



## POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: ENSINO DE ARTES E DE FILOSOFIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PUBLIC POLICIES IN EDUCATION:  
INCLUSIVE TEACHING OF ARTS AND PHILOSOPHY

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN:  
ENSEÑANZA DE ARTES Y FILOSOFÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

*Samuel Mendonça<sup>1</sup>*

*Mariana Baruco de Machado Andraus<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo discutir as políticas públicas de inclusão na perspectiva do ensino de Artes e de Filosofia. Do ponto de vista do método, foi realizada uma revisão de literatura na base *Scielo* utilizando-se unitermos que viessem a favorecer os achados pertinentes à investigação, configurando-se um levantamento das produções acadêmicas a respeito do ensino de Artes e de Filosofia em educação inclusiva. Concluiu-se que ainda são poucas as publicações contemplando a temática de interesse do estudo, justificando-se a necessidade de seu desenvolvimento na medida em que as disciplinas de Artes e de Filosofia, na qualidade de fomentadoras da autossuperação do sujeito, são fundamentais para se pensar em uma perspectiva de educação inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Artes. Ensino de Filosofia. Educação Inclusiva.

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to discuss the public policies for inclusive education considering the teaching of Arts and Philosophy. A literature review was performed on *Scielo* database using keywords that could help to boost this search, designing a mapping in the teaching of Arts and Philosophy in inclusive education. Results indicate that there are few publications covering the theme, which justify the need for its development. The subjects of Arts and Philosophy, as instigators of the self-overcoming, are fundamental to think about inclusive education.

**KEYWORDS:** Teaching of Arts. Teaching of Philosophy. Inclusive Education.

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo es discutir la temática de las políticas públicas de inclusión desde la perspectiva de la enseñanza de Artes y de Filosofía. Desde el punto de vista del método, se realizó una revisión de la literatura en la base *Scielo* y se utilizaron los indicadores: “enseñanza de arte en educación inclusiva”, “enseñanza de arte y necesidades educativas especiales”, “filosofía e inclusión”, “filosofía en educación inclusiva”, y otros términos equivalentes que acompañan a los que consideraron pertinentes para la investigación, configurándose así un levantamiento sobre el estado del arte de las producciones académicas con respecto a la enseñanza de Artes y de Filosofía en educación inclusiva. Se concluyó que aún son pocas las publicaciones que contemplan la temática de interés de este estudio, y se justifica la necesidad de su desarrollo en la medida en que las disciplinas de Artes y de Filosofía, como fomentadoras de la auto-superación del sujeto, son fundamentales para pensar en una perspectiva de educación inclusiva.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de Artes. Enseñanza de Filosofía. Educación Inclusiva.

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCAMP, Campinas, SP - Brasil. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação PUCAMP, Campinas, SP – Brasil. E-mail: [samuels@gmail.com](mailto:samuels@gmail.com). Doutora em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP - Brasil. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas. Docente do Departamento de Artes Corporais - UNICAMP, Campinas, SP - Brasil. E-mail: [m\\_andraus@iar.unicamp.br](mailto:m_andraus@iar.unicamp.br).

<sup>2</sup> Doutora em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP - Brasil. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas. Docente do Departamento de Artes Corporais - UNICAMP, Campinas, SP - Brasil. E-mail: [m\\_andraus@iar.unicamp.br](mailto:m_andraus@iar.unicamp.br).

**Recebido em:** 05/05/2015 – **Aprovado em:** 03/12/2015.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir a temática das políticas públicas de inclusão na perspectiva do ensino de Artes e de Filosofia na qualidade de disciplinas fomentadoras da autossuperação<sup>3</sup> do sujeito. Por autossuperação do sujeito compreende-se a dimensão de autocrítica que propicia a alteração daquilo que se é, por meio do esforço individual. Essa acepção será desenvolvida ao longo dessas reflexões, partindo das contribuições de Mendonça (2009, 2011, 2012) e de Andraus (2014). Sobre a escolha das duas disciplinas, a interdisciplinaridade é uma diretriz do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020 e, nesse sentido, este artigo se justifica por tratar das Artes, de um lado, e da Filosofia de outro, juntas no sentido de se pensar o ensino de forma mais efetiva em relação à questão da inclusão da pessoa com deficiência.

Do ponto de vista do método, foi realizada uma revisão de literatura na base *Scielo* utilizando os descritores “ensino de arte em educação inclusiva”, “ensino de arte e necessidades educativas especiais”, “filosofia e inclusão”, “filosofia em educação inclusiva”, e outros unitermos equivalentes que viessem a favorecer os achados pertinentes à investigação, configurando-se um levantamento do estado da arte das produções acadêmicas a respeito do ensino de Artes e de Filosofia em educação inclusiva.

Diante da relevância de se pensar processos pedagógicos a partir de uma perspectiva de políticas públicas, e considerando uma relação entre ensino de Artes e de Filosofia naquilo que se entende, neste trabalho, como possibilidade de educação do sujeito, nasceu a pesquisa que originou este artigo, pautada na seguinte questão: como o ensino de Artes e de Filosofia na escola, assegurados por instrumentos legais como direito do aluno, pode facilitar o processo de inclusão no contexto educacional? Assim, postulamos como hipótese que ambos os conhecimentos apresentam esse potencial por fomentarem no sujeito a busca de autossuperação.

O artigo se estrutura em quatro partes, do ponto de vista formal: (i) Legislação sobre o ensino de Artes e de Filosofia; (ii) Políticas públicas de inclusão: amparos legais do ensino inclusivo; (iii) Revisão de literatura: publicações sobre ensino de Artes e de Filosofia em educação inclusiva a partir de 2008; e (iv) A Arte e a Filosofia como fomentadoras de autossuperação do sujeito e a inclusão da pessoa com deficiência. O ano de 2008 foi definido como ano inicial do período da pesquisa em função de ser o dia 2 de junho de 2008 a data da instituição da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, mediante a Lei n.º 11.684; a obrigatoriedade do atendimento à pessoa com deficiência na Educação Básica data de 1996, ano da Lei de Diretrizes e Bases, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Artes; porém, para efeito de recorte do estudo, as publicações analisadas nos três contextos foram aquelas posteriores a 2008.

<sup>3</sup> Por autossuperação entendemos a necessidade das pessoas com deficiência em não se contentarem com o mundo excludente em que vivem. Em outros termos, o pressuposto é justamente o de não aceitar a vida “normal” que tem o acesso à escola como critério aparente de superação da exclusão. Mesmo considerando que cabe à escola a responsabilidade por construir as condições para a hipótese de autossuperação, sabemos que na prática não é possível ficar esperando esse tipo de construção que ocorre, no máximo, no discurso. A autossuperação serviria, portanto, às pessoas com deficiência e às ditas “normais”. A base teórica desse termo encontra-se desenvolvida por Mendonça (2009, 2011, 2012) e Andraus (2014) e leva em consideração o pensamento de Friedrich Nietzsche (1844-1900).

