Hunt, um sociólogo deficiente físico, procurava compreender o fenômeno sociológico da deficiência partindo do conceito de *estigma* proposto por Erving Goffman⁶. Em 20 de setembro de 1972, escreveu para o jornal inglês "The Guardian":

Senhor Editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao Parlamento as ideias das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las. Atenciosamente, Paul Hunt⁷ ("The Guardian" apud DINIZ, 2007, p. 13-14).

A publicação gerou impacto e várias pessoas responderam ao convite de formação de um grupo de discussão com essa finalidade e, após quatro anos, em 1976, estava formada a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias), a primeira entidade de e para deficientes (DINIZ, 2007, p. 14). "Algo que muitos sem deficiência esperariam concluir em poucas semanas ou meses, nos exigiu quatro anos", disseram Michael Oliver e Colin Barnes (DINIZ, 2007, p. 16). Nessa época (no Reino Unido⁸), era comum as pessoas com deficiência físicas viverem em instituições, elas tinham pouco contato com o mundo externo e suas vidas eram permanentemente controladas. A comunicação não era fácil e essa foi uma das razões que dificultou a articulação do grupo (DINIZ, 2007, p. 16).

Vale recordar, que há dois séculos, existem instituições para cegos, surdos e pessoas com lesões físicas e/ou mentais. As pessoas com deficiência comumente eram separadas do convívio

⁶ O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo nem honroso nem desonroso (GOFFMAN, 2008, p. 13).

⁷ CAMPBELL, Jane, Jane. Growing Pains: Disability politics – the journey explained and described. In: Barton, Len; Oliver, Michael. The Politics of Disablement. London: MacMillan, 1990. Nesse artigo, Campbell conta a história da formação da Union of the Physically Impaired Against Segregation (Upias) por meio de entrevistas realizadas com 31 dos participantes mais ativos do movimento social da deficiência nos anos 1980 e 1990 no Reino Unido. Segundo Campbell, todos os entrevistados reconheceram a Upias como a origem do movimento social da deficiência (DINIZ, 2007, p. 30).

⁸ A autora, Débora Diniz, apresenta uma gênese dos estudos sobre deficiência no Reino Unido nos anos 1970, e as principais críticas feministas e pós-modernas nas décadas de 1990 e 2000.

social, viviam internadas ou mesmo eram abandonadas nessas entidades. Supostamente a função dessas organizações era cuidar e educar, normalizando-as, para devolvê-las à família e/ou à sociedade (DINIZ, 2007, p. 15). Ou seja, cabia a elas a tarefa de adaptarem-se à sociedade existente.

As sociedades pré-industriais eram cruéis com aqueles que eram diferentes, mas não o segregavam; o cuidado dessas pessoas era da responsabilidade de suas famílias. As sociedades pós-industriais criaram instituições benevolentes para os deficientes, que muitas vezes eram levados para longe de casa ao primeiro sinal de anomalia⁹ (SOLOMON, 2013, p. 41).

Michael Oliver, Paul Abberly e Vic Finkelstein, também sociólogos, responderam ao convite de Hunt e integraram com tantos outros participantes, o grupo inicial de formação da Upias. O modelo médico passou a ser confrontado: "ao invés de internados para tratamento ou reabilitação, os deficientes estavam encarcerados" (DINIZ, 2007, p. 15). O grupo trabalhou para redefinir o conceito de deficiência, que não deveria ser entendida apenas como um problema médico, individual e familiar, "uma tragédia pessoal" ironiza Oliver (p. 15), mas sim uma questão eminentemente social. Tratava-se de transformar a compreensão da deficiência e, do que significa ser deficiente, passando a pensá-la em relação ao contexto social onde é vivida e suas implicações. Colocaram em discussão a tensão entre corpo e sociedade perguntando: "Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente?" (DINIZ, 2007, p. 17).

A estratégia da Upias era inédita, retirava do indivíduo com deficiência a responsabilidade pela opressão sofrida e redirecionava-a para incapacidade social de prever e incorporar a diversidade (p. 15). A ênfase está direcionada à deficiência da sociedade que não demonstrava considerar a remoção das barreiras físicas e nem das barreiras sociais para se tornar mais acessível, permitindo a livre circulação e o direito ao trabalho aos deficientes.

⁹ Hoje em dia, comenta Solomon, 2013, "a perspectiva mais difícil que pais de filhos deficientes enfrentam é a internação, uma prática que agora é chamada nos Estados Unidos pelo eufemismo de 'colocação fora de casa'. A internação antes era uma norma, e os pais que queriam manter os filhos deficientes em casa tinham de lutar contra um sistema projetado para levá-los embora. Tudo começou a mudar em 1972, após a revelação das condições terríveis em Willowbrook, um lar para retardados mentais em Staten Island, New York. [...] Agora, pais que têm filhos com os quais é impossível lidar encontram muita dificuldade para achar uma internação apropriada e precisam enfrentar um sistema que pode fazer com que se sintam não responsáveis por ir atrás dessa opção. O pêndulo precisa voltar para o meio-termo apropriado. A questão nunca é fácil" (p. 40).

Nessa direção centraram sua luta. "O marco teórico dos sociólogos deficientes que criaram a Upias foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social" (DINIZ, 2007, p. 16).

O modelo médico estabelecia uma relação de causalidade entre lesão e deficiência, e entendia que a opressão e a exclusão, denunciadas pelas Upias, decorriam das limitações corporais dos indivíduos. Segundo esse entendimento o problema estava na lesão. Opondo-se a esta posição, o modelo social postulava que a opressão não era resultado da lesão, mas de ordenamentos sociais excludentes. Portanto, o tema da deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente [naquela altura] de ações políticas e de intervenção do Estado. Desejavam "ir além da medicalização da lesão e atingir as políticas públicas para deficiência" (DINIZ, 2007, p. 19). Segundo essa interpretação, "lesão era uma expressão da biologia humana isenta de sentido ao passo que a deficiência era resultado da discriminação social". Lutavam para "retirar qualquer sentido pejorativo das lesões" (DINIZ, 2007, p. 17-18).

Para o modelo social a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo (p. 23). "O lema de uma das mais importantes organizações britânicas de deficientes — "o direito ao trabalho é um direito humano fundamental" — é exemplar para verificar a luta para inclusão do deficiente no projeto social do trabalho produtivo (ABBERLEY, 1997, apud DINIZ, 2007 p. 63). O caminho vislumbrado para romper o ciclo perverso de segregação e opressão, estaria "na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprimia os deficientes". Para isso, separaram de forma radical as ideias de lesão e deficiência, "a primeira seria objeto das ações biomédicas no corpo, ao passo que a segunda seria entendida como uma questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar" (DINIZ, 2007, p. 19).

Em um ponto o modelo médico e o social concordavam, "a lesão era um tema da alçada dos cuidados biomédicos" (p. 23). Com base na perspectiva política de inclusão social a Upias definiu lesão e deficiência nos seguintes termos:

Lesão: ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social (UPIAS, 1976, p. 3-4 apud DINIZ, 2007, p. 17).

Como já foi dito, a lesão para Upias seria um dado corporal isento de valor. Lançando o olhar do presente para o passado, parece improvável que o movimento tenha assumido a lesão como um dado corporal isento de valor. No entanto, foi isso que ocorreu. Este ponto é fundamental para compreender a posição construída pela primeira geração dos teóricos do modelo social, e acompanhar os desdobramentos do movimento que redefiniu a compreensão da deficiência a partir de um viés sociológico e político.

Fato relevante é que foi criado um ponto de vista inédito para olhar/pensar a realidade, por meio do qual, os teóricos do modelo social, acreditavam agregar todos os deficientes em torno de um projeto político único:

Todos os deficientes experimentam a deficiência como uma restrição social, não importando se estas restrições ocorrem em consequência de ambientes inacessíveis, de noções questionáveis de inteligência e competência social, da inabilidade da população em geral de utilizar a linguagem de sinais, de falta de material em braile ou das atitudes públicas hostis das pessoas que não tem lesões visíveis (OLIVER, M. op. cit. p. xiv in DINIZ, 2007, p. 21).

Segundo, Jenny Morris, uma das poucas mulheres deficientes ativas na formação do modelo social, esse foi um processo de libertação semelhante ao que o feminismo propiciou às mulheres: articulou-se uma nova linguagem para descrever a experiência de discriminação sofrida pelos deficientes (DINIZ, 2007, p. 18).

O novo vocabulário favoreceu a expansão dos processos de dar sentido à experiência vivida no tocante à temática. O caminho para reivindicação de políticas públicas (ou de bem-estar) voltadas aos deficientes é aberto e, as possibilidades de construção de novos lugares/posições para estar/atuar no mundo, são ampliadas. "Ludwig Wittgenstein disse: "Tudo o que sei é o que tenho palavras para descrever."¹⁰ A ausência de palavras é a ausência de intimidade; essas experiências estão sedentas de linguagem" (SOLOMON, 2013, p. 16).

Um dos objetivos centrais da Upias foi "assumir a deficiência como uma questão sociológica, retirando-a do controle discursivo dos saberes biomédicos. Foi nessa disputa por autoridade discursiva que se estruturou o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo médico" (DINIZ, 2007, p. 18).

¹⁰ In Solomon, 2013, p. 822 (...). C. K. Ogden traduz essa frase por: "Os limites da minha linguagem significam os limites de meu mundo".

As camadas políticas/públicas e as camadas micro-políticas/privadas se misturam e se separam dependendo do olhar que a versão dos fatos nos convida a lançar. É criado um diálogo entre estas diferentes dimensões. As interpretações divergentes evidenciam que o funcionamento das nossas relações cotidianas está baseado na construção de narrativas nas quais se confrontam diferentes relações de poder. O poder da narrativa médica é o hegemônico, e tem, não de forma isolada, influenciado a criação da realidade, especialmente a partir da modernidade. Ao mesmo tempo em que a pesquisa neste campo embasa diagnósticos e prognósticos, fundamenta a prescrição de tratamentos, produz medicações novas, corrige rotas equivocadas, também tem colaborado na definição de um determinado lugar social para as pessoas com deficiência.

Importante é que a história (ou fenômeno) da deficiência passa a ser contada e lida a partir de outra perspectiva, a dos próprios deficientes que formularam o modelo social de compreensão da deficiência. Depende de quem conta e dos interesses presentes nestes discursos o poder de construir com a sua narrativa um olhar que irá influir e, de certo modo, criar a realidade propriamente dita, manifesta-se. Perceber que as formas de construção das narrativas acerca da deficiência evidenciam determinados conteúdos e ocultam outros, pode nos ajudar a interpretar os fatos sem reduzir a sua complexidade. Na narrativa da primeira geração dos teóricos do modelo social alguns temas-chaves permaneceram ocultos, questão a ser retomada.

Vou entrar na temática da educação inclusiva e colocar um exemplo citado por Ainscow (2001), para pensar a influência do vocabulário (das narrativas) e dos interesses vinculados ao tema da inclusão/exclusão. Trata-se de conhecer a origem da expressão "necessidades educativas especiais", amplamente empregada nos ambientes escolares e em suas redes, e analisar o efeito observado com sua disseminação em inúmeros países. Seguimos no cenário inglês.

No fim da década de 60 e início dos anos 70, a preocupação geral por igualdade de oportunidades, fez com que se pensasse em estratégias para apoiar as crianças que apresentavam baixo rendimento na escola regular. Passaram a existir diversas formas de educação voltada à recuperação destes alunos, incluindo aulas especiais oferecidas dentro da escola regular ou vinculadas a ela. Pouco a pouco foram surgindo ideias novas no que diz respeito à educação dos alunos que hoje são considerados com 'necessidades educativas especiais'. Para fazer frente às novas ideias e prioridades que estavam emergindo neste campo, o governo da época encomendou uma pesquisa que resultou no informe de Warnock, 1978, que segundo Ainscow (2001) teve grande influência. A expressão "necessidades educativas especiais" foi proposta neste informe:

"definía al niño con necesidades educativas especiales como aquel que tuviera tales dificultades de aprendizaje que reclamara una atención educativa especial" (AINSCOW, 2001, p. 147).

A princípio, pareceu uma ideia atraente pensar de maneira positiva as adaptações que teriam que ser feitas para que todas as crianças pudessem enfrentar o currículo (p. 50). Entretanto, ocorreu uma grave deturpação do conceito original, que passou a ser utilizado de maneira indiscriminada para se referir a uma minoria muito grande da população escolar, diz o autor. "De reflejar un enfoque que trataba de prestar atención especial a la individualidad, la expresión 'necesidad educativa especial' fue convirtiéndose en una superetiqueta utilizada para designar a un grupo concreto de alumnos a los que se caracterizaba como problemáticos" (p. 51).

De fato, o conceito 'necessidades educativas especiais' foi disseminado mundo afora, produzindo o efeito poderoso de aumentar a quantidade de crianças que perderam o seu lugar dentro do considerado "desenvolvimento normal". E passaram a integrar uma significativa legião de criaturas com problemas de aprendizagem, que requerem uma educação ou um *approach* "especializado" para se desenvolverem.

Nas redes de ensino em que atuamos a partir de 2005, observei que as professoras comentavam circunspectas que tinham, por exemplo, dois alunos "de inclusão" e ainda três sem diagnóstico, em um universo de 25 a 30 estudantes, em média. Assim, "partiendo de una política que pretendía facilitar la integración de los alumnos que experimentaban dificultades de aprendizaje, habíamos pasado a un aumento de la proporción de alumnos clasificados y segregados, al menos en el sentido de que sus maestros los percibían como diferentes" (AINSCOW, 2001, p. 51-52).

Não vou adentrar no tema da dificuldade de se fazer diagnósticos acertados e no como estes levam ao uso de medicações e condutas equivocadas, produzindo danos de toda natureza. "Jerome Groopman escreveu na New Yorker: 'A linguagem é tão vital na arte do médico quanto o estetoscópio ou o bisturi. De todas as palavras que ele emprega, o nome que dá a doença tem o maior peso. O nome da doença passa a fazer parte da identidade de quem sofre'" (SOLOMON, 2013, p. 429-430).

Nas redes de ensino em que trabalhamos, chamou a atenção como os diagnósticos têm sido facilmente aceitos pelas famílias e a equipe escolar, desejosas de uma explicação e um tratamento que os ajude a lidar com os problemas, que nunca estão na escola, e os alivie da responsabilidade, por algo que não vai bem. Assim, as dificuldades são creditadas ao distúrbio, lesão, doença ou síndrome.

Como comenta Ainscow (2001): “En realidad, estábamos asistiendo a la reparación de la tendencia hacia la antigua perspectiva de interpretar las dificultades educativas en relación con los déficits intrínsecos del niño” (p. 51). E explica:

El modelo de déficit considera "que los ‘niños especiales’ necesitan de una educación especial, es decir, enfoques que otros niños no necesitan para rendir bien en la escuela. Por tanto, a pesar de los movimientos tendentes a la integración de los alumnos con presuntas necesidades especiales, la insistencia en la diferenciación curricular, y el apoyo adulto adicional en el aula hace que se sigan considerando las diferencias como déficits en muchas escuelas y aulas (AINSCOW, 2001, p. 62)¹¹.

Vygotsky em Problemas da Defectologia (1989), obra escrita provavelmente entre 1924 e 1931, demonstra "uma persistente oposição dos enfoques reducionistas que inserem o desenvolvimento afetado pela deficiência na ordem do biológico/orgânico e do patológico" (GOÉS, 2002, p. 107).

O primeiro curso de graduação sobre a temática foi promovido em 1975 na Open University, no Reino Unido, chamou-se "A Pessoa Deficiente na Comunidade", e era pautado nas referências bibliográficas dos teóricos do modelo social. O caráter democrático da universidade evidenciou-se ao permitir que as aulas fossem oferecidas à distância o que favoreceu o sucesso do curso. Na Universidade de Kent, também no Reino Unido, teve lugar o primeiro curso de pós-graduação, no qual o campo disciplinar de pesquisas sociológicas e políticas sobre deficiência recebeu o nome de "estudos sobre deficiência".

Em 1986, é publicado o primeiro periódico científico especializado em estudos sobre deficiência: *Disability, Handicap and Society*, até então existiam apenas publicações alinhadas com o modelo médico e subáreas. Segundo Barnes (1999)¹²; o "objetivo da revista era estimular as teorias sociais sobre a deficiência, baseadas nas experiências dos deficientes para contrapor-se às tendências tradicionais que individualizavam e patologizavam a deficiência" (DINIZ, 2007, p. 32-33).

¹¹ "En los últimos años, es obvio que el llamado modelo de déficit, ha estado sometido a críticas masivas en muy diversos países" (p. ej.; AINSCOW, 1991; BALLARD, 1995; DYSON, 1990; FULCHER, 1989; OLIVER, 1988, TRENT y cols., 1988 apud AINSCOW, 2001, p. 26).

¹² BARNES, Colin. Disability Studies: new or not so new directions? *Disability & Society*, v. 14, n. 4, 1999.

Na década seguinte, em 1993, passou a se chamar *Disability and Society*, após acirrados debates verificou-se a conotação depreciativa na expressão de língua inglesa *handicap* "que remete a 'chapéu na mão', sugerindo a imagem dos deficientes como pedintes" (NORDENFELTM, 1997, apud DINIZ, 2007, p. 36). A linguagem sobre o tema sempre foi objeto de debate para o modelo social, ela estava carregada de violência e eufemismo discriminatório. Termos como: "pessoa portadora de deficiência", "pessoa com deficiência", "pessoa com necessidades especiais", e outros agressivos, como "aleijado", "débil mental", "retardado", "mongoloide", "manco" e "coxo" foram colocados na mesa de discussões" (DINIZ, 2007, p. 20).

Entretanto, em 1980, como discorre Diniz (2007), durante um período de efervescência política e acadêmica do modelo social:

a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou um catálogo oficial de lesões e deficiências semelhante à Classificação Internacional de Doenças (CID). O objetivo da Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (ICIDH) era sistematizar a linguagem biomédica relativa a lesões e deficiências. [...] A ICDH baseou-se [unicamente] no modelo médico (DINIZ, 2007, p. 41).

Continua a autora:

[...] O vocabulário proposto pela OMS representava um retrocesso para as conquistas do modelo social: a deficiência seria resultado de uma lesão no corpo de um indivíduo considerado anormal. Conceitos tidos como perniciosos como o da "anormalidade", voltaram ao centro do debate (DINIZ, 2007, p. 42).

Além de unificar a terminologia internacional em torno de lesões e deficiências, buscavam permitir uma padronização para fins comparativos e de políticas de saúde. Assim foi inaugurada a tripartição conceitual lesão-deficiência-*handicap*, que durante vinte anos, foi desafiada pela perspectiva do modelo social. (p. 42) "Rapidamente a ICIDH tornou-se o vocabulário corrente no campo das políticas públicas para deficiência" (DINIZ, 2007, p. 43).

A compreensão de que as desvantagens experimentadas pelos deficientes resultavam exclusivamente das lesões foi privilegiada. Em contrapartida, iniciou-se uma fase de grande crescimento intelectual para o modelo social da deficiência, as publicações começaram a demonstrar a fragilidade da ICIDH para o enfrentamento da questão política da deficiência (p. 43). Em 1996, foi criada a primeira editora especializada sobre o tema, a Disabi-

lity Press, na Universidade de Leeds, no Reino Unido (p. 34). Em 2001, foi publicado o *Handbook of Disability Studies*¹³, edição bastante completa sobre o tema dos estudos sobre deficiência.

Segundo Oliver e Barnes, mencionados por Diniz (2007), as críticas a ICIDH seguiam basicamente cinco direções: 1. Foi questionada a representatividade do documento. O material foi produzido apenas por pessoas que tinham experiência sobre deficiência e não na deficiência. A autoridade fenomenológica¹⁴ da experiência do corpo deficiente para compreensão do fenômeno sociológico da opressão significava um diferencial importante que não foi levado em consideração. 2. Os fundamentos morais do documento foram colocados em dúvida. Para ICIDH, a deficiência era uma ruptura no papel que se esperava que um indivíduo típico da espécie, exercesse. Assim como haveria a expectativa do normal¹⁵, seria possível classificar os desvios, perigosamente descritos, como anormais (p. 44). 3. Foram denunciados os equívocos da causalidade entre lesão e deficiência. O documento pressupunha que as desvantagens experimentadas pelos deficientes resultavam exclusivamente das lesões. 4. A questão da intervenção no corpo deficiente foi examinada: "a aproximação da deficiência às doenças fortalecia ações medicalizantes sobre o corpo deficiente, ao mesmo tempo que afastavam o debate das perspectivas sociológicas" (DINIZ, 2007, p.45). 5. "O quinto argumento era de ordem política. A ICIDH localizava a origem das desvantagens nas lesões, no indivíduo. No campo das políticas públicas, a perspectiva da deficiência como tragédia individual ou limitação corporal significava que as ações prioritárias seriam medidas sanitárias, de reabilitação, e não de proteção social ou de reparação das desigualdades (DINIZ, 2007, p. 45)¹⁶.

Para entender a relação entre o materialismo histórico, base teórica da posição construída pelos autores do modelo social, o artigo de Abberley (1987): "O Conceito de Opressão e o Desenvolvimento da Teoria Social da Deficiência" é uma importante referência conceitual. Ele trata de "diferenciar opressão de ex-

¹³ ALBRECHT, Gary.; SEELMAN, Katherine D.; BURY, Michael. *Handbook of Disability Studies*. London: Sage, 2001 (DINIZ, 2007, p. 79).

¹⁴ "A ideia de que a experiência do corpo deficiente favorecia a compreensão do fenômeno sociológico da opressão é um tema central às pesquisas da geração mais recente de teóricos do modelo social" (DINIZ, 2007, p. 56).

¹⁵ "quando o estigma está presente há a desumanização/coisificação daquele que o recebe e há a potencialização daquele que o impinge" (AMARAL, 2002, p. 238).

¹⁶ Acreditava-se que a tensão entre deficiência como questão individual e deficiência como questão social teria implicações no estabelecimento de prioridades políticas, tanto na esfera da saúde pública quanto na dos direitos humanos (DINIZ, 2007, p. 45).

ploração" e "apresentar a lesão como uma consequência perversa, porém previsível, do capitalismo" (p. 24). Com essa finalidade mostra uma série de estatísticas de saúde da década de 1980 no Reino Unido, em que diferentes formas de artrite apareciam como a primeira causa de lesões: 31% dos casos mais severos eram provocados por artrite. Apoiado nos dados biomédicos de que grande parte dos casos de artrite era causada por desgaste no trabalho, propunha que a relação de causalidade deveria ser capitalismo-lesão-deficiência, e não lesão-deficiência-segregação. Seguindo a linha desenvolvida, o autor propôs "um argumento bipartido que deve ser entendido como fundamento do modelo social: 1. Não se deve explicar o fenômeno da deficiência pela esfera natural ou individual, mas pelo contexto sócio econômico no qual as pessoas com lesão vivem; e 2. É preciso estender os conceitos de lesão e deficiência a outros grupos sociais, como os idosos" (DINIZ, 2008, p. 24-25).

A alta prevalência de artrite, especialmente entre idosos, bem como suas consequências debilitantes constituíam um caso paradigmático para o argumento de Abberley: por um lado, mostrava-se que a lesão não era uma tragédia pessoal, mas resultado da organização social do trabalho; por outro, ampliava-se a compreensão do significado da lesão de forma a torná-la um fato ordinário na vida social (DINIZ, 2008, p. 25).

A proposta do autor era consistente, pois considerava: "O papel dos germes, genes ou trauma, mas chamava a atenção para o fato de que seus efeitos somente são aparentes em sociedades reais e contextos históricos específicos, cuja natureza é determinada por uma interação complexa de fatores materiais e não materiais" (ABBERLEY, 1987, p.5, apud DINIZ, 2007, p. 25).

Solomon (2013) afirma: "Muitas pessoas deficientes dizem que a desaprovação social que experimentam é muito mais pesada de que a deficiência que sofrem" (p. 47). Nesse sentido, uma sociedade tolerante facilita a autoestima, "mas essa tolerância evoluiu porque indivíduos com boa autoestima revelaram a natureza equivocada do preconceito"¹⁷ (p. 41).

¹⁷ "Meu estudo abrange famílias que aceitam seus filhos [diferentes], e como isso se relaciona com a autoaceitação dessas crianças — uma luta universal que negociamos em parte através da mente dos outros. Ao mesmo tempo, ele [o estudo] analisa a forma como a aceitação da sociedade em geral afeta tanto essas crianças como suas famílias" (SOLOMON, 2013, p. 41).

"Há uma crença largamente difundida de que a lesão representa 'desvantagem real e natural', ou seja, a desvantagem provocada pela lesão é universal, absoluta e independente dos arranjos sociais" (DINIZ, 2007, p. 26). O que confirma o pressuposto predominante "de que a deficiência reside toda na mente ou no corpo da pessoa deficiente" (SOLOMON, 2013, p. 43). Entretanto, observamos que tão real quanto a existência da lesão é a maneira de significá-la socialmente, esta articulação define as oportunidades de vida. Goffman (2008), explica:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar sua inferioridade (p. 15).

A articulação entre os fatos vividos e sua narrativa fabricou uma história bem fundamentada na qual ter uma lesão é objeto de horror e rejeição atávica. Ainda hoje, não raro, o contato inesperado com a pessoa com lesão provoca um *mix* de desconforto, pena, rejeição até mesmo horror. Por experiência própria, com a convivência isso muda de figura, vai atenuando-se e depois pode ser completamente superado. A relação poderá ser boa ou não, como qualquer outra. Portanto essa história está lentamente mudando, ganhando novas experiências e versões.

Segundo Vygotsky, em "Fundamentos de Defectologia" (1989): Goés (2002) registra que "O déficit orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural" o qual destaca Vygotsky "borra a dominação cultural da insuficiência orgânica ou, falando com mais exatidão, torna-a histórica" (apud GOÉS, 2002, p. 100).

Para fazer frente "à resistência ideológica em desnaturalizar a lesão", ou seja, trabalhar para desativar o estigma, e isso não quer dizer negar a relação entre lesão e deficiência, foi proposta a aproximação da deficiência ao envelhecimento, adotado pelos primeiros teóricos do modelo social e aprofundado pelas gerações seguintes (DINIZ, 2007, p. 26). A lesão, foco de

rejeição atávica¹⁸, passa a ser algo recorrente no ciclo da vida humana e não algo inesperado. "A ideia não era banalizar a deficiência com a tese vulgar de que 'todos somos deficientes'. O objetivo era, na verdade político: ampliava-se o grupo a ser representado, retirava-se a deficiência da esfera do inesperado e, conseqüentemente, reconheciam-se as demandas dos deficientes como demandas de justiça social" (DINIZ, 2007, p. 27). Tobin Siebers (2008), estudioso dos direitos dos deficientes, disse: "O ciclo da vida vai, na realidade, da deficiência para capacidade temporária e volta à deficiência, e isso somente se você está entre os mais afortunados."¹⁹ (SIEBERS, 2008, apud SOLOMON, 2013, p. 36)²⁰. Eu diria que vai da dependência para a capacidade temporária e volta à dependência.

O resultado desse percurso analítico foi a construção de uma teoria da deficiência como opressão pautada em cinco argumentos: 1. a ênfase nas origens sociais das lesões; 2. o reconhecimento das desvantagens sociais, econômicas, ambientais e psicológicas provocadas nas pessoas com lesões, bem como a resistência a tais desvantagens; 3. o reconhecimento de que a origem social da lesão e as desvantagens sofridas pelos deficientes são produtos históricos, e não resultado da natureza; 4. o reconhecimento do valor da vida dos deficientes, mas também a crítica à produção social das lesões; e 5. a adoção de uma perspectiva política capaz de garantir justiça aos deficientes (DINIZ, 2007, p. 27).

Nota-se a inscrição biográfica no discurso, na postura e na agenda de negociações da primeira geração dos teóricos do modelo social, eles lutaram basicamente por independência e focaram seus esforços em demonstrar a potência das pessoas com

¹⁸ O auto-ódio ver em Goffman, 2008.

¹⁹ Tobin Siebers, mencionado por Solomon (2013, p. 61), "mostra que nosso desprezo por pessoas que não podem cuidar de si mesmas baseia-se em uma proposição falsa. Ele sustenta que a inclusão de pessoas deficientes "expõe" a dependência generalizada de pessoas e nações umas das outras existem naturalmente, desfazendo o mito perigoso de que indivíduos ou nações existem naturalmente em um estado de autonomia e que aqueles indivíduos ou países que caem em dependência são de alguma forma inferiores aos outros". Ideia importante: "em oposição à ontologia do indivíduo que nega sua dependência e sua alteridade, Judith Butler afirma que "a negação da própria precariedade persiste em negar a ontologia social em que cada um de nós estamos expostos ao outro" (SABSAY, 2013, p. 43).

²⁰ "Serviços melhores para pessoas com deficiências e desvantagens permitem-lhes funcionar melhor e, desse modo, pagam-se de diversas maneiras. Educar o superdotado é igualmente de interesse público. Se creditarmos os avanços científicos e culturais a esse grupo de identidade, negar-lhes reconhecimento e apoio sai caro para população em geral" (SOLOMON, 2013, p. 549).

deficiência. Temas como: "o cuidado ou os benefícios compensatórios para o deficiente não estavam na agenda de discussões, pois se pressupunha que o deficiente seria uma pessoa tão potencialmente produtiva como o não deficiente, sendo apenas necessária a retirada das barreiras para o desenvolvimento de suas capacidades" (DINIZ, 2008, p. 60). Com base em texto de Thomas (1999, p. 13-32), essa autora ainda registra:

[...] Durante duas décadas, a premissa da independência como um valor ético para o modelo social manteve-se livre de críticas. Os primeiros teóricos do modelo social eram homens, em sua maioria portadores de lesão medular, que rejeitavam não apenas o modelo médico curativo da deficiência, como também toda e qualquer perspectiva caritativa perante a deficiência (DINIZ, 2007, p. 60).

Aqui é importante observar que esse debate e a própria constituição do campo de estudos se dá a partir da emergência dos movimentos sociais pela ampliação dos direitos humanos²¹. Nos anos do pós-guerra vão emergir nos mais diversos países movimentos sociais como o pelos direitos civis dos negros, de mulheres, contra o colonialismo, ambientalista entre os quais os sobre os direitos das pessoas com deficiência. Todos eles atuam no campo cultural e científico trazendo novas abordagens à discussão.

2.3 A crítica feminista e a emergência do modelo biopsicosocial

Segundo Mairian Corker e Tom Shakespeare (2002), citados por Diniz (2007, p. 58), a entrada de abordagens pós-modernas e de críticas feministas, nos anos 1990 e 2000 definiu a segunda geração de teóricos do modelo social. "As perspectivas feministas desafiaram tanto os teóricos do modelo social quanto os proponentes do modelo médico: ambos se confrontaram com questões jamais discutidas no campo da deficiência. Há três pontos que resumem a força da argumentação feminista nos estudos sobre deficiência: 1. a crítica ao princípio da igualdade pela independência; 2. a emergência do corpo com lesões; e 3. a discussão sobre o cuidado" (DINIZ, 2007, p. 62). As feministas também tinham autoridade da experiência do corpo com lesões – eram deficientes. Mas, diferentemente dos homens da primeira geração, havia algumas teóricas não deficientes que reclamavam uma autoridade: de cuidadoras de deficientes (DINIZ, 2007, p. 61).

²¹ A Declaração dos Direitos Humanos de 1948 se dá após o trauma do pós-guerra. Entre as vítimas do nazismo estão os deficientes físicos que foram exterminados. Ver LIFTON, Robert J. (1986) THE NAZI DOCTORS: Medical Killing and the Psychology of Genocide.

Para Diniz (2007) as bandeiras do modelo social ao afirmar que os limites são sociais, não do indivíduo não representava a totalidade das demandas por justiça de diferentes grupos de deficientes:

Há deficientes que jamais terão habilidades para independência ou capacidade para o trabalho, não importa quantas barreiras sejam eliminadas 9p. 640. [...] Para muitos deficientes, a demanda por justiça ampara-se em princípios de bem-estar diferentes dos da ética individualista. Com o argumento de que todas as pessoas são dependentes em diferentes momentos da vida, seja na infância, na velhice ou na experiência de doenças, um grupo de feministas introduziu a ideia da igualdade pela interdependência como um princípio mais adequado à reflexão sobre questões de justiça para a deficiência (DINIZ, 2007, p. 66-67).

Outro elemento importante colocado pelas teorias feministas foi a emergência do corpo com lesão, ou seja, elas desafiaram o tabu do corpo deficiente ao afirmar que o modelo social era uma teoria desencarnada da lesão²². Falaram do cuidado, da dor, da lesão, como temas centrais à vida do deficiente, levantando a bandeira da subjetividade do corpo lesado:

Mas essa aproximação do modelo social de narrativas sobre o corpo com lesões não foi feita sem hesitações e temores políticos. Jenny Morris, ao criticar o silêncio dos teóricos do modelo social sobre o corpo, reconheceu que: "Tenho medo de que nós comecemos a falar sobre os aspectos negativos de viver com lesões ou doenças, pois os não-deficientes se virarão para nós e dirão: é exatamente isto, nós sabemos que a vida de vocês não vale a pena ser vivida" (DINIZ, 2007, p. 64-65).

O temor era alimentar os preconceitos. Nos anos 60, por ser cego, Jacobus tenBroek, professor da Universidade da Califórnia, era proibido de executar as atividades mais corriqueiras, como ser servido em um restaurante, hospedar-se em um hotel ou via-

²² A recuperação feminista do corpo coincidiu com a expansão dos estudos sócioantropológicos sobre o tema nos anos 1990, muito embora a sociologia do corpo se mantenha distante dos estudos sobre deficiência. Paul Abberly defendia a importância de uma sociologia da lesão, muito embora sua preocupação fosse a de demonstrar o caráter socialmente construído da ideia de lesão. Abberly, Paul. The concept of Oppression and Development .Of a Social Theory of Disability. Disability, Handicap & Society, v. 2, n. 1, 1987. (DINIZ, 2007, p. 73).

jar de trem²³ e afirmava que o mundo em que os deficientes têm o direito de viver é o das ruas, avenidas, escolas, universidades, fábricas, lojas, escritórios, prédios e serviços públicos, enfim, todos os lugares onde as pessoas estão, vão, vivem, trabalham e se divertem e sustentou nas cortes estadunidenses o direito dos deficientes de estar no mundo como um direito humano (DINIZ, 2007, p. 77).

Solomon (2013, p. 42) mostra como a presunção de que a deficiência podia ser extirpada era corrente em todo o mundo e como leis que permitiam a esterilização involuntária e o aborto foram aprovadas na Finlândia, Dinamarca, Suíça e Japão, bem como em 25 estados norte-americanos. Em 1958, mais de 60.000 americanos haviam sido castrados à força. Em 1911, Chicago aprovou uma lei que decretava que: nenhuma pessoa que esteja doente, aleijada, mutilada ou de alguma forma deformada, de modo a ser um objeto de má aparência ou repugnante nas vias públicas ou outros locais públicos na cidade, deve neles se expor à visão pública, lei que só foi revogada em 1973.

