

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

IOHANA RAMOS MACHADO

AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PONTA GROSSA
2024

IOHANA RAMOS MACHADO

AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva com requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Rodrigues Suarez

PONTA GROSSA
2024

M149 Machado, Iohana Ramos

As práticas artísticas para inclusão na educação infantil: as práticas artísticas para inclusão na educação infantil / Iohana Ramos Machado. Ponta Grossa, 2024.

143 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Rodrigues Suarez.
Coorientadora: Profa. Dra. Elenice Foltran.

1. Arte. 2. Inclusão. 3. Educação infantil. 4. Práticas pedagógicas. I. Suarez, Adriana Rodrigues. II. Foltran, Elenice. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. IV.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

IOHANA RAMOS MACHADO

"AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa 04 de outubro de 2024.

Membros da Banca:

Profa. Dra. Adriana Rodrigues Suarez – UEPG
(Presidente)

Profa. Dra. Ana Valéria de Figueiredo da Costa - UERJ
(Titular Externo)

Profa. Dra. Vera Martiniak - UEPG
(Titular Interno)



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 25/09/2024, às 16:36, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Valéria de Figueiredo da Costa, Usuário Externo**, em 25/09/2024, às 20:51, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Rodrigues Suarez, Professor(a)**, em 04/10/2024, às 10:45, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Professor(a)**, em 15/10/2024, às 18:11, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2212015** e o código CRC **507DC1F4**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, à espiritualidade, ao universo pelo fôlego que me foi permitido até aqui.

À minha orientadora Doutora Adriana Suarez, por seu afeto, sua sensibilidade e seu respeito com a minha escrita e com minha mente agitada. Agradeço pelas cobranças, sugestões, correções e por compartilhar sua energia comigo, para que esse processo se tornasse leve e prazeroso. Quando eu crescer, quero se igual a você.

Às Professoras Doutoras Ana Valéria e Vera Martiniak pelas contribuições valiosíssimas no Exame de Qualificação e pela disponibilidade em participar dessa Banca.

À minha mãe Ana Dalva, minha referência de luta, por ter me ensinado que só a educação muda a vida, e por não ter medido esforços para me dar a melhor educação possível, por seu amor, cuidado incondicional, que me tornaram a pessoa e profissional que sou. Obrigada por tudo.

Ao meu irmão gêmeo Otton Machado, por ser amigo e companheiro e que, apesar da distância, está ao meu lado todos os dias.

Aos meus amigos Eduardo, Milena e Rafaela, por acreditarem e me apoiaram nesse percurso, vocês são essenciais na minha vida.

À minha equipe de trabalho da GED 6ª CRE/GRA, que me cobriram, me ajudaram, seguraram as pontas no trabalho para que eu estudasse, eu tenho certeza que sem a ajuda de vocês eu não conseguiria.

A todos os meus alunos, professores colegas de trabalho, por estarem comigo nos momentos bons e nos mais difíceis, vocês são especiais na minha vida.

A todos os meus amigos e amigas que de alguma forma me incentivaram com palavras, atitudes e até abraços, vocês fazem total diferença na minha caminhada.

Dedico essa dissertação e todo o meu amor aos meus alunos da Educação Infantil.
São eles com seus olhares de admiração e afeto que me impulsionam e me inspiram a
caminhar na busca dos meus sonhos...

As cem linguagens da criança

“A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos

cem pensamentos

cem modos de pensar,

de jogar e de falar.

Cem sempre, cem modos de escutar,

de maravilhar e de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar (...)”

Loris Malaguzzi.

RESUMO

A presente pesquisa faz parte da linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, do programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. Tem como objeto investigar as práticas artísticas na educação infantil a partir da perspectiva inclusiva. Elencamos o problema de pesquisa para possíveis questões norteadoras: como as práticas artísticas têm sido, de fato, práticas pedagógicas que realizam a educação infantil a partir de uma perspectiva inclusiva. O objetivo geral da pesquisa é compreender como as práticas artísticas podem contribuir no processo de inclusão escolar na educação infantil. A partir do objetivo geral, elencou-se 5 objetivos específicos: a) analisar as práticas artísticas implementadas na educação infantil na perspectiva inclusiva; b) compreender a constituição da infância no Brasil e a criança enquanto sujeito de direitos; c) contextualizar o atendimento das pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva; d) investigar as práticas artísticas dos professores que atuam na educação infantil na perspectiva inclusiva; e) elaborar um recurso educacional com práticas artísticas, na perspectiva inclusiva, como sugestão para formação de professores. Buscando compreender em que medida essas ações se articulam com o referencial teórico utilizado, que se caracteriza por autores que tratam o tema de forma sensível, como Holm (2005), Kramer (2003), Vygotsky (1998), Wallon (1975) dentre outros. Como procedimento metodológico foi realizada uma pesquisa de campo, na observação participante para analisar as práticas pedagógicas e o uso de metodologia e práticas artísticas, a partir da perspectiva inclusiva, por meio de entrevistas semiestruturadas, em escolas municipais de Duque de Caxias no estado do Rio de Janeiro e posteriormente análise de conteúdos, a qual possibilitou a ampliação do estudo e ilustração das questões aqui discutidas.

Palavras-chave: Arte; inclusão; educação infantil, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research is part of the line of research Practices and Training Processes of Educators for Inclusive Education, of the Postgraduate Program in Inclusive Education at the State University of Ponta Grossa–PR. Its objective is to investigate artistic practices in early childhood education from an inclusive perspective. We list the research problem for possible guiding questions: how artistic practices have, in fact, been pedagogical practices that carry out early childhood education from an inclusive perspective. The general objective of the research is to understand how artistic practices can contribute to the process of school inclusion in early childhood education. Based on the general objective, 5 specific objectives were listed: a) analyze the artistic practices implemented in early childhood education from an inclusive perspective; b) understand the constitution of childhood in Brazil and the child as a subject of rights; c) contextualize the care of people with disabilities from the perspective of inclusive education; d) investigate the artistic practices of teachers who work in early childhood education from an inclusive perspective; e) develop an educational resource with artistic practices, from an inclusive perspective, as a suggestion for teacher training. Seeking to understand to what extent these actions are articulated with the theoretical framework used, which is characterized by authors who treat the topic sensitively, such as Holm (2005), Kramer (2003), Vygotsky (1998), Wallon (1975) among others. As a methodological procedure, field research was carried out through participant observation to analyze pedagogical practices and the use of methodology and artistic practices, from an inclusive perspective, through semi-structured interviews, in municipal schools in Duque de Caxias in the state of Rio de Janeiro and subsequently content analysis, which made it possible to expand the study and illustrate the issues discussed here.

Keywords: Art; inclusion; early childhood education, pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma dos paradigmas de atendimento	24
Figura 2 - Representação de criança como adulto.....	26
Figura 3 - Representação angelical de criança no século	27
Figura 4 - Mapa de distritos do município de Duque de Caxias/RJ	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das entrevistadas	93
Quadro 2 - Lista de categorias e descrições	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISEAC	Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
PCD	Pessoas Com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PROFEI	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
RCNEI	Referencial Curricular de Educação Infantil
SEEDUC	Secretaria de Educação
SEESP	Secretária de Educação Especial
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
STF	Superior Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 UM MERGULHO NO PASSADO SUBMERGINDO NO PRESENTE.....	19
1.1 O QUE SIGNIFICA INCLUSÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL? ...	19
1.2 HISTÓRICO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL	21
1.3 A PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO	26
1.5 PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	34
1.6 MARCOS LEGAIS DA EDUCACIONAL INCLUSIVA BRASILEIRA.....	41
1.7 NORMAS CURRICULARES QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL	50
1.8 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
2 UM OLHAR SOBRE A ARTE COMO PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO	56
2.1 O QUE É ARTE?	56
2.2 A ARTE NA EDUCAÇÃO.....	57
2.3 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REGULAMENTAÇÃO E ORIENTAÇÃO	60
2.4 A INFÂNCIA INTERAGINDO COM A ARTE	64
2.5 ARTE E INCLUSÃO – DESAFIOS E POSSIBILIDADES	67
2.6 AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES	70
3 PROCESSO METODOLÓGICO - O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO	82
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	82
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	86
3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS	90
3.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	90
3.5 PERFIL DAS ENTREVISTADAS	92
3.6 TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE	95
3.7 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	96
3.8 PRODUTOS DE PESQUISA.....	97
4 ANALISANDO OS RESULTADOS.....	99
4.1 FORMAÇÃO DOCENTE.....	99
4.2 PLANEJAMENTO E METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	103
4.3 CONDIÇÕES MATERIAIS E OBJETIVAS DE TRABALHO.....	108
4.4 PRÁTICAS ARTÍSTICAS INCLUSIVAS	111

4.5	EXEMPLOS REAIS E SITUAÇÕES VIVIDAS.....	117
4.6	DISCUSSÃO	122
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS	127
	ANEXO A - ENCAMINHAMENTO.....	135
	ANEXO B - ENCAMINHAMENTO	136
	ANEXO C - ENCAMINHAMENTO.....	137
	ANEXO D - ENCAMINHAMENTO.....	138
	ANEXO E - PARECER	139
	ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	141
	ANEXO G - ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES REGENTES	143

INTRODUÇÃO

Narrarei aqui um pouco do meu percurso pessoal e profissional por compreender que minha história de vida auxiliou e levou à construção do meu objeto de pesquisa. Início este relato compartilhando um fragmento de minhas memórias afetivas, uma parte vibrante e especial de minha história, um momento impulsionador para minha entrada na educação. Essa lembrança não apenas moldou minha trajetória, mas também se tornou a força propulsora, o combustível que me transformou em uma professora com um olhar sensível.

Vamos mergulhar um pouco no tempo, o ano era 1993, aos cinco anos, eu e meu irmão gêmeo, Otton, iniciávamos a vida escolar em pequena escola particular em nosso bairro, Santa Cruz da Serra, 3º distrito do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense - RJ. Frequentávamos a classe de alfabetização, em uma turminha composta por nossos colegas de vizinhança da mesma faixa etária.

Eu me recordo vividamente daquele espaço precioso e especial, pois estávamos com nossos amigos criando memórias e aprendendo. Em ritmo de formatura, com a chegada do final do ano, nossa turminha estava empolgada com a “formatura do ABC”. Ensaiávamos a música de apresentação, quando recebi uma notícia triste: a minha reprovação na classe de alfabetização. A minha mente, sempre muito acelerada (hoje já entendo o motivo), e a minha ansiedade não me permitiam realizar a leitura com a fluidez necessária para aprovação. Logo, não poderia participar da cerimônia, além disso, não estudaria mais com meu irmão nem com os meus colegas. Essa situação me assombrou por muito tempo, passei o resto da minha vida, me explicando repetidamente às pessoas porque eu e meu irmão gêmeo estávamos em turmas diferentes, um fato que, por sua peculiaridade, gerava curiosidade e risos.

Meus pais sempre deram duro para colocar comida dentro de casa, mas nem sempre os dias foram de abundância e fartura. Durante a educação básica, passei por escolas com perfis bastante distintos: escolas públicas e escolas privadas - estas, sempre com bolsa de estudos. Eu me recordo que, para participar dos passeios, pagar o lanche da escola e o material didático, a minha mãe usava uniforme escolar que ganhava de vizinho, porque não tinha recursos para comprar suas próprias roupas, a prioridade dela sempre foi garantir o estudo dos filhos - fato que gerava algumas chacotas. Lembro-me de que, quando estávamos indo para escola, algumas pessoas perguntavam - Aninha vai estudar? – Ela, prontamente, respondia: “sim, para não ficar burra igual você”. Porém, apesar das dificuldades, as recordações de uma infância feliz

marcaram a minha história.

Uma das minhas brincadeiras preferidas era brincar de escolinha: colocava minhas bonecas como alunas sentadinhas na varanda de casa. E, ali, poderia passar horas me divertindo. O tempo foi passando, influenciada pelas minhas primas professoras Jamille e Brunna, ao chegar ao ensino médio, optei por fazer o curso normal, no Colégio Estadual Barão de Mauá, uma escola de referência em formação de Professores em Xerém-Duque de Caxias. Ali realizaria meu sonho, sairia Professora.

Neste período, minha família atravessou um momento financeiro muito complicado: minha mãe desempregada, meu pai já não vivia mais conosco, meu irmão com 17 anos, não conseguia emprego, porque exigiam o certificado de reservista. Foi quando comecei a trabalhar, pois precisava colaborar com as despesas de casa, então comecei a trabalhar como estagiária em uma escola particular do meu bairro, onde eu era mediadora de uma aluna com síndrome de Down - minha primeira experiência na educação básica, (primeira infância) e com ensino especial. Foram seis anos de apoio e docência, um período de muito aprendizado e experiências únicas. Em 2012, ingressei na universidade para cursar Artes Visuais, momento em que me apaixonei pela Arte porque, entre uma atividade e outra, percebi um espaço de pertencimento, que a arte acolhe, aceita, inclui. Em 2015 iniciei no serviço público como professora de arte da SEEDUC (Secretaria de Educação) do Governo do Estado do Rio de Janeiro, onde atuei nas turmas de ensino fundamental e ensino médio.

No ano de 2016, assumi minha segunda matrícula, como professora educação infantil da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, onde começou meu trabalho em creche no complexo da Maré-RJ. Atuei como professora em turmas de berçário, maternal e pré-escola, um momento fascinante de descobertas e muito aprendizado. Fiquei impactada com o trabalho engessado e a abordagem tradicional oferecida por alguns colegas, como exercícios motores, desenhos xerocados, datas comemorativas, ou cópias de obras de arte apresentadas como releituras.

Essas situações pedagógicas frequentemente pouco contribuem para o desenvolvimento da autoria das crianças e a exploração de suas potencialidades. Parafraseando Frei Betto "A cabeça pensa, onde os pés pisam". Verdadeiramente, a vivência nesse território fez a diferença na minha vida e posso dizer que eles mudaram o rumo da minha história, pois são eles a razão de hoje eu estar aqui, pesquisando sobre Arte, Infância e Inclusão. Escrevo isso com lágrimas nos olhos, porque é algo que toca na minha alma e me ajuda a não desistir da caminhada que não tem sido nada fácil.

Em busca de uma prática pedagógica significativa e humanizada, em 2016 busquei uma especialização no Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio (ISEAC) em educação especial e, em 2018, no Colégio Pedro II, sobre ensino da arte - onde pesquisei sobre uso de materiais não estruturados enquanto recursos pedagógicos para as aulas de arte na educação infantil. Em 2019, iniciei meu trabalho na Prefeitura de Duque de Caxias, era outro sonho de criança que tinha guardado dentro de mim: ser professora da rede que tenho muito orgulho de ter sido aluna. Aguardei ansiosamente por quatro anos pela minha convocação. Comecei como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e hoje atuo na sala de recursos multifuncional.

Enquanto professora regente, tive o privilégio de perpassar por toda educação básica, da educação infantil ao ensino médio, e nas modalidades de EJA e Educação Especial (sala de recursos), pude atuar unindo minhas duas paixões: a arte e a educação especial. Essas especializações me deram base e folego para, em 2022, participar de um processo de mobilidade interna – entrei para gerência de educação, como formadora de educação inclusiva, conduzindo formações continuadas para os professores da rede a qual atuo.

Durante esse período, tive a oportunidade de vivenciar, perceber, observar o “chão da escola”, através do acompanhando do trabalho pedagógico desenvolvido pelas equipes, seus desafios enfrentados para implementação de práticas pedagógicas inclusivas que atendam a todos os alunos. É perceptível que, ainda hoje, muitos desafios permeiam o cotidiano escolar na implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Observei que as ações pedagógicas, muitas vezes, se assemelhavam à minha experiência escolar inicial, com atividades desconectadas de uma intencionalidade pedagógica.

Essa foi a motivação inicial para a investigação do meu campo de pesquisa. A partir da minha formação em artes visuais e da minha experiência na educação infantil, busquei refletir sobre práticas pedagógicas artísticas e desenvolver um material que pudesse servir como suporte e inspiração para os meus colegas de trabalho.

A minha reprovação na classe de alfabetização serviu como combustível para que eu continuasse a estudar. Hoje, no mestrado em educação, me sinto invadida por uma imensa alegria de saber que estou avançando em minhas pesquisas como professora e, de igual modo, como aluna. Produzindo novos conhecimentos e contribuindo de alguma forma para o avanço da educação inclusiva no Brasil, assim surgiu a presente dissertação intitulada “As práticas artísticas para inclusão na educação infantil”.

No Brasil, a educação infantil constitui-se como primeira etapa da educação básica e é um direito garantido legalmente, especificado na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, ajustada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a qual torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos de idade.

A educação infantil representa o primeiro contato da criança com o ambiente educacional, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades básicas essenciais para o crescimento cognitivo e a construção do conhecimento (Brasil, 2008a). Assim como todas as etapas do ensino, a educação infantil deve seguir a abordagem inclusiva, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE), proposta pelo Governo Federal em 2008. Essa política assegura diversos benefícios para as pessoas com deficiência no Brasil, destacando-se a promoção de um ensino fundamentado nos direitos humanos e na equidade de oportunidades. Dessa forma, busca garantir o acesso e a permanência dessas crianças nos espaços escolares, contribuindo para uma educação mais justa e igualitária.

Para que se cumpra este propósito e para participação plena e efetiva dos sujeitos desta etapa de ensino, é importante que a educação infantil apresente os conceitos fundamentais privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela Unesco (1999): o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Deste modo, incorporaram pontos de vista baseados na ideia de cidadania e direitos, contemplando a educação infantil como um desses direitos. Nesse sentido, manifesta-se o reconhecimento da necessidade de se promover a educação infantil tratando a criança como parte da sociedade e a infância como etapa importante no processo de formação humana, para se tornarem sujeitos capazes de exercerem seus direitos fundamentais e participarem para construção de uma sociedade justa e igualitária, isto é, uma sociedade inclusiva.

Sendo assim, surge uma questão: Como os alunos incluídos podem ser participantes da elaboração das estratégias a serem utilizadas para o desenvolvimento da sua aprendizagem? E o quanto as práticas artísticas têm sido, de fato, práticas pedagógicas que fundamentam a educação infantil a partir de uma perspectiva inclusiva?

A presente pesquisa estabelece um diálogo entre o campo teórico e a prática pedagógica, com base em um referencial teórico denso, uma discussão sobre a inclusão escolar na primeira infância.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como as práticas artísticas podem contribuir no processo de inclusão escolar na educação infantil. A partir do objetivo geral, elencou-se 5 objetivos específicos: a) analisar as práticas artísticas implementadas na educação infantil na perspectiva inclusiva; b) compreender a constituição da infância no Brasil e a criança enquanto sujeito de direitos; c) contextualizar o atendimento das pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva; d) investigar as práticas artísticas dos professores que atuam na educação infantil na perspectiva inclusiva; e) elaborar um recurso educacional com práticas artísticas, na perspectiva inclusiva, como sugestão para formação de professores.

Com isso, faz-se necessário compreender os diversos fatores que influenciam o processo de inclusão escolar, como as barreiras atitudinais, sociais, políticas, físicas e os desafios encontrados pelos docentes, desde a sua formação, materiais e objetivos de trabalho, os processos de elaboração do planejamento e prática pedagógica, entre outros.

Os três capítulos desta dissertação apresentam o esforço de aproximação deste tema para o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro capítulo trata sobre a inclusão na educação infantil no Brasil, apresentando histórico da mudança de concepção assistencial para a de direitos no que diz respeito à infância e à pessoa com deficiência. Também apresentamos os principais marcos legais que asseguram esses direitos e as normas curriculares que regem a educação infantil na perspectiva inclusiva.

No segundo capítulo, desenvolvemos a relação entre a arte e a educação infantil na perspectiva inclusiva, refletindo sobre o papel da criança, as diferentes formas de pensamento e as possibilidades inauguradas pela fenomenologia de *Merleau-Ponty*. Também tratamos das linguagens artísticas e como os documentos curriculares nacionais amparam o uso da arte e suas diferentes formas de expressão como prática pedagógica.

O terceiro capítulo aborda as questões metodológicas relacionadas a pesquisa de campo, discutimos com base na análise de conteúdos, que foi realizada através das categorias selecionadas, questões trazidas pelos professores entrevistados. A opção pela pesquisa qualitativa, foi realizada por acreditar que é uma forma direta de estar com objeto a ser pesquisado. Para isto, foi realizada uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com 12 professores de turmas de educação infantil de 4 e 5 anos em quatro escolas do município de Duque de Caxias–RJ e os dados coletados e analisados servirão como subsídio e ilustração a discussão teórica.

1 UM MERGULHO NO PASSADO SUBMERGINDO NO PRESENTE

A adoção da perspectiva inclusiva na educação infantil no Brasil é resultado de mudanças históricas, sociais, culturais e políticas sobre a infância, a criança e a pessoa com deficiência. A fim de apresentar o impacto dessas transformações, este capítulo é uma reflexão sobre como estas transformações asseguraram legalmente o reconhecimento da criança e da pessoa com deficiência como sujeito de direito e também garantiram a elas o direito à educação infantil na perspectiva inclusiva.

As seções que se seguem apresentam este contexto histórico, analisando as contribuições de autores de diferentes áreas de conhecimento para materialização do direito à infância e à educação inclusiva.

1.1 O QUE SIGNIFICA INCLUSÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL?

A história da inclusão para a educação no Brasil se refere às mudanças no contexto social sobre a compreensão das crianças na sociedade, das pessoas com deficiência e da noção de direitos humanos, sociais e políticos para estes grupos específicos que, até recentemente, não tinham direitos reconhecidos e regulamentados. Neste sentido, compreender a origem da palavra inclusão e a sua perspectiva histórica é essencial como ponto de partida para compreensão do que significa a noção de inclusão para a educação infantil brasileira.

A palavra inclusão do latim, do verbo *includere*, que significa “fechar em inserir, rodear”, de - in, “em”, + claudere, “fechar” e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. Diante dessa definição, cabe-nos refletir sobre a relação entre inclusão e as oportunidades de acesso, questionando se são iguais para todos. Apesar de ter importante arcabouço legal sobre o assunto, o Brasil ainda se caracteriza pelo preconceito e pela discriminação em relação às diferenças e às pessoas com deficiência.

As sociedades democráticas, que respeitam a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), se caracterizam pelas diversidades culturais, raciais, de identidade e gênero, pautando-se pela pluralidade, diversidade e respeito às diferenças (Onu, 1948).

Segundo Cappellini e Macena (2018), a cultura se manifesta de diversas maneiras na sociedade, sendo parte constituinte das práticas sociais que podem ser observadas a partir de seus significados e das relações que estabelecem no ambiente. Porém, apesar dos avanços no

sentido de assegurar a equidade e igualdade no acesso a direitos, as sociedades ainda são hierárquicas, fundamentadas em símbolos de diferença, status e poder, por exemplo, reforçando instrumentos, mecanismos e outras maneiras de produção e reprodução de preconceito e discriminação. Por isso, documentos, acordos e legislação são fundamentais para assegurar direitos e incluir pessoas e grupos sociais que foram excluídos historicamente. Abaixo, apresentamos os principais documentos internacionais de referência.

O principal documento que assegura direitos universalmente é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948, e que tem como base quatro princípios básicos fundamentais inspirados na dignidade, liberdade, igualdade e fraternidade. Em seu Art. 2º, inciso I, afirma que todos os seres humanos são dotados de direitos e liberdade, sem distinção de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra forma de distinção.

Outros documentos internacionais de referência para a educação e inclusão são a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (Unicef, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Ambos influenciaram significativamente a construção das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e no mundo, sendo responsáveis por importantes mudanças de paradigmas.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (Unicef, 1990) reforça os direitos assegurados na Declaração Universal de Direitos Humanos e relembra que a educação é direito de todos, universalmente, sem restrições de gênero ou raça, por exemplo. Também reconhece o valor dos conhecimentos tradicionais e do patrimônio cultural e prevê a universalização do acesso à educação e da promoção da equidade.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), por sua vez, defende princípios fundamentais para a educação inclusiva, propondo que todas as crianças, independentemente de suas diferenças individuais ou necessidades especiais, tenham o direito fundamental à educação. Ela enfatiza a importância de uma abordagem centrada no aluno, que reconhece e valoriza a diversidade, promove a participação plena e igualitária de todos os alunos na vida escolar e busca eliminar a discriminação e as barreiras que impedem o acesso à educação. Em resumo, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) representa um marco importante no movimento pela inclusão educacional e pelos direitos das pessoas com deficiência, influenciando políticas e práticas educacionais em todo o mundo.

Posto isto, observa-se a necessidade da existência de uma proteção especial a

determinados grupos em razão de situações de vulnerabilidade impostas pela sociedade – como a falta de acesso a direitos em função do gênero, raça/cor, território ou situação, como o caso das pessoas migrantes ou em situação de rua.

Neste sentido, as ações afirmativas consistem no desenvolvimento de políticas públicas para reduzir diferentes formas de exclusão social, cultural e econômica de pessoas e grupos historicamente excluídos pelo Estado e pela sociedade. Essas ações afirmativas são tidas também como um estímulo à proteção e à diversidade cultural a fim de garantir inclusão de todos para, finalmente, avançarmos na luta contra a discriminação e em defesa de uma sociedade mais justa, com mais oportunidades, acesso, ou seja, com menores desigualdades sociais, preconceitos, intolerâncias e desrespeitos aos diferentes modos de vida.

A partir desta contextualização sobre a influência de documentos internacionais, é possível compreender o impacto da criação de legislações nacionais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). A primeira, regulamenta o direito de crianças e adolescentes, inovando em termos legais por ampliar a noção de direito para estes grupos sociais. A segunda, rege a educação brasileira e formaliza o direito à educação contextualizada e inclusiva em todo o território nacional, para os diferentes níveis, etapas e modalidades.

Deste modo, os arcabouços internacional e nacional compreendem que a educação escolar, especialmente a educação infantil, deve se caracterizar pela integração de todas as pessoas que possuem este direito. Portanto, é direito das pessoas com deficiência o acesso a escola que seja capacitada para integrá-la com outras pessoas, com ou sem deficiência, no sentido de produzir uma educação que respeite a diversidade e as particularidades individuais.

1.2 HISTÓRICO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Na sociedade, de acordo com cada cultura, a trajetória da pessoa com deficiência tem sido marcada por muita luta e preconceito. Por um período, as pessoas nascidas com alguma deficiência foram maltratadas, rejeitadas e esquecidas sem qualquer consequência social, moral, religiosa ou jurídica. Consideradas *deformadas* de corpo e de mente por não serem “iguais” à grande maioria das pessoas, não correspondendo a um padrão de normalidade, eram excluídas ou até mesmo sacrificadas.

Segundo Mazzota (2011) até a própria religião, com sua forma cultural de compreender o homem como “imagem e semelhança de Deus”, um ser “perfeito”, contribuiu significativamente para a construção desse ideal de perfeição humana. Com isso, as pessoas com deficiência, por não serem consideradas iguais a Deus, isto é, apresentavam algumas imperfeições, acabaram sendo marginalizadas, dando origem ao primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com as pessoas com deficiência – o Paradigma da Exclusão, padrão de organização baseado na exclusão social, marcado pela rejeição e extermínio das pessoas com deficiência.

O Cristianismo, no período do Império Romano, introduz os princípios da caridade e do amor. A Igreja Católica começou um trabalho de amparo aos enfermos e pessoas com deficiência, e de combate à eliminação das crianças nascidas com malformação.

No Séc. IV, são criados Hospitais e Instituições Asilares para proteger e abrigar as pessoas com deficiência, porém, estas acabam isoladas da convivência social, dando início ao Paradigma da Institucionalização/Segregação – modelo de atendimento baseado na separação, ideia de proteger a pessoa com deficiência criando ambientes especiais para eles, separando-os de suas famílias e da comunidade. Com esse modelo, as pessoas com deficiência foram colocadas e mantidas em ambientes onde se realizavam atividades e práticas específicas, como atendimentos especializados.

Segundo Aranha (2001), tais locais eram considerados como ambientes segregadores, denominados Instituições Totais e existiram durante toda a Idade Média, Moderna e até hoje ainda estão presentes em muitos países. O conceito de Instituição Total é de Erving Goffman (1987), em sua obra “Manicômios, prisões e conventos”. Para ele, as instituições totais se caracterizam por serem estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação, onde um grupo relativamente numeroso de internados vive em tempo integral. São instituições de controle e produção de subjetividades.

Também trabalha esta problemática Michel Foucault, em sua obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão”. De acordo com Jannuzzi (2004), as crianças nascidas com deficiência eram jogadas à própria sorte. Por isso, no Brasil foram criadas as rodas dos expostos, no século XVIII, onde as crianças eram deixadas e eram acolhidas pela igreja católica. Não apenas crianças com deficiência, mas também crianças frutos de relações conjugais consideradas ilegítimas ou filhos de famílias muito pobres, incapazes de sustentar seus filhos.

Depois de muitas lutas em prol da pessoa com deficiência, iniciou-se o atendimento educacional especializado no país e, em 1960, iniciou-se o Paradigma de Serviço/Integração, que consiste em um modelo de atendimento baseado no treinamento e capacitação da pessoa com deficiência para sua reabilitação e integração na sociedade.

Com isso ampliaram-se sobremaneira os atendimentos destinados a pessoas com deficiência com alguns serviços de apoio aos cegos, surdos, deficientes mentais e físicos. De acordo com Mosqueira (2000), em 1939, se deu a inauguração do Instituto Paranaense de Cegos, no estado do Paraná. Já na cidade do Rio de Janeiro, entre (1854-1856), por meio do decreto Imperial, Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES) em 1857.

A criação de decretos, associações e instituições de ensino público e particular são até hoje referências em atendimento educacional especializado no Brasil e no mundo, como é caso do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Instituto Benjamin Constant (IBC), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), entre outras.

Na década de 1960, o conceito da integração se ampliou, e o sistema sócio-político-econômico criou entidades (escolas especiais e classes especiais) que visavam preparar as pessoas com deficiência para migrar para salas consideradas “normais”. Segundo Aranha (2001), essa abordagem buscava fazer com que pessoas com deficiência se adaptassem ao modelo “normal” com o objetivo de inseri-los no sistema produtivo.

A partir de meados do século XX, aproximadamente na década de 1970, com movimentos sociais e políticos, passou-se a ter um olhar social para as pessoas com deficiência e sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência, iniciando o Paradigma do Suporte/Inclusão. Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer a construção do modelo de inclusão social, um processo que envolve ações junto às pessoas com deficiência e ações junto à sociedade.

Segundo Kassar (1999), as classes especiais públicas surgiram da necessidade da separação dos alunos normais e anormais dando origem ao Paradigma do Suporte. Mazzota (2005), aponta que na primeira metade do século XX havia cinquenta e quatro (54) estabelecimentos de ensino regular e onze (11) instituições especializadas.

A Europa e os Estados Unidos foram locais de muitas lutas em defesa da implementação desse atendimento educacional para pessoas com deficiências. A principal

bandeira deste movimento era a de que pessoas com deficiência não devem viver apartadas da sociedade e, ao contrário, deveriam ser encontradas maneiras para que elas fossem integradas aos espaços regulares.

De acordo com Aranha (2001), no artigo “Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência”, as formas de relação e visão da sociedade sobre as pessoas com deficiência foram se modificando ao longo da história, perpassando desde a exclusão até o que conhecemos hoje como inclusão. O autor divide essas formas nos quatro momentos ilustrados abaixo, no fluxograma:

Figura 1 - Fluxograma dos paradigmas de atendimento



Fonte: Disponível em [INCLUSÃO - SEGREGAÇÃO - INTEGRAÇÃO - EXCLUSÃO - Aee Atendimento Educacional Especializado \(passeidireto.com\)](http://www.passeidireto.com)

Durante todo esse período, vem se afirmando a necessidade de políticas públicas integradas, que incluam as pessoas com deficiências, familiares e diferentes setores, como o social, o psicológico, o assistencial e o terapêutico, porém, nenhum deles tinha um propósito com foco claramente educacional. De acordo com Mazzota (1996):

Uma investigação sobre estas medidas mostra que até o século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiências: pedagogia de anormais, pedagógica teratológica, pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social, pedagogia emendativa (Mazzota, 1996, p. 18).

