



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

EMMANUELA CHUERY SCHARDONG PINHO

**PAULO FREIRE E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: PERSPECTIVAS
INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO**

**BOA VISTA, RR
2022**

EMMANUELA CHUERY SCHARDONG PINHO

**PAULO FREIRE E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: PERSPECTIVAS
INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ofertado pela Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração: Linha II: Educação e Processos Inclusivos.

Orientadora: Profa. Dra. Ivete Souza da Silva

BOA VISTA, RR

2022

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

P654p Pinho, Emmanuela Chuery Schardong.
Paulo Freire e o ensino de artes visuais : perspectivas inclusivas para a educação / Emmanuela Chuery Schardong Pinho. – Boa Vista, 2022.
90 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ivete Souza da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Freire, Paulo, 1921-1997. 2 – Artes visuais. 3 – Educação inclusiva. I – Título. II – Silva, Ivete Souza da (orientadora).

CDU – 376:7.01

EMMANUELA CHUERY SCHARDONG PINHO

PAULO FREIRE E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: PERSPECTIVAS
INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ofertado pela Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Defendida em 30 de setembro de 2022 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Ivete Souza da Silva

Profa Dr^a Ivete Souza da Silva - UFRR - Orientadora

João Henrique da Silva

Prof. Dr. João Henrique da Silva - UFRR - Membro Interno

Fernanda Pereira da Cunha

Prof. Dr^o. Fernanda Pereira da Cunha - UFG - Membro Externo

Dedico esse trabalho a todos os alunos com deficiência e aos profissionais da Educação que acreditam na importância da Inclusão Escolar.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecer a Universidade Federal de Roraima, que me possibilitou conhecimento necessário para concluir este trabalho. A realização da presente pesquisa só pode ser concretizada através dos incansáveis esforços investidos por todos aqueles que fizeram parte de alguma forma de minha trajetória acadêmica.

Agradeço a minha amiga e querida orientadora Profa Dr^a Ivete Souza da Silva, por toda sua dedicação, que a fez, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso e em família, para me ajudar e orientar. Obrigada, por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo de todos esses anos de trabalho e parceria que se iniciaram ainda na graduação.

Agradeço aos professores da banca Prof Dr. João Henrique da Silva, Profa. Dr^a. Fernanda Pereira da Cunha, pelas correções e ensinamentos que me permitiram finalizar com êxito esse trabalho.

Aos amigos e colegas, por todo apoio e pela ajuda, que muito contribuíram para a realização deste trabalho. Por sempre acreditarem em mim. E por terem me incentivado nos momentos mais difíceis, quando inúmeras vezes eu pensei em desistir.

Minha família. É pra vocês! E por vocês! Agradeço por sempre terem acreditado em mim, e por compreenderem a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

A Deus e a Nossa Senhora de Guadalupe, pela minha vida e pela minha saúde. Que fizeram com que meus objetivos e sonhos fossem alcançados, durante todos os meus anos de estudos. Por estarem sempre comigo, me guiando, iluminando meus passos e colocando anjos pelo meu caminho. Obrigada por me darem forças e fé, para lutar e enfrentar todos os obstáculos, por não terem me deixado desistir. Obrigada, por me abençoarem com tantos presentes divinos, me dando talvez além do que posso merecer. Agradeço, por tudo que tenho e que sou. Aos santos e anjos, que sempre estão olhando por mim e intercedendo a meu favor. Sem essa luz divina, nenhuma conquista seria possível.

A todos os meus sinceros agradecimentos.

A educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas mudam o mundo.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo versa sobre a importância da arte-educação e sua contribuição para a inclusão de pessoas com deficiência, através da reflexão proposta pelo pensamento freireano. O objetivo central do estudo foi analisar as contribuições do pensamento de Paulo Freire para o ensino de artes visuais numa perspectiva inclusiva. Já em relação aos objetivos específicos, o estudo propõe a identificação de pressupostos teóricos nas obras de Paulo Freire que possibilitasse pensar uma educação inclusiva. Como metodologia de estudo, foi realizada uma investigação bibliográfica qualitativa, através da análise de dados proposta por Bardin. A investigação conclui pela constatação de que o ensino de artes visuais contribui para além da apresentação do conhecimento estético ao aluno, instigando e desenvolvendo o senso crítico e reflexivo deste, para que possa compreender a própria realidade. Nesse sentido, cumpre-se o papel da educação libertadora proposta por Paulo Freire. Entende-se pela necessidade de equidade na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, para que as individualidades desses possam ser atendidas e alcancem seu melhor potencial de desenvolvimento.

Palavras-Chave: Paulo Freire. Artes Visuais. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The present study deals with the importance of art education and its contribution to the inclusion of people with disabilities, through the reflection proposed by Freirean thought. The main objective of the study was to analyze the contributions of Paulo Freire's thought to the teaching of visual art in an inclusive perspective. Regarding the specific objectives, the study proposes the identification of theoretical assumptions in Paulo Freire's works that would make it possible to think about inclusive education. As a study methodology, a qualitative bibliographic research was carried out, through data analysis proposed by Bardin. The investigation concludes by the observation that the teaching of visual arts contributes beyond the presentation of aesthetic knowledge to the student, but instigating and developing their critical and reflective sense, so that they can understand their own reality. In this sense, the role of liberating education proposed by Paulo Freire is fulfilled. It is understood by the need for equity in the inclusion of students with disabilities in regular education, so that their individualities can be met and reach their best development potential.

Keywords: Paulo Freire. Visual Arts. Inclusive education.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
REI	<i>Regular Education Initiative</i>
EUA	Estados Unidos da América
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ISMAL	Instituto Sul Mato Grossense para Cegos Florivaldo Vargas
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 JUSTIFICATIVA	13
1.2 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	17
1.3 METODOLOGIA	19
2 PAULO FREIRE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	23
3 O ENSINO DE ARTES VISUAIS	35
3.1 ARTES VISUAIS: IMPORTÂNCIA E A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR NO BRASIL	35
3.2 O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO	39
3.3 A ATUAL DESVALORIZAÇÃO DA ARTE NO ENSINO REGULAR	44
4 RELAÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO E O ENSINO DE ARTES VISUAIS	48
5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	57
5.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM BREVE HISTÓRICO	57
5.2 AVANÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ATENÇÃO ESPECIALIZADA AO PÚBLICO-ALVO	62
6 O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	69
7 OS PRESSUPOSTOS FREIREANOS E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83

APRESENTAÇÃO

Meu primeiro contato com o tema Educação Inclusiva ocorreu ainda em 2014, quando cursava Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Roraima – UFRR e, na oportunidade, ingressei como estagiária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Nessa experiência como estagiária tive o primeiro contato com alunos com deficiência e identifiquei que os conhecimentos de arte poderiam contribuir significativamente para a inclusão desses alunos.

A partir daquele momento passei a pesquisar sobre o assunto e buscar referências bibliográficas que tratam do estudo da arte relacionado à educação inclusiva. Além disso, passei a avaliar mais detidamente como os conhecimentos e técnicas adquiridos durante a graduação poderiam ser aplicados na prática em sala de aula.

Ao final do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, decidi escolher um tema voltado à educação inclusiva no Trabalho de Conclusão do Curso – TCC. O tema escolhido teve como propósito compreender como ocorria o processo de inclusão de alunos com deficiência durante as aulas de artes de uma escola da rede pública estadual de Roraima. Nessa situação, pude verificar que o maior problema não era a falta de inserção de pessoas com deficiência no ambiente escolar, pois essa já ocorria. Na realidade, o maior problema era a falta de atendimento especializado, pois não bastava inseri-los na escola e na sala de aula, mas sim incluí-los.

De fato, as minhas experiências práticas, vivenciadas durante o estágio, somadas as pesquisas realizadas e ao conhecimento teórico e prático repassado pelos docentes durante minha graduação transformaram significativamente a minha forma de compreender a realidade. Passei a entender o quanto a educação é capaz de contribuir no modo de lidar com o outro e, ainda que seja um processo que ainda requer bastante pesquisa e dedicação, passei a vislumbrar qual o meu papel na luta pela inclusão dos alunos com deficiência durante as aulas de artes.

Após a graduação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, atuei como professora na rede privada de ensino e, mais uma vez, me deparei com as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar para integração do aluno com deficiência. No decorrer dessa experiência como docente, identifiquei que a escola

da rede privada de ensino disponibilizava um monitor para acompanhar os alunos com deficiência. Todavia não se preocupava com sua aprendizagem, impossibilitando que fossem praticadas sistemáticas integrativas voltadas ao desenvolvimento do aluno e sua integração com o restante da turma.

Na sequência da minha experiência acadêmica, surgiu a grande oportunidade que eu esperava, o Mestrado direcionado ao tema Educação e Processos Inclusivos. Nesse momento vi que era a oportunidade que eu aguardava para expandir ainda mais meus conhecimentos e contribuir como pesquisadora na luta pela educação inclusiva.

A escolha do tema da minha dissertação adveio justamente da necessidade de mapear o que os grandes educadores, referências no Brasil e no mundo, já explanaram em suas obras a respeito da temática. Nessa perspectiva de pesquisa, resolvi escolher como referência Paulo Freire e compreender como suas obras e todo conhecimento descrito nelas poderiam ajudar nesse processo da educação inclusiva.

O pensamento freireano atrelado à arte-educação propõe a libertação do sujeito através do ensino da arte. Por essa razão, a escolha do tema justifica-se pela necessidade da inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar regular, com suas necessidades individuais compreendidas e acolhidas. O estudo contribui, principalmente, para a reflexão acerca das práticas tradicionais pedagógicas adotadas, bem como das ideias práticas inclusivas propostas por Freire.

O pensamento freireano atrelado à arte-educação propõe a libertação do sujeito através do ensino da arte. Por essa razão, a escolha do tema justifica-se pela necessidade da inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar regular, com suas necessidades individuais compreendidas e acolhidas. O estudo contribui, principalmente, para a reflexão acerca das práticas tradicionais pedagógicas adotadas, bem como das ideias práticas inclusivas propostas por Freire.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo busca compreender e evidenciar a importância do ensino de artes visuais como aspecto indispensável à formação integral do ser humano, sob a ótica do pensamento freireano, e como forma de contribuição à educação inclusiva. Paulo Freire, educador brasileiro, teve suas contribuições educacionais reconhecidas em escala mundial. Assim, busca-se identificar os pressupostos teóricos nas obras do autor que possam ir ao encontro da valorização do ensino de artes visuais para a educação inclusiva, como forma de educação libertadora.

Ao longo dos séculos, as sociedades foram responsáveis por definir características a serem valorizadas. Foram traçados padrões a serem obedecidos socialmente, tanto em relação ao comportamento, como o que era reconhecido como ideal quanto à forma física dos indivíduos. Com isso, ocorreram processos de discriminação aos que eram vistos enquanto diferentes, e passaram a ser construídos fatores condicionantes à segregação desses indivíduos na sociedade (MARQUES; ROMUALDO, 2014, p. 02). Diante de uma complexidade gerada por fatores culturais e sociais, determinados grupos tornam-se alvos da opressão social, sendo excluídos do convívio, marginalizados e cerceados do acesso a direitos comuns.

Apesar da atual constitucionalização de direitos fundamentais (BRASIL, 1988), e da inerência desses direitos à condição de vida humana, pessoas com deficiência foram submetidas a situações de invisibilidade social ao longo dos séculos, especialmente no campo educacional, o que impactou diretamente não só no acesso ao mercado de trabalho, mas também o desenvolvimento pessoal desses indivíduos. Em relação à educação formal no Brasil, a luta de pessoas com deficiência percorreu árdua jornada até a conquista do direito constitucional de pessoas com deficiência à educação inclusiva, preferencialmente, no ensino regular.

1.1 JUSTIFICATIVA

Em seus estudos, Paulo Freire destaca a sua visão da educação como forma de libertação a ser utilizada contra injustiças sociais. Além disso, o ensino multidisciplinar, com especial atenção ao ensino de artes visuais, funciona como forma de ruptura dessas amarras reais, sejam de ordem “econômica, política, social, ideológica e etc” (FREIRE, 2013, p. 99). Desse modo, a exclusão de indivíduos

oprimidos, para Freire, pode e deve ser enfrentada através do incentivo ao desenvolvimento crítico dos alunos. Na obra *A Pedagogia do Oprimido*, de 1987, Paulo Freire destaca essa luta, afirmando que:

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimido, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua total responsabilidade [...] É como homens que os oprimidos têm que lutar e não como « coisas » [...] Não podem comparecer à luta como quase « coisas », para depois serem homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é a posteriori.(FREIRE, 1987, p. 55)

É notória, assim, a preocupação do educador em resguardar a autonomia do aluno e a importância de que o mesmo possa visualizar sua realidade, além de estar disposto a mudá-la. Para Freire, o auxílio no desenvolvimento cognitivo vai além da sala de aula, impactando principalmente na conjuntura social de cada indivíduo. Entretanto, é comum notar que o modelo educacional atual não vai ao encontro da proposta de ensinamentos progressistas e inclusivos de Paulo Freire. De acordo com Vieira (2018), em matéria na plataforma online do Senado, o modelo educacional do Brasil faz a manutenção de segregações. O autor, então, explica:

Nosso modelo na prática nega a promoção da cidadania para amplos segmentos sociais. É esse tipo de concepção que está por trás da militarização das escolas, conduzida por alguns governos estaduais. A militarização só ocorre nas periferias das grandes cidades, pois entende-se que esses jovens têm que ser domados, mais do que educados, ou que tenham uma concepção de cidadania (VIEIRA, 2018, p. 01).

Outrossim, além da concepção de que o aluno precisa ser dominado, atualmente, destaca-se na sociedade a desvalorização do ensino da arte. Nesse viés, Marques e Romualdo destacam que (2014, p. 03):

Nesse modelo (atual) não há lugar para as diferenças, nem para o questionamento. O pragmatismo ocupa o lugar da esperança. A opressão é legitimada suprimindo-se o direito fundamental de todo homem e mulher de agir em sua própria história. A visão fatalista não percebe todas as potencialidades dos sujeitos. Ao contrário, as diferenças são realçadas, vistas como entraves ao seu desenvolvimento. A inclusão é desconsiderada diante das dificuldades formuladas pelo opressor, e a mudança é transformada em sonho

impossível de se realizar. Para os acomodados não há o que fazer além de excluir do sistema aquele que “foge” aos padrões (MARQUES; ROMUALDO, 2014, p. 03)

A opressão, para os autores, é descrita como forma de restringir o desenvolvimento desses sujeitos. Como instrumento, são reafirmadas práticas limitantes. Marques e Romualdo (2014), então, evidenciam a visão do modelo de ensino brasileiro, em que o aluno se distancia do papel de sujeito ativo na busca pelo conhecimento e tem suas potencialidades ignoradas.

O ensino de artes visuais, em especial, surge como representação do ensino libertador de Paulo Freire. Moura e Paim (2019), em seus estudos, justificam que o ensino de artes visuais no ensino regular funciona como forma de expressão e liberdade:

Com sua visão de mundo ela consegue desenvolver-se nas dimensões afetiva, motora e cognitiva, utilizando para isso as diferentes linguagens artísticas que compõem as artes visuais, tendo a oportunidade de construir, criar, recriar e inventar, tornando-se um sujeito ativo e crítico na sociedade (MOURA; PAIM, 2019, p. 102).

No mesmo sentido, em contraponto ao modelo de ensino atual, a educação libertadora percebe o desenvolvimento crítico e sensível dos alunos, com reflexões acerca de suas realidades pessoais, enquanto modo de ruptura e enfrentamento a essas exclusões e preconceitos. Somente, então, através da problematização dos cenários vivenciados, com o incentivo aos questionamentos, esses indivíduos podem alcançar a emancipação e autonomia que lhes pertencem. Nesse ponto, então, deriva-se a relação das perspectivas de Paulo Freire, a importância do ensino de artes visuais e a inclusão de pessoas com deficiência.

Segundo a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, realizada no ano de 2008 e promulgada pelo Brasil no ano de 2009, pessoas com deficiência são aquelas que apresentam "impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2009).

É possível verificar que as dificuldades relacionadas à pessoa com deficiência vão muito além de condições físicas ou psíquicas. O sistema, ao

promover movimentos separatistas, distanciou por muito tempo esses indivíduos da convivência pública e do exercício de sua autonomia. Assim, para a promoção do princípio da isonomia, onde todos os indivíduos devem ser tratados de maneira igualitária perante a lei, mudanças seriam necessárias, a se iniciar pelo ingresso de pessoas com deficiência à educação. Contudo, o principal marco de acesso à escolarização de pessoas com deficiência é extremamente recente.

Foi somente nos anos 60, com a movimentação que reivindicava o acesso à educação às pessoas com deficiência, que os direitos desses indivíduos passam a ganhar visibilidade em meio à legislação brasileira. Com intenso histórico de enfrentamento à desigualdade, pessoas com deficiência eram excluídas do ensino regular. Muito além do afastamento social, esses alunos não recebiam educação especializada, com atenção às individualidades e dificuldades pessoais, para que houvesse o efetivo desenvolvimento.

Em meio a um formato genérico educacional, o enfrentamento dessas barreiras, inicialmente, se deu por meio da integração desses alunos ao ambiente escolar voltado exclusivamente às pessoas com deficiência. Posteriormente, através da constitucionalização do acesso ao ensino regular de maneira igualitária com a Constituição Federal de 1988 (CF), ocorreu o início um processo onde a integração desses alunos foi viabilizada com a adoção de medidas apropriadas de acordo com as especificidades e individualidades de cada aluno.

De acordo com os estudos de Da Silva e Lampert (2017), a Abordagem Triangular¹, teoria desenvolvida pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, aborda a necessidade do ensino da arte diante de uma pedagogia integradora, nos termos propostos por Paulo Freire. Barbosa propõe o ensino da arte através de contextualizações que aguçam o senso crítico e reflexivo dos alunos, havendo dinâmica e coerência com suas vivências pessoais, incentivando e promovendo a expressão dos alunos.

A sintonia das propostas de ambos os autores ocorre em função da perspectiva da busca pela aprendizagem ativa e pelo aguçamento do senso crítico na dinâmica escolar. Adepta da concepção da educação libertadora de Paulo Freire,

1 Ana Mae Barbosa utilizou ao longo da elaboração da então Abordagem Triangular três terminologias, são elas: Metodologia Triangular, Proposta Triangular e Abordagem Triangular. Nesta pesquisa adotamos a terminologia Abordagem Triangular por ser a atualmente compreendida e utilizada por Ana Mae Barbosa.

Ana Mae Barbosa teve importante contribuição entre a sistematização do ensino da arte como instrumento a ser utilizado no estímulo da criatividade e senso crítico dos alunos.

Assim, apesar da construção dos conhecimentos de Freire serem anteriores à institucionalização da educação inclusiva, sua preocupação e dedicação pela libertação dos indivíduos através do ensino e da expressão possuem forte vínculo com o ensino de artes visuais. Com isso, justifica-se a escolha do tema pela importância de explorar a educação de artes visuais no ensino regular, especialmente relacionado às pessoas com deficiência, sob a perspectiva freireana, cujas reflexões promovem ainda hoje a luta pela igualdade e libertação social através do ensino.

Isso posto, apresentamos a problemática central que movimentou a pesquisa: De que forma o pensamento freireano pode contribuir para pensar o ensino de artes visuais numa perspectiva de educação inclusiva?

1.2 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Conforme Freire (1996, p. 26), o conhecimento não é dividido pelo professor com o aluno. O educador é responsável pela contribuição da construção do conhecimento, através do incentivo e assistência ao pensamento crítico. De acordo com o autor, as realidades vivenciadas por cada aluno são fatores contributivos para a construção de uma visão diferenciada, capaz de promover a potencial superação de obstáculos visualizados no cotidiano.

