
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CARLA EDUARDA DIAS DA COSTA

DANÇA E EDUCAÇÃO A ARTE EM INCLUIR

Rio Claro-SP
2012

CARLA EDUARDA DIAS DA COSTA

DANÇA E EDUCAÇÃO: A ARTE EM INCLUIR

Orientador: Prof. Dra. Carmen Maria Aguiar

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro
2012

793.3 Costa, Carla Eduarda Dias da
C837d Dança e educação: a arte em incluir / Carla Eduarda Dias da Costa. - Rio Claro : [s.n.], 2012
52 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Carmen Maria Aguiar

1. Dança. 2. Educação especial. 3. Inclusão. 4. Desenvolvimento. I. Título.

Dedico este trabalho a todos que acreditaram e acreditam na realização de meus sonhos, principalmente a minha família, amigos e meu amor. A minha Orientadora Carmen que com seu apoio e incentivo, soube me acompanhar nessa trajetória. E em especial, a todos que buscam a superação de desafios por meio da Dança.

AGRADECIMENTO

Venho, por meio desta simples página, agradecer a todos que me auxiliaram na trajetória de realização deste trabalho. Primeiramente agradeço a Deus, que guiou todos os meus passos, considero responsável por esse sonho que está sendo realizado.

Aos meus pais Benedita e Pedro, por serem a minha inspiração, os meus maiores exemplos de vida, e por sempre me incentivarem a buscar as realizações de meus sonhos e principalmente a lutar por eles. A minha irmã Cássia por ser a responsável por eu estar todos esses anos nesta Instituição.

A toda minha família e amigos que colore com alegria e amor todos os meus dias, em especial a minha querida amiga Solange, a qual devo total carinho, por sempre me orientar em minha formação profissional.

A todas experiências vividas na Educação Especial, a qual desejo traçar esse caminho por longo tempo.

A minha querida orientadora Carmen, por me acolher carinhosamente, pelo seu apoio, dedicação, atenção, disposição e compromisso, e por acreditar a todo tempo na realização desse trabalho.

As minhas amigas de sala, em especial Paula, Letícia e Laiz, por todos os momentos de alegria, amizade e “irmandade”, são esses valores que quero levar para a minha vida toda. Todos os meus professores, que durante os anos de minha formação foram a minha fonte de sabedoria e conhecimento.

E por fim ao meu amor Junior Baptistella, por seu apoio, por nunca ter desistido de mim, por seu meu companheiro nas horas mais difíceis e por sempre me incentivar a vencer todas as barreiras de minha vida.

Carla Eduarda Dias da Costa.

Escolher a dança foi para mim não ter escolha. Assim como acontece quando amamos alguém, ou quando nos apaixonamos subitamente por algo. Senti esse encontro nascendo de um primeiro olhar que desencadeou uma escolha mútua, assim se deu o abraço e logo ocorreu este lançar-se intenso às mais diversas carícias. Dançar é expressar este querer, este constante apaixonar-se e admirar-se diante das essências das coisas, das pessoas e do mundo.

DÉBORA BARRETO (2008).



Fonte: <http://www.boanoticia.org.br/arquivos/Image/noticias/dancasobrerodas.JPG>

RESUMO: O trabalho proposto irá destacar as possibilidades que a Dança traz para o aluno com necessidades educativas especiais em sua inserção escolar, seus elementos de desenvolvimento, na busca de romper assim modelos e paradigmas que a sociedade por anos tenta conservar. As revisões literárias irão compor todo o procedimento metodológico, resultando então em uma pesquisa bibliográfica. Arte e educação poderão apontar que podem produzir conhecimentos científicos e significativos. Nesse sentido, a Dança tornará um subsídio que tende a facilitar o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência. A inclusão atualmente adentra-se em um caminho social, cultural, político e educacional e assim exige atuações que inovem todo esse processo. A escola poderá se utilizar dessa inovação, juntamente com o educador? Assim o trabalho explicitará que a Dança possui funções que desenvolverá esse processo, pois essa poderá então favorecer nesse processo buscando inovar e criar identidades. Então é necessário buscar a compreensão dessa arte, para que se torne significativa e produza conhecimentos, podendo assim criar novos sentidos de viver as pessoas com deficiência. Por fim pretendo mostrar que a Dança possui ações, movimentos e expressões que são elementos que possibilitam a interação com o outro dentro do contexto escolar, proporcionando assim aos alunos com necessidades educativas especiais uma visão do meio em que vivem, sabendo respeitar seus limites. Nesse sentido, a Dança apontará que possui capacidades de nos revelar que a arte não se encontra no que é belo, mas no que é sentido.

Palavras chave: Inclusão; Dança; educação especial; desenvolvimento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
 Capítulo I - Considerações sobre arte no Brasil	
 1.1 Interação entre Arte e Educação.....	16
 Capítulo II - Considerações sobre o contexto histórico da Educação Especial.....	22
 2.1 Considerações sobre Educação Especial no contexto brasileiro.....	24
 2.2 Processos de Inclusão da diversidade no contexto escolar.....	28
 Capítulo III – Um breve contexto histórico da Dança.....	33
 3.1 A relação entre Dança e Educação.....	39
 3.2 A Dança: A arte de incluir.....	43
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48

INTRODUÇÃO

A valorização de costumes, e modos de viver já foram impostos e estabelecidos por meio de padrões e normas de mesma ordem: a sociedade. Isso se reflete no incômodo, na inquietação e na difícil aceitação do diferente. A sociedade sempre introduziu nos seres humanos uma visão de homogeneidade, ou seja, sociedade homogeneia, uma educação homogeneia. Nessa perspectiva que o presente trabalho vem apresentar por meio de reflexões, de autores e pensadores que acreditam no potencial da Educação Especial, o porquê o que era diferente acabava sendo excluído e muitas vezes escondido, como acontece ainda, infelizmente, nos dias atuais.

Isso acontecia com os deficientes e as demais pessoas que viviam a margem da sociedade. Por apresentarem alguma característica que diferenciava dos demais ou algumas anomalias em seus corpos, esses não eram vistos como pessoas normais e muitas vezes acabavam sendo amaldiçoados pela sociedade.

Se refletirmos em tudo o que é diferente do padrão já estabelecido, não existiriam os grandes filósofos, pensadores, e os gênios da humanidade, que de alguma forma não eram comuns e muito menos iguais a todos de sua época. Sim, é claro eles apresentaram algo que serviu para a humanidade, e por que as pessoas taxadas de diferentes não podem apresentar algo que possam mostrar a todos que eles são capazes de realizar e contribuir com algo para sociedade? Podendo enfim atuar e viver na mesma com os mesmos direitos e deveres de cidadãos.

É por meio deste trabalho que busco trazer reflexões, através de revisões bibliográficas de diversos autores que apresentam a dança como arte na escola, como conhecimento. O capítulo I irá trazer o ensino de arte nas escolas, pois para que haja uma compreensão do ensino de dança nas escolas, se torna necessário refletir também no ensino de arte, já que a Dança é considerada uma arte que possui potenciais e conhecimentos introduzidos em sua prática e vivência. Assim é importante trazer algumas considerações de arte e educação e de se conhecer alguns contextos históricos sobre arte no Brasil, acarretando a importância da arte na educação.

O capítulo II abordará a trajetória histórica da Educação Especial para um entendimento de suas funções, contribuições para a Educação. E por fim apresentará todo o processo da inclusão, para entender seus significados e assim compreender sua importância no contexto social e escolar.

E, para a finalização do trabalho, o ensino de dança nas escolas, se torna o foco no capítulo III, tornando-se assim uma possibilidade de inclusão nesse espaço escolar. Além de contribuir na realização de novas práticas pedagógicas que irão beneficiar o ensino e aprendizagem e conscientizar a importância da temática inclusão nos dias atuais.

Conclui-se então que o trabalho feito com a dança nas escolas possibilitará abranger a diversidade existente hoje no espaço escolar, que necessita de práticas que inovem esse espaço. Pois é somente na igualdade de direitos que podemos construir uma escola para todos.

Capítulo I – Considerações sobre arte no Brasil

Arte é nada mais que a arte! Ela é grande possibilidade da vida, a grande aliciadora da vida, o grande estimulante da vida... A arte como redenção do que conhece – daquele que vê o caráter terrível e problemático da existência, que quer vê-lo, do conhecedor trágico. A arte como redenção do que age – daquele que não somente vê o caráter terrível e problemático da existência, mas vive, quer vivê-lo, do guerreiro trágico, do herói. A arte como redenção do que sofre – como via de acesso a estudos onde o sofrimento é querido, transfigurado, divinizado, onde o sentimento é uma forma de grande delícia (NIETZSCHE, 1987).

Nessa abordagem o autor traz a arte como conceito de expressão humana que segundo Barreto (2008) compreende todas as dimensões: envolver, sentir, conhecer, viver sua plenitude, que seria colocar em evidência as possibilidades de reflexão, de interação, de ação, a sensibilidade e racionalidade. Uma visão que descreve as contradições de sentimentos, ações da vivência e da existência humana.

Para relatar sobre arte, torna-se necessário compreender sua trajetória, até se chegar aos dias atuais, para que se possa visualiza-la como um grande agente em sala de aula, o qual possui grandes benefícios a quem a prática.

As manifestações artísticas se fizeram presente na vida humana, sempre por meio de demonstrações das necessidades do homem, como por exemplo, as artes rupestres da pré-história. De acordo com Osinski (2001) a arte é uma linguagem representada por símbolos que viriam passar a quem vê as obras uma comunicação de significados do mundo.

