



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

LUCIANA GARRIDO LEITE

**ARTE E EDUCAÇÃO PARA TODOS – EXPERIÊNCIAS FORMATIVO-
INCLUSIVAS DO NÚCLEO DE ARTE COPACABANA/RJ**

SEROPÉDICA, RJ

2025

LUCIANA GARRIDO LEITE

ARTE E EDUCAÇÃO PARA TODOS – EXPERIÊNCIAS FORMATIVO-
INCLUSIVAS DO NÚCLEO DE ARTE COPACABANA/RJ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação Agrícola, da
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Educação,
área de Concentração em Educação Agrícola.

Orientador Prof. Dr Allan Rocha Damasceno

Coorientadora: Profa. Dra. Anna Maria Pereira
Esteves

SEROPÉDICA, RJ
2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L533a LEITE, LUCIANA GARRIDO , 1982-
ARTE E EDUCAÇÃO PARA TODOS – EXPERIÊNCIAS FORMATIVO
INCLUSIVAS DO NÚCLEO DE ARTE COPACABANA/RJ / LUCIANA
GARRIDO LEITE. – Seropédica, 2025.
131 f.: il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Coorientadora: Anna Maria Pereira Esteves.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES, 2025.

1. Arte-educação. 2. Inclusão. 3. Teoria Crítica. I.
Damasceno, Allan Rocha , 1978-, orient. II. Esteves,
Anna Maria Pereira , 1977-, coorient. III
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. IV. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 66 / 2025 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.072514/2025-56

Seropédica-RJ, 12 de dezembro de 2025.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

LUCIANA GARRIDO LEITE

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 01/12/2025

Orientador, Dr. ALLAN ROCHA DAMASCENO, UFRRJ

Membro interno, DRA. SILVIA MARIA MELO GONÇALVES, UFRRJ

Membro externo, DRA. MARIA ALICE DE MOURA RAMOS, UNIRIO

(Assinado digitalmente em 18/12/2025 17:05)
SILVIA MARIA MELO GONÇALVES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)
Matrícula: 1043457

(Assinado digitalmente em 15/12/2025 09:58)
MARIA ALICE DE MOURA RAMOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 704.245.867-20

(Assinado digitalmente em 12/12/2025 15:42)
ALLAN ROCHA DAMASCENO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 074.158.237-61

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **66**, ano: **2025**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **12/12/2025** e o código de verificação: **655f33b3c5**

"Caminhante, não há caminho, se faz o caminho ao caminhar."

Antônio Machado

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Pai Maior pela oportunidade de adquirir conhecimento e por poder repassar ele para minha comunidade, contribuindo assim para um mundo mais humanizado e inclusivo. Agradeço a Exu, por ter aberto e iluminado os caminhos para eu chegar até aqui, Laroyê.

Agradeço aos meus pais Luci e Waldyr, que me ensinaram desde cedo o valor dos estudos. Sem vocês no meu início, não estaria aqui. Sei que estão participando comigo dessa conquista e que continuam nos acompanhando com amor.

Agradeço ao meu irmão João Paulo por ser base da família na ausência carnal dos nossos pais. Obrigado por sempre torcer pelas minhas conquistas. Agradeço minha irmã Jussara por toda a alegria compartilhada e torcida, sei que continua nos acompanhando em outro plano.

Agradeço ao meu filho Henrique Garrido Leite, que chegou ao meio do processo desta dissertação e que foi fundamental tanto na escrita e pesquisa, como na minha vida. A vida com você é muito melhor.

Agradeço a minha rede de apoio, esse trabalho foi realizado com a ajuda de vocês. Obrigada por amar minha família como parte da família. Agradecimento especial aos amigos Diego, Flávia, Ronaldo, Joana, Ivan e as minhas sobrinhas Victória, Yasmin e Karina.

Agradeço as professoras Maria Alice e Silvia por terem aceitado o convite para minha banca. A contribuição de vocês foi essencial para concretizar esta dissertação e para o meu crescimento profissional e pessoal. Agradeço a professora Anna Maria pela orientação, obrigada pelas nossas conversas.

Agradeço ao professor e orientador Allan por todos os ensinamentos, paciência e amizade. Obrigado por acreditar em mim e no meu potencial. Agradeço a sua generosidade não só comigo como todos em sua volta.

Agradeço ao grupo do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão, LEPEDI UFRRJ/ UNIRIO, por compartilhar tantos saberes.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, PPGEA UFRRJ. Agradecimento especial aos professores do programa que ajudaram com suas aulas e escuta atenta.

Obrigada a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Espero que como eu, muitos ainda tenham o privilégio de sentar-se na cadeira de uma Universidade Pública.

E por último e não menos importante agradeço ao Núcleo de Arte Copacabana por tanto. Obrigada a comunidade pela escuta e interesse pelo meu trabalho. A troca com todos foi muito valiosa para que esse estudo pudesse nascer e vivenciar como a arte educação é uma potência para a inclusão no nosso sistema de educação. Ver isso todos os dias tão de perto, renova minhas esperanças para um futuro mais inclusivo. Obrigada ao coordenador e amigo Cristiano Cardoso, você foi fundamental nessa construção.

Obrigada!

RESUMO

LEITE, Luciana Garrido. **Arte e educação para todos – experiências formativo-inclusivas do núcleo de arte Copacabana/RJ**. 2025. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

A presente pesquisa explora a interseção entre arte, educação e inclusão de alunos periféricos, utilizando como base teórica a perspectiva Crítica de Theodor Adorno. O estudo concentra-se nas experiências formativas de alunos pertencentes ao Núcleo de Arte Copacabana, uma unidade de extensão relacionada a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A partir da análise crítica de Adorno, examinou-se como as práticas artísticas podem servir como ferramentas emancipatórias em contextos sociais desfavorecidos, desafiando estruturas de poder e hegemonia cultural. O trabalho investigou os desafios enfrentados pelos alunos nessas áreas marginalizadas, como falta de recursos e oportunidades educacionais limitadas. Além disso, explorou as potentes contribuições no campo da Arte-educação para promover a reflexão crítica, a expressão individual e o engajamento comunitário entre os participantes. Para pesquisa usamos como procedimento de coleta entrevista com professores, coordenação e responsáveis, observações feitas com registros em diário de campo e análise de documentos, para compreender as dinâmicas e os impactos das experiências formativas do Núcleo de Arte Copacabana. Os resultados destacam a importância da Arte-educação no contexto escolar como um instrumento de resistência cultural e social, capacitando os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Para a fundamentação teórico-metodológica foi utilizada a Teoria Crítica, onde se conclui que a abordagem crítica de Adorno oferece uma lente valiosa para compreender e transformar as práticas educacionais em contextos periféricos, enfatizando a necessidade de uma educação artística que seja acessível, inclusiva e politicamente engajada. Concluímos que as diversas linguagens artísticas do local, a escuta atenta dos professores com seus educandos e o acompanhamento dos responsáveis foi fundamental para as práticas inclusivas com os estudantes.

Palavras-Chave: Arte-educação; Inclusão; Teoria Crítica.

ABSTRACT

LEITE, Luciana Garrido. **Art and education for all – formative-inclusive experiences of the Copacabana/RJ art center.** 2025. 131f. Dissertation (Master's in Education) - Institute of Agronomy. Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

The present study explores the intersection between art, education, and the inclusion of students from peripheral communities, using Theodor Adorno's Critical Theory as its theoretical framework. The research focuses on the formative experiences of students belonging to the Núcleo de Arte Copacabana, an extension unit linked to the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro. Based on Adorno's critical analysis, the study examines how artistic practices can serve as emancipatory tools in socially disadvantaged contexts, challenging structures of power and cultural hegemony. The research investigated the challenges faced by students in these marginalized areas, such as the lack of resources and limited educational opportunities. In addition, it explored the significant contributions of art education to promoting critical reflection, individual expression, and community engagement among participants. For data collection, the study employed interviews with teachers, coordinators, and guardians, observations recorded in field journals, and document analysis in order to understand the dynamics and impacts of the formative experiences at the Núcleo de Arte Copacabana. The results highlight the importance of art education in the school context as an instrument of cultural and social resistance, empowering students to become agents of change within their communities. The theoretical-methodological foundation of the study is grounded in Critical Theory, leading to the conclusion that Adorno's critical approach offers a valuable lens for understanding and transforming educational practices in peripheral contexts, emphasizing the need for artistic education that is accessible, inclusive, and politically engaged. The study concludes that the diverse artistic languages present in the institution, the attentive listening practiced by teachers in relation to their students, and the involvement of guardians were fundamental to the inclusive educational practices developed in this context.

Keywords: Art Education ; Inclusion; Critical Theory

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa das comunidades no entorno de Copacabana	67
Figura 2: Corredor do Núcleo de Arte Copacabana	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação dos servidores do Núcleo de Arte Copacabana e sua formação	69
Tabela 2: Relação dos responsáveis com o Núcleo de Arte Copacabana	69

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA: O DIREITO À ARTE E CULTURA NUMA PERSPECTIVA ESCOLAR INCLUSIVA.....	8
1 O PERCURSO DA “EDUCAÇÃO INCLUSIVA”: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	14
1.1 Trama histórico-política para afirmação da escola inclusiva no Brasil.....	17
1.1.1 Educação inclusiva no Brasil: debate legal	18
1.1.2 Inclusão para todos: ampliando horizontes além da Educação Especial.....	26
1.2 Inclusão em tempos de barbárie: avanços e retrocessos nos processos de inclusão escolar e educacional no Brasil	40
2 ARTE E EDUCAÇÃO NO BRASIL: A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCACIONAL	43
2.1 As quatro linguagens da arte: artes visuais, artes cênicas, dança e música	46
2.1.1 Artes Visuais	47
2.1.2 Artes Cênicas	48
2.1.3 Dança	49
2.1.4 Música	49
2.2 Trajetória da arte-educação no contexto escolar brasileiro	50
2.3 A arte-educação no exercício da cidadania e os processos de inclusão: quem cabe no seu todo?	58
3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA	62
3.1 Objetivos do estudo	63
3.2 Questões de Estudo.....	63
3.3 Caracterização do locus de pesquisa	64
3.3.1 Os Núcleos de Arte.....	64
3.3.2 O Núcleo de Arte Copacabana	65
3.4 Sujeitos da Pesquisa	68
3.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	69
3.6 Análises dos documentos do Núcleo de Arte Copacabana	72
4 MUITO ALÉM DO FAZER ARTÍSTICO: O QUE O NÚCLEO DE ARTE COPACABANA TEM PARA CONTAR	76

4.1	A Inclusão na educação sob diferentes olhares: O que dizem os entrevistados?	76
4.2	Projeto Político-Pedagógico do Núcleo de Arte Copacabana: Potencialidades e desafios para a inclusão	89
4.3	Desafios e possibilidades: superando barreiras no cotidiano do Núcleo de Arte Copacabana.....	95
4.4	Arte, política e inclusão: Núcleo de Arte Copacabana como espaço de emancipação social	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
6	REFERÊNCIAS	116
	Anexo A - Roteiro de entrevista semiestruturada - professores	122
	Anexo B - Roteiro de entrevista semiestruturada - coordenação pedagógica	124
	Anexo C - Roteiro de entrevista semiestruturada – responsáveis	126
	ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	127
	ANEXO E - Planejamento Gpágil.....	130

*“Já podaram seus momentos, desviaram seu destino
Seu sorriso de menino, quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança, nova aurora a
cada dia. E há que se cuidar do broto,
pra que a vida nos dê flor, flor e fruto”*

Milton Nascimento/ Wagner Tiso

APRESENTAÇÃO

No Brasil o acesso à arte e cultura ainda são vistos como um privilégio para grande parte da população. Em um país onde apenas 69,4% da população tem possibilidade de ir ao teatro ou sala de espetáculo, 68,6% aos museus e 57,4% ao cinema, (dados do último censo promovido pelo IBGE em 2023), a arte vira um artigo de luxo para uma parcela dos brasileiros.

Mesmo em grandes centros urbanos, como é o caso da cidade do Rio de Janeiro, temos a sensação de vivermos em pequenas bolhas culturais, enquanto um grupo considerável de cariocas são excluídos desse acesso. E claro, pessoas com pouco ou quase nenhum poder aquisitivo, moradoras de comunidade e/ou de lugares distantes do centro ou zona sul do município do Rio de Janeiro.