Outro elemento importante introduzido foi a discussão sobre o cuidado. As teóricas feministas introduziram o debate sobre restrições intelectuais, sobre a ambigüidade da identidade deficiente em caso de lesões não aparentes, [...] e o papel das cuidadoras dos deficientes (DINIZ, 2007, p.61). De acordo com Susan Wendell, mencionada por Diniz, [...] passaram a falar nos "corpos temporariamente não deficientes", insistindo na ampliação do conceito de deficiência para condições como o envelhecimento ou as doenças crônicas (p. 61).

Além disso, as feministas mostraram o problema da convergência entre um conjunto mais amplo de desigualdades (raça, gênero, orientação sexual, idade):

Ser uma mulher deficiente ou uma cuidadora de uma criança ou adulto deficiente era uma experiência muito diversa daquela descrita pelos homens com lesão medular que criaram o modelo social. Para as teóricas feministas da segunda geração eles eram membros da elite dos deficientes, e suas análises reproduziam sua inserção de gênero e classe na sociedade (DINIZ, 2007, p. 61-62).

²³ "Muitas das proibições não eram regulamentadas em lei, mas tácitamente incorporadas pelos não deficientes que consideravam inadmissível um cego transitar pelo espaço público" (DINIZ, 2007, p. 76-77).

A crítica tem inestimável valor, o distanciamento permitido pelos anos de experiência vivida oferece um novo ponto de vista, vale lembrar. Uma das coisas mais difíceis é "se ver" individualmente e/ou coletivamente. As teóricas feministas mostraram que:

O princípio de que a independência seria uma meta alcançável por meio da eliminação de barreiras foi reforçado a tal ponto que discutir as necessidades específicas do corpo com lesões se converteu em tabu político. Não havia dor, sofrimento ou limites corporais para os primeiros teóricos: o corpo foi esquecido em troca do projeto da independência (DINIZ, 2007, p. 64).

Observa-se o esforço da primeira geração de teóricos do modelo social por redescrever como "ordinários" os corpos deficientes (físicos), chamados pela filósofa Susan Wendell "corpos rejeitados" (DINIZ, 2007, p.65). Segundo Wendell, novamente mencionada por Diniz, foi assim que o corpo com lesões, além de se ver convertido em ordinário pela ideologia da normalização, se viu domesticado pela ideologia que supõe a possibilidade total de controle do corpo (p. 66).

Como observa a autora:

Curiosamente, esse esquecimento do corpo pelo modelo social se deu no momento de maior desenvolvimento acadêmico da sociologia do corpo. O modelo social não ameaçou a soberania do modelo médico no controle do corpo com lesões, e ainda hoje esse controle é um espaço de tensões argumentativas intensificadas com a entrada de perspectivas pós-modernas no debate (DINIZ, 2007, p. 66).

Para a autora, no debate da temática da deficiência, atribuir neutralidade à lesão, separar radicalmente lesão e deficiência, manter o silêncio em torno da subjetividade do sofrimento, significou barrar o aprofundamento da discussão em uma matéria central para questão. Para os sociólogos Bill Hughes e Kevin Paterson "Há uma forte convergência entre a biomedicina e o modelo social da deficiência no que se refere ao corpo. Ambos o tratam como se fosse pré-social, inerte, um objeto físico, palpável e separado do self" (DINIZ, 2007, p. 66).

A teoria vai se construindo junto com a necessidade de se viver, a necessidade urgente de se construir um lugar melhor para viver. O novo discurso, comumente, guarda um alto grau de dependência do discurso hegemônico que combate. Verifica-se um grande esforço para encaixar a experiência vivida na nova narrativa, como evidência e legitimação de seus argumentos. O fato é que tal posicionamento, embasado na nova visão, tende a produzir uma cegueira impressionante. Assumir a lesão como um dado corporal isento de valor, defender que "os limites são sociais, não do indivíduo", torna-se compreensível se pensarmos em contexto, sobre as tensões e condições da época. "Oliver e Barnes, em 'Deficientes e política social: da exclusão para inclusão', definem a experiência da opressão sofrida pelos deficientes como uma 'situação coletiva de discriminação institucionalizada'" (DINIZ, 2007, p. 16).

Márcia Tiburi (2013), observa que:

A cultura, em todas as formas de discurso, do jurídico ao científico, e dos meios de comunicação, ajuda na produção do "abjeto" como um tipo de diferenciação na qual se confina o excluído. O excluído é produzido no discurso: seu lugar é o silêncio, em termos sociais muito concretos, realiza-se na injustiça de não poder existir. Essa diferenciação precisa ser analisada e desmontada. Somente aí algo como a liberdade de existir como se é entra em cena. Não apenas porque existem muitas pessoas fora das classificações, mas porque é preciso desmontar as classificações para dar lugar à expressão singular contra todo um campo de experiência silenciada e, assim, proibida de existir ou condenada à morte. (p. 23).

O movimento social da deficiência criou e articulou-se em torno de um novo discurso, ao mesmo tempo em que apresentava um ponto de vista inédito, ocultava e/ou negava aspectos importantes da problemática pela qual lutavam²⁴. Mas não por isso, o esforço empreendido, apaixonado, deixou de abrir portas e contribuir, efetivamente, para que as condições de vida comesçassem a ser melhoradas. De conquista em conquista, confrontando-se com retrocessos, negando e/ou aceitando os paradoxos,

²⁴ De certa forma, permanecendo presos nas malhas daquilo mesmo que combatem. O caminho que aponta Judith Butler é o de mudar de ontologia, sair da lógica binária hetero no caso do feminismo.

obstruindo ou favorecendo o aprofundamento do debate, novos caminhos para mover-se foram abertos e vêm sendo alargados. Esses movimentos vão funcionar como base para a mudança das políticas públicas e na legislação de diversos países e nas políticas de organismos internacionais especialmente a partir da década de 1990. No campo das políticas educacionais vai emergir a ideia da escola inclusiva, ou uma nova relação que pretende superar a separação entre educação regular e educação especial.

A proposição deste novo olhar/pensamento, o desenvolvimento de outro vocabulário a respeito do tema, deu início a um processo de expansão do leque de interpretações para o fenômeno da deficiência. Suscitou a crítica e o dissenso, mas evidenciou a necessidade da educação de todos — da sociedade, como já havia afirmado Vygotsky, ao referir-se ao desenvolvimento dos cegos, "a reeducação dos videntes é uma tarefa social e pedagógica de enorme importância" (VYGOTSKY, 1989, apud GOÉS, 2002, p. 114), o que poderia ser estendido às outras deficiências e vinculado ao que Vygotsky chamou de 'mudança de mentalidade'. Cito como ilustração de 'reeducação do mundo', esse depoimento de uma pessoa cega publicado por Goffman, originalmente em 1963:

Há atualmente barbearias onde sou recebido com a mesma tranquilidade de antigamente, é claro, e hotéis, restaurantes e edifícios públicos onde posso entrar sem provocar a sensação de que algo está para acontecer; alguns motorneiros, e motoristas de ônibus, agora, simplesmente me dão bom dia quando subo com meu cachorro e alguns garçons que conheço me servem com tradicional indiferença. Naturalmente, o círculo imediato de minha família há muito tempo deixou de se preocupar comigo sem necessidade e o mesmo ocorreu com meus amigos íntimos. Neste ponto, abri uma brecha na educação do mundo (CHEVIGNY, 1962, p. 75-76 apud GOFFMAN, 2008, p. 62).

A revisão da ICIDH teve início na década de 1990 e foi encerrada em 2001, com a divulgação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF). O processo de revisão contou com a participação de diversas entidades acadêmicas e de movimentos sociais de deficientes. Além disso, a revisão foi tema de seminários em diversos países, onde se discutiram versões parciais do documento. As análises do impacto político, sanitário e ético da CIF estão apenas começando, mas é notável a

mudança de perspectiva entre os documentos: passou-se de deficiência como consequência de doenças (ICIDH) para deficiência como pertencente aos domínios da saúde (CIF).

Os domínios de saúde são descritos pela CIF com base no corpo, no indivíduo e na sociedade, e não somente das doenças e suas consequências, tal como proposto pela ICIDH. O principal objetivo da CIF foi instituir um novo vocabulário, capaz de correlacionar os três domínios de saúde em igualdade de importância de modo a facilitar a compreensão das funcionalidades e das deficiências. O vocabulário inaugurado pela CIF é sofisticado, e um entendimento preciso dos conteúdos de cada categoria exige certo treino (DINIZ, 2007, p. 48).

Houve uma ênfase na importância de outros domínios da vida, além do contexto da saúde e da doença, para avaliação da deficiência. Existiu um esforço para redescrever a ICIDH em termos sociológicos (DINIZ, 2007, p. 51).

A CIF não é um instrumento para identificar as lesões nas pessoas, mas para descrever situações particulares em que as pessoas podem experimentar desvantagens, as quais, por sua vez, são passíveis de serem classificadas como deficiências em domínios relacionados à saúde. Essa passagem das "consequências das doenças" para os "domínios da saúde" foi resultado de um esforço explícito da OMS em reconhecer algumas das premissas do modelo social: a CIF baseia-se na integração desses dois modelos opostos [social e médico]. No intuito de recuperar a integração das várias perspectivas de funcionamento, a abordagem "biopsicossocial" é utilizada. Nesse sentido, a CIF almeja atingir uma síntese, a fim de propiciar uma visão coerente de diferentes perspectivas da saúde, a partir das perspectivas biológica, individual e social (DINIZ, 2007, p. 51).

Para a autora, o desafio da CIF era vencer a expectativa de que seria um documento apenas sobre lesões ou deficiências, já que sua ambição era se posicionar como um catálogo sobre funcionamento, atividades e participações:

Deficiência passou a ser um fenômeno de múltiplas causalidades, o qual, apesar de ainda se encontrar no universo biomédico, se expandiu para outros domínios, como proposto pelo modelo social. Esse encontro entre as diferentes perspectivas mostrou que o modelo médico não era suficiente para entender a experiência da deficiência. A contribuição do modelo social à CIF foi notável. Mas, por outro lado, a discussão provocada pelo modelo biopsicossocial também abalou alguns dos pilares do modelo social, como a hipótese de que o corpo e suas variações eram expressões neutras da diversidade humana (DINIZ, 2007, p. 52-53).

Ela destaca que:

O Anexo 5 da CIF é dedicado ao tema da deficiência. [...] O parágrafo de abertura do Anexo é um agradecimento à Internacional de Deficientes (DPI) pela participação ativa no processo de revisão. A nenhuma outra entidade, fosse ela de organização profissional ou movimento social, foi concedido um espaço de agradecimento formal como aquele reservado à DPI. Em resposta à crítica feita correntemente pelos teóricos do modelo social à ICIDH, o documento atestava que "a OMS reconhece a importância da completa participação das pessoas com deficiência e de suas organizações na revisão da classificação de funcionamentos e deficiência". Por isso o agradecimento foi tão significativo (DINIZ, 2007, p. 53).

E mostra que assim como no modelo social, as escolhas terminológicas foram também consideradas um ponto-chave no debate. [...] O conceito de deficiência, por sua vez, foi abandonado como um componente pessoal, tendo-se transformado em uma categoria guarda-chuva para indicar os aspectos negativos de restrições de capacidades, desempenhos e participação. Segundo os termos da CIF:

Resta, no entanto, a difícil questão de qual seria a melhor maneira de se referir aos indivíduos que experimentam algum nível de limitação funcional ou restrição. A CIF usa o termo 'deficiência' para expressar um fenômeno multidimensional resultante da interação entre as pessoas e seus ambientes físicos e sociais (DINIZ, 2007, p. 54).

O que a leva a concluir que:

Nesse sentido, a CIF aproximou-se da proposta do modelo social de qualificar a deficiência como uma experiência de segregação e opressão, enfatizando o resultado negativo da interação entre corpo com lesões e a sociedade. Dessa tentativa de aproximação dos modelos médico e social, a fim de construir um sistema classificatório mais sensível à experiência da deficiência como opressão, restou um duplo desafio. O primeiro é o de convencer diferentes comunidades a utilizarem a CIF como sistema de classificação internacional para o conhecimento da deficiência. A tarefa não é simples, pois o fato da deficiência ser um fenômeno de várias dimensões exige que outros profissionais, além dos próprios deficientes, se agreguem às equipes de especialistas. O segundo desafio é que o fundamento político do documento — de que a deficiência é resultado tanto das barreiras ambientais quanto das condições de saúde ou das lesões deve ser transformado em agendas internacionais de pesquisa, a fim de se ter uma avaliação dos avanços da CIF (DINIZ, 2007, p. 54-55).

A história da evolução do conceito de deficiência é central para nossa pesquisa e nos ajuda a pensar sobre inclusão/exclusão de crianças e jovens na escola regular²⁵.

Diniz destaca que diferentemente de outros modos de vida, a deficiência reclama o "direito de estar no mundo". E o maior desafio para a concretização desse direito é o fato de que se conhece pouco sobre deficiência e conclui que "nesse contexto de silêncio, o que o modelo social promoveu foi a compreensão da deficiência como uma expressão da diversidade humana, um argumento poderoso para desconstruir uma das formas mais brutais de opressão já instituídas — o desprezo pelo corpo deficiente" (DINIZ, 2007, p. 77).

²⁵ "No entanto, também construímos um sentido inefável, também nosso corpo opera como gerador de significados que não deixam prender no interior do código lingüístico ou, no mínimo, cabe considerar que o que nosso corpo vivencia orienta algumas de nossas interpretações. Não só temos que expandir o campo da hermenêutica para o espaço das práticas "não discursivas" como também contemplar a corporificação das práticas discursivas" (IBAÑÉZ, T. 2004, p. 45).

Nas palavras de Solomon:

Onde a ciência e a cura biológica ficaram paralisadas, o modelo social da deficiência conseguiu um triunfo fantástico. Muitas técnicas específicas são de valor inestimável no tratamento de necessidades específicas, mas o fundamental é que as crianças deficientes, assim como as crianças sem deficiência, prosperam quando são tratadas com atenção, engajamento, estímulo e esperança (SOLOMON, 2013 p. 221).

Esta revisão destaca o processo de construção da teoria como um campo de disputas associado à luta por direitos. Ela permite compreender como se dá a construção de uma nova teoria e verificar como o contra discurso mostra-se dependente do discurso hegemônico que combate. Identificar a tese, o modelo médico de compreensão da deficiência, a antítese, o modelo social da deficiência, a contribuição das teorias feministas, e a nova proposta de definição de deficiência.

Depois desta análise, o pensamento dialógico (Bakhtin), explicado por Sennet (2013), uma referência fundamental para esta pesquisa, ganhou em consistência e sentido para mim.

Optei por recontar essa história, para manter coerência com o princípio da metodologia narrativa, a ideia do entrelaçamento de histórias – deixando ver a interminável e indissociável conversa entre os âmbitos prático e teórico, fruto da tensão entre a experiência vivida e os problemas enfrentados em um incessante processo de negociação. Não é por acaso que "um campo onde os relatos sobre deficiência crescem é o das narrativas biográficas e histórias de vida. São relatos de autores deficientes, não deficientes ou cuidadores de deficientes" (DINIZ, 2007, p. 77).

Neste capítulo coloco em discussão a ideia de inclusão e de escola inclusiva e as dificuldades enfrentadas nas tentativas de sua implantação. A partir da constituição do campo de estudos sobre a deficiência, espaço de disputa entre o modelo médico e o modelo social até a constituição do modelo biopsicossocial, discutimos sua influência nas políticas públicas brasileiras no que se refere à relação entre educação regular e educação especial. É a partir desse debate que passo a discutir as dificuldades encontradas na prática das experiências de inclusão e a presença desses modelos no cotidiano do trabalho dos professores utilizando o trabalho de AINSCOW (2001) e a experiência do Programa Plural.

3.1 Da Educação Especial à Educação Inclusiva

No Brasil (ver Quadro 2.1), a educação especial se restringe a iniciativas de caráter privado até 1957, quando passa a ser assumida pelo poder público, mas só em 1972 se constitui no Ministério da Educação um grupo que passa a estruturar a educação especial. Nesse ambiente a formação escolar e também a vida social das crianças e jovens com deficiência acontece em um mundo à parte.

A partir dos anos 1980 se fortalece um movimento social pelos direitos das pessoas com deficiência¹, associado ao movimento pela redemocratização do país e de inclusão dos mais diversos grupos discriminados. A Constituição de 1988 passa a garantir os direitos e contempla a educação para todos. A partir dela se inicia um processo de avanços e recuos na direção da educação inclusiva. O Quadro 2.2 lista a legislação e documentos que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil. No campo da legislação

¹ Segundo Mantoan, os pais de pessoas com deficiência estão entre os que compõem essa liderança e a maioria deles têm sido uma grande força, mais para manter, do que para mudar as concepções e condições de atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência. Entretanto, estes movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais. Prof.^a Maria Teresa Ègler Mantoan “A Educação especial no Brasil – Da exclusão à inclusão Escolar”, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/FE/ UNICAMP consultado em ago/2015 <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>

verificamos avanços sem precedentes, especialmente a partir de 2008, conquistados com muita luta na Câmara dos Deputados².

Observamos nesse período o crescimento de movimentos em favor da Inclusão Escolar. Foi a partir de 1980 e início dos anos 1990 que as pessoas com deficiência se organizaram (elas mesmas), participando de comissões, de coordenações, fóruns e movimentos, visando assegurar, de alguma forma, os direitos que conquistaram de ser reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas.

Mantoan (2015) observa que:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional – que, por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz com que seja resignificada a identidade fixada do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais (p. 35).

Para a autora, "chegamos a um impasse, como afirma Morin (2001), pois, para se reformar a instituição, temos de reformar a mente, mas não se pode fazê-lo sem uma prévia reforma das instituições" (MANTOAN, 2005, p. 24). Nesse sentido, as experiências pontuais que rompem com essa lógica na escola vão contribuindo para a transformação da escola, quiçá do sistema.

Essa posição:

[...] é oposta a ética conservadora, porque entende que a diferença está sendo constantemente feita e refeita, já que vai se diferenciando infinitamente. A diferença é produzida e não pode ser naturalizada, como pensamos habitualmente (p. 35).

É nesse quadro que se situa nossa experiência no Instituto de Artes, no qual circulam e se transformam as concepções de inclusão/exclusão e de ensino das artes visuais. A análise de suas práticas nos permite pensar em como elas foram configuradas por nós e/ou foram nos configurando, no diálogo e negociações estabelecidos entre a rede de atores envolvidos e as necessidades presentes, em um contexto marcado por desafios que respondiam a diferentes interesses.

² Vale destacar aqui a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008.

Quadro 3.1 - A Educação Especial no Brasil³

Período	Características	Políticas Públicas
1854 – 1956	Iniciativas de caráter privado. É enfatizado o atendimento clínico especializado, no qual se incluiu a educação escolar. Em 1954 foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto dos Meninos Cegos. Foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais.	Movimentos particulares e benéficos de assistência aos deficientes. Não há políticas públicas explícitas.
1957 – 1988	A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação das “Campanhas” que eram destinadas a atender a cada uma das deficiências. Instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Outras Campanhas foram criadas, para atender às outras deficiências. Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial – SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.	Definido por ações oficiais de âmbito nacional. Na época do regime militar eram gerais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências. Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino.
1988 –	Caracterizado pelos Movimentos em favor da Inclusão Escolar. Só partir de 1980 e início dos anos 90 que as pessoas com deficiência têm se organizado (elas mesmas), participando de Comissões, de Coordenações, Fóruns e movimentos, visando assegurar, de alguma forma os direitos que conquistaram de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. As pessoas buscam afirmação e querem ser ouvidas, como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país.	A Constituição de 1988 estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

³ Elaboração própria baseada em Mantoan, Maria Teresa Egler “A Educação especial no Brasil – Da exclusão à inclusão Escolar”, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/FE/ UNICAMP em <http://www.ite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>.

Quadro 3.2 - Legislação e documentos que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil⁴

1988 – Constituição da República Federativa do Brasil

Estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

1989 – Lei nº 7.853/89

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90

O artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos

Documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

1994 – Declaração de Salamanca

Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

1994 – Política Nacional de Educação Especial

Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas pública ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96

No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

⁴ Fonte: <http://inclusaoja.com.br/legislacao/> Consultado em agosto de 2015.

1999 – Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89

Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)

Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.

2001 – Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001

Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

2001 – Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001

Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

2002 – Resolução CNE/CP nº1/2002

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2002 – Lei nº 10.436/02

Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

2003 – Portaria nº 2.678/02

Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

2004 – Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular

O Ministério Público Federal divulga o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.

2004 – Decreto nº 5.296/04

Regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível).

2005 – Decreto nº 5.626/05

Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE

Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

2007 – Decreto nº 6.094/07

Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

2008 – Decreto nº 6.571

Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).

2009 – Decreto nº 6.949

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira.

2009 – Resolução No. 4 CNE/CEB

Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).

2011 – Plano Nacional de Educação (PNE)

Projeto de lei ainda em tramitação. A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”. Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

2012 – Lei nº 12.764

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Refiro-me tanto aos interesses e às expectativas da própria instituição com relação ao fortalecimento de sua identidade, em uma primeira fase voltada aos ateliês de artes que oferecia para grupos de pessoas heterogêneos (1994 a 2004), quanto, a partir de 2005, à/ao necessidade/interesse em responder às expectativas de formação sobre a temática da inclusão/exclusão, no âmbito das redes de ensino público, os cenários em que passamos a atuar.

Do ponto de vista dos integrantes da equipe pedagógica do Instituto, posso detectar, de entrada, a necessidade em sobreviver, isto é, pagar as contas no fim do mês. O interesse de dar sentido à própria vida fazendo algo que mobilizasse o potencial de cada um, e nesta história, que precisava ser inventada 'com arte'. Além disso, que fosse uma oportunidade de concretizar uma prática criadora de mundos 'melhores' e, em última instância, uma oportunidade de criar a si mesmo, de construir-se. Será? Com certeza mesmo, falo por mim.

Compondo esse quadro, existia o interesse das prefeituras em implementar em suas redes de ensino a chamada educação inclusiva, respondendo à necessidade urgente de cumprir as leis federais que passaram a vigorar no Brasil. Abraçando e, de certo modo, marcando presença nesta iniciativa, existe o contexto de exclusão crônica, histórica e de grande calado, que se faz notar no caso brasileiro.

[...] lembraria primeiro a ironia que pode estar contida no termo educação inclusiva. Se considerarmos como excluídos não só os portadores de alguma deficiência mas também os pobres, analfabetos, famintos, os que não têm onde morar, os doentes sem atendimento, então a maioria da nossa população estará nessa categoria. A minoria "normal" seria de 20 a 30%. Então, se os excluídos são a maioria, a educação inclusiva é uma proposta tardia de colocar essa maioria junto aos que têm acesso às boas condições de aprendizagem e ensino na escola e que podem receber uma educação em sua versão ordinária, comum, ou seja, não especial ou excepcional (MACEDO, 2007, p. 18).

Vale considerar que, a partir dos anos 1990, passa a verificar-se um movimento maciço de inclusão de crianças e jovens das classes baixas, que antes não tinham acesso, às redes de ensino público. O país está diante da imensa tarefa de educar toda uma população de crianças e jovens cujos pais, a família e a comunidade quase não frequentaram escolas. Ou frequentaram por pouco tempo, por razões decorrentes da própria condição de pobreza que vem se reproduzindo em ciclos perversos de injustiça

e desigualdade de oportunidades. Pergunto: Quem são? De que formação dispõem? E quais as condições de trabalho oferecidas, para que este enorme contingente de professores leve a cabo essa tarefa vital?

Esta pesquisa trata de identificar as tensões entre os interesses explícitos, às vezes paradoxais, outras vezes ocultos, presentes em situações, nas quais - a princípio - o interesse 'nobre' que unia a todos, era o de contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva. No Instituto de Artes, por meio de cursos de formação cuja estratégia central consistia em provocar o diálogo entre duas áreas do conhecimento: as artes visuais e a educação, mais precisamente, entre os processos vividos em oficinas de artes visuais e os processos vividos na prática educativa, e conectar experiência pessoal e experiência profissional para pensar a temática da inclusão/exclusão.

Nesse contexto (os cursos de formação), circulava um ideário diverso sobre o entendimento e mesmo sobre uma questionável viabilidade de se chegar a colocar em prática uma educação inclusiva. Tal ideário não era composto por ideias claras e explícitas, muito menos por posições assumidas com base em razões bem argumentadas e conscientes. Ao contrário, a relação predominante com o tema inclusão/exclusão ocorria de maneira estranha, fragmentada, mal explicada, demonstrando estar conectada a emoções que escapam, assustam e/ou comprometem. O tema inclusão/exclusão incide no núcleo de experiências de rejeição/aceitação constitutivo do processo de individuação, da experiência de cada um e de todos, do fato de sermos humanos e vivermos em grupos. Um núcleo extremamente sensível e poderoso que todos conhecemos de uma forma ou de outra, um alvo delicado e perigoso.

Observei que, no enfrentamento dos desafios concretos que o processo de formação de professores colocava em pauta, entrei em contato com 'entendimentos/sentimentos' de inclusão/exclusão que permaneciam ocultos em mim. Da mesma forma, centrar o curso nas oficinas e logo em seguida provocar o exercício de criação de relações entre o fazer e o pensar a proposta visual realizada, e ainda identificar as implicações dessas relações com a experiência pessoal e profissional, abriam portas nunca antes transitadas por nós. Muitas possibilidades surgiram, e um oceano desconhecido se apresentou convidando-nos a explorá-lo.

Ainda que nossa ação estivesse apoiada em grande medida em posições conscientes como, por exemplo, a certeza de que estávamos buscando caminhos – ao menos honestos – para se chegar a construir respostas às necessidades reais nas salas de aula, eu navegava em um rio de dúvidas. O artigo ‘Criar uma escola para todos’ (GITAHY, 2007)⁵ sobre os cursos de formação destacava logo no início as seguintes questões: “É possível mudar verdadeiramente o olhar? Quebrar padrões dentro de nós? Permitir que a singularidade e a subjetividade dos alunos, e também dos professores, encontrem espaço para uma experiência transformadora? Somos capazes de criar uma escola para todos?”. Essas eram perguntas que guiavam o trabalho, elas não estavam respondidas, apontavam caminhos para o pensamento. Curiosamente havia uma resposta também guia e abrangente, que formulei instantaneamente em 2005, e era explicitada a cada curso: *Uma escola verdadeiramente para todos ainda não foi inventada, ninguém sabe como ela é, estamos aqui para procurar inventar uma, juntos. Por razões históricas, coube a nós essa tarefa. As escolas que frequentamos não eram inclusivas e essa experiência de escola excludente, da qual participamos e fomos coautores na posição de alunos e depois de professores, nos ‘educou’. E ainda está nos educando. Creio que a escola inclusiva não terá essa cara que conhecemos, não se trata de adaptar esse sistema, abrindo uma brecha ou outra, flexibilizando alguns parâmetros, criando alguns apoios extras. Imagino que essa transformação será radical.*

Hoje tenho dúvidas se será uma transformação radical, uma mudança de fundamentos associada a um tempo curto. Será radical, creio, num tempo mais estendido, efetivando-se de mudança em mudança, de contexto a contexto, lentamente. De qualquer forma, admitir que não existe resposta satisfatória para o que a realidade está pedindo de nós, e que teremos que construí-la juntos, era uma resposta perturbadora. Provocava novas dúvidas que acentuavam a insegurança.

O fato é que os estudantes estavam chegando mais e mais às classes, os professores, funcionários das escolas e pais estavam – quer queira, quer não – inevitavelmente conectados! A desproporção entre o tamanho da tarefa e o tamanho dos cursos colocava um limite. Estávamos assumindo o compromisso de dar a contribuição possível, neste tempo e neste espaço, e assim somar um grão de areia a esse processo de transformação. Mas qual seria a contribuição, objetivamente? Uma sensibilização ou mesmo

⁵ O texto explicava que estas indagações estavam nos ajudando a pensar e a fazer os cursos de formação.

uma introdução ‘encarnada’ sobre a temática da inclusão/exclusão? A expressão ‘encarnada’ se refere ao tipo de aproximação a temática vivida por meio de oficinas de artes visuais. A ‘mão na massa’ nas propostas trazia o corpo para o acontecimento, e portanto para discussão. Era vivido, comentado, fotografado, projetado e visto na tela. A imagem (fotografia) dá a conhecer. As sensações de conforto/desconforto aparecem... O corpo que começa a atividade visual contido e vai ficando mais solto. As risadas, os olhos cheios d’água, aquela expressão de ‘tempo que não passa’ (impaciência). Vários microssentimentos/movimentos.

Feita esta contextualização que situa o momento da nossa experiência, e assim revisado o terreno em que os estudos sobre deficiência vem se desenvolvendo, vou relacioná-lo a pesquisa em educação especial. A ideia é favorecer a compreensão da educação especial propriamente dita, assim como sua relação com a educação inclusiva e as perspectivas de pesquisa nessa área. Para isto recorro ao histórico que Ainscow (2001) traça a partir de sua extensa experiência dentro dessas áreas, a educação especial e a educação inclusiva.

3.2 Relações entre a pesquisa em educação especial e a educação especial, e a pesquisa em educação inclusiva e a educação inclusiva

Para pensar essas relações, as ideias de Mel Ainscow são valiosas. Seus principais interesses “han tenido y tienen que ver con las dificultades que experimentan algunos niños en la escuela y con los intentos de descubrir formas que sirvan a los maestros y profesores para ayudarles a tener éxito en su aprendizaje” (2001, p. 38). Depois de ter atuado em diferentes cargos dentro do sistema escolar, tornou-se professor do Instituto de Educação da Universidade de Cambridge, catedrático de Necessidades Especiais e Psicologia Educativa da Universidade de Manchester e decano em pesquisa e estudos de pós-graduação.

Tras haber trabajado como profesor en escuelas secundarias y especiales, me convertí en un director cuya principal función consistía hacer que ocurriesen las cosas; después, trabajé como asesor-inspector de una administración educativa local, cargo en el que tuvo oportunidad de emplear más tiempo en observar las práctica que se llevaba a cabo en las escuelas, y, más tarde, en fechas más recientes, he trabajado en la enseñanza superior, donde me he encontrado mirando hacia atrás, reflexionando en lo que he podido aprender de esas experiencias (AINSCOW, 2001, p. 38).

Dentro da universidade permaneceu conectado à situação escolar, pesquisando o tema no próprio país e em muitos outros. No livro "Desarrollo de Escuelas Inclusivas" (2001), empreende um "viaje autobiográfico" ao longo dos últimos vinte anos de atuação, em contato direto com diferentes realidades via participação constante em inúmeras pesquisas, o que requereu de sua parte, algo difícil de se ver, mudança profunda, radical. Segundo o autor, as ideias que desenvolve, fruto de uma análise crítica de suas experiências, são um desafio para pessoas que como ele e seus colegas, dedicaram sua carreira à educação especial. Em sua visão "la inclusión es un proceso sin fin, en vez de un simple cambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general" (AINSCOW, 2001, p. 294).

Chegou a algumas posições originais a respeito de como as escolas poderão transformar-se em organizações mais inclusivas. Considera a colaboração humana a base dos movimentos nessa direção.

Mi enfoque actual consiste en definir la inclusión como un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos e comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (AINSCOW, 2001, p. 294).

Observou em escolas de diferentes países que boa parte do conhecimento necessário para se chegar a todos os alunos já existe, mas não é desenvolvido. Concluiu que os professores sabem mais do que utilizam, logo o trabalho de formação poderia centrar-se em ajudar o professor e a comunidade escolar a fazer uso do conhecimento existente, aprimorando-o, ao invés de priorizar os modelos de referência importados de outras realidades.

Ainscow propõe uma mudança de eixo para pensar o trabalho voltado aos alunos com deficiências e necessidades especiais, adotar um marco de referência mais amplo, centrado nas práticas curriculares dirigidas a todos os alunos, melhorando as condições gerais de aprendizagem.

A visão dominante, da qual compartilhou, adota o marco individual como base para o trabalho que será desenvolvido, ou seja, cada criança e suas faltas. Nesta abordagem "la naturaleza de las dificultades educativas se explica en términos de discapacidades concretas, origen social, rasgos psicológicos o todo ello" (AINSCOW, 2001, p. 58). Levou anos até concluir que o marco individual instaura a diminuição de chances dos alunos por serem discriminados, e concluiu que "es necesario un marco de referencia más

amplio, que se centre en la organización y la práctica curriculares impuestas a todo el alumnado” (p. 59-60). Portanto a tarefa consiste em "buscar continuamente formas de mejorar las condiciones generales del aprendizaje, utilizando las dificultades como indicadores del medio de conseguir mejoras" (AINSCOW, 1994; COHEN, 1997; HART, 1996, apud AINSCOW, 2001, p. 60).

Um caminho para compreender tais pontos de vista é conhecer as histórias vividas que permitiram sua formulação e especialmente o lugar da pesquisa e da teoria presente nestas experiências.

La investigación sobre la educación especial ha estado influida tradicionalmente por teorías derivadas de la psicología y la biología. Esto concuerda con la idea de que la educación especial consiste en la búsqueda de métodos eficaces de resolución de problemas técnicos (Iano, 1986). En consecuencia, el objetivo consistía en demostrar, mediante a experimentos cuidadosamente controlados, la existencia de leyes generales que los maestros y profesores pudieran utilizar como fundamento de sus intervenciones. En realidad gran parte de formación del profesorado, sobre todo en el campo de las necesidades especiales, se basa aún en esta orientación (AINSCOW, 2001, p. 62-63).

Tal posicionamento tem como base o paradigma positivista, a partir do qual a realidade a ser enfrentada é pesquisada e conhecida. O objetivo desta abordagem é oferecer conhecimentos científicos, isto é, as teorias derivadas dessas pesquisas, para serem utilizadas no desenvolvimento da prática docente.

Así, por ejemplo, pueden realizarse investigaciones destinadas a estudiar la influencia de las alabanzas de los maestros sobre las conductas de los alumnos. El objetivo consistiría en demostrar las relaciones entre dos variables: alabanza y conducta, con objeto de establecer la existencia de leyes que se apliquen en las clases de otros maestros. Esas investigaciones se basan en una serie de premisas que siguen siendo motivo de debate (p. ej., Heshusius, 1989; Iano, 1986). En particular, dan por supuesto que unas variables como la alabanza y la conducta social pueden definirse de manera que pueden aplicarse a diferentes contextos, épocas y personas (p. 63).

Seguindo essa lógica observa-se "a transferência (inadequada) de métodos de investigação das ciências 'físicas' para as 'humanas'" (WILLIAMS, 2007, p. 81). Isto teria "profundas consequências em outras áreas do conhecimento humano, em que um

modelo específico e altamente bem-sucedido de observador metódico neutro e de objeto externo de estudo se generalizou não apenas como ciência, mas como *fato, verdade, razão* ou RACIONALIDADE" (p. 81).