Dentre os pesquisadores que contribuíram para o progresso da educação especial está Maria Montessori (1869-1952), que dedicou seus estudos às crianças com deficiência. Seu método nasceu da experiência com essas crianças e, com base em suas pesquisas, criou técnicas pedagógicas que buscam um melhor desenvolvimento do aluno com deficiência.

Com o tempo, foi comprovado que todas as crianças aprendiam de forma semelhante e, por isso, todos poderiam aprender, independentemente de possuírem deficiências. Segundo Tezzari (2009), a partir de trabalhos realizados em crianças com deficiência, Montessori notou que a diferença entre elas e as não deficientes estava somente na diferença de ritmo, já que ambas possuíam as mesmas possibilidades de aprender e se desenvolver.

Outra contribuição importante foi a da médica Alice Descoeudres (1928), que sugeriu a construção de um currículo que atendesse aqueles com deficiência mental leve. Alice apontava que o ambiente natural, como, por exemplo, as áreas externas, eram os locais mais adequados para serem desenvolvidas atividades educativas (Mazzota, 2005).

Assim, o que se percebe ao recuperar este processo histórico é que durante anos a luta das pessoas com deficiência foi marcada pela segregação e ocultamento. Segundo José Geraldo Silveira Bueno (1997):

[...] em todas as épocas, o meio social identificou, por algum critério indivíduos que possuíam algum(s) característica(s) que não fazia(m) parte dos membros desse mesmo meio - não pela simples presença de uma diferença, mas pelas consequências desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos (Bueno, 1997, p. 57).

A contribuição de autoras como Montessori e Descoeudres foi de inaugurar possibilidades junto a diferentes campos de conhecimento, como a psicologia e a pedagogia, para refletirem sobre a pessoa com deficiência enquanto indivíduo autônomo. A partir dessas contribuições iniciais, observamos importantes avanços de estudos multidisciplinares de novas práticas pedagógicas; a associação com outras áreas de conhecimento, como a neurolinguística, por exemplo.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), mencionada na seção anterior, é um marco porque, a partir dela, os países são convocados a aderirem a um novo paradigma, que reconhece os direitos das pessoas com deficiência. Desde então, tem acontecido o questionamento do modelo de educação segregacionista e das relações que discriminam e excluem pessoas com deficiência.

1.3 A PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, “*infantia*”, e refere-se àquele que ainda não é capaz de falar. Na sociedade atual, segundo a Lei nº 8.069 de 1.990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), é considerado criança quem tem até 12 anos incompletos. Entretanto, historicamente, a imagem da criança e o conceito de infância passou por uma série transformações sociais decorrentes do modo como a sociedade era organizada.

Por séculos, a criança foi vista como um ser sem importância, quase invisível, como afirma Philippe Ariés na obra “História da Infância”. Até o século XII, não havia uma concepção de infância, os estudos mostram a invisibilidade deste período da vida.

Na Idade Média, de acordo com Ariés (1978), a criança era vista como um adulto em miniatura, vestidas como adultos; aos sete anos, assim que pudesse realizar algumas tarefas, já estava inserida no mundo adulto sem nenhuma preocupação com a sua formação enquanto sujeito, sendo exposta a todo o tipo de convivência e experiência.

Segundo Áries, até o século XVII, a socialização da criança e a transmissão de valores e de conhecimentos não eram assegurados pelas famílias. A criança era afastada cedo de seus pais e convivia com outros adultos como forma de aprendizagem, ajudando-os em suas tarefas. Nesse contexto, a criança passava dessa fase direto para a vida adulta (Ariés, 1978). A imagem abaixo, por exemplo, apresenta a representação da criança como um pequeno adulto.

Figura 2 - Representação de criança como adulto



Fonte: Artista Ticiano, ano 1542, óleo sobre a tela, Dimensões 115 cm x 98 cm. Acesso em 25 de fevereiro de 2024. Disponível em: Portrait of Clarissa Strozzi - Wikipedia.

Nesse período, as famílias da burguesia ofereciam uma preparação para seus filhos entrarem na vida adulta com aulas de etiqueta, enquanto as pertencentes às famílias mais humildes ajudavam em casa e eram logo inseridas no trabalho doméstico. Não existia a compreensão de que o trabalho não era adequado para as crianças e que impactava no seu desenvolvimento.

A influência religiosa no fim do século XVI, durante o Renascimento, contribuiu para a mudança de olhar sobre a imagem da criança e a concepção de infância. A partir de um olhar angelical, sua imagem começa a ser associada ao menino Jesus, que transmite paz, fragilidade, ingenuidade e afeto, transformando as relações sociais e familiares. Esse sentimento inédito gera uma nova postura da família em relação à criança, que passa a assumir mais efetivamente a sua função.

Essa transformação do conceito de criança, de pequeno adulto, para criaturas inocentes, puras, sem pecado e que ainda não sabem nada sobre o mundo teve como consequência a mudança do olhar da família, que passa a percebê-la como um ser inocente e vulnerável, que precisa ser preservado, e, portanto, deve ser afastado e protegido de males físicos e morais. De acordo com Kramer (2003, p. 18): “Não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância”.

Figura 3 - Representação angelical de criança no século



Fonte: Rafael Sanzio,(1483 – 1520). Título: A Madona Sistina.Altura das dimensões: 269,5 cm X 201 cm.ColeçãoGemäldegalerie. Acesso em 25 de fevereiro de 2024. Disponível em: [RAFAEL - Madonna Sixtina \(Gemäldegalerie Alter Meister, Dresden, 1513-14. Óleo sobre lenzo, 265 x 196 cm\).jpg \(3028x4151\) \(wikimedia.org\)](https://www.gemaeldegalerie.de/Content/Gemaeldegalerie/rafael/rafael_01.htm)

A transformação operada sobre o sentimento de família altera a relação com a concepção de infância. A convivência com os adultos passou a ser substituída pela convivência com outras crianças, com objetivo de promover novas formas de sociabilidade, expandindo as fronteiras da infância, da ludicidade e de outras maneiras de perceber essa etapa da vida. Ariés (1978) aponta que o trabalho com fins educativos, como o ingresso nas corporações de ofício, foi substituído pela escola, que passou a ser responsável pelo processo de formação. As crianças passaram a ser separadas dos adultos e mantidas em escolas até estarem prontas para a vida em sociedade.

A igreja, preocupada com a formação moral da criança, se encarregou em direcionar a aprendizagem, com objetivo de corrigir os seus desvios e orientá-la para o caminho do bem. Esse sentimento de infância do século XVII foi sendo lapidado ao longo da história e inspirou a educação do século XX (Ariés, 1978).

Essa nova concepção de valorização da infância iniciada no século XVII foi destinada às crianças da burguesia, dando acesso à educação e aos cuidados familiares, cuidados estes, relacionados à higiene e à saúde da criança, responsável pela redução dos elevados índices de mortalidade. Esse padrão de infância e família representa, portanto, um padrão burguês, que se transformou em universal ao longo do tempo. Segundo Kramer:

[...] a ideia de infância [...] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (Kramer, 2003, p. 19).

Durante a Reforma Protestante, em 1517, a educação ganhou uma característica disciplinar e rígida. As crianças precisavam ser doutrinadas nos padrões da igreja católica. De acordo com Ariés (1978), nesse período a educação chega como uma forma de separar a criança do mundo dos adultos para a sua formação intelectual e moral. Rizzo (1982) aponta as ideias do pensador suíço Jean-Jacques Rousseau como contribuintes para a noção de infância e o direito de a criança ser livre durante seus primeiros seis anos de vida, aprendendo com seus próprios erros, conforme o trecho abaixo:

Esta deveria ser deixada livre, em plena ausência de controle, durante os seis primeiros anos de vida. O resultado de seus erros lhe indicaria o caminho a seguir e isto seria o suficiente. Por exemplo, se queimasse os dedinhos

brincando com fogo, a criança passaria a evitá-lo por si mesma (Rousseau apud Rizzo, 1982, p. 13).

Mesmo com os avanços sobre a concepção de infância, as crianças oriundas de famílias pobres eram descuidadas. Na Revolução Industrial (1820-1840), o aumento da mão de obra barata através da exploração infantil resultou em negligência infantil e, com isso, no seu abando porque, enquanto muitas famílias estavam nas fábricas trabalhando, seus filhos, ficavam nas ruas. Muitas passaram a ficar com as criadeiras denominadas de *Faiseuseus D'Agnes* (fazedoras de anjo), porém, eram sujeitas a ambientes insalubres, de pouca higiene e alimentação precária, culminando em muitos óbitos.

Em 1844, então, inaugura-se a primeira creche que, em francês, que significa manjedoura, presépio. E o termo italiano “*asilo nido*” significa um ninho que abriga, para manter seu caráter familiar. Denominada de *Firmin Marbeau*, seu objetivo era a proteção da vida infantil. Nesse período também aconteceram criações de leis para proteção das crianças.

No século XX, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), nasce a preocupação com a concepção social da infância e a ideia da criança como sujeito de direitos. A promulgação da ONU (1959), da Declaração dos Direitos da Criança, em decorrência da Declaração dos Direitos Humanos (1948) e o Movimento da Escola Nova (1930) no Brasil, foram grandes contribuintes para a formulação de uma escola que respeitasse a criança como sujeito de direitos.

No Brasil, a escola nova, segundo Saviani (2004), se desenvolveu nos anos de 1930, em um momento em que o nosso país passava por importantes mudanças na sua organização econômica, política e social. Neste cenário, o Manifesto redigido pelos Pioneiros da Educação Nova, dispunha sobre o direito à educação integral, como sujeito único, e o papel do Estado, conforme aponta o trecho abaixo:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (Manifesto, 1932, s/p).

Analisar a evolução do conceito de criança e de infância ao longo da história é importante para compreender o avanço alcançado durante o século XX, principalmente. A mudança de status de pequeno adulto para criança associada à noção de direito, ou seja, afirmando legalmente os direitos das crianças, conduziu à garantia do direito à educação de crianças, de modo contextualizado e adequado às suas especificidades.

1.4 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DA PERSPECTIVA ASSISTENCIAL PARA O RECONHECIMENTO COMO DIREITO

Nesta retrospectiva histórica, apresentamos o processo da construção das concepções sobre a infância ao longo da história que impactaram as políticas sociais relacionadas aos direitos da criança. Nesta seção, tratamos sobre a história da educação infantil no Brasil, sua relação com as instituições religiosas e a transformação operada no século XX, que muda o olhar sobre as crianças, passando da perspectiva assistencial para a noção de sujeitos de direito.

No Brasil Colônia, no século XVI, marcado pela educação religiosa, onde os jesuítas tinham objetivo de conversão cristã, o ensino era restrito aos meninos, que aprendiam a ler e a escrever. Segundo Kulman Jr (2010), com objetivo de ensinamento religioso, os jesuítas utilizavam a catequese para educar os indígenas, com alguns mediadores (órfãos vindos de Portugal). Durante o período escravagista brasileiro, as crianças com "defeitos" ou doenças eram frequentemente excluídas das escolas, refletindo a visão discriminatória da sociedade. Essa exclusão limitava o acesso à educação e contribuía para a marginalização de indivíduos com deficiências, perpetuando estigmas e desigualdades sociais.

A falta de políticas inclusivas nessa época impedia que essas crianças tivessem a oportunidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades. A educação estava atrelada à condição social. Farias (2005) aponta que as crianças eram divididas entre crianças escravizadas e crianças da “casa grande”. O acesso à educação era restrito a partir dos seis anos, somente para as crianças da “casa grande”, enquanto, as crianças escravizadas eram direcionadas à aprendizagem de algum ofício.

De acordo com Andréa Rodrigues (2010), citando Venâncio, a expressão “expostos” era utilizada para designar um recém-nascido deixado na rua sem nenhum tipo de proteção, com isso, exposto à morte. “Enjeitado” era o termo usado para representar um abandono civilizado, que seria aquele em que a mãe deixava o bebê em hospitais ou residências, aumentando as chances de sobrevivência da criança (Rodrigues, 2010, p. 126). Dando início ao surgimento de uma política de caráter assistencial, criada para cuidar, proteger e, para camuflar o fruto das violências sexuais, cometidas pelos senhores da casa grande.

Segundo Marcílio (2016), essa instituição cumpriu importante papel. A roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo Brasil. As crianças eram deixadas, e a pessoa que a entregava tinha sua identidade preservada. Em 1726,

em Salvador, começou o funcionamento das rodas de expostos. Após doze anos, o Rio de Janeiro abriu a segunda roda, administrada pela Santa Casa de Misericórdia.

Por um longo período, a ideologia presente nas instituições era de caráter religioso, representada pela caridade para com pequenos indefesos abandonados por suas famílias. Com o tempo, a assistência passou a ficar por conta do Estado, perdendo-se então o caráter caritativo e passando para o filantrópico, com a participação de um mantenedor financeiro da roda.

Em meados do século XIX, com o processo de industrialização, houve uma expansão da urbanização e do sistema capitalista, logo, ocorreram mudanças sociais. As mulheres das classes desfavorecidas precisavam trabalhar nas fábricas, e por isso, elas não tinham com quem deixar os filhos no período em que estavam no trabalho. Criou-se, assim, as primeiras instituições que abrigavam as crianças oriundas de mães trabalhadoras, essas instituições eram denominadas como creche. Este cenário é marcado pela concepção assistencial criada para cuidar e proteger, e surgimentos de políticas de combate à insegurança alimentar, como forma de subsidiar o trabalho materno e substituir a casa dos expostos para crianças filhas de operários.

A creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (Kuhlmann Junior, 1999, p. 82).

Esses espaços ainda não tinham intencionalidade pedagógica, tinham como objetivo o treinamento das crianças. Como não havia nenhum tipo de fiscalização naquela época, esses espaços se multiplicavam. Kishimoto (1986) em um dos seus trabalhos, aponta um relato do inspetor Kuhman com relação às creches que se proliferaram no período republicano, onde as crianças eram atendidas em condições totalmente precárias.

O estabelecimento que visitei é uma espécie de creche, onde os operários depositam seus filhos enquanto permanecem nas fábricas. No fim do dia, a proprietária do asilo recebe de 100 ou 200 réis de cada pai pelos filhos albergados[...] A péssima instalação da creche, a promiscuidade anti-higiênica de 30 crianças, quase todas com menos de 5 anos, as fisionomias esqueléticas daqueles pequenos mal alimentados, a atitude insensível do vigilante, tudo isso provocou em meu espírito algumas considerações sobre os benefícios que produziria a instalação de Creches nas vizinhanças das fábricas[...] (Kishimoto, 1986, p. 39 apud Ramos, 2023, p. 23).

Segundo Kuhlman Jr. (2010), era um local que assegurava aos lactentes serem amamentados pelas mães. Em 1862, Emília Faria de Albuquerque Erichsen fundou o primeiro

jardim de infância no Brasil, marcando um importante marco na história da educação infantil no país. Sua iniciativa pioneira contribuiu significativamente para a valorização da educação de crianças pequenas, promovendo um ambiente que favorecia o aprendizado lúdico e o desenvolvimento integral dos pequenos.

Emília Ericksen organizou o ensino em sua escola com base nas ideias do professor alemão Friedrich Fröbel (1712 -1852). Esse pedagogo dedicou sua vida à organização de uma escola que dedicasse toda sua atenção à criança de 0 a seis anos de idade e a elaboração de métodos e materiais didáticos para esta faixa etária. Para a educação de crianças pequenas é fundamental dar oportunidade para que possam manipular materiais concretos.

Fröbel propôs que toda educação aconteça a partir de jogos e músicas. Toda a atividade constitui-se como uma força propulsora interior e através dela é que o ser humano realiza sua própria natureza e constrói seu mundo. Neste sentido, a construção do conhecimento deve ser espontânea, resultando de estímulos que irão integrar crescimento, disciplina e autoconsciência. Desta maneira Emília Ericksen, muito contribuiu para a educação infantil em nosso país, principalmente por ser pioneira em trazer a metodologia de Fröbel às salas de aula brasileiras.

Kramer (1995) relata que, no início do século XX, com o advento da industrialização, aconteceram muitas transformações sociais: entre a década de (1920-1930), os operários reivindicavam melhores condições de trabalho e locais apropriados para cuidado e proteção da sua prole. Surgem instituições para atendimento das crianças pobres com propostas assistencial, conforme o trecho abaixo:

As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídicos, médicos e religioso no controle elaboração de política assistencial que esteve engessada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar (Kuhlmamn Júnior, 2010, p. 87).

Por volta de 1930, o início da inserção governamental com relação à área educacional, o presidente do Brasil, Getúlio Vargas, a partir da promulgação da Lei de nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (Brasil, 1943), determinou-se que as empresas com mais de trinta empregados, acima de 16 anos deveriam abrigar os filhos das operárias durante o período de amamentação.

Podemos perceber aqui o começo da inserção governamental com relação à área educacional, mesmo na sua ineficiência. A partir da década 1970, ocorreram algumas mudanças com a expansão do mercado de trabalho, surgiram também reivindicações de melhorias com relação aos espaços em que as crianças permaneciam, tanto pelas trabalhadoras das fábricas,

empregadas domésticas, como por funcionários públicos, professores e profissionais liberais. Estas demandas foram criando força, os profissionais de saúde começaram a se preocupar também, médicos e sanitaristas defendiam as creches a partir de uma visão higienista, porém, não enxergavam a necessidade da educação, sendo satisfatório apenas a alimentação e higiene. Com isso, o Estado começou a enxergar e discutir sobre a educação das crianças abaixo de seis anos de idade entre os responsáveis pelo sistema educacional, porém eles ainda consideravam a creche como um favor prestado à família.

Em 1975, a ONU decretou o ano Internacional da Mulher, fomentando vários movimentos feministas que reivindicaram e lutaram pela criação de creches e que receberam apoio de partidos políticos, associações de moradores e alguns grupos religiosos. Foi construído na cidade de São Paulo no ano de 1979 o movimento de Luta por Creches, e sua principal reivindicação era que o Estado criasse creches públicas para atender à população.

Precisamos considerar que nesse período a educação não tinha caráter de prestação obrigatória pelo Estado e não era considerada um direito da criança, a creche – que não era entendida como concernida à educação – era um direito da mulher trabalhadora. Ou seja, a criança ainda não era considerada um sujeito de direitos (direito à creche) e o direito da mãe era submetido às necessidades da indústria nacional, e mesmo assim, era visto como uma concessão, caridade, benesse e não um direito.

Organizações sindicais, movimentos de mulheres e grupos comunitários foram fundamentais na pressão por políticas públicas que garantissem o acesso universal a creches. Eles organizaram protestos, ocupações de prédios públicos e outras formas de manifestação para cobrar do Estado uma política pública.

As eleições estaduais e municipais no processo de abertura política dos anos 1980 favoreceram o aumento das pressões sociais para que o Estado reconhecesse a educação das crianças como responsabilidade e dever. Naqueles anos, a reivindicação por creches esteve presente no clamor das manifestações populares de educadores e trabalhadores, atos feministas e eventos artísticos (Ramos, 2006, p. 26).

Como resultado dessas manifestações, o reconhecimento legal da educação infantil como direito da criança e não mais da família que precisa trabalhar foi promulgado pela Constituição Federal da República Federativa do Brasil, em 1988. Este marco legal altera completamente as relações entre a sociedade, o Estado e as instituições no que diz respeito às crianças e adolescentes. Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDBEN), a creche deixa de ser tratada sob a perspectiva da política de assistência e passa a integrar o âmbito da política de educação. Essa mudança reflete um avanço significativo na valorização da educação infantil, reconhecendo a sua importância fundamental no desenvolvimento integral das crianças.

A educação infantil, como direito próprio da criança pequena, enquanto direito à creche e à pré-escola, assegurada constitucionalmente. Desde então, novas políticas públicas foram desenhadas para ampliar o acesso à educação infantil e integrar esta etapa com iniciativas de saúde e alimentação, a fim de garantir o pleno desenvolvimento da criança.

Como observamos, historicamente as crianças foram consideradas como pequenos adultos e, por isso, tiveram suas necessidades sociais, emocionais e cognitivas ignoradas. No início do século XX, inicia-se, por parte dos estudiosos de psicologia, o interesse nas fases do desenvolvimento e crescimento humano. Dessa forma, o desenvolvimento infantil passou a ser objeto de diferentes análises e interpretações nas diversas abordagens.

No decorrer destas duas últimas seções, foram apresentados os principais aspectos das mudanças na concepção de infância e de criança, observando-se que, historicamente, esta mudança significou a garantia de direitos, como o direito de ser criança e o direito à educação. Tudo isto impactou na maneira como compreendemos esta etapa da vida e sua relação com as etapas posteriores, principalmente no que se refere ao desenvolvimento psicossocial do sujeito.

O objetivo da próxima seção é apresentar de maneira ampla a psicologia da aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento infantil. A partir das contribuições dessas áreas de conhecimento, a educação infantil na perspectiva inclusiva assume novas nuances que contemplam mudanças nas práticas pedagógicas e na relação professor-aluno, por exemplo.

1.5 PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As teorias da aprendizagem e desenvolvimento infantil concentram-se em um campo de estudo que investiga como os seres humanos constroem, processam, armazenam conhecimentos durante a vida, incluindo o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das pessoas. Essas teorias de diferentes correntes filosóficas e psicológicas buscam compreender não somente os mecanismos cerebrais envolvidos, mas também o papel do ambiente, das interações sociais e das vivências individuais no processo de aprendizagem. Assim, diversos teóricos contribuíram para essas pesquisas, cada um a partir da sua perspectiva e contexto histórico.

Durante a primeira metade do século XX, surgem as teorias comportamentais infantis, conhecidas como Behavioristas, focadas no estudo e observação do comportamento (*behavior*, em inglês). Segundo Soares (2013, p.1) a principal ideia da teoria comportamentalista é o processo Estímulo-Resposta e, através deste princípio, os pensadores desenvolveram suas teorias baseadas nas pesquisas de teóricos como John B. Watson, Ivan Pavlov e B. F. Skinner. Seus objetivos são a compreensão de como a interação ambiental influencia o comportamento humano. Essas teorias tratam apenas de comportamentos visíveis; o aprendizado é considerado uma reação a recompensas, punições, estímulos e reforços.

O estudo do comportamento acontece dentro da psicologia na linha teórica do comportamentalismo, que possui três tendências: behaviorismo cognitivo, behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. De acordo com a perspectiva comportamental, todo comportamento humano pode ser descrito em termos de influências ambientais. Dois tipos importantes de aprendizado que surgiram dessa abordagem do desenvolvimento são o condicionamento clássico e o condicionamento operante.

O condicionamento clássico envolve o aprendizado ao emparelhar um estímulo natural com um estímulo anteriormente neutro. O condicionamento operante utiliza reforço e punição para modificar comportamentos. O condicionamento operante ou instrumental foi proposto por Skinner (psicólogo americano) e se refere a um processo no qual a frequência de um comportamento é modificada ou alterada por causa das consequências que esse comportamento produz, as consequências são o resultado de uma resposta a um determinado estímulo. O condicionamento clássico e operante são conceitos centrais para o estudo do comportamento. Embora esses dois tipos de condicionamento compartilhem algumas semelhanças, diferem no processo de aprendizagem.

A principal teoria de Skinner foi o behaviorismo radical. Para ele, o comportamento humano é uma resposta às recompensas do mundo externo e o homem é modificado pela natureza e da sociedade, por isso, seu comportamento é uma resposta aos estímulos que recebe desde o nascimento, no entanto, pode ocorrer possíveis alterações internas e em graus diferentes. Em relação ao ensino, Skinner (2000) aponta que o reforço (positivo) e as contingências de reforço são primordiais no processo de aprendizagem, pois não é a presença do estímulo ou da resposta que leva ao aprendizado, mas a contingência de reforço.

Os estudos de Skinner trouxeram a ideia de que quem molda o ambiente consegue moldar o comportamento das pessoas. Sua criação da caixa de experimento ilustra bem esse

conceito e destacou Skinner no mundo da psicologia. Skinner colocou um rato dentro de uma caixa fechada com alavancas. Se ele fizesse o movimento X, receberia recompensas; se fizesse o movimento Y, receberia punições. O rato foi se modificando de acordo com as consequências de seus movimentos. Ele não determinava como receberia as recompensas e punições. Skinner fez uma alusão à vida humana. Por assimilação, o homem vive conforme as estruturas existentes no mundo e o que recebe dos outros desde o nascimento (incluindo a própria vida). Denominado de condicionamento operante, o ser humano, é modificado pela natureza e o ambiente, dessa forma, não age segundo sua própria vontade. Esse conceito foi chamado de condicionamento operante. Ao associarmos o processo de ensino-aprendizagem sob a ótica da teoria do reforço, Skinner (1972) afirma que:

[...] o professor desempenha o papel ativo de transmissor. Compartilha suas experiências. Dá e o aluno recebe. O aluno aplicado capta a estrutura de fatos ou ideias. Se o aluno não for ágil, o professor o impressiona com os fatos, incute nele as ideias, ou inculca o bom gosto e o gosto de aprender (Skinner, 1972, p. 02).

Esta corrente da psicologia se assemelha à antiga noção escolástica que vê o aluno como aquele que apenas recebe conhecimento acriticamente, sem sua participação ativa e dialógica com o professor. Em outra perspectiva, há a teoria do desenvolvimento cognitivo, de abordagem cognitivista, que estuda a aquisição de informação na estrutura cognitiva do sujeito, analisando como esses processos de pensamento influenciam a forma de compreensão e interação da pessoa com o mundo. As conclusões desta linha de pesquisa são baseadas nos trabalhos de teóricos como Jean Piaget e Levi Vygotsky, que acreditavam que o processo de aprendizagem da criança acontece ativamente e através de experiências práticas (Souza, Kramer, 1991).

Este modelo, portanto, se opõe aos mencionados anteriormente, como a teoria behaviorista porque pressupõe o estudante como sujeito do processo de aprendizagem, incluindo-o de maneira ativa ao invés de concebê-lo como uma espécie de receptáculo de conhecimento e conteúdo. Além disso, Piaget e Vygotsky, assim como os estudos inspirados em suas obras, desdobram a compreensão da infância para além de uma etapa de desenvolvimento ou uma etapa da vida, mas sim como um sujeito social (Souza, Kramer, 1991).

Piaget (1964) propôs um olhar revolucionário, que hoje parece óbvio, porém ajudou a transformar a maneira como pensamos sobre o desenvolvimento infantil: as crianças pensam de maneira diferente dos adultos. O teórico Jean Piaget, formado em biologia, se especializou nos estudos do conhecimento humano, desenvolveu a teoria conhecida como epistemologia

genética. Propôs uma das teorias mais influentes do desenvolvimento cognitivo.

A aprendizagem depende do processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e seus estágios, o conhecimento é adquirido por meio da assimilação, o aluno constrói seu próprio conhecimento, incorpora as experiências e o papel do professor é de facilitador de seu processo e precisa oferecer situações de aprendizagem que sejam compatíveis com seu estágio de desenvolvimento cognitivo, e cabe à escola oferecer à criança oportunidades e estratégias de agir sobre os objetos de conhecimento.

A teoria cognitiva de Piaget procura descrever e explicar os aspectos do desenvolvimento do pensamento cognitivo, os estados mentais e afetivos, que se dão através de estágios sequenciais:

- **Fase sensório motora:** período entre o nascimento e os dois anos de idade, durante o qual o conhecimento da criança sobre o mundo é limitado às suas percepções sensoriais e atividades motoras. Os comportamentos são limitados a respostas motoras simples causadas por estímulos sensoriais.

- **Fase Pré-operacional:** período entre dois e seis anos de idade, quando a criança aprende a usar a linguagem. Durante esta fase, as crianças ainda não entendem a lógica concreta, não podem manipular mentalmente as informações e são incapazes de considerar o ponto de vista de outras pessoas. As crianças se envolvem em jogos simbólicos, que ajudam a construir sua capacidade de pensar de forma abstrata.

- **Fase operacional concreta:** período entre as idades de sete anos e onze anos, em que a criança apresenta uma melhor compreensão das operações mentais. As crianças começam a pensar logicamente sobre eventos concretos, mas têm dificuldade em entender conceitos abstratos ou hipotéticos.

- **Fase operacional formal:** período entre os doze anos de idade até a idade adulta, quando as pessoas desenvolvem a capacidade de pensar sobre conceitos abstratos. Habilidades como pensamento lógico, raciocínio dedutivo e planejamento sistemático também surgem durante essa fase. Para o autor, o jogo é uma expressão do desenvolvimento cognitivo da criança. Através da brincadeira, as crianças experimentam, exploram e tentam entender o mundo ao seu redor.

Enquanto isso, Lev Vygotsky enfatizou a importância das interações sociais e culturais para a aprendizagem, propôs uma teoria de aprendizado que se tornou muito influente, especialmente no campo da educação. Na sua visão, o desenvolvimento da estrutura cognitiva

humana é um processo que se dá na apropriação da experiência histórica e cultural e a aprendizagem é um processo inerentemente social, o aluno é o sujeito da aprendizagem, aquele que aprende junto ao outro. Sua teoria sociocultural também sugeria que a família e a cultura em geral são responsáveis pelo desenvolvimento do sujeito. Para o autor, o aluno é parte de uma construção histórica, cultural e social.

Para Vygotsky, o aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem, especialmente na educação infantil. Através da interação social, as crianças adquirem conhecimento de maneira significativa. Esse processo ocorre na chamada "zona de desenvolvimento iminente", que se refere ao espaço entre o que a criança já sabe e o que pode aprender com o auxílio de um mediador mais experiente, como um professor ou um colega. Essa abordagem destaca a importância das interações e das trocas sociais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, enfatizando que o aprendizado é um fenômeno coletivo e contextualizado.

É com a ajuda de outros que as crianças são capazes de aprender progressivamente e aumentar suas habilidades. Os problemas relacionados à aprendizagem podem se manifestar quando a criança não tem oportunidades adequadas de interação social ou quando a “zona de desenvolvimento iminente”, não é adequadamente explorada, através da mediação da ensino-aprendizagem para que o aluno chegue ao desenvolvimento real (sua capacidade de executar atividades com autonomia).

Para Vygotsky, a brincadeira funciona como uma ferramenta para o desenvolvimento social e cognitivo. Ele acreditava que, ao brincar, as crianças operam na “zona de desenvolvimento iminente”, explorando habilidades e conceitos que ainda não dominam totalmente. A interação social no jogo ajuda as crianças a aprenderem umas com as outras e a construir conhecimento coletivamente.

A partir das contribuições de Piaget e Vygotsky para a psicologia da aprendizagem, outros campos de conhecimento foram beneficiados, como a filosofia, a história, a neurologia, e principalmente a pedagogia. Ao complexificar a compreensão sobre a aprendizagem e sobre como as crianças se desenvolvem, os estudiosos ampliaram o debate sobre o impacto das relações sociais e do ambiente, bem como do esforço realizado nas primeiras etapas da vida para o desenvolvimento das crianças.

Outro avanço para a psicologia da aprendizagem foi o desenvolvimento da teoria da psicologia humanista, considerada uma reação às ideias de análise apenas do comportamento, defendida pela teoria behaviorista. O humanismo rejeita a concepção do ser humano como

máquina ou animal nos processos de condicionamento.