Ao mesmo tempo em que vemos essa exclusão da periferia em centros culturais, ou de lugares onde somente a burguesia tem acesso, temos também a efervescência cultural dentro desses mesmos *guetos*. Que com a falta de possibilidades, que é proporcionada a esses lugares desde a colonização portuguesa, precisa se reinventar todo dia e lutar para que sua arte seja vista, respeitada e repassada para sua comunidade e para os seus descendentes. Podemos ver a tentativa de sucateamento e silenciamento desses espaços e dessa cultura da *favela*. Esse mesmo histórico que os quilombos, os povos indígenas, as aldeias e pequenas comunidades vivenciaram em toda sua história de lutas. Temos que nos lembrar que o apagamento e/ou dominação de uma civilização ou sociedade dentro da história mundial começava pela destruição de sua cultura, arte e história.

A arte periférica se dá pelo encontro, pelo coletivo, pela causa comum. Esses encontros favorecem as trocas, o saber coletivo e o pensamento crítico ao ter que criar um movimento artístico, trabalhar temáticas e pautas. Não é fácil criar/fazer arte enquanto é preciso sobreviver, trabalhar, se alimentar e tantos outros afazeres que são primordiais para a existência humana. A cultura nas comunidades é múltipla e diversa. E essa diversidade é apresentada a todo o momento, na resistência do ser e do fazer. A arte é política, e ao entrarmos no campo da abstração, podemos ver, sentir, pensar e fazer outras formas de viver. Durante uma entrevista a Dreyfus em 1983, Foucault nos sinaliza essa condição primitiva da arte, a intangibilidade ao viver, em que fazemos arte com a vida, e a vida com a arte;

O que me surpreende é que, em nossa sociedade, a arte esteja apenas relacionada aos objetos, e não aos indivíduos ou à vida; e, também, que a arte seja um domínio especializado, o domínio dos *experts* que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não é uma obra de arte? Por que um quadro ou uma casa são objetos de arte, mas não nossa vida? (Foucault, 2001b, p. 1436).

Considero a arte como uma matéria inata ao ser humano. E por ser inata, é algo que mescla e se mistura com sua vida. Estamos sempre imersos na arte. Mas ao mesmo tempo, vivemos uma dicotomia. Como pensar em arte com uma sociedade que vive pelo capital, só consegue pensar em sobreviver, onde a liberdade está condicionada a bens materiais e onde a desigualdade caminha a passos largos?

Não é fácil pensar na arte quando o primordial é sobreviver. Essa busca pelo mínimo, pela cidadania, essa palavra tão cara e que ainda não entrou na casa de muitas pessoas. A falta de um viver digno para muitos, ainda nos rouba o direito de pensar além do básico. E por conta dessa falta, nos deixam à mercê de uma indústria cultural que nos dita o que é e o que não é arte. Adorno faz essa crítica, ao apontar essa indústria massificada, que nos tira o prazer de pensar e de fazer a arte;

A cultura de massas masoquista é a necessária manifestação da produção onipotente. O investimento libidinal no valor de troca não é nenhuma transubstanciação mística. Ele corresponde à atitude do prisioneiro que ama a sua cela, pois não lhe é permitido amar outra coisa. (Adorno, p 69, 2020)

E essa indústria cultural, que diz o que deve ou não deve ser ouvido, dito e consumido, deve ser combatida tão igual a luta pela dignidade. A indústria não pode achatar o fazer artístico espontâneo da periferia e de qualquer outro lugar. Ao mesmo tempo, não podemos perder o fio de toda a produção artística que antecederam o nosso fazer cultural/ artístico de hoje. É importante se abastecer desse universo que é a arte. E nesse se “abastecer” que o ensino de artes se mostra tão importante nessa luta pelo direito à cultura. Trazer para este estudante uma arte onde ele possa apreciar conhecer a história e fazer a arte. Como dizia Nietzsche (1844-1900), “Temos a arte para que a realidade não nos destrua” e a arte deve ser franqueada a todos, sem distinção.

Esse fato me faz lembrar minha trajetória até chegar como professora de música na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e diretora de uma unidade de extensão da prefeitura do Rio de Janeiro.

Comecei cedo na música, por morar na região central da cidade, possuía livre acesso a espaços musicais, teatro e museus. Por incentivo da família me vi cedo em contato com a música e aos 7 anos já estava na Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, em um dos seus cursos de musicalização infantil, e lá permaneci até ingressar na faculdade. Posso afirmar

que esse longo período dentro da UFRJ foi um dos braços da minha formação como pessoa. Participar das atividades como o canto coral e a orquestra jovem, ver os bastidores das montagens de óperas e sinfonias foi bastante importante. Com a UFRJ pude entrar em grandes teatros, como o Theatro Municipal e viajar para alguns lugares, que eu, como uma aluna de escola pública e distante daquele mundo onde o status social dita onde você pode ou não pode estar, não pisaria se não fosse por meio da música. Mesmo estando em um espaço não escolar, minha família via como uma extensividade da escola e essa permanência me possibilitaram a fazer o Teste de Habilidade Específica (THE) para música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Unirio, propiciando a entrada na faculdade de música.

Em 2016, quando entrei na Unirio, faculdade essa situada em um bairro nobre do Rio de Janeiro, a Urca, tive contato com muitas pessoas, mas um fato me chamava a atenção dentro da faculdade de música. A maior parte da minha turma era de pessoas que advinham da zona sul do Rio de Janeiro. Em uma turma de 22 alunos do curso de licenciatura em música, 2 alunos eram do Méier, bairro da zona norte do Rio, dois, contando comigo, eram alunos que moravam na região central e 1 que morava em Nova Iguaçu, município do Rio de Janeiro, popularmente conhecido como Baixada Fluminense. Entrei no final do governo do Fernando Henrique Cardoso, em um tempo que não existiam políticas de permanência dentro da faculdade. A Unirio não possuía crédito em passagens, tão pouco alojamentos e o Restaurante Universitário era considerado um dos mais caros dentro das universidades federais do Rio de Janeiro.

De todos os 22 alunos que entraram no primeiro semestre daquele ano de 2002, apenas um não conseguiu concluir a faculdade, e esse aluno era J., o único negro da turma e morador da Baixada Fluminense. J. não conseguia se manter na faculdade, foi excluído pela falta de apoio e políticas de permanência que pudessem ajudá-lo naquele momento. Pude perceber, mesmo no íntimo sabendo que era uma normalidade do sistema, que concluir uma faculdade, embora ela fosse pública, poderia ser considerado impossível para alguns, pois estávamos inseridos em um sistema excludente, um reflexo da nossa sociedade dentro da faculdade.

Ainscow nos faz refletir;

Enquanto professores, devemos lembrar-nos que as escolas, tal como a sociedade, são influenciadas pelas percepções do *status* socioeconômico, da raça, da língua e do sexo. Consequentemente, é necessário questionar a forma como estas percepções influenciam a dinâmica da classe. (p7, 1995)

Temas como a inclusão eram pouco ou nada debatidos em nossa formação. Com a falta de políticas de permanência e olhar sobre as diversidades de alunos e funcionários. Essas questões sempre me chamavam a atenção durante minha permanência na faculdade de música, onde a mesma não disponibilizava matérias onde a inclusão em educação fosse debatida, o que podemos ver com assombro já que iríamos para a sala de aula, um ambiente tão plural onde seria necessário estudos, debates e reflexões sobre o assunto. Minhas indagações

sobre a inclusão em sala de aula me levaram a pesquisar sobre o transtorno de déficit de atenção na música e, pela primeira vez, pude ver como seria esse trabalho de inclusão feito pelos próprios professores da universidade, já que havia poucas políticas inclusivas na época.

Assim que saí da faculdade, foi sancionada a lei nº 11.769, publicada no *Diário Oficial* da União no dia 19 de agosto de 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — tornando obrigatório o ensino de música no Ensino Fundamental e Médio. Com essa lei estados e municípios tiveram 3 anos para se organizar contratando e fazendo concursos na área de música.

Passei um período curto na educação municipal de Niterói no RJ, cidade vizinha a cidade do Rio de Janeiro. Nesse processo tive meu primeiro contato com salas de aula inclusivas. Por sorte, fui lotada em uma escola que se dizia referência de inclusão dentro do município de Niterói, a Escola Municipal Mestra Fininha, situada no bairro do Barreto, divisa com São Gonçalo (outro município do RJ). Com essa escola pude vivenciar de perto o trabalho dos professores, agentes educadoras e da sala de recursos. Mesmo com dificuldades inerentes ao ensino público, como falta de verba e espaços adequados para a mobilidade de cadeirantes que estudavam lá, as reflexões dentro da escola e principalmente dentro da sala de aula, eram bastante proveitosas para meus anos iniciais como professora.

Ao chegar na SME do RJ no ano de 2016, em uma realidade totalmente nova para mim, fui lotada em uma escola municipal onde funcionava um dos antigos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), idealizado por Darcy Ribeiro, dentro do governo de Leonel Brizola na década de 80, e que hoje, só temos a lembrança desse projeto na sua arquitetura, já que a educação municipal mudou muito desde então. Situado no bairro do Caju, no terceiro quilômetro da Avenida Brasil, com mais de 1000 alunos matriculados em seus 3 turnos. Nesse bairro, tive meu primeiro choque de realidade dentro do ensino público. O Ciep Henfil está localizado atrás do crematório do complexo de cemitérios do Caju, ao lado de uma usina de asfalto e uma fábrica de cimento. No fim do mesmo bairro, temos um lixão e a escola ficava dentro da comunidade Parque Alegria. Com todos esses atributos, era de se esperar não ter moradias perto. Mas, infelizmente não era isso que havia. O bairro do Caju passou por momentos áureos, sendo sede da casa de banho do imperador. Mas os anos de glória foram deixados para trás. Por diversas vezes não conseguia entrar na escola por guerra entre facções ou ficava “presa” na escola pelo mesmo motivo.

Nesse Ciep, que possui o nome de um importante cartunista brasileiro, o Henfil, que usava da sua ironia e seus personagens característicos brasileiros para apontar e denunciar as barbaridades da ditadura e que lutava pela democratização do país, víamos o descaso do poder público para esta comunidade. Ao começar pela escola e seus inúmeros problemas estruturais e falta de pessoas no seu quadro funcional.

Mesmo entrando em um concurso de 40 horas, que me garantiria estar lotada em uma escola de turno único, fui para um Ciep de turno parcial, que era dividido em 3 turnos. O Fundamental I funcionava manhã e tarde e o PEJA (Programa Escolar de Jovens e Adultos) funcionava no turno da noite. Dos 1000 alunos do Ciep, eu conseguia atender 547, divididos em 26 tempos. Cada turma do Ciep do fundamental I recebia 1 tempo de artes como descrito na matriz curricular. E por diversas vezes me perguntava: Como manter um ensino de qualidade atendendo 547 alunos semanalmente com um tempo de aula apenas? Isso era visto como uma incógnita, já que nos Parâmetros Curriculares Nacionais dizia que;

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (Brasil, 2000, p.15)

Esse era considerado o meu maior desafio, proporcionar o que era um direito básico do aluno dentro do ensino das artes. Com isso, me juntei aos meus pares dentro da escola para conseguir desenvolver um trabalho que pudesse contemplar a todos e despertar a curiosidade sobre a arte e o seu fazer. Nesse mesmo período, ao promover passeios para além da escola, onde poderíamos visitar espaços culturais, me deparei com turmas que nunca haviam saído do bairro do Caju. Esse mesmo bairro que fica a menos de 6 km da sede da prefeitura. Uma área central, perto de muitos aparelhos culturais, mas longe da realidade dos alunos daquela comunidade.

Com isso nos deparamos com a inconstitucionalidade provocada pela segregação social. Está na nossa Constituição, Art. 215. “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” (Brasil, 1988). Mas, não era isso que vivenciávamos na prática como professores. Uma parcela da população continua não tendo acesso a arte e cultura e tão pouco é incentivada a produzir arte. Pensar que em uma cidade grande esse acesso poderia ser mais facilitado, infelizmente a arte e cultura ainda são vistos como bens e não como algo acessível a todos, como deve ser.

Por fim, 6 anos após minha entrada no município, em 2021, fui convidada a estar à frente do Núcleo de Arte Copacabana, uma unidade de extensão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME RJ). Pensava eu que teria um grupo diferenciado, que possuísem mais acessos a espaços culturais, já que em sua grande maioria são moradores de comunidades do entorno de Copacabana. Minha surpresa ao chegar e me deparar com uma realidade muito parecida com a do Caju, muitos alunos e responsáveis experimentariam seu primeiro contato com as artes ao se matricularem no Núcleo. No decorrer desses quase 3 anos

de vivência no Núcleo de Artes Copacabana, pude acompanhar de perto os impactos que a prática com as artes proporcionava aos estudantes e responsáveis que estavam inseridos. É como um desabrochar na experiência do novo, da descoberta nas artes, da criação e da imaginação. Esse descobrimento artístico é visto com um certo encantamento pelos estudantes, professores e responsáveis. Nossos estudantes, moradores da periferia da zona sul, alunos do próprio bairro e de outras regiões do Rio de Janeiro, são convidados a repensar suas práticas, ao apreciar, produzir e a refletir tudo o que é elaborado por ele e pela comunidade escolar. Essa construção da teoria e da prática andam muito juntas nas artes. O estudante, de classe social baixa, periférico, alguns com deficiências cognitivas e socioemocionais veem a sua arte, o fazer artístico como um convite para o seu mundo.