Mas o "problema está en que las aulas son lugares complejos que implican numerosos encuentros sociales, en los que cada participante comprende su importancia de forma independiente. Por tanto, la idea que las interpretaciones pueden generalizarse es siempre dudosa, como mínimo" (BASSEY, 1990, apud AINSCOW, 2001, p. 63). Vale lembrar que "las escuelas, como otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y el género" (AINSCOW, 2001, p. 25). Esses aspectos, entre outros, interferem nas interações que dão vida ao processo de ensino e aprendizagem e precisam ser cuidadosamente considerados. Por essa razão, o autor enfatiza a necessidade de

comprender más profundamente el carácter y los resultados de cada acontecimiento o situación educativa. En este sentido, se asume que la realidad es algo que se crea en las mentes de quienes participan en el acontecimiento o situación, en vez de algo que pueda ser definido objetivamente, observado sistemáticamente y medido exactamente. Este cambio de orientación es indicativo, por supuesto del paso del paradigma positivista al interpretativo e implica unas ideas muy diferentes acerca de la naturaleza de la realidad y de la relación entre el cognoscente y lo conocido (LINCOLN; GUBA, 1985, apud AINSCOW, 2001, p. 64).

A participação nos projetos *Improving the Quality of Education for All*⁶ e *Special needs in the classroom*⁷ o tornou consciente "del modo en que las distintas percepciones de las dificultades educativas pueden influir en las respuestas de los profesionales y configurarlas" (AINSCOW, 2001, p. 58). Uma informação de certa maneira trivial, entretanto, sublinha:

⁶ (IQUEA) en el que participó un pequeño equipo de profesores universitarios en colaboración con diversas escuelas inglesas, durante un período de reformas educativas nacionales sin precedentes.

⁷ Iniciativa de formação de professores da UNESCO: "Relacionada con el desarrollo de formas más inclusivas de escolarización, suponía inicialmente la realización de investigaciones en ocho países (Canadá, Chile, India, Jordânia, Kenia, Malta, España y Zimbabue), aunque, más tarde, condujo a actividades de divulgación de diversos tipos en más de cincuenta países" (AINSCOW, 2001, p. 18).

Esta conciencia me lleva a asumir que los conceptos de dificultad educativa se construyen socialmente y, en consecuencia, deben considerarse muy problemáticos. Cuando me enfrenté con esta complejidad, me di cuenta del cambio que, por decirlo de una forma suave, era a la vez incómodo y perturbador (p. 58).

O relatório "Situação Mundial da Infância 2013: Crianças com Deficiência", divulgado pela Unicef, constata que "as definições de deficiência variam em função do lugar e do momento, assim como variam o formato, a metodologia e a análise do estudo"⁸.

A principal crítica ao positivismo, nas palavras de Williams (2007), seria esta:

[...] baseia-se no que se considera ser a ambiguidade do conceito de "fatos observáveis", em geral limitados aos fatos sujeitos a mensuração física ou mensuração repetível e verificável. Argumenta-se que isso não só negligencia a posição do observador — que também é um fato e não apenas um instrumento — como ignora as experiências e as questões que não são mensuráveis dessa forma; isso limitaria, portanto, a TEORIA e o método CIENTÍFICO a certas áreas, expondo as outras à simples convenção ou à indiferença (p. 321-322).

Esse é um ponto-chave em se tratando do problema da inclusão/exclusão na escola, "creo que es nuestro modo de pensar lo que necesita un cambio fundamental para que podamos asistir a unos movimientos significativos hacia al desarrollo de formas de escolarización más inclusivas", comenta Ainscow (2001, p. 13).

De forma geral, a educação especial ainda é vista como "un conjunto de tareas técnicas orientadas al descubrimiento de soluciones a los problemas de niños concretos de características presuntamente similares y, por implicación con dificultades también similares" (AINSCOW, 2001, p. 63).

Coerente com esse enfoque, a tradição dominante de pesquisa mostrava-se apropriada ao objetivo. "Aunque ciertas cuestiones de metodología, por no hablar de rigor, siguieran estimulando el debate, la idea de tratar de establecer leyes de causa y efecto que pudieran utilizarse para hacer generalizaciones sobre la vida

⁸ www.unicef.org/brazil/pt consultado em 21 de junho de 2013. Uma estimativa mundial usa uma aproximação para se chegar ao número de 93 milhões de crianças deficientes, advertindo que tais números são essencialmente especulativos, pois são projetados a partir de dados e metodologias variáveis. Tal dado demonstra que até mesmo estimar a quantidade de crianças com deficiência é uma tarefa bastante imprecisa. Diniz (2007), chama a atenção para o desconhecimento em torno da deficiência.

de la clase parecía adecuada (AINSCOW, 2001, p. 63). É o modelo médico de compreensão da deficiência que está enraizado não só na educação especial (veremos adiante), mas nas tentativas de implementação de uma educação mais inclusiva.

Williams (2007) esclarece um ponto fundamental à discussão do tema:

[...] mas o efeito de usar positivista como um de seus termos centrais, quando foi praticamente abandonado por aqueles que realmente defendem a posição criticada, significa muitas vezes afastar o conflito real ou mesmo impedir o seu esclarecimento. A palavra converte-se em um insulto que ninguém emprega (e essa rejeição eu notei claramente no departamento de desenho). Contudo, o argumento real ainda está ali. É que, simplesmente, seria mais desconfortável centrá-lo em científico, termo pelo qual os problemas seriam ao mesmo tempo mais árduos e mais claros (WILLIAMS, 2007, p. 321-322).

A filiação à categoria de conhecimento científico está em jogo e, claro, o tipo de poder peculiar que confere. "Todas as teorias existentes causam algo em sujeitos concretos" (TIBURI, 2013, p. 22). O discurso científico não é uma fala qualquer. Insisto em compreender o positivismo e suas ressonâncias no campo da educação, pois essa tradição segue presente influenciando nossas ações e crenças mais profundas, comumente negadas ou deliberadamente combatidas. Um ponto a ser pensado é como o debate científico cai no senso comum, digamos, entre aqueles que não são os acadêmicos mas atuam com base em suas proposições, e segue viagem na construção da realidade. Como é sabido, "las estrategias docentes no se inventan ni se aplican en el vacío. El diseño, la selección y la utilización de determinados enfoques y estrategias de enseñanza se derivan de las percepciones del aprendizaje e dos aprendices" (AINSCOW, 2001, p. 61). Este fato tem consequências abrangentes, pois, como observa o autor,

es muy probable que incluso los métodos pedagógicamente más avanzados sean ineficaces en manos de maestros y profesores que, implícita o explícitamente, posean un sistema de creencias que considere a determinados alumnos, en lo mejor de los casos, algo retrasados y con necesidades de recuperación o, en el peor, deficientes y sin posibilidad de recuperarse (p. 61).

Um fato relevante é que boa parte de nós (professores) aprendeu a olhar/pensar segundo a teoria do déficit⁹ e assim colocamos em prática tal visão, atuando dentro de tais limites, sem consciência desse fato. Estou me referindo àquele tipo de aprendizagem que adquirimos e transmitimos em ato, respaldados pelo senso comum. Ken Robinson (2013) comenta: "Innovation is hard because it means doing something that people don't find very easy, for the most part. It means challenging what we take for granted, things that we think are obvious"¹⁰. São atitudes incorporadas, plausíveis, sobre as quais não há mais dúvida quanto à sua adequação. Exemplo: Por que pensar a aprendizagem da criança/jovem com deficiência a partir de práticas curriculares proposta a todos os alunos, já que o déficit em questão é um dado de realidade e as diferenças?

"Gran parte del pensamiento actual sobre la mejora del trabajo en el campo de las necesidades especiales, en el contexto de lo que llamo aquí 'marco de referencia individual', considera que las dificultades educativas constituyen, ante todo, un problema técnico" (IANO, 1986, apud AINSCOW, 2001, p. 61). Esse fato tem um efeito preponderante, pois "las soluciones a los problemas de insuficiente rendimiento y exclusión suelen formularse en terminos metodológicos y mecanicistas, desligados de las realidades contextuales más generales que los configuran". Como consequência, "el problema de las necesidades especiales se reduce a menudo a la búsqueda de los métodos, las estrategias o los materiales 'adecuados' que funcionen con los alumnos que no responden a las medidas docentes de carácter general" (p. 61).

Esse modo de pensar, oriundo da educação especial, quando transferido para a sala de aula regular não favorece a inclusão. "En realidad, es probable que conduzcan a nuevas formas de segregación, sin bien dentro de los entornos normales Fulcher (1989), mediante la utilización de lo que Slee (1996) llama 'prácticas divisivas'¹¹ (AINSCOW, 2001, p. 22).

⁹ Para Ainscow "la naturaleza de las dificultades educativas se explica en términos de discapacidades concretas, origen social, rasgos psicologicos o de todo ello. El marco de referencia creado por esta perspectiva es el niño o niña individual, escogiéndose unas respuestas que tratam de cambiar o apoyar el niño con el fin de facilitar la participación en los procesos de escolarización" (AINSCOW, 2001, p. 58-59). A ideia que subjaz é de que a escola oferece condições favoráveis para o desenvolvimento da maioria das crianças e aquelas que não se ajustam devem ser trabalhadas para conseguirem desenvolver-se, em suma o problema está nelas. Assim, a priorização do déficit limita a consideração da criança em si.

¹⁰ Consultado em 7 de abril de 2014 em:

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley#t-199766
How to scape education's death valley – abril/2013.

¹¹ "Por ejemplo, en Inglaterra, hemos asistido a la proliferación de ayudantes sin preparación especializada que trabajan con algunos de los alumnos más vulnerables y con sus programas individuales en las salas ordinarias. Cuando se retiran esos apoyos, los maestros tienen la sensación de que no son capaces de hacerse cargo de la situación" (AINSCOW, 2001, p. 21-22).

3.3 A mudança do olhar

Deixar de acreditar que os problemas educativos requerem abordagens metodológicas dessa natureza é algo fácil de falar e difícil de fazer. Para escapar de repetir indefinidamente este modelo, que parece ser o mais lógico e familiar, é preciso criar outros caminhos, o que envolve abrir-se para transformações pessoais, não raro, difíceis de serem vividas. Como comentou o autor, ao verificar que as diferentes percepções das dificuldades educativas influem na resposta dos profissionais e podem configurá-las, teve que enfrentar a complexidade que esse fato coloca na mesa¹². Uma coisa é saber (teoricamente) que os conceitos de dificuldade educativa são construídos socialmente, e outra é perceber a extensão desse fato e abrir-se para rever suas posições forjadas ao longo de anos de trabalho árduo, e tratar de mudar.

Aqui operam nossos sistemas de crenças mais arraigados, coletivamente compartilhados, que nos impossibilitam de imaginar e de ensaiar outras possibilidades de relacionamento e atuação, além daquelas que acreditamos ser os caminhos plausíveis para lidar com os desafios educativos atuais. E que, no entanto, não estão funcionando. A forma ‘conhecida’ de perceber as diferenças entre as crianças, inclusive aos diferentes comportamentos, ainda no recente período em que a escola não se propunha a receber as crianças com deficiências, obstruem a passagem por onde uma nova percepção pode brotar, possibilitando que interpretações diferentes das existentes tomem forma e abram portas. Trata-se de descobertas advindas do desengessamento do olhar/pensamento, talvez sutis, mas com efeitos extraordinários em cada situação singular, envolvendo pessoas singulares, em momentos singulares. Goffman colheu o seguinte depoimento de uma pessoa com deficiência física:

Se eu tivesse de escolher um conjunto de experiências que finalmente me convenceram da importância desse problema [autoimagem] e de que eu deveria travar minhas próprias batalhas de identificação, esse conjunto englobaria os incidentes que me fizeram compreender profundamente que os aleijados podem ser identificados com outras características que não a sua desvantagem física. Dei-me conta de que os aleijados poderiam ser como qualquer outra pessoa, de boa aparência, encantadores, feios, adoráveis, estúpidos, brilhantes, e descobri que eu poderia amar e odiar um aleijado a despeito de sua deficiência (GOFFMAN, 2008, p. 49).

¹² “me di cuenta del cambio que, por decirlo de una forma suave, era a la vez incómodo y perturbador” (AINSCOW, 2001, p. 58).

Para que aspectos fora do quadro pudessem ser considerados, Ainscow precisou ampliar a moldura teórica anterior, assumindo outros fundamentos para pesquisa. A mudança de olhar (paradigma) que o autor assume tem como efeito trazer consigo outra forma de pensar e, potencialmente, criar uma realidade diferente. É enfático ao afirmar: "Es necesario por tanto pasar de una visión estrecha e mecanicista de la enseñanza a otra de alcance más general" (AINSCOW, 2001, p. 25). Esta visão, fundada no pressuposto ingênuo de um saber científico neutro e objetivo¹³ (de origem positivista), tem a ver diretamente com o tema: padrão e a quebra de padrões, colocado na berlinda na Oficina 4 Retratos do curso de formação de professores. Ela é evidenciada por vários autores, quando se referem a diferentes aspectos tratados ao longo desta pesquisa: 1. Na formação de professores em serviço, na qual fragilidades e problemas de diferentes naturezas são encarados como problemas técnicos a serem sanados por meio de treinamentos, quiçá "inovadores". 2. Na pesquisa e na abordagem do estudante com deficiência e/ou necessidades especiais. 3. Nas teorias do modelo médico de compreensão da deficiência que também, de certo modo, figuram no modelo social. 4. Até mesmo na concepção de escola inclusiva observa-se a manutenção das mesmas premissas, as iniciativas giram em torno de flexibilizar alguns pontos e fazer ajustes no mesmo sistema para dar conta do compromisso assumido.

Ela tem a ver com padrões internalizados. O conceito normal/anormal¹⁴ é um ponto-chave que permeia o senso comum e as práticas pedagógicas. Para Goffman (2008):

A noção de "ser humano normal" pode ter sua origem na abordagem médica da humanidade, ou nas tendências das organizações burocráticas em larga escala, como a Nação-Estado, de tratar todos os seus membros como iguais em alguns aspectos. Quaisquer que sejam suas origens, ela parece fornecer a representação básica por meio da qual os leigos usualmente se

¹³ Vale recordar que o positivismo caracterizou-se na Inglaterra como um movimento científico e livre-pensador. O significado geral por meio do qual ficou conhecido "foi primeiro antidogmático – 'positivismo, isto é, a representação de fatos sem qualquer mistura de teoria ou mitologia' (1892)." Somente mais tarde, "como parte de uma árdua argumentação geral sobre empirismo e método científico, assume o sentido de objetividade ingênua – em grande medida negativo e hoje popular" (WILLIAMS, 2007, p. 321).

¹⁴ "Hoje em dia, se você falar de uma criança autista, ela difere das crianças "comuns", enquanto um anão difere das pessoas "médias". Na vasta literatura sobre os direitos dos deficientes, os estudiosos enfatizam a separação entre *impairment* [dano, debilitação], consequência de uma condição orgânica, e *disability* [incapacidade, deficiência], resultado do contexto social. Ser incapaz de mover as pernas, por exemplo, é uma debilitação, mas não poder entrar numa biblioteca pública é uma incapacidade." (SOLOMON, 2013, p. 43).

concebem. De maneira interessante, parece ter surgido uma convenção, na literatura popular, segundo a qual uma pessoa de reputação duvidosa proclama o seu direito de normalidade citando o fato de ter se casado e ter filhos e, muito estranho, declarando ter passado o Natal e a Ação de Graças com eles (GOFFMAN, 2008, p. 16, nota 10).

Diniz (2007) observa que "para o modelo social, normalidade era um tema de crítica constante, pois a ideologia de normalização foi, durante um longo período, o fundamento das ações biomédicas de intervenção no indivíduo com lesões" (p. 36). E Diniz (2007) se refere a Lennard J. Davis mencionando o livro *Enforcing Normalcy: disability, deafness and the body* (1995), lembra que a concepção de deficiência como uma variação do normal de nossa espécie foi uma criação discursiva do séc. XVIII¹⁵.

Para Solomon (2013):

A capacidade é uma tirania da maioria. Se a maioria das pessoas pudesse bater os braços e voar, a incapacidade de fazê-lo seria uma deficiência. Se a maioria das pessoas fosse genial, aqueles de inteligência moderada estariam em desastrosa desvantagem. Não há nenhuma verdade ontológica consagrada naquilo que pensamos ser uma boa saúde; trata-se de uma mera convenção, que foi surpreendentemente inflada no século passado (p. 43).

Na concepção de Foucault, a ideia de normalidade "alegava assegurar o vigor físico e o asseio normal do corpo social; prometia eliminar indivíduos defeituosos e populações degeneradas e abastardadas. Em nome da urgência biológica e histórica, ela justificava o racismo do Estado". Desse modo, estimulava as pessoas fora da normalidade a perceberem-se como impotentes e inadequadas (p. 45).

Uma coisa é ser classificado como anormal "com base em estatísticas de normalidade e em curvas de variação sobre os padrões corporais" (DINIZ, 2007, p. 46), por exemplo: ser cego,

¹⁵ O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal" (DINIZ, 2007, p. 8).

esquizofrênico ou alérgico a glúten é estar fora da norma. Outra bem diferente é ser considerado, e se considerar, uma pessoa anormal em termos sociais, *a priori* diminuída, estigmatizada e, comumente, desumanizada dentro da comunidade. É claro que uma classificação mantém vinculação com a outra.

Ainscow (2001) descreve as três formas mais frequentes de se contemplar o fenômeno da dificuldade educativa (AINSCOW; HART, 1992); tais interpretações conduzem a determinadas suposições que configuram a base de posturas teóricas diferentes:

1) Visão dominante: as dificuldades educativas são explicadas de acordo com as características de cada criança, as deficiências concretas, os traços psicológicos, a origem social ou todos esses pontos. O trabalho é pensado para apoiar cada criança de modo a favorecer a sua participação no processo de escolarização (AINSCOW, 2001, p. 58-59).

2) Perspectiva interativa: as dificuldades educativas são explicadas a partir da observação de um desajuste entre as características de cada criança e as medidas de organização curricular vigentes. Neste caso, apesar de o sistema ter abertura para mudanças que visem favorecer a participação dos alunos, o marco de referência para pensar o trabalho segue centrado na criança individualmente (AINSCOW, 2001, p. 59). "Las respuestas escogidas a la luz de esta perspectiva abarcan las adaptaciones curriculares, los materiales alternativos para los alumnos y el apoyo extra en clase. A veces, se indica que esta respuestas no sólo benefician a los alumnos 'con necesidades especiales'" (p. 59).

3) Perspectiva investigativa: as dificuldades educativas são explicadas em relação às adaptações curriculares, o termo 'currículo' se refere a todas as experiências oferecidas aos alunos, tanto as planejadas como as imprevistas. As limitações impostas pelo marco de referência individual são questionadas, as diversas formas de ensino em colaboração e a pesquisa-ação são apontadas como meios para melhorar as condições gerais da aprendizagem. Utilizam-se as dificuldades como indicadores para obter os progressos desejados. "Dicen que es necesario un marco de referencia más amplio, que se centre en la organización y la práctica curriculares impuestas a todo el alumnado" (AINSCOW, 2001, p. 59-60).

O autor aponta como principal caminho para se chegar a uma educação mais inclusiva a pesquisa que parte da prática vigente, desenvolvida por aqueles que estão enfrentando diretamente os problemas que se quer resolver, ou seja, os professores em colaboração com as equipes escolares, os estudantes, pais e comunidade vinculada. "El centro de atención debe estar constituido por las interacciones de los niños con determinadas personas, en un momento concreto y en una situación particular, atendiendo

específicamente a los obstáculos que se oponen a su participación y a la forma de superarlos" (p. 63). Entretanto, "la tradición predominante de la investigación en este campo es inadecuada para esta tarea" (p. 62).

Ao dirigir o projeto de formação de professores da UNESCO que visava desenvolver formas de escolarização mais inclusivas "*Special needs in the classroom*"¹⁶, relata:

Durante las primeras fases se daba por supuesto que se desarrollarían unos materiales y métodos que podrían distribuirse directamente para su utilización en distintas partes del mundo. Poco a poco, quienes dirigíamos el proyecto, nos dimos cuenta, como ya les había ocurrido a otras personas que participaban en actividades de mejora a nivel internacional de la educación (p. ej., Fuller y Clark, 1994) que la enseñanza escolar está tan íntimamente ligada a las condiciones y culturas locales que la importación de prácticas de otros lugares está llena de dificultades¹⁷ (AINSCOW, 2001, p. 18).

Verificou ao longo de anos de trabalho, tentando apoiar inovações em diferentes escolas, que o que contribui para o desenvolvimento de uma pode não servir ou inclusive ser prejudicial a outra. Afirma que as escolas são lugares complexos e têm suas idiosincrasias (AINSCOW, 2001, p. 29). Quem dedicou anos trabalhando em uma pode opinar.

De hecho, a medida que mis colegas y yo fuimos observando con mayor detenimiento lo que estaba ocurriendo en las clases en las que trabajábamos, nos dábamos cuenta de que, con mucha frecuencia, gran parte del dominio de las situaciones, necesario para llegar a todos los alumnos, ya existía. Por tanto, la estrategia tiene menos que ver con la importación de ideas de otros sitios que con hallar modos de hacer un mejor uso de los conocimientos presentes en el lugar de que se trate. En pocas palabras, nuestra experiencia nos dice que, con frecuencia, los docentes saben más cosas de las que utilizan (AINSCOW, 2001, p. 19).

Com base nesta constatação, "la tarea de perfeccionamiento se

¹⁶ A idéia era realizar pesquisas em oito países e mais tarde conduzir atividades de divulgação em mais de cinquenta países. AINSCOW, M.(1995): Necesidades especiales en aula. Narcea/UNESCO, Madrid.

¹⁷ "En otras palabras, aprender de otras personas, sobre todo se viven en lugares muy lejanos, no es nada sencillo" (AINSCOW, 2001, p. 18).

convierte, por tanto, en ayudar a los maestros, y al personal de apoyo a analizar su práctica como base para experimentación" (p. 19). O objetivo é criar as teorias necessárias para fazer frente ao grande desafio que possuem diante de si. Segundo Ainscow (2001):

[...] hace falta un reconocimiento mucho mayor del poder de la investigación del profesional como medio de crear unas escuelas para todos. De todos modos hay que reconocer que un cambio de este tipo requiere otros cambios significativos en la forma de pensar sobre la naturaleza de las dificultades educativas y el modo de estudiarlas. También tiene consecuencias importantes con respecto a la forma en que realizan su labor los investigadores de la educación (p. 57-58).

Isto está relacionado a deixar de pensar/acreditar que a abordagem para tais problemas seja de caráter técnico, de cunho mecanicista. O que significa reconhecer e questionar nosso sistema de crenças e sua potente carga afetiva, perceber a mistificação da teoria e explorar diferentes formas de se relacionar com ela, o que requer lidar com resistências de inúmeras naturezas.

O autor defende a perspectiva investigativa, cujo objetivo é dar respostas docentes novas que estimulem e apoiem a participação de todos os alunos da classe. Segundo sua experiência este posicionamento tem o potencial de produzir melhoras que reforçam a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que teriam sido marginalizados (AINSCOW, 2001, p. 20-21). Para implementá-la recomenda a realização de estudos colaborativos que tratam de compreender as dificuldades que se experimentam nas escolas a partir do ponto de vista de quem está dentro delas, e em estudar juntos o modo de abordá-las de forma a apoiar o crescimento de todos os implicados (p. 72).

Depois de participar de várias experiências concretas nessa linha, o autor faz um balanço das vantagens e dos inconvenientes desse tipo de estudo, utilizando para isso um exemplo que envolveu cinco escolas (p. 71-72). Como vantagens, ele destaca: a) que o processo era informativo e estimulante para os participantes; b) a descoberta pelos participantes da necessidade concreta de múltiplas formas de interpretação e de uma reflexão mais profunda sobre suas próprias percepções; c) a valorização de pontos de vista que passavam despercebidos ou eram simplesmente descartados e a considerar possibilidades antes ignoradas; e d) que o processo serviu como meio de reafirmação, dando-lhes a oportunidade de "celebrar los muchos progresos de sus escuelas". Como inconvenientes ele menciona a falta de vozes alternativas em alguns informes, a baixa participação de alunos e seus pais e

a preocupação com a confidencialidade. Em síntese:

Desde nuestro punto de vista, el informe nos llevó a cuestionar algunos supuestos que habíamos establecido en relación con estas escuelas. También suscitó algunas cuestiones más generales sobre los procesos de mejora de las escuelas y formación del profesorado de los que pretendíamos ocuparnos. En particular, señaló una serie de contradicciones que tendríamos de solucionar en nuestro trabajo posterior (AINSCOW, 2001, p. 71-72).

Este balanço ilustra claramente a ideia de que pesquisar significa aprender como desenvolver a própria pesquisa, questionando-a individual e coletivamente. Cada estudo encontrará dificuldades e se colocará diante de situações que não estavam previstas. A equipe terá que se posicionar diante de dilemas éticos, teórico-metodológicos e práticos, para lograr o ganho próprio dos processos de pesquisa, a oportunidade concreta de uma aprendizagem fundamentada em diferentes bases¹⁸. Ocasão para o professor, preso no movimento da vida cotidiana escolar¹⁹, construir outro lugar para posicionar-se em relação à sua experiência, encontrando interlocutores nesse processo. Segundo Ainscow:

[...] la investigación-acción tiende a suponer que todo saber producido mediante un proceso reflexivo de indagación es necesariamente provisional y que la relación entre la teoría y la práctica es más dialéctica que prescriptiva. Esto significa que la práctica no se considera dependiente de la teoría para decir lo que haya que hacer, sino que la teoría y la práctica se enfrentan y cuestionan una a otra en un diálogo continuo y, en consecuencia, hay que considerar que todos los juicios e interpretaciones están abiertos a las preguntas que pueden plantearse y que las explicaciones del profesional-investigador no tienen una categoría privilegiada frente a las de otros participantes en la situación sujeta a investigación. Todas se consideran "datos", es decir, recursos para la reflexión y la

¹⁸ Essa concepção de pesquisa, naturalmente, requer o desapego da concepção mecanicista da educação, na qual a ideia de pesquisa vem atrelada à outros protocolos que visam a produção de um conhecimento neutro e objetivo, que se possa generalizar, bem diferentes dos propostos por Ainscow, 2001. Requer o abandono da representação da escola tradicional ainda tão viva (entre nós) como um modelo (idealizado) a ser seguido, quem sabe aprimorado.

¹⁹ Defrontando-se com contradições que “são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino em certa época (CHARLOT, 2008, p. 21).

crítica (AINSCOW, 2001, p. 67).

Esta relação entre teoria e prática abre portas. Quando os adultos colocam em movimento a sua capacidade de aprender no enfrentamento dos problemas vividos²⁰, as relações com os estudantes, com o currículo, com a comunidade é alterada²¹. Trata-se de mobilizar a capacidade de reflexão sobre as suas próprias práticas. Tal deslocamento aposta na colaboração entre os seres humanos e confia na capacidade (de aprender) dos professores, dos estudantes, dos gestores²² e da comunidade, para empreender esse movimento de busca, assumindo as responsabilidades, que não são, obviamente, as mesmas, entre os atores²³.

Tal mudança requer outra postura dos adultos, na qual é ampliada a oportunidade de alinhar os potenciais em direção à solução dos problemas e, quem sabe, na criação de outra realidade. As perguntas de difíceis respostas, comumente ocultadas, assim como as inúmeras dificuldades deixariam, pouco a pouco, de fragilizar e exaurir, passando a ser problemas de pesquisa. Faz parte dessa pesquisa “escavar” para reconhecer as teorias que estavam operando sem que soubéssemos distinguir com clareza seus contornos e sua extensão por trás de nossas ações. Esta é a diferença entre a teoria vivida como aluna e como professora e as teorias estudadas nesta pesquisa. Quando vivemos teorias (como professores), naturalmente elas sofrem adaptações. Cada um de nós cria uma interpretação pessoal e singular, um estilo de atuação, e isso é um dado importante.

Para que prática e teoria se enfrentem em um diálogo contínuo onde uma não tem primazia sobre a outra como proposto pelo autor, há de existir ou de se buscar algum conhecimento tanto das teorias vividas, internalizadas, comumente invisíveis, como daquelas em uso (necessário existir tempo para isso). E trabalhar, sobretudo, forjando uma concepção que responda à problemática atual, o que não é pouca coisa.

²⁰ E esse é um processo com dimensões individuais e coletivas.

²¹ Oportunidade para sair do lugar engessado de quem sabe e ensina (anacronicamente e/ou insatisfatoriamente), para a posição de quem assume aquilo que não sabe e se abre para aprender, com fundamentação e sentido.

²² Dos membros das secretarias de educação locais.

²³ A articulação do individual e do coletivo está sempre posta na mesma.

²⁴ No governo Fernando Henrique Cardoso, o MEC adotou como base para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental a proposta construtivista de educação acompanhando a tendência internacional da época, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais e começou-se a caminhar nessa direção.

No caso das escolas em que atuamos entre a teoria construtivista²⁴ e a ação que se via em sala de aula existia um espaço no qual diferentes aspectos informavam o processo. Estou chamando de aspectos o sistema de crenças, as teorias vividas nas escolas frequentadas na infância (pelas professoras), as rotinas de cada escola em particular e as posições (papéis sociais) previstos para cada ator - alunos, professores, diretores, pais etc. Entre os autores de referência, por exemplo, Piaget, Vygostky, Emilia Ferreiro, suas pesquisas e a dinâmica na sala de aula, povoada de problemas de diferentes naturezas, existe um campo rico que poderia ser explorado com pesquisa e liberdade por quem está vivendo aquela realidade, sofrendo a disfuncionalidade presente. No entanto, o trabalho do professor ainda é pensado como algo a ser aprendido em treinamentos e aplicado junto aos alunos²⁵. Para Charlot (2010): "se quisermos mudar a escola brasileira, teremos que trabalhar a realidade. Ela tem que ser tomada como ponto de partida" (p. 150). O fato é que, raramente, existe nas equipes escolares o espaço necessário para a reflexão, discussão dos modelos teóricos adotados e a exploração do 'vácuo' entre as teorias²⁶ e a prática. Charlot (2008) relaciona falta de espaço para a discussão (conteúdo silenciado) às estratégias de sobrevivência dos professores:

Ao silenciar, o professor normal conforta-se, o que Peter Woods (1990) chama de "estratégias de sobrevivência". O primeiro objetivo do professor, explica ele, é sobreviver, profissional e psicologicamente, e só a seguir vêm os objetivos de formação dos alunos. Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência. Avanço a hipótese de que são essas estratégias de sobrevivência, e não uma misteriosa "resistência à mudança", que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica. Quem propõe uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência -

²⁵ As professoras brasileiras, como a maioria dos docentes no mundo inteiro, são basicamente tradicionais. Entretanto, essas professoras tradicionais sentem-se obrigadas a dizer que são construtivistas! Têm práticas tradicionais porque a escola é organizada para tais práticas e, ainda que seja indiretamente, impõe-nas. Declaram-se construtivistas para atenderem à injunção axiológica: para ser valorizado, o docente brasileiro deve dar-se por construtivista. A contradição permanece suportável, haja visto que, por um lado, trata-se das práticas e, por outro, de simples rótulos. No entanto, ela entretém certo mal-estar ou até cinismo entre os professores e tende a ocultar, atrás daquela oposição entre "tradicional" e "construtivista", as verdadeiras dificuldades e contradições que enfrenta a professora brasileira" (CHARLOT, 2008, p. 24).

²⁶ Aquelas internalizadas, vividas e as que são adotadas formalmente.

o que, muitas vezes, acaba por esvaziar o sentido da inovação (CHARLOT, 2008, p. 23).

Williams (2007), ao estudar as mudanças de significado de algumas palavras-chave, comenta: "Teoria tem um desenvolvimento e uma gama de significados interessantes, além de uma distinção significativa com relação à prática (à qual, mais tarde, se oporia)" (p. 393). Ou seja, no princípio havia uma distinção entre as duas, apenas mais tarde é que se configurou a oposição, e segue:

Há também prática no sentido de uma ação repetida ou habitual (cf. verbo praticar), no qual a relação teoria/prática é com frequência um contraste entre uma maneira e outra de fazer algo; o teórico é o que se propõe e o prático é o que em geral se faz (p. 394).

Esse é o significado corrente nas escolas repletas de ações repetidas que se tornaram habituais, supostamente a teoria deveria guiar a prática. Mas isso não quer dizer que as teorias assumidas oficialmente pelas escolas (nas últimas décadas, basicamente a proposta construtivista), sejam suficientemente estudadas e praticadas com domínio pelas equipes. Esse espaço entre o que se fala e o que é silenciado oferece uma pequena medida da complexidade da situação. O fato é que desnaturalizar essa oposição entre prática e teoria, e a ideia de que a teoria deve ter primazia sobre a prática, converteu-se em uma necessidade pessoal. Charlot (2006) esclarece: "o que o prático opõe à teoria, não é, como ele acredita, sua prática, e sim seu discurso sobre a sua prática. Ora, esse discurso utiliza conceitos o mais das vezes não controlados, e frequentemente enraizados em uma teoria sem que ele o saiba" (p. 11).

Meu argumento é que ao assumir dentro das equipes a relação defendida por Ainscow, na qual prática e teoria se enfrentam em um diálogo contínuo, a autoria do professor, da equipe escolar e dos estudantes, no que se refere à criação de ambientes de aprendizagem, poderia ser redimensionada, ultrapassando

²⁷ Ainscow, 2001, na abertura de seu livro afirma: "A mensagem central dessa obra está relacionada com a importância da colaboração humana como meio de oferecer as condições necessárias a estimular os movimentos em direção a estruturas mais inclusivas. Em consequência, minhas descrições são ilustrações da força desta forma de trabalhar, na medida em que todas falam de experiências que me levaram a trabalhar em íntima relação com outras pessoas. Isso leva a outras dificuldades como na hora de determinar quem é o autor, assim como sublinhar adequadamente as muitas colaborações de outros as ideias aqui apresentadas" (p. 13-14).

as fronteiras limitantes. Com base na colaboração humana²⁷ é possível avançar na invenção de outras práticas que permitam à escola superar a inabilidade crônica em ajustar-se à realidade social. Conseguindo olhar para si mesma e parar de explicar suas faltas com base em teorias como a do déficit, que reforçam o autoengano de que as causas dos problemas estão essencialmente fora dela. Assim poderíamos parar de insistir em corrigir (e responsabilizar) a criança e avançar na mudança da escola. Não por acaso essa transformação requer, entre outras coisas, que seja mudado o olhar para a criança²⁸.

É possível mudar o olhar?, perguntávamos na Oficina 4 Retratos²⁹. Não quero dizer com isso que devemos deixar de considerar os obstáculos sociais e culturais à aprendizagem. Ao contrário, essa é uma forte razão para que os contextos locais, sempre únicos, sejam objeto de consistente abordagem em cada unidade escolar, pois eles educam cotidianamente todos os seus integrantes. Cada um de nós carrega um grande potencial de mudança. Será que aguentamos mudar a nós mesmos? (Ou somente o outro precisa mudar? A escola, as comunidades, os governos. As mudanças dialogam?)