Nesse mesmo sentido, a educação inclusiva é contemplada na pedagogia progressista. A visão contra a monotonicidade, incentivo à superação de crenças limitantes, representa potencial instrumento pela educação inclusiva. Através do ensino de arte, especialmente, propõe-se dinamismo e ludicidade na classe. Outrossim, emprega-se o ensino da arte, e das artes visuais em particular, como incentivo à reflexões mais profundas, como destacado posteriormente pelos ensinamentos de Ana Mae Barbosa.

Nesse sentido, o objetivo geral do presente estudo foi: analisar as contribuições do pensamento freireano para o ensino das artes visuais numa perspectiva inclusiva. Já em relação aos objetivos específicos, buscou-se: 1) Identificar nas obras de Paulo Freire pressupostos teóricos epistemológicos que

possibilitem uma educação inclusiva; 2) Refletir sobre a importância do ensino de artes visuais para o desenvolvimento integral do ser humano; 3) Conhecer aspectos históricos da educação inclusiva.

A partir disso, propõem a reflexão acerca da importância do ensino de artes visuais para o desenvolvimento integral do ser humano, com ênfase aos aspectos relacionados a esse ensino às pessoas com deficiência. Por fim, o presente estudo pretendeu ainda relacionar os pressupostos freireanos encontrados, com o ensino de artes visuais, considerando uma perspectiva de educação inclusiva.

Como referência da inclusão escolar como direito ligado à cidadania, Paulo Freire historicamente é atrelado às lutas do ensino inclusivo. Através do presente estudo, levantou-se o questionamento acerca da contemporaneidade do pensamento freireano, e de que modo as obras do autor podem servir como referência à inclusão para o ensino de alunos com deficiência, particularmente através do ensino da arte.

Essa dissertação parte de uma proposta de análise sobre a teoria do conhecimento de Paulo Freire sob uma ótica inclusiva através do ensino de artes visuais, é dividida em seis capítulos.

Em primeiro momento, o capítulo *Paulo Freire: pressupostos teóricos* abordou os estudos desenvolvidos pelo educador Paulo Freire durante sua trajetória, com ênfase às suas compreensões acerca da educação como forma libertadora de injustiças sociais. Nesse momento, traz-se à destaque a visão do autor acerca da segregação social condicionada pelos interesses das altas classes da sociedade, enquanto as minorias eram inviabilizadas pelo acesso à educação.

Posteriormente o capítulo *O Ensino de Artes Visuais* trouxe a conceituação geral, as atividades propostas e a importância das artes visuais no ensino regular. Além disso, o capítulo discorreu sobre as artes visuais como parte indispensável ao processo de formação integral do ser humano e, por fim, levantou questionamentos acerca da atual desvalorização do ensino de arte no ensino regular.

O terceiro capítulo, por sua vez, intitulado *Relações do Pensamento Freireano e o Ensino de Artes Visuais* elencou pressupostos teóricos de Paulo Freire que vão ao encontro dos ideais propostos pelo ensino de artes visuais, e de que modo esse campo do conhecimento pode contribuir na busca por uma educação libertadora. Já no quarto capítulo, intitulado *Educação Inclusiva e*

Educação Especial no Brasil, levantou-se um breve histórico acerca da educação brasileira e o modo com que a educação especial avançou no país.

Já o quinto capítulo *O ensino de artes visuais para pessoas com deficiência* discorre acerca das dificuldades, estratégias e benefícios do ensino de artes visuais para pessoas com deficiência. Por fim, o sexto capítulo, intitulado *Os pressupostos freireanos e o ensino de artes visuais: uma perspectiva inclusiva* realizou um paralelo entre os pressupostos teóricos de Paulo Freire e de que modo as artes visuais podem contribuir para a educação inclusiva.

1.3 METODOLOGIA

Intitulada *Paulo Freire e o Ensino de Artes Visuais: perspectivas inclusivas para a educação*, a presente pesquisa tem por objetivo evidenciar os pressupostos freireanos que vão ao encontro de uma educação inclusiva para o ensino de artes visuais. Buscou-se, assim, romper com o ideal da educação voltada apenas à construção de futuros participantes do mercado de trabalho. Muito além disso, a educação tem intensa responsabilidade no desenvolvimento pessoal e cognitivo do indivíduo. Nesse mesmo sentido, neste estudo, compreende-se o ensino de artes visuais como indispensável à formação e desenvolvimento humano, como forma de incentivo à expressão, criatividade e criticidade.

A presente investigação consiste na revisão bibliográfica do tema *Paulo Freire e o Ensino de Artes Visuais: perspectivas inclusivas para a educação*. Para isso, vale reforçar que o objetivo do presente estudo foi identificar nas obras de Paulo Freire pressupostos teóricos epistemológicos que possibilitasse pensar uma educação inclusiva. Em virtude da pandemia da COVID-19 e todos os métodos de segurança adotados para a coibição da propagação do vírus, optou-se por uma investigação essencialmente bibliográfica.

A pesquisa, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 139), é "um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui nos caminhos para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais". No ambiente educacional, então, a pesquisa funciona como produção de conhecimento através do levantamento de questionamentos e da reflexão de fatores diversos, sendo ferramenta essencial para o alcance do saber.

A respeito da pesquisa como instrumento de envolvimento direto do aluno no ensino, Demo (1992) ensina:

A pesquisa na escola é uma maneira de educar, é uma estratégia que facilita a educação (...) e a consideramos uma necessidade da cidadania moderna. (...) Educar pela pesquisa é um enfoque propedêutico, ligado ao desafio de construir a capacidade de reconstruir, na educação básica e superior (...). A pesquisa persegue o conhecimento novo, privilegiando com seu método, o questionamento sistemático crítico e criativo (DEMO, 1992, p. 02).

No ambiente de ensino, a pesquisa impulsiona a aprendizagem ativa, movendo o aluno do polo passivo da educação e parte para a perspectiva onde este investiga e busca o conhecimento de maneira direta. Comumente, a pesquisa é mediada pelo educador que o orienta ao longo da trajetória. De acordo com as vivências e experiências individuais, são diversos os questionamentos que podem ser explorados a partir da pesquisa. Nas palavras de Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2004, p. 29)

Levando em consideração a importância da pesquisa na busca pelo conhecimento, Grun e Costa (2002, p. 90) definem que o “método científico é o instrumento por excelência para a explicitação da verdade”. Com isso, a pesquisa não gera a criação de um novo conhecimento, e sim serve para explicitar as realidades implícitas de um conhecimento já existente. Na área da educação, então, não seria diferente. Sobre a pesquisa educacional, Gatti (2012) explica a existência de características diferenciadas:

Em educação a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. (...) Esse campo envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde nosso corpo até nossas ideologias. (...) A pesquisa educacional, tal como vem sendo realizada,

compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Ela terá abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas etc. (GATTI, 2012, p. 14)

Seguindo o pensamento da autora, ao deparar-se com as atuais práticas educacionais, é indispensável que seja realizado um contraponto à vertentes como a do ensino libertador de Paulo Freire, e de que modo este contribuiu com a educação de maneira geral e pode contribuir para a prática de uma educação com perspectiva inclusiva.

A investigação ocorreu em torno de compreender os pressupostos teóricos envolvidos no pensamento freireano e do seu legado e contribuição para uma educação inclusiva no ensino de artes visuais, sendo assim necessário o uso de extensa exploração bibliográfica, tendo como método mais apropriado a pesquisa bibliográfica. Assim, como definido por Gil (2002):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessas naturezas, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente em fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44)

Além disso, uma vez delimitado o objetivo geral da pesquisa, correspondente a pretensão de identificar de que forma o pensamento freireano pode contribuir para pensar o ensino de artes visuais numa perspectiva de educação inclusiva, a abordagem mais adequada é a de natureza qualitativa. Deslandes e Gomes (2009), em seus estudos, são responsáveis por definir a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha como universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (DESLANDES;

GOMES, 2009. p 21)

Gil (2002), em seus estudos, descreve as fontes bibliográficas da seguinte forma:

Os livros copiam as fontes bibliográficas por excelência. Em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como de leitura corrente ou de referência. (...) Já as publicações periódicas são aquelas recolhidas em fascículos, em intervalos regulares ou irregulares, com a colaboração de vários autores, tratando de assuntos diversos, embora relacionados a um objetivo mais ou menos definido. As principais publicações periódicas são os jornais e as revistas. (...) A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002, p. 45).

Já para a análise de conteúdo, técnica utilizada para a análise de dados qualitativos, utiliza-se a sistematização orientada pelos estudos de Bardin. De acordo com o autor, a análise de conteúdo é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 2011, p. 15).

Para a análise de conteúdo, então, Bardin adota a sistematização através de três fases. A primeira, chamada de pré-análise, destina-se à coleta geral do material a ser analisado posteriormente. Desse modo, a fase de pré-análise preocupa-se com a formulação de hipóteses e objetivos que nortearão a pesquisa, assim como um apanhado geral da documentação que irá guiá-la.

Em segundo momento, Bardin (2011) apresenta a fase de exploração do material reunido. Nessa fase, a parte mais intensa da pesquisa ocorre: é feita a análise e levantamento minucioso do material reunido. Além disso, é realizada uma codificação e categorização do conteúdo apanhado. Em sequência, Bardin classifica como terceira e última fase da sistematização de dados o tratamento dos resultados obtidos, assim como a interpretação dos mesmos. Nessa fase, através do método

de inferência, Bardin (2011, p. 133) indica que o pesquisador poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

2 PAULO FREIRE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Paulo Reglus Neves Freire, nascido no ano de 1927, na cidade de Recife, Pernambuco (CORTELLA, 2011, p. 03), foi um importante educador e filósofo brasileiro, cujas contribuições foram muito além das fronteiras brasileiras. Paulo Freire teve a vida direcionada para a dedicação daqueles que ele chamava de “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1987). As contribuições de Paulo Freire não se resumem a obras escritas, mas ao ideal carregado em seus ensinamentos reconhecidos mundialmente acerca de uma pedagogia em prol da libertação de minorias

Reconhecido internacionalmente, os índices apontam a relevância mundial das produções do autor para a literatura educacional. De acordo com os estudos de Saul (2016), em levantamento feito pela Universidade PUC-SP, através do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram registrados 1852 trabalhos que trouxeram o autor como referência nas mais diversas áreas do conhecimento. Além disso, os livros do autor chegaram a ser traduzidos em mais de vinte idiomas, indiscutivelmente apontando sua significativa contribuição à pedagogia.

Cortella (2011), autor da obra "Paulo Freire: um pensamento clássico e atual", foi parceiro de trabalho e amigo pessoal do educador e dedicou parte de seus estudos a refletir sobre sua origem e as contribuições por ele deixadas. Em suas publicações, Cortella (2011) enfatiza que, embora de origem de classe média, a família de Paulo Freire foi financeiramente impactada pela repercussão da Crise de 1929. A partir disso, unido à posterior perda do pai, Paulo Freire teve a infância e adolescência afetadas diretamente pela pobreza.

Segundo o autor, apesar das dificuldades financeiras vivenciadas, Paulo Freire prosseguiu seu processo de escolarização a partir da conquista de sucessivas bolsas de estudo (CORTELLA, 2011, p. 04). De acordo com levantamento realizado por Cintra (2021), foi na adolescência que Paulo Freire passou a desenvolver profundo interesse por Português e passou a dar aulas da matéria. Mais tarde, aos 22 anos, passou a cursar Direito, mas nunca exerceu carreira na área. Nascido para a docência, especializou-se em Filosofia da

Linguagem, e se tornou Doutor em Filosofia e História da Educação no ano de 1959 (CORTELLA, 2011).

Através da sua experiência como educador, Paulo Freire foi defensor de fortes ideais pedagógicos sobre a democratização do ensino, tornando-se uma referência para a literatura e deixando forte legado. Além disso, o autor foi responsável por, mesmo após sua morte, gerar discussões acerca de suas obras de modo contemporâneo. Conforme Cortella:

[...] se somaram, até 1997, mais 28 títulos de doutor "honoris causa" pelo mundo afora, "cidadão honorário" em nove cidades, nome de 10 escolas e 26 centros de estudos e documentação (por todo o globo), uma trinca de cátedras e seis prêmios internacionais; é o brasileiro mais laureado no exterior e, para completar, ainda publicou dezenas de obras (escritas sempre à mão), traduzidas em dezenas de idiomas. (CORTELLA, 2011, p. 05)

O legado deixado pelo autor percorreu todo o mundo. Com a premissa de que a educação deveria ocorrer de modo igualitário e com amplo acesso, assim como as práticas educacionais deveriam voltar-se para a libertação do indivíduo, Freire popularizou-se. Os ideais progressistas de Paulo Freire, de cunho popular e em prol da democracia, foram considerados subversivos em meio ao Golpe Militar, no ano de 1964 (CINTRA, 2021, p. 10).

Foi nesse contexto que o autor pediu asilo à Bolívia, e, com o golpe de Estado sofrido pelo país, mudou-se para o Chile. No Chile, foi nomeado Ministro da Educação e consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A partir disso, foi convidado a lecionar em Harvard, e posteriormente, Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, Suíça. Dessa forma, Paulo Freire contribuiu, ao redor do mundo, com sua influência e luta pela recriação das práticas educativas, em prol da educação, numa perspectiva emancipadora. Para Freire, aos oprimidos, a educação serviria de libertação das amarras dos opressores. Contudo, seria necessário o desenvolvimento da criatividade, criticidade, e que o aluno fosse sujeito ativo em sua relação de busca pelo conhecimento.

As obras de Paulo Freire não perdem a atualidade: mesmo com a partida do

autor em 1997, as reflexões por ele trabalhadas são utilizadas como referências nas mais diversas áreas do conhecimento, com crescente ampliação de reproduções e releituras. Como levantado por Saul (2016), tal fato é a indicativa da vitalidade de seu pensamento, que é reafirmado e passado pelas gerações seguintes. Atualmente, inclusive no Brasil, a educação é pensada através de ideologia neoliberal, e muitas vezes pensada e influenciada pelo viés econômico. Entretanto, o pensamento freireano vai diretamente ao oposto dessa linha de pensamento.

Maciel (2011) é responsável por fazer importante reflexão sobre o tema. Ao tratar da Educação Popular no Brasil, a autora menciona Paulo Freire como oposição à visualização da educação para indivíduos como forma limitante de busca pelo capital (MACIEL, 2011). Para Freire, a educação, na realidade, é instrumento de libertação das classes populares. O pensamento freireano prioriza a cultura trazida pelo educando, integrando o próprio educando como educador, e o educador enquanto aprendiz.

Assim, ao analisar o pensamento do autor, nota-se que o conhecimento trazido pela cultura do educando permite visualizar diferentes formas de resistência à classe dominante. Através de suas inquietações pessoais, Freire, como educador-pensador, abarcou problemáticas sociais e compreendeu soluções através da pedagogia progressista. Desse modo, Paulo Freire entende que é através do ensino e desenvolvimento da consciência crítica que o processo de libertação é alcançado:

A luta de classes não se verifica apenas quando as classes trabalhadoras, mobilizando-se, organizando-se, lutam claramente, determinadamente, com suas lideranças em defesa de seus interesses, mas sobretudo com vistas à superação do sistema capitalista. [...] Não me parece possível organizar programas de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares. É preciso entender que as formas de resistência envolvem em si mesmas limites que as classes populares se põe com relação à sua sobrevivência em face do poder dos dominantes. (FREIRE, 2001, p. 26)

Destaca-se o pensamento de Freire acerca da Escola Popular como meio de libertação, em prol de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária, através do enfrentamento do padrão de dominação pré-estabelecido. Maciel (2017), reafirma a identidade dos estudos de Freire como “um método de aprender a ler o mundo, a realidade e as palavras, pautada no diálogo, na troca de

saberes, na construção de saberes, do que um método, uma fórmula de ensino, de transmissão de conhecimento feitas de um sujeito para outro” (MACIEL, 2017, p. 21.835).

Um dos aspectos epistemológicos de Paulo Freire, reforçado através de suas obras, é a ideia de que o ensino é mútuo, e não realizado por uma transmissão de conhecimento do educador para o educando. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor destaca a concepção bancária da educação, em que a aprendizagem pelo educando é vista como a ação de receber o conhecimento, guardar e arquivá-lo. Assim, ao educador, na concepção de educação bancária, seria o responsável por realizar essa espécie de depósito. Nesse sentido, Brandão (1981) ensina:

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende (BRANDÃO, 1981, p.10-11):

O pensamento de Brandão reforça a importância da autonomia do aluno valorizada por Freire. Fruto disso, é a obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), que destaca a necessidade da liberdade do aluno, como provocadora da curiosidade, e reforça a importância do pensamento crítico no desenvolvimento do saber. Freire trata, na leitura em questão, tanto os educadores quanto os educandos como seres inacabados, em constante construção e aprendizado. Então, a obra propõe práticas pedagógicas orientadas pelo respeito da autonomia do educando e seu saber empírico como base fundamental para o desenvolvimento do aprendizado de qualquer área.

Em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), Paulo Freire divide dentre três capítulos aspectos que considera como essenciais no ato de ensinar, partindo do educador. Através da obra, Freire discorre que o ato de educar vai muito além da metodologia tradicional desenvolvida pelo “lecionar”, onde não ocorre a mera transmissão de conhecimento.

Para a pedagogia progressista, além da competência vinda do professor, há necessidade da criação de determinado vínculo com o aluno, para que se possibilite a troca de conhecimento. Com isso, merece destaque a importância da valorização do que Paulo Freire chama de “saberes dos educandos”. É a partir dos “saberes dos educandos”, daquilo que eles já conhecem e das suas referências pessoais que os novos conhecimentos devem ser construídos. Através da obra, Freire reflete sobre a importância do ensino baseado na autonomia do educando.

O primeiro capítulo da obra é intitulado “não há docência sem discência”. Nele, Freire tem como ideia central a defesa de que o papel do educador é incentivar que o aluno pense de maneira crítica, usando da pesquisa como ferramenta de busca do conhecimento. É através do desenvolvimento da criticidade, então, que o educando desenvolve a curiosidade epistemológica. A função do educador progressista, nesse caso, diz respeito à abordagem das vivências pessoais dos alunos, uma vez que é a partir da reflexão crítica que surge a necessidade de mudança do cenário vivenciado por grupos socialmente vulneráveis.

Posteriormente, o capítulo intitulado “Ensinar não é transferir conhecimento”. Freire destaca, de maneira sábia, que ensinar não parte apenas de dividir o conhecimento, mas sim de possibilitar sua construção. Através do processo de construção do conhecimento, o educador é instrumento facilitador. Enquanto “ser cultural, histórico e inacabado” (FREIRE, 1996, p. 26), o autor frisa a necessidade de consciência do inacabamento enquanto educador. Para Freire, é justamente a consciência do inacabamento, a falta de completude, que possibilita a busca de condições diversas, não limitantes. O inacabamento, então, é o fator responsável por instigar tanto o educador quanto o educando a ir além, uma vez que nenhuma das partes alcança o saber pleno.

Freire salienta a importância do respeito da autonomia e da identidade pessoal do aluno como essenciais ao ensino. O autor destaca que distanciar a autonomia do aluno durante o ato de ensinar é reforçar normas impostas socialmente ao longo do tempo, ensinar a lidar com a opressão no lugar de lutar contra ela. O ensino deve fluir no sentido de possibilitar o combate dessas normas, e isso só é possível através do respeito à autonomia e identidade do aluno. Nas palavras de Freire, então:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinha o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (FREIRE, 1996, p. 31)

Além disso, o autor reforça a necessidade da dosagem do autoritarismo, inclusive no que se trata da avaliação. Para Freire, há necessidade em impor-se enquanto figura de autoridade, mas sem ultrapassar limites. Através do que considera a medida do bom senso, Freire destaca que, assim, garante-se que seja mantida a autonomia do aluno, sem que seja desconfigurada a autoridade do professor.