Assim, pretende-se com este artigo apresentar uma cuidadosa análise atualizada sobre os espaços a serem ainda conquistados no âmbito das licenciaturas nas áreas de Artes, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – que estabelece as diretrizes para o ensino de Artes no Brasil –, e após a Lei n.º 11.684 de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia em todo o território nacional, e intenta-se, principalmente, estender essa reflexão para o âmbito da relação entre ensino de Artes e Filosofia, e a educação inclusiva, com base no artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que trata do direito à educação (BRASIL, 2008).

## 2 LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO DE ARTES E DE FILOSOFIA

A Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece, no Artigo 26, parágrafo 2: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2013a). Em 1997, após a criação das Leis de Diretrizes e Bases, foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tratam das artes como uma unidade (e não pluralidade) de conhecimento. E, quando se adentra o âmbito das especificidades de cada uma das quatro grandes áreas artísticas, sobram interrogações e faltam definições claras de quais sejam os conteúdos dessas áreas. Strazzacappa, ao mencionar a situação da dança, afirma:

Embora as Diretrizes situem a dança como uma das linguagens do ensino de arte nas escolas, ela é apresentada ora como complemento das aulas de música, sobretudo quando se estudam as manifestações populares, ora como conteúdo da Educação Física, quando aparece nas comemorações cívicas do calendário escolar. Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular [...] (STRAZZACAPPA, 2003).

Devido ao fato de o país estabelecer parâmetros nacionais e assegurar a autonomia das escolas para que cada uma delas construa o próprio projeto pedagógico, com base em diretrizes estaduais, muitos licenciados nas diversas áreas de ensino artístico são cobrados pelas escolas para que ensinem as demais modalidades, seja integrando as quatro em um único projeto ou distribuindo os conteúdos de modo que se reserve um trimestre para a dança, um trimestre para teatro, um trimestre para música e um trimestre para artes plásticas. Outra situação que ocorre com frequência é um licenciado em dança ensinar exclusivamente conteúdos de artes plásticas, porque a escola assim exige. Existem, ainda, concursos públicos que facultam ao licenciado em dança ou teatro submeter-se à seleção e tomar posse do cargo, caso seja aprovado, mas as provas do concurso versam exclusivamente (ou quase) sobre artes plásticas. Em acréscimo, muitos materiais didáticos de artes são centrados na área de artes visuais – ou têm apenas conteúdos desta área –, dificultando aos licenciados de outras áreas artísticas desenvolverem seus trabalhos de docência com qualidade. Enfim, são muitos os problemas que persistem após a criação da lei, que já completa 18 anos de vigência e afeta gerações e gerações de licenciados nas áreas artísticas e, principalmente, de alunos da rede de educação básica aos quais não têm sido facultado usufruir do direito à aprendizagem das artes em suas diferentes expressões.

Em 2008, a área de música (representada pela Associação Brasileira de Educação Musical) conseguiu a aprovação de uma alteração na redação do Artigo 26 da Lei n.º 9.394 de 1996, com a inclusão da Lei n.º 11.769 de 2008: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2013c). O parágrafo 2º dessa lei, no entanto, que diz “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2013c), foi vetado sob o seguinte argumento:

[...] é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto (BRASIL, 2013d).

Um posicionamento como esse, que pretende assegurar que não licenciados possam lecionar em escolas em um país em que um grande número de licenciados não se emprega simplesmente porque o próprio sistema parece impedir, merece atenção e análise cuidadosa por parte dos pesquisadores da educação e, especificamente, da educação em artes, pois, além de tudo, desvela aquela mesma confusão mencionada por Strazzacappa (2003) entre a arte experienciada no senso comum – sem parâmetros nem definições – e a arte como campo de conhecimento. É preciso insistir na necessidade de formação específica do artista, neste caso particular; mas, considerando a necessidade de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de cada área do conhecimento, argumentamos que a formação específica, além de necessária, deve ser assim assumida pelo poder público. De outra forma, que concepção de educação se está a defender? Que formação para a cidadania é essa que desconsidera a formação específica?

Com tantas discussões acerca da temática do ensino de artes na educação básica, muitas das quais buscam relacionar o que consta nas Leis de Diretrizes de Bases com as demandas práticas que surgem na tentativa de assegurar ao alunado o direito ao cumprimento da lei, fica clara a pertinência e atualidade desta discussão.

Em se tratando do ensino de Filosofia, do ponto de vista da legislação, considera-se uma importante conquista para a área a Lei n.º 11.684 de 2 de junho de 2008; no entanto, há muitos desafios tanto para professores de Filosofia do Ensino Médio quanto para o poder público, no sentido de aproximar a dimensão legal de sua eficácia. A Lei n.º 11.684 altera a Lei de Diretrizes e Bases no que diz respeito à Filosofia e à Sociologia. O inciso IV do artigo 1º estabelece que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2013e).

Sim, a dimensão legal está equacionada: todas as instituições do país que oferecem o Ensino Médio devem contemplar em suas matrizes curriculares a Filosofia; no entanto, questionamos, que Filosofia é passível de ser ensinada com as condições materiais existentes, ou seja, a média de uma hora aula semanal para a disciplina? O espaço para o desenvolvimento da disciplina Filosofia em sala de aula, por certo, diz respeito a um dos principais desafios para que este campo tenha efetividade. Não basta assegurar a presença da disciplina Filosofia em sala de aula: este é, seguramente, o primeiro passo, mas, é preciso avançar.

A discussão elaborada anteriormente sobre a necessidade do especialista para a área de Artes se sustenta de forma similar quanto à Filosofia; afinal, está-se falando de um campo do conhecimento que tem seu estatuto próprio, seu método. Não basta ler Filosofia para lecionar: é preciso dominar a linguagem filosófica para que, a partir disto, seja possível a construção filosófica por meio do domínio da linguagem. Nesse sentido, Aspis (2004) enfaticamente diz que o professor de Filosofia deve ser filósofo. Cabe esclarecer que o filósofo diz respeito ao licenciado em Filosofia sim, mas, além disso, àquele que busca a si mesmo de forma permanente, razão pela qual o último item deste texto irá tratar da questão da autossuperação.

Expôs-se, então, neste primeiro tópico, que o acesso a um ensino de qualidade em Artes e em Filosofia na rede básica do ensino é um direito do educando, e que se faz mister uma constante avaliação sobre como (e se) essas políticas vêm sendo implementadas. No que concerne à temática da inclusão, evidentemente ela diz respeito a todas as áreas do conhecimento, mas ressaltam-se as Artes e a Filosofia como lugares de investigação de si pelo sujeito, transcendendo o paradigma moderno positivista que outorga às ciências exatas o *status* de único saber legitimado.

Sabemos que o ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos, e os alunos, de sua reprodução, nas aulas e nas provas. A divisão do currículo em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa etc. fragmenta e especializa os saberes e faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo, e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e nos entender melhor. (...) Uma escala de valores também é atribuída às disciplinas, em que a Matemática reina absoluta, como a mais importante e poderosa, enquanto as Artes, a Educação Física quase sempre não são valorizadas (MANTOAN, 2004, p. 37).