Ainscow (2001), observou que em muitos países ocidentais, nos quais o direito à educação se expandiu a todos os membros das comunidades, tornou-se evidente a inadequação do modelo tradicional de escolarização para cumprir a tarefa de ensinar a tal diversidade de alunos (p. 20). Relata que quando a escola regular abriu suas portas para os alunos com deficiência e necessidades especiais no Reino Unido, o primeiro movimento foi importar as práticas da educação especial como referência para o trabalho de integração, especialmente as aproximações individualizadas baseadas em avaliações minuciosas e programas de intervenção. “Durante muchos años, ésta fue la orientación que configuró mi propio trabajo (p. ej., Ainscow y Tweddle, 1979 y 1984). No obstante, poco a poco, la experiencia me ha enseñado que esos enfoques no se adaptan a la forma de planificar y desarrollar su trabajo de los maestros y profesores de la enseñanza general” (2001, p. 22):

Por todo tipo de razones comprensibles, el marco de referencia de la planificación de esos profesores ha de ser el conjunto de la clase. Con independencia de cualesquiera otras consideracio-

²⁸ Como propõe Ainscow (2001). Em meados do século XX “Vigotsky alerta para a necessidade de se educar antes de tudo a criança, e não a criança deficiente” (Goés, 2002, p. 102).

²⁹ É tão difícil mudar a si mesmo? [Aprender?] Depende dos aspectos a serem mudados, dos conteúdos mobilizados, do momento de vida e da situação como um todo.

nes, el mismo número de alumnos por aula y la intensidad de la jornada del docente hace que esto sea inevitable (AINSCOW, 2001, p. 22).

O autor comenta que, ao longo de uma pesquisa, mudou de posição:

[...] A medida que fue desarrollándose el proyecto de la UNESCO, fui percatándome de que mi postura había cambiado desde que la describí en el capítulo anterior como basada en una perspectiva interativa hasta otra informada predominantemente por la idea de las limitaciones del currículo (AINSCOW, 1995b).

Esse depoimento evidencia a importância vital da pesquisa como meio de viver e embasar mudanças importantes de pontos de vista, de forma especial, relacionada ao processo de inclusão:

En concreto, vi que esto levaba a la reducción de las oportunidades de los niños y de las expectativas con respecto a ellos, al enmascarar las posibilidades de pasar a la práctica, entre otras cosas (AINSCOW, 2001, p. 61).

De qualquer forma, o mais relevante é a mudança de perspectiva ao pesquisar, e suas consequências ao se fazer e se pensar uma escola para todos, aberta para aprender (sobre si mesma) e transformar-se a partir das necessidades que se apresentam. Naturalmente, esse processo envolve a transformação de si. Para Ainscow (2001), "el reto consiste en transformar la estructura y las prácticas de las escuelas de manera que el programa educativo que se ofrezca interpele directa y personalmente todos los niños" (p. 10). Isto requer alterar nosso sistema de crenças e sua grande influência no olhar que lançamos para criança e, especialmente, no que ele nos permite enxergar. Ainscow (2001) e Mantoan (2006) discutem como a educação inclusiva exige mudanças:

Impulsada, en parte al menos, por consideraciones ideológicas, la idea de educación inclusiva cuestiona gran parte del pensamiento en el campo de las necesidades educativas especiales, mientras que, al mismo tiempo, hace una crítica de las prácticas de la educación general (AINSCOW, 2001, p. 246).

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indis-

tintamente, todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminação nem espaços segregados de educação (MANTOAN, 2006, p. 23).

Portanto, a educação inclusiva exige mudança de fundamento. “Dicho en pocas palabras, muchos de quienes apoyamos la idea estamos planteando esta pregunta: ‘por qué hay tantas escuelas en todo el mundo que no consiguen enseñar satisfactoriamente a todos los alumnos?’ (AINSCOW, 2001, p. 246). O autor comenta que na Inglaterra, como em outros países desenvolvidos, nos quais existem vagas para todos os alunos, a proporção de estudantes excluídos das classes regulares, em razão de dificuldades de aprendizagem ou de condutas que demonstraram, crescia de forma alarmante (Department of Education and Employment, 1995) (AINSCOW, 2002, p. 147-148). O fato é que esse sistema continua não conseguindo realizar o que a sociedade espera dele:

Por desgracia, para un número excesivo de niños, su asistencia a la escuela constituye, en gran medida, una experiencia claramente insatisfactoria, que los deja desanimados con respecto a sus propias capacidades y desilusionados en relación con el valor que la educación pueda tener para su vida (Glasser, 1990; Smith y Tomlinson, 1989). De hecho, se ha dicho que, en algunos países, esas circunstancias son la causa principal de que se categorice a los niños como “con necesidades especiales” y en consecuencia queden marginados o se los excluya de la educación general (Booth y Ainscow, 1998; Fulcher, 1989) (AINSCOW, 2001, p. 242).

A mudança de paradigma, que Ainscow defende, para se chegar a uma educação inclusiva, envolve mudança de fundamento, portanto radical. Está centrada basicamente no abandono do modelo do déficit e na superação da concepção mecanicista da educação. Isso requer deixar de compreender o fracasso educativo por meio das características das crianças e suas famílias, e passar a relacioná-lo ao processo de escolarização (AINSCOW, 2001, p. 26).

Continuar assumindo como marco as características e limites de cada estudante, para traçar um plano de trabalho individualizado, “confirma la idea de que algunos alumnos son ‘ellos’, en vez de parte de ‘nosotros’” (Booth y Ainscow, 1998) (AINSCOW, 2001, p. 26). Com frequência anima a entender que tais alunos devem ser tratados em separado, o que aumenta a marginalização ‘naturalmente’. Em vez disso, Ainscow propõe adotar como marco de referência para o planejamento do trabalho, uma

perspectiva que enfatiza a preocupação por toda a classe e pela participação de todos. Defende a superação da abordagem mecanicista que há muito tempo instalou-se em nossas concepções e práticas, e segue enraizada guiando nossas buscas e expectativas, nos fazendo andar em círculos e repetir a imensa dificuldade de invenção de uma educação inclusiva.

Discutindo a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas brasileiras, Mantoan (2006) afirma que, "apesar de contar com apoio legal suficiente para mudar existem muitos entraves que emperram esse processo" (p. 24). Além de representar uma posição consistente no sentido de fomentar a justiça social, esse fato continua a provocar embates duros e "tanto as escolas especiais como as comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos. [...] e a inclusão, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, é o grande mote para empreender essa reviravolta" (p. 27).

Se, por um lado, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais parece agregar um novo valor ao trabalho educativo pela especificidade e aumento dos desafios, por outro, tem figurado como um argumento a mais na justificativa dos resultados medíocres e na configuração de uma realidade 'impossível' de se dar conta. Segundo a autora, "a inclusão escolar nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos por motivos banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e eficiência arbitrariamente definida" (p. 25). E o mais grave é que continuamos a excluir alunos com e sem deficiência, ao manter esse sistema escolar engessado e homogeneizador. Por essas e outras razões, pensar a educação inclusiva é enfrentar um tema que vai além dos estudantes com necessidades educacionais especiais³⁰, envolve toda a comunidade escolar, os sistemas dos quais faz parte, a sociedade de modo geral.

Trata-se de um processo que já começou, não por acaso: "Parece que las escuelas que hacen progresos a la hora de ponerse al alcance de todos los alumnos son las que crean unas condiciones que estimulan a cada miembro de la comunidad escolar a aprender" (AINSCOW, 2001, p. 34).

³⁰ Nesse texto, a expressão "alunos com necessidades educacionais especiais" é usada para designar pessoas com deficiência (mental, auditiva, visual, física e múltipla), superdotação e altas habilidades ou condutas típicas, tal como especificado no documento Política Nacional de Educação Especial (Seesp/MEC, 1994), que requerem, em seu processo de educação escolar, atendimento educacional especializado, que pode se concretizar em intervenções para lhes garantir acessibilidade arquitetônica, de comunicação e de sinalização, adequações didático-metodológicas, curriculares e administrativas, bem como materiais e equipamentos específicos ou adaptados (PRIETO, 2006, p. 35).

Mantoan (2006) alerta para "a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes" (p. 24). Essa revisão requer aproximar a escola das diferentes realidades locais. "Sugiere relacionar lo que se enseña con una variedad de experiencias e identificaciones que los estudiantes traen a la clase" (GIROUX, 2013, p. 13-26). Trata-se de criar diálogos consistentes no sentido acadêmico e ético, a partir dos problemas vividos (que são duros). É possível, quem sabe, como consequência, perturbar a estética em vigor. Aprendi nessa pesquisa que as teorias são criadas a partir dos problemas vividos. Por que não tratar deles a partir desse enfoque (ou consciência)? Investindo em processos continuados de reconstrução das práticas vigentes por meio da criação de teorias por aqueles que estão enfrentando a problemática em questão.

El cambio educativo no es fácil ni sencillo, sino que implica una oleada compleja de movimientos individuales y micropolíticos que adoptan formas idiosincrásicas en cada contexto escolar. En consecuencia, supone muchas negociaciones, arbitrajes y alianzas, así como sensibilidad hacia las visiones profesionales y sentimientos personales de los compañeros. Tiene que ver con el cambio de actitudes y de acciones, de creencias y conductas. La duración depende de muchos factores, pues la dinámica interpersonal es imprevisible y, por supuesto, específica de cada contexto (AINSCOW, 2001, p. 239³¹).

Essa invenção exige uma mudança de cultura, o crescimento nas escolas de um processo social que ajuda aqueles que se ocupam "de aprender cómo aprender de las diferencias, con el fin de desarrollar nuevas posibilidades de acción" (AINSCOW, 2001, p. 238). Este parece ser um ponto nevrálgico, é uma proposta distinta do que foi realizado até agora, e precisa ser desenvolvida continuamente. Sua premissa é a colaboração humana, o que requer respeito às individualidades, favorece a exploração de posições mais flexíveis para os atores dentro da cena educativa, permite relacionar os assuntos estudados com temas e problemas que mobilizam e integram a experiência de vida dos alunos e professores (da comunidade a qual pertencem). Estimula a atitude de busca

³¹ "Los líderes y los asesores tienen que ser capaces de examinar las circunstancias a las que se enfrentan en cada escuela y de responder a los dramas personales y políticos con los que se encuentran" (AINSCOW, 2001, p. 239).

e de responsabilização. O aspecto social da aprendizagem passa a ser enfatizado e desenvolvido, justamente o investimento nesse potencial de relações, permite que as necessidades individuais possam ser abordadas. Escolher esse caminho, segundo o autor, envolve trabalhar com a pesquisa-ação para reconstruir a escola a partir das necessidades locais, singulares, daqueles que enfrentam os problemas de ensino e aprendizagem e necessitam chegar a bons resultados. Há que aceitar e trabalhar com a complexidade.

O autor afirma que tal mudança de cultura pode basear-se em práticas conhecidas, já desenvolvidas por bons professores. Nas pesquisas que realizou, observou que os professores que proporcionam experiências que facilitam a participação de todos estão atentos a determinados aspectos-chave na classe:

Saben que los momentos iniciales de cualquier lección o actividad son especialmente importantes para ayudar a los alumnos a comprender la finalidad y el sentido de lo que vaya a suceder. En concreto, tratan de ayudarles a recordar experiencias y conocimiento anteriores con los que pueden tener relación los nuevos aprendizajes (AINSCOW, 2001, p. 21).

La idea de utilizar el potencial de cada alumno como recurso para los demás parece ser una gran estrategia especialmente poderosa aunque, por desgracia, se ignora en gran medida en algunas clases (AINSCOW, 2001, p. 21-22).

Una característica destacada de las clases que estimulan la participación es la frecuente petición a los alumnos que piensen en voz alta, unas veces con toda la clase, a continuación de ciertas preguntas bien planteadas por el maestro; otras con sus compañeros, en situaciones de pequeño grupo (AINSCOW, 2001, p. 22).

Nos exemplos citados não há nada de novo, mas isso não significa que colocá-los em prática seja ação fácil e natural. O desafio consiste em contar com recursos dessa natureza (além de criar outros) para invenção de uma educação inclusiva que faça frente às necessidades de nossa época. Solomon (2013) observa que:

Vivemos em uma sociedade cada vez mais diversificada, e as lições de tolerância que vêm dessa diversidade atingem até mesmo populações desvalidas demais para fazer suas próprias reivindicações – uma mudança de amplitude muito maior do que as integrantes do movimento pelo voto feminino ou os ativistas dos direitos humanos teriam sonhado. Deficientes estão na televisão, transgêneros ocupam cargos públicos, profissionais da área de assistência trabalham com crimino-

sos, prodígios e pessoas geradas de estupros. Há programa de emprego para esquizofrênicos e autistas. Deplora-se a ideia de que vivemos em tempos despudorados. Por que tanta gente vai à tevê para mostrar e comentar tolices, suas paixões e até mesmo crueldade? Por que aceitamos gente rica que fez fortuna roubando? Podemos não ter vergonha suficiente daquilo que é legitimamente condenável, mas da mesma forma temos cada vez menos vergonha daquilo que nunca deveria nos embaraçar. O oposto das políticas de identidade é o constrangimento. Estamos mais perto do que nunca do direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade. Cada vez menos pessoas se mortificam por ser o que verdadeiramente são (SOLOMON, 2013, p. 793).

É preciso ir além do respeito às diferenças e da superação do estigma para permitir o desenvolvimento pleno de todos os seres humanos entendendo essas diferenças como potencialidades e recursos a serem desenvolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de mobilizar tudo aquilo que se pode aprender e ensinar em termos objetivos e subjetivos nos relacionamentos propriamente ditos (em torno de aprendizagens na escola), que, por suas peculiaridades, poderão requerer o desenvolvimento de potenciais até então desconhecidos pelos envolvidos. Em várias situações da vida, tanto presente como futura, tal aprendizado poderá fazer diferença quando transpostos para situações pessoais e profissionais desafiantes. Como se sabe, a vida é mestra em nos colocar diante de problemas e situações de inúmeras naturezas.

Neste capítulo passo a descrever e analisar o Curso Plural 2¹, que nasceu para aprofundar o trabalho de formação iniciado no Curso Plural 1. O foco transita da experiência de reconhecimento do potencial criativo e crítico experimentado para a criação de estratégias de intervenção na realidade. A formação foi realizada com as professoras e seus alunos, e o tema inclusão/exclusão abordado por meio da arte permaneceu central.

Vou utilizar como principal fonte de informações um documento chamado planejamento/relatório², que reúne diferentes tipos de registros: 1. planejamento das atividades; 2. relato das reuniões de tutorias e das oficinas de artes; 3. observações escritas pelas professoras sobre essas atividades; e 4. relatos reflexivos da dupla de formadoras do Instituto de Artes. Serão utilizadas algumas imagens do acervo de fotografias da experiência de formação.

4.1 Inventando uma experiência em colaboração

A primeira edição do curso foi realizada em 2007 em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Santo André (EMEIEF), com as professoras Teresa e Marília, que cursaram o Plural 1 no primeiro semestre do mesmo ano, e suas respectivas turmas de 23 e 24 alunos com idades entre 9 e 11 anos, ao todo quarenta e sete estudantes³. A formação recebeu o nome "A trajetória dos heróis: um processo de criação de professores e alunos", e teve a duração de 36 horas distribuídas em nove semanas.

Estavam incluídos na carga horária: os encontros de tutoria, as oficinas de artes com as crianças, a escrita do planejamento e relatório reflexivo, a edição da documentação fotográfica para discussão com os alunos, a avaliação final do trabalho e a apresentação da experiência por meio de *slide show* para a comunidade escolar. O material produzido foi apresentado na Exposição do Instituto de Artes.

¹ As duas edições do curso foram realizadas no Ensino Fundamental da rede pública de Santo André, foram marcadas pela experiência da professora artista, que além de formação consistente em artes, atuava em Coletivos Artísticos.

² Escritos entre agosto e dezembro de 2007.

³ Em uma das classes havia um aluno com síndrome de Asperger, uma aluna com síndrome de Down e na outra uma aluna cadeirante. Nos cursos, não nos ocupamos com as crianças com deficiência - elas simplesmente participaram. Ademais nem saberíamos como fazer uma orientação específica nesse sentido.

Partimos do nosso repertório comum, construído por meio da participação das professoras e da nossa equipe no Curso Plural 1. A primeira questão para nós foi: como trazer esse eixo conceitual para uma prática de criação junto com alunos e professores? No início da formação anotamos algumas questões: O que está na base desse discurso e dessa prática: educação inclusiva? Até onde esse discurso se amplia para outros campos relacionais de nossa realidade? Quem e o que estamos incluindo e excluindo?

Elegemos três conceitos que consideramos necessários à construção de uma escola para todos: a singularidade, a quebra de padrões e a acessibilidade, que já havíamos trabalhado com os professores no Curso Plural 1, e organizamos o tema da inclusão/exclusão em três ciclos de trabalho.

Cada ciclo estava associado a um desses conceitos e em cada um deles vivemos três momentos distintos: 1) as oficinas de artes com os alunos; 2) as tutorias, momentos de planejamento e reflexão com as professoras; e 3) os deslocamentos, momentos no qual os alunos e as professoras trocaram de papéis e lugar em novas experiências de proposição. Nesse processo vivemos momentos de elaboração individual e coletiva e os conceitos foram vivenciados como experiências de criação artística e simbólica. A proposta de abraçar a temática do herói foi da professora artista.

4.2 O primeiro ciclo: singularidade

O primeiro ciclo esteve focado na singularidade, envolvendo oficina com as crianças, tutoria com as professoras e um exercício de deslocamento (a classe da Teresa cria e propõe uma oficina para classe a da Marília).

Na oficina de criação do herói a proposta foi a construção de super-heróis que ainda não existem e que tenham a escola como lugar de sua missão⁴. Em roda, todos se apresentaram; em seguida, para contextualizar o tema, foi contada a primeira parte de uma história inventada para essa atividade:

UMA CARTA E UMA ESCOLA (Parte I)

Havia uma escola onde tudo parecia correr normalmente. As crianças entravam nas suas classes, os professores davam aulas, a merendeira preparava o lanche, o senhorzinho vendia doces na porta, a noite escurecia, o dia clareava e as férias chegavam. Em seguida, as aulas recomeçavam e os anos, as crianças, os professores e funcionários iam passando sem que ninguém notasse algo de diferente. Em um dia de grande

⁴ Momento I: Apresentação e “*brainstorm*” de idéias. Momento II: Mostrar como referências os grafites dos Gêmeos (figura 4.1). Momento III: Completar a ficha técnica do herói e desenhá-lo.

ventania chegou o carteiro com os cabelos voando, segurando firme a sua pesada sacola (que estava a ponto de sair voando pelo céu) e entregou uma carta para a diretora da escola. Foi embora quase sendo arrastado pelo vendaval. A diretora abriu o envelope, tirou a carta e assim que colocou os olhos nas letras elas sumiram. O papel ficou completamente em branco! Ela esfregou os olhos, colocou os óculos, sacudiu a carta, olhou outra vez e para o seu espanto... A carta tinha perdido suas palavras e permanecia em branco.

O desaparecimento das letras: As palavras tinham desaparecido e junto com elas o seu significado. A diretora estupefata resolveu mostrar para a secretária que também não enxergou nenhum escrito ali. Nesse instante, aproximou-se o professor de educação física com um aluno pequeno que tinha esfolado o joelho e ia colocar um BAND-AID. A diretora mostrou a carta para ele e o professor também não conseguiu enxergar nada ali. Curiosamente o aluno, que já esquecera de seu machucado, pediu para ver a tal carta e enxergou as linhas cheias de letras e palavras! No entanto, como ainda não havia aprendido a ler não sabia dizer o que estava escrito ali. Uma criança de cada classe foi imediatamente chamada para a sala da diretoria. Alguns vieram com medo, afinal ser chamado na sala da diretoria sem mais nem menos não cheirava nada bem! Fizeram uma fila e a carta foi sendo mostrada para um aluno de cada vez. Uma menina de 5 anos viu as palavras mas não conseguiu ler. Um menino de 6 anos também viu, mas só conseguia identificar algumas letras e sílabas pois ainda não estava completamente alfabetizado. Uma menina de 7, um menino de 8, outros de 9, 10, 11, 12, conseguiam enxergar tudo! Porém, os alunos de 13, 14, 15 e mais idade não viam nada como os adultos! Uau! A carta fora escrita com uma tinta visível apenas para crianças de até 12 anos! O que estaria por trás de tamanha estranheza? Afinal o que estava escrito naquela carta?

A leitura da mensagem: Pois bem, com muita curiosidade e receio começaram a ler o seu conteúdo: Esse é um chamado apenas para aqueles que puderem decifrar o verdadeiro significado desta mensagem. Essa escola disfarçada de escola comum é na verdade uma Escola Iniciática, isto é, uma escola que oferece aos seus alunos uma verdadeira iniciação e acesso a outros mundos poderosos onde as aventuras e as descobertas espreitam por todos os lados... Durante o último século, o séc. XX, cheio de guerras, de grandes descobertas que provocaram mudanças radicais na vida das pessoas, as escolas tiveram que se disfarçar de escolas comuns, com a finalidade apenas de ensinar a ler, escrever e fazer contas. Como a maior parte das escolas se disfarçou muito bem, aos poucos, todos: professores, alunos, funcionários e pais foram esquecendo a

verdadeira missão da escola. Todos que conseguirem ler esta carta e pensar sobre ela estarão convocados para uma difícil missão. Se vocês olharem agora para os rodapés e solas de sapatos verão alguns sinais. Algumas pistas para decifrar esse chamado. Mas, somente as crianças de até 12 anos, que tiverem a coragem de revelar o seu herói, poderão investigar e descobrir esse mistério. No restante da carta estavam escritos mais 3 conceitos: 1. SINGULARIDADE; 2. ACESSIBILIDADE; 3. QUEBRA DE PADRÕES. O menino que lia a carta em voz alta só era ouvido pelas crianças que tinham até 12 anos. Os outros que estavam presentes não conseguiam ouvir a sua voz, apenas assistiam, em polvorosa, aquela boca se mexendo! Meu Deus, o que podia significar tanto mistério?

A ideia central era a que, por uma série de razões, as escolas precisaram se disfarçar de lugares que serviam apenas para ensinar a ler, a escrever e fazer contas. Elas disfarçaram-se tão bem que com o passar dos anos todos foram esquecendo a sua verdadeira razão de existir. A escola hoje estava habitada por uma série de problemas, os quais eram intensificados por meio de ataques de um vilão que usava vários nomes.

Depois de narrar a primeira parte da história, contamos a proposta de construção dos super-heróis e pensamos juntos sobre: O que é um super-herói? Que super-heróis eles conhecem e mais se identificam? Existem super-heróis na escola? Quem são os personagens que habitam a escola? O que os super-heróis poderiam fazer na escola?

A ideia era levar os alunos a uma experiência de criação, onde indiretamente se revele a sua relação consigo mesmo como sujeito no mundo. Isso aconteceria ao escolher os seus superpoderes, suas fraquezas, suas armas e sua origem e com a escola (se a sua missão como super-herói acontece na escola, o que faria?).

Mostramos o trabalho de dois artistas como referência para a criação dos personagens. Contamos que eram grafites de Os Gêmeos, irmãos gêmeos que pintam na cidade, nos muros, nas ruas. São imagens de personagens construídos pelos artistas que inscrevem no espaço da cidade (Figura 4.1).

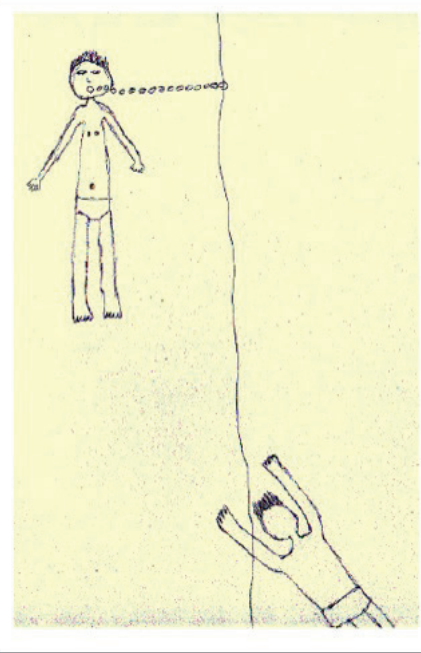
Quem são os personagens? Vimos juntos os desenhos propondo imaginá-los como se fossem super-heróis. Qual é a história desses personagens? São super-heróis? Se são, que super-heróis são? Se não são, por quê? O que usam? O que fazem? A terceira etapa consistia em criar o seu super-herói, desenhá-lo e descrevê-lo em sua ficha técnica (Figuras 4.2 a 4.8).



Figura 4.1
Catálogos de exposições de Os Gêmeos.
Texto de Renato Silva. "Os Gêmeos". São Paulo: FAAP, 2009.
Texto de Pedro Alonzo. "Os Gêmeos: A ópera da lua". Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

Figuras 4.2 – 4.3 – 4.4 – 4.5
Fichas Técnicas dos Heróis

FICHA TÉCNICA DO HERÓI



SUPERSALVA-VIDAS

COMO ELE É? Ele é alto e forte e sabe nadar de todos os jeitos.

QUAL É A SUA MISSÃO? Ajudar os que não sabem nadar.

SUPERPODERES: Ensinar a nadar.

SUPERFRAQUEZAS: Quando não tem aulas.

COMO REABASTECE AS SUAS FORÇAS? Quando entra na água.

FICHA TÉCNICA DO HERÓI



O HOMEM DRAGÃO

COMO ELE É? Ele é um dragão.

QUAL É A SUA MISSÃO? Não deixar os ratos entrarem na escola.

SUPERPODERES: Fogo.

SUPERFRAQUEZAS: Tristeza.

COMO REABASTECE AS SUAS FORÇAS? Pula em um vulcão.

FICHA TÉCNICA DO HERÓI

O SUPERADAPTÁVEL



COMO ELE É? Ele usa máscara, roupa branca e vermelha.

QUAL É A SUA MISSÃO? Ajudar os outros a se adaptar.

SUPERPODERES: Ele se adapta a tudo.

SUPERFRAQUEZAS: Coisas não adaptáveis.

COMO REABASTECE AS SUAS FORÇAS? Ajudando os outros.

FICHA TÉCNICA DO HERÓI

A SUPERJÉSSICA



COMO ELA É? Ela é legal e um pouco alta.

QUAL É A SUA MISSÃO? Cuidar da biblioteca.

SUPERPODERES: Choque.

SUPERFRAQUEZAS: Água.

COMO REABASTECE AS SUAS FORÇAS? Na tomada.



O MALCRIADO

COMO ELE É? Ele é alto e negro.

QUAL É A SUA MISSÃO? Salvar as pessoas dos ladrões.

SUPERPODERES: Pode subir no muro.

SUPERFRAQUEZAS: A língua.

COMO REABASTECE AS SUAS FORÇAS? Com a vitamina da vida.

A MULHER CABELUDA



COMO ELA É? Ela tem cabelos longos e bonitos.

QUAL É A SUA MISSÃO? Cuidar dos cabelos das crianças.

SUPERPODERES: Limpar os cabelos das crianças.

SUPERFRAQUEZAS: Quando as mães não cuidam dos piolhos.

COMO REABASTECE AS SUAS FORÇAS? Quando as mães das crianças cuidam dos cabelos.

Figuras 4.6 - 4.7 - 4.8
Fichas Técnicas dos Heróis

O HOMEM LIMPEZA



COMO ELE É? Ele é branco, alto, magro, bonito e legal.

QUAL É A SUA MISSÃO? Limpar os banheiros e os gernes.

SUPERPODERES: A vassoura e o sabão.

SUPERFRAQUEZAS: Os papéis.

COMO REABASTECE AS SUAS FORÇAS? Ele reabastece as suas forças bebendo água e comendo o sabão.

Nessa primeira oficina iniciamos "A trajetória do herói"⁵. A metáfora do herói nos levava junto com as crianças para uma outra relação, mesmo que na fantasia, com a realidade da escola vivida por eles, já que a fantasia é um espelhamento dessa experiência de realidade. Durante os encontros pensamos com as crianças: O que é um super-herói? Quais são suas características humanas? Quais as características de heróis que nós humanos temos? Quem são os personagens da escola? O que os super-heróis poderiam fazer na escola?

Na reunião de tutoria (clareira), iniciamos o trabalho assistindo ao vídeo da professora Teresa⁶ sobre o processo de criação da oficina que seria vivida pelos alunos na semana seguinte.

No vídeo, os alunos contam como pensaram a oficina continuando o processo de criação dos heróis. Assim se deu a criação da oficina na sala: Teresa diz para os alunos que irão ser propositores de uma oficina para a outra turma. No início os alunos, segundo ela, se assustam um pouco, afinal, serão propositores, educadores por um momento, ocuparão um novo lugar.

Mas, logo, começam um momento de criação coletiva. O que vamos fazer? Teresa se coloca no lugar de levantar perguntas, passando para os alunos o lugar das decisões. Enquanto as me-

⁵ Todas as imagens deste capítulo, foram extraídas do CD entregue aos alunos como registro do trabalho, elas foram apresentadas na reunião de pais e mestres e exibidas na exposição anual de artes do Instituto, *vernissage* dia 6 de dezembro de 2007 no SESC Pinheiros, Rua Paes Leme 195, São Paulo. Fotos de Arthur Calazans.

⁶ Ela havia filmado a discussão dos alunos em sua sala de aula.

ninas escrevem na lousa as decisões do coletivo, os meninos decidem o que fazer. Proposta da oficina: a criação de dois heróis coletivos a partir de características singulares dos heróis criados individualmente. Cada aluno da professora Marília receberá um papelzinho com uma característica desse herói: poder, fraqueza, roupa, nome etc. E trará para essa categoria a característica do seu herói individual. Enquanto isso, colegas escrevem na lousa a grande ficha técnica do herói comum. Depois de construído, todos irão fazer um desenho (individual) desse herói. Do individual, para o coletivo, e do coletivo, novamente para a singularidade do olhar individual. Um pêndulo precioso na construção do coletivo como soma de singularidades!

Em seguida, avançamos para o próximo tema da pauta com a seguinte pergunta: Ao nos observar atuando (na primeira oficina), o que pensou sobre si mesma?

Teresa: A atenção dos alunos. O extracotidiano, a novidade X o cotidiano na rotina da escola.

Teresa: Eles estavam bebendo as suas palavras. Ela tem a fórmula.

Ana: Esse silêncio, essa entrega do grupo para a proposta, foi fruto (também) do trabalho de vocês. A conversa que tiveram com os alunos contextualizando e significando a nossa vinda, carregou de sentido, de sabor o encontro. Essa postura foi fruto do fluxo de várias relações, possivelmente da escolha do tema, da aposta positiva e da entrega de todas nós.

Teresa: Para conseguir as coisas com eles tem que ter pulso firme. E, no entanto, as coisas fluíam com tranquilidade. Acho que eu sou agitada.

Beatriz: Novas ritualizações no dia a dia. A novidade cria outro espaço. Como instaurar o novo no cotidiano? Como romper com a normalização, para levar o grupo a momentos extraordinários? O que é esse diferente? Necessariamente tem que envolver arte? O que esses momentos de 'novidade' têm a ver com a arte e a criação? A arte desapega do belo, do perfeito, do acerto.

Ana: Estrutura escolar/formalização X deslocamentos criativos. Como os alunos ficam nesse momento?

Teresa: Motivados. Eu vivo o dilema: tempo X conteúdo. Conteúdos chatos como fração ou verbo vão ser úteis no futuro. Logo será aplicada na escola a Prova Brasil.⁷

⁷ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). [...] Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> Consultado em out./2015.

Beatriz: Marília ficou observando os alunos durante a atividade. Cada um, em sua singularidade, nesse novo espaço de criação e aprendizagem. Aqui uma nova questão surge: dentro da estrutura escolar que leva a uma certa homogeneização do grupo, as professoras se relacionam e observam atentamente cada um dos alunos, com as suas singularidades, existências próprias e tempos próprios de aprender e se relacionar.

Marília: O Ricardo começou escondido embaixo da carteira do meu lado, e foi se aproximando devagarzinho e terminou lá no gargarejo. O David falou na roda, ele se envolveu. Eles participaram mais do que eu imaginava.

Ana: O que muda o estado de atenção deles?

Beatriz: Singularidade X homogeneização. Grande grupo (pluralidade de singularidades) X singular (cada um em relação com o coletivo, em sua singularidade).⁸

A próxima questão se refere a como cada um se ressignifica na relação com o coletivo.

Beatriz: A dupla Teresa e Marília uma observa a outra atuando?

Nesse momento, Marília e Teresa contam como veem uma à outra, em sua singularidade. Teresa gosta do jeito de explicar de Marília, que gosta das imagens e da liberdade de expressão de Teresa, mais orgânica.

Beatriz: O que aprendo com o outro? O que ele me mostra e me revela, de mim mesmo?

Marília: Aprendo o descontrole com a Teresa.

Teresa: Me solto, vivo o descontrole apenas naquilo que domino. A dança, por exemplo. Tive uma escola de dança.

Marília: Sou muito metódica e organizada, mas eu me arrisco, me jogo, mas corro risco com os pés no chão, se eu errar é por minha conta e risco.

Ana: Uma boa maneira para refletir e pensar a própria prática no cotidiano da escola, a parceria, o olhar do outro, com momentos de compartilhar questões, sensações, sentidos (o que sinto e para onde o trabalho está indo - norte, sentido).

⁸ "Como todo eu sou eu, com minhas singularidades, minhas características, o meu tamanho, o meu cheiro, com ou sem meus olhos, com a minha inteligência desenvolvida ou com ela prejudicada, com ou sem as minhas pernas. Sou eu naquilo que sou, na minha identidade. Ao mesmo tempo, eu sou sempre parte. Ter autonomia é ser responsável, como parte e como todo, em uma relação" (MACEDO, 2005, p. 29).

4.3 Criação de dois heróis coletivos (as crianças criam e conduzem a oficina)

No exercício de deslocamento, a classe da professora. Teresa elaborou e conduziu a proposta de oficina com base no conceito singularidade para a classe da professora. Marília. A partir de características dos heróis individuais foram construídos dois heróis coletivos.



Figuras 4.9 - 4.10
Criando os heróis coletivos

Aqui é interessante observar como se deu o deslocamento ou troca de papéis. Nas oficinas promovidas pelas crianças, ocorreu um nível de ‘teatro’ na ação dos alunos, gestos e posturas clichês, um falar professoral ao explicar a proposta no qual apareceu a imagem do professor que o aluno absorve. Nesse sentido, a troca de papéis se baseou mais na forma de ser professor do que na apropriação de um lugar de proposição. Para que o lugar de propositor seja ocupado pelos alunos, os professores devem, junto com os alunos, pensar e voltar a perguntar: que lugar é esse? Ficou claro que os alunos, ao ocuparem esse lugar, repetiram fórmulas que sempre veem nos professores. Tornou-se visível a imagem interiorizada do professor, um tanto caricatural. Que professor é esse que apareceu no corpo dos alunos? Você se reconhece nele? Houve o reconhecimento sim, com risadas e bom humor. Reconhecemos também alguns momentos onde o grupo de alunos se articulou como grupo, para além da forma de serem professores, organizando-se, escutando-se, ajudando-se naquela tarefa. Um ouvia, ditava para o colega na lousa, outro levava a informação para outro grupinho da equipe que avançava para a próxima ação. Dúvidas que surgiram por parte das crianças que recebiam a atividade foram resolvidas pelas crianças que conduziam a atividade. Apoio extra aos necessitados também aconteceu (Figuras 4.9 a 4.14).