Contudo, o autor destaca a importância da garantia de condições ideais para que o ensino ocorra. Somente através da valorização da pedagogia, alcançada por uma atuação de sujeitos ativos, é possibilitada a qualidade do real ensino, no lugar da transmissão de conhecimento. Freire destaca ainda a importância de que o educador não seja um ser passivo ou neutro, mas sim, que por meio da sua prática assume esta ou aquela pedagogia. Defende o autor que toda a prática educativa está ancorada em uma teoria, e deve agir diretamente na aprendizagem do educando.

Freire compreende que para a pedagogia progressista, a curiosidade é fator imprescindível para que o conhecimento seja tanto passado, quanto adquirido. Nas palavras do autor:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfeição do objeto ou do achado de sua razão de ser. [...] Investigo melhor o espaço. Admito várias hipóteses em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. Satisfeita a curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa

consciência (FREIRE, 1996, p. 46).

Por fim, no terceiro capítulo, “Ensinar é uma especificidade humana”, Freire trata de virtudes que considera essenciais para um educador. Tais qualidades, entretanto, não são garantidas através de títulos e cursos, mas sim de competências adquiridas através da sensibilidade e da experiência. Dentre as virtudes requeridas no exercício da profissão, Freire lista a necessidade de segurança, competência e generosidade. O autor defende que a segurança é dada através da competência profissional, uma vez que a autoridade só é conferida ao docente competente. Diferentemente do autoritarismo, que indica a cobrança de uma posição superior, a autoridade reflete respeito pela capacidade.

A respeito da generosidade, Freire destaca a humildade do docente em não se visualizar como superior. É através da generosidade e da humildade, então, que o processo de aprendizagem é democratizado, dando voz aos educandos. Conforme Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*:

A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se. A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (FREIRE, 1996, p. 57).

Por conseguinte, é possível verificar a repulsa de Freire à figura autoritária e repressora que o docente pode assumir. Freire, enquanto defensor da liberdade e da autoridade na pedagogia, preza pelo desenvolvimento da educação democrática e progressista, incentivando o ensino através do alcance do pensamento crítico. Assim, o papel do docente é como orientador, não como ditador de determinado conhecimento. Ambos, tanto o educador, quanto o educando, assumem papel de aprendizes pelas bagagens individuais carregadas. É através da construção e aguçamento de questionamentos, então, que o senso crítico humano é desenvolvido.

Maciel (2017) reforça que o pensamento de Freire diz respeito a um processo

educacional inclusivo, onde os sujeitos envolvidos participam de maneira ativa na produção do saber. Através dos questionamentos, há possibilidade de pensamento crítico que influencia na transformação das realidades sociais vivenciadas por cada aluno. De modo oposto, a educação tradicional, criticada por Paulo Freire, enxerga o educador enquanto detentor do saber, enquanto o educando é visto como agente passivo, submisso à realidade imposta (MACIEL, 2017, p. 21.836). Acerca dos aspectos envolvidos pelo pensamento de Freire, Maciel (2017) destaca ainda que:

Freire jamais deixa de lado a luta pela superação da opressão, da desigualdade do analfabetismo, e, considera que a transformação da sociedade só é possível através da educação, daquela que permite aos sujeitos reconhecerem-se como agentes transformadores, com possibilidades para tal ação. Isso nos deixa claro um dos primeiros princípios do método de Freire, a politicidade do ato educativo, pois para Freire não existe educação neutra, qualquer ação educativa tende a um objetivo. O educador desperta a importância política do ato político de educar quando coloca nela a possibilidade de mudança da realidade, quando o educando, mediado pela sociedade e o professor, que o auxilia na organização dos saberes e na consciência crítica da realidade vivida e o faz perceber-se como um sujeito de transformação e libertação está fazendo um ato político, enquanto outras propostas tendem a colocá-lo na condição de obediência e sujeição às ordens e leis estabelecidas pelas elites econômicas, políticas e do conhecimento. (MACIEL, 2017, p. 21.836).

Maciel (2017), então, reforça a descrença de Freire na despolitização do ensino, e que, para o autor, o desenvolvimento da criticidade diante da realidade vivida por cada indivíduo era essencial. Assim, reforçando o exposto pela obra “Pedagogia da Autonomia”, “a proposta freireana consiste na pedagogia da libertação [...], em que educador e educando, juntos, constroem seu saber a partir da realidade vivida, de seu contexto social, questionando as práticas vigentes e se posicionando a fim de buscar a transformação necessária para o seu meio” (DIAS et. al, 2019, p. 37).

Na obra “Pedagogia da Indignação” (FREIRE, 2000), Paulo Freire reclama aos educadores a saída de uma situação de acomodação quanto à situação vigente. Mesmo que os escritos tenham sido desenvolvidos nos anos 90, as palavras do autor seguem pertinentes em referência à luta por mudanças no sistema educacional. O autor divide o livro em duas partes: a primeira parte é composta pelas nomeadas “cartas pedagógicas”. Já a segunda, envolve compilação

de diferentes produções do autor na década de 90. A obra foi publicada por Nita Freire, segunda esposa do autor, um ano após a sua morte.

A primeira carta intitulada “do espírito deste livro”, aborda o período de mudanças que o mundo enfrentava, e ainda enfrenta, em virtude da globalização. Nessa carta, Freire trata da necessidade da luta contra a inércia, uma vez que “não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta” (FREIRE, 2000, p. 16). Assim, Freire enfatiza a necessidade do criticismo, e da não aceitação da situação imposta:

O que me parece impossível aceitar é uma democracia fundada na ética do mercado que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia. O que me parece impossível é aceitar não haver outro caminho para as economias frágeis senão acomodar-se, pacientemente, ao controle e aos ditames do poder globalizante.

[...] O que me parece impossível é silenciar diante desta expressão pós-moderna de autoritarismo. O que me parece impossível é aceitar docilmente que o mundo mudou radical e repentinamente, da noite para o dia, fazendo sumir as classes sociais, esquerda e direita, dominadores e dominados, acabando com as ideologias e tornando tudo mais ou menos igual. Já não me parece impossível, porém, respeitar o direito de quem pensa ou passou a pensar assim. Veementemente, contudo, recuso aceitar que eu “já era” porque continuo reconhecendo a existência das classes sociais, porque nego a ideologia da despolitização da administração pública, embutida na chamada “política de resultados”, porque afirmo a força das ideologias (FREIRE, 2000, p. 24).

Através da carta, Freire exprime sua insatisfação com o conformismo, e de que modo a inércia prejudica o cenário envolvido. Assim, ao educador que deseja desenvolver uma prática progressista, cabe a responsabilidade de viabilizar o pensar crítico aos educandos, propondo reflexões sociais e históricas. Já na segunda carta, “do direito e do dever de mudar o mundo”, Paulo Freire reforça a necessidade de transformação e intervenção em situações de injustiça social, uma vez que é a única forma de promover reais mudanças. A terceira carta, por sua vez, propõe reflexão sobre valores, trazendo à tela o assassinato de Galdino Jesus, índio pataxó, cometido por cinco adolescentes.

Na segunda parte da obra, Freire levanta reflexões sobre a tomada da América e outros problemas sociais. Diante disso, o educador faz a reflexão de que “o passado não muda”. Compreende-se, recusa-se, aceita-se, mas não se muda”

(FREIRE, 2000, p. 34). A afirmação reitera a importância de inconformar-se diante de situações de injustiça social, e é através da consciência desenvolvida pelo indivíduo que o progresso e a melhora podem ser perseguidos. Nesse viés, Freire (2000) faz ainda analogia entre a dominação ocorrida na América e atual dominação através do capital:

É exatamente porque o passado se faz presente, seja o passado do conquistador, seja o do conquistado, que os quilombos, momento exemplar da luta dos conquistados, se repetem hoje nas lutas populares no chão da América. A conquista atual, que prescindiu do corpo físico do conquistador, se dá pela dominação econômica, pela invasão cultural, pela dominação de classe, através de um sem-número de recursos e instrumentos de que os poderosos, neo-imperialistas, se utilizam. Entre eles, os instrumentos assistencialistas, os empréstimos de que resulta o endividamento crescente dos submetidos. Para isso tudo, os poderosos de hoje, como os de ontem, contam com algo de importância fundamental: a convivência dos dominados, enquanto seres duais (FREIRE, 2000, p. 35).

Nos textos seguintes, as ideias já apresentadas são reforçadas. Em “A alfabetização em televisão”, Freire volta a enfatizar a necessidade da curiosidade humana para que seja desenvolvida uma leitura crítica sobre o mundo. De modo amplo, a obra elenca diferentes temas que se complementam e, com muita coerência, dialogam entre si. O autor, desde sempre, através de suas obras, destacou que o modelo educacional oferecido aos grupos que chama de “oprimidos” é voltado para a alienação. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, aponta que a alienação seria uma forma de que o oprimido seja mantido nessa posição por estratégias promovidas pelo opressor. Como exemplo, há a desinformação e a manutenção da não criticidade.

Freire propõe ainda que os padrões condicionantes sejam negados: “Não posso aceitar calado e ‘bem-comportado’ que um bilhão de desempregados com quem o século se encerra sejam considerados uma pura fatalidade deste momento. Nenhuma realidade social, histórica, econômica é assim porque está escrito que assim seja” (FREIRE, 2000, p. 53).

Outra obra do autor que faz incisiva reflexão sobre as figuras de oprimido e opressor é o livro *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2013), que propõe uma reanálise à obra *Pedagogia do Oprimido*, livro escrito por Paulo Freire durante seu exílio no Chile. Em *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire traça e revive as experiências que enfrentou, desde a infância, no processo de compreensão e

amadurecimento de suas teses.

Na introdução do livro, através do texto que chama de “primeiras palavras”, Freire faz reflexão sobre as críticas recebidas após a publicação de “Pedagogia do Oprimido”, que questionavam a politização considerada excessiva do autor. Entretanto, Paulo Freire nunca deixou de reforçar a importância da politização para o educador, no ato do ensino:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos, e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo a corpo puramente vingativo. (FREIRE, 2013, p. 15)

O autor justifica ainda que o título dado à obra é devido ao sentimento de mobilização vindo junto à esperança: sozinha, ela é insuficiente. É necessária uma esperança crítica (FREIRE, 2013), que surge junto à necessidade ontológica de mudança, que só se concretiza de modo prático. Em suas palavras, “sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora” (FREIRE, 2013, p. 15). E é diante da esperança de uma educação mais justa, igualitária, crítica, e de amplo acesso que Freire mobilizou sua trajetória e obras nessa direção.

Como destacado, a educação democrática promovida por Paulo Freire tem cunho popular, possibilitando às classes populares o desenvolvimento dessa linguagem crítica, no lugar da simples aceitação da imposição proveniente da educação autoritária vigente. Com o real objetivo de libertar essas classes das amarras construídas ao longo dos séculos, Freire compreende que o modo de ensinar uma leitura da palavra em sentido estrito ao educando é, primeiramente, desenvolvendo sua leitura crítica do mundo (FREIRE, 2015, p. 39). Somente, então, a partir de uma visão crítica, o oprimido poderá apropriar-se do processo de ressignificação pessoal e promover mudanças.

Em determinado momento da obra, Freire relata a vivência de operários que conheceu em suas viagens. Em situações sub-humanas, a mão de obra desses trabalhadores era explorada e nem mesmo questionada: devido aos altos índices de

desemprego, a busca pelo mínimo que lhes proporcionasse subsistência era o suficiente, mesmo que satisfizesse apenas a fome. Nesse sentido, Freire aponta que a manutenção da fraqueza da classe oprimida, que nem mesmo contesta sua posição, garante a continuidade da força dos opressores. Através da prática de uma pedagogia libertadora, Paulo Freire entende que:

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta (FREIRE, 2013, p. 109-110).

O movimento dialético, mencionado por Freire na obra, diz respeito às trocas proporcionadas pelo ensino, retomando o proposto em *Pedagogia da Autonomia*, onde coloca o educando e o educador no mesmo patamar de ser inacabados, que se complementam. Dá ênfase ainda na importância dessa troca, uma vez que a educação não pode ser vista a partir da pedagogia bancária: o conhecimento não é depositado no educando. Ao discente, deve haver motivação para se apresentar como indivíduo atuante.

A partir de tais problemáticas, emergidas em problemas sociais, surge a necessidade de que o ensino comum estimule o pensamento crítico, como uma forma de coibir a perpetuação dessas mazelas. Para ele, a realidade vivida por cada indivíduo, sua cultura, é a base para o desenvolvimento e construção de qualquer conhecimento. Mesmo uma pessoa analfabeta, então, tem cultura, conhecimentos empíricos que devem ser prezados. Por fim, a obra trata da esperança de proporcionar uma nova perspectiva através do ensino, possibilitando mudança através da educação, contribuindo para um mundo mais igualitário.

Apesar da coletânea do autor ter data anterior à construção alcançada pelo processo da educação inclusiva no Brasil, Freire, através da luta por uma educação autônoma e libertadora, foi responsável por dar ênfase à temática. Através da educação, o educador buscava a transformação do cenário educacional do país. A educação inclusiva para Freire, então, é aquela “que não aceita a homogeneização dos educandos frutos do sistema escolar tradicional, subordinado aos interesses do capitalismo neoliberal” (COSTA; TURCI, 2011, p. 367).

Da busca pela liberdade, através da educação, não se excluem pessoas com

deficiência: estas, na sociedade atual, também são colocadas enquanto oprimidas, nos termos dos conceitos desenvolvidos pelo autor. A segregação vivenciada pelos indivíduos com deficiência os afastou do ensino regular por um longo período da história, sendo vistos através de um estigma de incapacidade.

Santos et. al (2017) faz importante reflexão a respeito do tema: apesar de Paulo Freire não ter tratado especificamente sobre um processo de inclusão de pessoas com deficiência de ensino, a *Pedagogia do Oprimido* se aplica simetricamente à situação proposta, tendo em vista a exclusão desses alunos do cenário educacional.

3 O ENSINO DE ARTES VISUAIS

3.1 ARTES VISUAIS: IMPORTÂNCIA E A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR NO BRASIL

Buscar os primórdios da arte é uma tarefa que beira à impossibilidade. Desde os mais antigos registros da humanidade, a arte foi encontrada como forma da expressão cultural dos mais diversos povos. Benatti (2021), em seus estudos, destaca que até mesmo os instrumentos manuais produzidos pelos povos por questões voltadas à sobrevivência, através de transformações manuais do que provinha da natureza, já compreendia uma forma de arte.

Azevedo Júnior (2007, p. 88 apud BENATTI, 2021, p. 34) compreende a arte como “uma experiência humana de conhecimento estético que transmite e expressa ideias e emoções”. Por essa razão, para que a arte possa ser criada e apreciada, é necessário que sejam desenvolvidos pelo indivíduo instintos ligados à reflexão, análise e criticidade. Tais características não se limitam a contribuir à admiração de obras: a arte contribui para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno, além de incentivar o senso crítico e desenvolvimento pessoal.

Silva (2021), ao discorrer sobre a importância das artes visuais, justifica que a criança tem a possibilidade de ampliar sua relação íntima com o mundo exterior através da exploração de suas potencialidades: o uso da sensibilidade, gesticulação, uso das formas e demais formas de expressão. Vasquez (1999) explica que a sensibilidade estética ligada às Artes Visuais “é um processo longo de desenvolvimento dos sentidos realizado pelo homem no processo de humanização,

na relação que estabelece com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo” (VASQUEZ, 1999, p. 19).

E é justamente através desse processo de humanização que as Artes Visuais podem contribuir para o desenvolvimento humano, formando bases essenciais para a compreensão do meio social. Soares e Carvalho (2008) explicam que:

A arte, mesmo sendo o resultado de uma individualidade, é social, é uma realidade social que se dá na práxis humana, a qual é coletiva, ou seja, mesmo sendo uma obra individual, na relação com o social e na relação com o produtor, ela se torna social, pois é resultado de um processo humano social. A arte permite ao sujeito experimentar, por meio dos seus sentidos, situações inusitadas. Coloca-o na condição de autor ou co-autor do processo de estruturação da consciência humana. Assim, possibilita ao sujeito a aproximação com a realidade humana e social, ao mesmo tempo em que oportuniza que se aproxime de si mesmo, sinta, compreenda e recrie num processo dialético (NUNES; CARVALHO, 2008, p. 03).

Com isso, o ensino de artes visuais propõe a aproximação do indivíduo com sua própria sensibilidade, além de cruzar os aspectos imaginários e os aspectos reais, proveniente de sua vivência e de sua cultura, ampliando concepções construídas pelo próprio indivíduo. A curiosidade voltada às cores, sons e expressões presente em crianças, de modo relevante e diferenciado, merece ser explorada através das artes. De acordo com Cunha (1999, apud MOURA; PAIM, 2019):

[...] a criança desde bebê mantém contato com as cores visando explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, nesse período, descobrem o mundo através do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir. (CUNHA, 1999, p. 18 apud MOURA; PAIM, 2019).

Nesse sentido, é indispensável que o ensino de artes visuais esteja inserido no âmbito escolar na educação básica, possibilitando a interação entre os alunos, incentivando o desenvolvimento da coordenação motora e formas de expressão. Exemplo da desenvoltura artística ligada às crianças, já com tão pouca idade, é o exercício de criação de figuras e imagens com qualquer superfície que lhe seja disposta:

Toda criança desenha. Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias. Desenhando cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. A criança desenha para brincar (MOREIRA, 1991, p. 15).

Mencionando a relação entre a estética e a educação, Paulo Freire explica que: “Há muitas coisas que participam da natureza estética do ato de conhecer e de formar. Gestos, entonações de voz, o caminhar na sala de aula, poses” (SHOR; FREIRE, 1996, p. 509). Por essa razão, é indispensável a construção do conhecimento aliado à arte, “não no sentido supostamente quantitativo e mensurável do conhecimento, mas na qualidade mesmo dos propósitos políticos da educação” (BERINO, 2017, p. 185).

Com o estabelecimento das Diretrizes e Bases da educação Nacional, a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a partir da pretensão de desenvolvimento de aspectos sensíveis na Educação Infantil, “a arte abriu caminho neste espaço pioneiro, uma vez que ela exerce uma tarefa essencial nesta etapa educacional, englobando os fatores do conhecimento, da sensibilidade do conhecimento e da cultura” (SILVA, 2021, p. 115). Foi nesse mesmo ano, de acordo com Moura e Paim (2019), através da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que o ensino de artes passou a ser um componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural das crianças” (MOURA; PAIM, 2019, p. 103).

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), apresentado pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998, propõe objetivos gerais ligados à educação de crianças no ensino regular no Brasil. Dentre os objetivos gerais, onde elencam-se a formação pessoal e social, o desenvolvimento de identidade e autonomia e o conhecimento de mundo, a educação de Artes Visuais é apontada como indispensável:

Com o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação, a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo. Essa estrutura [...] se concretiza em dois âmbitos de experiências — Formação

Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo — que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática. (BRASIL, 1998, p. 43)

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do ano de 2010, surgiram para trazer diretrizes atualizadas do padrão a ser observado na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. Apesar de se desprender dos eixos de ensino e não mencionar expressamente a presença das artes visuais, as Diretrizes preveem que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26).