Nesse trecho a autora deixa explícita a necessidade de a escola rever a si mesma, seus métodos de avaliação do conhecimento e o próprio entendimento que tem do que seja o conhecimento: em disciplinas compartimentadas, muitas vezes escapa à criança e ao adolescente a percepção da relação entre os conteúdos estudados e a própria vida. O desenvolvimento infantil, no entanto, não se restringe à assimilação de conteúdos, mas à habilidade do sujeito em saber o que fazer com aquilo que ele aprende. Na sequência do pensamento da autora, evidencia-se que a inclusão deve ser pensada a partir de um ponto de vista desenvolvimental, e não de assimilação de conteúdos:

Com esse perfil organizacional, podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular. É como se esse espaço fosse de repente invadido e todos os seus domínios tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes. Novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas, de avaliar a aprendizagem, demandam “artes de fazer” que (...) a contestem e transgridam o seu projeto educativo vigente (MANTOAN, 2004, p. 37).

Com esse posicionamento de Mantoan, passa-se para o segundo tópico, sobre as políticas de inclusão, para uma compreensão das discussões atualizadas sobre o tema com as quais se tomou contato ao longo da pesquisa.



### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: AMPAROS LEGAIS DO ENSINO INCLUSIVO

No que compete ao ensino de Artes e de Filosofia em educação inclusiva – foco do presente estudo –, o assunto inclusão *versus* integração constitui tema amplamente debatido nos últimos anos e objeto de eventos sobre a temática, entre eles, o Fórum "Bibliotecas Acessíveis no Ensino Superior: ações afirmativas para inclusão", ocorrido em 7 de março de 2013, o Fórum "Inclusão e Diversidade: políticas atuais e desafios para o futuro", ocorrido em 28 de junho de 2013, o Fórum "A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva", ocorrido em 28 de agosto de 2013, todos eles no Centro de Convenções da Universidade Estadual de Campinas; o encontro "Educação e Acessibilidade: conceitos, perspectivas e tecnologia assistiva", ocorrido em 2 de outubro de 2013 na PUC-Campinas, e as "Palestras de Educação Inclusiva: desafios de visão subnormal e processamento auditivo central", ocorrido em 26 de outubro de 2013 no Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

Nota-se, por um lado, a quantidade expressiva de eventos ocorridos sobre a temática da inclusão em uma única cidade e ano; no entanto, nota-se também que ainda é incipiente a discussão específica sobre a relação entre educação inclusiva e a especificidade das disciplinas que hoje caracterizam a estrutura curricular do ensino. Fala-se em incluir de um modo geral, mas não com delimitação de estratégias para o ensino de Matemática, de Língua Portuguesa, de Geografia, de Ciências etc., o que é natural, por um lado, considerando-se o argumento de Mantoan (2004), que sugere superar a disciplinarização para tocar a individualidade dos alunos – e, leia-se, em educação inclusiva este aspecto é fundamental –; mas, por outro lado, se a estrutura curricular presente na atualidade divide e estratifica o conhecimento em disciplinas, então é preciso pensar a educação inclusiva justamente para o currículo estabelecido. Em que pese a argumentação de Mantoan para a hipótese de superação da disciplinarização, parece-nos que as disciplinas são os espaços necessários para a construção de estratégias para a educação inclusiva.

Em se tratando do ensino de Filosofia, realizou-se em dezembro de 2012, em Recife, Pernambuco, o "2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia". A questão da inclusão não foi pauta de nenhuma mesa; no entanto, como tema paralelo, esteve presente em diversas situações, sobretudo a partir das contribuições dos professores de diferentes estados da União Federal. Uma das perguntas marcantes que têm sido feitas por professores de Filosofia, para além da obrigatoriedade de seu ensino já conquistada por meio de uma lei, diz respeito às condições materiais para que se tenha êxito com o labor filosófico. Em se tratando de inclusão, neste caso específico, não de pessoas, mas de campo do conhecimento, observa-se a necessidade de se pensar estratégias para que tanto a Filosofia quanto as Artes possam se consolidar como espaços válidos e legítimos no currículo. Neste artigo trata-se dessas duas disciplinas, especificamente, não somente por serem as áreas de especialidade dos autores, mas por poderem ser consideradas disciplinas até hoje não valorizadas no currículo escolar.

No Brasil, a trajetória do delineamento dos direitos da pessoa com deficiência tem início com a Constituição de 1988, documento no qual, pela primeira vez, pessoas com deficiência foram mencionadas. Em 1989, a 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 (INCLUSÃO JÁ, 2014).

Na sequência, em 1990, estabelece-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), cujo artigo 55 “reforça os dispositivos legais (...) ao determinar que ‘os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (INCLUSÃO JÁ, 2014).

Para além da dimensão legal, a questão da inclusão é pensada neste artigo a partir de outros aspectos que, principalmente, indicam a necessidade de diagnóstico para uma nova concepção de homem e mundo; afinal, a proposição de autossuperação aponta para aquilo que cada sujeito envolvido deve buscar nesse processo. Não se espera, neste sentido, apontar para os desafios legais quanto ao tema apenas, mas, principalmente, evidenciar a necessidade de se conceber uma nova forma de inclusão, que não promova a exclusão sob o pretexto de incluir. Como pano de fundo está a necessidade das Artes e da Filosofia como campos do conhecimento que fomentam a busca contínua de tomada de consciência dos interlocutores no mundo para todo e qualquer educando. Conforme afirma Mantoan,

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica das escolas e na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações (MANTOAN, 2004, p. 37).

Essa passagem critica a prática de se reduzir a inclusão à “inserção de alunos com deficiência no ensino regular”. A proposta de Mantoan é mais revolucionária do que isso, na medida em que sugere mudar a própria estrutura do ensino, superando a compartimentação do ensino em disciplinas, buscando uma aproximação entre os conteúdos trabalhados na escola e a própria vida – e nesse contexto entraria a inclusão, pois os conteúdos seriam aqueles que fariam sentido para cada aluno.

Há, no entanto, o outro lado da questão, que diz respeito ao fato de que uma inclusão “radical” – entendida como aquela determinada pela lei e que ocorre a despeito de as instituições ainda não terem infraestrutura adequada para receber esses alunos – acarreta problemas, muitas vezes, para o próprio aluno e sua família. Não é raro, na realidade de nossas instituições de ensino, alunos “de inclusão” estarem no espaço escolar apenas para que se cumpra a lei – alunos que poderiam preferir o conforto de aprender em suas casas. Nesse ponto, a legislação americana flexibiliza essa decisão, conforme se verá adiante. No caso do Brasil, a inclusão está prevista na Constituição Federal e, justamente por isso, tem o poder de promover mudanças, ainda que exija adaptação não só por parte da sociedade, mas, também, por parte da própria pessoa com deficiência, o tempo todo estimulada a querer ocupar o seu espaço.