Figuras 4.11 - 4.12
Criando os heróis coletivos



Figuras 4.13 - 4.14
Criando os heróis coletivos



Criação de dois heróis coletivos (as crianças criam e conduzem a oficina)

A parceria entre as crianças ao conduzir e ao receber a oficina dos colegas da outra classe efetivou-se, houve alguma brincadeira na nova situação, mas sobretudo entrega ao dar e ao receber. São criados dois novos super-heróis coletivos (figuras 4.15 a 4.23):

Nome do herói: Policial
Super poder: Fogo
Como carrega suas forças: Eletricidade
O que enfraquece: Mordida de lobisomem
Sua arma: Arma dele é uma roupa especial para ele lutar
Fica feliz quando: Quando salva alguém
Fica triste quando: Quando não salva ninguém
Fica muito irritado(a) quando: Quando briga com alguém
Seu inimigo é: Água
Sua super roupa é: Macacão
Seu super esconderijo fica: Debaixo de uma árvore
Características
Cor do cabelo: Vermelhos
Cor dos olhos: Azuis
Altura: 1,56 m
Peso: 30 kg

Figura 4.15
Ficha de um herói coletivo:
Policial



Figuras 4.16 - 4.17 - 4.18 - 4.19
Desenhando individualmente um herói
coletivo: Policial

Figura 4.20
Ficha de um
herói coletivo:
Aranha de Fogo

Nome do herói: Aranha de fogo
Super poder: Elástico
Como carrega suas forças: Suas roupas de super-herói ficam dentro de tudo que se recarrega
O que enfraquece: Muro de fogo
Sua arma: Um laser
Fica feliz quando: Quando acaba a luta
Fica triste quando: Ele não come
Fica muito irritado(a) quando: Uma pessoa machuca a outra ou a pessoa que é ruim com alguém
Seu inimigo é: Água
Sua super roupa é: Branca
Seu super esconderijo fica: No quarto
Características
Cor do cabelo: Castanho
Cor dos olhos: Castanhos
Altura: 1,30 m



Figuras 4.21- 4.22 - 4.23
Desenhando individual-
mente um herói coletivo:
Aranha de Fogo

4.4 O segundo ciclo: mudança de olhar e quebra de padrões

O tema do segundo ciclo, o conceito mudança de olhar e quebra de padrões, envolveu oficina com as crianças, tutoria com professoras e um exercício de deslocamento em que a classe da Marília cria e propõe uma oficina para a classe da Teresa.

Em roda, contamos a segunda parte da história dos heróis e o grande desafio que eles terão de enfrentar.

UMA CARTA E UMA ESCOLA (PARTE 2)

Cada criança presente na sala da diretora olhou para a sola do seu sapato e as marcas de borracha da sola começaram a se mexer, abriu-se ali uma pequena tela com imagens em preto e branco que comunicava uma mensagem cifrada, uma mensagem enigmática. Na sola de um tênis se via uma escola onde as crianças e os adultos sentiam medo de entrar. Sentiam um arrepio estranho, uma insegurança, não conseguiam descobrir o que os assustava. (Sentiam medo de não conseguirem aprender nada. Era um medo de passar vergonha na frente de toda a classe.) Na sola de uma sandália havaianas toda colorida se via uma escola onde cada um falava uma língua. Cada tom de voz em uma altura diferente, uns falavam bem baixinho, outros, altíssimo e era impossível se comunicar. (As pessoas estavam com medo de nunca conseguirem ter amigos.) Na sola de uma bota se via uma escola que não tinha nenhuma porta e nem janelas, todos estavam procurando passagens para se movimentar, estavam presos repetindo todos os dias as mesmas coisas. Não conseguiam criar nada de novo, só repetir a mesma coisa! (As pessoas estavam se sentindo sem liberdade.) Mais incrível que as solas mostrando escolas passando por dificuldades foi o que apareceu no rodapé da sala. Uma criatura horrenda que possuía poderes infernais! De frente se via uma cara antipática, um olhar de superioridade, um nariz comprido e gelado, uma boca fina e maldosa, uma voz estridente, ele se vestia de terno e gostava de variar as gravatas. Nos momentos em que atacava sua cara transformava-se... A pele endurecia transformando-se em couro resistente, o olho esbugalhava-se, a voz era áspera e cavernosa, parecia que saía das entranhas da terra. Bem ali, projetado no rodapé, se via ele saindo de dentro de cada uma das escolas, satisfeito, vitorioso com o estrago que tinha feito. Sentia-se cada vez mais poderoso, inatingível. Ele acreditava que não era vulnerável! Que não tinha nenhuma superfraqueza. Mal sabia ele que acreditar que não tinha nenhuma fraqueza era o seu ponto fraco! Seu nome era Doutor Vil. Doutor Sutil. Professor Bueiro. Senhor Fenda. Doutor Cisão. Senhor Alcaçuz. Sir Nistro. Doutor Penteado.

Formas de ataque do vilão:

1. O Doutor Penteadado soltava um cheiro raro, um pum que impregnava o ambiente, não era ruim. O gás tinha odor de desinfetante, dava apenas uma leve tontura e em seguida as crianças e adultos passavam a julgar todo mundo. EFEITOS: O efeito é criar um ambiente de intolerância entre as pessoas.

2. Em alguns casos ele também soltava pelo seu nariz comprido uns espinhos fininhos que doíam como uma picada de pernilongo, eles penetravam na pele e então se formava um campo invisível no atingido, que provocava uma separação entre a pessoa e os demais. EFEITOS: O efeito de não querer se aproximar das pessoas porque elas eram diferentes.

A missão dos heróis aqui presentes é encontrar uma forma de combater esse vilão. Quando ele passa pelas escolas, ele faz com que as pessoas tenham medo de errar, medo de não terem amigos, deixem de se relacionar umas com as outras. Fiquem mais preconceituosas (o que é mesmo um preconceito?), não compreendam as diferenças, julguem os outros antes de conhecer. Todos esses efeitos ficam nas escolas depois do seu ataque. Como poderíamos conter esse vilão?

Nós, em estado de metáfora, vestindo já algum objeto que nos deslocava para a situação extracotidiana, estávamos ali para apresentar o desafio aos heróis. Falamos da proposição, da construção da roupa do herói e da preparação para o desafio. Depois que tiverem vestido o seu herói, que o herói estiver pronto, vamos posar para uma foto. O fotógrafo montou um ‘estúdio’, com algo que qualifique o canto como lugar da fotografia.

Dividimos em cinco grupos de seis heróis. Cada grupo com um educador: Beatriz, Ana, Marília / Teresa, Denis e Flávia. Cada estação tem materiais gerais. Cada grupo se reuniu, leu as fichas dos heróis, e pensou junto como construir cada roupa. Dividimos o grupo de seis alunos em dois trios (apoiados pelo mesmo adulto). Cada trio funcionava como uma equipe. Juntos trabalharam no figurino de cada um. As crianças se movimentaram, pegaram os materiais, trocaram ideias, alguns ensaiaram gestos e vozes, rapidamente um “novo lugar” foi se instaurando. A tarefa foi concluída quando o trio estava vestido. Corpo e figurino. As crianças colocaram-se por inteiro no lugar do herói. Construíram o seu herói com as roupas. Cada herói posou para a fotografia, delineou-se um personagem. Fotografamos congelando esse herói em imagem. Por fim, tiraram a roupa e guardaram.



Figuras 4.24- 4.25
Transformando-se em
herói: O Homem Coração, O
Homem Mágico e Vovorine



DESTINY EDUCATION OF WATERMAN FOREIGN

Figuras 4.26- 4.27
 Transformando-se em heroína e herói: A Mulher Borboleta e a SuperJéssica, Destiny Education of Waterman Foreign

Depois do encontro de tutoria, onde refletimos sobre a experiência desta segunda oficina, "A presentificação do herói", preparamos um e-mail para as professoras, onde a partir dos conteúdos de nosso encontro, enviamos alguns disparadores (trechos) para que elas refletissem individualmente.

Queridas Teresa e Marília,

Queremos propor para vocês, ao longo desta semana, duas 'tarefas'. A primeira delas é que vocês façam individualmente um relato escrito, de sua experiência em um dos três encontros que tivemos (oficina 1, tutoria 1, oficina alunos 2). O relato da experiência é uma forma de vocês retomarem aquilo que viveram, organizarem o vivido e refletirem sobre como viveram. O que sentiram, o que pensaram, o que a vivência transformou em seus corpos? Para que o relato seja construído, naturalmente vocês vão selecionar dele o que mais tocou os seus corpos, o que mais foi significativo. Partindo da vivência para o relato, elaborando o vivido, e dessa reflexão chegar a indagações que fazem mover a própria prática. O outro motivo pelo qual pedimos o relato é para compartilharmos entre nós quatro como estamos vivendo esse processo. Da dimensão individual, da experiência de cada uma, para a possibilidade de reflexões coletivas e compartilhadas. Para que as nossas experiências possam transformar-se em conhecimento. Propostas para elas (explicitar o por que fazemos essa proposta - da experiência para a reflexão, do individual para o coletivo, da reflexão para a indagação).

Transcrevo aqui os relatos das professoras:

Relato da experiência tutorial (Marília)

Em bem poucas palavras, mal tenho tido tempo para conversar com detalhes com minha colega/amiga Teresa, porém dos três encontros o que me chamou a atenção foi a tutoria.

Pensei que nossos olhares, nossas conversas estariam voltados 100% sobre os alunos, confesso ter sido pega de surpresa sobre os questionamentos, embora tenham sido muito bons. Claro que penso sobre minhas ações, seja na minha vida familiar, ministerial e de trabalho, no entanto gosto de analisar o produto final, tenho a sensação de que quando preciso mudar algo no meio do percurso, foi porque não pensei corretamente em elaborar com riqueza de detalhes os objetivos/metas/justificativa/procedimentos.

Lembra!!! Sou muito perfeccionista, metódica, sei que isso é mal. Se o PLURAL 2 tem transformado minha vivência, acredito que sim, porém preciso estar atenta a tais transformações. Nada é bom demais que não possa ser discutido (refletido), nem tão ruim que não mereça ser analisado, pois pensar sobre algo, no mínimo, traz algum alento, respostas etc.

Relato da experiência tutorial (Teresa)

Escolhi fazer um relato sobre a nossa primeira tutoria, porque para mim é sempre muito agradável reunir-me com colegas para refletir sobre a educação. Refletir sobre a minha prática pedagógica, buscar meus erros, meus acertos, minhas dificuldades, é algo que instiga, e, confesso, que não é fácil. O texto enviado para leitura – “O ato de perguntar – Fátima Freire – Educar marca o corpo do outro”, encaixa-se em algumas atitudes minha, como a dificuldade que tenho, como os demais educadores, em fazer perguntas e em certa facilidade em dar as respostas. Em nossa reunião, em alguns momentos senti um certo desconforto em me indagar como educadora. Reconheci alguns erros em minha postura, senti-me enfraquecida em outros momentos, pois sinto que o sistema educacional que me rodeia afeta minha postura em sala de aula. Muitas vezes tenho vontade de colocar em prática com meus alunos atividades fora do que é imposto a mim, e sei que isso enriqueceria, e muito, cada um deles. Respeitar a singularidade dos educandos no sentido mais amplo da palavra, deixar certos conteúdos de lado e aproveitar as aptidões de cada um, com certeza tornaria as aulas mais atraentes e as crianças mais felizes. Isso é algo que me incomoda e muito. Porém, mesmo com esse sistema educacional que impõe suas regras, tenho consciência de que na minha humilde posição como educadora tento fazer tudo que está ao meu alcance para contemplar esse aspecto tão importante no desenvolvimento do cidadão: o respeito à individualidade de cada um dos meus alunos. Deixo aqui as perguntas: O que fazer para enriquecer ainda mais as minhas aulas e torná-las mais atraentes aos meus alunos? Como lidar com esse sistema educacional tão obsoleto? Existem maneiras para romper esses padrões?

Partindo da noção de que a experiência é marcada pelo tempo, Walter Benjamin (1997) aponta que a experiência contada por uma pessoa pode se tornar uma vivência significativa, portanto uma experiência para outra pessoa. A questão da transmissão da experiência assume, assim, papel fundamental no seu pensamento. A experiência de um sujeito se torna uma experiência para outro se, no desenrolar de uma determinada vivência, houver o que Benjamin chama de "reconhecimento". Para que isso possa ocorrer, é fundamental que haja espaço para recuperarmos a capacidade de transmitir nossas experiências significativas às outras pessoas. Uma experiência é resultante do reconhecimento de uma vivência a partir do momento em que é experimentada pelo sujeito como significativa. É como um *insight*, uma tomada de consciência.

Portanto, no ato de contar, está implícita uma informação, que é passada para o sujeito, mas que não pode ser vivida como experiência somente por ter sido relatada; é necessário um espaço-tempo de reflexão para que a vivência atual seja reconhecida na experiência relatada por outrem, transformando-se em experiência apropriada pelo sujeito no presente.

Entendemos por experiência uma vivência que aporta algum tipo de transformação no sujeito. A segunda proposta é que a partir do relato, cada um crie uma pergunta. Pesquisar por meio da indagação da experiência vivida.

4.5 Criação de um herói coletivo e de uma carta enigmática (as crianças conduzem a oficina)

No exercício de deslocamento, a classe da professora Marília cria e conduz uma oficina para a classe da professora Teresa. A proposta foi a criação de um herói coletivo e a descoberta de uma mensagem enigmática. A sala se dividiu em dois grupos, e cada um propôs um tipo de experiência e construção coletiva. Na primeira delas, a proposta era construir a pintura do herói coletivo (Figuras 4.28 e 4.29). E na segunda delas, os alunos deveriam descobrir o enigma de uma mensagem, por meio da matemática. As oficinas conduzidas pelos alunos são fotografadas e gravadas em áudio, por eles mesmos.



Figura 4.28
O Super-Herói Coletivo



Figura 4.29
Pintando o Super-Herói
Coletivo

Criação de um herói coletivo e de uma carta enigmática (as crianças conduzem a oficina)

Reproduzo alguns diálogos:

Entrevistador: Qual é o nome do seu super-herói?

Entrevistado: God of war.

Entrevistador: Você queria se transformar nele? Gostaria que tivesse super-heróis de verdade pra salvar a gente na Terra?

Entrevistado: Sim.



Figura 4.30
Os alunos fazem entrevistas sobre as atividades



Figuras 4.31 - 4.32
A Mulher Pantera e o God of War



Figura 4.33
Os alunos fazem entrevistas sobre as atividades

Figura 4.34
A Mulher Trovão





Figura 4.35
Conversa em torno
das fichas técnicas
dos heróis

Ana (formadora): Foi mais difícil pensar na fraqueza ou no poder do herói?

Entrevistado: Na fraqueza, quando ele reabastece as suas forças.

Ana: Como você conseguiu chegar na fraqueza?

Entrevistado: Pelo superpoder, ele é o oposto, se ele come a maçã ele fica forte, se ele não come ele fica fraco.

Ana: Foi difícil pensar num super-herói que vá atuar na escola?

Entrevistado: Tem coisas que é difícil pensar quem vai fazer.



Figuras 4.36 - 4.37 - 4.38
Os alunos fazem entrevistas
sobre as atividades

Ana: Você conseguiu pensar em algum super-herói que vá atuar na escola?

Entrevistado: A supermerendeira.

Beatriz (professora artista): Como foi ficar no lugar dos professores?

Entrevistado: Legal e cansativo.

Beatriz: Eu achei muito legal que os alunos não eram um professor só, vocês fizeram um grupo e ficaram se comunicando, planejando o que iriam e o que não iriam fazer, um trabalho coletivo.



Figura 4.39
Conversa em torno
das fichas técnicas



Figura 4.40
O Superforça

Figura 4.41
A professora artista
entrevista um aluno



Ana: O que vocês acharam de ter aula com o pessoal da 4ª série?

Entrevistado: Muito legal.

Ana: Vocês precisaram chamar alguém para explicar alguma coisa?

Entrevistado: Sim.

Ana: Receberam ajuda?

Entrevistado: Sim.

4.6 O terceiro ciclo: acessibilidade

Na oficina “As ações dos heróis na escola” a proposta foi em duplas, ou trios de heróis, vestidos com as roupas criadas na segunda oficina: resolver o desafio da acessibilidade na escola. Acessibilidade no sentido de criação de vínculos, de estar aberto para relacionar-se e ser autor da inclusão. A história foi recontada. Em grupos: reúnem-se para pensar uma ação dos heróis para resolver o conflito. Em ação na escola, as ligas dos heróis/alunos são fotografadas. Inventar uma ação, fotografar. Conversa final: sobre as ações e os desafios, o que aconteceu? Criando como produto poético, a imagem da ação na escola. A missão era conter o vilão Doutor Penteado e garantir a acessibilidade:

O Doutor Penteado soltava um cheiro raro, um pum que impregnava o ambiente, não era ruim. O gás tinha odor de desinfetante, dava apenas uma leve tontura. Então, as pessoas passavam a não querer conhecer ou se aproximar de um colega porque ele é diferente.

Efeitos: Em seguida, logo após serem atingidos, as crianças e adultos passavam a julgar todo mundo, antes mesmo de conhecerem.

Em alguns casos ele também soltava pelo seu nariz comprido uns espinhos fininhos que doíam como uma picada de pernilongo, eles penetravam na pele e então se formava um campo invisível no atingido, que provocava uma separação entre a pessoa e os demais.

Efeitos: As pessoas ficavam isoladas, sozinhas, cada uma em sua bolha, pensando somente em si mesmas, sem perceber, estar e brincar com os outros.

A missão dos heróis aqui presentes é encontrar uma forma de combater esse vilão. Quando ele passa pelas escolas, ele faz com que as pessoas tenham medo de errar, medo de não terem amigos, deixem de se relacionar umas com as outras, fiquem mais preconceituosas (o que é mesmo um preconceito?), não aceitem e compreendam as diferenças, julguem os outros antes de conhecer. Todos esses efeitos ficam nas escolas depois do seu ataque. Como poderíamos conter esse vilão?

Iniciamos o encontro de tutoria com as professoras (clareira), avaliando a experiência da última oficina: todas nós nos vimos em ação na escola, ocupando espaços, intervindo nas relações, criando novas posturas, expandindo a arte para todo o nosso corpo, relações e situação.

Ana e Beatriz relatam e analisam:

Figuras 4.42 - 4.43
As ações dos heróis
na escola



A potência da situação de criação coletiva que vivenciamos estava dada. Por vezes, como se fosse um furacão que tivesse passado e apressado o tempo: “tudo passou tão rápido!”. Revelando a dimensão do descontrole ou da liberdade ou de um fluxo coletivo que guia o acontecimento que estava presente. Importante ressaltar que a nova organização/dinâmica vivida nesta ‘oficina de arte’ é uma busca por viver situações de criação, que entendem a arte não como objeto, mas como experiências, que resultam em processos e em sínteses (estas podem ser entendidas como ‘objetos finais’, que sintetizam ou destilam as potências do processo — as fotografias são um exemplo de síntese alcançada neste processo específico).

Em que momento do processo estávamos? Já tínhamos construído com as crianças a trajetória do herói, em várias situações de construção e criação coletiva e individual: o herói individual, a imagem deste herói, a presentificação do herói, a ação do herói com seus parceiros — a liga dos heróis — heróis coletivos.

Os alunos já tinham proposto duas oficinas, uns para os outros, já tinham mudado e transformado o seu lugar. As professoras já tinham vivido o desafio de também mudar de lugar diante da proposição dos alunos, revendo o entendimento de ‘controle’ presente em seus corpos e nas suas funções cotidianas como professoras. Vivenciaram outras formas de parceria com os seus alunos.

O que poderia acontecer agora? As professoras como heroínas se moverem para o campo da criação. Elas, agora, como dupla, transformarem o conteúdo em ação, vivendo performativamente e artisticamente a sua heroína, deslocando-se para o lugar do professor artista, presentificando os conteúdos. Que conteúdos são esses? Naquele momento do processo, estávamos sentindo uma profunda necessidade de, junto com as crianças, aprofundarmos de alguma maneira a complexidade desses heróis.

Trazendo o herói para a realidade, e trazendo-o para nós mesmos, entendemos que as dimensões do bem e do mal, da luz e da sombra, o herói e o vilão, estão em um mesmo corpo. Assim, a metáfora do herói, entendida em sua complexidade e trazida para o entendimento da realidade e das relações, se relaciona diretamente com o discurso e as práticas da inclusão, ou as novas práticas de relação que estávamos abordando e praticando no ambiente da escola. As professoras, então, se preparam como uma dupla: criaram as suas heroínas, pensando-as em toda a sua complexidade, imagem, ação e relação. Após a intervenção da dupla de heroínas na sala, elas iriam propor para os alunos a construção de um vilão, em subgrupos. E assim, ficamos à espera do próximo acontecimento.

4.7 A Super Surfista e a Super Pequena Metaleira (as professoras como heroínas movem-se para o campo da criação)

Foi surpreendente o momento dessa intervenção. A dupla se preparou profundamente, a personalidade das heroínas estava diretamente relacionada com a personalidade das professoras (metáfora ancora-se na realidade), as roupas, o olhar, as armas que carregavam, as posturas de cada uma, a história que criaram para a ação. As heroínas entraram na sala e, naquele instante, a metáfora e todos os conteúdos e complexidades que queríamos alcançar estavam presentes na ação artística. Os alunos assistiam atentos e vivos acompanhando cada movimento de suas professoras, heroínas, vilãs (tudo ao mesmo tempo, já que na história que ali se passava as heroínas eram também vilãs!). Os lugares instituídos na escola naquele momento se diluíram em novos lugares de quem aprende e de quem ensina. As heroínas, artistas professoras, não só ensinaram os conteúdos, mas viveram e presentificaram os conteúdos em sua ação. (Ana e Beatriz)



Figura 4.44
As professoras como a Super Surfista e a Super Pequena Metaleira

Depois da intervenção, conversamos (professoras, crianças e equipe) sobre as seguintes questões: Qual a relação entre o herói e o vilão? Quando somos heróis? Quando somos vilões? O herói idealizado X O discurso da inclusão.

"O poder pode ser bom, mas pode também machucar" – comentário do aluno André, depois da intervenção das heroínas. O desafio: da reprodução de um discurso superficial de inclusão mover-se para a construção de novas práticas de relação. Respeitar, tolerar a diversidade é muito diferente de acolher, deixar-se influenciar e se transformar por ela. Proposta para os alunos: em grupos, após conhecerem as heroínas/vilãs e as manifestações dos seus conflitos internos e externos, os alunos criaram novos personagens: Heróis / Vilões (Figuras 4.45 a 4.47).



Figuras 4.45 - 4.46 - 4.47
Criando novos personagens
Heróis/Vilões

4.8 O momento de avaliação⁹

Nós nos encontramos para uma reunião de avaliação, levamos perguntas sobre a própria experiência de aprendizado: a) O que aprendemos nessa experiência? b) O que em nós se transformou ou não a partir dessa experiência? c) O que de nós deixamos nesse processo coletivo? O que levamos conosco?

Beatriz: Parceria enquanto formadoras, como trabalhamos juntas, construindo conhecimento. A horizontalidade começa aqui, como forma de construção e reflexão, e se estende, já presente em nosso corpo, para o trabalho com as professoras. O que sentimos dessa forma de trabalhar aprendendo? O que sentimos dessa horizontalidade já entre nós?

Teresa: Riscos. Abrir espaço para o risco na ação. Aventurar-se no próprio trabalho. O 'descontrole'. Aprender a dar espaço, a dar espaço para que o outro ocupe, e é esse o 'descontrole', deixar de controlar sozinha os processos. Mudar de fato de lugar, viver outros lugares nos processos de criar e aprender.

(vivemos juntos um controle coletivo, onde os professores não são centralizadores, mas participantes, que ora ocupam lugares de orientação desse barco)

Marília: Não ter medo de arriscar no desconhecido.

Ana: Aprendi a viver a horizontalidade na relação com a minha parceira formadora (a Beatriz). Decidimos juntas estender (desde o primeiro contato) essa horizontalidade para a relação com as professoras Teresa e Marília propondo com todas as letras esse tipo de relação, mas compartilhar o que não sabíamos sobre a proposta de formação que estávamos levando foi a forma de concretizar esse modo de trabalho. Constituímos um grupo onde os saberes e também os não saberes de todas nós eram não só bem-vindos como necessários. Aprendi que trabalhar no risco é trabalhar mais do que nunca na confiança. Confiança no compromisso de todos os envolvidos em criar, em aprender em colaboração com o outro, e em apoiar-se mutuamente.

⁹ O relatório [adotado como principal fonte de consulta para essa análise] funcionava como um lugar de registro e reflexão do nosso diálogo interno articulado por pensamentos que procuravam entender, interpretar e definir o que estávamos fazendo na prática. Esse material denota um grau de análise e reflexão que revela as necessidades (auto)formativas que tínhamos e como tratávamos de lidar com elas. Foi preciso estabelecer ou enxergar fronteiras que ajudassem a construir nossas posições dentro desta experiência especificamente, e isso, ao mesmo tempo, acabava ajudando a situar o trabalho dentro do campo de outros trabalhos de formação de professores, o que na época estava longe de ser uma prioridade para nós. Um ponto que marcava a diferença era que olhávamos para a essa formação a partir das nossas diferentes experiências em educação e arte e distintos interesses profissionais daquele momento. Estávamos envolvidas em outros projetos de cunho artístico ou acadêmico.

Beatriz: Ao mesmo tempo em que acontece a horizontalidade, acontece a 'ocupância' do lugar, como diz Fátima Freire, que são lugares de propor, de contextualizar, de orientar o barco, e lugares de aprender, são lugares em constante movimento, a serem ocupados pelos agentes desse processo de aprendizado. Assim, ora estamos no lugar de propor, ora de receber. É preciso cada um assumir e trazer para a roda seus saberes e não saberes. No momento da ação das heroínas-artistas, quando as professoras se deslocam para um campo vivencial e presentificado da criação e dos conteúdos de inclusão dos quais tratávamos (aparecendo aqui como criação artística), aprendo como podemos inventar a nós mesmos e trazer a arte como experiência e postura para dentro de nossas práticas. Torna-se possível desfragmentar, integrar, sem perder as especificidades de cada momento, de cada fazer. É um processo de libertação, resignificação do que entendemos pela arte e dos lugares que ela ocupa, não como uma disciplina ou recreação, mas como forma de apreensão e invenção do mundo e de si mesmo.

Marília: Criamos, mostramos nossas fraquezas e poderes. Agimos juntas. Tivemos que fazer tudo aquilo aquele dia. Presentificar e juntar forças. O que os alunos viveram durante o processo de criação nos três ciclos de trabalho (em nove semanas), vivemos de uma vez naquele dia das heroínas.

Beatriz: Estabeleceram de fato uma 'plataforma metafórica', um espaço compartilhado conosco e os alunos de metáfora da vida, na figura das heroínas. Suas contradições, complexidades, poderes, fraquezas, lados de luz e de sombra, como acontece na vida, nas práticas de inclusão. Naquele momento, não ficamos falando de tudo isso para as crianças, estava todo o conteúdo ali, na ação de vocês, na criação de vocês. Não em um discurso idealizado do herói e da inclusão, mas a realidade disso.

Teresa: Ali, mudei completamente de lugar, não estava mais no lugar de professora.

Beatriz: O interessante é que nesse outro lugar, você ainda era professora, e presentificava os conteúdos de tal forma no seu corpo, como artista professora, naquele momento de invenção simbólica, que talvez, a professora ali, se mostrou de uma forma e com uma força diferente.

Ana: É preciso, nesse processo, perfurar o discurso politicamente correto e ir além. Lidar com a questão sem reduzi-la.

Regina: Aprendi a observar muito, as crianças e as suas transformações.

Beatriz: Parceria entre as professoras em sua prática coti-

diana e nos momentos da criação da heroína: o que essa postura e forma de atuar traz como conteúdo de aprendizado para os alunos?

Os maiores momentos de desafio para Marília e Teresa foram os momentos de ‘deslocamentos’, do seu próprio lugar, e do lugar dos alunos, quando os alunos se tornaram mais propositores e condutores das atividades, e quando elas se deslocaram para um campo da criação. O que isso nos revela? Como lidamos com o controle?

Quando os alunos de cada uma delas tornam-se coletivamente propositores de atividade, revelaram pela sua ação a capacidade das professoras de transformar a relação com eles, ajudando-os na construção de uma outra autonomia, saírem de um controle cotidiano dos processos para viver uma outra forma de construção coletiva e de parceria. Tem que mudar de lugar nesse processo. Momentos de ‘extravasar’, momentos intensos de criação coletiva. De fato, uma quebra de padrões nas relações com a arte e com a escola.

O que levamos com a gente?

Ana: A ideia de que não é preciso simplificar o conteúdo, de que é possível trabalhar com um tema complexo como o da inclusão/exclusão sem reduzi-lo a compreensões moralistas e superficiais. Desafio: Ter coragem de trabalhar a própria complexidade da sua relação com o conteúdo. E isso no processo compartilhado com as crianças. Antes e durante o curso é preciso trabalhar em nós mesmos esses conteúdos e mudar o olhar inúmeras vezes. Lidar com a realidade das situações.

Beatriz: Levo comigo a possibilidade de trabalhar a arte e a criação para além das caixinhas tradicionais das linguagens, com o corpo, a experiência, novos suportes e leituras de imagem, com a metáfora, como situações de aprendizado de si mesmo e do mundo.

Teresa: Levo comigo a experiência de um descontrole, de correr riscos.

Marília: O aprendizado de ficar mais ‘relaxada’ em relação ao que os meus alunos iam criar... Foi um momento muito importante, se deixar levar nesse movimento JUNTO com os alunos na proposição deles. Mudar de lugar, de forma de parceria, e não apegar nesse controle.

Que aprendizados estão aí?

Marília: Confiança, tranquilidade, entrega. Tranquilidade em receber, atenção. Aprender a escutar. Acreditar na criação do outro e de si mesma. Outros critérios de julgamento, ligados a experiência.

Ana: Há coisas que só aprendemos quando nos autorizamos a mudar de lugar.

Marília: Importância da foto como registro, se não fossem as fotos e as imagens das ações, não conseguiríamos ver, rever o processo como fizemos hoje.

Beatriz: A fotografia, nesse processo, apresenta-se não só como registro, mas como a síntese poética e artística das ações, são os trabalhos produzidos, congelamentos de instantes dessa experiência, dessa grande experiência coletiva e artística.

Teresa: Orgulho de ver o trabalho que fizemos todos juntos.

Sobre a estrutura do projeto:

a) O que podemos avaliar da estrutura do projeto de formação?

b) Que tipo de formação vivemos juntos?

c) Se pudéssemos mudar alguma coisa desse processo de formação, o que seria?

Tempo: poderia ser sempre semanal, não ter grandes intervalos entre os encontros provocados por feriados e razões pessoais, para não perder o fluxo da criação.

Poderíamos trabalhar mesclando ou unindo as duas turmas, considerando-as um único grupo?

Trabalhar mais e aprofundar mais a possibilidade de registros dos alunos.

Ampliar o tempo do processo.

Muito bacana e importante a troca de proposição entre as classes, para os alunos e para as professoras. O momento de maior desafio!

Sobre a tutoria, qual foi o lugar dela nesse processo? O que significou? Que tipo de formação foi essa?

Marília: Para mim, esses momentos de 2 horas de 'tutoria' serviram para nortear a **nossa** experiência. Como um lugar pra criar liga, conectar. Assim, nos sentíamos seguras, mesmo não tendo um controle total da experiência que estávamos propondo. Estávamos no mesmo barco. Não nos sentíamos perdidas. Aqui nós mesmas pensávamos que conteúdo nós iríamos trabalhar, conteúdos que partiam da nossa experiência.

Beatriz: A ideia de criação expandida, vivencial, presentificada, em sua complexidade; o conceito de herói e vilão; conectam-se e espelham diretamente o binômio que acessamos. Discursos de inclusão X Práticas de inclusão.

Lugar de construção do comum. A ideia de formação e tutoria nesse processo encontra várias formas e tempos, parte

dos vínculos e da confiança construídos. Nós nos perguntávamos o tempo todo: que tipo de formação é essa que estamos trabalhando? Até onde as acessamos? Até onde transformamos a nossa prática?

Acho que nesse momento avaliativo, de preciosa confiança e honestidade de todas nós, percebemos que a formação, ainda que possa se concentrar em alguns momentos com conteúdos mais objetivos, é um movimento que aconteceu a todo momento de encontros durante esse navegar: trocamos experiências de educar, viemos de diferentes contextos, nos vimos atuando com as crianças, mudamos de lugar a cada encontro (todas nós, ora éramos propositoras, ora éramos participantes, ora alunas), criamos perguntas e situações juntas, nos arriscamos, vivenciamos situações de criação coletiva.

Todos esses momentos foram processos de formação, não de forma fragmentada, mas conectada a um fluxo de experiências, coletivas e individuais, e sempre afetivas.

4.9 O não saber não ocultado

Trabalhar nas relações, aprender a pensar e atuar em termos de relações, foi a ideia-chave dos cursos de formação de professores. Foi o fio invisível, móvel e frágil que guiou a minha (nossa) atuação como formadora de professores. Ainda que a consciência ou o reconhecimento deste ‘modo de fazer’ tenha se dado lentamente, fundido com a ‘forma de deixar ver’ construída, por meio de uma narrativa polivocal¹⁰ registrada. Fazer e deixar ver são dois lados indissociáveis da mesma moeda. ‘O fazer’, em termos de um encontro de formação, exige uma construção, isto é, uma organização que articula algumas ideias, define estratégias de funcionamento e então é vivida em um tempo e um espaço, ganha corpo. ‘O deixar ver’, o modo que foi feito/vivido, também é uma construção, só que essencialmente narrativa, pós-vivência. Trata-se de reconstruir com texto e imagens o encontro vivido. O registro é fundamental quando se pretende mudar o olhar. Fazer e ver - ver e fazer - constituem o núcleo de produção de ideias e sentimentos

Ativar esse núcleo abre ‘possíveis’, para usar uma palavra e/ou um modo de pensamento de Rancière (2009), como, por exemplo, a identificação de crenças e a reelaboração das interpretações que sustentam nossas relações como profissionais e

¹⁰ Em outras palavras, o registro — por meio de suas imagens/fotografias; notas de falas; conectado aos eixos temáticos; narrativamente organizado em *PowerPoint* — foi a ‘forma de visibilidade’ deste ‘modo de fazer’, desta formação.

como pessoas diante da questão da inclusão/exclusão. Um ingrediente importantíssimo, que fez diferença, foi a atitude de pergunta/indagação. Aquela que se sustenta no terrível desconforto de não saber e não ocultar o não saber, literalmente¹¹. Aquele não saber que supostamente deveria ser sabido por uma profissional na posição de formadora. Importante levar em conta que o caminho trilhado foi definido por falta de saber. Caso contrário, não estranharia termos assumido uma atitude fundada em respostas, em posturas afirmativas de saber¹², como a maior parte dos profissionais faz.