A arte no Brasil já existia antes da chegada dos portugueses em 1500, onde os primitivos já possuíam suas tradições, costumes, que as praticavam expressando seus sentimentos e suas vivências. Porém a partir da chegada dos estrangeiros (portugueses), o Brasil se influencia por outras culturas, abrindo assim a porta para a Diversidade de nossa cultura atual.

A arte também se fez presente em nossa história por meio da catequização dos índios (1549) pelos jesuítas, que de acordo com Biasoli (1999) buscavam por meio das artes como: a música, a dança, o teatro, a poesia e entre outros, moldar os índios para seguirem os padrões do catolicismo.

A partir da segunda metade do século XVI até o século XIX, os negros praticavam as artes instituídas pelos jesuítas, em que seu ensino era transmitido hereditariamente. Isso perdurou até o ano de 1800 quando o Regente do país, D. João VI, nomeia um instrutor para lecionar aulas públicas de desenho e figura, conhecida como Aulas Régias. Manuel Dias de Oliveira foi quem instruía essas aulas que eram destinadas a pintores e artífices, se tornando assim o primeiro professor brasileiro de artes feitas com modelo vivo, inovando as artes brasileiras, que até então eram ensinadas por escultores nos interiores de ateliês.

Em 1816, no Rio de Janeiro, cria-se a Academia Imperial de Belas Artes, que marca oficialmente o ensino de artes brasileiro. Nesse período o país vivenciava a arte barroca, que decorava as igrejas da época com esculturas esplendidas feitas com bronze, mármore, pedra e madeira. Com a vinda da Academia de Artes o barroco é substituído pelo Neoclássico, que segundo Barbosa (1994) a Missão Francesa, que criou a Academia de Belas Artes, via os brasileiros artistas como simples artesãos, assim a arte popular torna-se uma arte burguesa que caminhava juntamente com as tendências européias.

Cada vez mais pintores aperfeiçoavam suas obras e técnicas, e perdiam também cada vez mais sua essência e espontaneidade. Pois se sistematiza o ensino de artes e instala-se uma única forma de refletir sobre arte. É importante destacar que nesse período o ensino de artes ainda não é introduzido nas escolas públicas, dando a elite brasileira o privilégio de possuí-la. A elite da época desvalorizava quaisquer manifestações e formas que não eram de origem neoclássica. Nesse sentido pode-se afirmar que quem estudava arte era impossibilitado de criar e produzir algo sem estar nos padrões da “Academia”, essa que tinha o poder sobre os saberes e fazeres de seus integrantes.

Somente em 1870 que a arte se modifica juntamente com a industrialização, com a pretensão de formar “mãos de obras”. E com a vinda da República, a Academia de Belas Artes passa a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes. Desta forma, surgem nesse contexto novas leis que incluem outras formas de arte que auxiliavam no desenvolvimento da racionalidade que pretendia atingir as necessidades da industrialização presente, propiciando assim origem à arte industrial, essa que entra em conflito com as belas artes antigas. Existia na época dois locais do país que conflitavam as duas tendências o Rio de Janeiro e São Paulo. No Rio de Janeiro valorizava a arte, a expressão, o lado artístico, a arte pela arte, e em São Paulo, valorizava o tecnicismo que dava a ciência todo o foco de formar profissionais capacitados.

Com a fundação da Sociedade Propagadora da Instituição Popular, em 1873 (São Paulo), surgem novas formas de se ministrar aulas que eram gratuitas, que tinha por objetivo desenvolver ofícios e conhecimentos de arte, que formou artesãos e outros trabalhadores voltados para oficinas que atendia a lavoura e o comércio. Pode-se dizer então que nessa época a arte paulista era considerada uma arte tecnicista, uma educação popular que tinha em suas orientações o desenho, que era matéria importantíssima para a escola primária e secundária. Em 1882 a Sociedade Propagadora da Instituição Popular é nomeada por Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e em 1895 a direção do Liceu é assumida por Ramos de Azevedo, que era engenheiro e arquiteto, esse que tinha ideias de criar bases para uma futura escola: Escola de Belas Artes de São Paulo.

O século XX marca mudanças na arte brasileira, entre elas o movimento de Arte Moderna em 1922, o qual oportuniza espaço para o surgimento do modernismo que vem pregar “a livre expressão e desvincular artes passadas”. Com a Semana de Arte Moderna. Um movimento que proporcionou o início de uma inovação no campo artístico brasileiro e artistas como: Anita Malfati, Di Cavalcanti, Mario de Andrade, Tarsila do Amaral e vários outros, exprimem em suas obras suas próprias identidades, sem padrões pré-estabelecidos. É por meio das obras realizadas pelos artistas dessa época é que se podem conhecer outras tendências artísticas como: o Futurismo, o Cubismo, o

Surrealismo, o Expressionismo e várias outras. Nessa perspectiva é que os artistas modernos se pautam na importância do desenho livre e a forma livre de poder se expressar no ensino de arte nas escolas.

Sem o entendimento do público, na época, sobre o movimento artístico, geraram-se insatisfações pela a arte produzida, fazendo assim que a Semana de Arte Moderna não conseguisse atingir as expectativas desejadas pelos artistas participantes. O que se difere atualmente, onde se valoriza a livre expressão e todos os demais ideais criados na década de 20, em que o movimento é considerado um marco na história da arte brasileira.

Na década de 30 inicia-se uma nova democratização política: A Pedagogia Nova ou o Movimento da Escola Nova, que se originou nos Estados Unidos e na Europa traziam como ideias com as do norte-americano John Dewey, que defendia a democracia e a liberdade para o desenvolvimento da criança, e as do norte-americano Viktor Lowenfeld que se preocupava com o reconhecimento das artes na formação e o desenvolvimento da criança. Ambos buscavam ideias de modernização e democratização no ensino. No Brasil seus seguidores foram Anísio Teixeira e Nereu Sampaio, que traziam a psicopedagogia na utilização da livre expressão no ensino de arte. Sobre a Escola Nova Biasoli (1999) afirma que essa nova pedagogia relaciona o processo cognitivo e afetivo por meio do ensino de arte, que organiza mentalmente essas funções, onde “a crença agora é de que a arte não é ensinada, mas expressada, assim, a criança é quem procura seus próprios modelos, com base na sua própria imaginação.” (BIASOLI, 1999, p.61).

Nesse sentido o movimento da Escola Nova, deu base para a formação de aulas que valorizavam o estado psicológico do aluno, que revelava a expressão artística com a concepção de livre expressão do mesmo, criando assim uma metodologia de arte que manifesta o individualismo e a subjetivação. A livre expressão torna-se assim um foco no ensino de arte, desde a década de 20, deixando alguns sinais nos dias atuais.

Somente na década de 60, é que os educadores discutem mais sobre o ensino e aprendizagem e todo seu processo dentro do contexto escolar, onde surgem novas leis e outras contribuições para uma educação mais valorizada a conscientização. Destacando as contribuições de Ana M. Barbosa que em suas

principais obras exprimem a importância do processo histórico e a expansão da Arte nas escolas, e todo seu conhecimento que abrange a arte, para que assim possam existir realidades sociais e pessoais no ensino de arte e por fim criar sujeitos capazes de compreendê-la.

O período da ditadura militar (1964-1985) é marcado pelo tecnicismo, que concebe a Escola Tecnista (pedagogia oficial e liberal tecnicista), essa que tem por base o ensino e sistema técnico como competência e conhecimentos que formaria alunos voltados rapidamente ao mercado de trabalho, onde o professor leciona as aulas como um responsável por delinear as mesmas com competência e qualidade. O tecnicismo ou a pedagogia tecnicista de acordo com Ferraz e Fusari (1999) classifica seus aprendizes como produtos de seu meio e decorrência de tudo que existe em sua volta, os quais deveriam produzir com eficiência, mostrando um sistema baseado em uma sociedade industrial a qual se move por meio da economia. Focalizando no ensino de arte dessa pedagogia pode-se destacar o “saber construir” e o “saber exprimir-se”, o qual os autores destacam que:

(...) Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um “saber construir” reduzindo aos aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.32).

Foi justamente nesse período que o livro didático torna-se um dos materiais que envolvem a criação do ponto geométrico, gráficos, estudo de ângulos, desenho técnico, técnicas de produção de letras (Bastão), cartões produzidos e desenhos industriais.

É importante relatar que nesse mesmo período o ensino de arte se baseava somente em alguns aspectos de aprendizagem, sempre dando mais ênfase para reprodução de técnicas e modelos, e os professores, independente de sua especialidade, teriam que atuar nas linguagens artísticas.

Assim sobre esse fato os PCN – Artes conclui que:

Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época. (BRASIL, 2001, p. 29).

Faz-se necessário ressaltar também que a arte até então é incluída no currículo escolar em 1971, como “uma atividade educativa”, e não propriamente como uma disciplina, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na década de 80 iniciam-se às críticas e análises sobre a educação atribuída pela ditadura, clamando por lutas que reconquistariam importâncias educacionais aos profissionais, e assim por meio de mobilizações de professores de arte nasce o movimento da Arte-Educação que objetivava uma ampliação de conversas, debates, discussões sobre uma melhoria ao professor de arte, propondo e expondo novos instrumentos para uma práxis na arte.

O movimento Arte-Educação estabeleceu organizações para que a arte pudesse fazer parte na legislação do país. No ano em 1996 em 20 de dezembro promulgou-se a Lei nº 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), decretando a obrigatoriedade da arte na educação básica no Capítulo II, art. 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996).

A proposta de Ana M. Barbosa, já citada anteriormente, também trouxe uma melhoria e influências ao ensino de artes a partir da década de 90 onde a “Proposta Triangular” baseiam os três lados do conhecimento artístico (a história da arte, o fazer artístico, a análise de obras). Essa proposta tem defesa de uma ideia de arte no contexto escolar, na arte como acontecimento, arte pela própria arte, que de acordo com Barbosa (2003) é importante o trabalho com a arte, por si mesma e não por ela possuir vários outros objetivos de

trabalho. Sendo assim esse conceito também se pode entender, a arte, como um conhecimento que faz parte da razão.