Ambos os documentos são centrados na vontade comum de ajustar as práticas pedagógicas exercidas na Educação Infantil, proporcionando às crianças a oportunidade do desenvolvimento de questões indispensáveis ao desenvolvimento social e pessoal do ser. Portanto, conforme o exposto, as Diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal Brasileiro, idealmente, incentivam a construção de práticas escolares que promovam a interação e o desenvolvimento da motricidade dos alunos, reconhecendo a importância do papel do ensino de artes visuais no país.

Contudo, a importância do ensino de artes, e das artes visuais em especial, não se limita ao ensino infantil. No ambiente escolar, enquanto parte da educação básica, é indispensável que o conhecimento artístico atinja as mais diversas idades. O público do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio, do mesmo modo, encontra-se em processo de desenvolvimento de consciência crítica e múltiplas potencialidades que não se limitam ao caráter estético. Nesse sentido, Geneci de Souza (2017) compreende que:

As escolas de ensino médio, portanto, devem abrir espaço para que educandos, entendam o processo artístico e sua história, constituam novos saberes artísticos e estéticos e, com a mediação dos professores, desenvolvam e vivenciem a Arte tanto na prática como na teoria, adquirindo condições para analisar diferentes produtos culturais, compará-los e ampliar seu raciocínio crítico. [...] O ensino da arte no ensino médio não é promover atividades de recreação, expressão criativa ou treino de habilidades motoras, mas principalmente que através da disciplina os educandos ampliem seus conhecimentos teóricos sobre ela, conhecendo como se produz uma obra de arte, passando pela apreciação do produto

pronto, analisando cada aspecto envolvido e refletindo acerca do contexto histórico que envolve uma obra (DE SOUZA, 2017, p. 01).

A apreciação da obra como um conjunto contribui para a desenvoltura de características como a consciência crítica e comparativa do aluno. No mesmo sentido que De Souza (2017), Schlichta (2009, p.17) entende que:

É evidente que para a realização de uma educação de arte no ensino médio é indispensável à ampliação do espaço de discussão, dando destaque ao diálogo entre a experiência adquirida e o processo de formação do educador e pesquisador em arte, pois este processo é dialético e social e não se encerra em uma resposta individual, mas, sim, sempre em construção (SCHLICHTA, 2009, p.17).

Como instrumento que possibilita o alcance do conhecimento de modo sensível, o ensino de artes visuais deve ser explorado das mais tenras idades às mais avançadas, uma vez que a apropriação de visões diversas da realidade em que o indivíduo vive jamais se limitarão à faixa etária a que ele pertence. É necessária a contínua exploração e manutenção desse saber para formação de um olhar estético que, além de estético, seja crítico.

3.2 O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO

A visão da arte enquanto mera forma de expressão emocional, mesmo atualmente, ainda reflete em questionamentos acerca do “potencial pedagógico significativo”, como mencionado por Canda e Batista (2009) em seus estudos. Muito além da proposta de entretenimento e recreação, o ensino da arte no ensino regular contribui de forma direta na formação crítica, aspecto essencial ao ser humano atribuído por Paulo Freire em suas obras.

A formação integral diz respeito ao desenvolvimento de suas capacidades racionais, como “a capacidade de pensar, refletir antes de reagir a estímulos exteriores e, é essa capacidade que lhe permite construir o seu próprio mundo interior, abrir-se aos outros e formar a sua personalidade” (MONTEIRO, 2008, p. 7).

Através da educação é que são desenvolvidos, de acordo com a autora, processos que regulam as relações humanas: o entendimento de valores, normas, da ética e ideologias.

Não diferentemente ocorre no ensino da arte, especificamente, o trabalho desses processos desenvolvendo as potencialidades e incentivando o processo de autonomia do aluno. Monteiro (2008) declara: “a arte possui um caráter educacional como qualquer outra área curricular, visto que as artes abrangem muitos aspectos de aprendizagem, mais forte se torna a necessidade de argumentar que deveriam ser o centro do currículo” (MONTEIRO, 2008, p. 21).

Os estímulos envolvidos no processo de aprendizagem da arte influenciam diretamente na consciência desenvolvida do educando enquanto cidadão, remetendo aos caminhos almejados por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996), na busca incansável pela pedagogia libertadora e democrática. A presença de propostas que envolvam a reflexão da cultura e experiências individuais dos alunos, então, alimentam reflexões.

A respeito da subestimação da arte como componente curricular nas escolas, Ana Mae Barbosa (2003) destaca: “se arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar” (2003, p. 23). Assim, é indispensável que através da educação sejam promovidos os valores trazidos pelo desenvolvimento artístico.

Ao longo dos séculos, a arte vem possibilitando ao ser humano a expressão e representação de ideias, anseios, crenças, tornando-se um meio de comunicação. Ao refletir acerca da necessidade da arte à educação, é válido propor a seguinte reflexão:

As artes provocam a observação, a apreciação, o dissenso, a reflexão crítica, a fruição, a curiosidade, a experimentação, a sensibilidade, o debate de ideias, a capacidade de se surpreender, de se colocar no lugar do outro, de imaginar, analisar, produzir e confrontar formas, palavras, cores, gestos, sonoridades, de reconhecer qualidades estéticas em obras e em fazeres diversos que se apresentam no seu entorno (MÖDINGER et al., 2012, p. 40).

Uma vez que o ensino da arte gera um processo de estimulação de questionamentos, tendo forte papel para o desenvolvimento crítico humano. Muito além de esteticismo, a arte reflete a realidade ou o imaginário de uma coletividade.

E é, nesse sentido, que se faz a importância da presença do ensino da arte, por atribuir ao educando necessidade em expressar-se, além de hesitar sobre cenários de sua realidade pessoal nunca questionados anteriormente. Vale, acerca do tema, mencionar:

As linguagens artísticas enquanto disciplinas obrigatórias no currículo escolar, conforme a LDB 9.394, de 1996, não se destinam à formação de artistas, idéia equivocada e bastante difundida durante muito tempo no cenário educacional brasileiro. Ela incide no desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas capacidades, inclusive na sensibilização de uma consciência cidadã. No campo escolar, os conteúdos de arte não são hierárquicos e o educador possui um papel de mediador, onde os conceitos e as técnicas artísticas podem ser recriadas e experimentadas de forma lúdica, democrática e dialética (CANDAS; BATISTA, 2009, p. 116).

De acordo com Dias (2009), o conceito de artes visuais se refere a todas as possibilidades de construção de imagem, no sentido de que o aspecto visual é prioridade dentre os outros sentidos envolvidos. Assim, envolve-se no campo da imagem, a utilização de novas tecnologias para instalação, performance, vídeo-arte, web-arte, fotografia, cinema, televisão, vídeo, computador, etc. A respeito da importância do ensino das artes visuais, em seus estudos, Martins, Picosque e Guerra (1998) destacam que:

A linguagem visual também pode ser revelada à criança através de um olhar sensível e um olhar pensante. O olhar já vem carregado de referências pessoais e culturais: Contudo é preciso ainda que se busque instigar o aprendiz a um olhar cada vez mais curioso e sensível no que se refere à linguagem visual (MARTINS; PISCOSQUE; GUERRA, 1998, p. 196).

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação para orientação dos educadores acerca de cada matéria a ser lecionada. Sobre a educação da Arte, os PCN's estabeleceram que “a educação em arte propicia o desenvolvimento 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, p. 15). Além disso, o mesmo arquivo destaca que:

A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os

aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior. (BRASIL, 1997, p. 19)

Percebe-se, então, que através do ensino da arte é viabilizado ao educando a possibilidade de reflexão e desenvolvimento do pensamento e olhar crítico. Uma vez que o diálogo e o debate são utilizados como forma de reflexão ativa, Paulo Freire (1987, p. 45) compreende que:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Por meio do ensino de arte, ao aluno é oportunizado muito além de uma experiência estética, mas ainda a “construção de conhecimento com significativa importância para a vivência escolar” (CANDA; BATISTA, 2009, p. 111). Foi em 2015 que teve início a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento criado pelo Ministério da Educação. De acordo com Panho (2021), a homologação do documento, em 2017, esteve diretamente ligada à:

Políticas neoliberais em ascensão que visam homogeneizar a adoção de livros didáticos, programas de formação docente e avaliação [...] contrariando a diversidade e a própria gênese multicultural do povo que compõe o país continental chamado Brasil (PANHO, 2021, p. 07).

Acerca da trajetória percorrida até a homologação da BNCC, Ferreira (2021) registra:

A Base Nacional Comum Curricular participa da agenda dos governos e Ministérios da Educação desde 2014. No final de dezembro de 2017 foram aprovadas suas versões para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em dezembro de 2018, o documento terminou sua trajetória legal de elaboração, com a homologação da Etapa do Ensino Médio, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), completando toda a Educação Básica. O processo de produção e aprovação das diferentes etapas da BNCC foi marcado, de maneira contínua e persistente, por uma grande resistência de uma parcela expressiva da comunidade que compõe o amplo universo escolar, com severas críticas e incertezas por parte de docentes, sistemas de ensinos dos estados e municípios, instituições

acadêmicas, espaços de formação e sindicatos (FERREIRA, 2021, p. 15).

Nesse mesmo sentido, Panho (2021) compreende que a motivação para a produção Base Nacional Comum Curricular não surgiu de grupos sociais que necessitavam de representatividade, mas sim em função da "articulação política dos grupos reformadores empresariais da educação" (PANHO, 2021, p. 68). Assim, as mudanças propostas até que a versão final do documento pudesse ser atingida, evidenciam o modo com que os livros didáticos, de modo geral, não somente os vinculados ao ensino de artes, seriam impactados. Além de influenciar na fiscalização e escrita dos materiais didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a BNCC é responsável pela normatização e base de atuação pedagógica dos centros de ensino.

Em contraponto com a primeira versão do documento, que preocupava-se com as peculiaridades e individualidades dos sujeitos como ponto de partida para os objetivos pedagógicos, a versão do documento que foi homologada trata de práticas mais rígidas que, teoricamente, respeitassem as "qualidades normativas e reguladoras" (PANHO, 2021, p. 68). Além disso, o autor destaca que a dominação proposta ocorreria pela codificação de habilidades, através de práticas de ensino estritas, "oferecendo serviços de produção de material didático padronizado, formação de professores e avaliação em larga escala" (PANHO, 2021, p. 70), o que seria de interesse dessa minoria detentora de poder. No que trata do ensino de artes, destaca-se sobre as alterações ocorridas:

Se na versão preliminar as Artes Visuais apontavam como objetivo o lidar com a imagem, a segunda versão aborda o fenômeno visual seus processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, sendo o olhar do intérprete que articula a criação e recepção. A segunda versão da BNCC atribui para as Artes Visuais a responsabilidade de problematizar e ampliar o repertório visual dos educandos através das múltiplas possibilidades de acesso às culturas visuais. [...] Na terceira versão e versão homologada a Arte como linguagem insere-se em um processo de comunicação, que constrói os conhecimentos humanos produzidos através do auto reconhecimento de si e dos demais, como também regula os sujeitos. Uma redação minimizada, que procura obter do interlocutor a máxima resposta a partir de elementos mínimos, oculta, deliberadamente, expressões como relações de poder, interesses pessoais e institucionais, discriminação e conflitos, dando visibilidade à noção de regulação, de conformidade à normas e regras como finalidade para essas práticas sociais. Ao contrastar a proposta para as Artes Visuais da terceira versão e homologada em relação às versões anteriores, podemos concluir que a versão homologada opta pela planura, pela ausência de perspectiva e profundidade ao supor que a participação nas práticas de linguagem visual amplia as capacidades expressivas e o

conhecimento sobre essa linguagem sem a reflexão que tal prática potencializa para questionar o vivido e ou escolher, negociar possíveis entendimentos comuns para a vida em sociedade. Entendemos que o documento na versão preliminar e segunda versão aponta para uma perspectiva filosófica, que indaga sobre a natureza do componente curricular, a sua estrutura, a sua fundamentação e as relações que o constituem. Por outro lado, a terceira versão e a homologada apresentam-se como uma abordagem metodológica, que governa o componente curricular para um determinado fim (PANHO, 2021, p. 70).

As alterações, portanto, voltaram-se a um olhar neoliberal, onde a educação é vista como habilidades que deveriam ser colocadas a testes de larga escala, no lugar da educação transformadora e emancipadora proposta por Paulo Freire. De acordo com Ferreira (2021) a BNCC "toma toda forma de Conhecimento Escolar como Conhecimento Bancário. Como se o conhecimento, os conteúdos concretos, precisassem de alguma maneira desaparecer, fossem quase um detalhe inconveniente, posto que todo conteúdo é negativo, bancário. Essa é uma totalização perigosa e frequente" (FERREIRA, 2021, p. 101).

A defesa da contribuição do ensino da arte mesmo enquanto educação estética, é explicada por Duarte:

A educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. Até a própria ciência admite, em seus procedimentos metodológicos, que uma boa observação do problema, um reparar naqueles seus detalhes aparentemente mais insignificantes, constitui grande parte do caminho a ser percorrido rumo à sua solução. (DUARTE JR, 1998, p. 185).

A arte, assim, é de caráter multidisciplinar, propondo o desenvolvimento de diversos campos de conhecimento a partir de sua implementação. Essa desvalorização considerável enfrentada pelo ensino da arte é fruto da visão neoliberal de ensino, que, como já destacado anteriormente e fundamentado pelos pensamentos de Freire, prepara o educando como fator de interesse do mercado, não como ser pensante e de visão crítica.

3.3 A ATUAL DESVALORIZAÇÃO DA ARTE NO ENSINO REGULAR

Apesar do contexto profundo onde a matéria se insere, as escolas ainda apontam a arte de maneira superficial. De acordo com Meire Aparecida Ribeiro (2015):

Quando se busca uma definição de “arte”, normalmente o que encontramos é um conceito que trata a arte como uma criação humana com valores estéticos, tais como: beleza, equilíbrio e harmonia. Entretanto, a arte também tem o poder de vir acrescida de emoções, história, sentimentos e cultura. Uma das principais características da arte é permitir que o objeto artístico fale por meio da nossa imaginação. Não há mentira ou verdade em arte, isso porque a arte não tem por objetivo mostrar a realidade como ela é, mas como o artista deseja que seja. Portanto, desse conceito nascem os vários tipos de arte. A produção artística faz parte de uma necessidade primária do ser humano. O homem vê a arte como meio de viver melhor; usa-a para divulgar suas crenças ou explorar novas formas de olhar e interpretar o mundo utilizando sua criatividade de imaginação (RIBEIRO, 2015, p. 16).

Assim, a arte não se limita ao entendimento estético e superficial, mas sim a um conjunto de valorizações que vão muito além do modelo educacional limitante de racionalidade, onde não são valorizados os aspectos de sensibilidade na formação humana. De acordo com Lucia Reily (2010):

Numa sociedade que atribui valores desiguais aos conteúdos escolares, de tal forma que os conhecimentos dos campos de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia têm primazia, enquanto educação física e arte – incluindo aí artes plásticas, música, teatro e dança – ficam em segundo plano, não há grande incentivo para os fazeres e saberes da arte na escola, espaço este que reproduz representações historicamente constituídas na sociedade sobre a arte e os artistas (REILY, 2010, p. 85)

Mesmo que hodiernamente, em relação ao currículo escolar, o ensino de arte ainda seja desvalorizado, o estudo desenvolvido por Canda e Batista (2009) reflete sobre os aspectos que levam há uma hierarquização das disciplinas no currículo escolar. Silva (2011) ensina que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionasse aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2011, p. 15). A desvalorização da arte, atualmente, não é dada por sua falta de conteúdo, mas pelos interesses da sociedade em não desenvolver o real intelecto como proposto por Freire.

Com a promoção da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, conforme a construção de uma legislação inclusiva e justa, compreende-se a necessidade do igual acesso desses estudantes ao ensino de arte. Através da

democratização do ensino, enquanto direito inerente a todos, é indispensável a implementação e facilidade de inclusão desses alunos no processo do ensino de arte.

Vygotsky entende que “a arte é um elemento significativo na constituição do sujeito, no momento em que ela atua sobre o plano emocional. A arte vive da interação, agregando os princípios da percepção, sentimento e imaginação” (VYGOTSKY, 1998, p. 246). Em pensamento comum, Barbosa e Coutinho entendem que:

A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 21).

Paulo Freire, em seus estudos, destaca a importância da criticidade e da consciência para a resistência e transformação da própria realidade. Para Silva, Galucb e Bido, nos termos do pensamento freireano:

Somente a tomada de consciência sobre suas condições concretas, mediada pela reflexão, poderá fortalecer o movimento de busca pelo Ser mais. O homem, quer seja como indivíduo, quer seja como classe, precisa aprender a se conhecer para fortalecer-se como sujeito (SILVA; GALUCB; BIDO, 2021, p. 102).

Assim, o ensino de arte atua diretamente no sentido de propor e promover a inclusão desses alunos, independentemente da condição imposta pela presença ou não de uma deficiência: o ensino de arte torna-se indispensável ao desenvolvimento do educando. Através da exploração da realidade do indivíduo, o ensino torna-se mais humanizado e possibilita-se o alcance de uma educação em prol da liberdade, superando a estrutura social imposta na qual o indivíduo se insere. Corrêa (2015), aborda a importância do ensino da arte não só para população geral, mas em relação aos indivíduos com deficiência de ensino:

Através do conhecimento da arte o aluno é capaz de compreender o

mundo, ela favorece a comunicação, expressão e linguagem, que quando estimulada, pode contribuir para o desenvolvimento da percepção, imaginação, raciocínio criativo e também sensibilidade. Por isso é importante ser um professor capacitado nesta disciplina, para se ter estratégias pedagógicas capazes de estimular os alunos da APAE, principalmente o com Deficiência Intelectual que precisa desenvolver a habilidade de prestar atenção com estratégias diferenciadas (CORRÊA, 2015, p. 18).

Na concepção de Paulo Freire, na mesma direção que Corrêa, a importância do ensino de arte se encontra na exploração dos aspectos criativos e de incentivo a uma percepção pessoal. A arte, através do incentivo do processo criativo, auxilia ao desenvolvimento de aspectos sociais do educando. Outrossim, influencia diretamente na construção do conhecimento: diante da sua realidade, a arte contribui para a criatividade, preparando o indivíduo aos desafios. Desse modo, à arte não se atribui em literalidade mera experiência estética:

Ao ampliarmos a função da escola, de modo a preparar o aluno para lidar em diversos contextos e em situações que necessite de habilidades específicas e de ações criativas, tendo como eixo norteador a educação integral, destacamos, então, um lugar bastante significativo para a arte na escola. [...] O trabalho com as diferenças culturais, corporais e cognitivas pode denotar uma multiplicidade de metodologia de ensino da arte que favoreça uma aprendizagem mais significativa. (CANDA; BATISTA, 2009, p. 114)

Os autores, nesse sentido, trazem destaque à responsabilidade da escola, enquanto instituição de ensino, de desenvolver estratégias que contribuam à formação integral do aluno além do corpo discente, mas como seres humanos que convivem em sociedade, e necessitam da criticidade para se desenvolver. Não se resumindo a componentes curriculares, à escola é atribuída a responsabilidade de priorizar o desenvolvimento ético e crítico dos alunos.

No diálogo das teorias pedagógicas de Paulo Freire e de Ana Mae Barbosa, é nítida a relação do ensino da arte como instrumento de construção e ferramenta para uma pedagogia libertadora de Paulo Freire. O discurso de Freire, sempre referente à não neutralidade nas práticas pedagógicas, ressaltou a importância da conscientização do indivíduo para que lhe fosse possível uma visualização crítica da própria realidade.