A pergunta “até que ponto a inclusão deve ser obrigatória?” tem se mostrado central nas discussões acerca da inclusão e merece, de fato, atenção por parte de pesquisadores, professores e, principalmente, dos futuros professores – aqueles que se encontram hoje em formação nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas. Em que medida a legislação deveria instituir a obrigatoriedade da inclusão na rede regular ou apenas assegurar o direito à pessoa com deficiência, deixando a seu cargo (ou da família) a escolha? A questão é polêmica, pois, de um lado, se não fosse a dimensão legal, as instituições não dariam o primeiro passo para se preparar para receber esses alunos. Cleuza Repulho, Secretária de Educação da cidade de São Bernardo do Campo, em mesa-redonda intitulada “Inclusão na escola comum: marcos legais, políticos e educacionais”, ocorrida como parte do “Fórum Desafios do Magistério: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, elucidou que as crianças hoje resolvem problemas na sala de aula sem interferência do professor porque estão crescendo “neste mundo que incluiu”. Por outro lado, nos casos em que as condições da criança requerem cuidados que a instituição não possui infraestrutura para respaldar, será realmente vantajoso estar na instituição regular? Será, também, este o desejo da criança e da família?

Nesse sentido, Murphy (1993), em artigo escrito para o livro “Síndrome de Down: guia para pais e educadores”, permite entrever que a legislação estadunidense não estabelece a obrigatoriedade da inclusão, ao menos na época de sua publicação:

Alguns pais questionam se seu filho deve frequentar uma classe regular em vez de um programa para crianças com necessidades especiais. Há considerável debate entre profissionais e pais sobre o papel da educação especial e sobre como a criança aprende melhor. Contudo, cada família deve decidir, com o apoio de consultoria profissional, o que é melhor para seu filho. [...] Toda criança [com] deficiência deve ter oportunidades de interação com crianças “normais” de idade cronológica compatível, na escola, no bairro, ou em grupos de atividades da comunidade. Isso é benéfico tanto para a criança [com] deficiência como para a criança “normal” (MURPHY, 1993, p. 39).

Embora o pensamento desta autora seja claramente influenciado pela visão clínica, a importância do convívio entre pessoas com e sem deficiência é colocada em relevo por quase todos os autores e pesquisadores deste campo:

As propostas educacionais que visam à inclusão habitualmente se apoiam em dimensões éticas conservadoras. Elas se sustentam e se expressam pela tolerância e pelo respeito ao outro, sentimentos que precisamos analisar com muito cuidado, para entender o que podem esconder nas suas entranhas. A tolerância, sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, vinda da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las (MANTOAN, 2004, p. 38).

O argumento do presente artigo coaduna-se com essa afirmação na medida em que a inclusão só é, de fato, inclusiva quando pensada a partir de uma perspectiva realista, que não se apoie em uma ideologia filantrópica baseada no sentimento de piedade (que pressupõe superioridade por parte daquele que “ajuda”), mas que parta de um conhecimento e experiência profundos – no caso das Artes e da Filosofia, das potencialidades do sujeito – para que o delineamento estético de uma obra de arte, por exemplo, seja pensado a partir da deficiência e não apesar dela. Nesse sentido, incluir depende muito menos das instituições do que dos sujeitos envolvidos no processo. Não há inclusão, de fato, com a presença e permanência de crianças e jovens com deficiência nas escolas. A inclusão



indica, fundamentalmente, para além da presença no espaço escolar, o interesse pela alteridade; isto é, na consideração de Bubber (2004), é na vivência de reconhecimento entre sujeitos que o humano se realiza. Igualmente, é por meio do ultrapassar da solidão que o indivíduo se concretiza como sujeito. Em outras palavras, a busca da autossuperação justifica e concretiza o que se defende neste texto como inclusão.

É curioso notar que a perspectiva de Mantoan (2004) se difere da vertente de Bezerra e Araújo (2012), como veremos em seguida, na medida em que a primeira, ao defender o modelo inclusivista parece considerar a diferença como algo dado, fixo, mas excludente, considerando a segunda perspectiva; afinal, não há garantia de inclusão por meio da obrigatoriedade do ato de incluir, mas, a inclusão se dá, justamente, por meio de outras variáveis como a consideração do grupo, o reconhecimento do outro, sua alteridade. Assim, paradoxalmente, vemos como conciliáveis as perspectivas de Mantoan (2004) e Bezerra e Araújo (2012).

Conflitos entre os conceitos de inclusão e de integração apontados por Bueno (1999) estão refletidos, em termos legais, na criação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), em 1994, que respalda-se no conceito de integração, condicionando “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’” (INCLUSÃO JÁ, 2014). Os dois lados possuem argumentos muito fortes. Se, por um lado, a inclusão favorece não apenas a pessoa com deficiência, mas toda a turma, que se desenvolve ao tomar contato com a alteridade, por outro lado a presença do aluno na sala de aula, dependendo do tipo de deficiência e da quantidade de alunos por professor, pode representar um grande desafio. Não adianta incluir sem dar subsídios (tanto formação continuada para o professor quanto recursos de tecnologia assistiva por parte da instituição) para que esta inclusão efetivamente ocorra.

A simples presença da pessoa com deficiência na sala de aula não garante a inclusão; pelo contrário, pode haver exclusão quando as dificuldades de um aluno ficam expostas cotidianamente diante de uma sala de aula em que, por exemplo, todos enxergam, menos ele, ou todos ouvem, menos ele. Nesse contexto foi postulado o Atendimento Educacional Especializado (PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007), com o intuito de prover esses subsídios para o professor. Antes do AEE, no entanto, em termos de dispositivos legais, existia a já citada Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10,172/2001), também de 2001, entre outros instrumentos. Destaca-se a Resolução CNE/CP nº 1/2002, por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que “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” (INCLUSÃO JÁ, 2014). Ressalta-se que a necessidade de pensar o ensino de Artes e de Filosofia na perspectiva da educação inclusiva deve perpassar, necessariamente, o âmbito das políticas públicas, para um entendimento dos conceitos por detrás das propostas de integração e inclusão, e que essa reflexão precisa atingir os alunos das Licenciaturas nessas áreas para cumprir o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

No caso das Artes, por exemplo, tomando-se especificamente o ensino de dança, incluir não se resume a ensinar ballet clássico para uma criança com dificuldades motoras. O ballet clássico tem em sua história e especificidade técnico-estética o pressuposto de desafiar os limites do corpo humano. Um ensino inclusivo de dança, em nossa proposição, pressupõe a participação da pessoa com deficiência na própria criação dos movimentos, no processo de elaboração estética do espetáculo, pois é nesse âmbito que reside o sentido ressignificador da arte. Sem inclusão no próprio exercício de criação – um exercício que parta dos dados de realidade do sujeito, tenha ele uma deficiência ou não – está-se sujeitando a pessoa com deficiência ao mesmo processo de reprodução histórica de uma dança baseada em maneirismos e gestualidades referentes à corte francesa do século XIX. Está-se oferecendo um ensino de dança incompatível com o significado social desta arte na atualidade – leia-se, uma deficiência que está no próprio ensino de arte, e não na pessoa com deficiência. É neste sentido que se associam, no presente artigo, as políticas públicas de inclusão e as políticas públicas referentes ao ensino de Artes e de Filosofia, pois a pessoa com deficiência que se inclui na rede regular existente hoje não tem assegurado um ensino de qualidade no campo das Artes, salvo em casos pontuais de escolas que possuam uma proposta curricular diferenciada, que contemple um ensino crítico de arte; tampouco usufrui de um ensino de Filosofia na rede regular que transcenda ao dogmatismo, buscando trabalhar, por exemplo, o conceito de verdade a partir de uma dimensão estética.