Contudo nota-se que a arte pode atuar no contexto escolar como fonte de conhecimento, sendo ela um componente curricular obrigatório, a arte possui benefícios para quem a vivencia e vai auxiliar também no desenvolvimento da criança.

1.1 Interação entre Arte e Educação.

Depois de destacar o contexto histórico da arte no Brasil, principalmente na trajetória da educação brasileira, é imprescindível apresentar a importância da arte no contexto educacional.

A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador.

A Educação através da Arte é, na verdade, movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.19).

A arte por meio de tendências individuais realiza um importante trabalho educativo, é que se confirma através do RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) que descreve a arte como uma agente que estimula a inteligência, contribui para a formação da personalidade e cria experiências que desenvolvem as emoções, reflexões, sentimentos, valores, entre outros, contribuindo para que o aluno se torne um ser crítico e pensante, podendo atuar no mundo que o rodeia.

Isso é o que afirma Lowenfeld:

A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é uma atividade dinâmica e unificadora. (LOWENFELD, 1977, p.13).

Desta forma, pode-se verificar que a criança possui uma necessidade em seu desenvolvimento em se relacionar com a arte, pois a criança começa a expressar suas realidades por meio de uma linguagem simbólica que vai auxiliá-la em suas representações, apresentando assim uma melhoria em seu desenvolvimento, esse realizado pelo prazer, por uma comunicação de pensamentos, fazendo com que de acordo com Lowenfeld (1977), a criança interprete o seu ambiente, essa que vê o mundo de um modo diferente, quando representa e desenvolve arte, suas expressões mudam. Ferraz e Fusari (1999) descrevem esse momento como “o prazer de experimentar de expressar”, sendo a criança sempre motivada por suas descobertas imaginárias e fantasias.

Nessa perspectiva ao modo em que a criança produz, cria, reconstrói desenhos, músicas, danças, interpretações, as suas expressões repercuti em sua vida, criando e realizando sua história, o seu mundo. Segundo Derdyk (1987) a criança também compõe suas expressões e manifestações, enquanto realiza a arte por meio de desenhos, pinturas, dançando, cantando, vivenciando a arte com muitos sentimentos e emoções.

Com isso em contato com a arte, a criança é capaz de aperfeiçoar ações que expandem sua imaginação, a percepção, o raciocínio, o controle gestual e a observação. Em seu processo de criação ele investiga suas emoções, organiza seus pensamentos, sensações, sentimentos, se libertando das tensões. Lowenfeld (1977) defende que a criança está habituada a imitar e não a querer se auto-expressar, se apoiando sempre aos adultos que fazem parte de seu cotidiano. Assim faz-se necessário o trabalho da arte para uma estimulação da expressão, a fim de fazer com que a criança crie sua

autoconfiança, desenvolvendo o “eu” como um importante elemento da experiência, da sua experiência.

Ações como sentir, imaginar, fantasiar fazem parte do meio em que a criança vive. Deste modo de acordo com Ferraz e Fusari (1999) compreender e ensinar arte auxiliaria a criança a desenvolver seus processos de imaginação e percepção, melhorando sua expressão e participação da cultura, a qual vivencia.

Segundo Trojan (1998) a arte dá a possibilidade ao homem a uma compreensão expandida de sua realidade, pois estando em sua singularidade se identifica com os demais humanos, criando assim uma percepção de ser homem, ou um “sentir mais humano”, sabendo que ao mesmo tempo faz parte de um todo, da humanidade.

A arte consegue demonstrar a irrealidade (ficção) das relações tanto com o outro sujeito tanto com o próprio inconsciente. Sem experimentar a arte e todo o prazer que ela propicia não há como ter nenhum significado ou importância, pois não irá construir nenhuma teoria Arte-Educação. Como já relatado o movimento modernista trouxe a arte-educação em um desenvolvimento voltado a sensibilidade e expressão, mas foram poucos estudiosos que se preocuparam com essa questão. Outros estudiosos acreditavam que a arte não seria um conteúdo, mas sim um ensino que auxiliaria o homem em sua própria formação, por base da educação. Destaca-se entre eles o crítico e historiador de arte britânico Herbert Read que em uma de suas obras (Educação pela arte, 2001) queixa-se que a educação se esquece da sensibilidade, e que se precisa de um desenvolvimento e mais aptidões voltadas ao contexto educacional, não se esquecendo de acrescentar que a imagem seria um modo de ganhar saberes, e que a sociedade se apresenta de uma maneira muito lenta comparada com a velocidade de seus sonhos.

Atualmente a arte, presente nas escolas, não busca somente conceber e expandir a sensibilidade, mas ampliar cada de vez mais o desenvolvimento cultural, pois não se entende a cultura de algum local, sem entender e conhecer a sua arte, esta que apresenta em seu conceito, conhecimentos passados de geração em geração pela linguagem, que acentua sentidos e

atribuem significados. Nesse sentido a arte faz com que o sujeito possa se “auto-reconhecer” dentro de seu contexto cultural, criando sua própria identidade. Arte então não se define somente por imagens, ela é capaz de fazer o homem visualizar sentimentos, locais e a própria personalidade de cada sujeito. Como revela o PCN-Arte:

O fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos, meios de comunicação e novas tecnologias. Além disso, a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas, nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta, etc. (BRASIL, 2001, p.51).

A arte ao fazer parte do contexto educacional, produz uma grande importância para o desenvolvimento individual, onde cada um possui seu modo de se expressar e a sua própria identidade cultural. De acordo com Leão (2006) a arte se adentrando no espaço escolar, expande grandes significados de cultura, pois quaisquer que sejam os modos de ordenar e formar a vida social são considerados. Onde:

Cada grupo inserido nestes processos configura-se pelos seus valores e sentidos, e são atores na construção e transmissão dos mesmos. A cultura está em permanente transformação, ampliando-se e possibilitando ações que valorizam a produção e a transmissão do conhecimento. Cabe então negar a divisão entre teoria e prática, entre razão e percepção, ou seja, toda fragmentação ou compartimentalização da vivência e do conhecimento. (LEÃO, 2006, p. 2).

O trabalho com a expressão e a comunicação pela arte, faz com que o ser humano reconheça o seu corpo, a sua vivência, suas marcas, a sua cultura. A arte evidencia uma experiência da expressão corporal relatada por Fúx (1983) como uma necessidade imperiosa, pois ao passar do tempo a criança ao se tornar adulto reduz seus limites psicológicos e corporais.

“Somente arrancando e desenvolvendo as possibilidades internas e físicas que temos, podemos equilibrar-nos. Quer dizer devemos buscar integração como seres humanos”. (1983, p. 97).

Fúx (1983) ainda afirma que a expressão e a criação, provém do nível do corpo, que é formado por cada ser humano, seja ele de qualquer cultura ou condição física, com isso a ação de mover-se faz parte do corpo, e quanto mais se auxilia a expressão de cada movimento e sentidos é que se alcançará benefícios para todas as atividades sociais e particulares.

Com isso o aluno quando passa a trabalhar com a arte, desenvolve importantes ações com o corpo, passando em diversas áreas, pela mente, pelo coração, olhos, garganta e mãos. Isso se reflete nas falas, nos sentimentos, nos toques, nas observações, nos pensamentos, nas audições, nas recordações, nas experimentações.

Sendo assim:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 2001, p. 19).

Read (2001) busca mostrar de algum modo, o potencial da arte no contexto escolar, mencionando direções que conduza a sua utilização para necessidades atuais. Pois “toda criança é criança é um artista de qualquer tipo cujas capacidades especiais, mesmo que insignificantes, devem ser encorajadas como contributo para a riqueza infinita da vida em comum”. (READ, 2001, p.17).

Nesse sentido pode-se pensar na arte como um trabalho que auxilia a todos que a vivencia. Ao praticá-la a criança recebe e desenvolve, diversos potenciais já citados. Assim a arte além de auxiliar no desenvolvimento de uma criança sem deficiência, ela auxilia também a criança especial, podendo até vir

a possibilitar a inclusão de alunos especiais na educação regular. Pois além de estar atuando na produção de conhecimentos, a arte estará fazendo parte na socialização de todos na escola.

Existem outros modos de se trabalhar com arte na escola, outros métodos que trazem propostas e conhecimentos que são essenciais na vida da criança e da criança especial. Será nessa perspectiva que os próximos capítulos irão oferecer outros caminhos que a arte poderá percorrer na escola, e mostrar a importância da inclusão escolar e as possibilidades para se trabalhar com ela.

Capítulo II – Considerações sobre o contexto histórico da Educação Especial

A Educação Especial existe há anos. Construída para trabalhar com pessoas que eram vistas como insignificantes para a sociedade, e excluída, certamente dela. Porém havia grandes “sonhadores” que viam potenciais nos excluídos e marginalizados, e assim começaram a criar institutos e lugares que poderiam atender as necessidades dos mesmos. Iniciaram-se assim pesquisas e estudos profundos, para o trabalho com os deficientes, para visualizar suas capacidades e desenvolvê-las cada vez mais, podendo mostrar a toda sociedade que esses poderiam fazer parte da mesma sociedade, essa que sempre os excluía.