A psicologia humanista busca conhecer o ser humano, tentando humanizar seu aparelho psíquico, contrariando assim, a visão do homem como um ser condicionado pelo mundo externo. Tem por objetivo auxiliar a promoção do desenvolvimento através de escolhas e criatividade. De vertente existencialista, o ser humano é visto como ponto de partida dos processos de reflexão e na fenomenologia, com capacidade de consciência do mundo que o cerca, dos fenômenos e da sua experiência. O olhar integral e completo do ser humano a partir da psicologia humanista nos leva a ter uma vista mais holística, crença na integralidade entre natureza e sua conduta.

Carl Roger, psicólogo americano, foi um dos principais nomes da criação dos pilares da psicologia humanista. Através da abordagem centrada no ser humano, defendeu a ideia de autoconsciência de cada um desde a infância e que, à medida que novas experiências surgem, esses conceitos podem ser substituídos ou reforçados. A psicologia humanista causou transformações sensíveis em nossas vidas, com foco do seu estudo na particularidade de cada ser humano, na complexidade e singularidade de cada pessoa, nos seus motivos e interesses.

Esta perspectiva apoia a crença de que os seres humanos, como indivíduos, são seres únicos e precisam ser respeitados (De Lima, 2018). Dentre as concepções de Carl Rogers para a educação, está a de que o professor deve ser um educador-facilitador, que não deve adotar um modelo único de ensino, mas criar possibilidades, facilitar o aprendizado. Esta concepção compreende que o aluno e seus interesses devem assumir proeminência, ampliando a relação de confiança entre professor e aluno. De acordo com De Lima (2018, p. 164):

O educador-facilitador deve ajudar seu aluno a entrar em contato com os seus interesses, objetivos e expectativas, incentivando-o a ser um agente da sua própria aprendizagem. “A responsabilidade de tornar o curso interessante é problema individual” (Rogers, 1973, p. 34). O aluno deve ser estimulado a buscar o sucesso na sua busca por conhecimento para não se tornar um mero acumulador de informações (De Lima, 2018, p. 164).

Esta relação com o aluno, porém, não significa uma redução do papel do professor, mas o avanço de uma relação em que o professor também é protagonista, apresentando suas opiniões e interesses. O professor deve ser capaz de catalisar mecanismos para que o aluno alcance o conhecimento autodescoberto, para que se torne uma verdade assimilada.

Segundo Dourado e Prandini (2012), o psicólogo francês Henri Wallon, trabalhou com crianças com deficiência mental. Sua dedicação foi para com o estudo de crianças, no processo

cognitivo, afetivo e motor. Wallon realizou um estudo sobre o indivíduo de forma integral, valorizando o cognitivo, a afetividade e a psicomotricidade.

Para Wallon (1975), o desenvolvimento cognitivo da criança está baseado nos pilares funcionais, que são categorias de atividades cognitivas. Na concepção de Wallon os quatro Campos Funcionais são:

- **Movimento:** um dos primeiros a se desenvolver, e é o que dá apoio aos outros campos;
- **Afetividade:** fase mais inicial do desenvolvimento, a qual antecede a cognição, sendo uma forma de interação com o meio em que vive, abrange os sentimentos (ordem psicológica) e as emoções (ordem biológicas);
- **Inteligência:** vinculada a fatores biológicos e sociais, a inteligência está relacionada com duas atividades cognitivas: o raciocínio simbólico e a linguagem; para ele o ser biológico se torna em um ser social;
- **Pessoa:** campo funcional que gerencia os outros: é o aspecto funcional que coordena os demais, sendo responsável pelo desenvolvimento da identidade do eu.

Apesar de distingui-los, é importante ressaltar que Wallon trabalha com a ideia de integração funcional desses campos, pois eles são complementares e atuam de forma integral (Dautro; Lima, 2018).

O trabalho de Henri Wallon se situa na psicologia genética, tendo como interesse a origem dos processos psicológicos, entendendo que os processos psicológicos têm origem orgânica. Esses, por sua vez, só podem ser compreendidos quando são consideradas as influências socioambientais que interagem com esses processos.

Como Piaget, Wallon elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento humano. O autor também se dedicou a desenvolver ideias pedagógicas, relacionando psicologia com este campo de conhecimento. Segundo Dourado e Prandini (2012, p. 23): “Wallon considera o desenvolvimento da pessoa completamente integrada ao meio em que está imersa, com seus aspectos afetivo, cognitivo e motor também integrados”.

De acordo com Mahoney e Almeida (2010), os estudos de Wallon estabelecem cinco estágios de desenvolvimento da criança, que são:

- **Impulsivo Emocional (0 a 1 ano):** as emoções influenciam as relações humanas, motivados por aspectos afetivos, a criança expressa sua afetividade através de movimentos desordenados;
- **Sensório-motor e Projetivo (1 a 3 anos):** início das funções simbólicas e da linguagem

(estrutura o pensamento), a criança já possui coordenação motora e manipula objetos, explora e investiga o ambiente;

• **Personalismo (3 a 6 anos):** nesse estágio há o desenvolvimento da construção da consciência de si, afirmação da personalidade, fortalecimento do Eu, em busca de afirmação própria.

• **Categorial (6 a 11 anos):** a criança já realiza atividades de agrupamento e classificação em vários níveis, as habilidades das crianças direcionam para o interesse do mundo, melhora sua concentração e a capacidade de assimilar novos conceitos;

• **Puberdade e Adolescência (11 anos em diante):** variação hormonal e características de personalidade, o jovem resulta da exploração de si mesmo como entidade autônoma.

Assim sendo, o Wallon enfatiza o papel da integração entre o organismo e outras dimensões, como a cognitiva, afetiva e motora para a constituição da pessoa. Logo, a pessoa é compreendida como um conjunto funcional que resulta da integração de suas dimensões.

Ao apresentar teorias e autores da psicologia da aprendizagem, o objetivo desta seção foi situar a relação entre psicologia e pedagogia para a compreensão da criança e das pessoas com deficiência como sujeitos em desenvolvimento. Além disso, pretendeu apresentar a criança e a pessoa com deficiência como pessoa integrada, com especificidades que dependem de diferentes aproximações pedagógicas para seu desenvolvimento individual pleno.

As mudanças promovidas pelas abordagens apresentadas até aqui foram fundamentais para que a educação infantil passasse a ser concebida como uma etapa relevante para o processo de desenvolvimento infantil e consequentemente para o desenvolvimento de sujeitos sociais. A seção seguinte apresenta o desenvolvimento da educação infantil, relacionando com aspectos que foram discutidos até aqui.

1.6 MARCOS LEGAIS DA EDUCACIONAL INCLUSIVA BRASILEIRA

Os marcos legais internacionais influenciaram significativamente o desenvolvimento e aprovação da legislação brasileira. Nesta seção serão apresentadas as principais leis que se constituem como marco para a educação inclusiva. Por exemplo, em âmbito Nacional, iniciou-se na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, Lei nº 4.024, no Art. 88, que fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, denominadas no texto como excepcionais. No Art. 88 informa que: “A educação

de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961).

Este conceito de integração se referia à condição de se modificar e/ou, adaptar a pessoa com deficiência para que se sentisse igual aos demais, mascarando suas especificidades para que fossem socialmente aceitas, como se suas limitações fossem sinônimos de inferioridades. Esta compreensão da educação especial não respeitava as diferenças e as especificidades das pessoas com deficiência e visava, de certa maneira, realizar um controle das pessoas com deficiência para que fosse possível o convívio social. Não respeitando que as diferenças, na realidade, não se anulam, mas devem ser administradas no convívio social.

Na década de 1970, a Lei de Reforma nº 5.692, após o golpe militar, introduz mudanças educacionais significativas, com o objetivo de ampliar o acesso à educação, e de promover um ensino que atendesse às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país.

Essa reforma reconheceu a necessidade de oferecer educação especializada para as pessoas com deficiência. Embora não tenha sido a legislação pioneira nesse sentido, ela contribuiu para a consolidação desse direito e para a expansão das políticas públicas voltadas para a educação especial. Em seu Art. 9º, ampliou a obrigatoriedade da escolarização para oito anos e assegurou os direitos educacionais no Brasil, buscando oferecer uma educação acessível para todos os brasileiros, independentemente de suas habilidades e condições.

Segundo Kassar (2011), esta lei pode ser considerada um marco na expansão dos serviços de educação especial no Brasil, principalmente por ampliar as ações para as pessoas com dificuldades de aprendizagem, expressa na ideia de atraso considerável quanto à idade regular de matrícula.

A lei incentivava a criação de escolas e serviços especializados porque determinava a escola especial como destino certo para essas crianças, dessa forma não promovia a inclusão na rede regular, e sim a segregação desses alunos. Destaque para o trecho abaixo:

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

Na década de 1980, a preocupação foi, por meio de leis, garantir o atendimento educacional especializado da pessoa com deficiência através da lei, principalmente da Constituição Federal, que estava em debate. Foram anos e anos de reuniões, encontros e fóruns até que se obtivesse uma base legal nacional que contribuísse para a construção de políticas e

práticas de atendimentos com princípios de respeito à diversidade em todo território, ressaltando um compromisso com uma educação que atendesse a todos.

A Constituição Federal de 1988, tem seus princípios fundamentais inspirados na cidadania, na dignidade e na igualdade, em seu Art. 205, afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). O art. 208, em seu III inciso foi a primeira legislação a expressar os plenos direitos ao atendimento especializado dos alunos deficientes, como mostra a citação abaixo: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”(Brasil, 1988).

O artigo “A proteção das pessoas com deficiência na Constituição Federal de 1988: a necessária implementação dos princípios constitucionais”, de Luiz Alberto David de Araújo apresenta a história deste processo, ressaltando o princípio da igualdade, que proíbe a discriminação da pessoa com deficiência, e o direito à acessibilidade.

Estes princípios jurídicos regem as demais leis e documentos que tratam do direito à educação inclusiva. A Lei nº 7.853, de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, e oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino. O documento também dispõe sobre a responsabilidade do poder público, como mostra na citação abaixo, em seu Art. 2º:

I - Na área da educação:

a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, dispõe sobre a garantia do atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para as famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

No Art. 55, sinaliza que: “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Também nesse período, documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), descritos anteriormente, passaram a influenciar a construção das políticas públicas da educação inclusiva.

Em contrapartida, a Política Nacional de Educação Especial (PNE) publicada em 1994, propõe a chamada “integração instrucional”, permitindo o ingresso em classes regulares daqueles que possuíam uma condição mínima de acompanhamento curricular, dessa forma, excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, direcionando-os para a educação especial. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), amplia as questões sobre o atendimento as pessoas com deficiência, buscando eliminar as barreiras que dificultavam o processo de inclusão.

Assim, foi reconhecida a educação especial como modalidade da educação escolar que deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino. São abordados os direitos aos serviços de apoio especializado, aos currículos, métodos, técnicas, enfim, o acesso aos programas sociais, dentre outros, conforme o trecho abaixo da LDBEN nº 9394/1996:

Da Educação Especial

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996).

No contexto das políticas públicas inclusivas, é crucial compreender que incluir não se resume apenas a matricular. O processo de inclusão deve ocorrer em todos os espaços: na sala de aula, na escola, na sociedade. Isso implica na necessidade de superar barreiras atitudinais que frequentemente são encontradas nesses ambientes.

Além disso, a escola desempenha um papel fundamental ao revisar seu papel social e ao incluir no seu projeto político-pedagógico ações inclusivas que abranjam todos os alunos. Não basta atribuir essa responsabilidade apenas aos professores; é essencial que o projeto político-pedagógico da escola assegure metodologias inclusivas, currículos e planejamentos que tornem a relação ensino-aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Essas medidas não apenas promovem um ambiente educacional mais justo e equitativo, mas também preparam melhor os alunos para participarem plenamente na sociedade, promovendo uma educação de qualidade que atenda às necessidades individuais de cada estudante.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

A unidade precisa assumir um compromisso com desenvolvimento e inclusão desse aluno, oferecendo práticas pedagógicas diversificadas e que sejam atrativas para todos. O termo flexível indica oposição ao que é duro, fixo, fechado, no contexto educacional. Flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo educacional. Essa flexibilização curricular encontra-se legalmente amparada no texto das Diretrizes Curriculares para Educação Especial na Educação Básica:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001a).

Podemos, também, recorrer à LDBEN de 1996, destacando o caput do artigo nº 59 em seu primeiro inciso: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). No currículo flexível, todos os alunos são considerados protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e por isso precisam ser conhecidos e valorizados individualmente.

O Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, assegurando a proteção, plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do país. O texto afirma que a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001, Lei nº 10.172, apresentou cerca de 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Afirma que a educação especial, como modalidade de educação escolar, deveria ser promovida em todos os níveis de ensino e a garantidas de vagas no ensino regular para diversos graus e tipos de deficiência.

A resolução CNE/CEB nº 02 de 2001, instituiu Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica; afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento de qualidade para todos”. No entanto, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado, considerando que o atendimento escolar dos alunos com deficiência deve ser iniciado já na educação infantil.

A resolução CNE/CP nº 1/2002 – institui sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. No que se refere à educação inclusiva, declara que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2002).

Essas diretrizes refletem um compromisso com a inclusão, destacando a necessidade de uma formação adequada para os educadores, capaz de atender à diversidade presente nas salas

de aula e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

A Lei nº 10.43/02, de 2002, reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e significou um avanço no sentido de inclusão desse grupo social. Esse reconhecimento não apenas legitima a LIBRAS como uma língua legítima, mas também promove a conscientização sobre a diversidade linguística e cultural existente no país. A inclusão da LIBRAS na legislação brasileira é um passo significativo para garantir os direitos das pessoas surdas, assegurando que tenham acesso à educação, à informação e a serviços públicos em sua língua natural. Além disso, a lei contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, que reconhece a importância da comunicação acessível.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), criado em 2006, pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, instituem como meta a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

A inclusão de temas sobre deficiência nos currículos escolares é essencial por várias razões. Primeiramente, promove a conscientização desde a infância sobre a diversidade e a importância do respeito às diferenças. Isso contribui para a formação de um ambiente escolar mais acolhedor e menos discriminatório, onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades, possam se sentir valorizadas e respeitadas. Além disso, essa inclusão ajuda na construção de uma cultura de direitos humanos, onde estudantes aprendem não apenas sobre os direitos das pessoas com deficiência, mas também desenvolvem empatia e solidariedade em relação às suas realidades. Ao aprender sobre as barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam, os alunos podem se tornar agentes de mudança, promovendo a inclusão em suas comunidades.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, dispõe sobre a infraestrutura das escolas, acessibilidade escolares, salas de recurso multifuncionais, reconhecendo que esses elementos são fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. A implementação eficaz dessas diretrizes é crucial para garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, contribuindo assim para a construção de uma sociedade igualitária.

O Decreto nº 6.094/07, de 2007, trata sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação do MEC. Reforçando a inclusão de pessoas com deficiência no sistema público de ensino. Além disso, o decreto destaca a necessidade de

formação contínua para os educadores, capacitando-os a atender a diversidade. Isso inclui a utilização de metodologias adequadas e recursos pedagógicos que favoreçam a inclusão. A colaboração com a família e a comunidade também é vital para criar um ambiente escolar que respeite e valorize as diferenças.

Em âmbito nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi um grande marco da legislação brasileira, traçando o histórico do processo de inclusão no Brasil para fomentar “políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008b). O texto enfatiza como essa política busca não apenas reconhecer o histórico da inclusão no Brasil, mas também estabelecer diretrizes para promover uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Um ponto forte é a ênfase na criação de políticas públicas que assegurem a diversidade e a equidade no ambiente educacional.

O Decreto nº 6.571, de 2008 (Brasil, 2008b), dispõe sobre atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “conjunto de atividades, recursos, de acessibilidade pedagógica de forma complementar ou suplementar ao aluno regular”. Este decreto defende que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola. Isso implica que a inclusão não deve ser um esforço isolado, mas sim parte de um planejamento coletivo que envolve toda a comunidade escolar. A integração do AEE ao projeto pedagógico permite uma abordagem mais holística e colaborativa, onde todos os educadores trabalham juntos para criar um ambiente inclusivo.

Também em 2008, o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho deste ano, ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, afirmando o compromisso do Estado brasileiro com este tema. A aprovação da convenção demonstra a intenção do Brasil de alinhar suas políticas públicas às normas internacionais de direitos humanos, reconhecendo a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência. O compromisso em adotar medidas que garantam a acessibilidade, a participação plena na sociedade e a eliminação de barreiras que dificultem a inclusão. Esse ato legal não apenas reforça o compromisso do governo, mas também representa uma importante validação social dos direitos das pessoas com deficiência, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades.

A Resolução nº04 CNE/CEB, 2009, orienta sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. Essa abordagem permite que os alunos

recebam uma atenção mais personalizada e focada, atendendo às suas necessidades específicas sem comprometer o currículo geral.

O Decreto nº 7.611, de 2011, revoga o Decreto nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência. Determina um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e que a oferta de educação especial deve ser preferencialmente na rede regular de ensino, entre outros apontamentos. A ênfase na criação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis é fundamental, pois reconhece que a inclusão não deve ser uma exceção, mas sim uma prática comum nas escolas.

A determinação de que a educação especial deve ser preferencialmente oferecida na rede regular de ensino é um passo crucial para a desinstitucionalização da educação de pessoas com deficiência, promovendo a convivência e a interação entre estudantes com e sem deficiência. Isso não só beneficia os alunos com deficiência, que têm a oportunidade de aprender em um ambiente mais diversificado, mas também enriquece a experiência de todos os estudantes, promovendo valores de empatia, respeito e diversidade.

O Decreto nº 7.480, de 2011, vinculava a pasta da Educação Especial à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Foi um marco importante na organização e no fortalecimento das políticas de Educação Especial no Brasil. Ao vincular essa área à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o decreto reconheceu a necessidade de uma abordagem integrada e multifacetada para atender às demandas educacionais de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência. Essa vinculação apontou para uma visão inclusiva da educação, onde a diversidade foi valorizada e a inclusão foi uma prioridade. A estrutura proposta pelo decreto permitiu uma articulação mais efetiva entre diferentes áreas da educação

O Decreto nº 12.764, de 2012, Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta lei equipara as pessoas autistas com os indivíduos com deficiência e garante-lhes os mesmos direitos já conquistados pelos PCDs (Pessoas com Deficiência). É reconhecida como um exemplo de legislação participativa visto que foi construída a partir de uma sugestão da sociedade civil e é um marco significativo na proteção e inclusão das pessoas com autismo na sociedade brasileira.

A Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024), – A legislação brasileira também assegura o direito trazendo metas específicas para a educação especial, como a meta 4, que trata da universalização da educação para este grupo,

preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo. E em suas estratégias, o PNE (2014-2024) trata da alocação de recursos e da formação de professores.

A legislação mais recente sobre a educação inclusiva entrou em vigor no dia 2 de janeiro de 2016. A Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) uma lei própria com objetivo de promover igualdade, a qual estabelece regras e direitos para pessoas com deficiência. Prevê punição (multas e reclusão) para atitudes discriminatórias. A partir desta normativa de agora, os espaços escolares, tanto públicos quanto privados, não poderão recusar a matrícula de alunos com deficiência e de forma alguma poderão cobrar taxas extras. Essa lei é uma conquista dos pais e de estudantes que necessitam da educação inclusiva. A lei consolida o direito de todos à educação, expressado anteriormente na Constituição Federal 1988.

Apesar de todo este alicerce legal, o movimento de institucionalização e realização da educação inclusiva não acontece sem entraves. Exemplo disto foi o Decreto Federal nº 10.502/2020 que instituía a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), suspenso pelo Superior Tribunal Federal (STF) após forte pressão da sociedade civil, visto que o representava um grande risco para a inclusão de crianças e jovens com deficiência, caso ela substituísse a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, estimulando a matrícula em escolas especiais, onde os estudantes com deficiência ficam segregados e sem acesso a uma educação inclusiva de fato.

Ao analisar a história do direito à educação inclusiva no Brasil, percebemos que ao longo dos anos foi se consolidando a compreensão da pessoa com deficiência enquanto sujeito de direito; bem como a de que educação inclusiva é um direito que deve ser garantido por lei. Além disso, a legislação apresenta o compromisso do Brasil com o direito das pessoas com deficiência internacionalmente, ao formalizar as normativas internacionais na legislação nacional.

1.7 NORMAS CURRICULARES QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Brasil, hoje possui uma legislação dinâmica no que tange aos direitos da criança. A educação infantil está prevista na Constituição Federal, de 1988, a qual disponibiliza um capítulo dedicado à educação e ressalta que, ao município, caberá, preferencialmente, a atuação

no ensino fundamental e pré-escolar. No seu Art. 205, aponta que a educação é direito de todos, e o Estado e a família em ação conjunta com diversos setores sociais têm por obrigatoriedade promover o desenvolvimento integral do indivíduo, instrumentalizando-o para o exercício da cidadania e dando a ele qualificação para inserir-se no mercado de trabalho.

De acordo com o Art. 208, no inciso IV, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” ficará como responsabilidade do Estado. Essa conquista legal colaborou para a mudança de paradigma sobre a educação infantil. Segundo Kramer (2001), a educação infantil, enquanto obrigação do Estado, prevista na constituição federal, significou uma importante conquista no reconhecimento de direitos da criança; atualmente temos concepção de criança produtora de cultura, cidadã de direitos.

Apesar desse respaldo legal, segundo Oliveira (2005), o acesso e sua permanência, a educação infantil não estava priorizada dentro dos projetos de políticas públicas, entretanto, essa consolidação dos direitos constitucionais da criança, aconteceu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Com base nos princípios norteadores da constituição de 1988, na década de 1990, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, LDBEN declarando no Título II, Seção II, Art. 29 a finalidade da Educação Infantil:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Em seus artigos 29 a 31 trata-se, exclusivamente, da Educação Infantil.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Com tantas mobilizações legais, outras medidas de âmbito nacional foram desenvolvidas visando organizar a educação básica. O Plano Nacional da Educação de 2001, Lei nº 10.172 (Brasil, 2001), em seu capítulo II, enfatiza que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social” (Brasil, 1996, p. 21). Nesse cenário de leis, outras medidas nacionais foram criadas para organizar a educação

infantil enquanto educação básica. Diante disso, tem se implementado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), o qual tem como foco sistematizar o trabalho com crianças de zero a seis anos. A partir desse documento, modificou-se o olhar sobre a criança, a qual não era mais vista como carente e desprovida de cultura: o Referencial Curricular Nacional a define como “um ser todo social e histórico...” (Brasil, 1998, p. 21). Concomitante ao Referencial, em 1998, o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 22 aprova a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

A integração da educação infantil no âmbito da educação básica, como direito das crianças de zero a seis anos e suas famílias, dever do estado e da sociedade civil, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que ao longo dos anos vêm buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas (Brasil, 1998, p. 01).

A criação da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), tem por objetivo fortalecer a concepção de educação infantil e promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola, além de implementar as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com a finalidade de aumentar a oferta de vagas para crianças de 0 a 5 anos de idade.

Em 2009, diante das intensas discussões sobre práticas pedagógicas para balizar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, o Ministério da Educação (MEC) criou a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCN's), pelo MEC. Com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, que são discutidas, criadas e orientadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), são normatizações obrigatórias para a educação básica.

De acordo com Mello e Sudbrack (2019), de 1997 a 2000 as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) e os Parâmetros Nacionais Curriculares (PNCs) deram destaque para o ensino fundamental e médio. A partir de 2010 e 2012, as orientações passaram a valer para a educação infantil. Apesar do reconhecimento da educação infantil enquanto direito de zero a cinco anos e todo seu embasamento legal, ainda existem alguns entraves com relação à sua implementação. Exemplo disto foi o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que não foi implementado completamente e que tem várias de suas metas não cumpridas ou em retrocesso.

Outro importante documento aprovado para a educação foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. Até este momento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) eram utilizadas como referência e a partir de 2017 a BNCC

passou a ser implementada. Embora controverso, como apresentado por Barbosa (et al, 2018), atualmente este é o documento que rege a política curricular brasileira. Temas como a antecipação da alfabetização, incoerências em relação aos documentos curriculares anteriores e a substituição de “direito à educação” por “direito à aprendizagem” são alguns dos temas polêmicos. Além disso, Mello e Sudbrack (2019), chamam atenção para a superficialidade do documento e a relação com interesses privatistas. O documento é de caráter normativo e define o currículo e os processos de aprendizagem. Nesses documentos que fundamentam a prática pedagógica para a educação infantil, os professores têm autonomia para o desenvolvimento das atividades, que são contextualizadas de acordo com cada realidade.

A partir desta contextualização realizada ao longo destas primeiras seções, sobre o que é a inclusão na educação, o papel da criança, o conceito de infância, as etapas de desenvolvimento infantil e teorias da aprendizagem, é possível abordar a noção de educação infantil inclusiva, cuja principal característica é assegurar uma educação crítica e humanística que proporcione a inclusão de crianças com deficiência e potencialize suas possibilidades de participação social e desenvolvimento individual.

1.8 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a educação infantil assim como todas as outras etapas de ensino, deve seguir a perspectiva inclusiva, assegurada pela Política Nacional de Educação Especial, promulgada em 2008. A política afirma uma proposta de ensino fundamentada nos direitos humanos e na equidade de oportunidades, para a garantir o acesso e a permanência nesses espaços escolares.

Para que cumpra este propósito, é primordial que a educação infantil apresente os conceitos fundamentais para a participação plena e efetiva dos sujeitos no seu processo de desenvolvimento integral, com objetivo de se tornarem sujeitos capazes de exercerem seus direitos fundamentais e assim participar para construção de uma sociedade mais justa e de na qual as oportunidades sejam iguais a todos.

A garantia da inclusão escolar na educação infantil, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9394/1996, que afirma:

Capítulo V - Da Educação Especial § 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos

educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996).

A educação infantil na perspectiva inclusiva provoca uma ruptura da concepção de infância de cunho assistencial, para educacional, além de afirmar o protagonismo infantil. Com isso, esse olhar inclusivo possibilitou melhores propostas de atendimento à criança, procurando melhorar o processo ensino-aprendizagem, buscando um caminho pelo qual a instituição possa fluir de forma a promover ações que redefinam uma educação voltada para desenvolvimento pleno, de respeito e valorização das diferenças, sendo assim, livre de preconceitos. É pensar numa escola para todos, deficientes ou não, e que se prepare todos os dias.

A escola inclusiva foca nas demandas sociais e educacionais dos alunos. Os estudantes com deficiência são sujeitos, exigindo dos profissionais que o acompanham, uma postura inclusiva. Cabe ressaltar que em uma instituição que desenvolva uma proposta inclusiva:

A educação infantil deve, ainda, respeitar o princípio da Educação para Todos, que é o de educar, sem distinção, todas as crianças, garantindo-lhes uma educação de qualidade, que atenda às suas necessidades e especificidades. Isso pressupõe fazer modificações na estrutura organizacional e na proposta pedagógica da instituição, além de requerer um investimento nos recursos humanos, buscando eliminar preconceitos e barreiras, conscientizar pais, alunos e professores e investir na formação de profissionais da educação (Veiga, 2008, p. 178-179).

A educação infantil como espaço de desenvolvimento e aprendizagem para todas as crianças precisa de uma proposta pedagógica que privilegie os sujeitos, respeite suas peculiaridades e que atenda suas necessidades e da família. Compromisso e responsabilidade dos profissionais de toda escola são alguns elementos norteadores essenciais da prática inclusiva. É preciso que todos os envolvidos neste processo conheçam os instrumentos legais brasileiros que amparam e asseguram o desenvolvimento dessas práticas inclusivas visando, assim, quebrar as barreiras existentes para que a inclusão seja aceita, compreendida e respeitada.

Portanto, a partir da contextualização sobre a educação infantil e inclusiva, análise histórica nas mudanças de concepção sobre a infância e as pessoas com deficiência e os avanços da psicologia da aprendizagem, foi possível perceber como estes grupos sociais foram reconhecidos como sujeitos de direitos. Esta mudança de paradigma teve implicações legais, que se materializam nos marcos legais internacionais e nacionais, transformando a educação brasileira, em especial a etapa da educação infantil. Por fim, o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência e a busca por uma educação que amplie as possibilidades e

oportunidades conduziu à noção de educação na perspectiva inclusiva, que é adotada atualmente no Brasil.

Assim, ao longo deste capítulo, abordamos estes processos e seus avanços históricos para afirmar a importância da educação inclusiva na educação infantil e fundamentar a análise que se segue nos capítulos seguintes.

2 UM OLHAR SOBRE A ARTE COMO PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO

Após apresentar as principais mudanças históricas referentes à infância, abordaremos a relação entre arte, infância e a perspectiva inclusiva na educação. Para isto, precisamos compreender o papel da arte na infância e sua relação com novas possibilidades de compreensão do mundo, que ultrapassam as fronteiras da lógica cartesiana racional. Após, abordaremos a relação da criança com o mundo e como essas novas formas de apreensão estão relacionadas com o seu desenvolvimento.

Ao conceber o desenvolvimento cognitivo a partir de outras perspectivas, como a da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, novas possibilidades se abrem para que a educação vá além das relações de ensino e aprendizagem, constituindo-se como formas de experimentação do mundo para promover aos sujeitos em desenvolvimento repertórios para que possam se expressar. Assim, a arte também se torna importante instrumento de inclusão para crianças e pessoas com deficiência.

Por fim, são apresentadas as diferentes linguagens artísticas e suas formas de colaboração para o ensino na educação infantil e na perspectiva inclusiva, como as artes visuais, teatro, dança e a música.

2.1 O QUE É ARTE?

A palavra de origem latina, *ars*, *artis*, significa técnica, habilidade natural ou adquirida, maneira de ser ou de agir. De acordo com o dicionário Houaiss, arte é a "produção consciente de obras, formas ou objetos, voltada para a concretização de um ideal de beleza e harmonia ou para a expressão da subjetividade humana".

A arte representa a própria humanidade, expressão natural de todos os povos, está presente em todos os momentos do nosso cotidiano, desde os primórdios da humanidade, acompanhando a evolução humana e transcendendo barreiras culturais, e se constituindo como forma de expressão humana através das imagens, dos costumes, fatos, sentimentos, acontecimentos, isto é, tudo à nossa volta.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998), a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o

pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema etc. A arte é uma forma de expressão humana e um meio de comunicação, essencial para o nosso desenvolvimento social e cultural, a qual contempla o sensível e o estético. Por meio dela, podemos expressar sentimentos e dialogar com o mundo. Segundo Ferreira (2011), a arte é necessária para que o homem e a mulher se tornem capazes de conhecer e modificar o mundo.

Por meio da história da arte, é possível conhecer um pouco mais sobre o ser humano através da evolução das suas diversas expressões, ou conhecer a história e as tradições de um país através de suas manifestações culturais, conforme aponta Feist (1996 p. 9 apud Soares, 2011, p. 12): “é possível definir a arte como um produto da criatividade humana, que, utilizando conhecimentos e técnicas e um estilo ou jeito pessoal, transmite uma experiência de vida ou uma visão de mundo, despertando emoção em quem a usufrui”.

Na verdade, a arte transforma a forma de imaginar e de entender o mundo. É uma forma de um indivíduo expressar as suas emoções, história e cultura por meio de valores estéticos, como beleza, harmonia e equilíbrio.

A arte é universal, expressão comum dos homens, no tempo e no espaço, ela colabora na recuperação do ser humano, na medida em que o levará a realizar atividades que lhe proporcionam sensibilização e emoção, provocando sua compreensão da realidade para transformação através do seu potencial criativo. Herbert Read (1986), um crítico e filósofo da arte, discutiu amplamente o papel da arte no desenvolvimento humano e na transformação pessoal. Ele acreditava que a arte é um meio fundamental de expressão e crescimento.