E que reproduz uma certa situação de conforto para os envolvidos. Os que estão para lá e os que estão para cá da linha do saber em foco. Conhecemos esse teatro e também que se pode aprender, assim, muita coisa.

Em duas trajetórias paralelas e sempre em relação: uma com as professoras (tutoria) e outra com os alunos (oficinas), o desafio foi justamente entender que o aprendizado aqui se deu em vários âmbitos: 1. nas conversas; 2. no espelhamento das nossas ações (semelhanças e diferenças); 3. nos tempos de elaboração que os alunos com as professoras tiveram para pensar a troca de papéis; 4. nos momentos de criação coletiva. O que antes se mostrava para nós como um enorme desafio, trabalhar com dois focos ao mesmo tempo, se transformou em uma espécie de organicidade do aprendizado entre nós. E nós todos, sujeitos desse grande processo, fragmentado em diferentes momentos, éramos chamados a criar e a assumir a autoria, nos diversos momentos. É impossível precisar em que medida e como cada um viveu esse processo.

A construção do campo da ficção (ou da metáfora), neste caso o herói, favorece o deslocamento para o campo da 'fantasia', possibilitando o acesso a dimensões e articulações simbólicas da realidade. Evidencia a percepção da experiência em andamento (das ações e preconceitos, dos poderes e fragilidades) observada agora a partir de ângulos diferentes, regidos por outros critérios.

O trânsito entre a metáfora e a realidade oferece elementos capazes de evidenciar as contradições e a complexidade do tema em questão sem reduzi-lo. No entanto a situação metafórica, como ferramenta pedagógica e de criação, só faz sentido se a ancorarmos, a todo momento, na realidade. Ela nos leva de volta a esse lugar da consciência do real e de nós mesmos como parte desta realidade, vivida. É o que chamamos de consciência crítica.

¹¹ "O problema fundamental é passar do Eu empírico ao Eu epistêmico, ou seja, do indivíduo preso no movimento da vida cotidiana ao indivíduo intelectualmente mobilizado, atento ao saber." (CHARLOT, 2006, p. 12)

¹² Muitas vezes apresentadas em forma de exibição de certezas onde tudo já está pronto e é 'entregue', desencorajando a postura crítica por parte dos professores.

Assim, dois movimentos se constituem sempre: da ficção/metáfora/criação para a consciência crítica (o que isso tudo nos revela de nós mesmos e da nossa realidade?) e vice-versa. Parte-se do pressuposto de que a realidade e a metáfora, ou a realidade e a ficção, ou a realidade e a fantasia, são partes de um mesmo corpo, de experiência vital. A fantasia é parte do real. É parte da nossa forma de viver a realidade:

Conhecer novos mundos, ter acesso a formas ideais, objetivar o mundo e distanciar-se da experiência cotidiana, perceber-se a si mesmo como ser de Razão e de Imaginação, tudo isso só vale quando diz algo, indiretamente, a respeito da minha vida, do meu mundo, da minha experiência, de quem eu sou e posso vir a ser. O universalismo e a especificidade da escola são legítimos à medida que contribuem para esclarecer o mundo particular da criança singular e ampliá-lo (CHARLOT, 2008, p. 30-31).

Existia uma aposta, literalmente. As formadoras não se apresentaram como formadoras que sabiam tudo a respeito da proposta que estaria sendo implementada. Havia risco mesmo, pois existiam lacunas/vazios, espaços verdadeiramente abertos a serem preenchidos, havia os encontros de tutoria para a condução da proposta e um voto de confiança em que se conseguisse trabalhar na direção do que foi planejado. Mas não se sabia, efetivamente, o que iria resultar daquela ação. Isso dependia da participação dos envolvidos. É possível fazer várias perguntas e críticas, material para mais análise.

Dos heróis criados, vários deles têm como missão salvar o mundo, mas a consigna era que sua missão deveria ser pensada no âmbito da escola. Fomos em frente assim mesmo. Isso foi o que veio dos alunos e da sua vasta relação com super-heróis, aceitamos isso. Nessa formação “A trajetória dos heróis” a arte concebida como experiência possibilitou o acesso a um outro espaço (no mesmo cenário), no qual foi possível para professoras e alunos experimentar outras posições para atuar. A mudança de lugar (e de olhar) favoreceu a percepção de novas possibilidades de atuação. Quando o potencial criativo foi tocado, o desejo pelo próprio aprendizado veio à tona, motivando professoras e alunos a correr riscos e avançar no seu percurso de criação. Observo que a experiência da professora artista em coletivos artísticos no Brasil marcou a experiência analisada. Retomo esse tema no capítulo seguinte.

Neste capítulo trato de reconstruir a segunda edição da formação do Plural 2 que recebeu o título “Autorretratos partidos: pintura” e ocorreu em 2008, em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Santo André (EMEIEF). Participaram as professoras Renata e Cecília que haviam cursado o Plural 1 em 2007 e a professora Isabel. A formação teve 30 horas de duração distribuídas em 5 semanas. O foco de formação continuou dirigido à experiência do professor, aqui também com a participação dos alunos.

Vou utilizar como principal fonte de informações um documento chamado planejamento/relatório escrito entre 18/05/2008 e 26/06/2008, que reúne diferentes tipos de registros: 1. planejamento das atividades do curso; 2. relato das reuniões de tutorias e das oficinas de artes; 3. observações escritas pelas professoras sobre essas mesmas atividades; 4. depoimentos escritos pelos alunos (também sobre as oficinas de artes); e 5. relatos reflexivos da dupla de formadoras do Instituto de Artes. Serão utilizadas algumas imagens do acervo de fotografias da experiência.

5.1 Visita à escola e planejamento

O planejamento foi precedido de uma visita à escola no mês de maio para conhecer o ambiente e, sobretudo, ouvir as professoras. Esse mês, em que é comemorado o dia das mães, foi vivido por alguns alunos com desconforto e sofrimento. A realidade familiar dessas crianças está longe do modelo divulgado pela mídia, especialmente nessa época.

Foram citados alguns exemplos: uma aluna e seu irmão vivem em um abrigo para crianças sem pais ou cuja família representa risco, outro vive com a bisavó e, em algumas situações complicadas, costuma ser recolhido pela vizinha. Já outra criança foi viver com o pai que encontrou uma nova mulher, mas em pouco tempo foi devolvido para a avó. É comum os avós assumirem os netos durante o dia ou mesmo integralmente, por longos períodos. Foi mencionado também um menino que vivia com a mãe, a qual teve filhos com vários pais e tenta, com dificuldade, criá-los.

Na hora da saída as professoras ouvem as histórias e queixas das mães, avós, pais e responsáveis, tomando conhecimento das tensões e problemas familiares. Boa parte dos conflitos é exposta abertamente na frente das próprias crianças, que ficam

circulando por ali. Diante de certas situações-limite, disseram não esperar mais que esses alunos recebam apoio familiar e, ao invés de cobrá-los pelos materiais ausentes e lições de casa nunca realizadas, procuram meios de ajudá-los com essas questões, na escola mesmo.

Em outra turma, além da presença do mesmo tipo de problemas, havia um aluno que em alguns momentos corria atrás dos meninos tentando beijá-los no banheiro e, nesses momentos, era taxado de gay. A professora comenta que não tem conseguido lidar bem com essa situação. Havia, em uma das turmas, uma menina com um problema motor que prejudicava (um pouco) os movimentos de uma perna, e isso não a impediu de participar ativamente de todas as etapas das oficinas.

De volta ao Instituto, a professora artista propôs trabalharmos com retrato e autorretrato através da pintura de grande formato. Ela vivia, em seu trabalho pessoal, uma reaproximação da pintura (base de sua formação), e sugeriu adotarmos esse caminho para pensar o trabalho¹. A proposta estruturou-se em quatro oficinas.

A primeira foi de apresentação da equipe do Instituto de Artes e de introdução do trabalho que iríamos propor, chamada "Cartas e Retratos", sem a nossa presença física. E as três seguintes foram: "Pintura dos retratos: parte de cima dos corpos"; "Pintura dos retratos: parte de baixo dos corpos" e "Jogo: os retratos a caminho — Uma intervenção visual no espaço da escola". A última oficina foi criada em reunião de tutoria com as professoras. Esses encontros e a avaliação final do processo foram realizados durante as reuniões pedagógicas da escola. Participaram vários integrantes da equipe escolar: as professoras Renata e Isabel e suas turmas, totalizando 46 alunos entre 9 e 11 anos, Cecília, que lecionava em ambas as salas, Ângela (diretora da unidade escolar), Carla (coordenadora pedagógica) e Cristina (professora assessora do CADE²). Do Instituto de Artes Beatriz (professora artista), Ana Maria (coordenadora pedagógica) e Denis (assistente de ateliê do Instituto de Artes), Arthur (fotógrafo) e Flávia (consultora em inclusão educacional da ONG parceira).

Os objetivos gerais a que chegamos para guiar o trabalho foram: 1) flexibilizar alguns modelos de 'ser', trabalhar as diferen-

¹ É fundamental que as oficinas façam sentido para os formadores que irão propô-las, e que, ao fazê-lo, eles também tenham o seu desejo de aprender acessado e possam se surpreender com a própria aprendizagem durante as situações de ensino/pesquisa.

² O CADE — Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional, é um serviço da Secretaria de Educação, ligado ao Departamento de Educação Infantil e Fundamental por meio da Gerência de Educação Inclusiva. Realiza assessoria pedagógica para favorecer a inclusão de alunos com deficiência matriculados nas salas de ensino regular das Escolas Municipais de Santo André, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos — EJA I e II.

tes subjetividades dentro de um coletivo, afirmando diferenças e semelhanças como formas de existir e se relacionar através da expressão artística (pintura); 2) ‘experienciar’ a pintura como lugar de expressão (olhar, gesto, corpo, imagem) e 3) tratar da inclusão/exclusão por meio da arte: do indivíduo ao grupo, da escola até as dimensões familiares. Objetivos ambiciosos que foram só parcialmente atingidos. Seria preciso (no mínimo) de mais tempo e trabalho, mas creio que funcionaram como uma lanterna para iluminar o caminho.

Mas parte deles se explicita na fala de algumas crianças³, como Rafael, Camila e Alice:

É legal quando a gente mexe com tinta, eu me expesso quando estou pintando e quando estou escrevendo. Gosto de pintar, escrever e desenhar cópia de desenhos, eu gosto de fazer um monte de coisas e também gosto de animais. (Rafael)

Aprendi a conversar com a pintura, poder me comunicar com ela... Eu senti o que a pintura sente. (Camila)

Eu aprendi que nós podemos nos pintar mesmo sem nos ver. Aprendi também que podemos desenhar várias coisas pela nossa imaginação. Aprendi que podemos desenhar tudo o que pensarmos e nunca achar feio. (Alice)

5.2 Cartas e Retratos

Beatriz, Ana Maria e Denis⁴, formadores do Instituto de Artes, enviaram uma carta dizendo quem são, sem descrições físicas, mas com características sobre a sua maneira de ser, sua família, o que gostam de fazer, de onde vêm... Os alunos retrataram cada um. Esse exercício de desenhar os retratos a partir das cartas foi uma forma de ritualizar a nossa chegada, e introduzi-los a elementos e práticas que íamos desenvolver ao longo do processo: o desenho, a pintura, o retrato e a imaginação.

O fato de cada um desenhar um retrato diferente, a partir de uma mesma carta, já nos levou a reconhecer as diferenças presentes no grupo. Cada um tem sua forma de imaginar e de criar imagens. As imagens pensadas e as imagens desenhadas ou pintadas iriam nutrir o nosso percurso de criação.

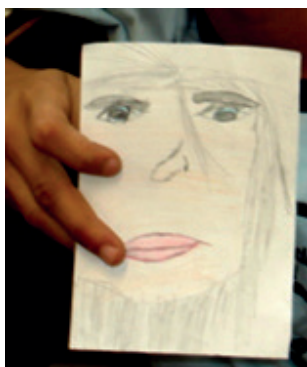


Figura 5.1
Retrato de Beatriz
feito por um aluno

³ Por iniciativa pessoal, uma das professoras pediu aos alunos que escrevessem seus comentários sobre cada uma das oficinas realizadas, vou utilizar esses depoimentos, para nos ajudar a pensar, ao longo do texto.

⁴ Denis começou como aluno e depois se tornou assistente de ateliê do Instituto de Artes e nos apoia-va nas oficinas, sem participar de todas as etapas da formação.

Foram produzidos três painéis por sala, compostos pelos retratos que os alunos desenharam. Cada um trouxe para o retrato uma dimensão da história/carta que enviamos. Alguns retratos traziam características das professoras conhecidas: figuras loiras, com cabelos longos. Foi um interessante começo, uma forma de nos conhecer através de uma "autonarrativa".

Quando chegamos (de certa forma) eles já nos conheciam, só restava ver como a gente era. Mas, na imaginação de cada um, os retratos já tinham se formado. As professoras comentaram que os alunos não sentiram falta nenhuma de características físicas para criarem os retratos.

Notei que os alunos da classe da professora Isabel (que eram os mais velhos) lembravam mais dos conteúdos das cartas. No momento da apreciação dos retratos foi explorada a associação do significado da palavra 'imaginar' com o significado da palavra 'imagem', portanto da ação vivida. Conversamos sobre a interpretação que cada um fez a partir de uma mesma carta, sobre as diferentes formas de ocupação do papel, de utilização dos lápis de cor, a presença de diferentes elementos que cada um usou para compor os retratos.

A singularidade foi explicitada, no entanto, em momento algum, não utilizamos essa palavra. Conversamos sobre existir ou não existir um jeito certo para criar e queríamos tratar da experimentação presente no processo vivido. Durante o processo essas conversas reaparecem na fala das crianças:

A gente aprendeu que nenhum desenho é perfeito, uns gostam e outros não, mas a gente pode fazer do jeito que a gente quiser. (Tatiana)

Se errou, passe outra camada de tinta e recomece. Não tem pinturas feias, o importante é nós gostarmos da nossa pintura, mesmo que os outros não gostem. (Julia)

Nós podemos transformar um jardim em um mar etc. Não importa se você errou, o importante é que você goste. (Marina)

Um detalhe que chamou a atenção foi o prazer e a importância que cada criança deu em localizar o seu trabalho entre os outros.⁵

⁵ As imagens deste capítulo foram extraídas do CD entregue aos alunos como registro do trabalho, elas foram exibidas na exposição anual de artes do Instituto, *vernissage* dia 21 de dezembro de 2008 no Memorial da América Latina, Av. Auro Soares de Moura Andrade, 664 Barra Funda, São Paulo. Fotos de Arthur Calazans.

5.3 Retratos: parte de cima dos corpos

A proposta consiste em pintar um autorretrato da parte de cima do corpo, para que se reconheça a singularidade dos estudantes que integram o grupo e se compreenda que pintura é processo.

A oficina começou com a arrumação da sala. Chegamos uma hora antes e arrumamos o espaço: *crafts* no chão, espaço de conversa, materiais, tintas etc. Arrumar a sala não é só arrumar o espaço concreto; ao longo dessa preparação organiza-se o espaço interno de cada um e as transformações da sala inauguram um novo lugar de experiência. Não extracotidiano, mas outra possibilidade do próprio cotidiano. As crianças chegaram. Já na porta, os avisávamos do novo espaço que agora iriam entrar, com cuidado. Sentamos em roda, com os painéis e os retratos no centro.

Fizemos o jogo do reconhecimento: quem é quem, olhamos os retratos novamente, conversamos sobre a pluralidade deles, e sobre a forma de cada um imaginar. Na segunda turma (um ano mais velhos) conversamos sobre a forma do desenho ocupar o espaço do papel, conectando esses retratos feitos por eles com os que logo começariam a fazer. Beatriz relata:

Nessa proposta passamos da ação de imaginar a partir de uma descrição para a ação de observar o próprio rosto. Conversamos sobre a forma de cada um observar a mesma coisa, os diferentes pontos de observação e as formas de percepção. Pegamos um papel, o kit de pintura, e começamos a conversar sobre o que é pintura, sobre os gestos possíveis, começar do contorno e ir para dentro, começar de dentro e ir para o contorno. Camadas de tinta, muita tinta, pouca tinta, mistura de cores. Esse momento foi importante — , fizemos com mais atenção principalmente para a segunda turma — já que amplia um pouco ou abre mais um possível campo de pesquisa e experimentação pra eles. Essa atividade não está só no retrato, mas a partir desse desafio, experimentar a pintura e descobri-la como possibilidade de expressão.

Depois disso, fomos para a ação. Em dupla, desenharam-se (a proporção dos corpos) e em seguida partiram para a pintura. Observando-se com o espelho.

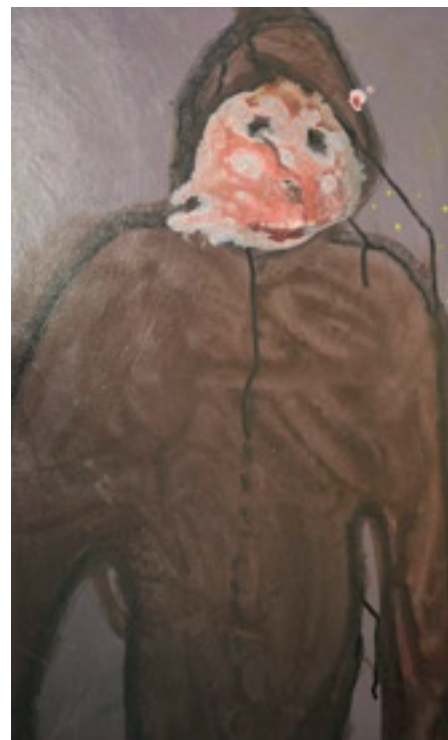


Figuras 5.2 - 5.3 - 5.4
Pintando a parte de cima do corpo



Figura 5.5
Pintando a parte de cima do corpo

Figura 5.6
A pintura



Muitas coisas apareceram nos trabalhos – possíveis conteúdos para abordar depois na apreciação detalhada.

As professoras estiveram totalmente presentes na aula: anotando, fotografando, ajudando, observando. Cada uma do seu jeito estava preparada para o desafio da observação. Foi um processo de construção coletivo.

Fizemos uma apreciação breve no final, uma conversa sobre o que cada criança aprendeu:

Aprendi a misturar cores para dar outra cor. Aprendi a desenhar pessoas. Eu comecei a fazer o contorno primeiro de preto, depois fiz o rosto, pintei por dentro e fiz uma flor no desenho, comecei a contornar porque é mais fácil. (Lucia)

Ainda não sei por que eu comecei a pintar por dentro e não por fora, desenhei o que eu consegui ver nas expressões e nos olhares com o espelho. (Tatiana)

Aprendi que é bom pintar porque a gente se diverte com a imaginação, porque se usarmos a cabeça tudo se resolve, por isso que comecei pela cabeça. (Jonas)

Eu aprendi que tem vários jeitos de pintar, e todo mundo podia misturar as tintas. (Mariana)

Aprendi que fazer um autorretrato é difícil, mas se errar é só passar uma camada de tinta e começar de novo. (Claudia)

Eu me pinteí frágil e agressivo, existem várias formas de se pintar com linhas. (Luiz)

Eu devo gostar porque eu não fiz o que a professora falou, acho que gostei, acho que vai ser legal. (Tiago)

Eu aprendi a misturar tintas e não estragar as pinturas dos outros. (Joice)

Foi engraçado, aprendi muitas coisas, eu e o Tiago somos bons amigos, nós dois fizemos bastante cores, ficou legal o desenho de um e do outro. (Rafael)

A minha parceira também me ajudou e eu ajudei ela. (Ana)

Fiz na minha pintura a menina que sou, adorei! (Marina)

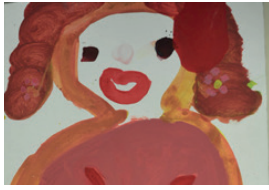
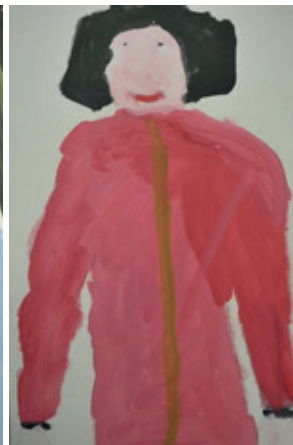
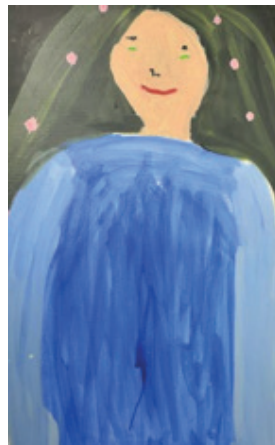
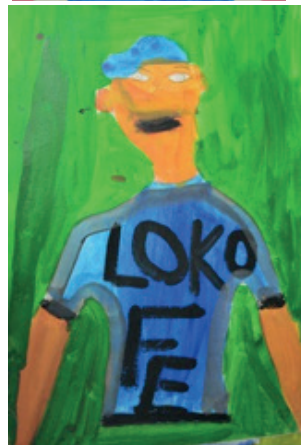
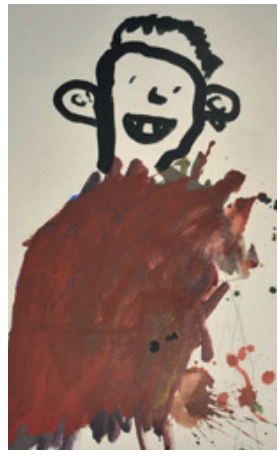


Figura 5.7
Detalhe do autorretrato

Figura 5.8
Pintando a parte
de cima do corpo



Figuras 5.9 - 5.10 - 5.11 -
5.12 - 5.13 - 5.14
Autorretrato: a parte de
cima do corpo



Figura 5.15
Autorretrato: a parte de
cima do corpo

A professora artista comenta:

Gostaria de chamar a atenção sobre a relação entre observação e criação/fantasia, fronteira que fica pulsando de forma constante nos trabalhos. Ora observam, ora começam a inventar-se, ora observam novamente, ora inventam. A proposta era observar, criar a partir do que conseguíamos ver, mas, ao mesmo tempo, não era criar algo 'realista', a pintura já é outra coisa. Esse pêndulo, na própria ação de criar, me abriu essa questão, fui com ela para casa: como intervir? O cabelo pode ser vermelho? Um marrom-avermelhado? Qual é a fronteira entre observar e criar? A nossa observação já é um olhar ativo diante do mundo? Capturamos o que escolhemos? A mistura e invenção de cores se destacam. Essa foi uma parte muito importante na experiência da pintura, eles inventaram cores, e ao mesmo tempo iam pensando sobre a invenção de cores. Observando as crianças, via-se a energia que tinham em transitar neste campo de investigar, sem saber o que surgiria do encontro entre uma cor e outra. Eram camadas, camadas e camadas: às vezes o fundo branco, às vezes fundo com mistura de cores, às vezes a figura fechada e às vezes aberta... Aconteceram experimentos da forma de pintar, partindo de formas conhecidas na construção da imagem. (Beatriz)

Na Figura 5.8, foto tirada por uma professora, observamos como acontece a experiência de mudança do olhar presente em todos os cursos do Programa Plural. A professora fotografa o fotógrafo (da equipe da ONG parceira), que registra a aluna observando a própria imagem no espelho, enquanto faz o seu autorretrato.

Voltei para casa pensando que essa situação de pintar um autorretrato, de criar uma representação de si mesmo, fala muito de como gostaríamos de nos representar e de ser, como gostaríamos de sermos vistos (pelo outro e por nós mesmos) e das dificuldades que encontramos nesse processo. Como sou, quem eu gostaria de ser ou parecer. É possível criar uma relação entre entender a pintura (do autorretrato) como processo e entender a construção de nós mesmos (das nossas representações e interpretações) como um processo vivo, sempre em movimento (que possui uma dimensão criativa), a nossa invenção de quem somos.

5.4 Retratos: parte de baixo dos corpos

A proposta foi pintar um retrato da parte de baixo do corpo para avançar na pesquisa das possibilidades da pintura, compreender que pintura é processo e olhar para a pintura dentro de um contexto coletivo (de outras pinturas) estabelecendo relações.

Começamos os dois encontros vendo as pinturas produzidas anteriormente. Agora, com distanciamento observando conteúdos: mistura e invenção de cores; formas de construção da imagem: de dentro pra fora, de fora pra dentro, quando a pintura explode, quando ela é delicada, quando há muitas camadas, quando tem textura, quando é lisa...

É uma conversa com a pintura: escutar com os olhos, perceber o que ela pede. Na segunda turma, contei a forma como eu fazia quando pintava, o que sinto ter sido bom, mais confiança neste conteúdo, da escuta da pintura. (Beatriz)

Marina (criança) comenta:

Eu aprendi que a gente pode conversar com a nossa pintura, e aprendi também que podemos pintar de vários jeitos – com pingos, de lado, deitado... – e isso é muito legal.

Já na turma dos menores, conta a professora Renata:

Quando a Ana e a Beatriz perguntaram para as crianças o que a pintura estava falando com eles, o que ela pedia, que era necessário escutá-la, o Roberto ficou indignado, repetindo constantemente para a professora que onde já se viu pintura falar. Ah! Elas estão me gozando... Na roda de conversa após a pintura as crianças já estavam aceitando um pouco melhor a ideia da pintura conversar com eles. Apenas o Roberto ainda estava desacreditando desse assunto.

Depois disso, começamos os trabalhos: primeiro desenhando e depois pintando a parte de baixo do próprio corpo.

Segue o relato de Beatriz (professora artista):

Observei momentos bem interessantes da relação dos alunos com o trabalho e o próprio fazer: momentos onde acontecia algo com a mistura de cores, uma cor invadia a outra, momentos onde acontecia um acaso, um ‘acidente’, que transformava o caminho que o trabalho trilhava até então...

A professora Isabel observou que:

A Ana e a Joice estavam realizando um belo trabalho, de repente, pingou tinta e elas cobriram todo o espaço. Já o Luiz criou em cima das gotinhas de tinta preta que caíram, fazendo uma bela moldura.



Figuras 5.16 - 5.17
Desenhando a parte de
baixo do corpo



Figuras 5.18 - 5.19
Pintando a parte de baixo do corpo



Figuras 5.20 - 5.21 - 5.22 -
5.23 - 5.24 - 5.25
Autorretrato: a parte de baixo
do corpo

Beatriz descreve sua experiência:

Os acasos eram transformados em trabalho, os ‘erros’, em acontecimentos. O que está acontecendo com a minha pintura? Quando a figura virava cor e a cor virava figura. Alguns seguiam mais controlados no fazer, mais delicados, e com menos riscos, e outros alunos seguiam rumo a uma maior experimentação, descobrindo coisas e por vezes perdendo pé do processo do trabalho, arriscando a própria construção, transformando, de forma radical, o próprio trabalho. Aqui duas formas de aprender pintando... Fico com algumas perguntas, que as perguntas dos alunos me fazem pensar: Pode? Não pode? Você gostou, professora? Ficou bonito? Ficou feio? Tá certo? Tá errado? Como e quando intervir? Essas perguntas ficavam ressoando em mim, durante e depois da oficina. As primeiras, quando foram feitas, eu devolvi: você gostou? Acha que é hora de parar? Como foi fazer? Ficava com vontade de transformar a pergunta em alguma coisa mais construtiva, menos fechada e categórica. Os alunos estão sempre em busca dessa aprovação da professora, e, naquele momento, era mais interessante pra mim vê-los trabalhando para eles mesmos, conscientes do próprio momento e trabalho, satisfeitos ou insatisfeitos. Como e quando intervir? Sinto que tem um critério de um eixo compartilhado: estamos fazendo pinturas de autorretratos, ou retratos, com estes materiais, neste suporte, a partir do desenho das formas do corpo. Mas dentro desse campo existe ainda uma série de possibilidades e escolhas, que vão surgindo, e que eles, autores do próprio processo, vão tomando. Esse limite entre onde devo intervir e onde devo estar junto, acompanhando os processos de transformação e experiência do próprio aprendizado, é algo que para mim fica como questão. Ainda mais em uma atividade de criação, onde as escolhas são fundamentais, não a produção ou reprodução de algo para me agradar ou para ser ‘certo’, mas as escolhas que revelam cada um e seu próprio caminho.

Depois dessa etapa, quando perguntados pela professora sobre como poderia ser a última oficina, alguns alunos escreveram:

Eu acho várias coisas no meu pensamento, acho que vamos fazer uma linda e maravilhosa exposição das nossas pinturas. (Tatiana)

Eu acho que nossas pinturas vão ser famosas. E vão ser tão famosas que o mundo inteiro irá vê-las. (Ana)

Talvez a gente possa montar personagens e fazer uma história. Já pensou que legal um teatro feito por nós, aqui na es-

cola? Ou então uma exposição, nossos pais iriam se orgulhar muito de nós. (Vanessa)

Eu gostaria que os pais vissem as nossas pinturas, e vissem o que nós sentimos quando pintamos com tinta, e vissem a nossa criatividade. Eu queria que fizessem uma exposição. (Marina).

Eu acho que vamos fazer um teatro com a nossa pintura e vai ser legal. (Joice)

Eu acho que nós vamos fazer um teatro e que nós vamos nos divertir mais! (Kadu)

Bom, eu acho que nós vamos colar as duas partes, ou fazer o lado de trás, mas eu não tenho certeza. (Luiz)

Eu acho que devemos colar a parte de cima com a de baixo. Todos se divertiram e ajudaram os outros, todos se sujaram e quando terminamos fizemos uma rodinha para conversar, foi muito legal! (Hélio)

Segundo a professora Isabel, as pinturas foram mostradas na reunião de pais de uma das turmas, mas a maior parte deles não gostou, pois eram bem diferentes do real.

5.5 O passeio dos retratos: uma intervenção visual no espaço da escola

Pensamos juntas sobre a proposta da última oficina. Todas nós concordamos sobre a importância de trabalhar agora com os retratos construídos, ao invés de criarmos novas pinturas. A ideia de levar os retratos a passeio, caminhando pela escola, soou interessante. Conversamos então que aí adentraríamos em outra prática artística, a intervenção, a relação das pinturas — dos corpos — com o espaço (físico e abstrato da escola — espaço de sentidos), o que nos levaria para outro exercício de criação, percepção e aprendizado.

Conversamos sobre a diferença neste nosso processo, de colocar as pinturas em exposição para enfeitar e embelezar a escola ou usá-las para intervir nesse espaço, de forma que nos revelem outros sentidos visuais e de significações. Definimos como metas perceber a imagem do corpo pintura em relação à concretude espaço/realidade; olhar a pintura como espelho do próprio corpo, refletindo a partir dela, sobre os espaços e as formas de relação do cotidiano na escola; perceber a coletividade e a singularidade de cada grupo/pessoa de uma forma diferente e mudar o olhar.

A elaboração da oficina continuou em nosso encontro de tutoria antes da oficina. No ‘jogo dos retratos a caminho’ com-

binamos que todas iríamos trabalhar em parceria. Acordamos também a melhor forma de explicar o jogo e suas regras aos alunos, bem como os caminhos que iríamos fazer. A proposta, mais aberta do que as anteriores, carregava em si um risco no sentido de trabalhar outra ordem e forma de criar, mais coletiva e dinâmica. Conversamos também sobre isso, o que nos levou a estar mais atentas e conectadas na hora da atividade.

Os alunos foram convidados a criar cenas, dar títulos a essas cenas e serem fotografados em cada cena criada. Para isso eles discutiram sobre o que significa dar títulos, compararam títulos de livros, filmes, músicas, *games*, atentando para as diferentes intenções presentes. Título como ideia central, título que oculta ou revela o tema que será tratado, que cria expectativa, que brinca ou aguça a imaginação, título como síntese.

Nesse trabalho de aquecimento demonstraram sensibilidade e recursos para argumentar sobre os problemas levantados a respeito dos títulos em questão. Essa foi uma etapa importante para que os estudantes se preparassem para dar títulos às cenas criadas na sequência. As cenas não eram triviais e provocavam estranhamento. A ocupação dos espaços conhecidos, vividos até então de forma conhecida, eram agora ocupados de forma diferente.

A primeira turma viveu todas as etapas previstas no planejamento da forma previamente organizada, uma parte do grupo entrava no ambiente definido e criava a cena. Então a outra parte era convidada a entrar, observar e sugerir títulos. Nesse momento havia um embate, e tanto o grupo que veio nomear quanto a turma que havia montado a cena sugeriam nomes: deste encontro saía o título. Foi rico e também, de certa forma, exaustivo.

Não era uma atividade fácil, mobilizava um 'se olhar de outro lugar', um pensar sobre o que se via, e ainda conseguir atuar como grupo. Professoras e formadoras tiveram uma participação ativa como mediadoras durante a atividade, fazendo perguntas, ajudando a comunicação de cada grupo entre si. Isso é, tentando garantir que uns ouvissem os outros e que os comentários e piadas pudessem render conexões interessantes. A escuta ativa foi fundamental, durante toda a ação. Reproduzo algumas dessas cenas e seus títulos abaixo. As Figuras 5.26 a 5.28 representam os "alunos perfeitos", que "não respiram" e "não falam". Então uma aluna comentou: "Os alunos que não respiram e não falam, também não fazem lição, mas acho que a professora gosta mais de nós como nós somos".



Figura 5.26
Os alunos não respiram



Figura 5.27
Os alunos não falam



Figura 5.28
Os alunos perfeitos

Houve várias cenas e sugestões de títulos: "Os desajeitados"; "Os doidos"; "Um dia na escola"; "A turma azul"; "O que é errado pode ser certo, o que é certo pode ser errado". Seguem algumas imagens com seus títulos.

Na Figura 5.31 a professora ensina a si mesma, representada pelo autorretrato.

O que essa possibilidade nos revelou? De algum modo, no-
mear era um jeito de mudar o olhar, por alguns instantes, mudar de lugar para experimentar outros sentidos para o que se vive. Converteu-se em oportunidade (mesmo que fugaz) para conversar sobre a realidade cotidiana a partir de outras referências.