Por diversas vezes me vejo nessa descoberta e lembro da infância que pude ter por ter acesso a esses bens culturais e como esses mesmos bens foram muito valiosos na minha formação profissional e como pessoa.

Com isso, ao experimentar esse dia a dia do Núcleo me fez indagar como a arte gerada dentro dele impactava e potencializava a vida dos alunos e da comunidade escolar de uma maneira inclusiva. Quais experiências artísticas estavam sendo experienciadas nesse espaço? Quais abordagens e estratégias estavam sendo utilizadas e como elas poderiam ser vistas dentro de uma perspectiva inclusiva?

Essas questões me levaram onde estou hoje, de onde escrevo esta pesquisa. A minha vivência em sala de aula e na gestão de um espaço escolar, meus estudos e anseios para chegar ao menos perto de uma escola inclusiva me motivaram a elaborar essa dissertação. Para isso, minha metodologia estará alicerçada na Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno, filósofo alemão, representante da escola de Frankfurt, que irei aprofundar durante o decorrer da escrita. Acredito que ao pensarmos criticamente e profundamente sobre essas questões, teremos subsídios para formar uma sociedade emancipada, justa e humana.

Sobre Adorno, Crochik et al fala;

Adorno defendeu a educação como forma importante de se combater as tendências fascistas que poderiam se desenvolver nos indivíduos. Uma educação para autonomia, para emancipação, para a experiência e para a contradição poderia trazer uma consciência que serviria de anteparo à violência, não somente a das instituições e a dos outros indivíduos, como também a do próprio indivíduo (2013, p 19)

Sendo assim, o presente trabalho estará organizado da seguinte forma:

Apresentação, onde irei falar o que motivou o estudo, o tema e o objeto a ser estudado.

A formulação da situação problema, onde estarei expondo o objeto de estudo e problematizá-lo no caso, o direito a arte e cultura numa perspectiva escolar inclusiva.

No primeiro capítulo irei fazer o percurso da Inclusão na Educação no Brasil. Falarei sobre a trama - histórica política de ações afirmativas para uma escola inclusiva, além de

refletirmos sobre os avanços e retrocessos dessas políticas públicas na educação brasileira. Esses apontamentos e reflexões estarão sempre fundamentados à luz da Teoria Crítica de Adorno.

Entrando nas questões sobre o ensino da arte em ambiente escolar no Brasil, teremos no segundo capítulo onde será apontada a trajetória da arte-educação no contexto escolar brasileiro, os processos de inclusão dentro da arte educação, além das observações que serão feitas dentro das quatro linguagens trabalhadas na educação artística: arte visual, artes cênicas, dança e música.

No terceiro capítulo está o aporte teórico-metodológico da pesquisa, começarei falando da Teoria Crítica da Sociedade, que fundamenta todo o meu trabalho. Logo após será exposto os meus objetivos de estudo, as questões de estudo, o lócus da pesquisa que será o Núcleo de Arte Copacabana, unidade de extensão da SME RJ, os sujeitos que participarão, além dos procedimentos que serão utilizados para a produção de dados e posterior análise.

Para falar sobre as experiências inclusivas no Núcleo de Arte Copacabana, teremos o quarto capítulo onde serão expostas as produções de cada área artística, bem como essas áreas conversam com a inclusão na educação dentro de suas singularidades.

Por último, teremos as considerações finais do trabalho, onde pretendo apresentar as conclusões da pesquisa, assim que ela estiver finalizada.

*“Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver.
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal”*

Milton Nascimento / Fernando Brant

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA: O DIREITO À ARTE E CULTURA NUMA PERSPECTIVA ESCOLAR INCLUSIVA

O direito à arte e cultura é fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos, e a escola desempenha um papel crucial na promoção desses direitos. Pensando nessa afirmação podemos refletir em como a arte está presente no ambiente escolar e como ela possui um papel fundamental na formação desse estudante. A pintura, a música, o teatro e outras formas de arte proporcionam oportunidades para a expressão pessoal, construção de identidade e fortalecimento da autoestima. Na PCN é apontado;

O conhecimento da arte abre perspectiva para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilização é condição fundamental para aprender. (Brasil, 2000, p 21)

Mas, ao mesmo tempo em que a arte é mostrada como algo importante para a formação humana, dentro de muitas escolas brasileiras ela ainda é vista como uma “submatéria”. E por isso não é dada a sua devida importância. Normalmente são aulas com poucos tempos (1 ou 2 tempos no máximo), em relação a outras disciplinas como matemática ou português. Muitos estudantes não se identificam com o que lhe é apresentado em sala de aula, perdendo o interesse. Esse afastamento da arte tanto dentro como fora da escola é visto desde o Brasil Império. Ana Mae Barbosa esclarece,

O neoclássico, que na França era arte na burguesia antiaristocratizante foi no Brasil arte da burguesia a serviço dos ideais da aristocracia, a serviço do sistema monárquico. [...] Este processo de interrupção da tradição da arte colonial, que já era uma arte brasileira e popular, acentuou o afastamento entre a massa e a arte, concorrendo para isto também uma variante de ordem psicossocial, ou seja, o fato de que a “emocionalidade e o sensualismo do mestiço brasileiro encontravam no barroco formas mais próprias de expressão, suscetíveis de autenticidade. (Brasil, 2019, p 15)

E ela ainda complementa;

Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para *the happy few* e os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura. (Brasil, 2019, p15)

É interessante perceber como este passado ainda se faz reverberar no nosso presente, fazendo-nos questionar sobre essa falta de repensá-lo. Adorno (2022) nos fala sobre repensar o passado, elaborar para não cometer os mesmos erros em um futuro; “A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por essa via, também o seu eu” (p 51).

Esse entendimento sobre a arte, ainda no Brasil Império, é refletido até aos dias atuais. Ainda vemos esse distanciamento da arte, onde uma parte da nossa sociedade ainda acredita que a arte só pode ser feita e apreciada por um determinado grupo privilegiado. Além disso, vemos o preconceito com as artes produzidas na periferia e na arte de rua. Como se somente uma parte da sociedade pudesse deter esse conhecimento, como não pudesse ser gerada espontaneamente fora dos redutos catedráticos ou renomados de arte. Boaventura (2007) nos fala desse pensamento excludente, onde as classes menos favorecidas da nossa sociedade não pudessem produzir algo, como se não pudessem se comunicar e se mostrar com a arte;

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (Boaventura, 2007, p 71)

Saviani (2011) aponta para esse domínio sobre os saberes que a burguesia possui, e sobre a sistematização do ensino, onde somente uma parte do saber é liberada para as classes trabalhadoras, permanecendo assim esse ciclo dentro da própria classe trabalhadora.

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. (Saviani, 2011, p 67)

Esse pensamento, ainda burguês e excludente, de que a arte é algo inatingível, provoca um afastamento desse público periférico. Ao mesmo tempo em que as classes dominantes menosprezam a arte vinda da periferia. Nesse sentido, a Arte-educação é primordial para a quebra de paradigmas ainda presentes na nossa sociedade sobre a arte. O fazer artístico deve ser amplamente difundido e incentivado. Além, claro, da observação, reflexão e possíveis discussões sobre determinadas artes. A arte é para ser vista e analisada. A arte é crítica, latente, potente e sempre acompanhou movimentos históricos importantes da nossa sociedade. Vemos a arte desde os primórdios com pinturas rupestres, com os pensadores clássicos, com os matemáticos, com os povos originários, a arte nos acompanha com pinturas, cartazes e músicas

durante manifestações e hoje é uma ferramenta poderosa para difundir ideias, pensamentos, críticas além de diversão e lazer. A arte nos acompanhou e nos acompanha em toda nossa história, em todos os movimentos sociais e insurgências que passamos.

A natureza reflexiva da arte persiste, considerando a perspectiva de Barbosa (2019), que vê a arte como uma qualidade que exercita nossa capacidade de julgar e de criar significados que ultrapassam nossa habilidade de expressá-los verbalmente. Nossa consciência transcende os limites das palavras. A arte, portanto, se revela como um agente transformador, interpretando o mundo, a realidade e o imaginário de maneira distinta da linguagem verbal. Nesse sentido, ela se torna uma geradora de percepção, análise e síntese pessoal e coletiva da realidade, emergindo a partir da experiência artística e contextualizada culturalmente, geograficamente e socialmente.

Pensando nisso, a diversidade cultural presente nas salas de aula demanda uma reflexão crítica sobre como as práticas artísticas podem respeitar e incorporar as múltiplas identidades culturais, evitando assim a imposição de uma cultura hegemônica. Almeida (2012), nos fala sobre o respeito às artes produzidas por diversas culturas diferentes das nossas, mas nos lembra de não deixar que elas sobreponham as mesmas.

É necessário entender que as culturas não são apenas produtos, mas também instituições da esfera sociocultural; que as sensibilidades artísticas são historicamente construídas e próprias de grupo cultural; que as artes são expressões de identidades e culturas e sua compreensão requer conhecimento dos parâmetros que as regem e que transcendem o gosto pessoal (que é também histórico e socialmente construído). O que podemos aprender ao longo de nossas vidas está diretamente relacionado ao nosso repertório de experiências. Portanto, é preciso não privilegiar uma determinada cultura hegemônica, mas criar oportunidades para que os alunos entrem em contato com as mais variadas formas de música, dança, teatro, artes visuais – desde que tenham qualidades estéticas a serem apreciadas – evitando preconceitos em relação a produções mais populares ou étnicas. (Almeida, 2012, p 13)

Dentro desse contexto, podemos pensar em uma arte inclusiva dentro da sala de aula? A arte pode gerar impactos e potenciais para além? Como fazer com que esse aluno se veja apreciador e produtor de sua própria arte? O que isso influencia dentro da sua comunidade? Essas questões me levaram a querer elaborar a presente pesquisa. Com isso, iremos investigar esses pontos e realizar o desenvolvimento teórico-prático sobre essas questões. Para esse objetivo, primeiramente iremos nos debruçar no que seria essa escola inclusiva, pensando nos pontos que devem ser trabalhados dentro e fora de sala de aula, com gestores, professores, alunos e comunidade. Para contribuir com nossa investigação lançaremos mão de Damasceno, Crochik, Ainscow e Mantoan para pensar nessa construção inclusiva e nos fundamentar. Dentro do que buscamos a declaração de Salamanca nos faz refletir sobre o que seria ideal nesta escola;

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuem

desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (ONU,1994)

Refletindo sobre esses assuntos expostos sobre a arte, a cultura periférica e a educação em uma prática inclusiva, convido a pensar sobre algumas questões para serem analisadas por esta pesquisa. Questões essas são a centralidade deste estudo e que serão respondidas pela pesquisa feita dentro do Núcleo de Arte Copacabana, unidade de extensão da prefeitura do Rio de Janeiro e onde a pesquisadora está inserida. São estas as inquietações:

- Quais são as práticas artísticas consideradas “inclusivas” realizadas no Núcleo de Arte Copacabana?
- Quais abordagens e estratégias são utilizadas?
- Quais são os impactos e potências geradas nos estudantes de regiões periféricas que participam do Núcleo de Arte Copacabana numa perspectiva inclusiva de criação artística?
- Quais propostas artísticas educacionais, a partir de uma reflexão teórico-prática, podem ser realizadas para que se amplie a inclusão de estudantes de regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro que pertencem ao Núcleo de Arte Copacabana?
- Quais experiências inclusivas estão presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Núcleo de Arte Copacabana?
- Como o Núcleo de Arte Copacabana, com base no seu Projeto Político Pedagógico, fomenta experiências inclusivas dentro de sua unidade?
- Quais são os desafios que o Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Arte Copacabana apresenta na perspectiva de uma educação artística inclusiva?
- Qual a compreensão do professor sobre arte-educação-inclusão?
- O que pensam os professores do Núcleo de Arte Copacabana sobre os desafios da inclusão escolar/educacional?
- Qual a compreensão dos professores sobre as experiências artístico-educacionais inclusivas vividas no Núcleo de Arte Copacabana?
- Qual a percepção das famílias dos estudantes sobre o trabalho realizado pelo Núcleo de Arte Copacabana?
- Quais impactos sociais, políticos e estéticos são identificados pelos familiares dos estudantes do Núcleo de Arte Copacabana?
- Qual a percepção das famílias sobre a formação cultural, social, política e estética realizada pelo Núcleo de Arte Copacabana com os estudantes?