Na opinião de Andrade (2002, p. 34),

a arte tem uma função extremamente importante e essencial para o desenvolvimento humano, podendo fazer a integração de elementos conflitantes: impulso-controle, amor acolhimento, *versus* ódio-agressividade, sentimento-pensamento, fantasia-realidade, consciente-inconsciente, verbal, pré-verbal e não verbal.

2.2 A ARTE NA EDUCAÇÃO

Platão foi um dos primeiros filósofos a conceber um sistema educacional que valorizava a arte como meio essencial para a formação integral do ser humano. Para ele, a educação deveria ser fundamentada na arte, permitindo que as pessoas fossem educadas não apenas intelectualmente, mas também emocionalmente e moralmente através da expressão artística.

Porém, a primeira tentativa de inserir arte na educação cabe a Pestalozzi, que acreditava na importância de uma educação que desenvolvesse não apenas o intelecto, mas também as habilidades práticas, emocionais e artísticas das crianças.

Na Europa, suas teorias foram amplamente difundidas e seu método aplicado na prática. A pedagogia e o método de Pestalozzi são pouco conhecidos no Brasil. Suas teorias e ideais chegaram ao Brasil por meios indiretos, como a influência de outros autores que embasaram a proposta de Pedagogia ativa, do movimento da Escola Nova, na década de 30 do século XX.

Seu método de ensino baseado na observação e experiência, desenvolveu um método educacional baseado na observação direta da natureza e da vida cotidiana, permitindo que as crianças aprendessem através de experiências concretas e sensoriais. Isso incluía atividades artísticas como desenho, modelagem e trabalho manual.

Herbert Read, colaborou significativamente para construção de um olhar para arte, a partir da educação, considerava que a arte e a educação estão ligadas ao homem como indivíduo, como ser cultural e como cidadão. Considera, também, que a arte deve ser baseada na expressão na liberdade criadora, que devem ser elementos fundamentais na educação da criança.

[...] quando falo em arte, quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de autocriação. Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro; e ambos os processos integrados constituem o seu humano completo (Read, 1986, p. 12).

A teoria de Read se fundamenta na educação pela arte, uma abordagem educacional que colocava a arte no centro do processo de aprendizagem. Sua teoria, conhecida como "educação pela arte" ou "educação através da arte", fundamenta-se em vários princípios e ideias chave.

A arte na educação tem como finalidade explorar e desenvolver as potencialidades do aluno, uma vez que ela abre caminhos que vão muito além de uma disciplina no currículo escolar. A arte é essencial para o desenvolvimento humano integral e para a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente e expressar-se artisticamente. Através do contato com a arte, o aluno torna-se mais sensível, cultiva a imaginação, a criatividade e a sensibilidade estética dos alunos.

Atualmente a arte na educação representa espaço fundamental para o exercício da cidadania, e o ensino da arte no contexto escolar, porém nem sempre foi assim. Por muito tempo, as práticas artísticas foram consideradas de menor importância.

Outra importante contribuição foi da arte educadora brasileira Ana Mae Barbosa, considerada uma figura seminal na arte-educação, cujo trabalho influenciou profundamente as práticas pedagógicas no Brasil e internacionalmente. Responsável por elaborar a “Abordagem Triangular do Ensino da Arte”, que propõe três aspectos fundamentais: o fazer artístico (produção), a apreciação artística (fruição) e o contexto histórico-cultural das obras de arte (contextualização).

Uma educação completa e significativa promovendo tanto a prática quanto a reflexão crítica sobre a arte, que trazia elementos da teoria freiriana para pensar o ensino de arte. Segundo Barbosa (2002) as mudanças ocorridas no ensino da arte levam a perceber que a arte passa de uma simples atividade recreativa, a ter conteúdo próprio.

Neste contexto educacional, o ensino de arte está relacionado com o desenvolvimento de habilidades afetivas, perceptivas e intelectuais. Por isso, o ensino de arte na educação é importante e reconhecido legalmente no Brasil, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, que a torna obrigatória na educação básica: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Art. 26).

Outro importante documento nacional elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estabelece diretrizes e orientações para o ensino de arte nas escolas brasileiras e contempla o ensino de arte na educação formal que afirma: “[...] arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação[...]” (Brasil, 1997).

Este documento tinha o objetivo de garantir uma base comum de conhecimentos e habilidades para todos os estudantes, independentemente da região do país. Eles representam um conjunto de diretrizes e orientações para os currículos escolares, destinados a orientar as escolas públicas e particulares em todo o país na elaboração de seus planos de ensino.

Os PCNs foram desenvolvidos com base em estudos, pesquisas e debates envolvendo especialistas, educadores, acadêmicos e representantes da sociedade civil. Eles têm como objetivo principal oferecer referências claras e atualizadas para a organização curricular nas diferentes etapas da educação básica.

Nos PCNs, a arte foi reconhecida e apresentada área do conhecimento, espaço tão importante como as outras áreas do currículo escolar, e essencial para o desenvolvimento

integral dos alunos. Reconhecida como construção de conhecimento porque os alunos passam a pesquisar obras de artes visuais, movimentos artísticos, culturas regionais, nacionais e internacionais. Embora os PCNs, tenham tido um impacto significativo na organização do ensino de arte no Brasil, eles hoje não têm mais validade legal.

Atualmente em vigor, as escolas e os sistemas de ensino brasileiro se baseiam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo MEC em 2017, um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver durante a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. A BNCC de arte valoriza a educação artística na formação integral dos estudantes, com objetivo de promover uma educação de qualidade e acessível a todos os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade, da expressão pessoal e da compreensão das culturas artísticas locais e globais.

Desse modo, a abordagem mais contemporânea de arte-educação no Brasil, é associada ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e perceptivo e deve ser baseada na liberdade de expressão e no respeito a diversidade culturais e do indivíduo. A arte-educação tem também como finalidade fornecer experiências que ajudem a refletir sobre a arte, desenvolver valores, sentimentos e uma visão crítica do mundo.

2.3 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REGULAMENTAÇÃO E ORIENTAÇÃO

A criança tem a mente equivalente á de um artista, pois ambos atingem com facilidade o universo da imaginação. Tanto as crianças quanto os artistas, possuem percepções sensíveis, apreciando as coisas a sua volta de forma diferente. Os documentos curriculares aprovados ao longo dos últimos 30 anos são exemplo dessa concepção de ensino da arte.

Segundo Ferronato (2006), o Ministério da Educação e do Desporto desenvolveu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998, com objetivo de orientar as práticas educativas em âmbito nacional. Este documento propõe que a criança esteja inserida em um ambiente que favoreça sua socialização com o outro, através das brincadeiras, sentimentos, desejos e necessidades.

De acordo com o Referencial Curricular de Educação Infantil (RCNEI), quando o trabalho com artes na educação infantil, devemos respeitar as especificidades da criança “o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção a intuição e a cognição da criança

devem ser trabalhados de forma integrada, possibilitando o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças” (Brasil, 1998, p. 91).

A arte na educação infantil deve privilegiar a liberdade de manifestação das crianças. Deve ser explorado um universo lúdico nesta faixa etária, para possibilitar processos de aprendizagem significativos.

Nesse cenário, o papel do professor é propiciar suporte à criação da criança, que são os sujeitos afetados, por essas experiências, objetos, situações, imagens, relações, emoções, nesse período da vida. E é a partir desse contato que eles significam o mundo, compreendendo tudo que acontece. Quanto mais diversos o repertório, maior a possibilidade de conexão com mundo, na arte e nos demais campos de conhecimento mobilizados no cotidiano.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta 12 estratégias de contato da criança com as expressões artísticas, por meio da vivência e reflexão da arte. De acordo com o RCNEI:

[...] as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além do volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais (Brasil, 1998, p. 85).

O Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998) respeita a pluralidade e diversidade social, denominando-se uma sugestão aberta, maleável e não obrigatória, podendo ser adotados na preparação dos currículos e projetos, adaptando-se a realidade e características do contexto social. O RCNEI tem sua relevância, pois, direciona o trabalho pedagógico ao considerar a faixa etária da criança, e ao prever o seu desenvolvimento integral, organizado em eixos integrados: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.

A criança se encanta com a simplicidade do material, não precisando de quantidade para manter sua atenção. Se encantam com barulho, movimento, com a textura e não somente com a beleza estética do objeto. De acordo com Referencial Curricular de Educação Infantil (RCNEI):

A) Objetivos Crianças de 0 a 3 anos:
Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes

objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;

Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.

B) Crianças de 4 a 6 anos:

Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;

Construir trabalhos de Artes Visuais, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação (Brasil, 1998, p. 95).

As crianças entram em contato com um mundo sensível e cheio de manifestações artísticas e estéticas a partir das experiências por elas vivenciadas. Com isso, desenvolvem sua produção de conhecimento, através de suas experiências artísticas e da sua relação com o mundo. Através das diferentes atividades artísticas, que exploram seus sentidos, desenvolvem seu saber e o agir, o sentir e o pensar.

Em 2009, a criação de outro documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) pelo MEC, apontava sobre a importância de normas de para as políticas públicas e elaboração de proposta pedagógica curriculares que privilegie seus saberes artísticos e culturais. De acordo com DCNEI o currículo é um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

O contato das crianças com as manifestações artísticas culturais material e imaterial, colaboram para o seu desenvolvimento estético, sensorial e corporal. Elas articulam as experiências, ressignificam, criam outros sentidos, usam sua criatividade e imaginação, constroem significados próprios a partir da sua vivência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) apontam em seu Art. 9º sobre a garantia de uma série de experiências nas práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular das instituições de educação infantil, destaco quatro incisos desse artigo: o inciso II diz respeito ao favorecimento das diferentes linguagens e forma de expressão como gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Assim como no inciso VII, que ressalta a possibilidade de vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais considerando

a diversidade. Enquanto o inciso IX retrata a necessária promoção do relacionamento e interação das crianças com diversificadas manifestações artísticas como música, artes plásticas, e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

A Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BNCC) em vigor trata da relação entre o ensino da arte e a educação infantil, afirmando que: “o ensino de artes no ensino da educação infantil é de grande importância, por ser a primeira etapa da educação básica”. A primeira infância é a base, uma fase pela qual todos nós passamos. O desenvolvimento, nesse período da vida, acontece por etapas, desenvolvendo suas competências e habilidades.

A BNCC, dispõe na etapa da educação infantil, sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, os quais asseguram as condições para que as crianças aprendam a partir de situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Na BNCC, no campo de experiências da educação infantil (Brasil, 2017, p. 45) há uma proposta de organização escolar em que a criança é o centro do processo educativo. Os campos foram construídos para auxiliar o professor na preparação do planejamento. A Base estabelece os campos de experiências fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Sendo eles:

O eu, o outro e o nós: construção de identidade; ampliação de experiências; estreitar relacionamento professores; respeito a diversidade e tradições culturais.

Corpo, gestos e movimentos: explorar espaços, movimento e brincadeiras; mundo do faz de conta; imaginação e fantasias; teatro, dança e música; ampliar expressividade do corpo;

Traços, sons, cores e formas: contato com diferentes manifestações artísticas; explorar manifestações culturais; escuta ativa; intensidade dos Sons; Ritmo das melodias; ampliação do repertório musical; explorar diferentes objetos musicais; desenho, pintura, escultura, fotografia, modelagem, colagem, gravura;

Escuta, fala, pensamento e imaginação: diálogo, conversas, debates; cantigas, conversas, jogos; contação de história; textos, imagens, escrita;

Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações: noção de espaço; esquema corporal; percepção espacial; exploração do corpo; noções de ordem temporal; transformações de objetos (Brasil, 2017).

Considerando os documentos citados, como fontes oficiais que contribuem para a construção do currículo, podemos dizer que o currículo na educação infantil precisa ser aberto e flexível. Possibilitar uma autonomia para os professores planejarem, articularem suas experiências e saberes.

Embora existam documentos norteadores e claro arcabouço legal legitimando o ensino da arte na educação infantil, existem muitos desafios nos espaços escolares para o trabalho com arte. Muitas vezes a organização pedagógica e a forma que concebem o trabalho pedagógico associado ao ensino de arte, são fruto de opiniões e experiências prévias, sem necessariamente uma formação específica na área, desenvolvendo uma prática pedagógica caracterizada pelo uso de fotocópias, planejamento fixo, decoração da sala pronta, presa a uma estrutura tradicional de ensino. Diferentemente do que foi apresentando até aqui, visto que as teorias recentes indicam a importância do ensino da arte para romper com essas fronteiras e aproximar as crianças de novas formas de percepção e compreensão do mundo, portanto de uma concepção de arte mais ampla.

2.4 A INFÂNCIA INTERAGINDO COM A ARTE

Arte e infância... um encontro de potências que levam a descobertas e criações. O trabalho com a arte na primeira infância é essencial, porque estimula uma relação de troca, de descobertas e experiências, vivências artístico-culturais em suas diferentes formas de linguagem, aguçando seus potenciais, promovendo o seu desenvolvimento emocional, global e de formação humana.

Segundo Ferraz e Fusari (1999), as aulas de arte constituem-se em um dos espaços onde as crianças podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas. Por isso, são vários os autores que reforçam a necessidade de criarem-se nos cursos condições para que essas potencialidades possam aflorar e desenvolver-se (Ferraz; Fusari, 1999, p. 57).

Para entendermos a relação da criança com arte, precisamos compreender seu olhar sobre o mundo, portanto sua percepção. As crianças são seres naturalmente criativos, dotados de uma sensibilidade para apreciar, desenvolver e construir conexões com o outro. Eis um exemplo: uma criança de 4 anos, está usando um chinelo para andar, depois, ele utiliza o chinelo, como um telefone, simulando atender uma ligação, e por fim ele termina a ligação e o objeto utilizado, volta a ser chinelo, o objeto assume sua atribuição, de acordo com sua imaginação.

Ao longo dos anos a psicologia tem caracterizado as diferentes formas de pensamento. A atividade de pensar, então, passa a ser analisada através de outros instrumentos, diferentes dos utilizados na investigação filosófica, por exemplo. No artigo “O pensamento crítico e a

capacidade para resolução de problemas”, o autor João Freire Junior apresenta diferentes formas de pensamento. Dentre eles está o modelo desenvolvido pelo psicólogo J.P. Guilford (1951), o qual caracteriza o pensamento em o convergente (repetição) ou divergente (combinação dos elementos aleatórios), conforme a descrição abaixo:

O pensamento convergente se move na busca de uma resposta determinada ou convencional e encontra uma única solução aos problemas que, de uma maneira geral, tendem a ser conhecidos. Outros autores o chamam de lógico, convencional, racional ou vertical. O pensamento divergente, por outro lado, se move em várias direções na busca da melhor solução para resolver problemas aqueles que sempre os enfrenta como novos. Para os que não apresentam um padrão de resolução, é possível alcançar vasta quantidade de resoluções apropriadas e não apenas uma como correta. Esse tipo de pensamento tende mais ao conceito de criatividade e tem sido chamado como pensamento lateral. Enquanto o pensamento convergente se dirige à solução evidente, o divergente o faz à originalidade, à flexibilidade e à criatividade (Freire Júnior, 2018, p. 9).

Ao analisar o pensamento desta maneira, os pesquisadores sobre o tema terminam por também apontar uma relação alternativa entre inteligência e aprendizagem, compreendendo a influência de uma sobre a outra. No artigo “Inteligência e Aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção”, Leandro S. Almeida (1992), o mesmo aborda a investigação tradicional no campo da psicologia sobre inteligência e sua relação com desempenho escolar.

Segundo Piaget, as crianças pegam a realidade na mão para se apropriar dela. Elas a decompõem e recompõem livremente, consolidando essa qualidade de pensamento convergente e divergente, ampliando o significado de aprendizagem para além da aquisição de conhecimentos e competências: “Desta forma, incluímos na aprendizagem também a aquisição pelos sujeitos de estratégias de resolução de problemas adequadas às características ou à natureza das tarefas em causa” (Almeida, 1992, p. 284).

O processo criativo da criança, precisa ser respeitado e oportunizado, em qualquer local. Respeitando seu direito, enquanto sujeito, capaz de construir múltiplas relações, portanto assegurando a existência de espaços e oportunidades para “aprender a aprender”, “aprender a pensar” ou “pensar sobre o pensar” (Almeida, 1992, p. 285). Nesse período, a criança precisa vivenciar novos saberes, diferentes experiências, que sejam criativas e significativas, de acordo com Ferraz e Fusari:

[...] desde muito pequena a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, enfim dos grupos com os quais convive. Gradativamente, ela vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social,

estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) no dia a dia. A sua formação como sujeito em processo de humanização vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com as outras pessoas. É, pois, inserida no ambiente afetivo e cultural que a criança vai desenvolver seu processo de socialização (Ferraz; Fusari, 1999, p. 41).

Como a criatividade faz parte naturalmente do ser humano, a arte também está presente na nossa vida diária, ambas são direitos de todos. Assim as crianças, utilizam a partir de suas ideias, os objetos como linguagens artísticas de forma ilimitada e surpreendente. Segundo Holm (2002), para a criança a arte interessa enquanto processo vivido e marcado na experiência, corpo inteiro.

Os autores Rodrigues (et al., 2013) apontam que “a criança, o mais cedo possível, deve ter o contato com as expressões artísticas, pois são oportunidades para praticá-las”. De acordo com as palavras de Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 43), “a linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidades, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá”.

No âmbito da primeira infância, ressaltamos a importância da ampliação de repertórios, a partir das múltiplas experiências do dia a dia, criando, inventando, respeitando o tempo do desenvolvimento da criança. Para que o mesmo, atenda as especificidades, deve ser constituído por linguagens e construído a partir da escuta sensível, da observação do que pensam, sabem e desejam aprender.

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ele engloba; controle corporal, coordenação equilíbrio motricidade, sentir ouvir pensar falar e ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. É que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, coparticipando e não controlando (Holm, 2007. p. 12)

Seguindo essa perspectiva, o trabalho com artes visuais na primeira infância ocupa um lugar privilegiado na formação desses sujeitos, período das primeiras experiências artísticas, que provocam o desenvolvimento da sensibilidade. Logo se tornará um cidadão com um olhar mais sensível, capaz de participar para construção de uma sociedade justa.

Outros autores, como Merleau-Ponty, abordam o ensino da arte para crianças como uma forma de expressão da criança por si mesma. De acordo com Franzini (2016) sobre a perspectiva deste autor:

A filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty que tem como lema - “de volta às coisas mesmas” - aponta um acesso à vida infantil, nas suas formas

expressivas, seus tempos e espaços, e propõe para nós, adultos, um convite à reflexão sobre toda essa experiência; em que não é preciso tentar explicar o fenômeno – é descobrir novas significações, que provoquem a reflexão e a teorização a posteriori (Franzini, 2016, p. 15).

O autor dedicou-se a estudar o fenômeno da percepção e da sensibilidade, como formas de investigação filosófica para além do modelo racional cartesiano. Para Merleau-Ponty, o olhar é nossa primeira forma de interrogação sobre o mundo (Furlan; Rozestraten, 2005). Assim, a percepção é um olhar a partir das experiências possíveis vinculadas à experiência corpórea, que traz a noção de espacialidade e tempo para a consciência.

A reflexão sobre percepção, produzindo uma fenomenologia da percepção, tiveram impacto na educação e na pedagogia. Ao questionar o pensamento racional como única forma de apreensão do mundo, Merleau-Ponty amplia as possibilidades de compreensão do desenvolvimento cognitivo para as questões subjetivas de se colocar e estar no mundo. A educação centrada na relação ensino-aprendizagem; foca na transmissão de conteúdos; e no acúmulo de informações despreza a corporalidade e a subjetividade como parte do desenvolvimento cognitivo.

A adoção da perspectiva fenomenológica para a educação está relacionada com o reconhecimento da importância da arte para o desenvolvimento subjetivo e individual. Compreendendo a educação para além da transmissão de conteúdo e permitindo novas formas de percepção do mundo que questionam a ordem estabelecida. Assim, abre também possibilidades para a constituição de sujeitos livres, críticos, criativos e aptos para a participação em sociedade de maneira a respeitar os princípios democráticos, calcados no respeito, na inclusão e na tolerância das diferenças.

2.5 ARTE E INCLUSÃO – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A arte como instrumento de inclusão é notada por contemplar diversas formas de desenvolvimento e aprendizagem em diversas esferas do conhecimento. A arte dialoga com outras disciplinas (processo conhecido como interdisciplinaridade) contextualizando os conteúdos de diferentes formas. Ao longo desta seção, apresentaremos como a relação entre arte e educação inclusiva foi desenvolvida e quais os seus principais marcos históricos.

Foi por volta de 1948, que encontramos o primeiro trabalho de oficinas artísticas, no Rio de Janeiro com uma perspectiva inclusiva, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), localizada

dentro da Biblioteca Castro Alves, nas dependências do Instituto de Previdência e Assistência Social dos Servidores do Estado.

Surgiu através da iniciativa da professora de Arte Lúcia Alencastro Valentim (1921), da escultora americana Margareth Spencer (1914), e do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913). Inspirados nas ideias de Herbert Read, filósofo e teórico em arte, o qual defendia o conceito de educação pela arte, desenvolvido na segunda metade do século XX.

O objetivo dessas oficinas de dança, música, teatro, desenho e poesia eram voltadas para a experimentação, dando oportunidades para que os alunos pudessem se expressar de forma livre, colocando para fora todas as suas emoções e inquietações. Conforme afirma a citação:

[...] um comportamento aberto, livre com a criança; uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudéssemos dar como tarefa ou como ensinamento, mas através do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia. De estimulá-la a trabalhar sobre ela mesma, sobre o resultado último, desviando-a, portanto, da competição e desmontando a ideia de que ali estavam para ser artistas (Rodrigues, 1980, p. 34).

A Escolinha de Arte do Brasil (EAB), passou a receber apoios importantes, como da grande pesquisadora e educadora Helena Antipoff, e da médica psiquiatra Nise da Silveira, com essa parceria, inicia-se o elo entre a arte e a educação especial, porque graças a essas influências, a EAB entrou em parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), possibilitando assim o atendimento aos alunos com deficiência. Inclusive já adotavam uma perspectiva inclusiva, pois esses alunos participavam de todas as oficinas com todos os outros alunos, sem sofrer nenhum tipo de separação.

Segundo Mazzota (2011), em 1959, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, entidade filantrópica de atividade educacional foi a primeira a desenvolver oficinas pedagógicas na área de cerâmica e trabalhos manuais para as pessoas com deficiência, baseados nos princípios pedagógicos da professora Helena Antipoff, a principal responsável pela elaboração e organização de uma política de educação e assistência à criança com deficiência, além disso, realizou também o primeiro curso intensivo de especialização de professores no ensino de deficientes intelectuais (DI).

Foi na década 1990 que a Secretaria Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) organizou com algumas ONGS um documento extremamente importante chamado “Carta de Pirenópolis”, o qual tinha como função garantir a inclusão da arte-educação, no projeto político pedagógico, tendo consciência do quão a arte era essencial ao desenvolvimento do ser humano,

reconheciam que a arte desenvolve múltiplas experiências nos alunos, dando possibilidades, tornando-se um grande exemplo de inclusão.

São muitos os benefícios do desenvolvimento das habilidades artísticas no ser humano, um deles é desenvolver suas potencialidades, e para isso a mediação pedagógica é essencial para conhecer as necessidades específicas de cada aluno, preparar-se comprometer-se na busca constante de meios e formas que atendam todas as necessidades dos alunos. Observamos a abaixo as inteligências segundo Gardner:

Lógico-matemática – Pessoas com essa inteligência mais proeminente desenvolvem mais facilmente habilidades em Matemática e em raciocínios lógico-dedutivos.

Linguística – Os indivíduos com amplas habilidades em escrita, leitura e em aprender idiomas, por exemplo, têm este tipo de inteligência mais desenvolvida.

Espacial – Este tipo de inteligência está ligado à habilidade de lidar com objetos do concreto e sua localização.

Físico-cinestésica – As pessoas que têm grande aptidão para controlar os movimentos do corpo possuem este tipo de inteligência mais desenvolvida.

Inter e intrapessoal – Refere-se à capacidade de entender a si mesmo e ao outro, relacionar-se bem e ser comunicativo.

Musical – Aqui estão as pessoas que possuem grande aptidão para tocar instrumentos musicais.

Natural – Este tipo de inteligência contempla o desenvolvimento de habilidades biológicas e de entendimento da natureza.

Existencial – Engloba as capacidades filosóficas, de refletir sobre a própria existência (Gardner, 1995, S/P).

Considerar essas inteligências se torna essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, o professor poderá através de sua sensibilidade compreender e estimular as diversas inteligências em seus alunos. Um dos objetivos do autor é atender à diversidade, constatando que todos podem aprender e desenvolver diferentes habilidades, quando suas inteligências forem estimuladas de forma adequada. Esse é o papel da arte como campo do conhecimento que abrange tanto o desenvolvimento criativo quanto a apreciação estética. Na perspectiva inclusiva, oferecer um ambiente multiplicador de aprendizagens, provocando desenvolvimento através daquilo que lhe traga satisfação.

Nessa concepção, apresenta-se a arte como uma forma de comunicação e expressão de sentimentos que auxilia o desenvolvimento de habilidades e capacidades, além de proporcionar a organização do pensamento de maneira natural, através do puro prazer de criar. Dessa forma, a arte não apenas promove o prazer imediato da criação, mas também facilita a aprendizagem, permitindo que indivíduos explorem suas emoções, desenvolvam suas habilidades motoras e

sensoriais, e fortaleçam sua capacidade de expressar ideias de maneiras novas e significativas.

A importância do ensino de arte na educação de pessoas com deficiência reside na capacidade de estimular a criança a desenvolver suas habilidades e potencial através da observação, criação e contextualização artística. Esse processo não apenas oferece uma forma de expressão significativa, mas também promove o desenvolvimento integral ao permitir que cada indivíduo explore suas capacidades criativas, ampliando suas perspectivas e enriquecendo sua experiência educacional.

2.6 AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

As artes além de serem compreendidas como forma de expressão humana são entendidas como linguagens, as quais são divididas nas seguintes áreas: artes visuais, música, dança e teatro. Ao explorar as diferentes linguagens artísticas novas oportunidades são apresentadas para a criança, como a de conhecer suas habilidades e desenvolver todo seu potencial. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) “essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas”.

O contato com as linguagens artísticas proporciona a socialização (trabalho de grupo); possibilita a expressão de sentimentos e sensações (para crianças, com dificuldade em se expressar por palavras); desenvolve a motricidade geral (através do desenho, pintura, colagens, corte etc.); aumenta a capacidade criadora (desenvolvendo a imaginação) e eleva a autonomia (pessoal). É importante ressaltar que todas as linguagens artísticas, são campos do conhecimento que convidam os alunos a mergulharem nesse universo artístico. Atividades que acompanham suas necessidades, respeitando seu espaço de cooperação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs) instituído pelo MEC, em 1997, dispõe sobre organização e orientação para o trabalho com arte, no ensino fundamental, e à compreensão da arte como manifestação humana. Também versa sobre linguagens artísticas artes visuais, dança, a música e o teatro.

Segundo Pires, 2009, “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura”, as atividades de faz de conta, de dança, pintura fazem parte de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a arte. Para melhor entendimento como estas linguagens contribuem no processo de aprendizagem e

desenvolvimento da criança, passamos a compreender cada uma. Iniciamos com a linguagem de artes visuais. A Base Nacional Comum Curricular (2017), aponta que:

As Artes Visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de exploração plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriação de cultura cotidiana (Brasil, 2017).

As artes visuais constituem-se em uma linguagem ampla, ela desperta a sensibilidade estética e estimula a criatividade. Além disso, propõe a reflexão a partir de outro tipo de linguagem, “a linguagem visual”, que agrega valor à linguagem. Amplia esse letramento visual que se inicia mesmo na alfabetização letrada, a partir do contato com esse universo imagético, em casa, nas ruas, na escola, e principalmente nas telas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular: “possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas expressivas” (Brasil, 2017).

Assim sendo, as artes visuais consistem na utilização de diversos suportes como: materiais não-estruturados, elementos da natureza, papel, tinta, tecido, jornal, entre outros, para assim, “de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas” (Brasil, 2017). Esses são utilizados em práticas pedagógicas que busquem desenvolver a socialização, a criatividade, a autonomia, além disso, ajuda também no desenvolvimento motor. De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte:

As Artes Visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, colagem, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação e performance) (Brasil, 1997, p. 45).

O papel das diferentes linguagens da arte, em especial das artes visuais, é explorar esse universo repleto de cores, luzes, texturas, cheiros e sabores. A música é uma linguagem, em que “a expressão artística que materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais” (Brasil, 2017). Nesse sentido estimula o desenvolvimento pleno dos alunos, porque a música amplia seu conhecimento. Através da criação de letras de músicas, improvisação de sons, permite aos

alunos criarem suas letras, expressarem suas emoções.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhe possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para inserção e participação crítica e ativa na sociedade (Brasil, 2018).

Durante a aula de música, para que essa se torne significativa, cabe ao professor acolher o repertório trazido pelos alunos, contextualizá-lo e enriquecê-lo, levando até eles músicas às quais eles não têm acesso, para que conheçam e apreciem, sempre de forma significativa e contextualizada.

Qualquer proposta de ensino que considere diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer a música para sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a [...] Sua inclusão como conteúdo nesse documento tem a finalidade de garantir a presença, no ensino fundamental, dando ao aluno maiores oportunidades para o desenvolvimento de uma inteligência musical (Brasil, 1997, p. 53).

Os autores Rodrigues (et al., 2013) apontam que o “o ensino de artes com música pode desenvolver a melhoria da audição e da fala, aderindo aos aspectos motores e sensoriais, influenciando nas linguagens”.

A linguagem artística de dança é a terceira a ser reconhecida como área de conhecimento. É uma das manifestações artísticas mais antigas da humanidade. A construção do conhecimento em dança envolve mais do que a simples reprodução de movimentos, se dá “pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicadas no movimento dançando”, segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

De acordo com as pesquisas de Henri Wallon (1975), em sua teoria do desenvolvimento humano, é importante termos consciência do corpo, para que possamos entrar em contato com as dificuldades e com as habilidades que possuímos e que podemos acrescentar no decorrer da vida. O movimento corporal é a primeira forma de aprendizagem da criança, desenvolvendo-se a partir destas vivências corporais. Ela se movimenta pelo prazer do movimento, para explorar o ambiente e se expressar com liberdade. Conforme aponta a citação abaixo:

A criança se movimenta nas ações do seu cotidiano. Correr, pular, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua

necessidade de experimentar o corpo não só para seu domínio, mas para a construção de sua autonomia (Brasil, 2000).

A dança se constitui como uma prática artística, sua abordagem é diferente da abordagem na educação física, ela desenvolve a forma de expressão, socialização, como conceito e linguagem estética de arte corporal. A Base Nacional Comum Curricular, 2017, aponta que:

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento, dançando ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidade e binômios (corpos versus mente, popular, versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico e práticas (Brasil, 2017).

A escola tem um papel importante no desenvolvimento dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, pois viabiliza e transforma as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade. Conforme mostra a citação abaixo

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibiliza (Brasil, 1997, p. 42).

As atividades de dança têm como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, ampliando suas concepções estéticas culturais. Cabe ao professor um importante papel, de estimular a criança não só para as danças individuais, mas para as atividades coletivas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os jogos populares de movimento, cirandas, amarelinhas e muitos outros são importantes fontes de pesquisa. Essas manifestações populares devem ser valorizadas pelo professor e estar presentes no repertório dos alunos, pois são parte da riqueza cultural dos povos, constituindo importante material para a aprendizagem (Brasil, 1997, p. 50).