Para não estender demasiadamente este tópico, e considerando o foco específico do presente artigo, procede-se na sequência à revisão de literatura, com o intuito de analisar os trabalhos que vêm sendo publicados nessa esfera.

#### **4 REVISÃO DE LITERATURA: PUBLICAÇÕES SOBRE ENSINO DE ARTES E DE FILOSOFIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE 2008**

Pesquisas de revisão de literatura e de levantamento do estado da arte vêm caracterizando estudos nas diversas áreas do conhecimento com o intuito de cumprir com o objetivo de contribuir “para a sistematização e avaliação da produção acadêmica em determinada área do conhecimento e num período previamente estabelecido, vislumbrando responder aspectos e dimensões que devem ser elucidados” (SALDANHA; SIMÕES, 2013, p. 449). Um ponto importante a considerar é que, em concordância com Ferreira (2002), os estudos de estado da arte possuem a limitação de não permitirem uma averiguação do conteúdo da obra como um todo, restringindo-se a dados bibliográficos, como o título, termos de indexação ou, no máximo, resumos, que não fornecem uma visão completa do que foi realizado nas respectivas pesquisas. Atentamos para o fato de que, no presente estudo, até mesmo em virtude de terem sido encontrados poucos resultados nos levantamentos realizados, as obras elencadas foram lidas integralmente e analisadas, de modo a fundamentar nossas proposições.

Iniciando pela área de Artes, na base *Scielo*, os indexadores “arte e inclusão” e “ensino de artes educação inclusiva” não trouxeram resultados no período pesquisado; a busca pelo indexador “arte e necessidades especiais” trouxe dois resultados, um deles sem relação com o campo de conhecimento Artes (SANTOS, AGUIAR, 2011) e outro intitulado “Deficiência e teatro: arte e

conscientização” (CORDEIRO, SCOPONI, FERREIRA, VIEIRA, 2007), publicado em um periódico da área de Psicologia e fora do recorte temporal do estudo, embora rico por trazer informações interessantes sobre a criação do Grupo de Teatro para Atores Especiais (GTPAE), que tem o objetivo de “possibilitar o desenvolvimento das habilidades pessoais e sociais da pessoa com deficiência mental, além de informar a sociedade sobre as reais potencialidades e limitações desses indivíduos” (CORDEIRO *et al.*, 2007, p. 149). Com referenciais consistentes sobre inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, os autores falam da trajetória do grupo, explicando como se desenvolvem as intervenções e como elas levam ao desenvolvimento de autonomia e da autoestima.

Os indexadores “dança inclusiva”, “música inclusiva”, “teatro inclusivo”, “dança e necessidades especiais” e “música e necessidades especiais” não trouxeram resultados, exceto alguns artigos da área de medicina que acidentalmente foram associados ao termo pela base. O termo “teatro e necessidades especiais” apresentou como resultado o mesmo artigo citado anteriormente. Na tentativa de ampliar a busca, foram especificados os termos “Síndrome de Down e Dança”, “Síndrome de Down e Música” e “Síndrome de Down e Teatro”, além de “Síndrome de Down e Arte”, também sem encontrar resultados. Optou-se por não repetir a busca especificando outras situações ligadas a deficiências (paralisia cerebral, autismo, deficiência auditiva e visual, entre outras), por considerar que o foco deste estudo é a perspectiva da educação inclusiva e que especificar demais a partir de terminologias médicas poderia trazer como resultados publicações de cunho integracionista, e não inclusivo. Portanto, constatou-se escassez de artigos na base *Scielo* a respeito de ensino de artes em educação inclusiva, denotando a urgência em se começar a produzir conhecimento acadêmico neste campo.

Estendeu-se, por fim, a busca para o Google Acadêmico, repetindo os mesmos termos, entre aspas, pois sem elas a pesquisa resultou em dezenas de resultados, mas, ao analisá-los, nota-se que não se tratam da intersecção entre arte e educação inclusiva. O novo resultado de relevo trazido pela ferramenta foi o artigo ‘O ensino da arte como um tecido inclusivo na escola contemporânea’ (FREITAS, TEIXEIRA, 2011), que trata justamente do recorte do presente estudo e não consta na base *Scielo*. Segundo as autoras,

O artigo apresenta questões sobre o ensino da arte no processo inclusivo. A arte nas escolas representa uma possibilidade para múltiplas aprendizagens e linguagens expressivas. A inclusão dos alunos com diversas necessidades educativas especiais propõe uma perspectiva de um ensino de arte que efetivamente contemple a diversidade e a singularidade dos sujeitos. O reconhecimento das diferenças e das potencialidades individuais favorece os processos de criação e o reconhecimento do direito ao convívio social e cultural de todos (FREITAS; TEIXEIRA, 2011, p. 251).

No caso da Filosofia, igualmente, não foram encontradas publicações no *Scielo* ao pesquisar os indexadores “filosofia e educação inclusiva” e “filosofia e inclusão”. Já o indexador “filosofia e necessidades especiais” trouxe dois resultados (BRANDÃO, FERREIRA, 2013; GOMES, 2007), sendo que o segundo não se incluiu no recorte temporal da pesquisa e, além disso, fez uso do termo filosofia como sinônimo de ideologia, sem se referir propriamente ao campo de conhecimento Filosofia:

[...] justifica-se o desenvolvimento de tecnologias para o ensino de habilidades acadêmicas que atinjam esse público, principalmente na realidade brasileira em que, com o advento da filosofia de inclusão escolar, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo autistas, passou a ser direcionada para a escola regular (GOMES, 2007, p. 346).

No artigo de Brandão e Ferreira, igualmente, o uso do termo filosofia não remete ao campo de conhecimento, nas duas vezes em que aparece no texto: “A filosofia da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, e não só a criança-aluno” (BRANDÃO, FERREIRA, 2013, p. 488) e “A filosofia inclusiva encoraja os docentes a provocarem ambientes de aprendizagem de entre ajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho em equipe” (BRANDÃO, FERREIRA, 2013, p. 499).

Para ampliar a busca, procedeu-se à pesquisa no Google Acadêmico com o indexador “filosofia e educação inclusiva”, entre aspas, que trouxe como resultado o artigo ‘Filosofia e Educação Inclusiva: reflexões críticas para a formação docente’ (BEZERRA, ARAÚJO, 2012), este sim consonante com o delineamento do presente estudo. Os autores argumentam que é fundamental a importância da escola inclusiva para o desenvolvimento dos alunos com alguma deficiência – e, aqui se acrescenta, não somente – para superar a segregação que ocorria no modelo integracionista prevalente até os anos 1990; no entanto, para os autores, “o movimento inclusivista tem se articulado com base em pressupostos capitalistas neoliberais” (BEZERRA, ARAÚJO, 2012, p. 268). Acorrem, então, à necessidade de buscar na Filosofia os conceitos necessários para repensar “o significado da ontologia humana, dos caminhos para emancipação plena do homem, visando a uma sociedade socialista” (idem, ibidem, p. 269). Criticam o reducionismo e tendências fetichizadoras que caracterizam o discurso inclusivo, buscando, com isso, ao contrário de defender uma escola excludente, defender uma escola efetivamente inclusiva:

Quando criticamos certas representações do ideário inclusivista, a intenção não é defender uma escola “excludente”; ao contrário, é combater as apropriações burguesas em torno da luta pela ampla transformação da sociedade e da escola atuais, porque essas apropriações fortalecem um discurso reformista que impede a emergência de uma práxis revolucionária, cerceando, inclusive, a plenitude dos processos pedagógicos ditos “inclusivos”. É preciso, pois, compreender o fenômeno inclusão, seus reducionismo e tendências fetichizadoras, para se vislumbrarem possibilidades cada vez mais humanizadoras na formação e prática docentes, seja para alunos com ou sem deficiência (BEZERRA; ARAÚJO, 2012, p. 269).