A professora Renata comenta a respeito da sua turma:

Iniciamos com os retratos ocupando espaços que normalmente as crianças ocupam. Em sala de aula, muitos comentários surgiram, mas alguns me tocaram mais, como: essa turma não é da professora Renata, porque são muito quietos e parados, não falam... Ao se apropriarem dos espaços, percebi que

Figura 5.29
Os cabeças para baixo



Figura 5.30
O aluno nota azul



Figura 5.31
A professora e aluna

brincavam com os verdadeiros papéis que ocupam na escola e tiveram muito cuidado em reproduzir seus comportamentos e também de seus amigos. As crianças gostaram muito de realizar esta atividade, apenas o João Paulo não participou efetivamente, pois ficou muito chateado ao se frustrar diante de um fato inesperado e acabou manifestando comportamentos que sempre manifesta quando contrariado: chupar o dedão, negar-se em participar, isolar-se e querer a professora por perto e voltando à posição fetal. Na discussão sobre títulos, a turma foi dividida em dois grupos e o grupo que ficou em sala comigo criou títulos como: Alunos perfeitos/ O silêncio/ Alunos não respiram/ Aluno silencioso/ A turma da professora Renata/ Os alunos que não respiram, não falam e não fazem lição/ Os desajeitados/ Os doidos/ Os cabeça para baixo/ Um retrato de pernas para o ar/ Pensando com os corpos/ Um dia diferente/ Um dia na escola/ Alunos nota azul/ O que é errado pode ser certo, o que é certo pode ser errado/ As pinturas viraram gente/ As pinturas criativas/ Plantando bananeiras/ A caminhada das pinturas/ Um passeio na escola/ A volta na escola com as artes/ O papel viajante/ Pinturas humanas/ Pinturas verdadeiras. Os títulos foram por este campo semântico. As crianças estavam calmas e muito participativas e curtindo muito essa atividade. Na troca de grupo, gostei muito da observação da Joice C., que disse: a turma azul... E me explicou sobre meu critério de verificação de cadernos e atividades, onde o carimbo azul de visto sinaliza que está tudo bem, o carimbo vermelho, com carinha triste, sinaliza que a lição não foi feita e o carimbo preto, lição incompleta, é preciso do apoio dos pais. Também reparei o cuidado que as crianças tiveram em organizar rapidamente na colmeia tudo que tiraram do local e a preocupação com a organização do espaço. Já no Laboratório Pedagógico, percebi que eles interagiram com o computador como se estivessem ensinando o retrato, como fazem no trabalho de monitores [ensinando] os alunos da educação infantil, e a Beatriz ficou bastante preocupada com tais comportamentos, como se estivessem dando maior atenção para a máquina do que para a atividade em si. Mas não foi assim que percebi, pois conheço a rotina deles. Inclusive me pediram para ocupar meu espaço também, vistando cadernos e colocando ao meu lado alunos que necessitam de explicações durante as correções das atividades. Depois fomos ao pátio e tiramos muitas fotos e as crianças curtiram muito, mais percebi que não foi possível brincar com os retratos, ficamos um pouco presos nas fotos e em registrar momentos... Tinha tanto espaço, mas não foi tão explorado. Aproveitamos na 6ª feira para terminar algumas fotografias que são necessárias ao projeto e deixamos as crianças brincarem com os retratos. O Roberto não achou mui-

to legal, pois passear com papéis que não são ele e sim um desenho, um faz de conta, segundo ele, "é muito parado, nós não somos assim, Prô". Também foi um pouco relutante em tirar foto com os retratos, mas tirou. Retomou o assunto, conversar com a pintura, tudo bem, mas brincar com ela, não tem nada a ver... Ainda retomando as atividades da oficina, na 4ª feira as crianças sentiram necessidade de chamar o grupo do Plural para fazer um fechamento, pois em todo encontro acontece e neste não foi possível. O grupo gostaria que as atividades continuassem após o recesso, pois elegeram o lema: "Plural, legal!". Na produção coletiva que realizamos após cada oficina, as crianças comentaram sobre o livro "Zoom" e comentei com eles que tenho escaneado e trabalharemos com ele no Laboratório Pedagógico. Neste dia as crianças disseram que foi muito legal movimentar os retratos pela escola e brincar com o jogo dos retratos. Eu, particularmente, amei a experiência e agradeço pelas vivências bem-sucedidas que aconteceram em cada oficina.



Figura 5.32
A turma monta as
cenas

Já na segunda turma, mais relaxadas, nos abrimos para fazer um passeio pela escola mais livre e deixar que as cenas fossem acontecendo a partir dos estímulos da própria situação. Os espaços externos foram os mais explorados. O grupo nos surpreendeu ao querer cantar o Hino Nacional, perfilados no pátio, pediram que o som fosse providenciado, como nas datas comemorativas.



Figuras 5.33 - 5.34
Os retratos perfilados
para cantar o Hino
Nacional



Figura 5.35
As Patricinhas

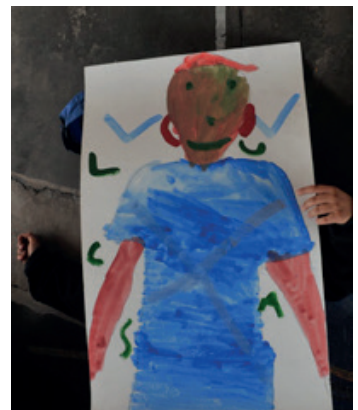
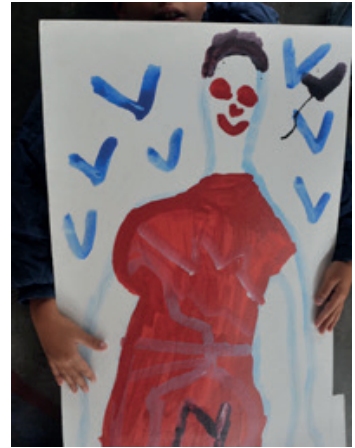
Um grupinho de meninas montou a coreografia dos retratos dançantes, essa foi mais uma cena, e elas se autointitularam: "As Patricinhas".

Dois meninos deitados no caminho se autodenominaram "Os atropelados", em seguida mais colegas repetiram a mesma cena, que fez sucesso entre eles.

Foram montadas várias pequenas cenas, os retratos sentados na grama embaixo da árvore, os retratos em pose clássica de tirar fotografia na escola.

O passeio dos retratos no ambiente externo da escola, vivido de forma mais aberta e espontânea, foi intenso, mas menos exaustivo. Havia espaço para várias iniciativas ocorrerem ao mesmo tempo e foram muitas. É verdade, também, que nem todas receberam títulos, pois acabavam se transformando em brincadeiras instantaneamente.

Para mim, colocar em prática a proposta de inserção dos retratos no espaço, especialmente com a primeira turma, havia sido muito desafiante, um trabalho de risco, que poderia resultar em algo completamente sem sentido para os estudantes e apenas interessante para os adultos, que idealizaram a atividade.



Figuras 5.36 - 5.37 -
5.38 - 5.39
Os atropelados

Beatriz, a professora artista, relata a experiência:

Esse encontro foi muito diferente dos outros dois encontros... Fizemos o passeio dos retratos pela escola, e eu me deparei com muitos desafios e surpresas... A primeira delas foi a expansão das crianças nesta situação, enquanto as outras duas oficinas levaram os alunos a uma superconcentração em sua pintura e seu processo; nesta, os alunos e nós mesmas, educadoras, estávamos abertos aos estímulos que o contexto, o espaço e a relação (ainda desconhecida e ali descoberta) das pinturas com tudo isso. Estávamos todos juntos em uma prontidão para estabelecer relações e aprender com aquela situação nova. Planejamento, mais prontidão, atenção ao presente e um pouco de improvisação — escuta ao momento presente e ao que surgia ali. Assim, os alunos foram ao longo do tempo da atividade se relacionando mais e mais com a própria pintura, colocando-as em composição com o próprio corpo, andando como se fossem elas, colocando as mãos nos seus 'bolsos', conversando uns com os outros, experimentando posições delas no espaço, acariciando a imagem da pintura, "ela é minha irmã", conversando com ela... Os trabalhos de pintura ganharam outras significações e, como imagem, estavam agora em constante relação com outras coisas da realidade. [...]

[...] Aqui me veio uma sensação que não havia tido em relação às atividades de pintura... Em determinado momento, os alunos estavam totalmente imersos em uma relação diferente com as pinturas, não eram mais 'obras', que não tocamos ou que mexemos com cuidado, ou mesmo que ficam paradas em um lugar protegido... Tinha se perdido completamente essa 'aura' da pintura, e viraram outras coisas, manipuláveis, em movimento, corporificadas... Fiquei em uma dúvida profunda com o meu ímpeto em dizer: "Cuidado com as pinturas! Ou não toquem na tinta! Ou... não sei...". Algum outro dizer em relação a esse cuidado. Ficou para mim como uma questão mesmo, uma expansão da minha própria relação com a pintura...

Muitas situações ricas aconteceram neste encontro, destaco algumas. As pinturas na sala: sentadas em posição normal, cotidiana, posicionadas de uma forma estranha ao cotidiano. Cenas de corpos deitados e de ponta-cabeça em oposição aos corpos sentados. Um aluno e seu retrato descansam na mesa da professora, outro deitado sob seu retrato e sobre duas mesmas.

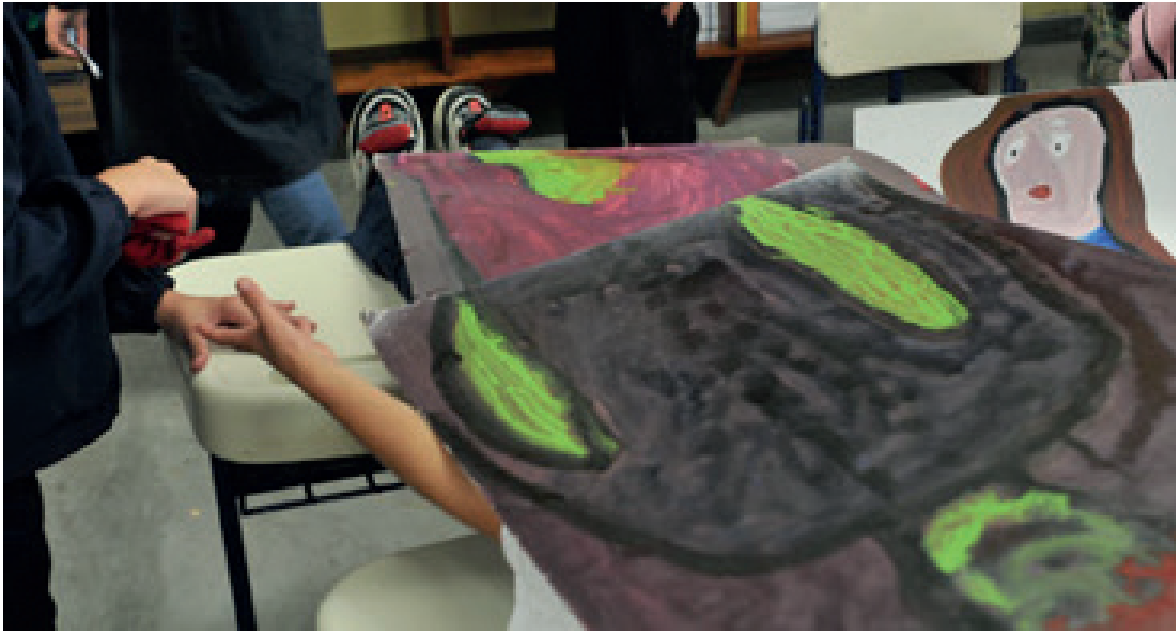


Figura 5.40
Os estudantes da sala
deitada



Figura 5.41
Aula de relaxamento



Figuras 5.42 - 5.43
As pinturas em pose
para fotografia

As pinturas em pose para fotografia (parte de baixo do retrato, parte de cima do corpo e vice-versa).

Em roda para conversa (estavam lá, alunos e retratos, estes sobre os alunos, sentados, ou mesmo deitados, ou, ainda, os retratos sendo acariciados pelos alunos).

Posicionavam os retratos onde parávamos... Essas pinturas foram ganhando vida, ou melhor, tornando-se mais visíveis e vivas ao longo da atividade.

As pinturas no caminho, no jardim, na quadra: aqui um momento de 'caos' criativo, lá estavam, espalhados por todo canto, em uma profunda experimentação, os alunos com seus retratos. Retratos/alunos escorregando na grama, parados embaixo da árvore, cantando em grupo, subindo na grade, de ponta-cabeça, descendo a escada...

Inúmeras 'cenas' e 'retratos' ou paisagens... muitos corpos no espaço. Estas foram algumas das situações por onde passaram as pinturas... Ainda foram para a sala de informática...

Figuras 5.44 - 5.45
Os retratos sentados em roda





Figuras 5.46 - 5.47 - 5.48
Retratos passeando pela
escola



Figuras 5.49 - 5.50
Retratos passeando pela
escola





Figuras 5.51 - 5.52 - 5.53
Os retratos viraram gente

Greene (2005) observa que "quando se libera as pessoas para que possam pôr atenção e colocar sua energia na arte, as linguagens e as imagens das obras artísticas fazem perceptível, visível e audível o que já não se percebe, diz ou ouve na vida cotidiana" (p. 214).

Para Beatriz, professora artista:

[...] refletindo sobre a experiência [...] vejo o quanto foi rico em termos de experimentação e expansão dos conhecimentos em relação à visualidade, a pintura em relação com o espaço, ao próprio corpo, a uma experiência coletiva e experimental da arte, das relações estabelecidas entre arte e cotidiano... Mas confesso que foi a oficina mais difícil para mim. Mais rica, onde aprendi muito — já que eu mesma estava me aventurando — , e mais difícil lidar com esse mesmo fluxo de novas coisas. Me vi em vários momentos tentando controlar esse 'caos' mais experimental que ali se instaurava, e logo percebia que era nele, nesta expansão, que as descobertas estavam se fazendo... Em alguns momentos, aproveitamos o que estava espontaneamente acontecendo no movimento coletivo dos corpos retratos, para parar e transformar aquele acaso em conteúdo, e ir adiante na proposta que surgia do grupo sem mesmo ele perceber. Neste fluxo mais livre, também me dei conta de como é importante aproveitar os momentos e acontecimentos e ter prontidão para ir neles, transformá-los em aprendizado e não negá-los para ter maior 'controle' da situação... Como nas

duas oficinas primeiras, aprender a lidar com o acaso na pintura, transformando-o em parte do trabalho. Como é difícil, nós, educadoras, nos vemos em situações de menos controle... Ou, mesmo, nos aventurarmos em situações de aprendizado que contêm tantos desconhecidos para nós mesmas... E brincar com as crianças, transformando as situações em aprendizados... Falar em liberdade de expressão é tão mais simples... Ser de fato livre é sempre mais difícil. Mas seguimos praticando. Esse foi um grande aprendizado pra mim...

Sobre o sentimento ou não de liberdade no momento da pintura, trago a fala de Ana e Felipe (crianças):

Eu senti liberdade de fazer o que eu quisesse no meu retrato. (Ana)

Eu pinte muito, mas não me senti livre. Eu não gostei muito porque tinha tinta no meu tênis. (Felipe)

5.6 Clareiras: as reuniões de planejamento e tutoria

Para compartilhar o planejamento, pensar a partir dos registros, alinhar o andamento do trabalho, replanejar, havia os encontros de tutoria divididos em três momentos, antes, durante e depois das oficinas de arte. Uma reunião de uma hora antes da ação, na qual compartilhávamos o que iríamos fazer, criávamos um roteiro de observação/participação junto com as professoras, observar algum foco da experiência e participar como professora em criação.

Discutimos o planejamento evidenciando a didática de aprender questionando a experiência vivida, ou seja, aprender perguntando e deixando que as dúvidas apareçam. A ideia era que sem perguntas ou dúvidas não há sobre o que refletir, não há como estabelecer relações, lançar novos olhares sobre as nossas experiências. Estaríamos juntas nos acertos e possíveis erros, para aprender com eles. A primeira meta foi criar o vínculo de confiança entre nós, um grupo que se constitui para construir conhecimento a partir de um trabalho em colaboração.

O momento durante a oficina era guiado pela pergunta: "Como professoras, quais outras participações, ações, elas podem ter para que aquela experiência possa nos ensinar e nos transformar diante de nossa própria prática?". Queríamos criar um ambiente de escuta e troca, onde nós — um grupo de educadoras — estamos nos apoiando, nos olhando e aprendendo mutuamente.

Em seguida, o momento depois da oficina (uma hora, na semana seguinte) era dedicado à reflexão sobre a experiência. A proposta era transformar o vivido em conteúdo para que pudéssemos repensar a nossa prática e definir o próximo passo.

Tínhamos algumas questões que nos orientavam: 1) O que é construção de conhecimento na experiência de criação artística? 2) Ser professora autora requer a construção da autoria em seu percurso, envolve um reconhecimento de si mesma em sua diferença. 3) Tornar sempre claro para os alunos, professoras e para nós mesmas os processos, escolhas e propostas, o que tem a ver com explicitar a situação didática para chegar a um conteúdo. Aprender a articular esses aspectos tem sido um desafio constante que exige prática.

Durante as oficinas de arte nos deparamos com situações extremamente variadas, enquanto uma aluna relata ter se sentido livre ao pintar, sua amiga conta que estava sentindo medo de apanhar quando chegasse em casa, pois se sujou muito com a tinta:

Eu senti que iria apanhar (em casa) porque eu estava muito suja, porque me sujaram de tinta, mais daí eu fiquei furiosa com eles. (Marina)

Na mesma situação, um menino estava encantado misturando tintas e fazendo cores junto com seu melhor amigo, enquanto outro colega planejava fazer o que a professora não queria, justamente "o que tornaria a atividade legal", segundo escreveu.

Outro ainda disse gostar das rodas de conversa que ocorrem depois das oficinas, mas acha impossível responder às perguntas feitas ali. A professora Isabel comenta:

Tenho percebido que eles realmente não se preocupam com o que vão dizer de suas produções enquanto estão pintando, mas, depois de secas, quando começam a 'examinar' o conjunto, alguns se sentem envergonhados do que produziram, achando que os demais trabalhos são melhores. Já conversamos sobre isso, mas isso ainda é marcante.

A situação vivida na sala de aula irrompe assim, cheia de crianças vivendo experiências únicas, com necessidades diferentes, interpretando-as a partir de sua biografia e das possibilidades encontradas no momento presente vivido na escola. Como entrelaçar bem tudo isso? As professoras questionam alguns pontos, tomam iniciativas, estão abertas. É um turbilhão de acontecimentos simultâneos, profundamente interessantes.

Isabel continua a refletir em sua casa e nos escreve por e-mail:

Ainda estou pensando... pensando... pensando... Os alunos estão na fase do realismo. Como posso ajudá-los a desenvolver a percepção luz e sombra? Como trabalhar com poucos materiais que as escolas oferecem? Como posso trabalhar, sem barulho, sem 'sujeira', sem brincadeiras, como a Escola quer? A oficina é diferente: o pessoal é diferente, os materiais são diferentes, o espaço se torna diferente... Bem, mas não foi por isso que voltei a escrever. Foi para contar como foi maravilhosa a leitura do "As invenções do Dr. Victor"! Acho que foi um dos elos que faltava na nossa corrente. O amor pelos desenhos... As camadas dos vários desenhos escondidos... A voz brava dentro dele... O desânimo com seus próprios desenhos... e depois, a amizade com seus próprios erros... Eles aplaudiram, assobiaram!

A professora encontra meios de ir respondendo às dificuldades vividas, por meio de uma história abordou o tema da frustração com o próprio desenho, tão comum nessa fase.

A professora Renata comenta referindo-se à segunda oficina:

Neste segundo encontro, as crianças foram mais rápidas e organizadas com os materiais. [...] Eu perguntei para as crianças quais eram as perguntas que eles gostariam de me fazer e todos unanimemente disseram:

- Está certo ou errado o que (citavam nomes) produziu?

- Prô, você achou bonito, está bom, feio, preciso desenhar mais, usar mais cores...

Já as minhas dúvidas, indagações eram referentes à minha intervenção pedagógica, pois será que no momento de criação eu poderia intervir, direcionar ao que foi planejado? Também pensei em como a Arte estava incluindo todos, pois em sala de aula estavam acontecendo alguns comportamentos e atitudes desarmônicas com o João Paulo e o Rafael e neste espaço o grupo 'tolerava' e até escutava os comentários que não estavam sendo adequados para aquele contexto sem irritação de ambas as partes. Em relação às famílias, as crianças diziam que não poderiam sujar as roupas e principalmente o sapato, pois essa tinta não sai. Eu, preocupada com a proposta, felicíssima com a oportunidade que as crianças estão tendo em vivenciar tais saberes, descobertas, aprendizagens e do outro lado a família, tolhendo criatividade e preocupados com o 'sujar e com a aparência'. Minhas indagações vão ao encontro do que li sobre Van Gogh: "Eu não quero pintar quadros, quero pintar a vida. Eu quero a luz que vem de dentro, quero que as cores representem as emoções". O caminho está aberto para o

ousar, desafiar e quero que as crianças não tenham medo de arriscar-se na Arte, preocupados com o belo e apenas a beleza estética. As minhas expectativas foram superadas e as das crianças também, pois não é só o pintar e sim o compartilhar.

A professora Isabel comenta a terceira oficina:

Pude observar que continuaram com o mesmo interesse da oficina anterior, porém, mais descontraídos, mais à vontade, falando mais, brincando mais, andando mais... Os alunos que pouco se concentram na sala de aula, e que se mantiveram entregues à obra na oficina anterior, continuaram maravilhados, se dedicando inteiramente. Outros se mostraram como se estivessem numa atividade comum de desenho e pintura. Mesmo assim, todos mantiveram o cuidado com o material e o espaço, como na oficina anterior. Na primeira oficina – do desenho sobre as cartas – fizemos uma produção escrita, individual, sobre a expectativa das oficinas que se iniciariam. Após a 2ª oficina, fizemos uma produção sobre o que haviam aprendido na oficina. E depois da 3ª oficina fizemos uma produção textual sobre o que sentiram em relação à tinta. Estou anexando uma cópia destas produções. Eles gostaram muito das oficinas e já estão reclamando que está no final. Eu também estou gostando muito, e lamento que já esteja acabando. Acho que deveríamos ter professores formados, artistas plásticos, que estivessem presentes nas escolas como temos os professores de Educação Física, para fazer um trabalho sério, profissional, com esses alunos. Pois, como já dizia Drummond, a escola mata a poesia que é a expressão natural das crianças... E eu acredito que a escola mata, também, o artista que vive nelas, logo na primeira infância.

As professoras (com as quais trabalhamos) se interessaram em participar do segundo módulo da formação e demonstraram ter uma relação verdadeiramente comprometida com a docência e aberta a parcerias como a que vivemos. Experimentamos uma relação de confiança e generosidade.

Nos momentos de avaliação, emergiram diversas questões: 1) Como interferir, intervir em processos de criação? Como participar deles? Sair da aprovação ou não do trabalho (escolar) para construir junto? 2) Desafio: ir além do bom e do mau, feio e bonito... Utilizar novos critérios de diálogo e de aprofundamento nos aprendizados e nas criações. 3) Descoberta de outras formas de situações de aprendizado: expansão para ocupar a escola, outros formatos de sala, outras dinâmicas, que podem ser transpostas como possíveis para o cotidiano da sala de aula. 4) O que os re-

tratos nos revelam? Necessidade de ir além da imagem no sentido de relacioná-las também a dimensões subjetivas deste cotidiano, deste grupo, destas relações na escola. As histórias de cada um estão ali presentes nas pinturas, no ato de criar e nas criações, assim como as relações e as dimensões do grupo. 5) Como construir conhecimento em situações criativas e expandidas, onde o limite do controle e descontrole, ordem e 'desordem', liberdade e disciplina, conhecido e desconhecido se transformam? Como transformar os acontecimentos em aprendizados, compartilhados e devolvidos para o grupo no presente do acontecimento? 6) A importância dos momentos onde nós, educadoras, compartilhamos os planejamentos e tomamos juntas decisões importantes... A importância dos registros e da construção de um espaço de troca — reflexiva e vivencial de ação. 7) Os planejamentos em si mesmos, e a organização dos materiais para as atividades de pintura, entendendo-os como conteúdos fundamentais desta situação.

5.7 Para onde os retratos partidos nos levaram

Quando planejamos essa formação, a partir dos relatos feitos por nossas parceiras professoras, não sabíamos realmente para onde esse caminho iria nos levar. Os retratos renderam e seguiram vivos nas semanas seguintes, sem a nossa presença. Eles jogaram futebol, passearam, cantaram, plantaram bananeira, criando novas cenas. As novas ocupações de espaços foram sendo observadas e fotografadas pelas professoras. Um aluno bastante tímido e considerado fraco pedagogicamente vem desabrochando desde esse projeto, comentou uma delas. Houve dois exemplos nesse sentido na outra turma também.

Os retratos participaram da reunião de pais de uma das classes. Os estudantes tiveram que lidar com seus pais, que consideraram bonitas e aceitáveis apenas as pinturas que se aproximavam mais do real, e todo o restante feio. O tema do feio e do bonito, e também do que é aceitável e não aceitável na arte, na construção do conhecimento e nas relações humanas, foi apenas vislumbrado como trabalho a ser desenvolvido por outras vias, que não aquelas já instaladas. Investigar essa temática junto às professoras, seus alunos e quem sabe até com os pais, seria fundamental, sobretudo quando nos propomos a tratar do tema da inclusão/exclusão. Essa experiência de formação ainda reverbera em mim, ficou a impressão de projeto inconcluso, com várias possibilidades de desenvolvimento do trabalho, não efetivadas.

Em uma correspondência virtual, a professora Isabel escreveu:

Fiquei pensando muito sobre a conclusão que chegamos a respeito do resultado das pinturas terem fugido do real que foi solicitado: uma pintura a partir da observação. Lembrei a fala de uma das meninas e de um menino: "Professora, como posso fazer uma pintura do que vejo no espelho se as tintas que tenho não são da mesma cor, e eu já tentei várias misturas e não consigo nem me aproximar delas? Vou fazer o que der!". Outro comentou: "Essa não é a cor do meu cabelo e quanto mais eu misturo mais diferente fica!". Então não podemos dizer que eram do real e sim do que os alunos desejassem que fosse. Talvez tenha sido apenas o que deu para fazer com o material que dispunham e não tinham técnica para saber as misturas certas para chegar às cores pretendidas, nem tempo disponível para isso.

Vale ressaltar que as duas dinâmicas renderam frutos de natureza diferente, ambas com bom potencial de desenvolvimento, que pedia mais trabalho e tempo para efetivar-se. A exploração do espaço interno, mais contida, com uma aproximação prévia a respeito dos títulos, revelou cenas que poderiam ser exploradas rumo a um trabalho de maior inclusão da experiência dos alunos e professores como marco de transformação das relações fixadas na escola. Já na segunda turma, mais relaxadas, nos abrimos para fazer um passeio na escola e deixar que as cenas fossem acontecendo a partir dos estímulos da própria situação. Os espaços externos da escola foram os mais explorados. A expansão do trabalho para o espaço externo com menos controle foi vivido depois da situação mais controlada.

Vivemos a tensão entre controle e descontrole. A partir da seleção de evidências procuro deixar ver como a situação vivida é cheia de pontas, e elas não foram arredondadas. Uns gostam, outros não gostam do resultado de seus trabalhos:

Eu aprendi que gosto muito de pintar o corpo no papel, só que gostei menos de andar por aí com as nossas pinturas pelos cantos, pelo hino, pelo parque... (Luana)

Eu gostei muito desde o começo. A gente fez o retrato pela imaginação. Eu gostei mais das tintas, quando na pintura fizemos a parte de cima e de baixo. Eu adorei também brincar e passear com os retratos e dançar, cantar, e de dar títulos para as poses da pinturas — "as Patricinhas" — "Os atropelados". Criar imagens. Eu vesti minha pintura com o meu casaco, usei como máscara o meu retrato e o coloquei para brincar. (Gabi)

Quando compartilhei a descrição da realidade em que iríamos trabalhar queria deixar claro que aquele universo de problemas, durante aquelas semanas, não foi diretamente abordado. Essa experiência tratada aqui, repleta de fios que não foram conectados, apenas indica o quanto se pode fazer a partir de um trabalho que toma como base a colaboração para tentar um projeto, uma pequena sequência didática diferente.



Figura 5.54
Retrato vestido

Descrevi, no início da pesquisa, a sensação de nudez que sentia, devido à falta de domínio sobre ‘formação de professores’ e também sobre o tema ‘inclusão/exclusão’, mas não percebia o mesmo desconforto entre os meus colegas. Aqui há uma diferença entre as artistas, e nesse caso também mais jovens, que somavam ao trabalho pessoal em artes a participação em coletivos artísticos brasileiros, elas tinham experiência em tocar os processos de trabalho como pesquisas (fora de padrões predefinidos), a partir do que lhes acontecia no desenvolvimento de suas propostas, passo a passo. Em situações de muito menos controle do que nas situações escolares.

Considero, depois desta pesquisa, que a experiência de atuação em coletivos artísticos ofereceu uma estratégia de trabalho que nos fez encontrar nas próprias contradições da escola o material social e estético para o projeto. O trabalho tratou de investir em espaços que produziam dissonâncias e que poderiam favorecer o diálogo, a ação coletiva, e o começo de um debate dos problemas daquela realidade, por outras vias.

O programa de formação, através de seus cursos, caminhou em direção a abrir um espaço de diálogo que começou articulando as instâncias micro e macro dos problemas vividos nas escolas. Ao inserir as práticas artísticas como plataforma de acesso para essas contradições, práticas criadoras (elas mesmas) de outros lugares que possibilitavam outros movimentos no mesmo cenário de atuação.

Nesses cursos houve uma renúncia a um didatismo que facilmente se torna estéril e conservador tentando à força querer libertar. Defendo que essa aproximação entre arte, vida e problemas no ambiente escolar pode potencializar os percursos criadores. Implica também uma ampliação da noção de “arte” como experiência de criação e do “artista”, que nesse contexto não está atuando em um coletivo artístico, mas numa comunidade escolar, na qual o seu trabalho é de formador – outro limite é expandido.

Esses trabalhos na escola dialogam com a ideia de arte para ser apreciada, exposta, admirada e um território de não reconhecimento desse trabalho como “Arte” nos cânones vigentes. Mas seu poder simbólico pode servir para inspirar outros projetos carregados de estratégias conceituais que fraturem as concepções mais profundas internalizadas por nós.

O que verificamos nesta experiência é que as professoras tiveram iniciativa e abertura para se engajar em uma formação de caráter experimental e junto com seus alunos procurar ir além do que se vive e se repete, tentando outros caminhos.

A experiência trata, a meu ver, de convidar ao diálogo, compartilhando um caminho de busca cheio de necessidades de aperfeiçoamento⁶ e melhora das relações escolares. O tempo estendido, as parcerias continuadas é o que marcará a diferença, no campo da formação de professores, a respeito do tema da inclusão/exclusão.

A existência de tantas contradições e problemas com os quais lidar também indica que há necessidade de se pensar e de se viver o percurso criador do professor e dos estudantes na elaboração de suas atividades escolares, para que se avance na construção do conhecimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Assim como o dos outros atores da comunidade escolar.

Concordando com Ainscow (2001), há mais conhecimento disponível do que se utiliza para transformar a educação que exclui, perpetuada há tanto tempo, em uma educação para todos, na qual os papéis fixados de professor e aluno sejam expandidos.

⁶ As formações que envolveram professoras e seus alunos foram tentativas iniciais nesse sentido, mas naturalmente precisam ser desenvolvidas e aperfeiçoadas.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Esta tesis ha buscado comprender cómo se han dado la articulación y el tránsito de las concepciones de inclusión/exclusión y de enseñanza de las artes visuales en las prácticas de un Instituto de Artes, desde su creación como escuela de artes visuales para personas con discapacidad hasta transformarse en una institución dedicada a la educación inclusiva. Su foco es el análisis del Programa Plural que ha ofrecido cursos de formación para educadores sobre la temática inclusión/exclusión, abordado a partir de las artes visuales y se ubica en una perspectiva de investigación narrativa de corte fenomenológico, que contempla la experiencia vivida como campo de estudio. Respaldó la definición de la metodología el hecho de que los cursos de formación, que nacieron de una experiencia piloto en 2005, dialogan directamente con la perspectiva de la investigación narrativa.

Retomando a Connely y Clandinin (1995), "la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales" (p. 11), y articular los aspectos personales y sociales, micro y macro de la problemática analizada fue un reto permanente en esta investigación.

Para comprender el proceso social de construcción de la noción de escuela inclusiva, fue necesario analizar la constitución de los estudios sobre las discapacidades como un campo de disputa entre los modelos médico y social hasta la emergencia del modelo biopsicosocial, pasando por la crítica feminista y sus consecuencias para políticas públicas nacionales e internacionales.

El análisis muestra como la relación entre el campo de estudios y el movimiento social de personas con discapacidades ha creado una nueva narrativa en el campo de las políticas educativas: la idea de una escuela inclusiva o para todos, que pretende superar la separación entre educación regular y educación especial. En Brasil los más diversos movimientos sociales, entre ellos el por derechos de las personas con discapacidades, ha fortalecido la idea de la educación inclusiva y de escuela para todos a partir de 1988.

Esta discusión fue fundamental para superar mis dificultades para enfrentar la temática inclusión/exclusión y para entender el momento en que me hago cargo de la coordinación pedagógica del Programa Plural y la situación vivida en las escuelas de los profesores que han participado de los cursos y el cambio en las prácticas del Instituto de Artes.

La historia del Instituto se confunde con la de Guilherme, que ha creado la institución y que empezó a pintar cuando tenía 19 años y sufrió un accidente, experiencia que fue tan importante para el proceso de recuperación de su autonomía que decidió crear el Instituto, inicialmente concebido como una escuela de artes direccionada a personas con discapacidades y en situación de vulnerabilidad. Guilherme eligió aquellos que estaban más distantes de cualquier oportunidad de desarrollo personal. Sobre la concepción de artes visuales el punto de partida fue su propia experiencia con la pintura en su rehabilitación. Vale destacar que la historia del Instituto está siempre relacionada con una postura abierta para la creación de metodologías de enseñanza basadas en la experiencia vivida. Explica también mi llegada al Instituto para coordinar la creación del Programa Plural del 2005 al 2010 después que el contacto con la filosofía e la inclusión empieza a cambiar el foco del Instituto.

Destaco aquí el debate entre los modelos médico, social y biopsicosocial, su presencia en las prácticas cotidianas del Instituto y de los profesores y paso al análisis de las dificultades encontradas en las experiencias de inclusión utilizando el trabajo de Ainscow (2001) y la del Programa Plural.

La idea que orientó el Instituto al crear el programa fue colaborar para que la red pública de enseñanza fuera capaz de atender alumnos con algún tipo de discapacidad en sus clases regulares abordando el tema de la inclusión/exclusión a partir de las artes visuales.

La expansión del derecho a la educación para todos los miembros de las comunidades y la llegada de la educación especial, adentrando la educación regular, ha evidenciado la inadecuación del modelo educativo tradicional para cumplir la tarea de enseñar a tal diversidad de alumnos.

Eso exige un cambio de perspectiva para investigar, pensar y crear una escuela para todos, abierta para aprender (sobre si misma) y transformarse a partir de las necesidades que se presentan, lo que significa abandonar el modelo de *déficit* y superar el enfoque mecanicista de educación, lo que requiere dejar de comprender el fracaso educativo por las características de los niños y de sus familias y relacionarlo al proceso educativo. Tratase de reinventar la educación y según Ainscow (2001) es posible hacerlo movilizandoo la capacidad de alumnos y profesores, utilizando como recurso el potencial de cada uno.