Os jogos e as danças são uma excelente forma de trabalhar a expressividade na criança, pois esta “[...] se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o corpo” (Brasil, 1998).

O método Laban pode ser uma boa estratégia de experimentação pelas crianças do movimento corporal relacionado à expressividade. O contato com essa teoria pode contribuir

para a formação do professor, na capacitação desse docente, para atuar no processo educativo com o universo simbólico e cultural, além de possibilitar o reconhecimento do corpo e de suas possibilidades de movimento, garantindo a autonomia motora das ações corporais das crianças.

A linguagem do teatro favorece o envolvimento e a participação de toda a turma, constituindo uma oportunidade diária de estímulo para a criação e imaginação infantil. O teatro pode ser explorado de forma que privilegie suas vivências, integração e permite um desenvolvimento integral. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situação de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuentes e espectadores (Brasil, 2017).

Das linguagens artísticas, o teatro é uma das possibilidades mais inclusivas, por diversos motivos. Primeiramente, ele engloba várias atividades ao mesmo tempo, como interpretação, expressão corporal, expressão vocal, trabalho em equipe e criação de cenários e figurinos. Isso permite que diferentes tipos de habilidades sejam explorados e desenvolvidas de maneira integrada. Além disso, o teatro oferece a oportunidade única para os alunos de se colocarem no lugar do outro, ou seja, de explorarem diferentes perspectivas e vivências.

O “fazer teatral possibilita a intensa troca de experiência entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção” (Brasil, 2017). Ao interpretar personagens diversos, as crianças e jovens aprendem empatia, entendem melhor as emoções e motivações de outras pessoas, e desenvolvem uma compreensão mais profunda da diversidade humana.

Outro aspecto importante é que o teatro promove a autoconfiança e a autoestima dos participantes, pois encoraja a expressão pessoal e o enfrentamento de desafios. Por meio da prática teatral, os alunos aprendem a lidar com o nervosismo, a falar em público e a se expressar de forma clara e eficaz. Portanto, o teatro não apenas é inclusivo por sua natureza multifacetada e integradora, mas também por sua capacidade de criar um espaço onde todos os participantes podem se sentir valorizados, respeitados e capacitados a explorar suas próprias identidades e as dos outros.

Na construção teatral, a sala de aula ou o pátio da escola se transforma em um palco, cada criança pode ser o que quiser, se expressando das mais diversas formas conforme prevê

Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte:

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade de teatralidade com um potencial como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz de conta [...] o teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais [...] (Brasil, 1997, p. 57).

A capacidade teatral está presente na vida da criança desde seu ingresso na escola, quando vivencia de forma espontânea o jogo de faz de conta. Cabe à escola incentivar, desenvolver essas habilidades, através de jogos que despertem a imaginação, a ação e as relações em grupo. Nas aulas de teatro o professor precisa privilegiar a liberdade de manifestação da criança, incentivar as atividades que explorem o universo mágico do mundo do faz de conta, respeitando o ritmo de cada criança de ressignificar o mundo.

Portanto, ao apresentar a relação entre arte e infância; arte e primeira infância; a arte na perspectiva inclusiva e as diferentes linguagens artísticas, foi possível percebermos a importância da arte para o desenvolvimento cognitivo para além das relações objetivas de aprendizagem e aquisição de conteúdos. A arte abre outras possibilidades de desenvolvimento da percepção sobre o mundo, o próprio corpo e as complexas relações em que estamos envolvidos. Para as crianças, o ensino da arte é a oportunidade de experimentar o mundo por si e através de si mesma. Para as pessoas com deficiência, é a possibilidade de desenvolver novas formas de experimentação e de atividades que desenvolvem diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo e conhecimento em artes.

2.7 ARTE CONTEMPORÂNEA - DIÁLOGOS DE EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Quando falamos da presença da arte contemporânea nas propostas pedagógicas voltadas às infâncias: Que concepções estão na base desta perspectiva? Haveria outras formas de definir essa relação educativa com a arte na infância? E, mais ainda, pensando nos campos aplicados: quais as relações possíveis entre arte e pedagogia? Entre o professor de referência de um grupo e o professor de arte?

A arte contemporânea refere-se às práticas artísticas e expressões culturais que evoluíram desde a Segunda Guerra Mundial até os dias atuais. É um termo abrangente e

diversificado utilizado para descrever uma variedade de manifestações, estilos, técnicas e abordagens artísticas, diariamente refletido nas complexidades e mudanças sociais, políticas e tecnológicas do mundo moderno.

Atualmente, há muitas propostas pedagógicas nas escolas de educação infantil que afirmam incorporar arte no fazer pedagógico, porém poucas realmente a consideram como uma área do conhecimento. Muitas atividades ainda se limitam à reprodução de "trabalhinhos" ou estão restritas a datas comemorativas, práticas que são ultrapassadas.

Ao longo do século XX e no início do século XXI, as ideias e os métodos de produção artística passaram por significativas transformações, e a escola precisa acompanhar essas mudanças. Não podemos mais insistir em ideias e práticas artísticas do passado. Sabemos que a forma como entendemos a arte está diretamente ligada à maneira como pensamos e organizamos o trabalho pedagógico.

A arte contemporânea do nosso tempo deve ser vista como uma força impulsionadora em nossa concepção pedagógica, o que demanda que aproximemos essa arte das crianças em nossa prática educativa. Como educadores, precisamos romper com ideias e métodos de ensino da arte que não satisfazem, e nunca satisfizeram, as necessidades poéticas e imaginativas dos estudantes. A prática pedagógica influenciada pela arte contemporânea possibilita um trabalho contextualizado, não apenas reproduzido, promovendo a ampliação de perspectivas em vez de direcionar para um único ponto de vista. Isso contribui para a construção de uma escola crítica, reflexiva e coerente.

A arte contemporânea ainda é um tema pouco explorado no contexto da educação infantil. O contato com obras de artistas contemporâneos nos inspira a refletir sobre a expansão e a transformação das linguagens artísticas em nosso fazer pedagógico. Partindo de processo pedagógico investigativo (descobertas) e de exploração (vivência).

A prática pedagógica desenvolvida com as crianças “centra-se na experiência dos meninos e das meninas, de tal forma que o processo é o eixo central da aprendizagem” (Blanco; Cidrás, 2019, p. 38). Este processo é entendido como uma forma de investigação. Assim como em qualquer outro campo do conhecimento, os processos de aprendizagem em arte são essenciais e demandam situações pedagógicas que estimulem sua capacidade criativa, imaginativa e expressiva nos diversos modos da arte.

Como qualquer outro campo do conhecimento, os processos de aprendizagem em arte são essenciais e que necessitam de situações pedagógicas que ampliem sua capacidade criativa,

imaginativa, e seu modo de ser nos diferentes modos da arte.

A arte contemporânea como possibilidades de inspiração para o trabalho de arte na primeira infância, dialogam com os documentos DCNEI (2009) e BNCC (2017), que regem e orientam o currículo na legislação educacional brasileira, enfatizam a necessidade da mediação pedagógica entre a área do conhecimento e o conhecimento da escola. As ações pedagógicas devem ser pautadas pela experiência, apreciação, reflexão, observação, troca entre pares e ampliação de repertórios. Dessa forma, Zuccolli (2015, p. 209) argumenta que, ao assumir campos de experiências como “mundos cotidianos de experiências da criança”, é possível compreendê-los como modos de oportunizar ambientes específicos, com intencionalidade por parte dos professores, os quais propiciam descobertas por parte das crianças.

Hoje, ao visitarmos uma exposição de arte contemporânea, somos surpreendidos pela infinidade de recursos e materiais utilizados na composição das obras, tijolos, prendedores de roupa, fios de telefone, lupas, brinquedos antigos, painéis, pentes, cabides, gravetos, terra, folhas, gaiolas entre outros. Todos transformados em materiais artísticos. A exploração desses elementos diversificados cria situações onde as crianças podem expandir seu repertório, tornando os fazeres artísticos uma referência e um desafio. Ao encorajá-las a explorar esses materiais e suportes de maneiras inovadoras, podemos incentivá-las a recriar novos usos e atribuir novos significados a eles.

O pesquisador e educador Jorge Larrosa, é reconhecido por suas contribuições no campo da educação e da pedagogia, é uma inspiração para educadores de todo mundo. Suas pesquisas questionam o papel da educação na sociedade e abordam os desafios reais da docência. Ele aponta sobre a importância da experiência e da intencionalidade pedagógica na prática artística, sugerindo que os professores devem ter uma clara intenção educativa ao ensinar arte, orientando os alunos não apenas na técnica, mas também na reflexão crítica e na expressão pessoal através da arte. O autor Larrosa propõe uma “educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa, 2002, p. 20), destacando seu componente fundamental, qual seja, a “capacidade de formação ou transformação. É experiência aquilo que ‘nos passa’ [...], e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p. 25).

Desse modo, ele propõe uma leitura para ultrapassamento do modelo pedagógico institucionalizado, da “ordem do discurso pedagógico” (Larrosa, 2019, p. 74), uma “pedagogia profana” a partir da qual conseguiremos compreender que: a vida, como a experiência, é a

relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma única de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (Larrosa, 2019, p. 74).

Ao considerar que a “experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que experimenta, que se prova” (Larrosa, 2002, p. 25), Larrosa reitera a importância da experiência entre os vários saberes e práticas escolares. Há diferentes modos de acessar a informação, conhecimento, diferentes saberes, mas estas não transformam o sujeito, visto que o saber adquirido a partir da experiência difere-se do saber da informação. Através do saber da informação, podemos conquistar novos conhecimentos, mas ao mesmo tempo dizer que nada nos aconteceu e que, portanto, não houve transformação, não houve experiência. De acordo com Larrosa:

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente (Larrosa, 2019, p. 27).

Em outras palavras, seria preciso desconsiderar a linguagem, sobretudo no espaço ocupado pela educação para que possam vislumbrar diversas experiências, “falar essa linguagem e habitar esse mundo sem problemas” (Larrosa, 2019, p. 86), de modo que não estejamos presos “a ordem do discurso pedagógico” (Larrosa, 2019, p. 74). Da mesma forma, para Larrosa, o que o professor faz quando inicia um curso não é apenas possibilitar um caminho, mas também propor uma maneira de começar a andar, de seguir em frente. Nesse sentido, acrescenta que pensar a experiência significa ir além da distinção entre sujeito e objeto, pois se refere à relação, ao estar-no-mundo:

Ter experiência de algo é, em primeiro lugar, estar imerso em eventos ou ações [...] que carregam suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], e é condição da experiência de estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve, que nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe (Lara; Contreras, apud Larrosa, 2018b, p. 21).

A prática pedagógica que Larrosa propõe vai além de qualquer modelo de educação prescrita por sistema, que represente apenas cuidados, alimentação, disciplina e instrução associados à formação. Antes disso, uma educação como uma relação entre o educando e o mundo, um espaço para o inesperado, espaço para descobertas, da desconstrução no sentido de ir além do institucionalmente estabelecido, ressignificando a linguagem dos especialistas, uma educação capaz de tornar o mundo interessante, privado da técnica científica ou institucional ao buscar a relação entre ensino e experiência.

Neste cenário, entendemos o ensino, como elemento de muito valor da experiência, tanto do educador quanto do educando, como condição de processo transformador na contemporaneidade no âmbito da escola, mas também da vivência do dia a dia. Para isso, é o valor da experiência significativa.

Assim como Larrosa, as pesquisadoras Anna Holm, Veia Vecchi e a Suzana Rangel nos apresenta suas experiências com as crianças a partir de práticas onde são valorizadas todas as linguagens da criança. Esses autores não pretendem definir metodologias ou fórmulas do tipo receita de bolo, muito ao contrário; buscam desconstruir paradigmas em seus trabalhos, seja com a necessidade de modificar o olhar sobre os materiais utilizados, ou seja, com relação ao espaço destinado à criação e aos processos artísticos.

O estudo acerca desses autores e as questões por eles trazidas nos fazem refletir sobre as práticas artísticas na infância, fugindo dos modelos de aula tradicionais, pois fica claro que estas não dão conta da criança em sua integralidade.

A artista visual contemporânea dinamarquesa Anna Marie Holm (1951-2015), famosa pelo trabalho inspirador com arte para crianças, investigava a relação das crianças com as materialidades dos objetos. O Museu de Arte Moderna de São Paulo foi o responsável pela publicação dos dois primeiros livros da arte-educadora no Brasil. Atualmente, temos três livros de sua autoria publicados no Brasil: *Fazer e Pensar Arte* (Holm, 2005), *Baby Art - Os primeiros passos com a arte* (Holm, 2007), referência no trabalho com arte na infância, e o *Eco-Arte com crianças* (Holm, 2015), último livro traduzido e lançado aqui por ela. Seus livros são coletâneas de registros extraídos de seus diários, com fotos e relatos das diversas experiências que a artista havia proposto em suas oficinas.

A artista trouxe a arte contemporânea para dentro das escolas, seu trabalho ampliou o olhar dos educadores a respeito do trabalho com arte. Segundo Holm “A arte é uma ferramenta maravilhosa para se explorar o mundo” (Holm, 2015, p. 9), pois são múltiplas as possibilidades,

não há um só modo de fazer e, com ela, podem-se experimentar, também, outros modos de pensar. Observamos, no trabalho pedagógico com as crianças, essa perspectiva de abertura dos canais de expressão, essa proposição de exploração de tudo que está a nossa volta, articulando com os processos da arte. Em seu último livro, Holm nos convida a possibilidade de trabalharmos arte com a natureza, com a mentalidade de aprender com as crianças a necessária simplicidade quando estamos falando de trabalhar a arte na vida.

A simplicidade é muitas vezes o maior desafio. É possível sair para um passeio levando apenas uma pilha de jornais velhos e ainda assim construir algo? O tempo está chuvoso hoje. O pensamento imediato de um adulto seria: ‘E agora? Não vai dar certo fazer aquilo que planejamos’. As crianças não. Estão muito felizes de sair na chuva” (Holm, 2017, p. 104).

Veia Vecchi foi uma das primeiras atelieristas a trabalhar em *Reggio Emilia*, nos anos 1970, e seguiu com essa atividade por muito tempo; por meio de seu trabalho, registrado no livro *Arte e creatività a Reggio Emilia: esplorando il ruolo e la potenzialità dell'atelier nell'educazione dela prima infanzia*, publicado na Itália em 2010, traduzido e publicado no Brasil em 2017 (Vecchi, 2017), ela nos apresenta a “[...] contribuição pedagógica que a presença de um ateliê e o trabalho de um atelierista podem dar às escolas e ao trabalho educativo em geral” (Vecchi, 2017 p. 23). Nas palavras da atelierista:

Seria ingênuo pensar que somente a presença de um/uma atelierista possa construir uma grande mudança para a aprendizagem, se a cultura do ateliê e da pedagogia não se encontram em escuta recíproca e se ambas não são de qualidade. Com a introdução do ateliê em uma escola, poderá crescer facilmente a quantidade dos materiais a serem utilizados com as crianças e as técnicas e a qualidade formal dos produtos acabados poderão melhorar; mas é, sobretudo, a abordagem, a relação com as coisas, que deve ser colocada em ação, por meio de alguns processos em que a dimensão estética é uma presença importante, fundamental (Vecchi, 2017, p. 27).

A autora coloca em evidência a importância da experiência estética nesta abordagem, que vai além da experiência artística, pois seu foco está em todos os sentidos, como uma experiência que poderá, então, contribuir para uma “dimensão de maior completude e humanidade” (Vecchi, 2017, p. 27).

Nos seus estudos, tendo isso em vista, podemos relacionar a necessidade da presença da arte na infância com a necessidade humana de desenvolver a dimensão estética como uma forma de melhorar a sociedade, formando sujeitos mais empáticos, sensíveis e éticos. Isso não se desenvolve apenas com “trabalhinhos de artes”, ou em atividades pontuais. Vecchi e a

pedagogia reggiana defendem a presença da arte de maneira integrada ao cotidiano das crianças.

Suzana Rangel é uma educadora brasileira conhecida por suas contribuições significativas na área da arte e educação infantil. Ela é uma das figuras importantes na promoção do ensino da arte para crianças, e seu trabalho tem impacto profundo na forma como a arte é abordada nas escolas e ambientes educativos. Rangel é conhecida por desenvolver metodologias que integram a arte no currículo escolar de maneira que estimula a criatividade e o pensamento crítico das crianças.

Ela enfatiza a importância de experiências artísticas como forma de desenvolvimento integral da criança. Defende a ideia de que a arte é uma forma fundamental de expressão para as crianças. Ela trabalha para que os processos artísticos das crianças sejam valorizados e respeitados, promovendo um ambiente onde a expressão criativa é encorajada e apoiada.

Referência na formação dos professores em suas capacitações ela trabalha compartilha práticas pedagógicas, utilizando a arte como um meio de aprendizado interdisciplinar. Rangel também é conhecida por suas contribuições para o uso da arte como uma ferramenta de inclusão social e desenvolvimento pessoal. Ela acredita que a arte pode ser um meio poderoso para abordar questões sociais e promover a inclusão de crianças de diferentes origens e contextos.

O estudo acerca desses autores e as questões por eles trazidas nos fazem perceber como olhar para a prática com arte na infância não se reduz a aulas de artes convencionadas. Podemos compreender a ideia de ressignificar a forma como a arte é trabalhada na educação das infâncias, considerando seu papel e o valor das suas experiências.

Como avançar, a partir de suas contribuições? Seria viável propor práticas artísticas como as que foram sugeridas pelas autoras? Se considerarmos a proposta como a importação de um modelo, acreditamos que não. Cada lugar, cada escola, têm suas especificidades, que devem ser levadas em conta. Por outro lado, podemos nos inspirar em suas experiências e propostas, que nos ajudam a compreender a forma como olhamos para as práticas artísticas não deve ser nem superficial, nem complexa demais, refletindo como a arte é percebida e ensinada nas escolas, enfatizando a importância da expressão criativa e da educação inclusiva.

3 PROCESSO METODOLÓGICO - O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

Considerando as questões metodológicas, esta pesquisa se caracteriza pela combinação de diferentes métodos de pesquisa, que serão abordados nesta seção. Como afirma, Bardin (1977, p. 29) a pesquisa combina “o desejo de rigor e a necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências”. É o equilíbrio entre estes dois polos que se buscou neste trabalho.

Como parte do trabalho científico, caracteriza-se pelo uso do método hipotético-dedutivo, em que as hipóteses construídas são validadas pelo levantamento de dados e informações, seguido pela análise sistemática e pelas interpretações do pesquisador. Deste modo, o estudo, quanto à natureza, é aplicado, pois pretende uma aplicação prática do resultado do estudo (Marconi; Lakatos, 2010).

Ainda sob a percepção de Marconi e Lakatos (2010), a abordagem é qualitativa e se caracteriza pelo uso de instrumentos como: pesquisa de campo, observação sistemática e participante, entrevistas semiestruturadas com objetivo de levantar informações com os participantes. De acordo com Mirian Goldenberg (1997, p. 16) “os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências”, e foi esta a decisão metodológica aplicada a este trabalho.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Segundo Creswel (2007, p. 186) a pesquisa qualitativa chama atenção para o fato de que, nesta perspectiva, o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador é o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Por isso, o autor destaca que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é investigar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Geertz (2008) para compreender a cultura a partir do contexto social em qual o sujeito e comunidades estão inseridas, abordou no estudo de campo hipóteses que lhe pudessem conferir subsídios para entender a definição de cultura. Em face disso, a cultura é definida como as teias de significados que o homem teceu e nas quais ele enxerga seu mundo, sempre procurando seu significado. A partir da perspectiva weberiana, onde o ser humano é perpassado por significações (teias de significado) tecidas por ele próprio, Geertz (2008) tem como princípio norteador de que a cultura é o conjunto de teias e as análises destas próprias, “portanto,

não como uma ciência experimental em busca de leis, mas com uma ciência interpretativa, à procura do significado” (Geertz, 2008, p. 4).

A pesquisa de campo é fundamental para que o pesquisador construa uma experiência direta e intensa com a situação em estudo visando à compreensão das regras, costumes e convenções que orientam o cotidiano investigado, através da observação. É tarefa essencial do pesquisador decidir quais dados serão necessários para responder às suas questões e descobrir o acesso a tais informações. Também é fundamental a escolha dos informantes mais adequados aos seus propósitos. Compreende-se, assim, que as formas do saber relacionam o que se vê no lugar onde foi visto, incluindo sua organização e instrumentos ao seu aprendizado, o que constrói um sistema de significado simbólico.

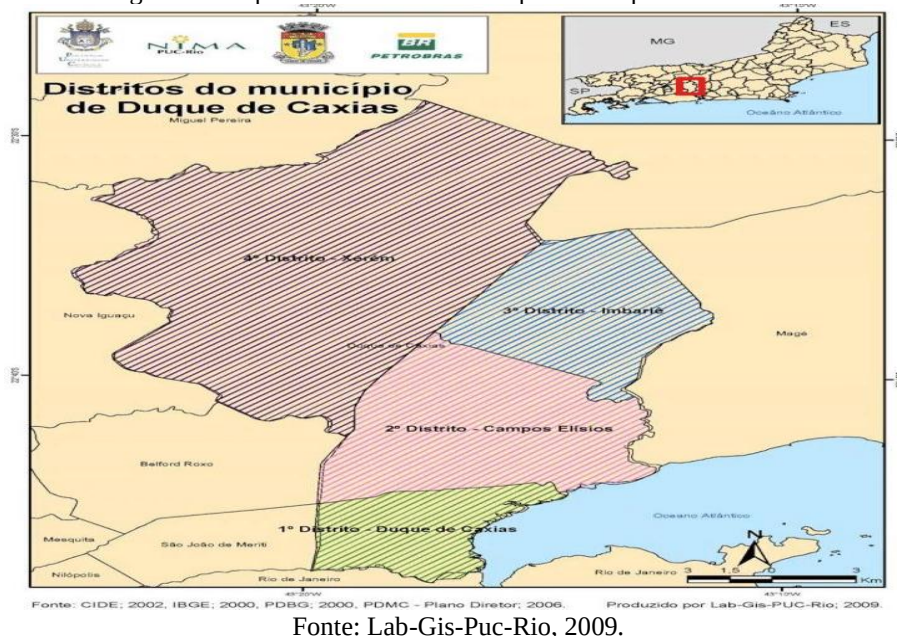
Para o autor, o trabalho de campo exige que adentremos e compreendamos o universo conceitual e o ponto de vista das pessoas que estão sendo estudadas, logo, o que se realiza em campo deve ser uma descrição densa, por isso, não se pode perder de vista que o comportamento humano é sempre uma ação simbólica e, como tal, é repleta de significados. Para Geertz, o pesquisador precisa saber situar-se em campo e, estando lá, ele precisará saber conversar com as pessoas, o que exige pactos de cumplicidade, reciprocidade e que o pesquisador saiba penetrar no universo da ação simbólica e compreender os significados dos objetos e ações.

Os autores Denzin e Lincoln (2006), definem a pesquisa qualitativa como uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza em entender aspectos mais subjetivos, como comportamentos, ideias, pontos de vista, entre outros.

Como forma de verificar a relevância das práticas artísticas, a partir de uma perspectiva inclusiva no cotidiano escolar, foi realizada uma pesquisa de campo em classes de educação infantil, de escolas municipais de Duque de Caxias nos meses de setembro a outubro do ano de 2023. As unidades pesquisadas ficam localizadas ao longo de todos os quatro distritos do município, tanto na área urbana quanto na área rural da cidade. Vale esclarecer que o município de Duque de Caxias, é dividido em quatro distritos: 1º Duque de Caxias, 2º Campos Elísio, 3º Imbariê e 4º Xerém. A escolha das escolas foi feita com base nos dados apresentados pelo setor

de educação infantil da secretaria municipal de educação de Duque de Caxias. Para isso, solicitou-se o mapeamento de escolas que possuem turmas de educação infantil, com 4 e 5 anos e, dentre elas, selecionou-se as escolas para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Figura 4 - Mapa de distritos do município de Duque de Caxias/RJ



Fonte: Lab-Gis-Puc-Rio, 2009.

O foco da investigação são classes de alunos com idade entre 4 e 5 anos que cursam a educação infantil em quatro escolas da rede municipal de ensino de Duque de Caxias. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, desenvolveu as práticas pedagógicas junto com os profissionais envolvidos como componente fundamental para a análise do trabalho realizado, sendo, portanto, uma pesquisa participante. Assim, foi possível analisar a forma de elaboração do planejamento, sua aplicabilidade e o desenvolvimento da aprendizagem, de acordo com as especificidades dos alunos.

Na dialogicidade entre o campo teórico e a prática pedagógica, estão sendo analisados os processos de construção dos caminhos pedagógicos, as ações educativas, o nível de formação dos profissionais, a rede de apoio disponibilizada pela rede, a participação dos alunos e o papel do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência.

Considerando as suas especificidades, outra pergunta da pesquisa é: Como tem sido a participação desses alunos no processo de construção do caminho pedagógico, das ações educativas, do projeto de trabalho pedagógico e dos caminhos traçados, utilizados no cotidiano escolar das turmas de educação infantil?

Para tanto, é importante que os espaços escolares, disponibilizem recursos e ofereçam estratégias que sejam acessíveis e adequadas à singularidade de cada aluno, essencial que a escola tenha um olhar inclusivo e uma política de diversidade.

Abordar a arte sob a perspectiva lúdica pode oportunizar um fazer pedagógico mais prazeroso e inclusivo, permitindo ao professor a identificação dos seus estilos de aprendizagem, tornando-os co-partícipes do processo de desenvolvimento.

A discussão teórica de produção de mapeamento bibliográfico sobre estes temas, que também fundamentará a análise produzida pela pesquisa, foi feita com base em um referencial utilizando autores e pesquisadores que se destacam por suas discussões e pesquisas sobre o tema. Dentre eles, posso destacar Holm (2005), artista plástica e arte-educadora, que possui muitas publicações de arte na primeira infância.

Para dar sustentação à discussão, mobilizamos autores da psicologia, como Vygostky (1979), psicólogo e pesquisador sobre o desenvolvimento da aprendizagem a partir das interações com o meio. Além disso, fizemos pesquisa em bancos de dissertações e teses, buscando pesquisas publicadas nos últimos cinco anos sobre inclusão e arte e realizadas no Brasil, o que nos possibilitou o conhecimento a respeito dos estudos mais recentes sobre o tema. Vale salientar a importância da legislação vigente e do processo histórico de inclusão escolar no Brasil, que muito contribuem para a efetivação da inclusão de crianças nos espaços escolares.

Como dito anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida em sala de aula com os profissionais de educação entrevistados. Portanto, foi realizada uma observação participante (Geertz, 1978) sobre o trabalho pedagógico, técnico e metodológico, englobando aspectos do ensino de arte. Esta metodologia foi escolhida por permitir acompanhar e sistematizar as práticas e experiências artísticas no processo de inclusão na educação infantil. As entrevistas aconteceram no modelo semiestruturado, para possibilitar explorar novas questões apresentadas pelos próprios entrevistados, alargando as possibilidades deste método (Manzini, 2004).

Sobre a documentação necessária para o desenvolvimento da pesquisa em escolas públicas municipais, foi necessário uma solicitação de autorização do Comitê de Ética para pesquisa, obtendo, assim, o termo de autorização (Anexo 1) da secretaria municipal de educação para realização da pesquisa e das cartas de apresentação (Anexo 2, 3, 4, 5) destinada às unidades. Foram entrevistados três (3) profissionais de educação, em cada uma das escolas selecionadas, o que significa um universo de 12 profissionais.

Os nomes das escolas e dos profissionais serão substituídos por pseudônimos com

objetivo de preservar a identidade dos sujeitos participantes. Os profissionais entrevistados preencheram o termo de livre consentimento (Anexo 6) para a realização da pesquisa após ler e compreender os objetivos da pesquisa e suas implicações tóricas e éticas.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos a caracterização física do campo de pesquisa. Esta caracterização é importante para dar uma compreensão sobre em que materialidade objetiva se realizam as mencionadas práticas educacionais inerentes ao objeto de pesquisa, bem como a pesquisa de campo. Todas as escolas estão situadas em Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense, região periférica do estado do Rio de Janeiro.

Segundo a tese de Willeman (2013), para qualificar os territórios em sua complexidade deve-se utilizar-se de noções comparativas como densidade/rarefação, fluidez/viscosidade, rapidez/lentidão, espaços luminosos/opacos, espaços que mandam/que obedecem e as lógicas centro-periferia.

Sendo assim, a compreensão crítica destas últimas em sua totalidade complexa, sendo influenciadas organicamente pelas demais, é fundamental uma vez que uma visão superficial do funcionamento do território levaria a responder imediatamente que sim [à pergunta sobre haverem espaços que comandam e espaços que obedecem], na medida em que as decisões, as ordens, etc. são seletivamente instaladas, e todas as etapas do processo produtivo, na maior parte do espaço nacional, dependem desses insumos técnicos e políticos (Willeman, 2013).

Desta forma a autora, baseada em Santos (2001 apud Willeman, 2013, p. 34), define espaço como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ação, consideração indispensável para não se atribuir valor à metáfora”. Em todos territórios há relações de poder e disputas políticas por hegemonia.

Para Willeman (2013), “A luta pelo poder exige, pois, informação, dados, análises, propostas, planos, controles, técnicas, experimentos” que são levados a cabo pelos profissionais, técnicos e intelectuais à disposição deste ou daquele interesse. Em suas palavras:

A construção de uma força social, então, implica a descoberta de interesses comuns, o estabelecimento de relações entre os atores, a formulação de estratégias e a mobilização de recursos e a consciência da posição em que cada sujeito se encontra nesta relação de forças, sobretudo entre a população explorada e os profissionais gestores das políticas sociais públicas, situados nas instituições de controle social estatal. Neste sentido, as instituições

representam a expansão do controle da gestão do capital sobre a vida cotidiana e das formas organizativas e de mobilização de recursos públicos. Na formação da Baixada Fluminense, há uma característica histórica inerente a sua base populista de cooptação dos sujeitos através de dois principais elementos: o uso das políticas sociais de forma assistencialista, fragmentada e como controle de “distúrbios” e “desvios” sociais, e na incapacidade da primeira estratégia, repressão através da violência (Willeman, 2013, p. 47).

Para a autora,

Um elemento fundamental para compreender a lógica de dominação predominante até os dias atuais na Baixada Fluminense é, através dos mecanismos possibilitados pela institucionalização e ampliação das políticas sociais públicas, o disciplinamento dos indivíduos através da culpabilização individual dos sujeitos por suas mazelas (como se fossem eventos particulares, subjetivos, e não refrações da questão social estabelecida a partir da relação capital – trabalho inerente ao processo de acumulação capitalista) e da dissolução da identidade de classe e, por conseguinte, das formações sociopolíticas de resistência (Willeman, 2013, p. 54).

Estas dinâmicas mencionadas pela autora trazem a caracterização crítica do território e suas relações sociais, políticas e econômicas ao longo da história. Ainda a partir dos dados de sua tese, faremos a caracterização do território.