Antigamente tudo que era visto como diferente e monstruoso dos demais era eliminado, assim eram tratadas as pessoas que possuíam alguma deficiência. Mazzotta (1995) nos explica que com o surgimento da religião ficou muito forte o sentido de ser perfeito mentalmente e fisicamente, pois o homem era visto como “imagem e semelhança de Deus”. Em outro sentido Mazzotta (1995) ainda nos mostra que surgiram expressões como: ‘incapacitados’, ‘inválidos’ e ‘deficientes’, isso fez com a sociedade de maneira pessimista pensasse em alguma maneira de organizar serviços para o atendimento às necessidades das pessoas deficientes, até então marginalizadas. Isso foi modificando-se ao modo que surgiram movimentos que refletiam em mudanças para atitudes de grupos sociais e medidas educacionais. Iniciaram assim essas reflexões primeiramente na Europa expandindo-se para diversos países.

A partir disso pensou-se em trabalhos que poderiam desenvolver e integrar essas pessoas a sociedade. Um exemplo disso foi o trabalho, de um francês e cego, Louis Braille (1809-1852), que fez uma adaptação de um código militar, existente na época, criado por Charles Barbier. Essa adaptação ficou conhecida de início como sonografia e mais tarde como Braille, conhecida até nos dias atuais com essa denominação.

Ao longo dos anos muitos estudiosos se dedicaram cada vez mais nesta área, a fim de melhorar o atendimento e desenvolvimento da pessoa com

deficiência. Um dos nomes de grande destaque da educação foi Maria Montessori (1870 – 1956), médica e italiana, que desenvolveu através de aprimoramentos de outros especialistas, programas de treinamento para crianças com deficiências mentais que se encontravam no internato de Roma. A médica, segundo Mazzota (1995), ressaltou a “auto-educação”, com recursos didáticos que auxiliavam no desenvolvimento dos que participavam de seu treinamento. Entre os materiais utilizados por Montessori se encontravam recortes, objetos coloridos, blocos, encaixes e letras em grande contraste e relevo. A médica ainda definiu dez regras, citadas por Mazzotta (1995), que acreditava adequar as crianças normais em idade pré-escolar e as crianças de seu treinamento, em idade escolar:

1. As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente.
2. A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada.
3. As crianças têm necessidade de ambiente infantil que se possibilite brincar livremente, jogar e manusear materiais coloridos.
4. As crianças amam a ordem
5. As crianças devem ter liberdade de escolha; por isso necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade a outra, conforme o índice de interesse e de atenção a exijam.
6. As crianças amam o silêncio.
7. As crianças preferem trabalhar a brincar.
8. As crianças amam a repetição.
9. As crianças têm senso de dignidade pessoal; assim, não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos.
10. As crianças utilizam o meio que as cerca para aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmos para aperfeiçoar seu meio. (MONTESSORI, apud MAZZOTTA, 1995, p.22)

No século XX surge uma responsabilidade e uma sensibilidade maior da sociedade, perante os deficientes. Um fator que auxiliou nesse surgimento foi influenciado pelas guerras. A Primeira Guerra Mundial deixou seus sobreviventes com sequelas, muitos perderam parte de seu corpo. Segundo Ferreira (2002) a medicina nesse período se encontrava mais desenvolvida e apta a tentar buscar tratamentos e restaurações para amparar as pessoas que foram multiladas na guerra, e os programas de assistência a pessoas deficientes logo foram se tornando centros de reabilitação. Nesse sentido os soldados sobreviventes e vítimas das tragédias da guerra são vistos pela sociedade como membros normais dela, surgindo assim uma “tentativa de facilitar o processo de integração das pessoas com deficiência, foram estabelecidas instituições especializadas em seu atendimento”.(FERREIRA, 2002, p.42).

Com a queda da bolsa de valores de Nova York em 1929, alguns recursos conquistados foram perdidos, devido a situação que se encontravam diversos países, mas Ferreira (2002) ainda nos relata que a Segunda Guerra Mundial traz novamente a volta deles, junto com a criação de leis e recursos e estudos mais avançados que foram significativos no esporte, na medicina, na fisioterapia, entre outros. A partir desse período é que surgiram as práticas de esportes sobre a cadeira de rodas, dando o primeiro passo para o surgimento das paraolimpíadas em Roma (1960).

Contudo aos poucos foram surgindo leis e movimentos que auxiliaram os deficientes a se incluírem no esporte, na educação, enfim na sociedade.

2.1 Considerações sobre Educação Especial no contexto brasileiro

Para que se possa entender todo o processo de inclusão escolar, torna-se necessário de acordo com Ferreira (2005) pensar e refletir sobre deficiência na realidade social, envolvendo sua complexidade e sua extensão. É considerável citar:

O que já foi realizado e vivenciado pela História no decorrer dos séculos, bem como observar as marcas deixadas como herança no imaginário social, das quais é preciso se

desvencilhar e libertar para que se possa pensar e operacionalizar a construção de novos paradigmas para a Arte, para a Educação, para Reabilitação. (FERREIRA, 2005, p.113)

A Constituição de 1988 trouxe como princípio “Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação”. Porém infelizmente ainda não veio a se realizar completamente, para que todos que apresentam necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiência possam frequentar o cotidiano escolar.

Em 1854 com o surgimento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro é que se iniciam os apoios a pessoa deficiente no Brasil. Atualmente esse instituto leva o nome de Instituto Benjamim Constant. Ainda segundo Ferreira (2002) em 1857 surge também no Rio de Janeiro, o Instituto dos Surdos-Mudos que segundo Mazzotta (1995) pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, foi fundado pelo regente do Brasil na época, D. Pedro II. Porém nesse período imperial o que era valorizado no mercado era a mão de obra trabalhadora, e essa população especial não seria útil em uma economia de monocultura, transformando os institutos voltados aos deficientes em lugares que segregavam esses de uma vivência em sociedade.

Mazzotta (1995) descreve também a criação da escola voltada para a população dos deficientes, que aconteceu devido aos esforços do professor e diretor francês do Instituto de Bourges, Ernesto Hüet que chegou ao Brasil no final de 1855 que tinha planos junto com seu irmão para fundar uma escola voltada aos surdos-mudos. O professor começou a lecionar no Colégio Vassimon, e em 1856 ocupa todo o prédio da instituição dando origem ao Instituto dos Surdos-Mudos, já relatado acima. Após cem anos da fundação do Instituto dos Surdos-Mudos, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho, o instituto levaria o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Mazzotta (1995) destaca a importância de caracterizar o INES, que desde seu surgimento que seu ensino era voltado para uma educação literária e um ensino profissionalizante para meninos surdos-mudos, com idade entre 7 até 14 anos.

O ano de 1874 traz ações privadas que tentaram apoiar os deficientes mentais, foi criado de acordo com Ferreira (2002) o Hospital Psiquiátrico da Bahia, na cidade de Salvador, que vem a funcionar somente um século após sua criação levando o nome de Hospital Dom Pedro II e nos dias atuais é conhecido como Hospital Juliano Moreira. Com a vinda da República surgem outros apoios que se tentou auxiliar e amparar os deficientes brasileiros. Um apoio bem relevante para a história da Educação Especial foi a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a APAE, existente ainda nos dias atuais e que segundo Ferreira (2002) essa associação se expandiu pelo território nacional e na década de 80 existiam-se mais de duzentas associações espalhadas.

Somente em 1958, Ferreira (2002) relata que o Ministério da Educação e da Cultura se preocupa com a questão da educação dos deficientes, onde foram criadas campanhas para reabilitação, como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais, a qual foi renomeada como Campanha Nacional de Cegos (CNEC), e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME) criada em 1960. Todas as campanhas tiveram funcionamento até o ano de 1973.

A Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 trouxe a permanência de diretrizes de bases da Educação Nacional que no âmbito ao tratamento aos excepcionais determinava que a educação direcionada aos deficientes tivesse por função enquadrar em todo sistema de educação e integrar todos eles a sociedade.

Em 1973 foi fundado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), dentro das dependências do MEC (Ministério da Educação e Cultura) um plano de ação, que se encontra no artigo 2, do regimento interno do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que estipulou-se por meio da Portaria Ministerial n. 550, de 29 de outubro de 1975. Cujo objetivos seriam:

Planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º grau, superior e supletivo para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, para os portadores de deficiências múltiplas,

educandos com problemas de condutas e os super dotados, visando à sua participação progressiva na comunidade e obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial. (BRASIL, 1977).

Para dar continuação a este trabalho o Ministério da Educação e Cultura criou o primeiro Plano Nacional de Educação Especial (PNEE), para os períodos dos anos de 1977 a 1979.

Nessa mesma época de acordo com Ferreira (2002) procurou-se avaliar as qualidades em relação à Educação Especial, onde se apontou a necessidade da melhoria de métodos; para acolhimento instrumentos e procedimentos de diagnósticos; para o aperfeiçoamento de programas e currículos; para o preenchimento materiais didáticos, docentes e demais funcionários especializados na área; para adequação de infraestrutura especializada voltada ao tratamento excepcional.

Foi criado então um plano baseado nas necessidades apontadas, pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), que se objetivava ampliar as chances de atendimentos educacionais, no sistema regular em instituições capacitadas, que se adequassem aos deficientes, para os diferentes níveis e tipos de ensino, para que pudesse resultar em realizações pessoais e a integração social. O plano foi nomeado como Plano Nacional de Educação Especial (PNEE).

O Plano Nacional de Educação Especial estabeleceu medidas de:

- Cooperação Técnica e Financeira aos Sistemas Estaduais de Ensino;
- Cooperação Técnica e Financeira às Instituições Provadas;
- Capacitação de Recursos Humanos;
- Reformulação de Currículos;
- Organização e Desenvolvimento de Serviços de Educação Precoce;
- Atendimento a Educandos com Problemas de Aprendizagem. (MEC,1977).

De acordo com Ferreira (2002) o PNEE não agiu de modo transformador, porém foi um grande passo do contexto histórico do desenvolvimento da Educação Especial na sociedade. Se tornando um grande agente que auxiliou no processo de inclusão social e a escolar.