Para os autores, um dos problemas é que discursos como “incorporar a diversidade”, “as diferenças devem ser aceitas e acolhidas” e “a escola deve se tornar aberta às diferenças” (GUIMARÃES, 2003, *apud* BEZERRA E ARAÚJO, 2012, p. 271 e p. 273) levam a crer que quem se incorpora ao dia a dia escolar não é a pessoa, mas a “diferença”, o “diverso”:

Em vez de uma relação entre homens, sujeitos da práxis, a escola inclusiva, como retratada em NE [Revista Nova Escola], preconiza uma relação abstrata entre e com as diferenças, que se autonomizam, ganham vida própria, como espectros, sem corpo e substância concretos, direcionando o sentido dos relacionamentos escolares (BEZERRA; ARAÚJO, 2012, p. 273).

Outro argumento dos autores é uma crítica ao discurso da benevolência e à consequente responsabilização do professor:

A “diferença” seria uma exterioridade a qual se deve aceitar, acolher e, com certo esforço, valorizar. Sua presença na escola “regular” é (quase) uma concessão. Para “lidar” com essa diferença surge a necessidade de adotar práticas criativas na sala de aula, “adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa” (GUIMARÃES, 2003, *apud* BEZERRA; ARAÚJO, 2012, p. 273). Implicitamente, com apelos escolanovistas, responsabiliza-se o professor pelo sucesso da inclusão (BEZERRA; ARAÚJO, 2012, p. 273).

Os autores seguem defendendo uma revisão do discurso inclusivo com embasamento no conhecimento filosófico, o que corrobora ao presente estudo na medida em que se argumenta contra os discursos panfletários com o propósito de se pensar uma educação efetivamente transformadora. Concebemos essa transformação, conforme se verá no último tópico, a partir da dimensão da autossuperação. Em que pese o fato de que essa perspectiva da diferença justificaria a argumentação deste artigo na defesa de uma educação inclusiva em outra plataforma, neste caso, contrária à perspectiva de Mantoan (2004), que defende o modelo inclusivista, parece-nos fundamental a indicação dessa matriz, mesmo não sendo objeto deste manuscrito, para que o leitor acompanhe as tendências apresentadas na revisão da literatura realizada.

Argumentam os autores, com apoio em Gramsci, que:

Sem dúvida, a proposição de uma nova filosofia educativa é passo importante para revolucionar as relações pedagógicas e sociais travadas no interior da escola, porque existe o movimento reverso da superestrutura à base. Mas essa 'filosofia' não deixa de ser, perante a lógica do capital, ambígua e, sobretudo, vazia de significado prático, se não é contextualizada nem reconhecida em seus limites. Além do mais, é sempre preciso indagar quem propõe essa filosofia e qual é seu núcleo teórico-epistemológico, sistematizando-o conscientemente (GRAMSCI, *apud* BEZERRA, ARAÚJO, 2012, p. 274). Do contrário, pode-se cair no contraste entre “[...] duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e outra manifestando-se na ação afetiva (...)” (GRAMSCI, *apud* BEZERRA; ARAÚJO, 2012, p. 274).

Eles concluem que a mudança do discurso filosófico sem a perspectiva da revolução que inclui as relações complexas do capitalismo resulta no discurso ideal de inclusão que mantém a exclusão (BEZERRA, ARAÚJO, 2012, p. 274). Tendo em vista argumentar a favor da consolidação de práticas educacionais e sociais mais humanizadoras, os autores baseiam-se em conhecimentos clássicos da Filosofia (especialmente da obra de Marx) para discutir o conceito de inclusão, sem lançar o seu olhar, no entanto, para o inverso: como trabalhar a Filosofia com alunos de inclusão, uma das questões norteadoras do presente estudo, em conjunto com o ensino de Artes.

Perseguindo este propósito, parte-se para o último tópico deste artigo, propondo o ensino de Artes e de Filosofia como possibilidade de autossuperação e, por conseguinte, como disciplinas facilitadoras do processo inclusivo.



## 5 AS ARTES E A FILOSOFIA COMO FOMENTADORAS DE AUTOSSUPERAÇÃO DO SUJEITO E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ao longo dessas reflexões, procuramos construir um arcabouço que permita, ao leitor, compreender as conexões entre dois campos distintos de conhecimento, as Artes e a Filosofia, com um eixo comum que os aproxima quanto à questão da inclusão da pessoa com deficiência, com base no conceito de autossuperação. Se, de um lado, as políticas públicas de inclusão destacam a importância da consideração heterônoma do Estado e, como consequência, da instituição escolar, de outro, argumentamos que é a conquista de si mesmo, ou, se assim quiser, a busca de superação de seu estado como cidadão no mundo, a hipótese de efetivação da inclusão.

A experiência em artes traz um amplo desenvolvimento cognitivo para o sujeito, seja o raciocínio lógico desenvolvido na linguagem da música, a coordenação motora fina desenvolvida em atividades de artes plásticas, ou a sensibilidade, percepção, atenção e consciência do movimento trabalhados na dança e no teatro. Os desafios técnicos impostos pelas diferentes modalidades de artes levam a um autoconhecimento e podem ajudar o sujeito a lidar com os próprios medos e limitações, buscando superá-los. As artes provêm repertório imagético e de sensações que possibilitam ao sujeito a transmutação de si mesmo (ANDRAUS, 2014) e, possivelmente, uma autossuperação fundamentada na revalorização de seus valores, conforme discutido por Mendonça (2012; 2011; 2009).