Ana Mae Barbosa (2009) foi responsável pela sistematização da abordagem

triangular, teoria responsável pelo processo de ensino de arte através da contextualização, prática e apreciação. A proposta consiste na compreensão da arte muito além do seu sentido estético: através do incentivo à apreciação, o aluno passa a desenvolver criticidade para analisar não somente as obras, mas também das realidades observadas fora do âmbito escolar.

4 RELAÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

A educadora brasileira Ana Mae Barbosa, consagrada no campo da arte-educação, em seus estudos, evidencia a importância do ensino da arte enquanto parte do desenvolvimento do aprendiz, não só no conhecimento da arte, mas no conhecimento sobre si. Para a autora, a arte apresenta dois sentidos: há “o sentido cultural, isto é, arte como cultura, levando os alunos a apreciar, conhecer e analisar a herança artística que os precede; e o sentido expressivo, isto é, arte como expressão realizada nos ateliês explorando o fazer individual” (BARBOSA, 1998, p. 28).

Assim, além de apresentar a importância do conhecimento estético, a questão da expressividade desenvolvida pelo aluno também é colocada como foco. Rossi (2019) compreende que o quanto mais precocemente a criança é exposta ao ensino de arte, mais rico é o aproveitamento para o próprio desenvolvimento não só da produção de arte, mas do próprio senso estético e crítico diante da própria realidade e do mundo afora. Por essa razão, a importância do “sentido estético se dá no artístico e no extra-artístico quando se possibilita uma experiência criadora e sensível” (SOARES; CARVALHO, 2008, p. 03).

A exploração dessa realidade criadora e sensível, portanto, além de se expandir escola afora, não propõe somente a exploração da própria vivência do aluno, mas da compreensão das mais diversas questões sociais vivenciadas pela sociedade. A educação libertadora de Paulo Freire, apesar de principalmente visar a libertação do oprimido, contribui para a expansão desse senso crítico além de suas próprias relações.

O ensino da arte possibilita que o indivíduo possa se apropriar de suas experiências e vivências, e tê-las como inspiração para o desenvolvimento de soluções aos problemas do cotidiano. O ensino da arte não se limita à uma relação dentro do campo escolar, mas mobiliza sujeitos de maneira ativa e que se posicionam no cotidiano. Rossi (2019) entende que as experiências promovidas pela arte “perpassam pelo corpo através de nossos sentidos, podem verdadeiramente nos tocar, mobilizar nossos afetos e nossas emoções. A arte pode ser uma ponte para a nossa subjetividade, para o encontro com nosso mundo afetivo” (ROSSI, 2019, p. 24). No mesmo sentido, Silva (2021) compreende que:

Em continuidade a busca em compreender a arte educação a partir das ações reflexões, num fazer pedagógico que nos mostra o papel da arte para além das atividades cotidianas comumente realizadas em sala de aula. Neste contexto, as Artes Visuais representam um saber artístico que proporcionará o desenvolvimento estético, criativo e expressivo da criança na Educação Infantil, auxiliando no seu processo de formação intelectual, afetiva e social (SILVA, 2021, p. 112).

O ensino da arte, então, assume papel na emancipação intelectual do indivíduo. Por essa razão, o incentivo da arte no âmbito escolar é vista como uma possibilidade em potencial. Através do ensino da educação estética, é encontrado “um caminho para acessar o humano e o sensível, presente em cada um de nós, mas que por vezes encontra-se encoberto pela poeira das preocupações cotidianas da vida” (ROSSI, 2019, p. 34). É através da arte que se possibilita a mobilização dessas ideias com a finalidade do alcance do conhecimento crítico e reflexivo.

Na obra desenvolvida por Catanzaro e Nogueira (2021), as autoras destacam logo na introdução que as problemáticas voltadas à organização social atual e o modo que os próprios indivíduos visualizam si mesmos e as perspectivas de oportunidade têm forte relação com o modelo de produção capitalista, “delineado por um sistema de controle cultural das massas” (CATANZARO; NOGUEIRA, 2021, p. 119). Com pensamentos evidentemente permeados pelos ideais freireanos, as autoras evidenciam ainda a importância de unir a cultura e as vivências individuais do aluno ao ensino de artes. Acreditam, então, que:

Ao reconhecer que os estudantes carregam experiências únicas e que essas experiências são decisivas na construção de novas relações de aprendizagem, destitui-se qualquer tipo de autoritarismo e, no lugar de autoridade, o professor coloca a participação ativa de cada aluno, provocando-os a dividirem seus saberes (CATANZARO; NOGUEIRA, 2021, p. 128).

Desse modo, Catanzaro e Nogueira (2021) expressam a relevância e interligação entre o ensino e as experiências pessoais do aluno como forma essencial do alcance do saber. É indispensável no processo de aprendizagem que o docente incentive que aluno seja parte como sujeito ativo, que além de participar e da prática, usa da sensibilidade do ensino da arte para compreender questões além da imagem expressa pela obra.

A arte, em seu sentido puro, então, jamais se resumirá ao sentido visual e estético. “Como no estudo das partículas subatômicas, também no campo da arte, nossos termos deveriam ser aqueles ligados a movimento, interação, transformação” (BARBOSA, 1998, p. 42). Além disso, o pensar na emancipação desses indivíduos através do conhecimento da arte “pressupõe romper com um tipo de racionalidade enraizada em nossas mentes, por mecanismos diferentes de poder e dominação que, ainda, se fazem presentes em nossa sociedade colonizada intelectualmente” (CATANZARO; NOGUEIRA, 2021, p. 132).

Ana Mae Barbosa (1998) entende que o histórico enquanto sociedade colonizada gera no oprimido conceitos culturais permeados pela cultura dos colonizadores, em uma espécie de contaminação através do contato. Assim, há um pouco do colonizador no colonizado mesmo com o passar do tempo, criando uma espécie de interculturalidade. Contudo, para Barbosa, a cultura representa de forma singular e diferenciada os “traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social” (BARBOSA, 1998, p. 16).

Embora isso ocorra, fato é que o oprimido carrega consigo o que foi semeado pelo colonizador. Muito além de traços culturais, no oprimido é reforçado o dever de não questionar e, apesar de “independentes” atualmente, essas nações são mantidas no subdesenvolvimento. É ideal para o opressor que o oprimido não tenha identidade própria, reconhecimento de seus próprios traços e virtudes, ou uma concepção diante da própria realidade.

Nesse ponto, a leitura de Paulo Freire cruza com o proposto por Ana Mae, no sentido de que ambos reconhecem o processo da aniquilação da identidade do oprimido no processo de dominação. Como forma de domínio, o opressor cerceia oportunidades de consciência cultural e da consciência de classe do indivíduo. Por essa razão, é indispensável que o oprimido possa desenvolver a percepção da própria realidade, desenvolvendo consciência e capacidade crítica, tornando possível “analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 1998, p. 16).

Nesse sentido, a arte exerce papel singular, trabalhando no aluno o desenvolvimento desses aspectos, que trazem repercussões e influências muito além do campo estético, fazendo parte do desenvolvimento pessoal humano. Ana Mae, brilhantemente, destaca o ensino da arte como fator indispensável para o desenvolvimento e reconhecimento da identidade cultural:

Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc. não podem dizer por que elas usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (BARBOSA, 1998, p.16)

O ensino de artes visuais, assim, se mostra fundamental no desenvolvimento além do cognitivo e motor, refletindo ainda na capacidade perceptiva, reflexiva e crítica do aluno. Por essa razão, compreende-se que o ensino de arte, principalmente através das artes visuais, deve ser utilizado como recurso obrigatório e indispensável como componente curricular na educação básica. Não se limitando a um tempo meramente recreativo para o aluno, o ensino de arte deve ser reconhecido enquanto ferramenta na construção do saber artístico que leva ao conhecimento expressivo e sensível do aprendiz.

Anamélia Buoro (1996) destaca o ensino da arte atrelado ao desenvolvimento dessas características tão essenciais ao ser humano, e a importância de ter isso alimentado ainda durante a fase infantil:

É na infância que se desenvolvem as construções simbólicas que permitem o trânsito entre o real e o imaginário e asseguram a compreensão de que as produções pessoais são fontes de domínio e saber sobre a escrita diferenciada da arte e fonte de prazer pelo envolvimento afetivo que proporcionam (BUORO, 1996, p. 28).

No mesmo sentido, Silva (2021), em seus estudos, afirma o ensino da Arte como uma manifestação humana “transformadora, libertadora e que oportuniza novos caminhos para a criança. Adquirir gosto pela Arte ocorre concomitantemente ao fato de nos tornarmos seres reflexivos, ativos e críticos na sociedade” (SILVA, 2021, p. 113).

A percepção do mundo real frente ao mundo imaginário ou às características estéticas ligadas à Arte despertam no aluno a capacidade crítica de questionar, diante de sua cultura e suas vivências pessoais, o que é enfrentado na esfera social que este é inserido. Torna-se nesse cenário possível que o oprimido identifique a conjuntura de injustiças que enfrenta e, através do conhecimento, possa lutar contra esse panorama. E é justamente através desse desenvolvimento crítico e de

pensamento ativo enquanto sujeito social que o ensino de artes visuais se enlaça ao pensamento Freireano.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire destaca a concepção de que, inicialmente, é necessário romper com a ingenuidade construída pelo opressor no oprimido. A ingenuidade leva o oprimido a não questionar e não se reconhecer nos ambientes de opressão. Sem conhecimento crítico, não existe para o oprimido a opção de lutar contra aquele cenário e buscar a transformação. Torna-se, então, evidente que a dominação social ocorre principalmente em função da alienação. Em meio à sociedade capitalista, Kieling compreende que a alienação culmina na “perda da condição de sujeito na sociedade” (KIELING, 2010, p. 33).

Distante de reconhecer a sua realidade, o sujeito permanece refém de uma exploração que é de interesse das minorias detentoras do poder que vem do capital. Por essa razão, Freire acredita na emancipação através da educação, os "esfarrapados do mundo", conforme Freire, possam compreender e lutar contra as injustiças sociais. Nas palavras de Freire (1979):

Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. Assim, a criação da nova realidade, [...] não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade, então, deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não pode ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável (FREIRE, 1979, p. 15-16).

Freire compreende que é justamente pela vulnerabilidade desses indivíduos que o educador, em sua posição de tamanha responsabilidade, deve conduzir o educando até a libertação. Freire por diversas vezes levanta o conceito de “educação bancária”, declarando que o conhecimento não deve ser depositado. O conhecimento não é passado ou transferido do educando ao aluno, mas ocorre como uma troca de experiências e saberes. O ser humano, eternamente como um ser incompleto, nunca dominará todo o conhecimento. Conforme Vincentini e Veástegui (2010, p. 41) “não podemos ‘depositar’ as nossas ideias em outras pessoas, pois se assim for, estaremos tratando-as como objetos, como seres manipuláveis”.

Freire compreende que a educação libertadora só poderá ocorrer pelo incentivo à criticidade e pelo desenvolvimento dessas habilidades no aluno,

possibilitando a construção de saberes que possibilitem a emancipação intelectual do sujeito. Diante de posicionamentos muito semelhantes, Ana Mae Barbosa (1998) contribuiu para o desenvolvimento e perpetuação dos ideais freireanos enquanto arte-educadora, na busca pela educação crítica e libertadora. Segundo Thomaz (2015), acerca da compreensão de Ana Mae Barbosa, a arte faz parte de um processo de aguçamento da consciência crítica do aluno:

Para Ana Mae, a arte possibilitaria a humanização ao desenvolver a percepção, a capacidade reflexiva e a imaginação para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. Advoga ainda que é preciso levar a arte, circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população (THOMAZ, 2015, p. 23)

Conforme destacado, Barbosa (1998) foi responsável por, através de suas obras e iniciativas, identificar a possibilidade de alcançar diversos dos aspectos valorizados por Freire através do ensino da Arte. Muito além de contribuir com os saberes estéticos e criativos do indivíduo, a arte assume papel de transformação.

Ana Mae Barbosa, no final dos anos 80, foi responsável pela configuração da Abordagem Triangular. A autora, através da Abordagem Triangular define que os componentes do ensino e da aprendizagem são divididos essencialmente em três ações: “criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização” (BARBOSA, 1998, p. 33). Diante da concepção de Ana Mae, a arte deve ser vista como expressão e como cultura. Nesse sentido, discorre sobre a importância da leitura:

Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora. Em arte-educação, a Proposta Triangular, que até pode ser considerada elementar se comparada com os parâmetros educacionais e estéticos sofisticados das nações centrais, tem correspondido à realidade do professor que temos e à necessidade de instrumentalizar o aluno para o momento em que vivemos, respondendo ao valor fundamental a ser buscado em nossa educação: a leitura, a alfabetização (BARBOSA, 1998, p. 35).

Contudo, a leitura tratada por Ana Mae não se resume à leitura em sentido estrito, leitura alfabética. A leitura, na realidade, remete à leitura do mundo, às compreensões mais profundas tanto da obra quanto da própria realidade. Em seus estudos, a educadora relata que ao realizar testes em turmas infantis, foi possível constatar que as crianças que experienciaram a Abordagem Triangular, na realidade, tiveram uma desenvoltura diferenciada quando comparadas às que não tiveram.

Paulo Freire (1989), ao defender o ensino libertador, foi responsável por evidenciar que o ensino escolar não necessariamente incentivava a leitura do mundo, a criticidade e a compreensão da realidade. Para Freire, a leitura do mundo e a leitura da palavra são diferentes:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele. Leitura e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 1989, p. 09).

Assim, o autor expressa que a atitude mecânica da escrita, apesar de uma habilidade necessária, não se compara à necessidade e o impacto trazidos pela habilidade da leitura de mundo. No caso da arte-educação, traz-se o aguçamento dessas habilidades, onde o indivíduo desenvolve a capacidade crítica e reflexiva.

Além de habilidades maiores de criação, os indivíduos demonstram maior capacidade sobre a reflexão da arte em si. Compartilhar o conhecimento da arte, como relatado na obra, possibilitou aos alunos desenvolverem aspectos críticos diferentes dos demais. Por essa razão, Barbosa (1998) destaca o papel indispensável do ensino de arte no desenvolvimento da criticidade. A autora pontua ainda:

Sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos, e até alguns educadores, acham que esta história de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar. O que eles não dizem, mas nós sabemos, é que, assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados (BARBOSA, 1998, p. 36).

É de interesse dos detentores do poder, então, que ao terem acesso à alfabetização, o oprimido não desenvolva senso crítico, pois o indivíduo apontado

por Freire como ingênuo, na realidade, é o indivíduo manipulável. Conforme Freire, “a consciência ingênua [...] se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (FREIRE, 1987, p. 138). Quanto mais ingênuo, mais manipulável é o sujeito, facilitando o papel do opressor ao que lhe é mais viável.

Para Freire, é necessário que a ingenuidade possa ser afastada para que passe a visualizar com criticidade a própria realidade. Somente a partir de um olhar crítico, é possibilitado ao sujeito que atue em função de transformar sua realidade nas questões que o cercam e cerceiam o seu crescimento e a liberdade.

Ainda acerca da importância da leitura para além da leitura da palavra em si, Ana Mae Barbosa (1998) destaca a importância da indagação e da criticidade:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (BARBOSA, 1998, p. 40).

Ao enfatizar a expressão de “educação bancária”, Ana Mae Barbosa é coerente com a proposta Freireana, e evidencia a importância do emprego do ensino de artes ao rompimento de barreiras sociais, a serem vencidas através da educação emancipadora.

Proposta na obra "Pedagogia do Oprimido", a expressão educação bancária é usada por Paulo Freire para definir a modalidade em que o conhecimento é visto como algo a ser depositado do professor ao aluno. Nessa perspectiva, o aluno é visto apenas como sujeito passivo do processo de aprendizagem, e não como construtor no próprio processo de aprendizagem. Contudo, nesse contexto, é possível compreender que a educação bancária se torna um instrumento de dominação, onde há um distanciamento entre o papel do professor e o papel do aluno, o que se diverge da concepção freireana, que acredita que professor e aluno (educador e educando) estabelecem uma troca mútua de conhecimento por serem seres em construção constante, incompletos.

Maria Judith Lins (2020), ao investigar as questões que permeiam a educação bancária, destaca que:

Tratar-se-ia de uma atitude autoritária e opressiva sobre alunos que se encontrariam passivos e apenas receptivos dos conteúdos e informações que o professor neles depositaria. Este modelo tende a apresentar o professor como alguém que exerce um papel arbitrário sobre o grupo de alunos, os quais estão inteiramente inertes. Desta forma, a prática de se ensinar conteúdos e informar os alunos para que a aprendizagem seja realizada vem sendo entendida como uma atitude tirânica e opressora que deve ser banida das escolas (LINS, 2020, p. 02).

Assim, a educação bancária contribui para a opressão de grupos já vulneráveis, diferenciando o que é ou não de interesse do sistema opressor para que o conhecimento final seja passado ao aluno. Essa forma de ensino nada mais é do que um modo de dominação, onde uma classe tem a possibilidade de se impor sobre outra e tirar proveito da própria posição de poder. Esse modelo de educação não contribui para uma prática inclusiva e emancipadora, como deseja Paulo Freire ao propor uma educação libertadora.

5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

5.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM BREVE HISTÓRICO

O movimento mundial de preocupação pelo acesso de pessoas com deficiência à educação recebeu nova perspectiva a partir do início dos anos 1990, com influência da Declaração de Salamanca (SANT'ANA, 2005, p. 227). A Declaração de Salamanca foi responsável por estabelecer diretrizes de tratamento igualitário no ensino regular, gerando grande influência para o aumento do debate sobre o tema globalmente. Partindo da necessidade do respeito à diversidade, além da garantia constitucional do direito à educação, a educação inclusiva teve sua importância cada vez mais abordada ao longo dos últimos anos. Assim, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) dispõe que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. [...] Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (UNESCO, 1994, p. 03)

Nos estudos desenvolvidos por Sánchez (2005), a autora traz como referência do processo de inclusão um movimento ocorrido nos EUA, intitulado como "*Regular Education Initiative*" (REI). Em tradução livre, chamado de Iniciativa de Educação Regular, a proposta do projeto é que todos os alunos, sem exceção, devem participar do processo de escolarização através do ensino regular, sem que houvesse distinção. Através da isonomia, então, a proposta é da não distinção e exclusão por gênero, grupo étnicos, ou em razão do capacitismo. Em seus estudos, Sanchez explica que:

Cada vez com maior clareza a Educação Geral considera a necessidade de que todos os alunos recebam uma educação de qualidade centrada na atenção das suas necessidades individuais. Objetivo que coincide plenamente com a finalidade da educação inclusiva, posto que reconhece a

diversidade existente entre os alunos de uma classe, determinando que eles recebam uma educação de acordo com suas características, uma vez que incrementa as possibilidades de aprendizagem para todos (SANCHEZ, 2005, p. 11)

Ao longo da trajetória da educação escolar brasileira, diversas legislações de ensino compuseram cada período histórico, passando por significativas mudanças ao longo do tempo. Entretanto, como expor-se-á adiante, diretrizes relacionadas ao ensino inclusivo só tiveram avanço considerável a partir da década de 60, com o marco da Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961). Ao passo que as prioridades e modelos educacionais foram reorganizados e alterados, propõe-se questionar e trazer à pauta o que foi priorizado para a fase de escolarização em cada época. Busca-se, ainda, compreender a partir de que momento a educação especial passou a receber evidência, e como o acesso à educação para pessoas com deficiência.

Com a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500 (FAUSTO, 1996, p. 22), no ano de 1549, quase meio século após, a então história da educação brasileira começa a ser pensada pelos colonizadores. Marca-se, naquele ano, a chegada dos primeiros jesuítas ao solo brasileiro, que se tornaram responsáveis pelo ensino cristão. Posteriormente, com poder atribuído pelos reis portugueses, a educação dos próximos dois séculos do país à Companhia de Jesus.