Sendo assim:

Compreender a educação especial e, também, fazer a leitura da história da educação, logo, a percorrer a trajetória político-econômica que foi marcando os escolhidos no processo educacional fornece elementos importantes para a compreensão das resistências, dos medos e dos avanços. (MAZIM, 2003, p. 55).

2.2 Processos de Inclusão da diversidade no contexto escolar

O tema inclusão começa a ser pensado a partir do surgimento de leis, marcos e documentos que favoreceram a Educação Especial. Dentre esses documentos estão a Declaração Universal de Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, sendo todos esses realizados pela Organização das Nações Unidas (UNESCO e a Oficina do Alto Comissariado de Direitos Humanos). A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) já assegurava a todos os homens os direitos de dignidade, igualdade, liberdade, não fazendo distinção do sexo, da raça, da nacionalidade, da condição econômica, social, origem, entre outros. Em relação à educação esse documento trazia em seus artigos 2º e 7º que todos os homens possuem o direito de usufruir de seus direitos, sendo um deles a educação, sem a distinção de qualquer pessoa, pois todos são iguais perante a lei. Ressaltando assim que é preciso que todos compreendam essas leis, para que possam utilizar a mesma a favor de seus direitos, legitimando assim o que é oferecido a todos os cidadãos.

A partir da Declaração Universal de Direitos Humanos, surge a elaboração da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990, Tailândia).

Nessa Declaração destaca-se a importância da união de esforços na luta pelo acesso às necessidades básicas de aprendizagem de todos os cidadãos. Esta Declaração resultou na elaboração de um plano de ação com o objetivo de proporcionar a Educação Básica para todos. O Brasil, nesse momento, estabeleceu metas e compromissos para a universalização do ensino. (MOTA, 2009, p. 10).

Em 1994 surge outro documento importantíssimo a Declaração de Salamanca que buscava assegurar a educação para pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino básico. A Declaração de Salamanca afirma:

Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em

última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Outro documento, o qual traz sobre a importância da inclusão, apoiando toda sua fundamentação e revelando a exclusão escolar como um caráter discriminatório é a Convenção de Guatemala, assinado pelo Brasil e promulgado (Decreto nº 3.956) em outubro de 2001.

Tem-se o conhecimento que o Brasil comprometeu-se com os marcos legais que defendiam a inclusão escolar, onde esses estão registrados nas Diretrizes do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e nas leis brasileiras que condiz com o setor educacional. Porém não significa que essa legalização e legislação estão garantindo a existência da inclusão na escola, e um dos problemas ainda existentes são a acessibilidade no espaço escolar, a falta de infraestrutura, materiais que acolham as necessidades de todos e auxiliem o processo de inclusão e professores aptos a aceitarem a inclusão, dentro da sala de aula. Sabe-se que a acessibilidade é essencial para que se promova a inclusão tanto social como a escolar, pois é por meio desta que as pessoas com necessidades especiais podem obter possibilidades da criação de sua autonomia, além de gerar uma vida e uma educação com mais qualidade.

Vale ressaltar que o processo de inclusão não acontece só por meio de leis, é importante a conscientização de todos para que ocorra, ou seja, a lei não vai garantir a criação de sentimentos e acolhimentos uns pelos outros. Assim é importante conscientizar, para que se possam criar valores e respeitos entre todos, e sendo este o papel da escola nesse contexto, pois uma das finalidades da escola é formar cidadãos. Lembrando também que nos dias atuais a inclusão ainda não atingiu os intuitos de profissionais e pessoas que lutam por esse processo, pois não são todas as pessoas que entendem a verdadeira representação da inclusão na escola, que visa primeiramente por meio de toda legislação e decretos, uma educação que transforme toda a sociedade e implante o que condiz a liberdade, dignidade e liberdade, que condiz então a Declaração Universal de Direitos Humanos.

A luta pela construção de uma escola pública de qualidade social de conhecimento e para todos tem se constituído em um desafio no interior da implementação de políticas públicas. Logo, não se trata de fazer a defesa da educação de forma isolada do contexto político, no qual práticas sociais contraditórias expõem, ainda hoje, uma parcela significativa de cidadãos a uma condição de desigualdade social e, portanto, de usurpação dos seus direitos. (MAZIM, 2003, p.50)

Sassaki (1980) afirma que a inclusão possui princípios que se baseiam em aceitar as individualidades das diferenças “como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas”. Assim todos não iriam ser excluídos e participariam de ações igualitárias.

Para que a inclusão escolar aconteça é indispensável a busca de diversos materiais e recursos que possam ser utilizados no espaço escolar, por meio de um trabalho que possa impulsionar o respeito e a aceitação das diferenças, motivando sempre para que se obtenha a autoestima dos alunos com necessidades educacionais especiais e os fortaleça para derrubar obstáculos e para enfrentar desafios da vida em sociedade, e por fim para que esses criem o prazer em frequentar e permanecer no contexto escolar.

Mantoan (2006) também salienta a inovação de práticas pedagógicas, para que não ocorra a confusão do sentido que a inclusão representa desde a década de 90:

Embora sem respaldo teórico, no discurso recorrente de muitos profissionais da educação a inclusão escolar tem sido expressão empregada em sentido restrito e como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum. Mas a construção conceitual dessa expressão ultrapassa em muito essa compreensão. (MANTOAN, 2006, p.34)

A autora ainda apresenta muitos obstáculos para alcançar uma educação voltada a todos, sendo um desses obstáculos citado acima, que dá o

sentido de “inclusão” por meio de matrícula de alunos com necessidades especiais no ensino regular, sendo essa distorção de conceitos um dos principais desafios a enfrentar para que haja de fato uma inclusão escolar e assim uma educação para todos. Com isso se torna essencial que as escolas especiais não sejam substituídas pelas escolas de ensino regular, mas que ambas se complementem.

Por fim é possível afirmar que a temática inclusão busca entendimento de seus conceitos, onde não é importante somente a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, sem que haja uma educação de fato para todos. Entender os conceitos da inclusão não é só buscar um desenvolvimento benéfico para as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas por meio de recursos, estabelecer uma conscientização de que a escola é para todos, em que a igualdade, dignidade e liberdade são direitos universais, para assim se possa, quem sabe, construir um mundo, uma sociedade mais igualitária que saiba respeitar e conviver com as diversidades. Por meio desse discurso é que a dança como ensino, como linguagem artística pode vir a ser um recurso que se torne uma possibilidade a inclusão. Com isso o próximo capítulo procura apresentar essa arte, muitas vezes deixada de lado no contexto escolar, sendo ela um conhecimento que pode ser inserido no campo educacional.

Capítulo III – Um breve contexto histórico da Dança

O contexto da dança é muito amplo para ser abordado, porém é importante percorrer todo seu contexto histórico, para que possamos entender como ela sobreviveu a tantos movimentos que tentaram extingui-la. E como ela sempre se fez presente e como também foi importante na história da sociedade.

A dança sempre foi uma arte utilizada para manifestações entre os homens, desde a Pré-história, principalmente por meio dos gestos, que demonstravam sentimentos e emoções. Assim a Dança primeiramente foi utilizada para uma comunicação entre os antigos: “O corpo, por uma razão ancestral, sempre teve necessidade de comunicar-se através do movimento.” (FÚX, 1983, p. 46)

Ao passar dos anos a dança ganha espaço para os rituais presentes em aldeias e mais tarde percorre os salões, para diversão e o lazer da aristocracia. Assim ela torna-se uma arte admirada e inserida a etiquetas da nobreza. Nos dias atuais pensamos a dança, como uma forma de expressão de interesses e necessidades, estando presente em cada época e valorizada em cada cultura. Assim:

“Da virada do século até hoje, o enriquecimento do ensino da dança viria, através de métodos modernos, onde o corpo é usado como um todo com inúmeras possibilidades infinitas combinações de formas e movimentos como meio de expressão e comunicação”. (NANNI, 1995, P.3).

A dança chegou também a ser extinta por algum tempo pela autoridade eclesiástica na Idade Média (século IV), alegando, segundo Clarke (1981), que corpo seria a carne, e da carne vinha o mal, as impurezas, assim tudo que estava ligado a ações com a carne deveria ser banida, pois a alma somente que podia justificar a existência humana. Com essa punição, a dança, perde todo seu caráter religioso. A mesma só volta a existir nos séculos XI e XII

quando a Europa é atacada pela peste negra e a “dançonomia” (dança macabra) e segundo Bourgier (1987) seria uma forma de amenizar e tentar se salvar da morte, pois dançando que o veneno seria eliminado por meio da transpiração.

O conjunto desses fatos teve consequências significativas para o desenvolvimento da dança ocidental. Não existindo mais enquanto atividade religiosa, a dança sobreviveu como atividade lúdica, como atividade de prazer e divertimento para os não cristãos. E foi a partir desse referencial que a dança evoluiu até se tornar atividade artística. (FERREIRA, 2002, p.69).

Com o tempo, segundo Ferreira (2002) as cidades foram surgindo e a sociedade se transformando, o que gerou mudanças como se praticava e vivenciava a dança. Nesse sentido a mesma começa adentrar-se na educação, pois começou a ser valorizada sendo importantíssimo seu ensinamento de boas maneiras. Assim com o Renascimento, o corpo volta a ser o centro de estudos e conhecimentos. O desenvolvimento das cidades européias começa a se elevar economicamente e a dança torna-se uma atividade praticada pela aristocracia, nas cerimônias luxuosas das cortes que não deixavam mais a religião interferir em sua prática.