A ideia de transmutação de si por meio da arte (ANDRAUS, 2014) é baseada nos conceitos de *mesmice* e *metamorfose* de Ciampa, teórico em Psicologia Social. Ciampa conceitua a *mesmice* como “cristalização de um processo de igualdade, movimento de reposição de uma identidade já dada” (BAPTISTA, 2002). Para o autor, todo ser vivo tem tendência à *metamorfose*, e a dificuldade reside, ao contrário, em permanecer inalterado. Ciampa argumenta ainda que manter a *mesmice* é o que a sociedade espera do indivíduo: “A *mesmice* de mim (o eu ser-posto) me identifica, discriminando-me como dotado de certos atributos, de predicções, que me dão uma identidade considerada *formalmente* como atemporal (CIAMPA, 1986, p. 164, grifos do autor), e complementa: “(...) milhares, talvez milhões de pessoas são impedidas de se transformar, são forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar interesses estabelecidos, situações convenientes” (CIAMPA, 1986, p. 164). A arte, desta forma, é potente como “processo de permitir a própria *metamorfose*, condição natural de tudo que existe no mundo manifesto” (ANDRAUS, 2014, p. 104). A autora estabelece um paralelo entre a transmutação de si por meio da arte e a revalorização dos valores em Nietzsche:

A revalorização dos valores de Nietzsche (...) permite-nos sair da nossa *mesmice*, levando-nos a questionar até que ponto fazemos o que fazemos porque a nossa própria *metamorfose* nos impele a fazê-lo, e a partir de que ponto fazemos o que fazemos apenas por sabermos que aquilo é o que a sociedade espera de nós. (...) todo artista, em geral, utiliza esta dinâmica entre *metamorfose* e *mesmice*, de forma consciente ou inconsciente, para criar. E a consciência desta dinâmica leva à autossuperação — algo constantemente buscado no treinamento marcial (ANDRAUS, 2014, p. 104).

Friedrich Nietzsche (1844-1900) tem sido base de pesquisas na área de educação no Brasil. Um exemplo é o dossiê Nietzsche e a Educação, da Revista Filosofia e Educação, do grupo Paideia, da Universidade Estadual de Campinas (WEBER, MENDONÇA, SILVA, 2014). Crítico da

educação alemã de seu tempo, seus escritos perfazem três períodos e, de certo modo, a preocupação educacional é recorrente neles, tanto no primeiro período, assumido por Almeida (2007, 2012, 2014) como dos “escritos trágicos”, em que está em questão a discussão entre as forças e pulsões de vida e de morte, de destruição e de construção, como no segundo – aquele segundo o qual o autor critica veementemente a pretensão de verdade da ciência que se pode notar em uma concepção educacional que nasce da vida solitária, da vida individual e, de certo modo, da busca de si. Pensar a inclusão da pessoa com deficiência implica, necessariamente, nesta dimensão.

No entanto, é a partir de Aurora (NIETZSCHE, 2004, 1999) – *Morgenröte. Gedanken über die moralischen Vorurteile* que, na perspectiva de Almeida (2007), Nietzsche irá desenvolver de forma mais contundente a questão da vontade de potência (*Der Wille zur Macht*), compreendida como um conjunto de forças internas e externas que estão presentes tanto no mundo orgânico quanto no mundo inorgânico. Esta acepção (*Der Wille zur Macht*) é fundamental para a busca da excelência ou, em outros termos, para a dimensão aristocrática, que vai se consumir na concepção de educação aristocrática (MENDONÇA, 2012, 2009). Esta concepção ultrapassa a dimensão de modelos educacionais, mas aponta, fundamentalmente, a autocrítica e a autossuperação como marcantes para a conquista da excelência individual de cada um. Nesse sentido, ao se pensar a inclusão das pessoas com deficiência, fomentar nesses sujeitos o desejo de perseguir sua própria autossuperação os isenta das comparações nocivas e excludentes que, tradicionalmente, vêm sendo impostas a essas pessoas, de forma muitas vezes inconsciente, por parte daquele que "inclui".

Mendonça (2009) elucida que o sujeito que busca a revalorização dos valores é aquele que “busca se superar e superar o conhecimento na direta revalorização de valores atribuídos, dada a dinâmica de vida e morte” (p. 17). Nesse sentido, estimular a autossuperação no contexto do Ensino Médio, tanto nas disciplinas de Artes quanto de Filosofia, equipara-se a estimular os alunos para a conquista de si mesmos.

Por meio das disciplinas de Artes e de Filosofia no Ensino Médio é possível trabalhar o conflito interior, que se refere a “uma ambiguidade de desejos, ou uma ambiguidade entre o desejo e a autocensura [...]. Este conflito frequentemente leva ao autoquestionamento e, quando o sujeito transcende esta dicotomia tendo em perspectiva um aprimoramento de si, pode levar à autossuperação” (ANDRAUS, 2014, p.117).

Partimos, então, do pressuposto de que a dimensão estética tem o potencial de ressignificar o ensino de Filosofia, desenvolvendo este pressuposto com base no conceito de verdade em Nietzsche (1999), exatamente não assumindo uma verdade como derradeira, abrindo, portanto, o processo de inclusão no contexto educacional como viável, na dimensão individual, da conquista de si mesmo para a contínua interpretação do conhecimento, da vida e do mundo. É nessa perspectiva que se entendeu também, no presente texto, a possibilidade de o ensino de Filosofia, assim como o de Artes, possibilitarem ao sujeito a revalorização dos valores e a autossuperação, podendo levar, desta forma, a uma inclusão efetiva.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a pergunta formulada na introdução foi discutida, retomamos aspectos do manuscrito para respondê-la de forma mais precisa neste momento. Pode o ensino de Artes e de Filosofia na escola, assegurados por instrumentos legais como direito do aluno, facilitar o processo de inclusão no contexto educacional? Não pensamos a inclusão no sentido formal, apenas, mas, advogamos por uma perspectiva individual que ultrapassa a dimensão necessária das políticas públicas.

Partiu-se de uma revisão de literatura realizada na base *Scielo* e, em acréscimo, na ferramenta Google Acadêmico, buscando por termos como ‘ensino de arte em educação inclusiva’, ‘filosofia e educação inclusiva’, entre outros, que nos auxiliassem a investigar a produção de conhecimento acerca de estratégias de inclusão pensando-a de forma especializada para o ensino de Artes e de Filosofia, já que, conforme pontuado por Mantoan (2004), a especialização e hierarquização de disciplinas ainda caracteriza a estrutura do ensino, consistindo, inclusive, em obstáculo para uma inclusão efetiva. Nessa direção, apostamos na construção de alternativa para favorecer a inclusão como o diálogo entre campos distintos, neste caso em particular, as Artes e a Filosofia, discutindo a temática das políticas públicas de inclusão de modo a dimensionar nosso pensar as especificidades desses dois campos de conhecimento, entendendo-os como potenciais fomentadores da autossuperação do sujeito, categoria importante para se pensar a inclusão, em vez de buscar apenas a superação de limites que caracteriza a modernidade.

Concluimos que, a despeito de a dimensão das políticas públicas ser um importante objeto de debate, pensar a inclusão perpassa essa perspectiva, buscando-se uma ideia de educação que não relegue a segundo plano a perspectiva individual, mas, ao contrário, procure valorizá-la, levando alunos, desde a Educação Básica, a serem estimulados à busca da transmutação de si por meio de uma educação artística e filosófica de qualidade, tal como assegura a Lei de Diretrizes e Bases como direito de todo cidadão.