A educação brasileira durante o período colonial foi claramente regida pelos interesses da monarquia que comandava a colônia. Na obra *História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão* (RIBEIRO, 1993), o autor aponta que a prioridade era a continuidade e persistência do sistema implantado em favor da minoria portuguesa. Com isso, aquela sociedade entendia que “não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa” (RIBEIRO, 1993, p. 15). Assim, a educação passava a ser guiada pelos jesuítas ao ensinamento cristão, voltada para os interesses da Coroa Portuguesa.

Nesse sentido, já era possível compreender que a educação naquele período era direcionada à elite: segundo Haidar e Tanuri (2004), a educação voltava-se apenas para filhos de aristocratas que quisessem seguir como sacerdotes, ou aqueles que fossem estudar na Europa (HAIDAR; TANURI, 2004, p. 59). Tendo em vista o abismo criado entre o acesso à educação às camadas mais altas e mais baixas da sociedade, um importante marco para a educação brasileira foi a administração de Portugal por Marquês de Pombal, que impôs mudanças que

também vieram a interferir na então colônia.

Como principal mudança trazida por Pombal, deve-se ressaltar a expulsão dos Jesuítas, ocorrida em 1759. Tal feito, por questões políticas e ideológicas, impactou diretamente na educação brasileira, uma vez que Marquês de Pombal passou a descentralizar o poder da Igreja no país. O novo modelo de ensino imposto, de acordo com Ribeiro (1993), foi de uma educação voltada aos interesses do Estado. O impacto causado por essa decisão, inclusive, ainda hoje surte efeitos, uma vez que não incentiva a criatividade e pensamento independente, nem atende às individualidades.

Em “Educação como Prática da Liberdade”, Freire trata especificamente sobre o processo de educação vivido no Brasil e a falta de preocupação com a criticidade. Segundo Freire, o processo de colonização foi responsável por gerar espaços que impediam a participação da população/povo nas decisões da colônia e depois no país, influenciando que a população fosse educada para a alienação, fator que Freire compreende como impedimento do exercício da democracia no Brasil.

Nesse mesmo viés, Borba (2005) critica a limitação à padronização e generalização do ensino:

Em síntese, a escola dos “novos tempos” ainda é a escola dos “velhos tempos”, a escola tradicional, formada por turmas razoavelmente grandes, seriada, disciplinar, com o conhecimento centralizado na figura do professor e transmitido oralmente e de forma unidirecional aos alunos. [...] Este tipo de ensino padronizado, “fast-food” é bastante disseminado na universidade e desconsidera completamente as individualidades do aluno; segundo MIZUKAMI, (1986, p. 15-16) “a metodologia se baseia mais freqüentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, tomada quase como auditório. O professor traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo”. (BORBA, 2005, p. 01)

Posteriormente, o império de D. João VI foi responsável pela criação de ensino superior, necessidade que o país apresentava naquele período para que fossem preenchidos cargos administrativos de um país recém liberto (RIBEIRO, 1993, p.17). Entretanto, as prioridades do Rei em relação à educação, notavelmente, não condizia com ideais em prol do povo. Segundo Ribeiro (1993), a população geral continuou privada do que era considerado como educação básica naquele período, tendo alto índice de pessoas iletradas. Fato este deve-se à prioridade unicamente atribuída ao ensino superior pelo monarca, uma vez que o

principal foco, em relação à educação, era suprir as lacunas causadas pela falta de profissionais especializados no país (RIBEIRO, 1993, p.17).

Uma das consequências trazidas por essa priorização do ensino superior, por exemplo, foi o entendimento de que o ensino básico funcionaria apenas para compor uma “preparação” para um ensino especializado. Ultrapassando mais um ciclo histórico, com a independência do país, D. Pedro I passou a ser o responsável pelas novas mudanças educacionais. Na promulgação da primeira constituição, “D. Pedro assinalou a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública” (SAVIANI, 2006, p. 11).

Nesse período, então, foi proposta a organização de um sistema de escolas públicas como prioridade, dividindo os ensinos de primeiro e segundo grau, que viriam a servir como base para futuras profissões, e o terceiro grau, de educação científica. Saviani (2006), em sua obra *O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro*, destaca que à época o termo “pedagogo” era entendido em sentido pejorativo. O termo era compreendido como “mestre pedante, autoritário e pobre de espírito” (SAVIANI, 2006, p. 13).

De acordo com o autor, é possível visualizar nesse período a transição para um ensino, chamado por ele, de intuitivo (SAVIANI, 2006, p. 28). Além disso, passou a ocorrer uma institucionalização na formação dos professores e a criação de prédios específicos para o funcionamento de escolas destinadas ao ensino elementar. Através das obras de Saviani e Ribeiro, foi possível constatar que na era Imperial os investimentos na educação não eram prioridade ao Estado, o que proporcionou oportunidade de crescimento às instituições privadas.

Através da obra (SAVIANI, 2006) torna-se nítido o destino do ensino, ao longo dos anos, voltado apenas para camadas mais altas da sociedade, limitando as minorias à falta de acesso. Em síntese, a obra de Saviani (2006) destaca no século XIX o reconhecimento da importância dos investimentos na educação. Foi nesse contexto que, posteriormente, surgiu a Escola Nova (RIBEIRO, 1993, p. 19), pondo em pauta problemas e falhas relacionadas à educação naquele período.

Entre os ideais defendidos pela Escola Nova, havia a garantia do ensino público à população geral, de maneira gratuita e obrigatória. Além disso, tiveram influência no modelo pedagógico que passou a ser aderido em meados de 1920, onde nota-se uma considerável prioridade atribuída ao ensino básico, fato decorrente da tentativa de enfrentamento aos índices de analfabetismo. Outrossim,

a Constituição de 1934 foi a primeira a atribuir à União a obrigação de traçar diretrizes educacionais ao país, além de fixar um mínimo de verbas que a isso se destinariam (RIBEIRO, 1993, p. 22).

As autoras Haidar e Tanuri (2004), em sua obra, ressalta sobre a educação em meio ao regime militar, que teve início em 1964. De acordo com as autoras, nesse período, a educação básica foi estendida e reservou-se o estudo de matérias específicas e profissionalizantes ao final do ensino médio. No nível superior, adotou-se um modelo de educação inspirado no estadunidense. As diversas reformas implementadas claramente voltavam-se à expectativa de profissionalização.

No ano de 1988, a Constituição Federal sustentou as atribuições da União no que tratava do ensino público, mas dividiu a responsabilidade dos sistemas de ensino, que antes pertenciam somente aos estados, com os municípios (HAIDAR; TANURI, 2004, p. 98). Além disso, serviu como inspiração e ponto de partida para a publicação da Lei De Diretrizes e Bases (9.394/96), que só viria a ser aprovada em 1996.

Através das obras, é possível observar que os autores reconhecem que, na prática, o pensamento sobre o desenvolvimento educacional no Brasil sempre ocorreu em função dos interesses do Estado, não em função de progressos. Ribeiro (1993) destaca, em trecho de sua obra:

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...); mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade. (RIBEIRO, 1993, p. 28)

Através das obras, nota-se que ao longo dos estudos sobre a educação é reforçado por diversos pesquisadores e pensadores da pedagogia o problema encontrado na escassez de investimentos do ensino básico, que volta a educação apenas aos interesses do Estado. Saviani, em sua obra, idealiza para o século XXI o que deveria ser um compromisso desde o século XIX: a universalização do ensino

fundamental, em prol da erradicação dos índices de analfabetismo (SAVIANI, 2004, p. 30). Apesar disso, com os interesses voltados às maiorias, postergou-se o avanço que ampliasse o acesso ao ensino regular, além da inclusão de indivíduos com deficiência no ensino. A proposta de Freire por uma educação popular é que os grupos marginalizados pela sociedade tivessem a oportunidade de ensino:

Educação popular é a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais [...] critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. (FREIRE, 2007, p. 103-105)

Desse modo, ainda que antecedente à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, a contribuição e afinidade dos pensamentos de Freire com a transformação da sociedade nesse sentido. Apesar de ser anterior aos debates acerca do ensino às pessoas com deficiência, o pensamento freireano ainda impacta o modo como se reflete a educação no país.

5.2 AVANÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ATENÇÃO ESPECIALIZADA AO PÚBLICO-ALVO

Foi somente através da busca de melhorias contra a persistência de tantas camadas iletradas na sociedade, além da inclusão dos públicos excluídos da educação, que a sociedade e o Estado mobilizaram-se para debater e promover esforços para que essa inclusão fosse efetivada. Sales e Júnior (2014) relatam que contemporaneamente o “sistema educacional inclusivo tem sido pauta com pontos e contrapontos nos aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos, em busca de educação de qualidade para todos” (SALES; JÚNIOR, 2014, p. 209).

Antes de contextualizar temporalmente os avanços quanto à educação especial, faz-se necessário identificar quais são os alvos que essa política de educação especial visa incluir e priorizar. Nesse sentido, destaca-se o estudo desenvolvido por Lunardi-Lazzarin e Hermes (2017), que classifica a educação especial como aquela destinada à “formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns/regulares/inclusivas” (LAZZARIN; HERMES, 2017, p. 292).

A luta não diz respeito apenas à integração dos sujeitos. O termo “integração” sugere a possibilidade de “integrar”, “deixar fazer parte”. Entretanto, o princípio da isonomia e o da dignidade da pessoa humana surgem constitucionalmente para garantir a esses indivíduos a inclusão ao meio educacional adaptada às suas especificidades e individualidades, para que seu desenvolvimento possa ocorrer de forma párea aos demais.

Em relação à diferença entre a educação especial e a educação inclusiva, Camargo (2017) explica que enquanto a ideia de educação especial se refere ao atendimento especializado, geralmente separado daquele aluno com deficiência, a educação inclusiva adota métodos em que atingem tanto os alunos alvo da educação especial, quanto os demais. Conforme o autor:

Uma questão de pano de fundo nos é imposta: quais são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é: todos. Quer dizer, ela se estende aos alunos, público-alvo da educação especial, e àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc. Ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional. De forma contraditória, a cultura atual, principalmente a ocidental, tenta moldá-los e “formá-los” como seres homogêneos. Como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: “anormais”, “deficientes”, “incapazes”, “inválidos”, etc (CAMARGO, 2017, 02).

Posto isso, vale ressaltar que ao longo da história a sociedade foi responsável por promover discursos e atitudes que marginalizam esse grupo. Lazzarin e Hermes (2017) elencam em seus estudos o internamento compulsório de pessoas consideradas “anormais” no século XVII (LAZZARIN; HERMES, 2017, p. 294). É importante destacar que a internação compulsória dessas pessoas, nos dias atuais, representa grave violação aos direitos humanos. Entretanto, à época, a pauta não era tratada como problemática. Ademais, a internação compulsória dos indivíduos não proporcionava o tratamento adequado de modo compulsório: na realidade, eram submetidos ao trabalho forçado, além de afastá-los do convívio social.

No Brasil, a primeira legislação com atenção às necessidades especiais de ensino foi a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961). Responsável por fixar as diretrizes e bases da Educação Nacional, foi a primeira legislação no país a prever atendimento educacional às pessoas com deficiência. Entretanto, no texto já revogado, a lei

referia-se à educação desses indivíduos como “educação de excepcionais”, destacando a incorporação desses indivíduos ao ensino, mas com determinada diferenciação.

Na década seguinte, surge a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), em meio ao período da Ditadura Militar, com o objetivo de fixar diretrizes e bases ao ensino de 1º e 2º grau. No seu 9º artigo, o texto legal prevê tratamento especial aos alunos que apresentassem “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971). Novamente, apesar da compreensão de necessidade de acompanhamento diferenciado, a legislação ainda não previa a integração desses alunos na rede regular de ensino. A partir disso, esses indivíduos eram destinados às escolas especializadas, mas distanciadas da rede regular.

Já em 1988, com a entrada em vigor da Constituição Federal, é destacado o direito à educação enquanto direito fundamental, inerente à condição humana. No artigo 205, delimita-se que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, no artigo 208, inciso III, prevê-se pela primeira vez na legislação brasileira o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A partir da constitucionalização do acesso à educação enquanto direito fundamental, incluindo indivíduos com deficiência, as posteriores legislações foram vistas como consequência desse importante marco. Com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, através da Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), através do artigo 54, reforça-se como dever do Estado que seja assegurado à criança e ao adolescente com deficiência o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Vale também refletir acerca de determinados marcos históricos que configuraram avanços na luta por uma educação diferenciada voltada para esse público. De acordo com Lazzarin e Hermes (2017), foi somente no século XIX que a inclusão de pessoas com deficiência à educação começou a ter progresso mais significativo, indo além da letra da lei. Através de instituições especializadas, atualmente funcionando também no ensino público comum. Em relação à iniciativa

legislativa sobre a pauta, os autores dissertam que a educação passou a ser incluída por:

[...] documentos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 e o Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009, que tratam tanto da perspectiva da educação inclusiva quanto dos serviços da educação especializada (LAZZARIN; HERMES, 2017, p. 297).

É de suma importância ressaltar que a cobrança de efetiva inclusão, não apenas em instituições educacionais, mas nas rotinas sociais de modo geral, não se dá apenas através da lei formal. A legislação acerca do tema implica na obrigatoriedade mediante sanção em situação de desrespeito, mas a luta pela inclusão e respeito parte da sociedade. O surgimento de iniciativas de inclusão tomam o lugar da exclusão antes imposta pelo sistema, demonstrando visar não apenas “permitir fazer parte”, mas também adequar o modelo educacional existente às necessidades dos indivíduos.

No mesmo sentido, é possível refletir a respeito dos avanços desse processo através da obra “Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva” (GARCIA, 2013). A autora levanta a investigação sobre:

Uma educação especial democrática que fuja das armadilhas de uma perspectiva inclusiva que abre mão da aprendizagem dos alunos, que os generaliza e massifica na forma de propor os serviços e que assume a superficialidade como marca da formação docente (GARCIA, 2013, p. 116).

Posteriormente, já no século XX, há atenção da criação de instituições que “priorizavam o atendimento a sujeitos que demandavam abordagens educacionais especializadas, mantendo-se na escola pública os que apresentavam dificuldades mais pontuais” (NEVES; RASHME; FERREIRA, 2019, p. 2). Entretanto, é importante ressaltar que isso fez parte de mais um processo de segregação de pessoas com deficiência, em função de se manterem isolados os alunos considerados “diferentes”.

A luta pelo reconhecimento e inclusão de pessoas com deficiência teve grande impacto para o avanço de conquistas, não só no campo educacional.

Paralelo a isso, o Brasil foi influenciado por diversos documentos internacionais, tais como a Declaração de Salamanca e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, onde potências mundiais se mobilizaram em prol de tratar das necessidades que permeavam a Educação Inclusiva, reafirmando a urgência de dedicação à causa.

Na Constituição Federal, o artigo 208, em seu inciso terceiro, passa a garantir que: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 1988). Outra legislação que demonstrou relevante progresso quanto à inclusão de pessoas com deficiência foi o Decreto de n.º 3.956/2001, que promulgou a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (BRASIL, 2001).

Posteriormente, no ano de 2001 foram estabelecidas no país Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, atribuindo às escolas o dever de se responsabilizar por uma educação diferenciada e acessível a esse público. Signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006 (NEVES; RASHME; FERREIRA, 2019, p. 3), o país se comprometeu em propiciar mais acessibilidade.

No ano de 2006, segundo os estudos de Garcia (2013), ainda não se notava preocupação da legislação brasileira em relação a uma profissionalização especializada aos professores incumbidos de trabalhar especificamente com tal público. Dessa forma, por mais que houvesse em lei o compromisso, a expectativa não poderia ir ao encontro com a realidade sem profissionais devidamente habilitados. Posteriormente, “o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) oportunizou a criação de licenciaturas em educação especial em algumas universidades públicas do país” (GARCIA, 2013, p. 113).

Já em 2008, segundo as autoras, estabeleceu-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que distribuiu as atribuições que anteriormente eram ligadas apenas à União, agora dividindo-se também entre estados e municípios da federação. Há também uma diferenciação que passa a ser ressaltada entre os termos “educação especial”, que tem substituição por “atendimento educacional especializado” na letra da lei. De acordo com Garcia (2013):

Podemos notar que a ênfase já não se encontra sobre a ideia de uma proposta pedagógica, mas na disponibilização de recursos e serviços. Nessa direção, o decreto n. 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo “educação especial”, promovendo uma substituição discursiva pelo termo “atendimento educacional especializado”. Ressaltamos aqui que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum. (GARCIA, 2013, p. 106).

Tornar tal fato parte da legislação contribuiu para o compromisso com o acompanhamento de pessoas com deficiência por profissionais qualificados, não apenas reproduzindo padrões de ensino utilizados pela maioria. Neves, Rahme e Ferreira (2019) debatem e reconhecem ao longo da obra por elas escrita a necessidade de políticas específicas que, além de impedir a segregação, proponha “elementos essenciais à configuração da função educativa e ao direito a experiências educativas singulares” (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019, p. 16).

Mesmo após séculos de tentativas de reformas no sistema educacional brasileiro, seguindo a linha de pensamento dos autores, foi possível constatar a ausência de políticas objetivas em, de fato, promover melhorias que não fossem baseadas no interesse estatal. Por extensos séculos, fato que perdura inclusive ainda no século XXI, o ensino era apenas proporcionado às elites de cada época, excluindo a população geral do seu acesso. Sánchez (2005) reflete acerca da importância da inclusão:

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos). Em segundo lugar, é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações. Uma vez adotada esta perspectiva por uma escola ou por um sistema de ensino, deverá condicionar as decisões e ações de todos àqueles que a tenham adotado, posto que incluir significa ser parte de algo, formar parte do todo, enquanto excluir significa manter fora, apartar, expulsar. (SANCHÉZ, 2005, p. 12)

Mesmo após maior democratização do acesso ao ensino, fato solidificado principalmente após a obrigação constitucional do acesso ao ensino público gratuito, há falta de infraestrutura e investimento em um setor tão importante como a educação. Com isso, o Brasil persiste necessitando de mudanças e foco de qualidade em relação à formação do ensino básico, que ainda ocorre de maneira

extremamente defasada.

Em relação ao debate da criação de políticas que promovessem a inclusão, é importante novamente a necessidade de atitudes enérgicas que promovam não só a acessibilidade física a pessoas com deficiência física, por exemplo. Muito além de permitir que o indivíduo com deficiência possa fazer parte, faz-se necessária a contínua observância às especificidades de cada aluno.

Com base nos pressupostos teóricos de Freire, em prol da educação libertadora, atribui-se ao educador o dever de auxílio na construção do conhecimento das massas mais oprimidas:

O educador, preocupado com o problema do analfabetismo, dirigiu-se sempre às massas que se supunham “fora da história”; a serviço da liberdade, sempre dirigiu-se às massas mais oprimidas, confiando em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. Os políticos, ao contrário, não se interessavam pelas massas, senão pela possibilidade de estas serem manipuladas no jogo eleitoral. (FREIRE, 1979, p. 12)

Mesmo que historicamente Freire não tenha vivenciado os alcances atingidos pelo processo da educação inclusiva, é indiscutível a equivalência do discurso do autor à importância desse processo. Nos estudos desenvolvidos por Santos et. al. (2017), destaca-se a visão do autor sobre a conscientização de situações de injustiça social viabilizarem transformações marcadas pela pluralidade.