Segundo Willeman (2013, p. 52), o estado do Rio de Janeiro é composto por 92 municípios totalizando uma extensão territorial de 43.697 km² e 15.420.375 pessoas de acordo com o Censo de 2009 publicado em 2010 pelo IBGE. A extensão territorial da Baixada Fluminense hoje é de 3152 km², enquanto o restante do estado estende-se por 40545 km². A população da Baixada Fluminense em 2009 era de 3.694.104, enquanto a população total do restante do estado era de 11.726.271. Estes números significam uma relação de 8,53 m² de área por pessoa no estado do Rio de Janeiro, enquanto na Baixada Fluminense esta relação é de 3,46 m². A Baixada Fluminense é uma região geográfica do estado do Rio de Janeiro formada por 14 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mangaratiba, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

Localizada na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, Duque de Caxias possui uma população de 864.392 habitantes (IBGE/2008) espalhados em uma região total de 465 km². É o terceiro município em população no estado, sendo precedido apenas por São Gonçalo, com 960.631 habitantes e o município do Rio de Janeiro, com 6.093.472 habitantes. Segundo Willeman (2013, p. 55)

Um dado curioso é que, dos dez municípios com maior concentração populacional, seis pertencem à região da Baixada Fluminense. Possui um PIB de R\$ 20,125 bilhões (Cide/2006) - o 8º maior PIB no ranking nacional e 2º maior no estado do Rio de Janeiro (IBGE 2007). O município concentra a maior parte das indústrias e serviços especializados do mercado: são 1.984 indústrias e 19.562 estabelecimentos comerciais (Secretaria Municipal de Fazenda/2009). Em arrecadação de Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Serviços (ICMS), Duque de Caxias está em segundo lugar no estado, perdendo apenas para a capital. O orçamento anual da Prefeitura ultrapassa a cifra de R\$ 1 bilhão. A cidade também ocupa a segunda posição na geração de novos empregos no estado (Ministério do Trabalho). Ademais, cabe ressaltar um elemento da formação econômica fundamental para a formação do município de Duque de Caxias: a instalação da Refinaria de Petróleo da Petrobrás - REDUC - em 1961. Estes fatores delinearão de maneira única as feições da região de Duque de Caxias e lhe deram características econômicas que a diferenciaram em alguns aspectos do restante da Região da Baixada Fluminense.

Após esta breve discussão sobre o território, seguem-se as caracterizações das quatro escolas em que foi realizada a pesquisa de campo.

a) Escola 1

A unidade escolar está situada em um território urbano, de grande movimentação de comércio, em uma rua central do bairro, com fácil acesso ao transporte público, incluindo ônibus que param em frente ao prédio. O edifício antigo foi adaptado para atender alunos com deficiência e possui dois andares. A escola funciona em três turnos: manhã, tarde e noite, e atende cerca de 800 alunos. A instituição conta com 24 turmas, incluindo quatro turmas de educação infantil, uma classe para autismo, uma classe especial de educação de jovens e adultos, e três salas de recursos multifuncionais, que oferecem atendimento educacional especializado para os alunos da própria unidade. As instalações incluem piso tátil, rampas de acesso, uma quadra esportiva, um pátio descoberto e um parquinho. Além disso, a escola dispõe de um porteiro para garantir a segurança na entrada e saída da unidade, e um serviço de transporte fornecido pela prefeitura para facilitar o deslocamento dos alunos com deficiência.

b) Escola 2

A unidade escolar está localizada em uma área urbana, mas a rua onde se encontra não oferece fácil acesso ao transporte público. O prédio é uma construção recente de dois andares. A escola opera em três turnos: manhã, tarde e intermediário, e possui 36 turmas, atendendo

aproximadamente 870 alunos. A instituição possui três salas de recursos multifuncionais, que proporcionam atendimento educacional especializado para alunos de outras unidades escolares. As instalações incluem uma rampa de acesso, uma quadra coberta, uma área externa e um parquinho. A escola não possui piso tátil. Para garantir a segurança dos alunos, a unidade conta com um porteiro e oferece transporte especial fornecido pela prefeitura para facilitar o deslocamento dos alunos com deficiência.

c) Escola 3

A unidade escolar está localizada em uma área rural da cidade, em uma rua tranquila e predominantemente residencial. A escola opera em três turnos: manhã, tarde e noite, e conta com 33 turmas, incluindo duas classes especiais, três salas de recursos multifuncionais, uma classe para altas habilidades e uma classe para deficiência intelectual. As instalações proporcionam atendimento educacional especializado para os alunos da própria unidade. Atende uma média de 800 alunos. O prédio, que possui somente andar térreo, é antigo, mas foi adaptado para receber alunos com deficiência. As instalações incluem uma rampa de acesso, um pátio interno, um pátio descoberto e um parquinho. Além disso, a escola dispõe de um porteiro para garantir a segurança na entrada e saída da unidade, e um serviço de transporte fornecido pela prefeitura para facilitar o deslocamento dos alunos com deficiência.

d) Escola 4

A unidade escolar está situada em uma área rural da cidade, em uma rua tranquila e predominantemente residencial. A escola opera em dois turnos: manhã e tarde, atendendo cerca de 280 alunos em 12 turmas. O prédio, uma construção antiga com dois andares, foi adaptado para receber alunos com deficiência. A adaptação inclui uma rampa de acesso que serve uma parte da unidade, enquanto a outra parte é acessível apenas por escada. A escola conta com uma sala de recursos multifuncionais que oferece atendimento educacional especializado para os alunos da própria unidade. As instalações incluem um pátio interno, uma área externa e um parquinho. Para garantir a segurança dos alunos, a escola possui um porteiro que supervisiona a entrada e saída da unidade. Além disso, a prefeitura fornece um serviço de transporte especializado para facilitar o deslocamento dos alunos com deficiência.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS

Nesta seção apresentaremos brevemente um perfil das profissionais de educação entrevistadas para a presente pesquisa na intenção de ponderar reflexivamente sobre determinantes de classe, raça, gênero e formação implicados nas práticas profissionais das mesmas.

3.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A abordagem qualitativa permite representação de pessoas por meio de entrevista, análise de vários tipos de documentos e outros instrumentos de coleta de dados. Lüdke e André (1986, p. 12) afirmam que:

[...] todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve assim atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (Lüdke; André, 1986, p. 12).

Na pesquisa, o que define qual é o método mais adequado a ser executado é o objetivo que se deseja alcançar. A metodologia é um caminho planejado para entender uma determinada questão. A coleta de dados através da entrevista coloca o pesquisador em contato direto com os sujeitos da pesquisa e fenômenos a serem investigados, "fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e a situação" (Gaskell, 2002). Optamos pela entrevista como uma das estratégias de pesquisa, pois Duarte (2004), nos diz que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (Duarte, 2004).

A entrevista permite contato direto para a coleta de informações sobre atuação daquele sujeito acerca do modo como ele percebe, compreende e atua na sua realidade.

As entrevistas com os profissionais de educação das escolas selecionadas para a realização da pesquisa aconteceram no período de setembro a outubro de 2023. Como as entrevistas seguiram o modelo semiestruturado, foi organizado um roteiro com questões para

atingir os objetivos pretendidos. Os roteiros foram elaborados de acordo com a função dos profissionais entrevistados (Anexo 7).

Inicialmente, buscamos informações sobre o seu vínculo de trabalho com essa instituição, sua carga horária de trabalho e sobre seu tempo de experiência na educação. Assim, as perguntas norteadoras deste roteiro eram:

- *Qual seu vínculo com a instituição pesquisada?*
- *Trabalha em outra rede, ou atua somente nesta instituição?*
- *Há quanto tempo atua na Educação?*

Logo, seguimos buscando informações sobre sua formação acadêmica e continuada dos profissionais entrevistados. Dessa forma, as perguntas norteadoras deste roteiro eram:

- *Qual a sua formação? Rede pública ou privada?*
- *Possui alguma especialização na área da Educação?*
- *Você acha que na sua formação foi contemplada com algum tipo de preparo ou orientação para trabalhar com a inclusão na sala de aula?*
- *A SME de Duque de Caxias oferece cursos de formação continuada na área da educação especial na perspectiva inclusiva?*

Em seguida, foram abordadas questões sobre o planejamento e a prática pedagógica realizada:

- *Quais são seus maiores desafios no processo de inclusão escolar?*
- *Como você elabora o planejamento pedagógico para turma e para o seu aluno incluído? E qual metodologia você utiliza?*
- *Você utiliza práticas artísticas? Com qual objetivo? Exemplifique alguns tipos de propostas que são desenvolvidas.*
- *O que você compreende como Arte-Educação?*
- *Quais recursos você utiliza na sua prática pedagógica?*

Também foram feitas questões sobre as condições de materiais e objetivas de trabalho:

- *Você utiliza elementos da natureza ou materiais não estruturados?*

Para finalizar, foi sugerido para o entrevistado que compartilhasse uma atividade inclusiva que tenha realizado e que considerava ter sido bem-sucedida e outra que não tenha alcançado o objetivo esperado.

- *Relate uma atividade inclusiva realizada que tenha sido bem-sucedida e outra atividade que não tenha atendido o seu objetivo? Você se recorda de alguma atividade que contemplou as práticas artísticas?*

3.5 PERFIL DAS ENTREVISTADAS

A fim de compreender mais profundamente o perfil das entrevistadas, fizemos algumas perguntas sobre sua formação e seu tempo de atuação na área da educação, assim como sobre o tipo de instituição onde estudaram, onde porventura fizeram o incremento de sua formação, seu vínculo empregatício, carga horária e condições de trabalho. O detalhamento dos dados encontra-se na tabela 1.

Quadro 1 - Perfil das entrevistadas

	Natureza do vínculo de trabalho	Natureza da instituição de formação	Formação após a graduação	Tempo de atuação na educação	Trabalha em outro horário ou escolas
Professora 1	Concurso	Pública / Pedagogia	Não	27 Anos	Sim
Professora 2	Contrato	Privada / Pedagogia	Não	2 Meses	Sim
Professora 3	Concurso	Pública / Língua Portuguesa	Especialização	10 Anos	Sim
Professora 4	Concurso	Pública / Pedagogia	Doutorado	10 Anos	Sim
Professora 5	Concurso	Pública / Psicologia	Especialização	24 Anos	Sim
Professora 6	Concurso	Privada	Mestrado	15 Anos	Sim
Professora 7	Concurso	Pública	Especialização	16 Anos	Sim
Professora 8	Concurso	Pública / Pedagogia	Especialização	16 Anos	Não
Professora 9	Concurso	Pública / Pedagogia	Especialização	10 Anos	Sim
Professora 10	Concurso	Pública / Pedagogia	Mestrado	18 Anos	Sim
Professora 11	Concurso	Pública / Pedagogia	Especialização	17 Anos	Sim
Professora 12	Contrato	Nível Médio / Formação de Professores	Não	1 Ano	Sim

A partir da análise crítica dos dados contidos na tabela acima, notamos que nove das entrevistadas estudaram em universidades públicas. Curiosamente, são estas as profissionais de educação contratadas mediante concurso público, ao passo que as profissionais formadas em instituições privadas ou sem nível superior trabalham sob a modalidade de contrato de trabalho regido pela CLT e sem estabilidade na função. É de se notar também que, das profissionais contratadas, uma possui experiência profissional de apenas um ano e a outra de 2 meses.

Uma questão que se impõe é sobre a notória diferença entre o currículo da universidade pública e da universidade privada. Na primeira, adota-se o currículo pleno, já na segunda, o currículo mínimo. Aquilo que não for obrigatório vindo do Ministério da Educação, não será feito na universidade privada, que não tem interesse em uma formação profunda, mas em uma formação básica. Isso, inclusive, alimenta uma pirâmide sem fim de cursos de atualização e pós-graduação oferecidos por estas universidades.

É interessante que nos capítulos anteriores discutimos uma série de legislações para a educação inclusiva, mas não se apontou nenhuma legislação que obrigue a uma formação docente que aborde os princípios da inclusão. No final das contas, joga-se a responsabilidade para o professor, como se dissessem "se vira aí". Mas o problema é de toda a sociedade e não do professor. Esse professor que tem que fazer uma carga horária de trabalho enorme para conseguir um salário básico, ainda tem que ir buscar formação continuada e pagar do próprio bolso ou então participar de "live" e à noite, no horário de descanso! Isso é uma maldade com os professores. Essas formações devem ser no horário de trabalho e não de noite e nem em final de semana. Isso é direito do trabalhador.

Ao que parece, a necessidade aqui não é exatamente a formação continuada, mas a necessidade de supervisão (que pode ser compreendida como uma maneira de formação continuada, mas não é só isso, é uma partilha de angústias do cotidiano do trabalho, uma parceria). Em áreas como a psicologia a supervisão profissional é obrigatória e retira o profissional do isolamento e dessa insegurança de não saber se está agindo corretamente. Interessante que a professora acha que é ela quem tem que se virar em tempo para fazer essa formação. Chama atenção que ela não responsabilize a prefeitura para proporcionar momentos de formação continuada para os professores.

Há a necessidade de articulação da rede de educação com a rede de saúde e saúde mental. Impõe-se a observação sobre a precariedade dessa rede e da falta de diálogo e mesmo de competência dos profissionais. Assim, fica incoerente colocar a culpa no professor se a questão

não é só do professor, mas muito mais complexa. Certeza que se dependesse apenas dos professores, isso já estaria resolvido.

De todas as profissionais, apenas uma não trabalha em outros horários ou instituições, o que implica compreender que sua carga de trabalho é muito alta, impedindo a execução de outras atividades diferentes da laboral, sejam atividades de formação continuada, participação política na cidade, entretenimento, cultura ou mesmo descanso. Sendo a totalidade deste grupo composta por mulheres, depreende-se que ainda possuem uma jornada dupla ou tripla de trabalho, composta pelo trabalho produtivo e pelo trabalho reprodutivo (tarefas domésticas). Em geral, percebo que as dificuldades que as professoras têm relação com a falta de conhecimento delas sobre as necessidades de cada aluno. Todas as atividades que não deram certo guardam relação com as limitações de cada um deles. Ao que me parece, todos são autistas.

3.6 TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE

Para realização da análise dos dados, foi necessário fazer a transcrição das entrevistas como forma de observar e identificar as marcas do discurso.

A escrita do caso vai além de uma apreensão circunstancial e momentânea do observado, pois envolve uma construção, a construção do caso metodológico, que transforma os registros daquilo que se apresenta como enigma em um relato, uma narrativa, uma experimentação e teorização de um campo (Rosa; Domingues, 2010, p. 186).

Após a transcrição dos dados, os mesmos foram divididos em categorias de análise, com base no que se objetivava investigar. O objetivo da pesquisa não é apresentar opiniões sobre o assunto, mas sim de explorar a diversidade de questões, diferentes representações e experiências que o envolvem.

Após realizar as entrevistas, ao transcrevê-las, nos deparamos por diversos momentos refletindo sobre as práticas apresentadas e visões a respeito de um mesmo tema. Para fazer a análise dos dados coletados em minha pesquisa escolhi a análise de conteúdos que, segundo Gaskell (2002):

[...] não é um processo puramente mecânico. Ela depende de intuições criativas, que podem muito bem ocorrer quando o pesquisador está falando com um amigo ou colega, ou naqueles momentos de reflexão ao dirigir, caminhar ou tomando banho (Gaskell, 2002, p. 86).

3.7 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdos é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que tem como objetivo obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição, a autorização para a inferência de conhecimentos relativos ao conteúdo analisado, buscando de alguma forma explicá-lo e sistematizá-lo, tendo como base sua origem.

A análise de conteúdo se baseia na interpretação de textos escritos que são gerados durante o processo de pesquisa. Isso inclui transcrições de entrevistas, como no caso da presente pesquisa, além de protocolos de observação e textos já existentes produzidos para outras finalidades. Quando esses textos são mapeados e analisados, podem oferecer respostas valiosas em relação aos objetivos do pesquisador.

Em seguida, apresentamos um breve resumo de como se dá a análise de conteúdos, que é composta de alguns processos importantes para sua construção, tais quais: preparação, categorização, descrição e interpretação.

A preparação acontece no momento de escolha da pesquisa. Ao definir o objeto a ser investigado e o que se deseja pesquisar, o pesquisador toma decisões a respeito da metodologia a ser utilizada e como serão feitas as análises dos dados coletados. Nesta mesma etapa, acontece a formulação de hipóteses para a elaboração dos indicadores para a interpretação final. Tais indicadores podem ser utilizados, por exemplo, na entrevista para direcionar a pesquisa, de acordo com o que se deseja analisar.

A escolha de pesquisar sobre as práticas artísticas inclusivas na educação infantil foi de refletir sobre como aconteceria a inclusão desses alunos nas escolas. Porém, isto não era suficiente. Baseada nas vivências enquanto professora de arte e de educação infantil, foi formulada a pergunta sobre qual seria a contribuição das práticas artísticas, enquanto promotoras de igualdade, na construção de um espaço escolar inclusivo e diverso, ou seja: Qual o impacto dessas práticas para seu acolhimento e desenvolvimento?

Para tanto, o objeto de pesquisa foi definido como: A importância das práticas artísticas para inclusão na educação infantil, focando nas metodologias trabalhadas nas escolas e na participação ativa dos alunos na construção do caminho pedagógico utilizado em seu cotidiano escolar. O método de entrevista foi identificado como uma boa opção metodológica para coletar os dados necessários para fazer uma análise dos fatos e das vivências de professores da educação infantil, na construção de práticas educativas junto aos seus alunos incluídos.

A categorização dos dados é o momento de leitura e releitura do que foi recolhido, é ela que determina os principais pontos a serem observados, portanto, esse é o momento necessário para fazer realização de uma adequação no foco da análise e objetivação do trabalho e às questões que se pretende responder através da pesquisa.

A descrição é o início do fim, pois busca comunicar o resultado da pesquisa, sendo produzido para cada uma das categorias um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas.

Após a realização e transcrição das entrevistas, a definição das categorias a serem discutidas e suas descrições tornam-se os momentos mais importante da pesquisa, pois é aqui que são determinados os pontos principais de análise e discussão sobre o objeto.

Para isso, buscamos pontos de resumo das narrativas, semelhanças, experiências e pontos de interesse que respondessem às questões da minha pesquisa. Foram assim estabelecidas:

Quadro 2 - Lista de categorias e descrições

Categoria	Descrição
1. Categoria da Formação Docente	Categoria onde foram discutidas as fragilidades na formação inicial e continuada dos profissionais que enfrentam desafios para trabalhar com inclusão escolar
2. Categoria planejamento, metodologia de ensino e aprendizagem	Categoria que trouxe questões pertinentes à construção das práticas artísticas e o modo como estão sendo aplicadas no espaço escolar
3. Categoria das condições materiais e objetivas de trabalho	Categoria onde foram discutidas as questões relacionadas à falta de estrutura e apoio nas condições para a execução do trabalho pedagógico
4. Categoria práticas artísticas inclusivas	Categoria onde foram discutidas as questões de práticas artísticas, a partir de uma perspectiva inclusiva e o modo como estão sendo aplicadas no espaço escolar
5. Exemplo reais e situações vividas	Categoria que busca promover o compartilhamento das práticas educativas e o modo como estas foram desenvolvidas nas escolas a partir da perspectiva inclusiva

Fonte: elaboração da pesquisadora.

E para finalizar, a interpretação é o ponto de vista do pesquisador sobre os dados analisados, e relacionados com a base teórica.

3.8 PRODUTOS DE PESQUISA

Após a realização das etapas descritas, sistematizamos dados e informações sobre os temas de interesse da pesquisa e produzimos dados primários através das entrevistas. A

sistematização das informações levantadas ao longo deste processo e sua análise permitirá compreender em que medida as práticas artísticas podem favorecer o processo de inclusão e qual a relevância dessas metodologias pedagógicas para a prática desses profissionais.

O recurso educacional resultante desta pesquisa é um e-book intitulado "Artevidades", focado em práticas artísticas inclusivas para turmas de educação infantil. O e-book apresenta sugestões de atividades, práticas e experiências que possibilitam aos alunos, de maneira colaborativa, explorar novas formas de desenvolvimento e aprendizagem.

Este recurso tem como foco contribuir para a formação continuada dos professores que atuam na educação infantil do município de Duque de Caxias. Ele será disponibilizado como uma devolutiva da pesquisa às unidades escolares participantes, enriquecendo as práticas pedagógicas e promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e criativo. Assim, "Artevidades" tem como objetivo apoiar os educadores na integração da arte em suas aulas, beneficiando todas as crianças.

4 ANALISANDO OS RESULTADOS

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE

A categoria “Formação docente” compreende a importância da formação em todo processo educativo e das referências, sejam positivas e negativas, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, através da perspectiva apresentada pelos docentes. Apontamos a necessidade de abordar essa questão, partindo dos indicativos apontados na entrevista, para trazer para essa discussão sobre a importância das práticas artística na inclusão na educação infantil. O processo de inclusão escolar deveria ter início nos processos formativos dos professores, quando não ocorre. Ao se depararem com as realidades em suas salas de aula, estes se dão conta da fragilidade das suas formações no aspecto da preparação para lidar com a diversidade humana. Ao serem questionadas: Você acha que na sua formação contemplava algum tipo de preparo para o trabalho com a inclusão escolar? As respostas foram:

Para falar a verdade, não. A gente passa mesmo a aprender ali no convívio com eles né? Porque, assim, a preparação, aquela coisa ali, só a teoria, o negócio é a prática mesmo.

Professora 1.

Sim, mas eu acho que a pedagogia assim como qualquer outra área é na prática que você vai usar alguma coisa do que você aprendeu em faculdade, porque a realidade é muito diferente lá da sala de aula. Mas claro, a resposta é sim.

Professora 2.

Não. É, fiz o antigo Normal né? Na década de 1980, aquele antigo.

Professora 3.

Sim, porque ao longo da minha formação, inclusive na pedagogia, eu tive uma disciplina específica de educação especial e depois procurei também fazer a especialização, isso me ajudou muito, sem contar os cursos de aperfeiçoamento, para essa melhoria e garantia de qualificação profissional.

Professora 4.

Não, na época em que eu estudei não. Na época que eu me formei se falava muito pouco de inclusão.

Professora 5.

Sim. Não na formação de nível médio né? Mas depois, na faculdade, eu ficava praticamente o dia inteiro, então eu pegava bastante modalidades né? De disciplinas e tudo, e isso me ajudou demais.

Professora 6.

Eu acho que ela ficou deficiente. É mais pelas leituras, os grupos de estudos e anteriormente quando a rede nos preparava melhor, nós tínhamos cursos de formação, então isso ajudava muito. Porque eu acho que, por vezes a academia ainda está muito distante da nossa realidade.

Professora 7.

A formação dentro da área de pedagogia pouquíssimo, só uma disciplina ou duas e eletivas. Eu acho que a formação de pedagogia ainda tem que aumentar as disciplinas de educação inclusiva.

Professora 8.

Não. Na formação básica não, na pedagogia não, eu precisei buscar a especialização, para poder ter um mínimo aceitável para trabalhar com a educação especial, antes não tive.

Professora 9.

Não, eu tive uma matéria na faculdade de educação, era educação especial e inclusiva o nome da matéria, e eu fiquei super frustrada no final.

Professora 10.

A partir dos relatos fornecidos pelos professores pôde-se perceber que em sua maioria, apontaram uma lacuna na formação inicial, que não receberam base suficiente para enfrentar os desafios específicos dessa prática educacional.

A ausência de disciplinas que tratam da educação especial/inclusiva apontada pelos professores revela uma lacuna existente nos cursos de formação inicial de educadores, no que diz respeito ao contexto da inclusão escolar. Essa deficiência revela que muitos programas de formação docente não abordam de maneira aprofundada as complexidades e as necessidades específicas associadas à inclusão de alunos.

Esse déficit na formação evidencia a necessidade urgente de revisar e atualizar os currículos dos cursos de licenciatura. É fundamental que a formação docente inclua uma abordagem mais abrangente e prática sobre inclusão escolar, preparando os educadores a lidarem com a diversidade do corpo discente de maneira sensível.

Além disso, é essencial que as instituições de ensino promovam oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional que abordem estes conteúdos fornecendo aos professores ferramentas e estratégias atualizadas para a prática inclusiva. O investimento em formação continuada em práticas pedagógicas inclusivas é crucial para garantir que todos os alunos recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial.

Considerando a perspectiva apresentada pelas professoras 11 e 12, a diversidade das realidades e individualidade dos alunos se apresentam muito distintas, não poderia uma formação acadêmica contemplar todas as dimensões do ser humano. Isso não significa que, não

seja relevante o conhecimento especializado nas diferentes áreas:

Na verdade, eu acho que ficaram vários vácuos, eu não fiz o ensino médio formação de professores. E quando eu saí da faculdade eu não me sentia preparada, então eu costumo dizer que eu aprendi na prática e no choro.
Professora 11.

Na minha formação a gente teve base teórica, mas a gente vai ter a vivência na prática, no dia a dia, porque cada aluno é um aluno, então não tem uma receita pronta para a gente trabalhar com os alunos incluídos, a gente vai ter que abordar de acordo com as necessidades deles.
Professora 12.

Considerando seus pontos de vista, é fundamental compreendermos os desafios que a realidade expõe. Isso porque a falta de preparo revelada pelas professoras, ao mesmo tempo aponta para a dimensão de que, quando o tema é a inclusão escolar, não haverá um momento ideal de preparação que dê conta das realidades enfrentadas nas salas de aula. A prática mostra que, embora a formação teórica seja essencial, a complexidade e a diversidade das situações reais demandam uma adaptação contínua e um aprimoramento constante das estratégias pedagógicas.

Desse modo, é necessário conhecer que a preparação para a inclusão não é um processo linear ou completamente previsível. Em vez disso, deve ser vista como um compromisso contínuo de aprendizado e adaptação, onde a experiência prática desempenha um papel central. Isso significa que, além da formação teórica, os educadores devem estar dispostos a investir formação contínua, refletir sobre suas práticas e colaborar com colegas e especialistas para criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos. Quando perguntados se a SME/Caxias oferece cursos de formação na área da educação na perspectiva inclusiva? responderam:

Não.
Professora 1.

Não.
Professora 2.

Bom... eu não participei por enquanto.
Professora 3.

Muito esporadicamente. E é uma coisa que eu sinto um pouco de carência.
Professora 4.

Olha, eu vejo mais assim, a formação das agentes de apoio, que de vez em quando elas têm. Mas para o professor eu acho que ainda falta muita coisa.

Professora 5.

Não, muito pouco. Agora, eles estão com uma demanda de lives, eles viram e mexem fazem uma live de noite e tal, mas eu acho muito superficial.
Professora 6.

Não. Nunca fiz na perspectiva inclusiva.
Professora 7.

Não.
Professora 8.

Não. Porque na atualidade, na rede, a gente agora no momento só discute questões de currículo. Você pode até falar, pincelar, mas não se tem o tempo para se discutir né? É só sobre estruturação curricular, o ano todo.
Professora 9.

Não.
Professora 10.

Formação só quando a escola convida alguém de fora. Geralmente nos centros de estudo.
Professora 11.

Não.
Professora 12.

Sobre as formações continuadas oferecidas pela rede, os professores apontaram uma carência significativa de formação adicional. Analisando a fala da professora 6, conclui-se que a quantidade de formação oferecida é insuficiente, e que o formato online e os horários escolhidos dificultam a participação efetiva dos docentes. Esses fatores criam barreiras para o engajamento pleno dos professores nas oportunidades de desenvolvimento profissional, limitando, assim, a eficácia das formações oferecidas.

Estes relatos revelam um cotidiano que pouco recebem contribuições de seu órgão central de educação no que diz respeito a formação e prática inclusiva, formação esta que seja minimamente condizente a inclusão de alunos com deficiência, apesar de estar garantida em Lei a formação continuada dos docentes para trabalharem com a inclusão.

O Artigo nº 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 em seu parágrafo único diz: Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

A legislação para a inclusão foi conquistada após um longo período de lutas e garantiu a implementação de políticas públicas para assegurar seus direitos. No entanto, apesar dessas garantias legais, muitas vezes essas políticas permanecem como meros registros e não se traduzem em práticas efetivas nas Redes de Ensino. A falta de implementação adequada dessas políticas sobrecarrega os professores e compromete a qualidade do atendimento aos alunos, resultando em um trabalho que não atende às necessidades específicas e que poderia ser mais eficaz se as diretrizes fossem aplicadas de forma mais consistente e prática.

4.2 PLANEJAMENTO E METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A categoria “Planejamento e Metodologia de Ensino Aprendizagem” nasceu a partir das questões levantadas acerca das ações educativas dos docentes, relativas à inclusão escolar de alunos na educação infantil e de como estas são planejadas e vivenciadas pelos professores entrevistados. Ao serem questionados: Como você elabora o planejamento pedagógico para turma e para seu aluno com deficiência? Suas respostas foram:

Então, o planejamento dele eu faço diferente.
Professora 1.

É, por exemplo, a gente costuma trabalhar por temas né? Temas que venham atender a todos eles, contemplar a todos eles. Se eu tenho um aluno que ele tem dificuldades motoras, eu vou adaptar essa atividade para ele, mas o tema vai ser o mesmo.
Professora 2.

Meu planejamento é para todos, trabalho mesmo projeto com todos.
Professora 3.

Eu procuro trabalhar de forma paralela, mas adaptando, procurando sempre mais aproximar ao conteúdo que eu estou dando para os outros. Sempre tentando fazer com que ele acompanhe junto, na forma adaptada, mas junto com os outros.
Professora 4.

O planejamento é adaptado de acordo com o que eles estão necessitando. O aluno incluído tem seu PEI.
Professora 5.

O planejamento a partir das necessidades deles, eu gosto muito de trabalhar a música, musicalidade, músicas de roda assim com eles e a partir dali eu vou adaptando.
Professora 6.

O planejamento é o mesmo. Eu vou de acordo com o grau de cada um. Pelo nível de cada um eu vou separando.
Professora 7.

Sim é o planejamento dele é diferenciado. Por causa da limitação física dele. Utilizo outros recursos.
Professora 8.

O planejamento é para a turma toda. Porém, os alunos especiais cada um tem seu PEI.
Professora 9.

O planejamento é adaptado, de acordo com PEI, de cada aluno. O tema é o mesmo, mas atividade é adaptada.
Professora 10.

Sempre modifico para atender alguma especificidade. Eu Tinha um aluno que não gostava de atividades sensoriais, então sempre oferecia outra atividade para ele. Professora 11

O planejamento é o mesmo. Eu vou de acordo com o interesse e da necessidade de cada um.
Professora 12.

Ao serem questionadas a respeito da forma de elaboração do planejamento e da metodologia trabalhadas em sala com seus alunos com deficiência, as professoras, de uma forma geral, relataram que procuram fazer seus planejamentos de forma a atender a todos os alunos. O planejamento a ser realizado em sala de aula oferece diversas possibilidades. A partir dos relatos mencionados, observamos que, ao construir e elaborar o planejamento, considerar o aluno e suas especificidades como o centro do processo é fundamental. Essa abordagem coloca o aluno no núcleo do planejamento, abrindo caminhos para uma metodologia ativa práticas inclusivas e garantindo que as necessidades individuais sejam atendidas de forma efetiva.

A professora 4 procura adequar em seu planejamento todas as atividades para seu aluno, compreendendo as particularidades do seu desenvolvimento. Em seu relato a professora 3 conta que seu planejamento é para todos.

O planejamento pedagógico inclusivo é uma prática dinâmica e flexível que busca possibilitar um ambiente educacional onde todos os alunos possam aprender e se desenvolver plenamente, independentemente de suas diferenças e desafios.

Quando se trata de alunos com deficiência, é essencial considerar suas características individuais e necessidades específicas durante o planejamento pedagógico. Esse planejamento deve ser realizado de forma cuidadosa e inclusiva, pois a inclusão vai além do momento da

prática educativa; ela começa na preparação do que será abordado em sala de aula. Portanto, garantir que o planejamento leve em conta essas particularidades é crucial para criar um ambiente de aprendizagem acessível e eficaz.