Assim, o ensino de Artes e de Filosofia na escola, assegurados por instrumentos legais como direito do aluno, além de poder facilitar o processo de inclusão no contexto educacional, deve, necessariamente, cumprir esse papel, dada a importância dessas áreas do conhecimento quanto à construção de uma concepção de homem e de mundo que dê conta das diversidades da cultura e, exatamente por isso, a autossuperação parece-nos o caminho para essa conquista. Será que o atual processo de inclusão suporta mesmo a autossuperação do sujeito? Eis a pergunta que deixamos para professores, gestores e envolvidos nessa questão tão sensível das políticas públicas em educação, isto é, o olhar sobre a educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério Miranda de. A cultura, o estado e a educação nos “escritos trágicos” de Nietzsche. **Filosofia & Educação**, Campinas, SP, v. 06, n. 01, p. 110-133. fev. 2014. Disponível em: < <http://goo.gl/L7GXrX>>. Acesso em: 05 mai. 2015. ISSN 1984-9605.

ALMEIDA, Rogério Miranda de. **A fragmentação da cultura e o fim do sujeito**. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Eros e Tântatos: a vida, a morte e o desejo**. São Paulo: Loyola, 2007.

ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. **Arte marcial na formação do artista da cena**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 24, n. 64, p. 305-320. set./dez. 2004. Disponível em: < <http://goo.gl/3dc1sm>>. Acesso em: 05 mai. 2015. ISSN 1678-7110.

BARONI, Alexandre Carvalho. Prefácio. In: BRASIL. **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada** / Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. CNIPPD. 2008.

BEZERRA, Giovani Ferreira, ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Filosofia e educação inclusiva: reflexões críticas para a formação docente. **Inter-Ação**, Goiânia, GO, v. 37, n. 02, p. 267-285. jul./dez. 2012. Disponível em: < <http://goo.gl/26LHXt>>. Acesso em: 05 mai. 2015. ISSN 1981-8416.

BRANDÃO, Marisa Teresa, FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 19, n. 04, p. 487-502. out./dez. 2013. Disponível em: < <http://goo.gl/QwhwhZ>>. Acesso em: 05 mai. 2015. ISSN 1413-6538.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Disponível em: < <http://goo.gl/oXee3>>. Acesso em: 9 set. 2013a.

BRASIL. **Lei n. 12.287/2010**. Disponível em: < <http://goo.gl/8x5Cea>>. Acesso em: 9 set. 2013b.

BRASIL. **Lei n. 11.769/2008**. Disponível em: < <http://goo.gl/LX6VaU>>. Acesso em: 9 set. 2013c.

BRASIL. **Mensagem n 622 de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: < <http://goo.gl/LHuCST>>. Acesso em: 9 set. 2013d.

BRASIL. **Lei n. 11.684/2008**. Disponível em: < <http://goo.gl/Cpze4c>>. Acesso em: 9 set. 2013e.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: < <https://goo.gl/0zbbtu>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 8.ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 2004.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 05, p. 7-25. 1999. Disponível em: <<http://goo.gl/6Rn8fd>>. Acesso em: 05 mai. 2015. ISSN 1980-5470.

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. O estudo de identidades individuais e coletivas na constituição da história da psicologia. **Memorandum**, Belo Horizonte, MG, v. 02, p. 31-38. abr. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/dDF2FR>>. Acesso em: 14 mai. 2012. ISSN 1676-1669.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CORDEIRO, Mariana Prioli, SCOPONI, Renata de Souza, FERREIRA, Solange Leme; VIEIRA, Camila Mugnai. Deficiência e teatro: arte e conscientização. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 27, n. 01, p. 148-155. mar. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/x3hPmC>>. Acesso em: 05 mai. 2015. ISSN 1414-9893.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 779. ago. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/HlmXV6>>. Acesso em: 19 dez. 2013. ISSN 1678-4626.

FREITAS, Neli Klix; TEIXEIRA, Rosanny Moraes de Moraes. O ensino da arte como um tecido inclusivo na escola contemporânea. **Revista Científica da FAP**, Curitiba, PR, v. 07, p. 251-265. jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/9awUEv>>. Acesso em: 05 mai. 2015. ISSN 1980-5071.

GOMES, Camilla Graciella Santos. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 13, n. 03, p. 345-364. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/nMXl66>>. Acesso em: 05 mai. 2015. ISSN 1980-5470.

INCLUSÃO JÁ. **Principais dispositivos, por ordem cronológica**. Disponível em: <<http://goo.gl/fppmXC>>. Acesso em 08 jan. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Conferência proferida no Seminário sobre Direito da Educação, realizado pelo Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal. jun. 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/fSbMP6>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

MARQUES, Lilia Pinto. Artigo 2 - Definições. In: BRASIL. **A convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. CNIPP, 2008.

MENDONÇA, Samuel. Objeções à igualdade e à democracia: a diferença como base da educação aristocrática. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 14, n. 01, p. 332 – 350. jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/F7uReX>>. Acesso em: 05 mai. 2015. ISSN 1676-2592.

MENDONÇA, Samuel. Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 13, n. 01, p. 17-26. jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/YjALF0>>. Acesso em: 05 mai. 2015. ISSN 1676-2592.



MENDONÇA, Samuel. **Educação Aristocrática em Nietzsche**: perspectivismo e auto-superação do sujeito. 2009. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/mR0zqL>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

MENDONÇA, Samuel, ANDRAUS, Mariana Baruco Martins. The concept of truth the concept of truth in philosophy teaching: aesthetic dimension in discussion. **Philosophy of Education**, n. 08. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência mental. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/yY2g0w>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

MURPHY, A. Criando um filho portador de deficiência. In: PUESCHEL, Siegfried. (Org.). **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. Tradução de Lucia Reily. 7. ed. Campinas: Papirus, p. 33-44. 1993.

NIETZSCHE, Friedrich. **Kritische Studienausgabe in 15 Bänden**. Berlin/New York: De Gruyter, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Morgenröte**. Gedanken über die moralischen Vorurteile. Berlin: Goldmann, 1999.

SALDANHA, Gilda Maria Maia Martins; SIMÕES, Regina Rovigati. Educação escolar hospitalar: o que mostram as pesquisas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 19, n. 03, p. 447-464. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/z7YpxB>>. Acesso em: 05 mai. 2015. ISSN 1413-6538.

SANTOS, Márcio José Possari dos, AGUIAR, Sandra Maria Herondina Coelho Ávila de. Art in the inclusion of children with special needs in dentistry. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 01, p. 747-753. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/OA9M43>>. Acesso em: 05 mai. 2015. ISSN 1413-8123.

SILVA, Vagner da. **A educação pulsional em Nietzsche**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/peChbF>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 06. 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/AgmTNL>>. Acesso em: 05 mai. 2015. ISSN 1980-6183.

WEBER, José Fernandes; MENDONÇA, Samuel, SILVA, Vagner da. Editorial Nietzsche e a Educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 06, n. 01, p. 01-05. fev. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/74B5Tz>>. Acesso em: 29 mar. 2014. ISSN 1984-9605.

## Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão de bolsa de pós-doutorado à primeira autora, sob supervisão do segundo autor, pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES), nos anos de 2013-2014, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

### *Como citar este documento:*

MENDONÇA, Samuel; ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. Políticas públicas em educação: ensino de artes e de filosofia em educação inclusiva. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 3-22, abr. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634868>>. Acesso em: 05 abr. 2016. doi: <<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i1.8634868>>.