Exemplo disso é a obra *Pedagogia da autonomia*, que aponta justamente a necessidade da criticidade para a resolução de situações de injustiça. No caso, os pressupostos teóricos de Freire orientam à descrença dos “temas-problemas” como fatores determinantes, uma vez que esse é o discurso do opressor, forçando que o oprimido sujeite-se à aceitação, em situação de impotência. Freire confere às classes oprimidas e excluídas uma perspectiva diferente da proposta em sua Era. Chamado por Kohan (2019) de “pedagogo da esperança”, ele afirma que Freire viveu uma “vida filosófica”. De fato, Freire deixou contribuições muito além de suas obras: propôs reflexões além do seu tempo.

Pedagogia da Autonomia, inclusive, faz sublime destaque à importância de uma prática educativa inclusiva, com respeito às individualidades dos educandos, assim como à sua autonomia. Reforça-se através de uma educação voltada ao afeto o desenvolvimento da autonomia e da criticidade do aluno, através de aspectos de suas vivências particulares.

6 O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O movimento da educação para todos que envolve as políticas de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente do ensino regular, quando pensado apenas no modo integrativo, exclui as diferenças e individualidades dos alunos, não atendendo às suas necessidades específicas. Para que seja possível a inclusão, é indispensável que a metodologia desenvolvida em classe atenda às dificuldades dos alunos. Exemplo disso é a opressão que surge com o oralismo em relação aos alunos surdos. Nesse contexto, é necessário que sejam desenvolvidas práticas educacionais que superem as barreiras para que o objetivo finalístico possa ser alcançado (GARCIA; ABREU, 2018).

Quando ocorrido no âmbito da educação especial, é indispensável que o ensino de artes visuais seja adaptado às necessidades de cada um dos indivíduos. Nos estudos desenvolvidos por Sinãni, Calves e Paes (2020), torna-se ainda mais evidente que, para pessoas com deficiência visual ou cegueira, por exemplo, as opções para o ensino de artes visuais são ainda mais limitadas. Nas artes visuais, as experiências apresentadas pelo ensino da arte têm principalmente teor estético e sensibilizador, “proporciona aos alunos experiências sensíveis e artísticas, lhes apresentando referências visuais a partir da leitura de imagens e apreciação que, mais uma vez, se dá através dos olhos” (SINÃNI; CALVES; PAES, 2020, p. 02).

Como as demais deficiências, a deficiência visual pode se manifestar em diversos graus, desde a baixa visão até a cegueira completa. Para os autores (SINÃNI; CALVES; PAES, 2020), quanto mais leve o grau de deficiência visual, mais adequado e facilitado é o tratamento através de mecanismos e instrumentos que auxiliam na acessibilidade cotidiana do indivíduo. Não só na rotina, esses instrumentos auxiliam inclusive no desenvolvimento das demais habilidades do indivíduo quando aplicados ao campo educacional.

Já no caso da cegueira, Domingues et al. (2010, p. 30 apud SINÃNI; CALVES; PAES, 2020, p. 03) explica que, apesar de ser o caso mais extremo da deficiência visual, esses indivíduos não enxergam somente a escuridão. Eles ainda são capazes de perceber vultos, luzes e sombras. A partir do diagnóstico precoce, a esses alunos é oportunizada a experiência de diversos tipos de tratamentos, metodologias e estímulos diferenciados, tornando possível que a deficiência não

seja fator determinante e impeditivo para seu desenvolvimento intelectual, afetivo e cognitivo.

Superando as diferenças da deficiência visual, os estudos de Sinãni, Calves e Paes (2020) relatam as atividades desenvolvidas no âmbito do Instituto Sul Mato Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAG) para alunos de diversas idades. O ISMAC é responsável por oferecer de forma gratuita o apoio pedagógico e de saúde de pessoas com deficiência visual dos 05 aos 90 anos, com apoio do Sistema Único de Saúde (SUS). De acordo com os autores, o instituto só consegue se manter, atualmente, em razão de contribuições sociais.

É relatado que, apesar da dificuldade pela ausência de infraestrutura adequada e escassez dos materiais necessários, materiais de reciclagem ou de baixo custo são os mais adotados pela classe de ensino de artes visuais. Dentre as atividades desenvolvidas, o sensorial dos alunos é explorado através da criação de potes feitos a partir de papel machê, fruto de papel reciclado. Como alternativas de ensino, são desenvolvidas atividades artesanais. Mesmo que de modo simples, acredita-se que “ arte possibilita uma elevação estética a um patamar sensível mais desenvolvido” (SINÃNI; CALVES; PAES, 2020, p. 05).

Além disso, os autores demonstram contrariedade à utilização de imagens estereotipadas. Imagens estereotipadas são aquelas genéricas onde, por exemplo, desenha-se uma flor para que o aluno preencha. Para Sinãni, Calves e Paes (2020), é essencial que essa barreira seja rompida, pois limita o desenvolvimento criativo do aluno, reduzindo suas possibilidades a uma só: preencher o desenho em questão através de seu sensorial. No mesmo sentido, Vianna compreende que a capacidade expressiva dos alunos deve ser amplamente explorada:

Muitos professores passam horas inteiras preparando desenhos para os alunos pintarem, recortarem, colarem [...] e, com isso, muitos alunos nunca tiveram a oportunidade de exercitar o seu potencial criador, pois os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação do aluno, [...] inibem sua necessidade expressiva; embotam processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades. (VIANNA, 2012, s. p.).

Nesse sentido, percebe-se novamente o ensino de artes visuais como oportunidade de exploração do potencial criador do aluno, do desenvolvimento de suas potencialidades em geral, do aguçamento do seu senso crítico e estético,

criando uma visão singular sobre a própria realidade e, ao mesmo tempo, à arte que cria e aprecia. Por essa razão, valoriza-se no ensino de arte às pessoas com deficiência, especificamente visual, no presente momento, que o processo de criação permita a exploração de uma sensibilidade que, seja por questões de limitação pela deficiência ou barreiras impostas pela sociedade, não puderam se desenvolver anteriormente. Somente por meio da arte é possibilitado a esses indivíduos que vivenciem “de fato a arte e se expressar criando por uma necessidade humana de materializar a sua sensibilidade através da técnica, sem um objetivo utilitário já pré-estabelecido” (SINÃNI; CALVES; PAES, 2020, p. 06).

Em consonância com os Parâmetros Curriculares em Artes estabelecidos no país, os planejamentos executados no âmbito escolar no Brasil seguem a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), onde a leitura das obras é extremamente valorizada no processo do ensino, como meio disponível para a promoção de cultura e expansão da autonomia dos alunos.

Como formas de exploração das artes visuais para pessoas com deficiência visual, para a possibilidade da leitura das obras, os autores listam algumas possibilidades. Dentre elas, mencionam o uso de imagens impressas de obras, onde barbantes podem ser colados em volta das formas, estimulando o aluno a identificá-las através do tato (SINÃNI; CALVES; PAES, 2020). É mencionado ainda a essencialidade de trabalhar a corporalidade desses alunos, incentivando outros modos de expressão, e a exploração dos demais sentidos.

A proposta principal é compreender a deficiência como uma característica, uma parte do indivíduo, não como fator limitante, reduzindo-o a sua condição. Raily (2010) destaca que a educação em artes visuais de pessoas com deficiência intelectual influencia diretamente na melhora do desempenho do indivíduo cognitivamente, além de contribuir com fatores como a melhora da percepção e da compreensão estética. Muito além de um componente curricular, a arte surge como forma de libertação e expressão para esses indivíduos.

Ana Caldas (2006), pesquisadora surda sobre a educação de arte para pessoas com deficiência, traz em seus estudos a discussão sobre o incentivo à inclusão e necessidade de apoio para criação de arte:

Os surdos precisam de contato com a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma; ver a arte surda como forma de

significação que produz certas características determinadas para a diferença e as construções históricas e culturais; colocar a pergunta: por que vivemos num complexo tão desumano em relação à arte surda?; considerar que há artistas surdos em diferentes contextos como atores, poetas em Língua de Sinais, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros, tais como cineastas; adotar como estratégia relevante para arte nas escolas a discussão com os alunos sobre como criar a arte surda; incentivar o teatro, a poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade surda e outros; artistas surdos ou debates na comunidade surda sobre a arte seriam bem vindos para incentivar os alunos “desgastados” pela exclusão da arte nas escolas de surdos; [...] considerar necessário o conhecimento da arte e expressão surda por parte dos professores, que precisam conhecer a arte surda para que o aluno surdo possa desenvolver sua criatividade e não se envergonhe ou esconda sua arte; reconhecer que alguns surdos têm dons muito próprios para a arte de expressão corporal e ela deve ser incentivada pela família, escola ou associação de surdos; repensar e discutir a arte surda no que ela representa em suas limitações políticas; encorajar os surdos para a busca de significados que expressem a/s cultura/s surda/s; assegurar que a arte a ser usada na escola não se resuma a pintar desenhos “pré-feitos por professores”, ou “cantar” músicas que são destituídas de significado para a cultura surda; considerar que, em nossas escolas, existem pequenas ou mínimas referências ou quase nada de iniciação à arte surda (CALDAS, 2006, p. 43-44).

Apesar de atualmente a escassez de subsídios para que sejam implementados recursos ideais para que o ensino de artes visuais seja viabilizado para esses indivíduos, cabe aos educadores atuais “adaptar propostas, registrando e explorando novas possibilidades condizentes com a sala de aula heterogênea” (RAILY, 2010, p. 98). É indispensável o acesso de alunos com deficiência ao ensino de artes visuais, independentemente das limitações apresentadas. A arte, por si, funciona como medida de libertação.

O progresso alcançado por esses alunos, através do ensino de artes, demonstra que apesar da deficiência, existem novas perspectivas: da liberdade para criar, para imaginar, para desejar e executar:

Para a Psicologia Histórico-Cultural, pensar, falar, ter consciência, imitar, lembrar, estar atento intencionalmente, criar, raciocinar, dominar a própria conduta, imaginar, desenhar, ler e calcular não são nem funções nem dons naturais. São obras humanas. São históricas. Fruto das ações dos homens sobre a natureza, inclusive sobre a sua própria. Se as funções elementares, biológicas, são obras da natureza, as funções superiores ou culturais são obras humanas. A transformação daquelas nestas - que acontece sem que o homem deixe de ser natureza - acontece porque é possível atribuir significação às ações e às coisas (PADILHA, 2017, s. p.).

E é em razão de não serem dons, e sim repercussões da atividade humana, que os ritos envolvidos pelas artes visuais merecem e devem ser exercitados por pessoas com deficiência, instigando o desenvolvimento de aspectos motores e afetivos que, por quaisquer razões não puderam ser aprimorados anteriormente. A experiência estética, para o aluno com ou sem deficiência, vai muito além da obra em si: a problematização do exposto e o sensorial proporcionam uma experiência única.

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (2014), em sua tese de Doutorado que foi publicada em forma de livro no ano de 2014, tratou do ensino da arte-educação como forma terapêutica de tratamento e desenvolvimento de pessoas com deficiência, especialmente de crianças com paralisia cerebral. A autora descreve que, apesar de não ter formação enquanto terapeuta, compreendeu as potencialidades do fazer artístico na vida desses indivíduos. Ana Amália (2014) explica:

Sem me deter na ideia de que, a rigor, todas as crianças têm necessidades especiais (isto é, relativas ao modo pessoal de cada uma estar no mundo), retomo a objetividade do meu pensamento inicial. Crianças com paralisia cerebral sofrem não apenas às limitações impostas por sua doença, mas, muito além disso, são vítimas de "privação cultural", fruto da ignorância, do despreparo, muitas vezes do descaso e do preconceito que povoam e determinam ações educativas exercidas por pessoas comandadas pela imperturbável crença de que são, elas mesmas, "normais". Muitas dessas ações, com base na noção preconcebida de que paralisia cerebral é sinônimo de deficiência cognitiva, partem do princípio de que crianças assim não são capazes de aprender, gerando em muitos casos práticas assistencialistas e outras aberrações, das quais é melhor não se falar aqui (BARBOSA, 2014, p. 09)

No prefácio da obra, inclusive, é narrada a sintonia do texto com as ideias de Paulo Freire. Através das artes visuais, o estudo demonstra o estímulo de percepção e desenvolvimento de aspectos sensoriais com o objetivo de contribuir com o crescimento de vivências culturais daqueles indivíduos que, de maneira ignorante, são privados pela sociedade em geral ao acesso e oportunidades desses estímulos e experiências.

Filha de Ana Mae Barbosa, Ana Amália (2014) foi vítima de um AVC e, então, ficou tetraplégica e muda. Com a cognição preservada, mesmo após o acidente, Ana Amália foi capaz de defender sua tese de doutorado com maestria, através de um programa tecnológico. Foi com base no pensamento freireano que Ana Amália

desenvolveu a ampliação do campo cultural dos alunos. Para a autora, a privação cultural imposta pela sociedade a esses indivíduos os afastam da própria autonomia (BARBOSA, 2014).

Freire pensou o desenvolvimento crítico individual como fator expensor do campo cognitivo, levando os indivíduos à emancipação. Já Ana Amália, no mesmo sentido, levanta a importância e a eficácia dessa teoria diante da exposição às artes visuais, desenvolvendo "consciência dos valores culturais aos quais são expostos" (BARBOSA, 2014, p. 18). A obra destaca a dificuldade enfrentada por essas crianças que têm a própria imagem corporal prejudicada e que, pela ausência de estímulos, não a desenvolvem.

O incentivo da educação de artes como parte da terapia ocupacional desenvolvido por Ana Amália chegou aos profissionais da área que, em sua obra, trazem relatos da importância e da efetividade do projeto em auxiliar pessoas com deficiência a desenvolver atividades de maneira autônoma. Na obra, a terapeuta ocupacional Marisa Hirata relata:

O trabalho da terapia ocupacional iniciado com Ana Amália Barbosa em setembro/2004 baseou-se no retorno às atividades como artista plástica propondo adaptações para viabilizar maior autonomia. A avaliação motora sugeriu o uso do queixo para realização da pintura, concomitantemente à base (mesa) necessitou de ajustes para melhor percepção do espaço e controle do pincel. Sua evolução motora caminhou junto com suas perspectivas enquanto artista plástica, possibilitando a proposta de reinserção no mercado de trabalho, não em intensidade que lhe permita a sobrevivência econômica, pois isto seria impossível, mas que lhe permita se sentir útil na sociedade (BARBOSA, 2014, p. 28).

A experiência proporcionada através do ensino de artes visuais às crianças com deficiência que podemos observar no trabalho de Ana Amália contribui diretamente ao desenvolvimento de aspectos sensoriais e cognitivos que, através de outras experiências, não recebiam estímulo direto. Ana Amália (2014) explica:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no processo de viver... Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular. Em contraste com essa experiência, temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências (BARBOSA, 2014, p. 33).

A autora destaca que não exige de seus alunos movimentos impecáveis. Compreende e acolhe suas limitações e, através de traços descoordenados, incentiva e instiga a criatividade e o desenvolvimento dessa experiência estética tão singular (BARBOSA, 2014). Por essa razão, compreende que a experiência da educação em arte, conforme intitula a própria obra, vai além do corpo: além do físico, a arte se manifesta como forma de regeneração de perspectivas. “Arte não é realmente ‘arte’, mas um método para adquirir e expandir conhecimento” (BARBOSA, 2014, p. 189).

7 OS PRESSUPOSTOS FREIREANOS E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A partir do ideal de uma pedagogia libertadora, Paulo Freire propôs a educação de qualidade para todos. Uma educação crítica que, em sua forma de atuar, não se restringia à conteúdos didáticos. Freire era defensor de uma educação politizada, e acreditava que do ambiente escolar não se poderia excluir tais questões, uma vez que a educação, em sua concepção, é um ato político. Em sua obra, Silva et al. (2005, p. 06 apud SANTOS et al, 2017, p. 137) descreve que:

Atuar a partir de uma práxis libertadora deve significar interagir com vários enunciados sociais, pois atribuir o sucesso escolar somente à prática pedagógica dos educadores, ignorando o sistema em que estamos inseridos, é simplificar por demais a análise do problema, e desconsiderar uma série de outras variáveis de ordem institucional, sistêmica, política e mesmo pessoal, que igualmente contribuem para que o quadro das exclusões se agrave (SILVA et al, 2005, p. 06 apud SANTOS et al, 2017, p. 137).

Para que tal práxis libertadora pudesse ser colocada em prática como forma de emancipação dos indivíduos, seria indispensável a sistematização do ensino, de modo a instigar e contribuir para o senso crítico e desenvolvimento intelectual dos alunos. Apesar do movimento criado por Paulo Freire ser anterior aos avanços em relação às políticas de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, é nítida a relação do pensamento do autor com a libertação desses indivíduos enquanto oprimidos por meio do ensino.

Em "Pedagogia do Oprimido", Freire (1987) destaca a experiência do oprimido diante da práxis pedagógica, onde deve ser conduzido e orientado por condutas humanistas por parte do educador. Para o autor, a educação é um processo de construção permeado por uma "ética pedagógica libertadora, cujo intento é produzir uma efetiva emancipação e um processo de tomada de consciência de nossos povos latino-americanos, marcados pela opressão, dominação e dependência" (BORGES, 2008, p. 211).

A educação voltada para a população deficiente no Brasil ainda é uma questão em desenvolvimento. Apesar dos avanços legais em relação à questão, desde os primórdios, o público deficiente foi impedido de participar dos processos de escolarização. Para Jannuzzi (2012), a educação voltou-se para as elites, e

somente após a manifestação de movimentos populares e ondas de reivindicação o ensino passou a ser democratizado.

Quando o acesso à educação finalmente ocorreu, não foi oferecido suporte ou especialização o suficiente para que esses alunos pudessem ser amparados ou colocados em posição de equidade aos demais. Assim, Jannuzzi (2012) explica:

A história da educação brasileira mostra-nos que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. Enquanto a elite pôde buscar educação no exterior, enviou seus filhos para Portugal ou França; quando a alfabetização se tornou fator condicionante de votos ou requisito para a ideologização como garantia de seu poder, ampliou o círculo daqueles que podiam participar do processo educativo; quando um novo sistema de produção passou a exigir uma instrumentalização mais adequada da mão de obra, foram tomadas providências nesse sentido. A educação popular, portanto, foi sendo concedida à medida que ela se tornou "necessária" para a subsistência do sistema dominante, pelo menos até o momento em que se estruturaram movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como um direito. Este modelo de interpretação de nossa história educacional fornece também os elementos para o entendimento da história da educação do deficiente [...]. Assim, na época do Império, caracterizada por uma sociedade rural e desescolarizada, foi possível silenciar completamente sobre o deficiente e esconder aqueles que mais se distinguiram ou cuja presença mais incomodava. Posteriormente, à medida que a organização escolar primária foi obtendo impulso, mas sempre na sua retaguarda, também foram tomadas as primeiras iniciativas no intuito de se organizarem escolas para o deficiente (JANNUZZI, 2012, p. 01)

Posto isso, é indiscutível a posição de disparidade assumida pela pessoa com deficiência no sistema educacional brasileiro. Por isso, ao evidenciar o sistema atual de ensino através da concepção bancária, ao manter o oprimido submisso ao que lhe é oferecido, evitando que seja regido por senso crítico, este permanece sob dominação.

Em "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire destaca e reforça a necessidade da visão do educador como parte do processo, e não como detentor do conhecimento. Tendo em vista que o ser humano é um ser inacabado, em constante processo de ruptura de desenvolvimento, é necessário que este, em sua posição de poder, a exerça em prol da libertação das injustiças sociais a que os educandos são submetidos.