Olhando para o universo do Núcleo, a unidade é composta por um grupo estudantil vasto. São estudantes do Ensino Fundamental 1, Fundamental 2 e Programa educacional de jovens e adultos (Peja). Jovens com deficiência intelectual, deficiência motora, alunos em vulnerabilidade social, alunos refugiados de outros países, alunos com carências socioafetivas, crianças e adolescentes neuro divergentes, com distorção idade-série, entre outros. Estudantes esses oriundos de escolas públicas municipais do entorno da unidade, sendo a grande maioria moradora de comunidades da região. Sobre essa diversidade de pessoas que o núcleo recebe, a falta de representatividade de determinados grupos na produção e na abordagem da arte escolar pode questionar se a inclusão na educação está, de fato, promovendo a valorização das diferenças e assim uma educação mais democrática.

Possibilitar esse aluno de experimentar as mais diversas formações artísticas, respeitando também sua história e os saberes que ele carrega, uma vez que a arte é pensada também como um agente de transformação social. A participação efetiva dos alunos na tomada de decisões sobre as práticas artísticas no Núcleo levanta questões sobre a democratização do processo educacional, questionando até que ponto os alunos têm voz e atuação nesse contexto. Damasceno nos faz pensar nessas possibilidades;

[...] a educação deveria se configurar na resistência à indústria cultural na medida em que contribuiria na formação da consciência crítica pelas possíveis experiências formativas, possibilitando ao indivíduo o desvelamento das contradições da sociedade e alertando sobre a lógica da sociedade da formação capitalista, como afirmado por Adorno. (Damasceno, 2020, p 16)

Almeida (2012), já nos apresenta o pensamento sobre o poder social da arte;

Compartilho com Rachel Mason (1999) e Elizabeth Saccá (1999), a ideia de que o objetivo do ensino artístico extrapola o campo específico das artes. Para essas autoras, as artes deveriam servir a interesses políticos e sociais, para discutir questões como diversidade cultural e formas de exclusão social e, deste modo, contribuir para construção de sentimentos de tolerância, respeito e compaixão entre as pessoas. (Almeida, 2012, p 18)

Partindo desses conceitos apresentados, podemos repensar a nossa prática dentro das disciplinas de artes e juntos pensar em uma escola inclusiva. Mantoan (2003) nos lembra que: “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidade global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.”

Com isso, esta pesquisa objetiva repensar as práticas inclusivas nas disciplinas de artes, sempre refletindo com a Teoria Crítica de Adorno.

Nossos objetivos:

- Realizar elaboração teórico-prática acerca da potência e impactos de práticas artísticas que promovem a inclusão de estudantes de regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro no Núcleo de Arte Copacabana

- Caracterizar, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Núcleo de Arte de Copacabana, experiências inclusivas para os estudantes matriculados nesta unidade de extensão
- Identificar a compreensão que os professores do Núcleo de Arte Copacabana possuem sobre as experiências de inclusão com os estudantes da unidade
- Caracterizar os impactos sociais, políticos e estéticos do trabalho pedagógico desenvolvido no Núcleo de Arte de Copacabana na perspectiva de suas famílias.

Buscamos assim contribuir para reflexões sobre o ensino da arte no Brasil e sobre as diversas formas de inclusão que a arte pode nos proporcionar.

*“Há um passado no meu presente
Um Sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão”*

Milton Nascimento

1 O PERCURSO DA “EDUCAÇÃO INCLUSIVA”: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.

A trajetória da Inclusão em Educação no Brasil passa por muitas lutas, equívocos e incoerências. Temos que pensar na inclusão como um movimento que transcende as barreiras que, por muito tempo, segregaram determinados grupos de estudantes. Esse percurso revela uma transformação gradativa na concepção e prática educacional, rompendo com modelos exclusivos e abraçando uma abordagem que busca a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

Por isso, durante o texto, iremos falar sobre a “Inclusão em Educação” e não em “Educação Inclusiva”, por entendermos que esse termo tem um sentido pouco abrangente ao que propomos, já que a inclusão não está somente ligada a um grupo e sim a vários, e que, dentro das leis brasileiras, vemos esse termo sendo usado para políticas públicas e de educação do público-alvo da educação especial. A Inclusão vai além, ela está sempre em curso e não no fim, e analisando ela sob essa ótica, podemos abarcar um número muito maior de pessoas.

Para Damasceno, Santos e Cabral, (2023) devemos pensar além da “Educação Inclusiva”, já que ao pensarmos em nossa sociedade, a exclusão é algo que sempre existirá e por isso, a inclusão é um processo contínuo contra a barbárie;

Em nossas reflexões, a epistemologia da “Inclusão em Educação” vai além do que está expresso na concepção de “Educação Inclusiva”, adotada nos documentos oficiais, pois são concepções que se fundamentam em sentidos político-pedagógicos e epistemológicos diferentes. “Inclusão em Educação” é uma concepção de educação para todos e todas, além dos estudantes da Educação Especial, sendo um conceito aberto e em constante construção. (Damasceno, Santos, Cabral, 2023 p 147)

Além disso, segundo Damasceno, Santos e Cabral devemos refletir em uma educação que se oponha a exclusão de quaisquer tipos;

Outra diferença importante de se mencionar diz respeito à concepção de uma “Educação Inclusiva” que ignora o contexto de exclusões do mundo hodierno. Em nossa reflexão não é possível termos uma educação totalmente inclusiva, como expressa o sintagma “Educação Inclusiva”, num mundo marcado pelas desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista. Assim, entendemos que a concepção de “Inclusão em Educação” nos parece

ser mais adequada sob o prisma da processualidade e das contradições de pensar inclusão escolar e em educação no mundo contemporâneo. (2023, p 148)

E para falarmos dessa inclusão, temos que entender a exclusão de determinados grupos na nossa sociedade. De acordo com Sawaia (1999), a exclusão é um fenômeno sócio-histórico que se manifesta através de negações em diversos aspectos da vida em sociedade. Além disso, é experimentado como uma exigência do próprio eu, envolvendo emoções, interpretações e comportamentos, sob a perspectiva analítica da injustiça social.

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social; ao contrário, ela é um produto do funcionamento do sistema. (Sawaia, 1999, p. 9)

Nossa constituição garante o tratamento igualitário entre todos os indivíduos que habitam o Brasil. Mas será que vivenciamos isso na prática? Crochík et al (2013) nos lembra que: “Assim, a questão da exclusão/inclusão, presente nas diversas formas de perseguição dos indivíduos e de minorias, não se restringe a esfera de produção material, mas se espalha para todas as esferas da sociedade” (p11)

Santos (2008) nos fala que a exclusão e a inclusão são conceitos que andam lado a lado. Eles estão ligados, já que pensar em uma sociedade sem exclusão é algo utópico. Sempre haverá diferenças, e com as diferenças precisamos estar atentos e lutar por uma Inclusão em Educação. A exclusão está intrínseca na sociedade, pois em alguns grupo ou povos, essas exclusões são características determinantes de sua cultura. No momento que você não está dentro dessas características, você é sumariamente posto para fora, é considerado inadequado, por isso pensar na inclusão na educação é tão importante. “Se exclusões sempre existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão é sempre um processo” (Santos, 2008, p. 12).

A escola como um microcosmo da nossa sociedade, nos faz ver que ainda estamos longe desse ideal de inclusão. Já se andou muito com o tema, mas ainda existem lacunas enormes a serem preenchidas. A escola ainda exclui esses estudantes no momento em que não se cria alternativas de permanência e saberes para os mesmos.

Dentro de um contexto escolar Mantoan (2003) nos alerta;

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou

abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (Mantoan, 2003, p 13)

Nesta comunidade que estamos inseridos e que por isso lutamos para que seja mais justa, humana e igualitária, adquirir novos conhecimentos para que a inclusão aconteça nesse espaço escolar é urgente. Neste contexto podemos meditar no que Adorno nos ensina, ele vê a educação não apenas como uma transmissão de conhecimento, mas como um processo que deveria capacitar os indivíduos a pensarem criticamente e a se emanciparem das estruturas opressivas da sociedade. Por isso, a educação é substancialmente importante para mexer nesses esquemas ainda amarrados.

Quando sugeri que nós conversássemos sobre: “Formação-para quê?” ou “Educação-para quê?”, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação. (Adorno, 2020, p 152)

Para entrarmos na discussão iremos primeiramente entender o contexto histórico-político da escola inclusiva no Brasil. Para elaborarmos então o passado, que é uma premissa importante nos pensamentos de Adorno,

No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permaneceremos no simples remorso ou se resistiremos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível. Naturalmente, para isso será necessária uma educação dos educadores. (Adorno, 2022, p. 49)

Damasceno (2020) acredita na importância de entender essa história, onde, a partir do que foi construído no passado, possamos olhar para o futuro de uma maneira mais clara, objetiva e reflexiva, para que assim haja uma compreensão maior do que se passou e do que pode ser feito a partir dessas experiências.

O que significa elaborar o passado? Essa pergunta de Adorno nos desafia a refletir sobre as causas ainda existentes/persistentes dos processos de exclusão social e educacional, que não podem ser apagados da memória, pois permanecem presentes [...]. Pensar as tessituras da história da educação especial, em meio aos fios das tramas políticas, nos permite pensar em questões centrais [...] (2020, p 51)

A discussão sobre os avanços e retrocessos das políticas públicas na inclusão escolar será um ponto crucial para entendermos como estamos situados dentro da contemporaneidade e para onde iremos avançar “Como Mittler (2003) alega, a discussão sobre a inclusão em

educação é um processo que deve caminhar no sentido de abrigar a diversidade de alunos em sala de aula regular com um sistema de que dê conta das diferentes necessidades.” (CROCHIK ET AL, 2013, p 30)

Reconhecer e enfrentar as disparidades que afetam diferentes grupos de estudantes é essencial para garantir que a inclusão não seja apenas um conceito retórico, mas uma prática concreta. A busca por equiparação de oportunidades para todos os estudantes é um componente fundamental da jornada rumo a uma educação mais inclusiva.

1.1 Trama histórico-política para afirmação da escola inclusiva no Brasil

Segundo Santos (2008), a inclusão em educação é pautada em ideais democráticos, pensando em uma estrutura menos excludente e onde todos temos o mesmo valor. Pensar na inclusão em educação é pensar em uma educação onde as diferenças são exaltadas. Pois através dela é que traçaremos novos percursos para esta educação. Esse pensamento entra nas nossas políticas públicas, mas ao nos deparamos com as políticas de inclusão no Brasil, vemos que a maior parte delas ainda está somente relacionada ao público da Educação Especial. É claro que é um segmento que precisa de um olhar muito atento, mas, devemos lembrar que quando falamos de inclusão estamos abarcando um número muito maior de indivíduos.

Inclusão não pode se referir apenas a um grupo, nem tampouco se referir predominantemente a algum grupo: inclusão é para todos, ou não é inclusão. E ela é para todos porque está em íntima relação com seu outro lado, o das exclusões, situação a qual qualquer pessoa pode estar submetida. (Santos, 2015, p 89)

Devemos sempre pensar que o processo de inclusão é um desafio diário ao professor. Ter um olhar inclusivo, adotar práticas dentro e fora de sala de aula que promovam a inclusão. Perceber que a inclusão não se finda somente nas discussões em torno do público-alvo da educação especial, mas que vão além. Entender que nossas diferenças precisam ser olhadas e tratadas de diferentes formas e não padronizadas.

O termo inclusão é compreendido como sendo um princípio basilar, estreitamente vinculado ao ideário de Direitos Humanos e como tal, dirige-se a todos, sem exceção ou especificação. Isto significa afirmar, em uma aparente contradição, que para que os direitos sejam efetivamente garantidos a todos, é preciso que se os abordem com diferenciação. (Santos e Melo, 2019, p 820)

Por isso, além das discussões sobre as políticas públicas da educação especial, iremos falar de segmentos que ainda lutam por seus espaços tanto na sociedade quanto na escola: Quilombolas, indígenas, população campesina, afrodescendentes, pessoas em vulnerabilidade social, público LGBTQIA +, entre outros. Diante da nossa frágil democracia, que ainda nos faz lutar pela garantia de direitos, que deveriam estar preservados pela nossa Constituição de 1988,

símbolo de um processo de redemocratização após os anos sombrios deixados pelo regime militar. Com isso, pretendemos deixar claro de qual público e qual o olhar sobre a inclusão nós pretendemos analisar no decorrer da escrita.