Com isso surgiram os repertórios criados por grandes mestres da dança, o que estabeleceu segundo Ferreira (2002) uma separação de dois tipos de dança: a dança popular e a dança aristocrática. A última que foi constituída através de fábulas e enredos, que ficou conhecido como “balletto”.

“Os séculos XV e XVI marcaram a passagem da dança espontânea/popular, para uma dança com posturas estudadas e movimentos codificados. Surgiu então o que veio a ser chamado de balé clássico”. (FERREIRA, 2002, p.71).

Essa atividade chamou muito a atenção dos nobres que fez assim expandir essa nova dança a vários países, e quando chegou a França em 1581, a dança se caracterizou de acordo com Ferreira (2002) como atividade artística. O balé foi se desenvolvendo aos poucos, criando assim academias de danças, dando a elite o privilégio de assisti-la ou praticá-la.

Com a Idade Contemporânea e a revolução francesa, a sociedade modifica-se dando novas iniciativas à dança. Surge segundo Ellmerich (1964) o Bale Romântico, onde as bailarinas começaram a sair do chão com suas sapatilhas de pontas e com a utilização dos trajes elegantes, os tutus, focalizando sempre a beleza dos movimentos. Clássico tornou-se o balé, alcançando outros países da Europa. A Rússia pensou em buscar autonomia, estilos e técnicas nas escolas de dança, o que gerou mais eficácia na execução dos movimentos.

A Rússia tornou-se um grande centro de danças clássicas, devido à dedicação total, concentração absoluta, obediência canina e noção de conjunto, estabelecidos para os dançarinos pelos mestres da dança. (FERREIRA, 2002, p.76).

Depois de vários anos dançarinos começaram a ir contra as técnicas do balé clássico, pois para eles o balé nada mais era que uma dança que possuía “movimentos estabelecidos, que restringia ao homem sua liberdade de expressão, porque o homem já obedecia a uma ordem já pré-determinada” (FERREIRA, 2002, p.77). Com isso foram se transformando em novas mudanças, em movimentos mais expressivos e libertários em suas apresentações, sem também rejeitar a tradição do balé clássico.

Esses novos movimentos e mudanças criaram um novo estilo, para a dança, denominado de expressionista, Rudolf Von Laban, coreógrafo alemão, rompeu com todo tradicionalismo da dança da época e criou um estilo que de acordo com Ferreira (2002), buscava uma liberdade corporal e novos estudos e bases para um trabalho inovador com a dança, vários bailarinos desenvolveram essa busca, por uma nova linguagem corporal.

Ferreira (2002) descreve que essa nova linguagem atingiu as escolas de danças da época, essas que buscavam se expressar por meio dos sentidos e sentimentos do novo século, o que acabou intensificando a prática da dança moderna nos Estados Unidos da América e na Alemanha.

A dança moderna ou a nova linguagem tinha a necessidade de se expressar livremente, apresentando um novo homem, sobrevivente das tragédias e os acontecimentos da Primeira Guerra, que trouxeram modificações nos aspectos sociais, filosóficos, políticos e econômicos. E foi justamente nesse período com as influências dessa arte moderna que Isadora Duncam contrapõe toda a função clássica, com os pés descalços e túnicas de seda, apresentando uma nova concepção de mundo. A dança visualizada por Isadora Duncam era uma dança sem repressão, uma verdadeira arte que atuava na vida, parte dela.

Ruth Denis e Isadora Duncam fundam nos EUA, segundo Ferreira (2002) uma escola de dança que trazia toda essa concepção livre e atual sobre a dança. Na época os tabus existentes afetavam a presença de homens na dança, assim o marido de Ruth Denis busca introduzir, em sua escola de ginástica, novas formas de se produzir arte: “aula de música, danças tradicionais, o balé e gestos dramáticos” (FERREIRA, 2002, p.79).

Em 1918, depois do trágico fechamento das escolas de dança, devido à dedicação dos bailarinos às vítimas da guerra, as escolas retornam dando destaque a Doris Humphrey e Martha Graham, a última acreditava na “dança moderna como uma experiência humana de linguagem” (FERREIRA, 2002,p.80), contrariando todos os elementos da dança clássica por ser vista por ela como uma “tradição vazia de conteúdo” (FERREIRA, 2002,p.80).

A dança moderna se encontrava então composta por idealismos e novas formas de vida. Com a evolução e o crescimento da dança moderna, criaram-se novos conhecimentos sobre os movimentos, resultando em novas ações e elementos que se diferiam aos do balé clássico. Ferreira (2002) ressalta que nesse período somente as mulheres, eram quem faziam parte da dança moderna.

Inspirada no idealismo social da época, Martha Graham, por meio da dança realizava protestos em relação as tragédias da guerra e as diferenças da

sociedade, o que inspirou também Doris Humphrey a fundar, em Nova York, uma companhia de dança, onde realizavam-se trabalhos que representavam os acontecimentos sociais da época.

Rudolf von Laban (Áustria-Hungria, 1879 – Inglaterra, 1958) e sua discípula Mary Wigman (1886, Hannover - 1973, Berlim) levaram a dança moderna ao mundo todo, e em 1932, o contexto social da Alemanha começava a manifestar de acordo com Ferreira (2002) dificuldades na política e na economia. Em 1933 Hitler chega ao poder, fazendo com que o direito de liberdade de expressão fossem tirados do contexto da sociedade alemã.

Sendo assim, no período nazista, os dançarinos de Laban e Wigman começaram a trocar a educação da liberdade de movimento a uma educação onde os corpos eram limitados e submissos aos movimentos.

Os dançarinos, que se encontravam nos EUA, continuaram a defender a essência da dança moderna, e todos os demais direitos a liberdade que trazia. Alguns encontros, aulas e apresentações, feitas nas universidades, facilitaram então a propagação da dança moderna.

Os acontecimentos que marcaram o mundo com as grandes guerras do século XX, criaram um espaço, segundo Ferreira (2002) para a dança moderna, e por meio do coreógrafo e bailarino francês Maurício Bejart (1927, França – 2007 Suíça), pode-se retratar angústias e medos e várias linguagens da solidão.

Bejart traz em seu documentário: A dança do século (1996), depoimentos, os quais:

Sua dança mostrava a angústia vigente e materializava a busca dolorosa para encontrar o significado de a humanidade ter estado face a face com a morte. Ele, assim, lutava para compreender as realidades sociais de então. (FERREIRA, 2002, p. 85).

Ferreira (2002) ainda apresenta a dança de Bejart como uma libertação dos espetáculos que eram vistos pela elite, sendo assim sua dança era realizada em estádios. Vários outros dançarinos da época queriam demonstrar por meio da dança significados e sentimentos que a alma trazia que se

relacionavam com os acontecimentos das Guerras. “Com efeito, os homens queriam dançar a esperança de um novo mundo” (FERREIRA, 2002, p. 85).

A dança moderna aborda a concepção de um mundo novo, sendo ela baseada na busca de práticas que trouxessem oportunidades de experimentar elementos corporais, “através com a relação do homem com seu próprio corpo, e do seu corpo com o próprio mundo, expresso pelos movimentos que significassem os valores humanos da época” (FERREIRA, 2002, p. 85).

Com isso a compreensão da dança moderna se faz a partir de elementos visuais, os quais são dados formas ao local e ao contexto vivenciado, e as significações culturais. Mas, no entanto Ferreira (2002) relata que não se pode esquecer que a dança possui significados que foram modificados, no instante que as emoções foram concebidas pelo corpo, fazendo com que se determinem novos sentidos à sociedade.

Associa-se a dança ao Brasil quando se pensa nas culturas que foram trazidas com os imigrantes que aqui habitaram, e com os próprios nativos que aqui sempre viveram.

Com as grandes guerras do século XX, alguns professores de danças franceses e russos vieram exilados ao Brasil, e iniciaram aulas particulares, de balé clássico, para as mulheres brasileiras pertencentes à elite, com intuito que as mesmas pudessem ter uma aprendizagem refinada, visando a delicadeza. De acordo com Ferreira (2002) foi a partir de 1922 que inicia a vinda de companhias de balé que eram convidadas pela a corte brasileira. Nesse período a dança não era vista como uma atração principal, a qual era destinada ao teatro de revista, sendo assim não havia “preocupações com a técnica interpretativa” (FERREIRA, 2002, p. 88).

Surge a primeira escola de bailado em 1927. Segundo Ferreira (2002) juntamente com o Teatro Municipal do Rio de Janeiro, era conduzida pela bailarina russa Maria Olenewa, que viera ao Brasil no mesmo ano, em uma turnê da companhia de Ana Pawlowa. Com isso Maria Olenewa fundou a companhia do Rio de Janeiro que só foi oficializada em 1930. A bailarina foi a grande professora do brasileiro Carlos Leite, o qual desenvolveu 55 anos de trabalho no Brasil de balé clássico. Nesse mesmo ano surgiram as companhias de danças no Brasil.

A dança clássica fixou-se até o ano de 1932, onde a dança moderna começa a dar seus primeiros indícios no contexto brasileiro. Em 1956 nasce a primeira escola de dança moderna, em Salvador com a direção da bailarina Yanka Rudzka. Após surgiram várias escolas espalhadas em território brasileiro. O expressionismo alemão foi quem influenciou todo esse contexto da dança moderna no Brasil, e a partir de 1960, a dança moderna espalha-se pelo país. Com isso originam-se os festivais de dança, presentes até hoje, como o festival de dança de Joinville, conhecido até em âmbito internacional. A cada ano que se passa os bailarinos mostram-se mais criativos e tentam romper todas as ações e comportamentos que são estabelecidos pela sociedade, criando novos paradigmas. É o que ressalta Ferreira (2002):

O jogo de determinantes que constroem a cultura do corpo na dança, no entanto, ainda incorporam fundamentos do paradigma cartesiano mecanicista na forma da exacerbação do alto rendimento e da sanidade física/mental. (FERREIRA, 2002, p.93).