Para isso, inicialmente, as práticas pedagógicas oferecidas no âmbito escolar precisam destinar-se à formação integral do aluno enquanto pessoa, propondo-se ao desenvolvimento da leitura de mundo, como através da Abordagem Triangular de

Ana Mae Barbosa (1998). A partir da concepção da possibilidade do uso das Artes Visuais no ensino de pessoas com deficiência como fator decisivo para o desenvolvimento intelectual, crítico e cognitivo desses anos, as teorias são entrelaçadas, trazendo evidência à proposta freireana.

Para a pessoa com deficiência, em posição de exclusão social em diversos aspectos, não basta apenas ser integrada para que possa desenvolver-se junto aos demais. É necessário que sejam implementadas práticas específicas que possibilitem a posição de equidade, através de estímulos diferentes. Reily (2010), nesse sentido, entende que:

A partir do movimento de inclusão, começam a ocorrer possibilidades de convivência na heterogeneidade dentro da escola que abrem múltiplas oportunidades de aprendizado, não somente para os alunos, como também para os professores, que, via de regra, em se tratando dos especialistas de áreas curriculares específicas, não tiveram em sua formação pedagógica disciplinas que contemplassem conteúdos de educação especial. Em contato com alunos com deficiência, os professores de arte vão percebendo a necessidade de prover recursos ou atenção especial para o atendimento das especificidades de cada aluno no campo da linguagem, motricidade, mobilidade, acesso ao conhecimento e produção artística (REILY, 2010, p. 86).

Nos termos do pensamento freireano, Garcia e Abreu (2018) destacam que é necessário que não se negue a capacidade crítica do aluno, pois, desse modo, é possível que se aprenda criticamente. Com isso, “tanto professores como educandos, se empenham na prática da criação, instigação, se tornando inquietos, rigorosos, humildes e persistentes” (GARCIA; ABREU, 2018, p. 03). Para os autores, “chega-se à conclusão de que o educador deve conhecer o posicionamento dos sujeitos envolvidos através da sua prática educativa” (GARCIA; ABREU, 2018, p. 11).

Na conferência on-line “Paulo Freire desde o Recife”, de Ana Mae Barbosa (2021), retrata como Freire impactou sua carreira desde o primeiro contato:

Na primeira aula do Curso de Preparação para o Concurso de Professores Primários de Quarta Instância (capital), Paulo Freire, já iniciando no SESI/Recife suas pesquisas sobre o ensino baseado no universo do aluno, propôs uma redação sobre as razões que nos levavam a querer ser professoras. Respondi explicando porque não queria ser professora, mas que este era o único trabalho que minha família admitia como digno para uma mulher. Ele não me devolveu a redação, pediu para eu chegar mais cedo no dia seguinte para conversarmos. Foi uma longa conversa, na qual

me convenceu que Educação não era repressão mas um processo de problematização, libertação e conscientização. A partir daí, Paulo Freire influenciou não só nas minhas ideias, nas minhas escolhas, mas também na minha vida (BARBOSA, 2021).

Na Pedagogia Freireana, descrita em síntese como a valorização das experiências individuais vivenciadas pelo educando enquanto ser, propõe-se a transformação social através do desenvolvimento da sua autonomia e da proposição e incentivo de questionamentos sobre o meio. A arte, enquanto parte de uma educação libertadora, tem abordagem interdisciplinar, podendo trazer realidades culturais e promover o incentivo da autonomia do aluno com maior facilidade.

Nesse viés, o pensamento de Libâneo (1998) vai ao encontro dos ideais da proposição Freireana, na situação em que “aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade” (LIBÂNEO, 1998, p. 35). A proposição do ensino libertador, desse modo, deve contemplar o ensino das artes, e de artes visuais em particular, como ponto de partida indispensável para a formação integral e desenvolvimento do educando enquanto ser pensante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou levantar respostas aos questionamentos que fundamentaram a presente dissertação. Buscou-se, primordialmente, realizar um apanhado da contribuição teórica de Paulo Freire acerca da importância do olhar pelo oprimido, bem como buscar sua libertação por meio do ensino. A pesquisa buscou ainda demonstrar a arte-educação como parte essencial do processo de libertação do indivíduo, por meio das reflexões sobre o ensino de artes visuais.

As questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência surgiram com maior força após a Declaração de Salamanca, que estabeleceu a educação de qualidade e a "educação para todos" como princípio essencial a ser seguido pelos seus signatários. O documento, após determinar o dever de equalização no ensino para pessoas com deficiência, devendo as escolas acomodarem os alunos no ensino regular, mas proporcionando a cada um deles o atendimento diferenciado necessário para que fosse possível a integração.

Apesar de ter suas ideias apresentadas anteriormente à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, torna-se cristalino que a exclusão desses indivíduos do ambiente escolar, ou a integração sem que tivessem suas individualidades reconhecidas e amparadas, também são formas de opressão. A pessoa com deficiência, diante todo o contexto histórico de sucessivas lutas pelo reconhecimento e respeito da própria dignidade, deve ser incluída em escolas regulares preparadas para a integração social desses indivíduos, com a finalidade de proporcioná-los ensino de qualidade com equidade diante dos demais alunos.

Diante de um contexto de exclusão e desumanização enfrentados por pessoas com deficiência, quando não respeitadas as especificidades do aluno, o educador contribui com o papel do opressor, privando o educando da transformação proporcionada pelo conhecimento. A libertação idealizada por Paulo Freire ao oprimido é oportunizada através do incentivo ao questionamento e da provocação ao imaginário do aluno.

O ensino de artes visuais atua muito além da apresentação do conhecimento estético ao aluno, mas instigando e desenvolvendo o senso crítico e reflexivo deste, para que possa compreender a própria realidade. Tornando-se sujeito ativo do processo, através das metodologias propostas pelo educador, adaptadas às

limitações do aluno, o aluno tem a oportunidade de desenvolver sua capacidade motora e criativa.

Contudo, na prática, a inclusão de alunos com deficiência não ocorre com tanta facilidade. A escassez de infraestrutura adequada, bem como materiais necessários disponíveis para a adaptação da metodologia dificulta a acessibilidade no sistema educacional, conforme levantado. Apesar do avanço em relação às políticas de inclusão de pessoas com deficiência ao ensino regular, a legislação precisa acompanhar a capacitação adequada de professores, bem como a destinação de recursos para que isso ocorra.

Apesar de ser ferramenta para viabilização da inclusão de pessoas com deficiência ao desenvolvimento sensível e motor necessários, indo em contramão às perspectivas libertadoras idealizadas por Freire através da educação, a atualização legislativa da Base Nacional Comum Curricular de Artes, no que diz respeito ao campo das Artes sofreu forte impacto neoliberal. No lugar de visar a autonomia do indivíduo, a BNCC passa a priorizar uma espécie de educação bancária, na qual a arte é compreendida como um processo de comunicação e meio para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, esvaziando-se de seus próprios conteúdos. A partir da reflexão acerca da realidade do indivíduo, a interculturalidade proporcionada pelo ensino de arte e de artes visuais em particular pode aproximar de maneira crítica a solução das questões sociais vivenciadas.

Ao pensar na educação dos oprimidos, Paulo Freire aponta a ideia de que, enquanto seres inacabados, é indispensável que educador não seja visto como autoritário. Apesar da autoridade investida, ao educador cabe guiar a troca de conhecimentos e o compromisso da valorização do aluno e de suas particularidades, contribuindo para a percepção de sua realidade social como algo mutável e não rígido.

Filha de Ana Mae Barbosa, responsável pela Abordagem Triangular de ensino, Ana Amália Barbosa foi exemplo de superação, e de que modo o ensino de arte pode atuar como instrumento de libertação para a autonomia do indivíduo. Pensar a arte-educação numa perspectiva libertadora e emancipadora supera as barreiras físicas da sala de aula e leva a sociedade a refletir sobre sensibilidade e consciência crítica como ferramentas indispensáveis para a construção de quaisquer outros conhecimentos.

A valorização do ensino de artes de maneira geral e de artes visuais em particular, contribui não somente para o acolhimento da pessoa com deficiência, mas com a reflexão dos pensamentos freireanos sobre o acolhimento das diversidades, realidades, individualidades e experiência de cada aluno, buscando pela construção de uma educação democrática, de qualidade e proporcionada com equidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. Â. S. **Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular.** In: BRZEZINSKI, Iria. LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

AMORIM, M. S. S. L.; PINHO, A. M. **A relevância do ensino de artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental.** In: Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 1. 2019.

AMPARO, M. A. M. et al. **Pedagogia da Esperança: um breve resumo.** In: Boletim GEPEN, ano 1, nº 05. 2012.

BAPTISTA, C. R. **Política Pública, Educação Especial e Escolarização no Brasil.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019.

BARBOSA, A. A. T. V. **Além do corpo: uma experiência em arte/educação.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte.** S. Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (ORGS.). **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Unesp, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 211-228.

BARBOSA, A. M. **Paulo Freire: desde o Recife.** Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Imaginar 66. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire.** 18ª ed. São Paulo, Brasiliense. 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. 2009. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art.>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 (1961).** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. 1996. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 dez. 1996.**

BRASIL. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971(1971).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 (1990).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Arte. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** - Brasília : MEC, SEB, 2010.

BENATTI, E. S. S. **Artes no Ensino Fundamental.** In: Revista Educar e Evoluir - Nova Geração Assessoria Educacional. Quinta Edição - Volume 1 – N 5, (Setembro de 2021). 2021.

BERINO, A. **Paulo Freire:** arte, fotografia e cinema. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). V. 6, n. 13, 2017.

BORBA, A. C. A. 2005. **Novos tempos, novos ensinoss:** é possível a criação de instrumento paradiagnóstico de alunos de arquitetura? In: Projetar. II Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura. Disponível em: <http://projedata.grupoprojetar.ct.ufrn.br/dspace/bitstream/handle/123456789/223/173%20BORBA_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BORGES, V. **Pedagogia do Oprimido.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.211-213, SET.2008 - ISSN: 1676-2584 211

CALDAS, A. L. **O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes.**

2006. 123f. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CANDA, C. N.; BATISTA, C. M. P. **Qual o lugar da arte no currículo escolar?** In: Revista Científica FAP. V. 4, nº 2, p. 107-119. Curitiba, 2009.

CATANZARO, M. F.; NOGUEIRA, M. A. **Impactos da indústria cultural na educação escolar e o ensino de Artes Visuais na construção da emancipação intelectual.** REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA | v. 18, n. 54, p. 117-134, 2021.

CAMARGO, E. P. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces.** Revista Ciênc. educ. (Bauru) 23 (1), Jan-Mar, 2017.

CINTRA, E. B. **A importância de Paulo Freire.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

CORRÊA, M. L. S. **Artes Visuais no Contexto da Inclusão.** In: Monografia do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2015.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Paulo Freire: um pensamento clássico e atual.** In: Revista e-curriculum, v.7 n.3. São Paulo, 2011.

COSTA, M.P.R.; TURCI, P.C. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. **VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial.** Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/346-2011.pdf>>. Acesso em: 11 dez 2021.

DA SILVA; T. G; LAMPERT, J. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro.** Revista Matéria-Prima. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5(1): 88-95, 2017.

DE SOUZA, G. **ARTES NO ENSINO MÉDIO: UMA NECESSIDADE.** 2017. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/artes-no-ensino-medio-uma-necessidade/151422>>. Acesso em: 14 ago. 2022

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** 5 ed. Campinas: Autores Associados, 1992, P. 02-21.

DESLANDES, Ferreira Suely; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social.** Petrópolis RJ: Editora, 2009. 108 p.

DIAS, Belidson. Apagamentos: ei, ei, ei... Cultura o quê? Visual? E as Belas-Artes, Artes Plásticas e Artes visuais? **II Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual/Faculdade de Artes Visuais** – Goiânia: Programa de Pós-

graduação em Cultura Visual, p. 1-12, 2009.

DIAS, L. S. A. et. al. **Análise de ideias marxistas nas obras de Paulo Freire**. In: Debates em Educação. Vol. 11, n° 23. Maceió, 2019.

DUARTE Jr. **Por que arte-educação?** 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1996.

DUARTE Jr. **Fundamentos estéticos da Educação**. Campinas: Papyrus, 1998.

FAUSTO, Boris. 1996. **História do Brasil**: A História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. Disponível em: <<https://bitly.com/fMwnc>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

FERREIRA, R. V. **BNCC Arte**: entre o sonho neoliberal e o governo da alma. 2021. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/214559>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de Ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização como elemento de formação da cidadania**. In: Política e educação: ensaios. 5. ed, v. 23 . São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura, 25° ed. Editora Paz e Terra, São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1ª ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Editora UNESP. São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização e conscientização**. In: Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p.15-27.

GARCIA, A. K. C; ABREU; W. F. **Concepções inclusivas de Paulo Freire na educação de surdos**. In: V CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 17 a 19 de outubro de 2018 – UNIFESSPA/Marabá-PA, 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação, v.

18, n. 52, jan. - mar. 2013.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora. 2012.

GIL, A. C.. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. São Paulo: Editora Altas S.A, 2002.

GRUN, M; COSTA, V. M. A aventura de retomar a conversação - hermenêutica e pesquisa social. IN: **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Marisa Vorraber Costa (org.) - 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. **A evolução da educação básica no Brasil: política e organização**. In: Educação básica: políticas, legislação e gestão - leituras [S.l: s.n.], 2004.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JANNUZZI, G. de M. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. de C. M; REBELO, A. S. **Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 24, n. spe, p. 51-68, 2018.

KIELING, J.F. **Alienação**. IN: REDIN, E.; STRECK, D.R.; ZITKOSKI, J.J. (Org.). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte Vestígio, 2019.

KUHNEN; R. T. **A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016)**. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2017, v. 23, n. 3, pp. 329-334.

LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. **Educação especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar**. In: Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 17 - n. 2 - Itajaí, Abr-Jun 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 15ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LINS, M. J. S. C. Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem.

2020. Disponível em: <https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Lins-Educacao_bancaria.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MACIEL, J. J. **O método Paulo Freire: origens históricas, influências teóricas e aspectos metodológicos.** 2017. In: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25509_13013.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

MACIEL, K. F. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** In: Educação em Perspectiva, v. 2, n. 2, p. 326-344. Viçosa, 2011.

MARCONI, de Andrade Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamento de Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.

MARQUES, L. P; ROMUALDO, A. S. **Paulo Freire e a Educação Inclusiva.** 2014. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3512/1/FPF_PTPF_01_0435.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MARQUES, S. M. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos:** rupturas e mutações culturais na escola brasileira. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de concentração: Educação Especial) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Universidade Lumière Lyon. São Paulo, SP: 2007.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MÖDINGER, C. R. et al. **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes.** 1.ed. Erechim: Edelbra, 2012.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set/dez. 2006.

MOREIRA, A. A. A. **O Espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Loyola, 1991.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem.** 2. ed. ampl. São Paulo: E.P.U., 2015.

MONTEIRO, C. A. S. **O ensino das artes visuais como ferramenta da pedagogia inaciana na formação integral do aluno.** In: Faculdade Católica de Filosofia e Ciências Sociais, 2008.

MOURA, E. M.; PAIM, M. M. **A importância das Artes Visuais na aprendizagem das crianças**. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 5, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16492>. Acesso em: 23 jun. 2022.

NEVES, Lívia Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.

NUNES, M. L. P.; CARVALHO, C. **A FORMAÇÃO ESTÉTICA DO PROFESSOR: CONCEITOS DE ARTES VISUAIS**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/1628>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PADILHA, A. M. L. **Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial. 2017, vol.23, n.1, pp.9-20. ISSN 1413-6538.

PANHO, G. **Recortes das artes visuais: nas entrelinhas da BNCC** [recurso eletrônico]. João Pessoa : Editora UFPB, 2021.

REILY, L. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia, FFCLRP - USP, Rib. Preto, 4 Fev/Jul, 1993.

RIBEIRO, M. A. **Aporte Multidisciplinar no ensino de artes: um estudo de caso na escola estadual Samuel Engel**. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AE6QTZ/1/meire_artes_indica_es_da_orientadora.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação**. Diálogo educacional, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50. 2006.

ROSSI, Flávia Demke. **O Ensino de Artes Visuais na escola: desafios e ideais docentes**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SALES, V. F; JÚNIOR, A. G. M. **A Política de Educação Especial na Perspectiva Exclusiva: implementação na EMEF José Dantas Sobrinho, no Município de Maracanaú**. Revista do Mestrado Profissional em Planejamento em Políticas Públicas, n. 11, 2014.

SANCHÉZ, P. A. 2005. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para**

todos no século XXI. Disponível em: <<https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-37.pdf#page=7>>. Acesso em: 12 jan. 2022

SANT'ANA, I. M. **Educação Inclusiva: concepções de professores.** In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS, J. H. et. al. **Pensar educação inclusiva em uma perspectiva freiriana.** In: Cadernos de Graduação, Ciências humanas e Sociais. V. 4, nº 2. Alagoas, 2017.

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 09-34, jan./mar. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro.** In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. O legado educacional do século XIX. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-32.

SINÃNI, M. C. F; CALVES, K. W; PAES, P. C. D. **O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL OU CEGUEIRA.** Faculdade de Educação (FAED) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Horizontes – Revista de Educação, Dourados-MS, v. 9, n. 15, 2020.

SILVA, C. A. R.; GALUCB, M. T. B; BIDO, J. M. **EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO.** Revista Teias v. 22 • n. 67 • out./dez. 2021• Seção temática Celebrar Paulo Freire: reencantar o mundo e as utopias.

SILVA, C. S. **Importância das Artes Visuais na Educação Infantil.** Revista Científica FESA. V. 1, n.4, 111-123, 2021.

SILVA, J. W. S.; MAFRA, J. F. **Resenha do livro “Paulo Freire, mais do que nunca”.** In: Revista Pedagógica, Chapecó, v.22, p. 1-6, 2020.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. São Paulo: Ed. Autêntica, 2011.

SHOR, IRA; FREIRE, PAULO. **O professor como artista.** In: GADOTTI, Moacir (org). Paulo Freire: Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 509

SOARES, M. L. P.; CARVALHO, C. **A FORMAÇÃO ESTÉTICA DO PROFESSOR: CONCEITOS DE ARTES VISUAIS.** Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/1628>>. Acesso em: 02 jul. 2022.

TAMIOZZO, C. **Arte/Educação na perspectiva da inclusão: desafios contemporâneos.** Monografia do Curso de Artes Visuais. Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

THOMAZ, F. F. **A importância do estudo da imagem dentro de uma proposta humanizada de arte reabilitação** - Aplicações da Proposta Triangular de Ensino. 2010. Disponível em: <<https://fddocuments.net/document/universidade-candido-mendes-pos-graduacao-descricoes-contidas-no-livro.html?page=1>>. Acesso em: 25 jun. 2022

TUNES, E. **Por que falamos de inclusão?** Linhas Críticas, Brasília, v. 9, n. 16, p. 5-12, jan./jun.2003.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VÁZQUEZ, A. S. **Um convite à estética**. Trad.: Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?** 3 dez. 2012. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-deleitura/artigos/artigo.php?id=69343>>. Acesso: 18 jun. 2022.

VIEIRA, S. Senado Notícias. **Modelo educacional brasileiro exclui os mais pobres, aponta debate**. 2018. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/25/modelo-educacional-brasileiro-exclui-os-mais-pobres-aponta-debate>>. Acesso em: 21 jun. 2022

VICENTINI, D. VERÁSTEGUI, R. L. A. **A PEDAGOGIA CRÍTICA NO BRASIL: A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**. 2010. In: XVI Semana da Educação. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS_FILOSOFICAS/A_PEDAGOGIA_CRITICA_NO_BRASIL_A_PERSPECTIVA_DE_PAULO_FREIRE.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. Porto Alegre: Artmed, 1998.