1.1.1 Educação inclusiva no Brasil: debate legal

Para pensarmos sobre a inclusão a qual lutamos e debatemos hoje, precisamos voltar ao passado de onde começaram a surgir ideias que defendemos. Damasceno (2020) nos aponta isso, ao defender que precisamos sim revisitar o passado e entender o porquê das nossas políticas de inclusão se voltarem ao público-alvo da Educação Especial;

Considerar tal discussão como desnecessária, caindo no lugar comum que a educação especial era, naquele momento histórico das primeiras iniciativas de acolhimento aos considerados “diferentes”, apenas uma educação segregada e a inclusiva como a educação para todos, significa apenas reduzir a um caráter maniqueísta e dual essas concepções de educação. Ambas precisam ser entendidas como reflexo de processos possíveis em seus contextos históricos e políticos. (Damasceno, 2020, p 52)

Com isso, pretendemos contextualizar o passado para que possamos entender o nosso cenário atual para que, ao elaborarmos ele, possamos lutar por uma escola democrática.

Em 1988 é publicada a Constituição garantindo o direito de TODOS a educação.

Art. 205. 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. (Brasil, 1988)

Em seu Art. 206 inciso I, é previsto a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988), para que isso aconteça, devemos garantir políticas de assistência para esse estudante permanecer na escola.

O Art. 208 e o Art. 227 nos fala sobre a direção que a educação especial está tomando no país:

Art. 208 III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227 § 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

II - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Brasil, 1988)

Vemos algo novo sendo desenhado na Constituição de 1988, o Estado traz para si não só a obrigação de promover programas para pessoas com deficiência, como a integração deles na sociedade e a preferência de permanência no ensino regular. Reafirmando aos estudantes de classes especiais o direito a educação. Damasceno nos fala:

Logicamente, a Carta Magna do País assumia importante papel no cenário de reorientação da Educação Especial, baseando-se em pressupostos democráticos de equidade, igualdade de oportunidades e construção de cidadania. Iniciava-se nesse contexto histórico-político, onde se ‘respirava’ democratização, um momento favorável à reflexão sobre a separação em escolas distintas, as pessoas consideradas diferentes. (Damasceno, 2020, p. 62)

E acrescenta:

Assim, a Constituição Federal é clara, em vários artigos e incisos, quanto a legitimação da inclusão escolar de estudantes com deficiência, coadunando com a proposta de redemocratização social, por meio da organização de escolas comuns/regulares inclusivas. (Damasceno, 2020, p 63)

Em 1989 temos a Lei nº. 7.853 de 1989, que “Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde” (Brasil, 1989)

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

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

O processo de redemocratização do país propõe novos rumos para educação especial, deixando de segregar esse aluno e tendo assim uma visão inclusiva para a educação, podemos dizer que o Brasil começa a dar passos significativos para esse novo caminho. Mas, não podemos deixar de lembrar que ainda é tudo muito novo e que esse seria só o começo das discussões sobre a inclusão. Mantoan (2003) nos indica para onde direcionar essa educação:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto desta concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados (Doré et alii. 1996). A metáfora da

inclusão é a do caleidoscópio. Esta imagem foi muito bem descrita no que segue: "O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. (Mantoan, 2003, p 121)

Compreendemos que essas políticas públicas de inclusão representaram uma nova abordagem diante do insucesso de vários modelos que historicamente perpetuaram um sistema educacional elitista e discriminatório. No entanto, mesmo reconhecendo os avanços alcançados, é imprescindível que continuemos a refletir sobre o cenário atual, especialmente quando observamos a persistente resistência à inclusão educacional de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

É importante ressaltar a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei Federal nº 8.069/1990, ventilando novos progressos para o caminho de uma sociedade menos conflituosa e mais agregadora. Damasceno (2020) vê a criação do mesmo como algo promissor para a educação especial:

Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), dispositivo legal considerado um dos mais avançados do mundo em relação aos seus postulados, conjugado ao texto da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), anunciam um tempo de possibilidades, tempos mais democráticos que começam a ser vislumbrados (Damasceno, 2020, p. 65)

A partir de 1990, temos marcos importantes na inclusão em educação com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca, sobre a Conferência Mundial de Educação Especial (1994), ambas as declarações assinadas pelo Brasil. Sendo a principal premissa dos encontros ser: "Toda a pessoa tem direito a educação". Apesar da Declaração de Jomtien falar sobre uma inclusão em educação mais ampla, veremos que as leis brasileiras sobre esta educação estarão voltadas para a educação especial.

Contudo, as trocas de governo, algumas antagônicas de um período para outro, fizeram com que algumas políticas públicas estacionassem ou dessem passos para trás. É importante entender esta trama, até para entender para onde a inclusão em educação caminha. Pensando nesses novos tempos que se configuram na nossa política, lembramos sobre o que Adorno nos fala sobre a barbárie nos tempos de agora:

[...] a educação política não foi tão inútil como sempre se afirma; isto é, que essas pessoas não permitissem que lhes fosse retirada a espontaneidade, que não se converteram em obedientes instrumentos da ordem vigente. A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas. (Adorno, 2022, p. 173)

Em 1994 é lançado a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP), documento este debatido entre representantes de ordem governamental e órgãos não governamentais, nele orienta o processo de ‘integração institucional’, Damasceno (2020) nos aponta que nesse processo, o estudante com necessidades especiais que conseguisse acompanhar e desenvolver as atividades propostas no currículo, deveria se adaptar a escola, ao sistema, podendo assim ser escolarizada na mesma classe que estudantes que não possuem necessidades especiais. Essa política acabou adiando importantes debates e mudanças relevantes para a inclusão em educação, já que era da responsabilidade do estudante se manter na escola.

Ao reiterar os princípios estabelecidos a partir de modelos uniformes de participação e aprendizado, a política não induz a uma revisão das práticas educacionais, de modo a reconhecer e promover as distintas habilidades de aprendizagem no contexto do ensino convencional. Em vez disso, ela preserva a atribuição exclusiva da responsabilidade pela educação desses alunos no domínio da educação especial.

Em 1996 temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, com esta lei vemos avanços concretos, pela primeira vez temos um capítulo somente para a Educação Especial. Em seu Artigo 59, estipula que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos um currículo, métodos, recursos e estruturas específicas para atender às suas necessidades individuais. Ela também estabelece a provisão de uma terminalidade específica para aqueles que não alcançaram o nível requerido para a conclusão do ensino regular devido às suas limitações, bem como a possibilidade de aceleração dos estudos para os superdotados, visando à conclusão do programa escolar. Além disso, fala sobre a garantia de matrícula preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58). Damasceno (2020) nos fala de alguns buracos ainda nesta lei, mas acredita em seu caráter promissor:

Em relação às LDBENS anteriores, a Lei nº 9394/96 demonstrava consonância com o cenário iniciado no Brasil pela Constituição da República e fortalecido pelos acordos firmados internacionalmente no âmbito das Declarações citadas. Politicamente, embora a Lei nº 9.394 de 1996 não seja explícita em seu Art 58 ao expressar “Garantia de matrícula para portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, ainda facultando aos estabelecimentos escolares a matrícula de estudantes com deficiência, tal Artigo significa a possibilidade de assumir uma Lei Federal, que dispões as diretrizes para a educação brasileira, um cenário mais promissor, vislumbrando assim a educação inclusiva. (Damasceno, 2020, P. 66 e 67)

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, nos fala sobre a integração da pessoa Portadora de Deficiência para a seguridade como indivíduo. Neste decreto temos temas importantes na educação;

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; (Brasil, 1999)

Damasceno (2020), fala sobre quão problemática pode ser essa fala na lei, quando nos aponta que ‘a pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar’ ou ‘desde que sejam capazes de se adaptar’ podendo ser utilizada como justificativa para a exclusão daqueles estudantes que possuem deficiências mais graves.

As leis até aqui, por mais que sejam passos significantes para a abertura do ensino para uma parte da população que enfrenta preconceitos, ainda é muito segregadora. Favero (2009) nos alerta sobre essa dicotomia ainda visto nas leis;

Há evidências de crescente interesse na ideia de inclusão educacional. No entanto, esta área permanece confusa quanto às ações que precisam ser realizadas para que a política e a prática avancem. Em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes (UNESCO, 2001). A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, étnica, religião, gênero e habilidade (Vitello; Mithaug, 1998) Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa. (Favero, 2009, p11)

Mantoan (2003) é bem incisiva sobre como perdemos tempo com políticas pouco conclusivas para termos essa escola inclusiva:

Infelizmente, não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação apontadas para estes novos rumos, seja por outros motivos menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores. Por isso, sou clara ao afirmar que falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola do avesso, e já faz tempo que estamos retendo essa possibilidade de revolucionar os nossos sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática. (Mantoan, 2003, p. 31)

Em 2000 temos o Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei Federal nº 10.172 de 2001, A PNE define objetivos e metas para que os sistemas de ensino promovam a adequação do mesmo a estudantes do público-alvo da educação especial, evidencia-se uma lacuna em relação à disponibilidade de vagas para estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, à capacitação dos professores, à acessibilidade física e aos serviços de apoio

educacional especializado. “Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.” (BRASIL, 2001)

A Resolução CNE/CEB indica no artigo 2º que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (Brasil, 2001)

Ainda em 2001 temos o Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Este decreto surge a partir de um acordo internacional acertado na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizado na Guatemala. O presente decreto reafirma “[...] que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todos os seres humanos”.

A Lei Federal nº 10.436 de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como instrumento legal de comunicação e expressão, visual e motora, com características e expressões próprias. A Portaria nº 2.678 do mesmo ano, propõe normas para o uso, ensino e difusão em todo o território nacional.

No ano de 2005, o MEC executa, o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o objetivo de “Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros. ” O programa fomenta a formação de gestores e educadores para a concepção de uma escola inclusiva.

Damasceno (2020) nos indica os avanços sobre as políticas brasileiras em relação a inclusão em educação, mas sem esquecer os confrontos enfrentados para conceber tais políticas:

Como podemos observar muito se avançou em relação a concepção de educação segregada, presente com maior visibilidade nos primeiros movimentos da educação especial no Brasil, no mais recente reordenamento jurídico que afirma a inclusão escolar como direito dos estudantes denominados “com necessidades educacionais especiais”. Porém, vale destacar que esses avanços não são lineares, nem livres de embates e conflitos. (Damasceno, 2020, p 70)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, uma reunião de programas destinados a aprimorar a educação no Brasil em todas as suas fases. Iniciado em 2007, tinha uma meta de quinze anos para sua conclusão, porém foi interrompido antes do término previsto.

Estabelecia como meta o acesso e permanência de estudantes que possuíam deficiências, transtorno do espectro autista, alta habilidade/superdotação e dava acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007, que “Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal” (BRASIL, 2007).

O Governo Federal decreta em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um importante marco nas políticas públicas, assegurando a garantia de matrícula do agora então Público-alvo da Educação Especial, estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em escolas regulares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p 14)

Além de falar transversalidade da educação especial nas escolas de educação infantil até o ensino superior, temos formação de professores para atendimento especializado, participação da família e comunidade, acessibilidade e apoio técnico e financeiro para implementação.

Em 2009 temos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela ONU, determinando que os Estados-Partes reconheçam o direito das pessoas com deficiência à educação, devendo garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, em contextos que promovam o crescimento acadêmico e social alinhado com o objetivo de alcançar plena participação e inclusão.

A Lei nº 12.796, promulgada em 2013, alterou a Lei nº 9.394/1996, substituindo o termo "necessidades especiais" por "educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

Aprovado pela Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) apresenta, em seu Eixo II - Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos, proposições e estratégias referentes à perspectiva inclusiva. Damasceno nos destaca:

Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

de Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores do AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação do ensino regular e da AEE. (Damasceno, 2020, p. 76)

Com o Decreto 9.465 de 2019, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação é criada, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Composta por três frentes, a pasta inclui: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida é instituída, representando um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades. Existe a preocupação de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, estimulando a matrícula em escolas especiais, onde os estudantes com deficiência são segregados das escolas de ensino regulares, já que a palavra preferencial é adotada em seu texto em relação ao oferecimento da educação escolar.

A pressão de órgãos e entidades conseguiram a suspensão desse decreto através do Superior Tribunal Federal (STF). Em 2023, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva, assina o Decreto 11.370 onde revoga este anterior.