Dentro desta perspectiva é que se pode pensar no corpo que é comprometido por alguma deficiência, que está fora do contexto conhecido da sociedade, ou o contexto que é colocado por Ferreira (2002) que está fora do paradigma dominante.

Contudo o trabalho da dança com deficientes contrapõem todas as questões e aspectos que envolvem o que já conhecemos, ou seja, o que nossa sociedade já estabeleceu, sendo assim a dança possibilita entrar-se em um palco inovador, onde se apresentam corpos, esses “que precisam ser compreendidos, sob uma outra ótica, tanto em relação ao próprio corpo quanto em relação à dança”. (FERREIRA, 2002, p.93).

3.1 A relação entre Dança e Educação.

Difícilmente encontramos no cotidiano escolar a prática de dança, se não em eventos realizados pela escola. Sendo ela uma arte com tantos benefícios

para vida humana, por que não inserí-la nesse contexto, como uma fonte de conhecimento?

Percebe-se que a dança sempre fez parte da vida do homem, somos construídos por uma sociedade já formada por antepassados, valoriza-se tradições que são hereditárias, sendo a dança, então trazida nas bagagens dos que fazem parte da sociedade atual.

Nessa perspectiva pode-se notar que a Dança possui componentes que vem propiciar benefícios a quem a vivencia. Ela é indispensável na formação humana, com isso, não podendo ser negligenciada na fase escolar. Sobretudo segundo, Arce e Dácio (2007) a dança amplia o repertório motor, trabalha a percepção espacial, auxilia no desenvolvimento das capacidades funcionais como: coordenação, agilidade, força, entre outros. Atua completamente na interação com o outro, permitindo uma melhora na autoestima, fazendo parte assim do desenvolvimento social e o psicológico humano. Fúx (1983) relata a dança como uma linguagem expressiva que auxilia também no desenvolvimento humano:

“Por esse caminho, o encontro das crianças com a dança libera a energia acumulada devido a nossas expectativas e medos, a nossas impossibilidades e a nossa falta de naturalidade para expressar-nos. Esta linguagem se compreende em qualquer idade, desde os 3 até os 60 anos, ou mais. No entanto, quanto antes se começar esse aprendizado, mais prováveis serão seus bons resultados”. (FUX, 1983, p. 46).

Curtiss (1983) nos traz a dança como um agente que provém dos movimentos, esses que seriam um estímulo para o desenvolvimento da criança, sejam eles emocional ou físico. Assim o movimento então, é essencial para as crianças, pois “através do movimento, a criança canaliza seus sentimentos, sua expressão, criatividade e suas descobertas, aprendendo muito sobre si mesma, o outro e o meio ambiente.” (CURTISS, 1988, p. 13). É por meio do movimento que se pode agir sobre o meio, para conseguir atingir objetivos, desejos e na satisfação de necessidades.

Camargo (1994) expõe a expressão corporal como a “poética do corpo”, um ritmo interior que determina o sentir e o mover-se, que levaria o corpo a se

transformar, e buscar por meio do impossível a superação. Assim a expressão corporal também auxilia a criança no controle da agressividade, na liberação de frustrações, amplia os movimentos e cada vez mais diminui a fase egocêntrica.

Laban (1978) nos traz o movimento como a combinação de força, tempo, espaço e fluência, que o sujeito ao se movimentar direciona-se a um espaço em uma determinada duração de tempo, essa que é dependente de sua velocidade, onde tudo isso resulta na fluência do movimento.

As Diretrizes Nacionais de Educação apresenta a dança como uma das linguagens da arte, colocada na escola como uma disciplina extracurricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) situam a dança como um importante elemento para os currículos educacionais, expondo seus benefícios que proporciona o desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afetivo, aumentando assim a autoestima e as capacidades de criar e se expressar. Assim:

Com os conteúdos específicos da Dança (habilidades de movimento, elementos do movimento, princípios estéticos, história, processos da dança), os alunos jovens poderão articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo, exercendo, assim, plena e responsavelmente sua cidadania. (BRASIL, 1998, p.71).

A dança dever ser vista como algo a complementar na escola, principalmente nas aulas de Educação Física ou algum conteúdo de Arte. Pode-se visualizar a dança como um componente que pode ser introduzido nesse contexto, como arte, como linguagem, como práxis, se tornando assim uma ligação à outras disciplinas. Nesse sentido a dança trabalha o aluno por completo, liberando emoções, explorando sentimentos, expressões e a criação. Além de estar socializando a todos que a vivenciam, pois por meio dos grupos, apresentam-se atividades, onde o trabalho será sempre o coletivo, dando aos alunos noções de cooperatividade e diversos aspectos da vida em sociedade, da vida no coletivo.

Fúx (1983) apresenta a dança como um meio paralelo à outras disciplinas que juntas podem constituir a educação no homem. E assim colocando a dança no cotidiano educacional, como uma matéria de formação, “reencontraríamos um novo homem com menos, e com a percepção de seu corpo como meio expressivo em relação com a própria vida”. (FÚX, 1983, p.40).

Diante de tantas justificativas em relação aos benefícios da dança porque ela é ainda tão pouco valorizada no contexto escolar? De acordo com Barreto (2008) seria necessário buscar medidas para a situação que se encontra a dança, pois tudo que envolve essa arte está sendo deixada de lado. Desta forma busca-se uma condição mais digna no contexto escolar para a dança. O que dificulta aqui o trabalho da dança na escola, talvez seja o trabalho com o corpo, pois ainda são colocados em questão os medos, os receios, onde ainda a sociedade traz o trabalho com o corpo sempre argumentando, criticando isso, desempenhando preconceitos que foram introduzidos pela antiga sociedade e pelos antigos ensinamentos religiosos.

Marques (2010) traz essa questão da dança, sendo colocada ainda nos dias atuais como “coisa de mulher”. A dança não está somente associada à arte, mas também a virilidade, força e a identidade cultural de todos os homens. Relatando ainda, que a arte ainda é vista como uma ação realizada por loucos, fazendo também com que os que não sabem codificar a mesma, não serão capazes de diferenciá-la de preconceitos e críticas antigas e fora de moda.

É importante ressaltar também o trabalho que irá ser realizado, com a dança na escola, pois atualmente a dança, envolve vários sentidos que são transmitidos pela mídia, e por todo tipo de comunicação existente hoje. Marques (2010) remete a isso, quando relata os cuidados que os professores devem ter nas escolas no momento do ensino e aprendizagem de dança, a escolha do conteúdo de ensino, sem ser de uma forma hierarquizada, mensagens ocultas que são passadas de uma cultura privilegiada, destruindo assim crenças, valores, as culturas dos alunos, a Quadrilha, tão trabalhada nas escolas, sem trazer aos alunos o conteúdo das relações de gênero e principalmente o cuidado com o trabalho com o corpo, para que não desmotive

o aluno que não possui o biotipo já classificado como “o bom” (magro e flexível), para que por fim, o corpo não seja apenas um figurante, mas um personagem principal em novas descobertas e construções de conhecimentos.

Por fim a dança na escola possibilita um trabalho inovador o qual, seria interessante o professor introduzir em seu ofício. Não só porque contém benefícios que auxiliam no desenvolvimento, mas por apresentar várias outras características que poderiam melhorar a situação que se encontra hoje a escola pública, ou até mesmo oferecer recursos à inclusão escolar, temática atual tão questionada e relevante no contexto escolar. Com isso o próximo capítulo irá abordar a dança como uma possibilidade de inclusão, se tornando assim um ensino inovador e desafiador, superando limites e as impossibilidades.

3.2 A Dança: A arte de incluir

Vivemos a era da inclusão escolar, a qual a legislação exige das escolas, novas medidas para que todos os alunos possam vivenciar uma mesma educação. A contribuição da dança moderna, para a sociedade, fez com que os homens pudessem refletir sobre os acontecimentos de seu meio, e expressar sentimentos que sempre foram reprimidos. Nesse sentido é que esse capítulo vem refletir, a dança sobre uma perspectiva diferente, exibindo uma população sempre vista, por muitos da sociedade, como inferiores, e incapazes de atuar como cidadãos.

A inclusão traz novos sentidos sobre o educar, sobre novas práticas, essas que vem possibilitar a participação e o desenvolvimento de todos que vivem nesse contexto:

“Na escola, as práticas pedagógicas têm impulsionado o desenvolvimento de todas as crianças, jovens e adultos, sejam eles provenientes de diferentes classes sociais, raças, culturas, com ou sem deficiência”. (VIZIM, 2003, p.50).

Nessa perspectiva verifica-se que a inclusão não provém auxiliando a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas de todas que de alguma forma ou outra são excluídas do contexto escolar. Assim na busca de novos conceitos, métodos e práticas inovadoras é que seria possível introduzir o ensino de dança, nesse contexto, o qual já foi abordado acima não apenas como uma passagem aos eventos realizados pela escola, mas um ensino como forma de conhecimento.

A confusão da temática inclusão faz com que as pessoas enxerguem desenvolvimentos que vão beneficiar somente o aluno com necessidades educacionais especiais, mas de acordo com Carmo (2005) o que se precisa fazer é que a inclusão passa a ser enxergada numa perspectiva que acolha as diversidades sendo assim a dança como possibilidade de inclusão não vai abranger somente pessoas com necessidades educativas especiais, mas a todos. O que dificulta também esse entendimento é a visão do professor em relação a sua prática, que acredita não estar preparado a atender “a todos” ou simplesmente conserva práticas tradicionais e não aceita buscar outras práticas pedagógicas que atendam as necessidades apresentadas na sala de aula. Com isso faz-se necessário que o professor reflita sobre sua prática para que possa contribuir na formação de seus alunos, onde Freire (2008) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2008, p.43).