Ao serem questionadas: Vocês utilizam alguma metodologia específica? Qual? As respostas foram:

Então... a gente... tudo acaba sendo muito empirista né? É porque assim, eu tento seguir Piaget, Emília, que é a base da nossa rede, e Vygotsky agora eu estou dando uma olhadinha. Um pouquinho de cada.

Professora 1.

Sim e não, eu vou de acordo com o que a turma está precisando. Não sei se eu fui clara...

Professora 2.

Sim. Eu trabalho pedagogia de projetos, que você passa a semana toda explorando aquilo.

Professora 3.

Sim. Eu utilizo o método mais montessoriano, de brincar, de utilizar também, por exemplo, de fazer artes.... procurando, de forma lúdica né? Trabalhando o conteúdo com eles.

Professora 4.

Sim. Assim, a gente trabalha com a metodologia de projetos, que é o que a rede propõe para a gente estar trabalhando.

Professora 5.

Eu acho que uma metodologia única não se aplica, não dá conta. Da nossa multiplicidade. A de Vygotsky pensando no interacionismo e penso também numa pedagogia da presença né, que é uma pedagogia afro-centrada, que você dá a voz, dá a vez ao sujeito, seja ele quem for. Então, essa pedagogia da presença vai marcada pela funcionalidade de cada um no seu tempo espaço.

Professora 6.

Sim, um pouco de tudo. Na verdade, o lúdico está muito presente.

Professora 7.

Sim. Gosto de fazer projetos, partindo do interesse deles.

Professora 8.

Sim. Eu gosto muito de de Vygotsky pensando no interacionismo.

Professora 9.

Sim. Então eu utilizo a pedagogia de projetos.

Professora 10.

Sim. Metodologias ativas. Respeitando o interesse da criança.

Professora 11.

No relato das professoras 3 e 5, elas apontam que utilizam a metodologia de projeto proposta pela rede, uma abordagem educacional que se concentra na aprendizagem e desenvolvimento por meio da realização de projetos, promovendo uma aprendizagem mais ativa, significativa e colaborativa. Hernández (1998), aponta que os projetos de trabalho, no ambiente educacional, contribuem para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem, de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes. Neste contexto, os projetos educacionais surgem como alternativa, pois ao participar e interagir na elaboração de um projeto o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção do conhecimento está integrado às práticas vividas, passando de aprendiz a construtor de seu próprio conhecimento.

Vale ressaltar que a proposta de trabalho com projetos está em consonância com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que considera a prática pedagógica interdisciplinar, contextualizada e centrada na aprendizagem. Os Referenciais Curriculares Nacionais, também se referem à utilização dos projetos como forma de garantir-se uma educação de qualidade em todos os níveis da educação básica.

Ao falar sobre o desenvolvimento de atividades que correspondam aos interesses dos alunos, fica evidente o impacto positivo no engajamento e na participação deles. Quando as propostas educativas são construídas a partir dos estímulos e interesses dos alunos, especialmente aqueles com deficiência, as oportunidades para a aprendizagem se ampliam

significativamente. Essa abordagem reforça a ideia de que a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos estão envolvidos em experiências significativas e personalizadas.

Se os professores priorizam os interesses (seu hiperfoco) e demandas dos alunos em suas propostas educativas, eles conseguem identificar e fomentar o potencial criativo dos alunos, mesmo quando isso desafia as práticas tradicionais do ambiente escolar. Essa adaptação e valorização dos interesses dos alunos, que podem ser interpretados como comportamentos indisciplinados se não forem compreendidos, abre caminho para um crescimento e desenvolvimento mais ricos. Dessa forma, as oportunidades de aprendizagem se expandem, promovendo um ambiente mais inclusivo e estimulante para todos os alunos.

A professora 6 aborda a importância da pedagogia da esperança, uma educação inclusiva a partir práticas educacionais que visam atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Os princípios da pedagogia da esperança são altamente compatíveis com os objetivos da educação inclusiva. De acordo com Freire (2021), a pedagogia da esperança, é uma abordagem educacional que valoriza a esperança e a possibilidade de transformação como elementos centrais do processo educativo. Seus princípios incluem: educação como ato de esperança, diálogo, a realidade do aluno e sua conscientização crítica. Participando para a construção de uma educação pública, justa e democrática.

A professora 5 apontou que adota a método montessoriano, o qual promove um ambiente de aprendizagem que permite que os alunos explorem e aprendam de forma independente, com base em seus próprios interesses e ritmos. Montessori (1966) diz que um ambiente de aprendizagem adequado deve ser devidamente preparado para que nele a criança possa expressar e desenvolver seus pontos fortes e fracos através da manifestação das suas características naturais. Sendo assim, seus estudos giraram em torno da criança como indivíduo autônomo e responsável pela sua liberdade e escolhas no exercício de sua aprendizagem.

Já a professora 12 relata que:

Eu gosto muito de trabalhar o lúdico, principalmente para a educação infantil. Então, assim, para apresentar o conteúdo eu sempre planejo alguma atividade lúdica para trabalhar com eles, para apresentar a letrelinha do alfabeto. Agora estou com os nomes, porque tem muitos alunos ainda não sabem o nome, então estou iniciando a inicial do nome com eles. Ontem mesmo eu trouxe uma musiquinha do sapo e eles gostaram, procuraram a letrelinha, colocaram na língua do sapo, foi bem legal. Música, jogos.
Professora 12.

Ao falar sobre seu trabalho, a professora faz referência a duas estratégias - o lúdico e a música - que são componentes essenciais na educação infantil, oferecendo oportunidades valiosas para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças. Incorporar essas abordagens de maneira integrada e criativa na prática pedagógica pode enriquecer a experiência educacional e promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente.

O lúdico refere-se a atividades baseadas no brincar, que são essenciais para o desenvolvimento infantil. Essas atividades não são apenas divertidas, mas também desempenham um papel crucial na aprendizagem e no crescimento das crianças e a música oferece benefícios amplos para o desenvolvimento das crianças, utilizada de várias maneiras para apoiar o aprendizado e o crescimento.

Conclui-se, portanto, que todas as professoras entrevistadas compartilham a mesma preocupação: desenvolver um planejamento que leve em consideração as especificidades de seus alunos e utilize práticas adequadas e próximas de suas realidades.

A realidade cotidiana das salas de aula não pode ser facilmente enquadrada ou mapeada com soluções fixas, pois não é viável cristalizar uma prática ou material específico que atenda de forma uniforme a todos os alunos com deficiência. Cada turma e cada aluno possuem necessidades únicas que exigem um planejamento flexível e adaptativo. Portanto, é fundamental que os professores ajustem suas abordagens constantemente, baseando-se na observação contínua e na interação diária com os alunos para garantir que as práticas educacionais atendam de forma eficaz às diversas e complexas necessidades presentes na sala de aula.

4.3 CONDIÇÕES MATERIAIS E OBJETIVAS DE TRABALHO

A categoria “Condições Materiais Objetivas de Trabalho” se apresentou a partir da realidade atual vivenciada pelos docentes da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, que relatam sobre os desafios enfrentados no contexto educacional. Ao serem questionados: Quais são os seus maiores desafios no processo de inclusão escolar? As respostas foram:

A falta de conhecimento, a falta de formação, e desse olhar para entender o que acontece né? Mas hoje a minha maior dificuldade é essa, é a formação continuada para a prática com esses alunos. Porque muitas vezes **a gente não sabe se a nossa prática está sendo efetiva com esses alunos.**

Professora 1.

Olha só, um dos maiores desafios, que eu vejo assim, a gente ter que correr atrás para poder entender o que acontece com o aluno, né? Os materiais necessários, para estar atendendo e o tempo! Porque por mais que se fala “Ah inclusão”, tá... todo mundo junto.... mas tem aquele momento que tem que ser você e o aluno. Então assim, **esse tempo, eu sinto falta desse tempo.**

Professora 2.

O desafio mesmo, é... seria mesmo a questão do acesso à informação. Se o professor ele não tem da parte dele um interesse, esses alunos eles não estão inclusos, eles só estão... é... como é que a gente diz? Eles só estão ali, mas não há uma inclusão verdadeira, eles só estão vindo para a escola. Então assim, **falta sim, na nossa rede, esse maior comprometimento em formar, em capacitar esses professores.** Então eu acho que a maior dificuldade é essa, é o acesso à informação.

Professora 3.

Eu acho que o desafio não é nem nosso. Eu acho que extrapola, falta toda uma infraestrutura para essas crianças. **Para uma criança fazer uma fono é uma dificuldade, a criança não tem um pediatra de referência.** Então assim, por exemplo, toda essa questão do laudo, do diagnóstico, eu acho que isso é um dificultador porque vai lá e diz “a criança é”, aí “a criança é”. Apesar de ter uma formação que **o laudo está sempre presente, mas eu acho isso muito complicado, porque a criança vem com o laudo errado, um laudo que é duvidoso.** A gente não tem um esclarecimento.

Professora 4.

O maior desafio é saber as estratégias necessárias para serem utilizadas com aquela criança, em específico. Porque a gente pode estar com várias estratégias, mas **se a gente não sabe qual é a mais adequada aquele transtorno aí não funciona.**

Professora 5.

É um desafio, é um desafio muito grande, **falta muitos recursos.** Estou com uma lá assim que está me deixando assim, me tirando, me suga, ela não para em nenhum momento. Se eu não tiver ajudante ali do lado eu não consigo dar minha aula, é um desafio.

Professora 6.

Os desafios assim, a gente na verdade, é **fazer com que os alunos os agreguem**, porque a gente tenta trabalhar de forma única, que inclua eles, não trabalhar separado, porque a inclusão é isso, a gente incluir e não trabalhar de forma diferenciada. Embora a gente atenda às necessidades de cada um deles, a gente busca na maior parte fazer de forma com que eles não se sintam diferentes dentro da turma.

Professora 7.

O diagnóstico. Porque a gente encaminha para questão médica, mas aí demora em torno de três, quatro, cinco meses às vezes, só a marcação de uma consulta. Quando o responsável vai a esse médico pagando, ou tem um plano de saúde vai mais rápido, mas quando não tem.

Professora 8.

O maior deles é a questão do **planejamento, para esse aluno**. Às vezes é muito pouco, porque você nesse planejamento você planeja e ah eu tenho que fazer uma atividade adaptada eu vou cortar, eu vou imprimir. Algumas coisas eu mesmo produzo de jogos, de demandas que os alunos têm e então isso toma bastante tempo. E as vezes eu acho que assim, esse planejamento, mas assim não tem o que fazer.

Professora 9.

Sem dúvidas a formação. Hoje a **minha maior dificuldade é essa, é a formação continuada** para a prática com esses alunos.

Professora 10.

Tempo para planejamento. Então eu planejo em casa algumas coisas, muitas coisas, muitas em casa. **Porque cada aluno tem um hiperfoco**, e aí você pesquisa, você está na rua e você vê algo e lembra de um aluno, aí você tira foto, você pesquisa aquilo, é tubarão, outro é galáxia, outro é universo, o outro é um super-herói.

Professora 11.

Material para trabalhar. Eu acredito que se a gente tivesse **mais acesso, mais materiais**. Uma sala mais adaptada. Porque é complicado.

Professora 12.

São muitos os desafios enfrentados diariamente, dentre eles, a falta de recursos apontada pela professora 6, ausência de materiais didáticos adaptados, como livros em braille, materiais audiovisuais e recursos tecnológicos assistivos, pode limitar o acesso dos alunos com deficiência às informações e ao conteúdo curricular.

A falta de infraestrutura adequada nas escolas representa um obstáculo significativo para a inclusão educacional. Garantir que as escolas sejam acessíveis e adaptadas para atender às necessidades de todos os alunos é essencial para promover um ambiente de aprendizagem equitativo e inclusivo. Através de planejamento cuidadoso, investimento em recursos, formação de profissionais e parcerias estratégicas, é possível superar esses desafios e criar uma educação que respeite e valorize a diversidade de todos os alunos.

A falta de rede de apoio, de acompanhamento multidisciplinar que inclua terapeutas e outros profissionais para garantir uma abordagem coordenada e integrada ao atendimento dos alunos impacta negativamente o desenvolvimento social e emocional dos alunos, contribuindo para dificuldades na interação com colegas e na adaptação ao ambiente escolar.

Diante dos relatos apresentados, fica clara a fragilidade das condições materiais e objetivas de trabalho, questão essa fundamental para o desenvolvimento das inúmeras

demandas educacionais, a falta de recursos humanos, ou seja, professores, mediadores, intérpretes de LIBRAS, terapias ocupacionais.

A aflição por falta de informação e conhecimento aparece na maioria das entrevistadas. Com isso o desenvolvimento de uma formação retorna na análise de dados como uma preocupação dos docentes.

4.4 PRÁTICAS ARTÍSTICAS INCLUSIVAS

A arte-educação elas nunca, nunca jamais, estarão desalinhadas. Sem a arte a educação não funciona e eu acho que a educação também não funciona sem a arte, acho que é uma coisa está ligada a outra. A estética, a ludicidade, o significado, o significante, é tudo o que se vê, o que se dá de sentido, e o que se tem sentido na vida né? Então eu acho que é essa aliança.

Professora 1.

A categoria “Práticas Artísticas Inclusivas”, abrange a questão fundamental da pesquisa, visto que, as questões pertinentes a construção das práticas artísticas, a partir de uma perspectiva inclusiva e o modo como estão sendo aplicadas no espaço escolar são aspectos fundamentais a serem investigados.

A arte desempenha um papel fundamental na vida das pessoas, afetando diversos aspectos de sua experiência. A relação entre a arte e a educação, é profunda e multifacetada, refletindo como a arte pode enriquecer e transformar o processo educacional. Integrar a arte na educação oferece uma gama de benefícios que vão além do simples aprendizado de técnicas artísticas. Ao serem questionadas: O que vocês compreendem por arte-educação? As respostas foram:

Arte-educação? Arte para mim é criação. Arte para mim ela não tem limitação, não tem o saber fazer, a professora não impõe nada nesse momento, é a criação do aluno e a gente aprende muito com eles.

Professora 2.

Arte-educação andam juntas.

Professora 3.

Eu acredito que se completam, a escola é plural né? E aí aqui também a gente descobre novos artistas.

Professora 4.

Arte-educação é uma forma, um meio de estar assim, socializando, inserindo as crianças, ter a socialização através da arte, através da expressão.

Professora 5.

Arte-educação eu acho que uma precisa da outra, uma anda junto com a outra, são indissociáveis. Então a Ana Mae tem vários conceitos, ela tem toda um estudo. Isso é indissociável. A arte permeia muito a rotina na educação infantil, ela está ali todos os dias. É... e tem a questão da linguagem, a questão da oralidade, a questão da expressão corporal, eu acho que tudo, tudo pode ser permeado pela arte.

Professora 6.

Acho que os dois estão ligados, arte-educação, estão ali juntinhos, principalmente na educação infantil.

Professora 7.

Eu acho que arte-educação são duas coisas que não dão para se separar. Quando a gente trabalha arte a gente está trabalhando educação e quando está trabalhando educação está trabalhando arte né?

Professora 8.

A arte-educação tem como dissociar a arte da educação, se completam.

Professora 9.

Arte-educação sempre caminhando juntas. Ainda mais na educação infantil, a arte tem que estar sempre presente.

Professor 10.

Arte-educação? Ah seria o que... uma forma, um meio de, de estar assim, socializando, inserindo as crianças, ter a socialização através da arte, através da expressão né?

Professora 11.

Arte-educação trabalhamos todo dia.

Professora 12.

De acordo com as entrevistas, todas demonstraram compreensão da importância da arte junto com a educação, integrar a arte na educação oferece um enriquecimento significativo do processo de ensino-aprendizagem. A arte não só contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, mas também promove a criatividade, a empatia e a inclusão. Ao valorizar e incorporar a arte no currículo escolar, podemos criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, inclusivo e inspirador, preparando os alunos para enfrentar os desafios do futuro com um olhar sensível e criativo.

Por isso, na perspectiva inclusiva, arte se transforma em uma poderosa estratégia inclusiva, porque ela pode ser adaptada para atender às necessidades de todos. Por exemplo, materiais de arte podem ser ajustados para alunos com deficiência física, e técnicas diferentes podem ser usadas para atender às necessidades sensoriais de alunos com deficiências sensoriais.

Ao serem questionadas “Você utiliza prática artística para trabalhar com inclusão?”, as respostas foram:

Sim. Eu acho que a prática artística ela desenvolve a criatividade, a imaginação e a alegria. E na educação infantil não tem como se trabalhar sem alegria, uma criança alegre ela aprende mais e ela produz mais. E as vezes pelo simples fato de eles mexerem com uma tinta, isso desenvolve uma alegria neles uma emoção. Então eu acho que é importantíssimo.

Professora 1.

Com certeza. Utilizo bastante. Eu não sei se é isso que você quer saber... mas uso materiais assim no dia a dia, tudo se transforma em um lúdico né? Até uma colher que você pega, você já está utilizando, tipo uma banda que eles querem formar, eles gostam muito. Eles tiram som de tudo, fazem até microfone.

Professora 2.

Sim. Para eles, isso é importante. Mas tudo bem assim, com acesso ao Google. Nós tivemos o privilégio aqui de ter uma equipe muito boa, então eles acabam incentivando essa parte. Nós somos apresentados a artistas novos e levamos isso: “Como é que a gente pode trabalhar isso na educação infantil?”, “Como é que a gente pode trabalhar isso com os alunos?”. Nós trabalhamos a releitura de obras de alguns artistas plásticos como Ivan Cruz.

Professora 3.

Utilizo filmes, audiovisual. Eu costumo passar, mas só quando assim tem a ver com o conteúdo. Olha, eu trabalhei aquele desenho “Procurando Nemo”, trabalhei também a história da “Rapunzel” com eles, são as duas que eu me lembro e todos participaram.

Professora 4.

Sim. Nosso próprio cotidiano já é uma arte no sentido que a gente vai esculpindo, a gente vai bordando, a gente vai tecendo, o conhecimento ele vai acontecendo muito mais nessa perspectiva artística. Trabalho muito com cinema, com o audiovisual. Agora, por exemplo, a gente hoje vai trabalhar “O xadrez das cores” é um filme ótimo para trabalhar a questão racial, o racismo, a questão do negro, mas é pouco se a gente só diz assim “vou levar para trabalhar isso” por que podem ter outros elementos. Porque a arte tem isso, não tem como a gente ter um controle, não tem como a gente dizer assim “ah vou fazer isso aqui e vai resultar nisso”. Por isso que é arte!

Professora 5.

Sim. Música e pintura, é.... assim.... na maioria das vezes eles gostam muito de pintar, mas eu gosto de cantar com eles, fazer gestos.

Professora 6.

Sim. Utilizo, música, bonecos de fantoche, histórias, tinta guache, cola colorida, massa de modelar. Todos os dias, eles gostam muito.

Professora 7.

Sim. Atividades artísticas, lúdicas e com interação. Porque educação infantil é muito o lúdico, as brincadeiras. Semana passada mesmo eu fiz com eles o cantinho da fantasia, então eu trouxe várias fantasias e eles se vestiram, brincaram, então é um momento de interação, de descontração, de respeito né? A gente vai construindo combinados, então assim eu trabalho muito com o lúdico. Então não tem como a arte estar fora disso né?

Professora 8.

Sim, teatro e artes visuais. Por exemplo, uma atividade que eu fiz com meus alunos aqui, uma exposição de Portinari, então eu trabalhei uns 15 dias com todas as obras de Portinari e não querendo jamais sobrepor o Portinari, mas eu fiz com que eles se auto desenhassem. Inclusive porque o mesmo, o Portinari, ele também é deficiente, com isso eles se sentiram muito próximos ao próprio Portinari. E quando eles chegaram lá na exposição eles viram tudo o que tinham visto em sala de aula, inclusive a floresta de Portinari, que eu montei uma floresta aqui mostrando como a gente tem um olhar dentro da própria floresta que é diferenciado de olhar fora da floresta.

Professora 9.

Sim, trabalhamos sempre no projeto algum artista. Eles gostaram muito de Tarsila do Amaral. Montamos um barco, inspirado na obra dela, eles entravam e tiravam foto com a família, foi um máximo.

Professora 10.

Eles gostam muito de teatro. Gostam de ouvir histórias. Faço sempre o teatro de sombra, com as mãos e fantoches de meia.

Professora 11.

Na educação infantil, usamos muita música, todo dia, eles participam mais, quando a atividade tem música né .

Professora 12.

De acordo com as entrevistadas, todas relataram a utilização de práticas artísticas no cotidiano da educação infantil. As atividades artísticas desempenham um papel essencial na educação infantil, oferecendo uma ampla gama de benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As professoras 7 e 8 compartilharam seu olhar sobre o trabalho com a linguagem musical, na educação infantil, que é uma possibilidade de desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e criativo das crianças. Através da música, as crianças não apenas aprendem sobre ritmos e melodias, mas também desenvolvem habilidades essenciais que apoiarão seu crescimento e aprendizado em diversas áreas. Integrar a música nas atividades diárias das crianças contribui para uma abordagem educativa mais rica e envolvente, enriquecendo a experiência de aprendizagem e apoiando o desenvolvimento integral das crianças.

As atividades artísticas são uma parte vital do currículo da educação infantil porque apoiam o desenvolvimento holístico das crianças, promovendo habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Elas oferecem oportunidades para exploração criativa e expressão pessoal, além de integrar a aprendizagem com diferentes áreas do conhecimento. Incorporar a arte na educação infantil não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também contribui para seu desenvolvimento integral. Ao serem questionadas “Você utiliza elementos da natureza, materiais não-estruturados como recursos na sua prática pedagógica?”, as respostas foram:

Sim, eu uso bastante elementos da natureza. Utilizo folhas, para montar um cartaz vivo!
Professora 1.

Pouco. Eu uso assim, por exemplo, a cada letra que eu dou eu utilizo um recurso, por exemplo, fazer um robô para a letra R. Vamos fazer um robô utilizando o rolinho de papel higiênico.
Professora 2.

Sim. Elementos da natureza para fazer atividades sensoriais. Caixas de remédio, de papelão. Tudo que pode ser transformado.
Professora 3.

Sim. Utilizo na construção de brinquedos.
Professora 4.

Sim utilizo. Basicamente todos os materiais reciclados.
Professora 5.

Não. Ainda não experimentei com eles.
Professora 6.

Sim. Caixas de papelão, tampinhas, rolo de papel higiênico. Tudo que eu encontro utilizo com eles.
Professora 7.

Sim. Caixas de papelão material não-estruturados, muitas caixas. Porém, a gente teve um ataque de ratos aqui, aí teve que jogar muita coisa fora, a gente tinha um bom material reunido. Utilizo a música, Palavra Cantada, as músicas indígenas cantadas por crianças, a expressão corporal.
Professora 8.

Sim. Dentro da sala ele acaba se tornando parte, por exemplo, potes, panela, que fazem barulho né? Tem também aquele conduíte, esse tipo de material.
Professora 9.

Sim. Principalmente para fazer brinquedos, e jogos.
Professora 10.

Sim. Eles querem criar suas invenções. Personagens, brinquedos diferentes.
Professora 11.

Eles gostam muito de desenhar no chão do pátio. Usam giz, pedra.
Professora 12.

São muitas as possibilidades de recursos e abordagens que podem ser adaptados para a educação infantil, disponibilizados pela arte contemporânea um vasto leque de recursos e abordagens que podem ser adaptados para a educação infantil. Ao integrar esses recursos, os educadores podem estimular a criatividade, o pensamento crítico e a autoexpressão das crianças, enquanto promovem uma compreensão mais profunda e rica da arte e do mundo ao seu redor. A exploração da arte contemporânea na educação infantil não apenas enriquece a experiência educativa, mas também prepara as crianças para serem pensadores criativos e críticos em um mundo em constante evolução. De acordo as entrevistadas, responderam utilizar esses materiais. A utilização de materiais não estruturados e elementos da natureza é extremamente benéfica para a educação infantil, proporcionando uma abordagem rica para o desenvolvimento das crianças.

Esses recursos oferecem oportunidades únicas para o aprendizado e a exploração, contribuindo de várias maneiras, Anna Marie Holm (2005) pontua sobre a importância de manter a simplicidade no trabalho pedagógico, pois é nesse momento que as crianças constroem a própria organização e criação. Contudo o planejamento deve ser aberto, pois é na interação com as crianças, que são as verdadeiras autoras das produções, que o processo vai acontecer.

Entre os dogmas para um trabalho sustentável com a infância criado por citaremos dois que fazem referência ao uso do material não estruturado nas aulas de Artes: utilizar materiais usados: reciclar, reutilizar: o descartado é renovado e utilizado novamente; evitar materiais cujo processo produtivo não seja sustentável e causem danos ao ambiente e às pessoas. Dar preferência a materiais da natureza sem componentes químicos agressivos.

A manipulação direta de materiais não estruturados e elementos naturais permite que as crianças aprendam através da experiência prática. Elas exploram, experimentam e descobrem conceitos de forma envolvente e concreta, além do seu manuseio proporcionar uma rica experiência sensorial. As crianças podem explorar diferentes texturas, cheiros e cores, desenvolvendo uma maior consciência e apreciação pelo ambiente ao seu redor.

O reaproveitamento de objetos e a utilização de materiais não estruturados na educação infantil são práticas valiosas que promovem a preservação ambiental e contribuem para a formação de hábitos sustentáveis nas crianças. Integrar o reaproveitamento de materiais nas atividades permite discutir e refletir sobre temas relacionados à sustentabilidade, como a importância da preservação dos recursos naturais e o impacto ambiental dos resíduos.

Portanto, a utilização de materiais não-estruturados e o uso de elementos da natureza na educação infantil são práticas essenciais que promovem a preservação ambiental e a formação de hábitos sustentáveis. Além de oferecerem oportunidades para o desenvolvimento criativo e cognitivo das crianças, essas práticas incentivam uma consciência ecológica que é fundamental para a construção de um futuro mais sustentável. Ao integrar essas abordagens no ambiente educativo, os educadores podem cultivar uma geração mais consciente e responsável em relação ao meio ambiente.

4.5 EXEMPLOS REAIS E SITUAÇÕES VIVIDAS

A categoria “Exemplos reais e situações vividas” busca promover o compartilhamento das práticas educativas e o modo como estas foram desenvolvidas nas escolas a partir da perspectiva inclusiva.

Ao compartilhar exemplos reais, pretendemos pensar sobre práticas valiosas que têm integrado a inclusão em suas práticas diárias, enfrentando desafios e celebrando conquistas na promoção de um ambiente educacional mais acessível e equitativo para todos os alunos.

Ao serem questionadas “Poderia relatar uma atividade artística e inclusiva que tenha sido bem-sucedida?”, as respostas foram:

“Cantinho da Fantasia”, quando é fantoche, todos participam, eu utilizo uma caixa de papelão, e fiz só um buraco no meio, eles fingem que aquilo ali é a telinha, a televisão, então **eles entram naquele burquinho ali e recontam a história muito bem, e se vestem né?** As vezes colocam a fantasia para o personagem, quando a gente tem, então eles gostam muito de fazer isso, esse relato de histórias, de vivenciar isso.

Professora 1.

“Carimbo de Legumes”, realizamos uma atividade de carimbo, com legumes, me lembro que trouxe tudo cortado, usamos quiabo, cenoura, chu chu, maça, tinta guache de muitas cores. Foi bastante divertido. Deixei a tinta no pratinho de plástico e as crianças iam passando o legume na tinta e carimbando a folha, criaram desenho em diferentes formatos. Todos participaram.

Professora 2.

“Projeto do Grilo”, quando trabalhamos a música, que é do grilo, que é: “pulou, pulou, pulou o grilo na minha mão...” Aí nós fomos investigar o que era o grilo, é... “pula o grilo bem tranquilo na grama do meu quintal” Aí a gente fez isso. Então, assim, grama. Aí trouxemos a grama, e aí montamos, trouxemos o grilo, pintamos o grilo, tudo. E aí o meu aluno, incluído, ficou muito encantado, muito encantado mesmo. Então assim virou, aquela música, virou a música dele! Ele já chegava... e **ele criou uma coreografia para a musiquinha sabe? Ele que criou!** Porque ele gostou tanto daquilo que ele ficou encantado. E é uma coisinha muito simples. Então, assim, toda vez que nós temos o momento da cantiga a música do fulano, por que a música é dele né? Então eu acho assim, **isso foi um momento, uma coisa muito legal que aconteceu, dele se apropriar e a turma oferecer a ele também**, isso aconteceu. Então todo mundo segue a coreografia dele! Sabe? Isso foi muito legal.

Professora 3.

“Brinquedos Cantados”, a gente faz a roda, aí a gente canta, música, por exemplo, “Pião entrou na roda”, então tem todo um movimento que o aluno incluído gosta de fazer. Ele acompanha, mesmo não entendendo, não compreendendo a letra, mas **se o coleguinha está junto, se o coleguinha está girando ele gira também, bate palma também.**

Professora 4.

“Girassóis de Van Gogh”, foi bem legal, porque rendeu, rendeu essa coisa da natureza morta, a gente estava com um projeto de horta, plantando, então **a gente plantou girassol, eles levaram o girassol para casa.** Eu acho que foi um trabalho bem legal que foi se desdobrando, com releituras e outras atividades com tinta e massa de modelar.

Professora 5.

“Fotografia na Educação Infantil”, fiz com eles, com câmeras e eles fotografando. Fizeram na festa junina, **tinha uma de festa junina que você olhava e você dizia cara essa foto aqui é a foto de um artista, né, o ângulo...** E a gente revelou uma parte, mas muitas ficavam. E a gente analisava também, assim “essa ficou boa, essa não ficou, olha o enquadramento”. Eu dizia “olha o enquadramento”. Então eu gosto muito também do projeto de fotografia e no final uma bela exposição de fotos.

Professora 6.

“Arte Indígena”, a gente fez tipo uma banquinha com exposição de produtos indígenas, a mandioca, a gente trouxe até tapioca para eles experimentarem, coisas assim. E eu achei que esse evento foi muito legal também. **Todos participaram degustando e das oficinas, eles gostaram de pegar; eu trouxe uma cuia, coisas que eles puderam manusear.**

Professora 7.

“Massinha Caseira”, a **construção da massinha na sala de aula** eles gostaram muito e todos participaram. Tia eu vou fazer em casa, você me manda a receita? Mando sim, mando no grupo do whatsapp; a gente tem um grupo né? Falei eu vou mandar para a mamãe fazer. Então assim, atingiu o objetivo e eles gostaram, e é uma coisa que eles pedem sempre.

Professora 8.

“Cantinho da Fantasia”, que foi assim, muito legal, na hora antes de fazer eu fiquei cheia de dedos, porque eram fantasias, eu precisava de uma quantidade, e eu fiquei preocupada de um aluno querer a mesma fantasia que o outro, de ter esse problema, mas **a gente fez a rodinha antes, fez os combinados, e fluiu tão bem, todos participaram**, eles ficaram tão felizes.

Professor 9.

“Show de Talentos”, acho que foi realmente sensacional, foi uma prática bem-sucedida. O que aconteceu, nós fomos, tivemos um “Show de talentos” e aí **nós fomos descobrir as vozes** e começamos com um aluno que canta muito bem, toca violão, ele foi e fez uma cantata né, cantou alguns louvores e outras músicas mais. **E aí começaram a surgir os talentos nesse mesmo dia espontâneo.** Uns começaram a **dançar**, outros começaram a **cantar**, e isso foi até uma surpresa né quando eu comecei a chamar, eles saíam de seus próprios lugares e começaram a pegar as roupas que eu coloquei aqui, tem roupas, eu deixei um guarda-roupas cheio de coisas que eles quisessem, adereços, que as pessoas pudessem se sentir, tipo assim, uma Marilyn Monroe, tipo assim um artista.