Adorno nos alerta, “A barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão” (2022, p. 129), é necessário que entidades, governo, órgãos competentes e sociedade fiscalizem e participem, para que políticas como esta não retornem. Devemos sempre pensar no progresso constante não só do estudante do público da educação especial, como pensar na inclusão como um todo. Uma inclusão social, afetiva e democrática. Durante a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), podemos ver a preocupação sobre o assunto;

Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (Brasil, 1997, PCN, p.24)

É extremamente importante o debate sobre essas políticas para entendermos a relevância do todo. Pensar e reformular o que passamos para podermos ponderar e exigir a

igualdade de direitos e a recusa em vivenciar novamente a discriminação do outro, seja qual for. Cabe a nós, dentro da educação e junto com os órgãos competentes proporcionar essa reflexão do que queremos a partir de agora. A escola deve assumir seu espaço nessa discussão para a formação da nossa sociedade.

Adorno é muito claro sobre o papel da educação de conscientizar ao dizer que “É necessário contrapor-se a tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas se golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como uma educação dirigida a uma autorreflexão crítica.” (2022, p132). Devemos sempre repensar nosso papel como educador e mediador entre os estudantes e também dentro da sociedade. É crucial que possamos ter uma compreensão clara do nosso papel tanto dentro quanto fora da escola e assim cobrar por uma sociedade justa e democrática.

1.1.2 Inclusão para todos: ampliando horizontes além da Educação Especial

Quando falamos de inclusão, estamos falando da inclusão além da Educação Especial. Uma inclusão, segundo Santos (2008), onde pensamos na maximização da participação do estudante no ambiente escolar e na vida dele fora da escola. Onde o estudante faça parte do processo como um todo, utilizando toda a riqueza que possa haver dentro das diferenças. Por isso, iremos analisar a seguir políticas públicas educacionais que favorecem grupos como os quilombolas, indígenas, LGBTQIA+, questões de gênero, questões raciais e de vulnerabilidade social.

Inúmeros questionamentos surgem quando a temática é inclusão. É notável que boa parte das pesquisas científicas e eventos acadêmicos, quando tratam desse tema, a maioria das propostas tem como foco o campo da Educação Especial, mas é essencial ressaltar que pensar e desenvolver pesquisas sobre inclusão é também integrar nesse debate uma dimensão ampla e complexa, para além de um único saber. (Aguar e Queiroz, 2020, p 348)

Cada um desses grupos mencionados passa por um determinado tipo de exclusão seja dentro da escola ou fora dela. Como são grupos muito específicos, iremos fazer uma breve descrição de alguns como uma forma de contextualizar as diversas formas de Inclusão que vão além da Educação Especial. E relembrando o texto da nossa Constituição 88, Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

A pobreza no Brasil é um dos agentes excludentes dentro da sociedade, já que devemos pensar que além de fatores quantitativos, há fatores qualitativos que a caracterizam como excludente, e esses fatores levam a uma parcela da população a não ter acesso a serviços básicos como saneamento, moradia, alimentação e educação. Acessos esses que são primordiais para se

ter dignidade. A falta desses recursos fere princípios básicos da nossa Constituição. O Art 22 e 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento este feito logo após guerras, e que o Brasil assinou junto com outros países da Organização das Nações Unidas (ONU);

Artigo 22

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo 25

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (ONU, 1948)

A partir de 1988, com a Constituição brasileira e o novo cenário político pós regime militar, políticas públicas começam a surgir de uma maneira mais eficaz contra a pobreza¹ e a extrema pobreza.

Até os anos 1980, no Brasil, a "cidadania" limitava-se aos trabalhadores inseridos no mercado formal de trabalho, "cidadania regulada" (Santos 1987). Esse quadro começa a ser alterado com a instituição da Seguridade Social, introduzida na Constituição Federal de 1988, em decorrência de lutas sociais pela ampliação e universalização de direitos sociais. Contudo, a crise fiscal do Estado nos anos 1980 e a adoção do Projeto Neoliberal, nos anos 1990, abriram espaço para programas focalizados na população pobre. (Silvia, 2010, p 158)

Mas, mesmo com as políticas públicas desse período até hoje, ainda temos pessoas vivendo na pobreza e na extrema pobreza. Segundo os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, no ano de 2023 tivemos uma queda desses números, mas, mesmo em queda são números altos e preocupantes;

O percentual de pessoas em situação de pobreza caiu de 36,7% em 2021 para 31,6% em 2022, enquanto a proporção de pessoas em extrema pobreza caiu de 9,0% para 5,9%, neste período

Em 2022, entre as pessoas com até 14 anos de idade, 49,1% eram pobres e 10,0%, extremamente pobres.

¹ O Instituto considerou, nessa análise, os parâmetros do Banco Mundial de US\$2,15/dia para extrema pobreza e de US\$ 6,85/dia para a pobreza, em termos de Poder de Paridade de Compra (PPC) a preços internacionais de 2017. Essas são as linhas utilizadas para o monitoramento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 1 (ODS1: Erradicação da Pobreza), e foram atualizadas pelo Banco Mundial em 2022, sendo, até então, utilizados os valores de US\$1,90 PPC 2011/dia para extrema pobreza e US\$ 5,50 PPC 2011/dia para pobreza.

Entre as pessoas de cor ou raça preta ou parda, 40,0% eram pobres em 2022, um patamar duas vezes superior à taxa da população branca (21%).

O arranjo domiciliar formado por mulheres pretas ou pardas, sem cônjuge e com filhos menores de 14 anos concentrou a maior incidência de pobreza: 72,2% dos moradores desses arranjos eram pobres e 22,6% eram extremamente pobres. (IBGE, 2023)

Em 2023 a Unicef, Fundo da Nações Unidas, publicou um relatório sobre a pobreza e a extrema pobreza multidimensionais e como elas afetam o rendimento escolar, a alfabetização, e as desigualdades raciais e sociais, *As Múltiplas Dimensões da Pobreza na Infância e na Adolescência no Brasil*, é um relatório baseado no último censo publicado pelo IBGE. Nesse estudo se observou que 60% das crianças possuem alguma privação dos direitos básicos por conta da pobreza em que estão.

Além de desigualdades regionais, onde temos o Norte e o Nordeste afetados por essa diferença econômica, foi observado que questões raciais impactavam diretamente nesses números. “O índice de crianças e adolescentes de cor/raça negra e indígena com alguma privação é quase 25 pontos percentuais maior do que aqueles(as) da cor/raça branca e amarela.” (UNICEF, 2023, p 16)

Vemos que esses números crescem quando falamos em gênero. Nesse mesmo relatório foi observado que mesmo as meninas tendo um acesso maior a escolarização em relação aos meninos, elas possuem um maior percentual no trabalho infantil. Além disso, vemos também que a falta de saneamento básico afeta diretamente o gênero feminino ao nos depararmos com questões sobre menstruação, a falta de itens higiênicos e um banheiro adequados para esse momento, ferindo assim sua dignidade, saúde e mobilidade.

Um estudo sobre os impactos gerados pela pobreza na educação são grandes, gerando um efeito onde essa escassez de recursos acaba perpetuando os níveis de pobreza naquela família, segundo Scaraboto (2021), a pobreza impacta negativamente no desempenho escolar médio;

Os resultados indicam que os efeitos da pobreza na acumulação de capital humano são relevantes. Por exemplo, considerando os alunos de "diferentes" cortes no 5º ano, um aumento de 10 pontos percentuais na incidência de pobreza extrema impacta negativamente o desempenho escolar médio de 2% a 6%, e para aqueles no 9º ano de 3% a 9%, dependendo do método de estimativa e do período. Sem o programa de transferência de renda Bolsa Família, a pobreza infantil extrema em 2010 aumentaria em média 27 pontos percentuais, com uma queda no desempenho escolar de 5,4% a 16,2% para os alunos do 5º ano, e de 8,1% a 24,3% para os alunos do 9º ano. Esses resultados apontam para a relevância das políticas públicas de redução da pobreza para melhorar o desempenho escolar e, consequentemente, o crescimento e desenvolvimento econômico subsequente. (Scaraboto, 2021, p 15, tradução nossa)

Esse efeito da pobreza sobre o indivíduo resulta na precarização do trabalho e na privação de direitos básicos, primordiais para um crescimento socioemocional e material dessa pessoa.

No Brasil, diversas leis e políticas têm sido implementadas para garantir a permanência escolar dos estudantes. Essas legislações visam promover a inclusão, a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação, garantindo que os alunos não apenas tenham acesso à escola, mas também permaneçam nela até a conclusão dos seus estudos. Aqui estão algumas das principais leis e políticas relacionadas à permanência escolar na educação brasileira:

1. Constituição Federal de 1988:

Artigo 208º: Assegura o direito à educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, garantindo a permanência na escola. (Brasil, 1988)

2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996:

Artigo 3º, Inciso I: Promove a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Artigo 4º: Determina que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Progressiva universalização do ensino médio gratuito. (Brasil, 1996)

3. Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação (PNE):

Estabelece metas e estratégias para garantir a permanência e a conclusão dos estudos pelos alunos.

4. Lei nº 11.274/2006:

Amplia o ensino fundamental para nove anos de duração, obrigando o ingresso das crianças aos seis anos de idade, garantindo uma educação básica mais longa e contínua.

5. Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024:

Define metas específicas para garantir a permanência escolar, tais como:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que, pelo menos, 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final da vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. (Brasil, 2014)

6. Lei nº 11.947/2009 - Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE):

Assegura a alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública.

7. Lei nº 11.892/2008 - Instituição dos Institutos Federais:

Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que oferecem ensino médio técnico, tecnológico e superior, ampliando as oportunidades de permanência dos estudantes no sistema educacional.

8. Lei nº 12.711/2012 - Lei de Cotas:

Destina 50% das vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, promovendo a inclusão e permanência dos estudantes menos favorecidos economicamente.

9. Programa Bolsa Família e Programa Auxílio Brasil:

Proporcionam transferência de renda às famílias de baixa renda, condicionada à manutenção dos filhos na escola, incentivando a permanência escolar.

10. Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES):

Oferece suporte financeiro para estudantes de baixa renda nas instituições federais de ensino superior, visando reduzir a evasão escolar.

11. Programa Mais Educação:

Visa ampliar a jornada escolar e a organização curricular por meio da educação integral, promovendo atividades no contraturno escolar que contribuem para a permanência dos alunos na escola.

12. Lei nº 13.185/2015 - Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying):

Define medidas de prevenção e combate ao bullying, que podem influenciar na permanência escolar dos alunos, garantindo um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

Essas leis foram primordiais para o acesso e permanência dos estudantes na escola. Com isso, tivemos o aumento de matrículas e a garantia sobre direitos primordiais de inclusão e dignidade de uma parcela da população que ainda luta por seus direitos.

Observamos com os dados acima que além da desigualdade social, as questões raciais e de gênero recaem sobre muitas famílias brasileiras. A discriminação racial é explicada pelo defensor público federal, Alexandre Mendes Lima de Oliveira, em entrevista dada a DPH, Defensoria Pública da União;²

A discriminação racial é o tratamento injusto, desigual ou prejudicial de uma pessoa com base em sua raça, cor, ascendência, origem étnica ou nacionalidade. Ela ocorre quando alguém é tratado de maneira negativa ou injusta devido a sua raça, seja através de ações, palavras, políticas ou práticas discriminatórias. A discriminação racial pode manifestar-se em diversas formas, como insultos, atos de violência, exclusão social, acesso desigual a oportunidades de educação, emprego, moradia, serviços de saúde e justiça. É uma violação dos direitos humanos e uma forma de preconceito e opressão baseada nas características raciais de uma pessoa. (DPH, 2023)

Ao nos debruçarmos novamente no Censo realizado pelo IBGE e fizermos um comparativo entre 2012 e 2023, iremos perceber que houve um pequeno aumento percentual na população que se autodeclara Preto e Parda, além de percebermos também que a maioria desses indivíduos estão localizados na região Norte e Nordeste do Brasil, onde se concentra a maior número de famílias afetadas pela pobreza e pela extrema pobreza.

Desde 1988 temos algumas leis que ajudam no combate ao racismo dentro e fora da escola.

1. Constituição Federal de 1988

Artigo 5º, Inciso XLII: Estabelece que o racismo é crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

Artigo 206º: Assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (Brasil, 1988)

2. Lei nº 7.716/1989 (Lei Caó)

Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor e estabelece punições para atos de discriminação racial.

² <https://direitoshumanos.dpu.def.br/quais-os-caminhos-para-combater-a-discriminacao-racial-no-brasil/>

3. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990

Artigo 5º: Garante que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de discriminação, inclusive racial. (ECA, 1990)

4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996

Artigo 3º, Inciso I: Reafirma a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Artigo 26º-A: Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. (Brasil, 1996)

5. Lei nº 10.639/2003

Altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

6. Lei nº 11.645/2008

Complementa a Lei nº 10.639/2003, incluindo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Indígena.

7. Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº 12.288/2010

Artigo 4º: Garante o direito à igualdade de oportunidades e proíbe a discriminação racial em diversas áreas, incluindo a educação.

Artigo 11º: Estabelece que o poder público deve implementar políticas de valorização da diversidade étnico-racial e de combate ao racismo no ambiente escolar. (Brasil, 2010)

8. Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014

Inclui diretrizes que promovem a igualdade racial e o combate ao racismo nas políticas educacionais.

9. Lei nº 13.185/2015 - Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)

Define medidas de prevenção e combate ao bullying, incluindo o bullying racial, nas instituições de ensino.

10. Resoluções e Diretrizes do Ministério da Educação (MEC)

O MEC tem implementado diversas diretrizes e programas para combater o racismo e promover a diversidade nas escolas, como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Em 2023, junto com o então empossado presidente Luís Inácio Lula da Silva, o antigo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos foi desmembrado em 4 novos Ministérios, que são: Ministério das Mulheres, Ministério do Povos Indígenas, Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania e Ministério da Igualdade Racial.

Em 2019, o IBGE começa uma importante e inédita pesquisa sobre a orientação sexual no Brasil³. Dentre dessa pesquisa damos destaque a:

Entre as pessoas de 18 anos ou mais, 94,8% se declararam heterossexuais; 1,2% homossexuais; 0,7% bissexuais; 1,1% não sabiam sua orientação sexual; 2,3% não quiseram responder; e 0,1% declararam outra orientação sexual.

3,6 milhões de pessoas não quiseram responder, número maior que o total das que se declararam homossexuais e bissexuais (2,9 milhões). População de homossexuais ou bissexuais é maior entre os que têm nível superior e maior renda.

Entre os grupos de idade, os jovens de 18 a 29 anos (4,8%) tiveram maior percentual de pessoas que se declararam homossexuais e bissexuais. Também foi o maior grupo que não sabia sua orientação sexual (2,1%) ou não quis responder (3,2%).

2,1% se declararam homossexual ou bissexual no Sudeste, e 1,5% no Nordeste.

A orientação sexual foi coletada pela primeira vez pelo IBGE. Resultados são divulgados em caráter experimental e acompanham experiências internacionais semelhantes. (IBGE, 2019)

Com esses dados podemos compreender que a baixa escolarização e/ou a renda pode acabar escondendo um número maior de pessoas LGBTQIA+ desse resultado. Além disso, nesse mesmo estudo pode-se perceber que a maior parte das pessoas que se autodeclararam homossexuais ou bissexuais são de áreas urbanas (2,0%) em relação a área rural (0,8%). Essa baixa declaração pode ser explicada também pelo medo de se autodeclarar, pela família, morar em cidade pequenas, ou com histórico de violência a esse público.

Com o olhar sobre a escola, o governo e a luta dos movimentos têm se organizado para ter um ambiente menos hostil para as pessoas declaradas LGBTQIA+, algumas das leis dentro da educação ou que reverberam na educação;

1. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei nº 13.005/2014:

Meta 3.4: Assegura políticas de igualdade e diversidade para garantir a permanência e a conclusão dos estudos por todos os alunos, inclusive os LGBTQIA+. (Brasil, 2014)

³ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/33785-em-pesquisa-inedita-do-ibge-2-9-milhoes-de-adultos-se-declararam-homossexuais-ou-bissexuais-em-2019>

2. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009):

Este plano não é uma lei, mas é uma diretriz importante que orienta políticas públicas para a promoção dos direitos humanos e da cidadania da população LGBTQIA+, incluindo a educação.

3. Resolução CNE/CP nº 1/2018:

Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que incluem a promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar.

4. Parecer CNE/CP nº 16/2012:

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que orientam para a inclusão de temas relacionados aos direitos humanos, diversidade sexual e de gênero nos currículos escolares.

5. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990:

Artigo 5º: Garante que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de discriminação, preconceito ou violência, incluindo por orientação sexual ou identidade de gênero. (ECA, 1990)

6. Lei nº 13.185/2015 - Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying):

Define medidas de prevenção e combate ao bullying, incluindo o bullying homofóbico e transfóbico, nas instituições de ensino.

7. Parecer CNE/CP nº 4/2020:

Estabelece orientações sobre a inclusão e respeito à identidade de gênero e nome social de estudantes transgêneros e travestis no ambiente escolar.

8. Nome Social:

Diversas normas e portarias estabelecem o uso do nome social para pessoas transgêneras e travestis nas escolas, como a Portaria MEC nº 33/2018 e o Decreto nº 8.727/2016, que regulamenta o uso do nome social no âmbito da administração pública federal.

9. Programa Brasil sem Homofobia (2004):

Este programa busca promover a cidadania e os direitos humanos da população LGBTQIA+, incluindo ações educativas para combater a homofobia e a transfobia nas escolas.

Segundo o Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil, realizado pelo Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+⁴, uma ong que desde 2020 denuncia caso de homofobia e violência contra o seu público, só em 2022 foram 273 mortes, sendo que dessas 273 mortes, 58,24% foram de travesti e mulheres transsexual. Mesmo com significativos avanços na lei, seu público-alvo, principalmente Travesti e Mulheres trans sofrem com a violência e a exclusão social. Devemos lembrar que desde 2019 a homofobia configura crime, tal como o racismo. A pena pode variar entre 1 à 5 anos de prisão, dependendo do ato homofóbico, além de multa.

Em 2020 o IBGE realiza o primeiro recenseamento de comunidades Quilombolas⁵ no país. Nessa ocasião foram registradas 5.972 localidades quilombolas e 2.308 agrupamentos quilombolas.

No Nordeste residem 68,19% dos quilombolas do país. A Bahia concentra 29,90% desta população e o Maranhão vem a seguir, com 20,26%. Juntos, os dois estados abrigam 50,16% da população quilombola do país.

O Censo 2022 encontrou 473.970 domicílios com pelo menos um morador quilombola.

Dos 5.568 municípios do Brasil, 1.696 tinham moradores quilombolas. Senhor do Bonfim/BA tinha o maior número de pessoas quilombolas (15.999), com Salvador/BA (15.897), Alcântara/MA (15.616) e Januária/MG (15.000) em seguida.

Foram identificados 494 Territórios Quilombolas oficialmente delimitados no país, que abrigavam 167.202 quilombolas. Assim, apenas 12,6% da população quilombola residia em territórios oficialmente reconhecidos. Entre estes territórios, o de Alcântara/MA tinha a maior população quilombola residente (9.344), seguido por Alto Itacuruçá, Baixo Itacuruçá, Bom Remédio/PA (5.638) e Lagoas/PI (5.042).

Na Amazônia Legal, o Censo 2022 encontrou 426.449 pessoas quilombolas, o que representa 1,6% da população desta região e quase um terço (32,1%) dos quilombolas do país. (IBGE, 2023)

Esse recenseamento vai de encontro a uma demanda que já vinha sendo posta pela Constituição de 88, já que são grupos pertencentes dos povos e comunidades tradicionais. Orientando assim a demanda de políticas públicas para esses lugares. O IBGE afirma que há

⁴ <https://observatoriomorteseviolenaciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/>

⁵ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios>

1.327.802 pessoas declaradas Quilombolas, desse número, 68,19% estão no Nordeste, 13,73% no Sudeste, 12,51% no Norte, 3,39% no Centro Oeste e 2,19% no Sul.

As comunidades indígenas ⁶no último censo mostram que dentro delas há um número maior de jovens, 56,10% dos indígenas têm menos de 30 anos. A idade mediana desses povos é de 25 anos, diferente do restante do país que a idade mediana é de 35 anos. Quando residentes dentro de comunidades indígenas, essa média cai para 19 anos e não residentes sobe para 30 anos. O IBGE mostra como destaque;

Os indígenas apresentam uma idade mediana de 25 anos, 10 anos abaixo da idade mediana da população residente no Brasil. Quando residem dentro de Terras Indígenas, têm uma idade mediana de 19 anos, ou seja, 16 anos abaixo da idade mediana da população residente no Brasil.

Acre apresenta a menor idade mediana entre a população indígena (17 anos de idade) seguido por Roraima e Mato Grosso (ambas com 18 anos).

Verifica-se que 56,10% dos indígenas têm menos de 30 anos de idade, enquanto a população residente do Brasil tem 42,07% da população nessa faixa. Por outro lado, 10,65% da população indígena tem 60 anos ou mais, enquanto essa faixa de idade representa 15,81% da população residente do país.

O maior peso percentual de indígenas concentra-se na faixa de idade entre zero e 14 anos (29,95%). Em Terras Indígenas, essa faixa de idade chega a 40,54%.

Considerando os grupos de idade recomendados para frequência nos ciclos educacionais da educação básica, a população indígena até 17 anos de idade é de 606.359 indígenas.

Na comparação entre os Censos 2010 e 2022, as Terras Indígenas que apresentaram maior variação positiva absoluta na população de 17 anos de idade ou menos foram a TI Raposa Serra do Sol, em Roraima (mais 4.815 indígenas nessa faixa), a TI Munduruku, no Pará, com variação de 3.134, e a TI São Marcos, RR, com variação absoluta de 2.280 pessoas indígenas com 17 anos ou menos de idade.

Região Norte tem menor índice de envelhecimento da população indígena: 19 pessoas com 60 anos ou mais para cada 100 indígenas de até 14 anos de idade.

Pirâmide etária da população indígena apresenta formato triangular, com base mais larga, mais acentuado dentro das Terras Indígenas.

Razão de sexo da população residente é de 94,25, ou seja, 94 homens para 100 mulheres. Entre indígenas era 97,07, indicando que para cada 97 homens indígenas foram identificadas 100 mulheres indígenas. (IBGE, 2023)

Veremos agora algumas leis que asseguram os direitos dos Quilombolas e Indígenas e que incentivam sua história e o direito a educação;

⁶ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39932-noticia-censo-22-indigena>

Educação Indígena

1. Constituição Federal de 1988;

Artigo 210º, §2º: Assegura que a educação indígena será ministrada em suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Artigo 231º: Reconhece os direitos dos povos indígenas à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. (Brasil, 1988)

2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996:

Artigo 78º: Estabelece que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no atendimento à educação escolar indígena, assegurando a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1996)

3. Decreto nº 6.861/2009:

Dispõe sobre a organização da educação escolar indígena, detalhando normas e diretrizes para a sua implementação.

4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena - Resolução CNE/CEB nº 5/2012:

Define princípios, objetivos e orientações para a organização da educação escolar indígena, respeitando as especificidades culturais, sociais e linguísticas dos povos indígenas.

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; (CNE, 2012)

Educação Quilombola

1. Constituição Federal de 1988:

Artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): Reconhece aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. (Brasil, 1988)

2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996:

Artigo 26º-A: Inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

Artigo 28º: Determina que a educação nas comunidades quilombolas deve respeitar suas peculiaridades. (Brasil, 1996)

3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - Resolução CNE/CEB nº 8/2012:

Estabelece princípios, objetivos e orientações para a organização da educação escolar quilombola, valorizando a história, cultura e identidade das comunidades quilombolas.

Políticas Públicas e Programas

1. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei nº 13.005/2014:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, com ênfase na população do campo, das regiões de menor escolaridade no país e dos segmentos sociais mais vulneráveis, incluindo indígenas e quilombolas.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, erradicando o analfabetismo absoluto e reduzindo em 50% a taxa de analfabetismo funcional, com ênfase nos segmentos sociais mais vulneráveis, incluindo indígenas e quilombolas.

2. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):

Destinado a melhorar o nível de escolaridade formal dos beneficiários da reforma agrária, podendo incluir populações quilombolas.

Normas Específicas sobre Quilombolas, Comunidade Campesina e Indígenas:

1. Parecer CNE/CEB nº 3/2004:

Estabelece diretrizes para a educação de jovens e adultos no campo, incluindo comunidades quilombolas e indígenas.

2. Portaria MEC nº 1.007/2014:

Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Campo – Saberes da Terra), incluindo indígenas e quilombolas.

3. Resolução CNE/CEB nº 2/1999:

Estabelece diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos, incluindo indígenas e quilombolas, adaptando a oferta educativa às suas realidades culturais e sociais.

As comunidades Quilombolas e Indígenas são resistência tanto histórica, como social no nosso país. São importantes pontos para entendermos nossa história e mantermos vivas tradições importantes na nossa cultura brasileira.