O ensino de dança, no campo educacional, deve abranger diversos elementos, os quais possam estar contribuindo no desenvolvimento e formação de todos os alunos, atingindo principalmente os alunos com necessidades educacionais especiais, não por serem alunos incluídos nesse contexto, mas para que eles possam superar limitações impostas de seu meio.

A dança então é um dos lugares que permite aos deficientes se subjetivarem, pois eles se veem na dança, não como pessoas deficientes, à vista. Está aí presente o irrealizável que pela dança passa a ser visto como o realizável. (FERREIRA, 2002, p. 105).

Na atualidade, a dança, precisa apresentar convivências de diversos corpos, deixando de lado alguns padrões, já estabelecidos em relação ao corpo belo e perfeito e técnicas específicas. Ao dançar os alunos com necessidades especiais desafiam essa imagem estética, expondo a superação de limites, que já foram impostos a eles, apresentando suas possibilidades muitas vezes julgadas impossíveis, além de estarem desenvolvendo-se cognitivamente, afetivamente, expressivamente e socialmente.

Portanto cabe ao professor e a todos envolvidos com a educação, compreender sobre a temática inclusão e todas as contribuições que ela traz para o aluno, auxiliando o professor em sala de aula, de uma forma que possa atender as necessidades de todos, a qual Strazzacappa (2001) relata a dança introduzida ao contexto escolar “busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas” (STRAZZACAPPA, 2001, p.1). Que por fim dá a possibilidade de integrar os elementos e benefícios que dão todo o suporte no processo de inclusão na escola, proporcionando a todos o acesso, a permanência e a qualidade de uma educação voltada a desenvolver os futuros cidadãos do país.

Dança é educação quando assume o compromisso de informar e formar cidadãos críticos e conhecedores do papel social que representam num dado espaço e tempo, além de ser um instrumento gerador de agentes de mudanças em prol do equilíbrio quantitativo e qualitativo da vida em sociedade. (GAIO; GÓIS apud TOLOCKA; VERLENGIA, 2006, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização deste trabalho por meio de revisões bibliográficas, pode-se compreender que a arte como ensino pode favorecer a todos os alunos, inclusive aos que estão sendo inseridos no contexto escolar. Com isso a dança como arte na escola traz como objetivo principal criar possibilidades do acontecimento, de fato, da inclusão na escola. Ela também rompe com todos os modelos conservadores, ainda existentes nesse espaço, além de trazer significados e conhecimentos a todos que vão vivenciar esse ensino. A dança também poderá atuar no processo de desenvolvimento de todos os alunos e em especial os alunos com necessidades educacionais especiais.

As pessoas com necessidades especiais carregam consigo desafios a serem enfrentados e superações a serem conquistadas, por viverem em uma sociedade que ainda rotula o bom e o melhor, as pessoas ditas como perfeitas, belas, inteligentes e fortes. Assim percebe-se que o processo de inclusão deve percorrer uma longa trajetória, para que aconteça definitivamente nas escolas.

O papel do professor, nesse processo, está na busca de novas práticas pedagógicas e métodos para atender as necessidades de todos que contemplam a sua sala de aula e fazer com que os mesmos convivam com as diferenças, se conscientizem da importância do outro, e principalmente se desenvolvam nessa socialização. “O professor deve estar atento, ser receptivo e flexível e, constantemente investigador e criativo, frente aos seus alunos” (MARQUES, 1999, p.34).

A diversidade existente hoje nas escolas se permite pensar em vários meios para a melhoria de práticas ditas como conservadoras, e exige mudanças necessárias nas atitudes do professor, o qual deve sempre acreditar nos potenciais de seus alunos e principalmente fazer com que eles acreditem em seus potenciais.

A inclusão somente ocorrerá quando todos os envolvidos em sociedade, em escola ou em qualquer espaço, entender que as diferenças existem e que o termo igualdade, não se dá no âmbito de sermos iguais, mas na igualdade de direitos, todos possuem o mesmo direito de viver com liberdade e dignidade. Sabe-se que a perfeição é difícil de ser conquistada, mas tem-se a

possibilidade de cada dia propiciar uma melhora, seja num gesto, uma atitude, um novo meio de viver.

Não devemos pensar na dança como uma utopia, diante de outras preocupações da educação brasileira, mas em uma possibilidade real, em que essa arte seja vista como mediadora na construção de conhecimentos, de valores que vão além da escola.

“Se pudesse dizer o que eu sinto, não precisaria dançar”.

(ISADORA DUNCAM, apud FERREIRA, 2002, p.105).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARCE, Carmen; DÁCIO, Gabriela Mavignier. A dança criativa e o potencial criativo: Dançando, criando e desenvolvendo. **Revista Eletrônica Aboré - Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo - Edição 03/2007.** Disponível em: http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/artigos/artigos_3/Carmen%20Arce%20e%20Gabriela%20Dacio.pdf. Acesso em: 18/09/2012.

BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BIASOLI, C. L. A. **Formação do Professor de Arte: do ensaio à encenação.** Campinas: Papirus, 1999.

BOURGIER, P. **História da dança no ocidente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BRASIL, MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,** Edições MEC/SEESP, Brasília: 2000.

BRASIL, MEC, SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio,** Brasília, 2002.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. Brasília: CORDE, 1992.

_____.Ministério da Cultura. **Very Special Arts Brasil:** subsídios para implantação de comitês estaduais e municipais. Rio de Janeiro: Funart, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca** e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais, Brasília, 1997.

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3.ed, Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação Especial: 1977/1979**. Brasília: 1977.

_____. **Plano Nacional de Ação Conjuntiva para Integração de Pessoa Deficiente**. 1985. Rio de Janeiro, 1985.

_____. **Plano Nacional de Ação Conjuntiva para Integração de Pessoa Deficiente**. 1988. Rio de Janeiro: 1988.

_____. **Plano Nacional de Ação Conjuntiva para Integração de Pessoa Deficiente**. 1992, Rio de Janeiro, 1992.

_____. Secretaria do Desporto. **Plano Plurianual: 1991/1996**. Snt, 1990.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Estratégia e orientações sobre artes. Respondendo com arte às necessidades especiais**. Brasília: MEC/SEE, 2002.

CAMARGO, M. L. M. de. **Música/Movimento: Um universo em duas dimensões**; aspectos técnicos e pedagógicos na Educação Física. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CARMO, A. A. do. Diversidade Humana e Educação. In: FERREIRA, E. (org.) **Dança artística e esportiva para pessoas com deficiência: Multiplicidade, complexidade e maleabilidade corporal**. Juiz de Fora: CBDCCR. 2005.

CURTISS, S. **Alegria do Movimento na Pré-Escola**. Porto Alegre: Editora Artes Médica Sul Ltda, 1988.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS , de 10 de dezembro de 1948. Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Assembléia das Nações Unidas, 1948.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS. Aprovada pela Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: **Satisfação das Necessidades** Básicas de Aprendizagem, Jomtien – Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 10 de junho de 1994. **Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA, Promulgada pelo Decreto Nº 3.956 – da Presidência da República do Brasil - 8 de outubro de 2001. Disponível em [http:// portal MEC.gov.br/seesp/arquivos](http://portal.MEC.gov.br/seesp/arquivos).

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scpione, 2004.

ELLMERICH, L. **História da Dança**. 3.ed. São Paulo: Ricordi, 1964.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. – 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Eliana Lucia. **Dança em cadeira de rodas: os sentidos da dança como linguagem não verbal**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. Corpo Possível. In: FERREIRA, Eliana Lucia (org.). **Dança Artística e Esportiva para Pessoas com Deficiência: multiplicidade, complexidade e maleabilidade corporal**. 1ª ed., Juiz de Fora, MG: CBDCCR, 2005.

FERREIRA, M.E.C. Igualdade e desigualdade na arte, na educação e na reabilitação. In: FERREIRA, E. (org.) **Dança artística e esportiva para pessoas com deficiência: Multiplicidade, complexidade e maleabilidade corporal**. Juiz de Fora: CBDCCR. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FÚX, M. **Dança, Experiência de Vida**. São Paulo: Editora Summus, 1983.

_____. **Dançaterapia**. 2 ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, 1980.

GAIO, Roberta; GÓIS, Ana Angélica. Dança, Diversidade e Inclusão Social: Sem limites para dançar!. In: TOLOCKA, Rute E; VERLENGIA, Rosangela (orgs.). **Dança e Diversidade Humana**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.25-35.

LABAN, R. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978

LEÃO, R. de M. **A arte no espaço educativo**. Disponível em http://caracol.imaginario.com/paragrafo_aberto/rml_arteeduca.html. - acessado em 29/09/2012.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Loyola, 1977.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental**. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. **Integração X Inclusão – Educação para todos**. Pátio (Revista Pedagógica) Porto Alegre: Artmed, n. 5, maio, jul. 1998.

_____. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2 ed., São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorin (org.) **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino de dança hoje: Textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOTA, Rosângela Maria de Sales. **A Inclusão Escolar no IF Baiano – Campus Catu: uma análise do processo**. Trabalho de Conclusão Curso de Especialização em Educação Especial Tecnológica Inclusiva, 2009.

NANNI, D. **Dança-Educação: Pré-escola à Universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NIETZSCHE, F. **Obras Incompletas**. 4.ed. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

OSINSKI, D. R. B. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.

READ, H. **A educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SIQUEIRA, D. da C.O. **Corpo, comunicação e cultura: A dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência: A formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In.: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

VIGOSTSKI, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIZIM, M. Educação inclusiva: O avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S.; VIZIM, M (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.