Professora10.

“Sarau Literário”, como eu sou de literatura, eu acho que arte e literatura se combinam, eu fiz uma roda, um sarau literário, que eu vesti uma saia, que foi uma saia literária, uma saia bem grande que a gente cantou, dançou, fez, balançou com a saia e depois eu fiz a contação de histórias. Então assim, foi muito bacana também. Que eu fiz, como precisava de um espaço maior, **a intenção era de fazer só com a minha turma, mas as outras crianças viram e quando eu vi já estava vários alunos participando**, e foi muito legal a roda com a saia literária.

Professora 11.

“Pintura com canudo”, recentemente, realizamos uma divertida atividade de pintura coletiva utilizando canudos de milkshake, tinta guache e folhas de ofício. Preparando o ambiente, organizei a mesa com todos os materiais necessários: canudos, diferentes cores de tinta guache e folhas prontas para receber as criações das crianças. **Todas as crianças tiveram a oportunidade de explorar, criando suas próprias pinturas.** A ideia era simples, mas a experiência foi cheia de surpresas: ao soprar a tinta através dos canudos, as

crianças puderam experimentar umas novas cores, produzindo pinturas abstratas.
Professora 12.

Ao serem questionadas “Poderia relatar uma atividade artística e inclusiva que não tenha atingido ao objetivo?”, as respostas foram:

Eu não estou lembrando de uma atividade que não tenha alcançado o objetivo, com esse aluno desse ano, porque todas as propostas ele interage bem; quer seja pintura, quer seja criação, montagem, recorte e colagem, ele sempre alcança os objetivos propostos, essa criança específica eu não estou lembrando de nada que eu falei poxa não deu certo com ele. Tem dado tudo certo.
Professora 1.

Não. Com ele não, ele é muito participativo, ele gosta muito das atividades.
Professora 2.

Agora uma atividade que não deu muito certo: nós fizemos um pirulito de chocolate e eles que faziam, construíam mesmo todo o processo, passava o chocolate - e aí usava o biscoito de maisena, doce de leite e depois passava o chocolate – e eles tinham acesso a tudo. Então nós tínhamos a questão da higiene e tudo, mas quando chegou no momento de manusear, para ele aquilo não foi legal. Era uma atividade que a turma toda estava muito eufórica, muito sabe, feliz de estar fazendo. Mas para ele não foi a mesma coisa. **Então ele ficou com nojo do chocolate, ele ficou com nervoso do doce de leite, o confete ele nem chegou a colocar a mão, para ele aquilo foi um absurdo.** E aí depois ele ficou um pouquinho triste, por que assim, a proposta era você fazia o seu pirulito de chocolate e levava para casa né? E aí ele achou que não ia sair com, mas eu fui e fiz o dele, eu mesma fiz e coloquei, aí ele ficou assim no final... Não foi o que eu queria, ele saiu com o chocolate, mas quem fez fui eu. Então assim, foi uma atividade que eu pensei que ele iria amar e para ele não foi legal.
Professora 3.

Nesse momento ele tem mais dificuldade, de replicar o movimento, porque ele tem que fazer sozinho. É... e por exemplo, tem uma musiquinha que é “Joãozinho trabalha com um martelo, um martelo...” aí primeiro é só um braço, depois com dois martelos, dois braços, aí aos poucos, né, você vai seguindo; aí depois três martelos, que são dois braços e uma perninha, **então quando é isso ele apresenta mais dificuldades.**
Professora 4.

Sim. Aprentação de dança na festa junina, **ele não veio, porque era muito barulho.** E a gente até ensaiou... apesar de ele ter participado dos ensaios, ele curtia, dançava um pouco, mas na festa não rolou.
Professora 5.

Nesse momento ainda não me recordo.
Professora 6.

Ainda não aconteceu nenhuma atividade que não tenha atingido o objetivo, ou

pelo menos que eu me recorde.

Professora 7.

Hoje minha maior **dificuldade é usar alguns materiais como a massinha**, nas atividades, porque **tem uma criança que gosta de comer**, então percebemos e estamos evitando o uso.

Professora 8.

Algumas atividades com pintura que usamos **as mãos, eu evito. Porque eles saem do controle. Deixaram marcar nas paredes**, no uniforme, foi uma reclamação das famílias. Agora tomo esse cuidado, como não temos avental, procuro sempre usar batedor para pintura.

Professora 9.

Me lembro de uma atividade que era com plástico bolha. Na verdade, foi uma pintura sensorial. Com plástico bolha no chão, jogamos tinta e as crianças tinham que ficar descalços para pintar com os pés. **Não deu certo, porque eles começaram a escorregar, plástico molhado, ficou muito perigoso.**

Professora 10.

Não aceitou compartilhar.

Professora 11.

Não aceitou compartilhar.

Professora 12.

As práticas pedagógicas bem-sucedidas e as que não alcançaram o objetivo, compartilhadas pelas professoras, são fundamentais para a reflexão e aprimoramento contínuo da prática educacional. Essa interação oferece contribuições valiosas para os educadores e para o processo educativo como um todo. A reflexão sobre a prática permite que os educadores conheçam e integrem novas metodologias e abordagens pedagógicas, atualizando suas estratégias e adaptando-se às mudanças nas necessidades educacionais. Inspirar ajustes e melhorias nas técnicas de ensino, promovendo uma abordagem mais eficaz e inovadora no ambiente de aprendizagem.

Boas práticas frequentemente incluem estratégias para lidar com a diversidade e promover a inclusão. Isso ajuda os educadores a refletirem sobre como suas práticas podem ser ajustadas para atender melhor a todos os alunos. Tal reflexão sobre práticas ajuda a identificar e eliminar barreiras que impedem a participação plena de todos os alunos.

Conhecer profundamente os estudantes e as suas necessidades é a base para uma educação verdadeiramente inclusiva. Todos os casos relatados que foram experiências malsucedidas referem-se a necessidades especiais dos estudantes, como sensibilidade ao barulho, aversão a determinadas texturas, coordenação motora, etc.

4.6 DISCUSSÃO

Com base na análise dos dados coletados, dividida em cinco categorias, foi possível refletir sobre possibilidades e, acima de tudo, a importância das práticas artísticas como parte no processo inclusivo escolar. Dessa forma, observamos que há um olhar sensível da disciplina de arte para o respeito as particularidades das crianças e, ao mesmo tempo, uma preocupação do docente em relação às condições de trabalho e ao preparo em lidar com a diversidade.

Um aspecto que merece destaque é a preocupação e a criação de estratégias, por parte das professoras, que permitiram o desenvolvimento do potencial dos alunos e a adaptação ao ambiente escolar. Assim, podemos afirmar que sensibilidade e o cuidado exercidos pelas professoras foram essenciais na construção de uma escola inclusiva. Nesse quesito, as docentes demonstraram vontade para a realização e reafirmaram questões que foram discutidas teoricamente a respeito da importância das práticas artísticas para a inclusão na educação infantil.

Diante das análises, foi possível perceber que as professoras se esforçam para enxergar seus alunos como sujeitos ativos no processo educativo, levando em consideração a diversidade das realidades individuais. É notório que, apesar das limitações curriculares e das condições adversas, elas estão se dedicando intensamente e desenvolvendo um trabalho relevante, apesar de, em alguns momentos, demonstrarem a fragilidade das suas formações e não se sentirem preparadas para essa inclusão.

Outro ponto crucial a ser destacado é o descaso do Poder Público e o não cumprimento das questões legais estabelecidas, que garantem direitos às pessoas com deficiência no processo de inclusão escolar. Essa negligência prejudica o desenvolvimento de um trabalho que atenda às necessidades específicas desses alunos. Isso fica evidente quando observamos que não há empenho na garantia de uma estrutura básica, especialmente gastos com infraestrutura e materiais adaptados, além da contratação de professores especializados.

Dessa forma, a falta de políticas públicas eficientes tem um impacto negativo em quem está na frente, ou seja, professores e estudantes. Sendo, o conhecimento sobre as especificidades da criança, o reconhecimento da pessoa com deficiência em sua constituição enquanto sujeito, a utilização de metodologia lúdica e a criação de estratégias para o cotidiano escolar se mostraram fundamentais e confirmam a necessidade de um planejamento e prática educativa construída a partir de um olhar e escuta sensível às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência é assegurada pela legislação que garante sua matrícula e que estabelece penalidades para as instituições que se recusam a admiti-los. No entanto, o simples fato de um aluno estar matriculado não garante uma inclusão efetiva. As questões discutidas nesta pesquisa ressaltam aspectos essenciais do cotidiano escolar na inclusão de alunos nas classes de educação infantil. Nesse sentido, compreendemos que é essencial uma vinculação entre a matrícula e as práticas inclusivas que considerem e atendam às necessidades específicas desses alunos.

Ao abordar o conceito de criança e de pessoa com deficiência, bem como sua trajetória histórica nas pesquisas, este estudo destaca a importância desse conhecimento. Além disso, enfatiza a relevância de como se define a percepção sobre o aluno com deficiência. Quando iniciamos as pesquisas a respeito da inclusão na educação infantil e a participação das práticas artísticas na construção das ações educativas no cotidiano escolar, sempre tive em mente a possibilidade de o aluno com deficiência ser enxergado enquanto sujeito capaz de demandar suas necessidades.

Durante a pesquisa, encontrei autores que exploram a interseção entre arte, educação e inclusão, fornecendo embasamento teórico para a discussão. Anna Marie Holm e Suzana Rangel, especialistas em artes visuais se dedicam a refletir sobre a arte na infância, propondo uma abordagem que não se limita ao ensino tradicional de arte. Elas propõem uma abordagem que valoriza a expressão individual das crianças e incentiva a exploração criativa, integrando experiências artísticas ao cotidiano. Holm e Rangel defendem que a arte deve ser inclusiva e acessível, promovendo o diálogo entre as culturas e as diversas formas de expressão, enriquecendo assim o processo de aprendizado e o desenvolvimento humano das crianças.

Historicamente, a escola tem apresentado exigências que frequentemente excluem aqueles que não se encaixam dentro dos seus padrões estabelecidos. Na educação infantil, essa exclusão pode ser exacerbada pois esta etapa é marcada por novas experiências, e a brincadeira e a interação social com outras crianças são aspectos fundamentais. Quando uma criança com deficiência se depara com essas novidades, se não for reconhecida com um sujeito capaz de protagonizar sua própria história e compreendida em suas particularidades. Pode acabar se isolando ou sendo excluída, resultando em uma forma de inclusão reversa.

No entanto, observou-se que muitos professores não se sentem adequadamente preparados e capacitados para lidar com a inclusão de alunos com deficiência. Eles

frequentemente se veem fragilizados diante das demandas do cotidiano escolar, uma vez que as características e comportamentos desses alunos muitas vezes desafiam as regras estabelecidas e modificam a estrutura predefinida pela escola. Isso exige uma adaptação significativa nas práticas pedagógicas para atender às necessidades desses alunos de forma eficaz.

Conclui-se que uma formação docente voltada para a diversidade e que contemple a formação humana é fundamental, para que quando os professores se depararem com as diversas realidades que lhe são lhas são apresentadas nas escolas, sejam minimizadas as fragilidades encontradas, atualmente, como consequência de processos formativos fragilizados. Além disso, a efetivação das políticas públicas e cumprimento das leis, já estabelecidas, que garantem a inclusão escolar e dá suporte para que ela aconteça de forma efetiva, para além do acesso e permanência nos ambientes escolares.

No contexto da educação infantil, especialmente para crianças de zero a cinco anos, se trata de um "fazer-saber sobre arte," como apontado por Ostetto (2018). O foco está em como essas práticas influenciam os modos de ser e estar no mundo das crianças, bem como seus processos de conhecer, explorar e expressar suas experiências. A arte na infância deve ser compreendida como um meio para o desenvolvimento integral, oferecendo formas únicas de interação e expressão.

Quanto à arte e suas conquistas nos últimos anos no campo da educação, compreendemos que muito ainda há para ser estudado sobre a relação arte e infância. Ao conhecer as experiências e conceitos envolvidos no trabalho de Anna Marie Holm e de Veia Vecchi (2017), fica evidente que a infância é um campo cujas especificidades devem ser levadas em consideração quando se trata de investigar possibilidades.

Portanto, reconhecer o aluno com deficiência como um sujeito ativo e envolver esse aluno na construção das práticas pedagógicas permite uma coparticipação e dialogicidade eficazes entre professores e alunos no ambiente escolar. Conforme observado na pesquisa de campo, essa abordagem promove a satisfação dos professores, que passam a entender melhor sua prática pedagógica, e proporciona benefícios significativos para os alunos, que podem se desenvolver plenamente dentro de suas potencialidades.

Os relatos das professoras confirmam a discussão teórica sobre as responsabilidades associadas à inclusão escolar e as oportunidades que ela oferece. Para que a inclusão seja efetiva, é crucial romper com práticas excludentes e elaborar o planejamento pedagógico de forma a considerar as necessidades específicas dos alunos.

Portanto, destaca-se a importância da aceitação e do respeito à diversidade, bem como

da preparação do ambiente escolar para lidar com as diferenças. A inclusão escolar não deve ser vista apenas como uma abordagem voltada para lidar com pessoas com deficiências e transtornos variados. Ela tem o potencial de transformar a escola em um espaço mais acolhedor, onde se valoriza o próximo, se compreende as diferenças e se promove o apoio mútuo. Para que isso aconteça, é necessária uma transformação abrangente na educação, que inclua desde a formação dos docentes até a compreensão e o compromisso dos governantes e gestores das secretarias municipais de educação.

De acordo com um autor anônimo, “Qualquer coisa pode ser arte, mas arte não é qualquer coisa.” Parafraseando este autor, dizemos: qualquer coisa pode ser uma proposta de arte na/para/com a infância, mas a arte na/para/com a infância não pode, e nem deve, ser qualquer coisa. As propostas e os materiais podem ser simples, comuns, provindos de descartes, recolhidos em meio à natureza, mas o que dará sentido à experiência estética será a intencionalidade do professor que está mediando a situação de aprendizagem. A inspiração deve começar na forma como olhamos para a arte em nossa vida. E, nessa direção, concordamos que, nesse percurso, o papel do educador é fundamental.

Além disso, destacamos que as possibilidades de pesquisas futuras sobre inclusão, especialmente no contexto das práticas artísticas, podem seguir diversas direções. Uma área importante é a investigação de como programas de formação continuada podem equipar educadores com habilidades práticas e teóricas para implementar abordagens inclusivas. Outro foco deve ser o estudo de metodologias na análise do impacto das práticas artística — incluindo teatro, música, dança e artes visuais — no desenvolvimento social e emocional de crianças com e sem deficiência. É essencial explorar como essas práticas podem fomentar a empatia e a compreensão nas interações entre os alunos.

Nesse contexto, sinalizamos, também, para uma linha de pesquisa que envolva abordagens interdisciplinares. Essas práticas são essenciais para o desenvolvimento do estudante. Por isso, é necessário que haja uma integração não só com arte, mas com psicólogos e profissionais da saúde em geral. Além disso, é fundamental desenvolver pesquisas que capturem as vozes e experiência das crianças com deficiência no ambiente escolar. Compreender como estas percebem sua inclusão, suas interações com os colegas e o impacto das práticas pedagógicas inclusivas é vital para efetividade das intervenções.

O campo das políticas públicas, da mesma forma, é uma possibilidade de agenda de pesquisa. A compreensão de como são implementadas, formuladas e os impactos das políticas de inclusão na educação básica tem como papel fundamental para a mudança do cenário

apresentado na presente dissertação. Especialmente quando avaliamos políticas que procuram a quebra de barreiras físicas e desenvolvimento de material didático acessível.

Por fim, ressaltamos que esses pontos são apenas alguns caminhos para pensarmos a educação escolar inclusiva. Ressaltamos que as pesquisas na área, assim como a presente dissertação, devem considerar a formação dos educadores, recursos pedagógicos e a constante adaptação conforme as necessidades individuais de cada estudante.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leandro. S. Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. **Psic.: Teor. e Pesq.** Vol. 8, N° 3, pp. 277-292. Brasília, 1992. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/download/17140/15663/28972#:~:text=Pensamento%20convergente%20versus%20pensamento%20divergente&text=Enquanto%20o%20pensamento%20convergente%20se.flu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 fev. 2024.
- ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n.º 21, março, 2001.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência. **Revista Com Censo: estudos educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 9-13, maio, 2018
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a arte na infância? In: BARBIERE, Stella; BAROUKH, Josca Aline (Coordenads.). ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves (ORG.) **Coleção Interações**. São Paulo: Blucher, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 maio 1943.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. De 13 de julho de 1990. Disponível em: [L8069 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em: 13 fev. 2024.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação: Brasília, 1994
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 De dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 fev. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: [Arte \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br/arte). Acesso em: 07 fev. 2024.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.1. Disponível em: [vol_1_rcnei.pdf \(mec.gov.br\)](#) . Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a lei n 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Presidência da República. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretária de Educação Especial. Ministério da Educação. SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Presidência da República. Brasília, 2001a. Disponível em: [CEB0201.doc \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001b. Disponível em: [L10172 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Presidência da República. Brasília, 2002. Disponível em: [CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Educação Infantil: Saberes e práticas de Inclusão**. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. Saberes e práticas da inclusão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007** — Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade. Presidência da República. Brasília, 2007a. Disponível em: [Decreto nº 6094 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) MEC ; 2007b**. Disponível, [PDE - Como Funciona - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008a. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso em, 13 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: [EDUCAO INCLUSIVA: POLITICA NACIONAL DE EDUCACAO ESPECIAL \(mec.gov.br\)](#) Acesso em, 13 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário

Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 2009a. Disponível em: [MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br). Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera dispositivos da Constituição Federal, para dispor sobre o prazo de validade dos concursos públicos, a possibilidade de reeleição para os cargos de prefeitos e vereadores e outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 18 de maio de 2011. Regulamenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 maio 2011a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 17 de novembro de 2011b. Disponível em: [Decreto nº 7611 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtorno do Espectro Autista. Disponível em, [L12764 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em, 13 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 13.005, de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: [PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br). Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146 de julho de 2015**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [L13146 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em, 13 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF. Brasília, DF, 2017. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Revogado pelo Decreto nº 11.370 de 2023. Disponível em: [D10502 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2022**. Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: [L10436 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em, 13 de fevereiro de 2024.

BUENO, J.G. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M.C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; USF, 1997.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MACENA Janaina de Oliveira. A diversidade cultural na formação e atuação de professores. **Revista Educação e Fronteiras On-line**, Dourados, V.8, n122,

p.160-176, jan./abril.2018.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de.(Orgs.) **Arte Contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. – Porto Alegre: Zouk, 2021.

DAUTRO, Grazziany Moreira; LIMA, Welânio Guedes Maias de. A Teoria psicogenética de Wallon e sua aplicação na educação. In: **V CONEDU** 5. Campina Grande, PB: Realize, 2018. p. 1-12.

De Lima, L. D. (2018). TEORIA HUMANISTA: CARL ROGERS E A EDUCAÇÃO. **Caderno De Graduação - Ciências Humanas E Sociais** - UNIT - ALAGOAS, 4(3), 161. Recuperado de <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800>. Acesso em: 13 fev. 2024.

DEGAS, Edgar. **Cartas de Degas**. Tradução de Maria de Lourdes de Mello e Souza. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, I. C. P.; PRANDINI, R. C. A. R. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, 2012.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**- 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

ESPANHA. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 09fev. 2024.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELOS, V.M.R.(Org.). **Educação da Infância**: história e política. Rio de Janeiro:DP&A, 2005.

FEIST, H. (1996). A pequena viagem pelo mundo da arte. São Paulo: Moderna.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurora. **Arte, escola e inclusão**: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes,2011.

FIGUEIRA, Emílio. **A pessoa com deficiência dialogando com a arte**: Dos fatos históricos à Educação Escolar, rumo ao mercado de trabalho. São Paulo: Edição do autor, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão** 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANZINI, Lucília Helena. **A construção do projeto estético da criança na primeira infância**. Campinas, SP : [s.n.], 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/967222>.

Acesso em: 09 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE JÚNIOR, João. O pensamento crítico e a capacidade para resolução de problemas. **REVISTA SILVA – Humanidades em Ciências Militares**. Vol 2, n.1 – jan-jun 2018. Disponível em: <http://www.ebrevistas.eb.mil.br/silva/article/view/11101/8935>. Acesso em: 09 fev. 2024.

FURLAN, Reinaldo; ROZESTRATEN, Annie Simões. Arte em Merleau-Ponty. **Nat. hum.**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 59-93, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302005000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 fev. 2024.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GITAHY, Ana Maria. **Artes visuais na educação inclusiva**: metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes. São Paulo: Petrópolis: 2010.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos** 2ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUILFORD, J.P. “Creativity”. In: **American Psychologist**. Volume 5, Issue 9, 1951.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOLM. A. M. **Fazer e pensar Arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

JANNUZZI, G.S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Monica Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

KISHIMOTO, Tizuko. M. **A pré-escola em São Paulo**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1986.

KRAMER, S. Infância e Sociedade: O conceito de infância. In: KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon: psicologia educação**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2010.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A Reconstrução Educacional do Brasil, Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, Bauru, v. 2, p. 10, 2004

MARCILIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil**. Editora: Cortez. São Paulo, SP. 2016.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2010. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo**. São Paulo: FDT, 1998.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. 2. Ed. Rev.- Porto Alegre, RS: Zouk, 2002.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019031, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653416. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; STERNBERG, Priscilla Wagner; ROZEK, Marlene (Orgs). **Infância e inclusão: princípios inspiradores da atuação na educação infantil**. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MONTESSORI, Maria. **O que você precisa saber sobre seu filho**. Rio de Janeiro: Internacional Portugália, 1966.

MOSQUERA, Carlos. **Educação física para deficientes visuais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Rams de Oliveira. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959. Disponível em: [DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS - UNICEF \(saude.gov.br\)](https://saude.gov.br/declaracao). Acesso em: 13 fev. 2024.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Genebra, 1948. Disponível em: [Declaração Universal dos Direitos Humanos \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/brasil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos). Acesso em: 13 fev. 2024.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G.D. de B. Formação docente, educação infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 15(41), 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

RAMOS, Rosana. **Inclusão na prática**. Estratégias eficazes para educação inclusiva. 4 ed. São Paulo: Summus 2023.

RANGEL, S. Arte/Educação, infância e cultura visual: Territórios da docência e pesquisa. Editora: ZOUK. 2023.

READ, H. (1986). **A redenção do robo-** Meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus.

RIZZO, G. **Educação pré-escolar**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

RODRIGUES, Andréa da Rocha. As Santas Casas de Misericórdia e a roda dos expostos. In: VENÂNCIO, Renato Pinto (Org.). **Uma história social do abandono de crianças**. De Portugal ao Brasil: século XVIII-XX. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010.

ROSA, M. D.; DOMINGUES, E. (2010). O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Revista Psicologia & Sociedade*, 22(1), 180-188.

SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Editora: Autores Associados. São Paulo, SP, 2004.

SILVIA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões** (Coleção Pedagogia e Educação) Ed.- São Paulo: paulinas, 2014.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. Trad. Rodolpho Azzi. São Paulo, SP: Herder, Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Trad. João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. Editora: Martins Fontes. São Paulo, SP, 2000.

SOARES, Gabriel de O. **O Comportamentalismo de Pavlov, Watson e Skinner**. 2013. Disponível em: Acesso em: 25 fev. 2024.

SOARES, Rosana. **Saberes, herança e manifestações culturais brasileiras**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

SOUZA, Nelly Narcizo de. **Educação Infantil na perspectiva da inclusão: reflexão para novas ações**. Curitiba: CRV, 2019.

SOUZA, S. J. E; KRAMER, S. (1991). O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos De Pesquisa**, (77), 69–80. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1044>

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação especial e ação docente**: da medicina à educação. Porto Alegre, 2009.

UNESCO. **Os quatro pilares da educação**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: [Declaração Mundial sobre Educação para Todos \(Conferência de Jomtien – 1990\) \(unicef.org\)](#). Acesso em: 13 fev. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

VEIGA, Márcia Moreira. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. In: **Paidéia**, Jan./Jul. 2008, ano V, n.4, p.169-193.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Editora: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Editorial Estampa. Portugal, Lisboa, 1975.

WILLEMANN, Estela Martini. **Condições de acesso e permanência das mulheres da Periferia ao ensino superior**: o caso de Duque de Caxias – RJ. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

ZUCCOLI, F. As indicações italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 199-21.

ANEXO A – ENCAMINHAMENTO

**PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Duque de Caxias, 14 de abril de 2023

De: Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Assunto: Pesquisa de campo

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Iohana Ramos Machado, mestranda do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), para que possa realizar uma pesquisa nesta conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,

GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e
Formação Continuada
Matrícula: 21134-8

À EM Bairro Califórnia

**SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias /
RJ

CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail:
salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br

ANEXO B – ENCAMINHAMENTO

**PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Duque de Caxias, 14 de abril de 2023

De: Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Assunto: Pesquisa de campo

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Iohana Ramos Machado, mestranda do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), para que possa realizar uma pesquisa nesta conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,

GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e
Formação Continuada
Matrícula: 21134-8

À EM Santo Agostinho

**SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias /
RJ

CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail:
salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br

ANEXO C – ENCAMINHAMENTO

**PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Duque de Caxias, 14 de abril de 2023

De: Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Assunto: Pesquisa de campo

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Iohana Ramos Machado, mestranda do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), para que possa realizar uma pesquisa nesta conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,

GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e
Formação Continuada
Matrícula: 21134-8

À EM Ruy Barbosa

**SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias /
RJ

CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail:
salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br

ANEXO D – ENCAMINHAMENTO

**PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Duque de Caxias, 14 de abril de 2023

De: Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Assunto: Pesquisa de campo

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Iohana Ramos Machado, mestranda do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), para que possa realizar uma pesquisa nesta conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,

GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em
Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Matrícula: 21134-8

À EM Pedro Paulo da Silva

**SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias / RJ
CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail:
salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br

ANEXO E - PARECER



**PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Duque de Caxias, 14 de abril de 2023

Parecer nº: 06/23 – Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada/SME-DC

Requerente: Iohana Ramos Machado

Universidade ou agência associada: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Referência e tendo sido observada a documentação recebida, salientamos que as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado: “As práticas artísticas para inclusão na Educação Infantil”, cujo objetivo geral é “analisar as 4 escolas do município de Duque de Caxias no estado do Rio de Janeiro as práticas pedagógicas, o uso de metodologias e práticas artísticas, a partir da perspectiva inclusiva, desenvolvidas para o acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial nas turmas de Educação Infantil”, constatou-se a necessidade da pesquisa de campo.

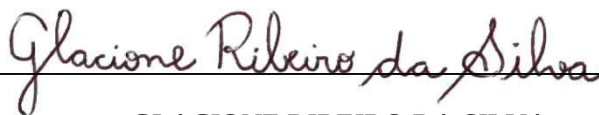
Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas à pesquisa, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas ao pesquisador deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Coordenadoria de Educação Infantil (CEI), Coordenadoria de Educação Especial (CEE), Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser

garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,



GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e
Formação Continuada Matrícula: 21134-8

**SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias /
RJ

CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail:
salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br

ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS**

Av.: Gen.Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, Bloco da Reitoria -Sala 22,
Campus Uvarans - CEP: 84030-900 – Ponta Grossa - PR -Fone: (42)
3220.3282 /E-mail: propespsecretaria@uegp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, está sendo convidado a participar da pesquisa “As práticas artísticas para inclusão na Educação Infantil ” tendo como pesquisador responsável professora Dra. Adriana Rodrigues Suarez e como pesquisadora participante Iohana Ramos Machado da Universidade Estadual de PontaGrossa.

O objetivo geral da pesquisa é: analisar quatro escolas do município de Duque de Caxias noestado do Rio de Janeiro, suas práticas pedagógicas, o usos de metodolodias e práticas artísticas, a partir da perpectiva inclusiva, desenvolvida para o acesso e permanência do público público-alvo da Educação Especial nas turmas de Educação Infantil e pôr fim a produção de um E-book de atividade, com as experiências, saberes e metodologias identificadas e que possam se tornar referência para a formação de professores, associadosà educação inclusiva resultando em um produto educacional.

Sua participação no estudo será com base nas respostas dadas à entrevista semiestruturada, realizada presencialmente, através de forms, a partir de um roteiro previamente organizado. Ressalta-se que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos, seu nome ou qualquer outro dado que venha a identificar você ou sua instituição, será mantido em sigilo absoluto para manter os princípios éticos.

Após as análises você será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo.

Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar

justificativas e, também, semprejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Os riscos apresentados para esse tipo de pesquisa são a exposição pessoal dos entrevistados, relacionada com o constrangimento ao responder o questionário; a falta de tempo dos profissionais para participarem da pesquisa; a timidez durante os momentos de observação da aula; a sobrecarga de trabalho, o cansaço e estresse cometidos em determinados dias. Porém, serão adotadas metodologias de pesquisa para garantir o anonimato e o respeito aos envolvidos durante a pesquisa para que não haja constrangimento durante a pesquisa e no tratamento dos dados coletados.

Os benefícios são superiores aos riscos porque contribuirão para a garantia e respeito aos alunos público-alvo na Educação Especial. A análise desse processo de inclusão no espaço escolar pode gerar uma reflexão sobre novas possibilidades pedagógicas, por parte do professor, consequentemente fazendo-o repensar a sua prática, assim, encontrando novas saídas e provocando novas experiências.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome do pesquisador: Prof.^a Dra. Adriana
Rodrigues Suarez E-mail: arsuarez@uepg.br
Telefone: (42) 99944-0311.

Nome do pesquisador: Iohana Ramos Machado
E-mail: iohanamachado@hotmail.com
Telefone: (21) 99220-2416.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UEPG: Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748,
Uvaranas, Bloco da Reitoria - Sala 22, Campus Uvarans - CEP: 84030-900 – Ponta
Grossa - PR - Fone: (42) 3220.3282 /E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Assinatura do convidado para pesquisa

Duque de Caxias, ____ de ____ de 2023.

ANEXO G - ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES REGENTES

ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES REGENTES

• CATEGORIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

1. Qual seu vínculo com a instituição pesquisada?
2. Trabalha em outra rede, ou atua somente nesta instituição?
3. Há quanto tempo atua na Educação?
4. Qual a sua formação? Estudou em instituição pública ou privada?
5. Você acha que na sua formação foi contemplada com algum tipo de preparo ou orientação para trabalhar com a inclusão na sala de aula? Me fala mais sobre isso.
6. SME Duque de Caxias oferece cursos de formação continuada na área da educação especial na perspectiva inclusiva?

• CATEGORIA DO PLANEJAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

7. Você tem aluno incluído? Esses alunos possuem laudo médico? Me fale mais sobre isso...
8. Quais são seus maiores desafios no processo de inclusão escolar?
9. Como você elabora o planejamento pedagógico para turma e para o seu aluno incluído? E qual metodologia você utiliza?
10. Você utiliza práticas artísticas? Com qual objetivo? Exemplifique alguns tipos de propostas que são desenvolvidas.
11. O que você compreende como Arte-Educação?

• CATEGORIA DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E OBJETIVAS DE TRABALHO

12. Quais recursos você utiliza na sua prática pedagógica?
13. Você utiliza elementos da natureza e ou materiais não estruturados?

• EXEMPLOS REAIS/ SITUAÇÕES VIVIDAS:

- 1.4. Relate uma atividade inclusiva realizada que tenha sido bem-sucedida e outra atividade que não tenha atendido o seu objetivo? Se recorda de alguma atividade que contemplou as práticas artísticas.