En la realidad actual de las escuelas nos deparamos a cada momento con el modelo médico de comprensión de la discapacidad (inclusive con el fenómeno de la medicalización de cualquier cambio de comportamiento) y que está profundamente interna-

lizado orientando prácticas. Divide los alumnos en ‘normales’ y ‘con discapacidad’ y la educación en regular y especial.

La escuela que existe fue pensada para educar un alumno ‘padrón’, que en realidad no existe, que debería aprender un conjunto de contenidos a un ritmo determinado y que será evaluado con los mismos criterios. Simultáneamente, las políticas educacionales apuntan hacia la escuela para todos o escuela inclusiva, formuladas según el modelo social y el biopsicosocial de comprensión de las discapacidades.

La educación para todos requiere un cambio de paradigma y la invención de otro modelo de relaciones escolares. Para Mantoan (2015):

Essa reviravolta exige em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais X diferentes, normais X com deficiência, e em nível pessoal que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência e transversalidade entre as partes que se conflitavam em nossos pensamentos, ações e sentimentos (p. 24).

A posição é oposta à ética conservadora, porque entende que a diferença está sendo constantemente feita e refeita, já que vai se diferenciando infinitamente. A diferença é produzida e não pode ser naturalizada, como pensamos habitualmente (p. 35).

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional – que, por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz com que seja resignificada a identidade fixada do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais (p. 35).

Entre las concepciones [innovadoras] del modelo social y biopsicosocial, y la concepción profundamente internalizada del modelo médico, nos encontramos entre avances y resistencias persistentes. Las escuelas revelan un ambiente marcado por tensiones y contradicciones permanentes donde la inseguridad está siempre presente.

El arte abordada como experiencia permite exponer estas tensiones/contradicciones y transformarlas en material para una investigación dialógica en torno a la experiencia vivida capaz de producir conocimiento relevante que orienten nuevas posibilidades de acción. Como esclarece Aguirre (2009):

John Dewey en su célebre ensayo "El arte como experiencia" (1934), [...] proporciona una visión del arte que trasciende su mero uso como objeto de contemplación estética y vincula la experiencia estética con la experiencia vital, señalando que la esencia y el valor del arte no está en los artefactos mismos, sino en la actividad experiencial a través de la cual han sido creados y son percibidos o usados: "la obra de arte desarrolla y acentúa lo que es característicamente valioso en las cosas de que gozamos todos los días. (...) Así, concebir el arte como experiencia supone despojar al arte y a sus obras de la dimensión trascendental en la que la tradición moderna los había [...] y entender que las artes aparecen incardinadas en los *'modos comunales de actividad que unen lo práctico, lo social y lo educativo en un todo integral con forma estética'*" (AGUIRRE, 2009, p. 5).

En los capítulos cuatro y cinco he narrado las experiencias del Curso Plural 2, que surgió para profundizar el trabajo de formación del Plural 1. En ellos he tratado de traer las voces de los que han participado y también de sus familias. El foco es la experiencia de reconocimiento del potencial creativo y crítico existente para la creación de estrategias de intervención en la realidad. En ambos los conceptos de inclusión/exclusión abordados por medio de las artes visuales permanece central. Son los únicos capítulos en que utilicé imágenes para aproximar al lector de los actores de esta historia.

En esta investigación la relación entre imágenes y texto permite ampliar el sentido del relato y así expandir el acceso al objeto de análisis. Recorro a Hernández (2010) al comentar:

una frase de Belting (2007:8), "[...] el concepto de cuerpo no puede separarse del concepto de imagen", que me sugería un camino para abordar de manera diferente las imágenes: no sólo como superficie/contenido, sino como praxis, como práctica que hace cuerpos y modos de ser. Desde esta posición, y de nuevo de la mano de Belting (2007:10), quien señala que: "la perspectiva antropológica fija su atención en la praxis de la imagen, lo cual requiere un tratamiento distinto al de las técnicas de la imagen y su historia", me planteé explorar no lo que lo que decimos sobre las imágenes o hacemos con ellas, sino lo que las imágenes dicen y hacen con nosotros, los visualizadores (p. 48).

Creo que en el caso específico de esta investigación narrativa, la naturaleza de las dinámicas en foco tiene dimensiones estéticas muy fuertes. La práctica docente (con o sin artes visuales) es vista como un camino creador, creado a cada gesto, a cada posi-

bilidad o imposibilidad de comunicarse, de crear relaciones que informan el proceso en foco, permitiendo a cada uno mirar a sí mismo, a los demás y al mundo. Como observa Hernández:

Esto me lleva a recordar que las imágenes no hablan por sí mismas, sino que (se) configuran en contextos que (se) nutren y producen significados que luego son completados, amplificados, transformados y revisados por las prácticas de visualidad (las miradas culturales) de los visualizadores. La posición de la que quería partir, sin saber del todo donde me llevaría, considera que las imágenes forman parte de discursos al tiempo que constituyen discursos: maneras de fijar la realidad y de vernos a nosotros mismos y a los otros. En este sentido, son en sí mismas una praxis que van más allá de la propia representación y que apreciamos en sus efectos en los cuerpos que son representados y en los que se miran, se reconocen o se desean en las representaciones. De esta manera las imágenes no se configuran desde un posicionamiento esencialista (pues las imágenes no son sino para quien las produce y las mira) sino que adquieren sentido más allá de su materialidad y circulación, por los efectos que producen sobre todo en las construcciones de identidad y subjetividad de los visualizadores. Lo que a la postre conforma y confirma los imaginarios culturales desde los que se mira de manera normalizada al mundo, a uno mismo y a la imágenes (HERNÁNDEZ, 2010, p. 49).

El estudio de imágenes abre muchas puertas para la investigación muy necesarias para aquellos que trabajan en el campo de la educación. Queda el deseo de desarrollar ese tipo de investigación en un futuro próximo.

El programa de formación avanzó en dirección a la apertura de un espacio de dialogo articulando instancias micro y macro de los problemas vividos en las escuelas. Lo hizo, al insertar prácticas artísticas como forma de acceder a esas contradicciones, prácticas creadoras de otros lugares que tornaban posibles otros movimientos en el mismo escenario. Esta aproximación entre arte, vida y problemas puede potencializar rutas creadoras. Implica también una ampliación de la noción de "arte" como experiencia de creación y del "artista" que aquí aparece actuando en una comunidad educativa y su trabajo es de formador. Estos trabajos habitan una frontera entre el reconocimiento y el no reconocimiento, pero su poder simbólico quizás pueda inspirar otros proyectos cargados de tácticas conceptuales que puedan ayudar a romper el paradigma hegemónico internalizado en cada uno de nosotros.

Vale explicitar la importancia de las profesoras artistas en la experiencia. Ellas son profesionales ligadas a la educación y a la producción de arte: trabajan en sus talleres, hacen exposiciones, participan en colectivos artísticos, contribuyen en publicaciones y desarrollan investigación. Al crear y proponer los talleres ("oficinas") en nuestros cursos ellas dialogan con su trayectoria de investigación en arte y capacidad de comprender la trayectoria creativa de los profesores participantes o la dificultad de establecer tal camino. En esas situaciones la mezcla produce la transformación colectiva de forma dialógica cambiando el proceso/producto del curso. Es una manera de actuar/trabajar muy distinto del a que estamos acostumbrados. Un ejercicio de aprender a cambiar de lugar, cambiar la mirada, no ocultar el saber y el no saber, transitar por campos de vulnerabilidad, exponer las imperfecciones del proceso y compartir las decisiones. Tratase de educar y autoeducarse evidenciando (cuando posible), las dimensiones sociales y políticas presentes en los procesos de creación de sentido.

He observado que había un saber adquirido sobre como transformar lo vivido en contenido y en cómo crear y transformar ese contenido en posibilidades de aprendizaje con sentido, alimentando los movimientos individuales y colectivos en torno de la experiencia vivida en un camino colectivo de autoformación y reflexión vía proceso colaborativo.

Desde el curso piloto en 2005, una profesora artista observó que el foco principal durante las propuestas visuales no era el dibujo y sí el "dibujante". Hacer los ejercicios era fundamental y creábamos las mejores condiciones posibles para que eso pudiera ocurrir. Pero el resultado en si no era lo más importante. No era lo que aquellos trazos en papel Canson podrán ofrecer al ser interpretados por su composición, perspectiva, luz y sombra que hacían con que la formación ocurriera. Mirábamos los trabajos a partir del dialogo entre el relato de quien lo hizo y lo que se veía en el dibujo y la conversación avanzaba. El relato pasaba por descripciones de sentimientos y pensamientos variados por detrás de las decisiones gráficas. Eso era lo que interesaba y el acceso dependía del relato del "dibujante". La situación demostraba, frecuentemente, que la sensación de ser alumno volvía al cuerpo de los educadores cuando intentaban expresarse por el dibujo, un lenguaje donde tienen menos dominio. E para nuestra sorpresa las emociones vividas en el cuerpo de quienes súbitamente en posición de no saber emergían.

Una leve ansiedad durante las orientaciones sobre los procedimientos de la actividad, seguida de preguntas que denotaban un entendimiento relativo de las instrucciones, la inseguridad en tener o no la habilidad necesaria para realizar la actividad. Frecuentemente la necesidad de explicación o apoyo individual

era solicitado y en esos momentos el efecto de las palabras de los profesores artistas fueron ‘sobrevaloradas’ por los profesores participantes. Eso apareció en las ruedas de discusión sobre la experiencia vivida en los talleres y la práctica profesional y comentado muchas veces por profesores de las diversas turmas. O sea, la importancia de las palabras de acogida o de provocación (del pensamiento) que resonaban fuertemente dentro de ellos que estaban en la posición de aprendices frente al desafío del trabajo visual.

Las palabras de las artistas formadoras ofrecían desde ánimo y confianza para arriesgar, como también problematizaban las nociones de feo y bello, aumentaban las dudas, hacían crecer la curiosidad, rompían el lugar común provocaban más pensamiento... Era como se ellos (profesores) recordaran algo hace mucho olvidado, o sea la ‘importancia’, la ‘potencia’ o mismo la ‘riqueza’ de sus palabras repetidas todos los días para cada uno de sus numerosos alumnos.

La combinación de las palabras con la mirada, la expresión de un pensamiento singular y no la repetición de lo mismos en aquellas circunstancias aumentaba la oportunidad de la relación con la propuesta visual ganar nuevos sentidos. Así fue posible indagar sobre la fuerza y el rol de las expectativas inconscientes proyectadas en el otro, en cada alumno, en uno mismo como profesor y en la escuela como institución.

Al colocar lado a lado la escena de los educadores en formación y los alumnos con su ‘lluvia de preguntas’ dirigidas a las profesoras, demostrando un tipo de ‘deseo’ en corresponder a las expectativas sin que eso haga algún sentido para ellos, alumnos o para ellas profesoras, me pregunto se parte de las expectativas inconscientes de los profesores estarían vinculados a un proceso de pérdida de la creencia en la relación entre sus actos y el desarrollo de sus alumnos (o una hipernaturalización de la escena educativa).

Sobre como logramos crear una atmosfera de confianza donde los participantes pudieran exponerse, creo que, al abordar un tema tan sensible y urgente, decidimos ser honestas al exponer nuestra falta de conocimiento teórico compensando con la proposición de una formación investigativa abierta y exponiendo nuestra falta de saberes. De modo que, sin mucha consciencia, el equipo ha asumido una posición vulnerable que, por su vez, abrió espacio para que otras vulnerabilidades también se expresaran. Sostener esta situación en un curso de formación de profesores no fue fácil. La comprensión sobre lo que estábamos haciendo venía de la práctica acompañada de reflexión. De transitar entre la ausencia de sentido y la posibilidad de llenar de sentido lo vivido, de provocar el conflicto o la imposibilidad de crear conflic-

to entre los sentidos establecidos (viejos) y las posibilidades de conceptualizar esos sentidos, de errores y aciertos, de nuestros encuentros y desencuentros.

Las situaciones creadas en los cursos analizados con sus cambios de miradas y de lugar han producido una especie de reapropiación del espacio de las escuelas desde otros puntos de vista. Hubo un cambio de escenario en el mismo escenario. La tentativa fue dialogar con la realidad cotidiana a partir de otras referencias, para no repetir los guiones a que estamos presos en roles y lugares que no permiten los movimientos necesarios a un aprendizaje con creación de sentido (tanto para alumnos como para profesores).

El análisis de los cursos demuestra que poco a poco el trabajo de formación pasó a estar centrado en la necesidad de desarrollar un trabajo para favorecer la conexión de profesores y alumnos con sus experiencias vitales en la escuela y con eso quizás conectar un poco más la escuela con ella misma. Así la inclusión deja de ser pensada de forma dicotómica donde existe un adentro y un afuera, o de favorecer el acceso a quienes los que no lo tienen y pasa a ser abordada como una necesidad general e irrestricta de reapropiación y reinención de la escuela.

De esta forma los cursos de formación pensados inicialmente para atender una demanda específica, la inclusión de niños y jóvenes con discapacidades o necesidades educativas en la escuela regular se ha transformado. El foco del programa transita para pensar otras prácticas de relaciones en la escuela en las cuales la propia docencia pasa a ser entendida/analizada como construcción de una trayectoria creativa (con o sin arte), pero conectado al desarrollo de las trayectorias creativas de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Eso requiere una postura en que singularidad y colectividad dialogan. De esta forma el tema inclusión/exclusión en toda su complejidad se presenta como una oportunidad para la reinención de sí, del otro e de prácticas colaborativas.

El involucramiento del equipo de las escuelas en las experiencias que analizo en detalle y en Programa Plural en todas sus turmas confirma la constatación de Ainscow (2001) de que ha más conocimiento disponible que el que se utiliza para transformar la educación que excluye en una educación para todos en la cual los roles de profesor y alumnos sean expandidos. Tratase de reinventar la educación y es posible hacerlo movilizándolo la capacidad de alumnos y profesores, utilizando como recurso el potencial de cada uno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBERLEY, Paul. **The concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability**. Disability, Handicap & Society, v.2, n.1, p. 12, 1987.
- AGUIRRE, Imanol. **Cultura Visual, política da estética, e educação emancipadora**. 69-111. In Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Organizado por Raimundo Martins e Irene Tourinho. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.
- AGUIRRE, Imanol. **Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística**. No 7 (4): Revista Digital do LAV - Laboratório de Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria - Ano IV - Número 07 - Setembro de 2008. Consultado em setembro 2012: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/revislav/search/titles?searchPage=2>
- AGUIRRE, Imanol. **Imaginando um futuro para educação artística**. 157-186. In: Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Organizado por: Raimundo Martins e Irene Tourinho. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.
- AINSCOW, Mel. **Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares**. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones, 2001.
- ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. **Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, n.1, p. 177-197, jan/abril, 2006. (USP)
- AQUINO, Julio Groppa. **Educar para diversidade: desafios e perspectivas**. Julio Groppa Aquino, Martha Kohl de Oliveira, José Geral Vince de Oliveira, Teresa Cristina Rego (org.). - São Paulo: Moderna, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1981.
- AZÚA, Félix. **Autobiografía sin vida**. Barcelona: Mondadori. 2010.
- BAL, Mieke. **Visual Essentialism and the object of visual culture**. Journal of Visual Culture Vol. 2 (1): 5-32.
- BELTING, Hans. **O fim da história da arte – uma revisão dez anos depois**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2010.
- BINZER, Ina Von. **Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BHABHA, Homi K. **El compromiso con la teoría**. Acción paralela # 4 [En línea], 1999. Consultado el 7 de junio de 2011. <http://www.accpa.org/numero4/bhabha.htm>

- BROWN, Anne L., & Campione, J.C. (1994). **Guided discovery in a community of learners**. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- BRUNER, Jerome. **Actos de significado mas allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia : linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem. - Campinas, SP : [s.n.], 2007.
- CERTEAU, MICHEL DE. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber – Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação de professores e globalização**. São Paulo: Editora Artmed, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Rev. Bras. Educac. V. 11, Rio de Janeiro, jan/abril. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413.-24782006000100002> Acesso em fevereiro/2015.
- CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. In: Educação e contemporaneidade. Salvador, v. 17, n. 30, p. 1-16, jul./dez., 2008.
- CHARLOT, Bernard. **Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador** - Entrevista com Bernard Charlot. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 36, n. número especial, abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em fevereiro de 2015.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass. 2000.
- CLANDININ, Jean D. CONNELLY, Michael F. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011. Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Título original: *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*, 2004.
- CLANDININ, D. J., y ROSIEK, J. **Mapping a landscape of narrative inquiry**. In: D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (pp. 35-75) Thousand Oaks CA: Sage. 2007.
- COETZEE, John M. **Desonra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- COLES, Robert. **The Call of Stories: Teaching and the Moral Imagination**. Boston: Houghton Mifflin, 1989.
- CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean. **Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa**. In: Larrosa (coord.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y Educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean. 19 (5), 2-14 .**Stories of Experience and Narrative Inquiry**. Educational Researcher, 1990.

CONNELLY, F. M., y CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry**. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), Handbook of complementary methods in education research (3a ed., pp. 477-487). Published for the American Educational Research Association by Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2006.

CONTRERAS, José D. **Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal** Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 68 (24,2) (2010), pp. 61-81.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CZARNIAWASKA, Barbara. **The ‘Narrative Turn’ in Social Studies**; In: Narratives in Social Science Research – London Sage, 2004.

DENZIN, Norman. **Ethnographic poetics and narratives of the self**. In: Interpretative Ethnography. London, Sage. 1997.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. **The Discipline and Practice of Qualitative Research**: pp. 1-13. The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho – Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral**. Coleção Os Pensadores XL, São Paulo: Editora Abril, 1980.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Organizado por Jo Ann Boydston. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo : Ática, 2007.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Collier Books.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. **Los límites de la igualdad de oportunidades**. In Nueva Sociedad | 239 Mayo – Junio, 2012. Buenos Aires, 2012.

- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- ECO, Umberto; RORTY, Richard; CULLER, Jonathan; BROOKE-Rosy. **Interpretação e sobreinterpretação**. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- EFLAND, Arthur. **Arte y Cognición**. Barcelona Octaedro (2004).
- ELLSWORTH, E. **Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad**. Ediciones Akal Madrid, 2005.
- ELLSWORTH, E. **Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy**. Nueva York: Routledge, 2005.
- ELLINGSON, L. L. & ELLIS, C. **Autoethnography as constructionist** Project. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.) *Handbook of constructionist research* (PP. 445-465). New York: Guilford, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FREUD, Sigmund. **Recordar, repetir, elaborar**. São Paulo. *Jornal de psicanálise*, 27(51):125-126, jul.1994. Publicado originalmente em 1914.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu: algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e a dos neuróticos**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.
- FREUD, Sigmund. **A negação**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- GANDINI, Lella. **Duas Reflexões sobre a Documentação**. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 150-169.
- GATTI, Bernadete A. **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Organizado por Walter E. Garcia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- GERGEN, Kenneth. **Construir la realidad: el futuro de la psicoterapia**. Barcelona: Paidós, 2006.
- GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrolo**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GIROUX, Henry A. **La Pedagogía crítica en tiempos oscuros**. *PRAXIS Educativa* Año XVII, No 17 / 1 y 2 pp.13-26. ISSN 0328-9702 / ISSN 2313-934X (enero - diciembre 2013).
- GIROUX, Henry A. **Atos impuros**. Porto Alegre: Artmed. 2003. *Pedagogia*.
- GITAHY, Ana Maria I, CAVALHERO, José II. MENDES, Rodrigo Hübner III. **Artes visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes** -São Paulo: Peirópolis, 2010.
- GITAHY, Ana Maria. **Criar uma escola para todos**. São Paulo. *Avisa lá*, No 30 Abril/2007, (p. 20-27). *Revista para formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*. ISSN 1806-8340. 2007.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural**. In: Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. Organizado por: Martha Kohl de Oliveira, Denise Trento R. Souza, Teresa Cristina Rego. São Paulo: Moderna, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOODSON (ed.), Ivor F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro – EUB, 2004.

GONÇALVES, Fernando do N. **Poéticas políticas, políticas poéticas: comunicação e sociabilidade nos coletivos artísticos brasileiros**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós. Brasília v. 13, n.1, jan./abr. 2010. Consultado em out/2015 www.e-compos.org.br E-ISSN 1808-2599.

GREENE, Maxine. **Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social**. Barcelona, GRAÓ 2005.

GREENE, Maxine. **El profesor como extranjero**. In: Larrosa (coord.) Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y Educación. Barcelona: Laerts, 1995.

GUBA, E. i LINCOLN, Y. **Competing Paradigms in Qualitative Research**. A N. Denzin i Y. Lincoln [eds.]: *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage. 105-117. 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres**. in La reinvencción de la Naturaleza. Madrid: La pedra, Universitat de València e Intituto de la Mujer, 1995.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERGÉ, **Tintim no país do ouro negro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HERRAIZ, Fernando G. **Los estudios sobre masculinidades: Una investigación narrativa en torno al papel de la escuela y de la educación artística en la construcción de la masculinidad**. Tesis doctoral. Departament de Dibuix - Facultat de Belles Arts Universitat de Barcelona. 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa visual**. São Paulo: Editora Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Educación y Cultura Visual**. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L., 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **El enfoque construccionista**. Texto introductorio al curso de doctorado: Educación de las artes visuales, cultura visual y construccionismo social. Programa de doctorado: Artes visuales y educación, un enfoque construccionista. Universidad de Barcelona. 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito.** In Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Organizado por: Raimundo Martins e Irene Tourinho. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación.** Educatio Siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Vol. 28, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Deconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes.** Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, Editores: Universidad de Granada: Grupo FORCE | ISSN-e 1138-414X, Vol. 12, N° 1, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual.** In Educação da Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa. Organizado por: Raimundo Martins e Irene Tourinho. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Direccionalidad y análisis dialógico-performativo frente a los discursos sobre la infancia.** Actas I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades (p.48-49). Granada 3-6 noviembre de 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes: desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica.** 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **El lugar de ‘en medio’: la pedagogía de la cultura visual como espacio de relación y resonancia.** Este texto está relacionado con el proyecto “Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes”. Ministerio de la Ciencia e Innovación. EDU2011-24122.2012-2014.

HERNÁNDEZ, Fernando y RIFÁ, Montsé. **Para una génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación. Investigación autobiográfica e cambio social.** Octaedro Editorial, 2011.

IBAÑEZ, Tomás. **¿Cómo se puede no ser constructivista hoy en día?** Revista de psicoterapia, ISSN 1130-5142, Vol. 3, N°. 12, 1992 págs. 17-28, 2001.

IBAÑEZ, Tomás. **O giro lingüístico.** In L. Iñiguez (Coord.) Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais (pp. 19-49). Petrópolis. Editora Vozes, 2004.

IÑIGUEZ, Lupicínio. **La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción.** Departament de Psicologia de la Salut i de Psicologia Social Universitat Autònoma de Barcelona. 2003.

IRWIN, Rita L. & SPRINGGAY, Stephanie. **A/r/tography as Practice Based Research.** In Springgay, Stephanie, Irwin, Rita L., Leggo, Carl & Gouzouasis, P. (Eds.). Being with A/r/tography (pp. xiii-xxvii). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2008.

JONES, Stacy Holman- **Making the personal political** 30. AUTOETHNOGRAPHY - The Sage Handbook of Qualitative Research Third Edition - Norman K. Denzin; Yvonna S. Lincoln Editors, Thousand Oaks: SAGE Publications, 763-791. 2005.

KINCHELOE, Joe and BERRY, Kathleen. **Rigour and Complexity in Educational Research - Conceptualizing the bricolage.** London. Open University Press, 2004.

KUPFER, Maria Cristina M. e PETRI, Renata. **Por que ensinar a quem não aprende?** Dossiê: Educação e Inclusão escolar. Revista Estilos da Clínica, Vol. V – no 9, Instituto de Psicologia, USP, 2º semestre de 2000.

LARRAIN, Verónica P. El buen nombre. **Una investigación en torno a las experiencias de subjetivación en la relación investigadora.** Tesis Doctoral. Departament de Dibuix - Facultat de Belles Arts Universitat de Barcelona. 2011.

LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Ensayos de Arnaus, Remei; Ferrer, Virginia; Pérez de Lara, Núria; Connely, F. Michel; Clandinin, D. Jean ; Green, Maxine. Editorial Laertes, Espanha. 2005.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Departamento de Lingüística. * Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada por Leituras SME; 2001.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artemed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gravioli. **Inclusão Escolar.** Organizado por Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Summus 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Teachers' education for inclusive teaching: refinement of institutional actions.** In: Revue francophone de la déficience intellectuelle, no spéciale. Montreal/Québec: Colloque Recherche Défi, 1999, p. 52-54.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Os sentidos da diferença.** Apostila. Mestrado e doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2013.

MILLS, Wright C. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios: uma seleção.** Organizado por M. A. Screech. São Paulo, Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

MONTERO, Rosa. **A Louca da casa.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educ. Pesqui., São Paulo , v. 25, n. 1, June 1999 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso dia 05 de fevereiro de 2015.<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão Professor.** Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **El profesor, hoy.** Cuadernos de Pedagogia, N. 374 Diciembre, 2007. Barcelona: Edita Wolters Kluwer, 2007.

NELSON. C., TREICHLER, P. A., & GROSSBERG, L. **Cultural studies: an introduction** (p. 1-16). In Cultural Studies. New York: Routledge, 1992.

- OLIVER, Michael. **The Politics of Disablement**. London MacMillan, 1990.
- OS GÊMEOS. **A ópera da Lua**. Texto de Pedro Alonzo. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.
- OS GÊMEOS. Texto Renato Silva. São Paulo: FAAP, 2009.
- PEDRAL, Sibelle. **EDUCAÇÃO.DOC: Registros da série de documentários educação.doc sobre educação pública de qualidade**, dirigida por Luiz Bolognesi e codirigida por Laís Bodanzky. Moderna: Buriti Filmes, São Paulo, 2014.
- PERRENOUD, Philippe. **La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2) (2010), pp. 103-122.
- PUENTE, Fernando R. **O tempo**. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.
- RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida - Uma Escola de Infância de Reggio Emília**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAMOS, Nuno. **O turista infeliz**. In: revista Piauí, São Paulo, março 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. **El maestro ignorante**. Barcelona: Editorial Laertes, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RICHARDSON, Laurel. St. PIERRE, Elizabeth Adams St. **Writing: A method of inquiry**. In N. K. Denzin C Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2nd ed.) (pp. 959-978). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2005.
- ROBINSON, Ken. **How to scape education's death valley**. TED Talks Education http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley#t-199766
- ROBINSON, Ken. **How schools kill creativity**. Filmed FEB/2006. | Filmed Apr 2013. Consultado em 7 de abril de 2014: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity
- ROBINSON, Ken. **Bring on the learning revolutions!** Filmed FEB/2010 http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution
- RORTY, Richard. **Philosophy and the Mirror of Nature**. Princeton University Press, 1979.
- SACKS, Oliver. **Sempre em Movimento**. Companhia das Letras. São Paulo, 2015.
- SABSAY, Letícia. **Incertezas políticas e a relacionalidade**. Revista Cult, nº 185, São Paulo, 2013.
- SÁEZ, B. Pilar. **La infancia como pretexto: autobiografía, etnografía y autoetnografía en Hoyt Street de Mary Helen Ponce**. Estudios Ingleses de la Universidad Complutense, 2001. ISSN: 1133-0392 2001, 9: 253-271
- SANCHO, J. y HERNÁNDEZ, F. **La metodología fenomenológica/hermenéutica como marco para investigación sobre la experiencia vivida**. CECACE-Br 2007. Não publicado.

- SANCHO, J y HERNÁNDEZ, F. **La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones**. Revista de Educación, num. 312, pp. 81-110. 1997.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, Aída. **Visualidad y epistemología en investigación**. Programa del Seminario Máster Oficial | Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionalista, Universidad de Barcelona. 2010.
- SÁNCHEZ De SERDIO, Aída. **La política relacional en las prácticas artísticas e colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario**. Tesis doctoral. Departamento de Dibuix - Universitat de Barcelona. 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Entrevista com o professor Boaventura de Souza Santos**, 1995. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html Acessado em 12 de setembro de 2015.
- SCHAAFSMA, David. **Realización del sí mismo: construcción de ficciones escritas y curriculares in POPKEWITZ**, Thomas S. (compilador); BRENNAN, Marie (compilador) El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación, Barcelona : Pomares-Corredor, 2000.
- SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenología del mundo social Introducción a la sociología comprensiva**. Trad. Eduardo J. Prieto. Buenos Aires: Paidós. 1972.
- SCHÜTZ, Alfred. **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2003.
- SCHÜTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- SCHWANDT, Thomas A. **“Constructivist, Interpretativist Approaches to Human Inquiry**. En DENZIN, N. y LINCOLN, Y. [eds.]: Handbook of Qualitative Research (p. 118-137). London, Sage, 1994.
- SCHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar: ensaios selecionados**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.
- SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.
- SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.
- SENNETT, Richard. **Juntos. Os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.
- SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore: pais filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- SPRINGGAY, Stephanie, IRWIN, Rita L., LEGGO, Carl and GOUZOUASIS, Peter (Eds) **Being with A/r/tography**. Sense Publishers. 2008. Capítulo introdutório: A/R/TOGRAPHY AS PRACTICE-BASED RESEARCH, Rita L. IRWIN and Stephanie SPRINGGAY.
- SPRINGGAY, Stephanie. **Body Knowledge and Curriculum: Pedagogies of Touch in Youth and Visual Culture**. New York, Peter Lang Publishing, 2008.
- SPRY, Tami. **Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis**. Qualitative Inquiry, Sage Publications. Volume 7 Number 6, 706 -732. 2001.

- SPRY, Y. (2011), **Performative autoethnography: critical embodiments and possibilities**, in Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 4th ed., Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp. 497-512.
- TIBURI, Marcia. **Judith Butler Feminismo como provocação**. Revista Cult n 185, 2013, p. 20-47.
- THORNTON, Sarah. **Siete dias en el mundo del arte**. Ensayo Edhasa, Barcelona | Buenos Aires, 2010.
- TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- VAN MANEM, Max. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea books. 2003.
- VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Cidade de Havana: Pueblo y Educacion, 1989. (V vol.)
- WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- YÚDICE, George. **El recurso de la Cultura**. Usos de la Cultura en la era Global. Barcelona: Cedisa, 2002.

LISTA DE DOCUMENTOS SOBRE A EXPERIÊNCIA EM FOCO E O PROCESSO DE PESQUISA

2005 – CURSO PILOTO

- A concepção do trabalho
- O programa geral das aulas
- Relatos escritos de cada encontro na fase de execução do curso, (Aula 7 importante)
- Fotografias
- Avaliações escritas
- Casos de inclusão narrados
- Certificado de participação
- Casos de inclusão narrados pelos professores
- Apresentação do cronograma do curso em PowerPoint,
- Sistematização do trabalho em PowerPoint
- Lições de casa
- Fichas de inscrição e de presença dos professores e etc.
- O orçamento do projeto no qual constam horas trabalhadas e remuneração prevista, custo de material de artes utilizado, taxa de administração da então chamada Associação de Artes e impostos.
- Registros escritos e imagens do Seminário sobre a experiência
- Dossiê

2006 – CURSO PLURAL 1, REDE MUNICIPAL DE STO ANDRÉ.

Público-alvo: professoras, coordenadoras e diretoras, total 23 participantes.

- CD final [editado] com apresentações de todas as oficinas de artes realizadas
- *PowerPoint* feito para cada aula
- Imagens de referência de artistas + cadernos de artistas [digital]
- Lições de casa feitas pelas participantes – casos de inclusão [em papel]
- Avaliação escritas realizadas pelas participantes [em papel]
- Artigo revista *Avisa lá* [digital e em papel]
- Dossiê entregue a rede de Sto. André [digital] imprimir versão em
- Vídeo sobre o curso e *PowerPoint* animado duração 15' feito para o seminário [DVD]
- Trabalho apresentado em Congresso em Barcelona sobre o curso
- Artigo do jornal *Folha de São Paulo* da filósofa Dulce Critelli “O sentido da vida e a história pessoal” 21/04/2005. Material utilizado para pensar o curso.
- Certificado de participação no curso.
- Fichas de inscrição.
- Planilha com o orçamento.

- Ficha técnica da equipe
- Palestras realizadas por Fernando Hernández e Juana Sancho – [em papel]
- Documentação fotográfica – Beatriz Lefevre

2007 – CURSO PLURAL 2, A TRAJETÓRIA DOS HERÓIS UM PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES. REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ.

Público-alvo: duas professoras e seus 50 alunos de 9 a 12 anos.

- *PowerPoint* com 185 imagens narrando o processo de trabalho.
- Relatório final [digital e em papel]
- Avaliação [imprimir]
- Artistas de referência – Os Gêmeos – [digital]
- Ficha técnica dos heróis
- Desenho de cada herói
- Notas tomadas durante o processo
- Transcrição da fita gravada quando um aluno entrevista outro
- Relato da experiência tutorial escrito pelas professoras
- O *PowerPoint* foi apresentado para os pais dos alunos em uma reunião de pais e mestres
- O *PowerPoint* foi apresentado na exposição de artes anual da Escola
- O *PowerPoint* foi apresentado na EXPOARTE 2008 do IRM.
- Alinhamento do percurso de formação X proposta de concepção feita com base nos projetos de trabalho desenvolvido pelo professor Fernando Hernández
- Avaliação do trabalho 1 ano depois em conversa com as professoras

2008 – CURSO PLURAL 2, “AUTO – RETRATOS PARTIDOS – PINTURA”
Público-alvo: duas professoras, uma professora assistente, a coordenadora, a diretora e 50 alunos de 10 a 12 anos.

- Cartas de apresentação de nossa equipe
- Relatório final contendo as vozes dos atores
- *PowerPoint* a narrativa com imagens dos processos
- CD com fotografias tomadas pelas professoras durante o processo
- Observação das professoras
- Poesias das crianças
- Avaliação
- Ficha técnica com os participantes do Instituto de Artes

2008 – PLURAL 3 no RECIFE

Público-alvo: Professores (desde a Educação Infantil até o Ensino Superior), educadores de museus, psicólogos, formadores de professores. 50 participantes.

- Relatório do trabalho realizado.
- *PowerPoint* apresentado durante o curso – Síntese do material do ‘Ação Escrita’
- Casos de inclusão relatados e analisados em grupo
- Fichas de inscrição com perfil dos participantes
- Imagens do processo que foram mostradas no último encontro
- *PowerPoint* apresentado no III Congresso de Educación de las Artes Visuales en 2009.
- Artigo escrito com a Suiá Ferlauto para a ata do congresso.
- Ficha técnica com os participantes do Instituto de Artes.
- Cadastro dos participantes
- Carta avaliativa da Fundação Joaquim Nabuco

LISTA DE ENTREVISTAS

Maio de 2009, realizadas por Luciana da Editora Peirópolis com a finalidade de gerar material de apoio e consulta para elaboração de um livro.

Beatriz, artista formadora

Suiá, artistas formadora

Tide, professora participante