Outro grupo que tem aumentado seus números são o de refugiados e imigrantes, estima-se que em 2020 havia 1 milhão e 300 mil imigrantes residindo no Brasil, sendo a maioria

de venezuelanos e haitianos segundo o Observatório de Imigrações Internacionais, o OBMigra. A maior parte de refugiados são pertencentes do Sul Global⁷, oriundos normalmente de zonas de conflito armado, catástrofes climáticas, religiosas e sociais. Segundo dados da Polícia Federal em 2020;

- 92.544 imigrantes registrados.
- Havia 14.854 imigrantes residentes e 74.218 imigrantes temporários.
- Boa Vista foi a principal cidade de registros de imigrantes Venezuela, Haiti e Colômbia eram as principais origens dos registros migratórios.
- 26.577 refugiados reconhecidos Venezuela foi o país com mais refugiados reconhecidos no Brasil (25.694) .
- 28.899 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado Venezuelanos foram os principais solicitantes (17.385).
- 24.192 postos de trabalhos criados para imigrantes no mercado de trabalho formal.
- Santa Catarina foi o estado que mais criou postos para imigrantes.
- Haiti, Venezuela e Colômbia foram os três principais países de origem de imigrantes admitidos no mercado de trabalho formal.
- 20.730 autorizações de residência concedidas para fins laborais.
- O principal país de nascimento dos trabalhadores qualificados era a China (430 autorizações). (OBMigra, 2022)

Dentro desses números, refugiados ou solicitantes costumam receber salários menores que em comparação a outros tipos de imigração e a maior parte desses imigrantes escolhem o Sudeste como destino. Sobre educação, houve um aumento significativo de estudantes imigrantes de 2012 a 2020, houve um crescimento de 195% de novos alunos matriculados segundo o INEP, passando de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020.

Algumas leis que asseguram os direitos a educação de imigrantes aqui no Brasil;

1. Lei de Migração - Lei nº 13.445/2017:

Artigo 4º, Inciso VIII: Garante aos migrantes o direito à educação pública, gratuita e laica, independentemente de sua situação migratória.

Artigo 7º, Inciso XXVII: Estabelece que a educação é um direito assegurado aos migrantes e seus dependentes. (Brasil, 2017)

5. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei nº 13.005/2014:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população, com ênfase na inclusão social e educacional dos segmentos sociais mais vulneráveis, incluindo migrantes.

6. Parecer CNE/CP nº 4/2018:

⁷ Sul Global é um conceito político, geopolítico e refere-se a países da América Latina, África, Ásia (excluindo Japão, Coreia do Sul, Israel) e Oceania (excluindo Austrália e Nova Zelândia), com histórico comum de colonialismo e exploração, buscando maior autonomia e poder em um mundo multipolar, desafiando a hegemonia do Norte Global. Fonte: <https://www.gov.br/g20/pt-br/noticias/pod20-brasil/pod20-brasil-17-sul-global> acesso: 15/12/2025

Estabelece diretrizes nacionais para a educação de crianças e adolescentes em situação de migração, recomendando a inclusão de estudantes migrantes e refugiados no sistema educacional brasileiro.

7. Resolução CNE/CP nº 1/2018:

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que incluem a promoção do respeito à diversidade cultural e étnica, abrangendo migrantes.

8. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec):

Oferece cursos de qualificação profissional para migrantes, visando sua inserção no mercado de trabalho brasileiro.

Políticas Públicas e Programas

1. Programa de Atendimento ao Imigrante

Várias secretarias de educação estaduais e municipais têm programas específicos para atender estudantes imigrantes, oferecendo aulas de português como língua de acolhimento e suporte psicológico e social.

2. Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Oferece oportunidades de educação básica para jovens e adultos, incluindo imigrantes, possibilitando a continuidade dos estudos interrompidos.

Tentamos trazer um panorama de leis brasileiras que consideramos um avanço dentro das políticas públicas/educacionais de inclusão. O que vimos foi um pequeno recorte dentro de muitos grupos que estariam contidos dentro do processo de Inclusão, esse processo deve ser reflexivo todas as vezes que precisarmos minimizar os processos de exclusão da nossa sociedade. Como nos fala Adorno, “A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (2020, p. 169).

1.2 Inclusão em tempos de barbárie: avanços e retrocessos nos processos de inclusão escolar e educacional no Brasil

A inclusão que observamos nas escolas brasileiras precisa ir além de simplesmente aumentar o número de estudantes do público-alvo da Educação Especial nas classes regulares ou de políticas pouco efetivas de inclusão na educação. Essa homogenia presente nas salas de aula hoje, faz com que alguns grupos não se sintam pertencentes a essa escola.

A problemática do modelo educativo, assim como seu processo, remete o educando a uma condição alienante da “roda da sociedade” e de seu papel

perante as ações atribuídas pela mesma. O *economicismo* ainda marca a questão da educação básica no país, tornando-a campo de contextos econômicos globalizantes. (Santos e Paulino, 2008, p 23)

O tratamento de valorização dado à cultura do dominante, em relação ao educando, esquecendo suas origens sociais e sua resistência, amplia a desigualdade e injustiças que o mesmo passa. Com isso, muitas vezes, esse conhecimento não se torna significativo, dificultando o aprendizado deste estudante. No processo de inclusão na educação, precisamos que a escola trabalhe também a cultura de origem desse indivíduo e criando, junto com seu conhecimento, um espaço onde ele possa ressignificar esse seu olhar fazendo pontes com outras culturas também. Não sendo apenas sujeitado a uma experiência cultural do dominante que muitas vezes é instituída.

Paulo Freire (2013) é muito enfático ao dizer que “acordar” dói, mas se faz necessário em uma sociedade em que ainda temos pessoas sendo oprimidas e querendo ser opressoras. Somente com a consciência das limitações que essa dinâmica opressora ocasiona, poderemos sair desse estado apático em que nos encontramos. E pretender que esse indivíduo se liberte sem o diálogo crítico da ação é transformá-lo em massa de manobra. A libertação não é feita por um só e nem um grupo libertando o outro. É pelo todo, é pelo nós.

A Inclusão deve ser feita e pensada pelo todo, se não, não é Inclusão. Todos devemos participar conjuntamente. Santos (2008) nos fala que “se esta relação hierárquica (onde um decide e os outros obedecem) não começar a ser desconstruída no ambiente escolar não conseguiremos viver em uma *democracia plena*, pois a participação precisa ser um hábito” (p 14). Continuar pensando em uma educação que o conhecimento vem somente de cima para baixo, onde não há espaço para a troca, para a criatividade e transformação é continuar nas vestes do opressor, “transformar a mentalidade do oprimido e não a situação que os oprime” (Freire, 2013).

Por mais que nossas leis tenham caminhado para políticas mais inclusivas, ainda são poucas as escolas que vemos utilizando-se plenamente delas. As escolas brasileiras ainda não apresentam um ambiente democrático para o convívio de nossos estudantes. Damasceno (2020) nos fala sobre como esse movimento pode ser rico, especialmente na emancipação e autorreflexão crítica desse indivíduo sobre essa educação segregada, mas, é um movimento que vem carregado de desafios;

Nossa experiência como professor, atuando em escolas com propostas inclusivas (o que levaria essas escolas a se afirmarem democráticas), nos revela que são vários os desafios identificados na organização dessas escolas, ainda mais considerando que essa construção não se dá alienada do sentido e significado de formação, educação e escola assumidos pela sociedade. (Damasceno, 2020, p 19)

Pensar em uma escola democrática, inclusiva nos demanda tempo. E inclusão não é o mesmo que integrar. Enquanto na integração o indivíduo só está inserido nessa escola e precisa se adaptar a ela, na inclusão esse mesmo faz parte do todo, são pensamentos, políticas, convivências para que ele não vire um apêndice em sala e sim que faça parte da construção da mesma. Ainda vemos muitos alunos da Educação Especial segregados dentro da sala de aula, separados, as vezes com algum apoio ao seu lado quando há sorte de ter. A inclusão é viva, dinâmica, é uma política sempre em movimento;

A educação inclusiva, e mais do que ela e o conceito de sociedade inclusiva, propõe a convivência entre todos os homens e entre todas as minorias para que a humanidade possa se formar por meio dessas diferenças, sem negar a necessária universalidade. Para Leibniz (1979), cada mônada representa um ponto de vista dos universos; para se entender o universal, portanto, nenhuma mônada é dispensável. (Crochík et all, 2013, p 21)

Adorno (2022) nos lembra que mesmo a sociedade estando a frente tecnologicamente, a falta de reflexão sobre nossos atos, sobre a nossa história e sobre nossa civilização nos faz estar presos nessa barbárie. Pois essa falta de consciência nos mantém em um estado de violência, de um estado de agressividade primitiva. Não reconhecendo o outro em nós. E essa falta de reconhecimento, faz com que nos tornemos excludentes como sociedade. “Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça” (Adorno, 2020, p 172).

Pensar em uma escola inclusiva está além do convívio social em sala de aula, quando esse ocorre, é promover o desenvolvimento desse mesmo aluno respeitando suas individualidades. Muitas escolas acreditam que estão promovendo essa inclusão ao matricular esse estudante. Mas esquece que esse estudante precisa estar inserido na dinâmica escolas, precisa que haja aprendizagem e participação do mesmo no processo escolar. “É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.” (Freire, 2013, p 79)

*“Porque se chamavam homens, também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem.
Em meio a tantos gases lacrimogênicos
Ficam calmos, calmos, calmos, calmos, calmos”*

Lô Borges/ Milton Nascimento

2 ARTE E EDUCAÇÃO NO BRASIL: A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCACIONAL

Em uma sociedade democrática, o exercício pleno da cidadania vai além de seguir normas sociais, que muitas vezes se mostram impostas. Ele exige que todos os indivíduos tenham acesso a um conjunto abrangente de recursos culturais que lhes permitam participar ativamente da construção da nossa sociedade. Esse acesso é crucial para a formação de cidadãos capazes de entender, questionar e contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade e do mundo ao seu redor;

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo. (Brasil, 1997, p 24)

Para entendermos o papel da Arte- Educação, vamos rever o seu percurso histórico dentro da escola, para assim podermos fazer uma reflexão de onde estamos e para onde queremos ir.

A educação artística se torna obrigatória no currículo escolar a partir de 1996 com a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases para a Educação. Com o direcionamento dos PCN's de artes, as quatro linguagens artísticas; artes visuais, dança, música e teatro, são incluídas dentro do ensino das artes, que até antes de 1996 era baseada no ensino do desenho e o canto Orfeônico.

. Nessa redação, as reflexões, saberes dos alunos e o pensar crítico são valorizados e favorecem a construção da identidade individual desse estudante.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Brasil, 1996)

Mas, mesmo a arte estando presente na história da humanidade, e há 28 anos dentro dos eixos direcionais da LDB/1996, como um dos braços formadores do pensamento de estudantes brasileiros, nos vemos presos a datas comemorativas e/ou ao desenho geométrico. Muitas escolas, tanto públicas quanto particulares, ainda possuem um olhar pouco abrangente e até preconceituoso sobre as artes.

Barbosa (1998 p. 16) nos fala da importância de se entender uma cultura ou um país através da arte que é manifestada. Essa expressividade demonstrada através da arte e da cultura nos desvenda como aquela sociedade se caracteriza, seu modo de vida, suas organizações, tradições e crenças.

Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. 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. (Barbosa, 1998, p 16)

Pensando nessa formação global do indivíduo e da percepção que ele capta e produz sobre a arte, é importante pensarmos em como esta arte é assimilada e como ela é passada. Barbosa (1998) aponta para esse buraco que ainda existe na educação artística;

A anemia teórica domina a arte-educação, que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica. Esta integração corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento das artes tem lugar na interseção: experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas. (Barbosa, 1998, p.17)

Além dessa indicação que temos de Barbosa, Reily (2010) nos fala sobre o que as disciplinas de artes e educação física enfrentam nas escolas e o desafio do professor, e podemos dizer que infelizmente ainda é a mesma percepção que temos nos dias atuais. Cada dia mais vemos nossa sociedade afundada em um sistema meritocrático e capitalista, onde o diferente não tem vez. E com isso a escola mais uma vez se mostra um fragmento espelhado da sociedade em que vivemos.

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. Decorre daí o desafio que o professor especialista

encontra ao organizar projetos que mobilizem a participação plena dos alunos na aula de artes plásticas. (Reily, 2010, pg 85)

De encontro com essa formação artística deficitária, e o sistema excludente e capacitista nas escolas, temos o outro lado que é o estudante. Nós professores encontramos salas cada vez mais plurais, com um público diverso e com necessidades específicas. É necessário pensar em práticas educacionais artísticas que englobam todo esse público.

A inclusão deve ser vista por um conceito mais amplo. Envolve o respeito pelos direitos de cada indivíduo, que, de alguma forma, está sendo excluído da sociedade independente da sua condição. Cada pessoa, como ser humano, é digna de ser tratada como tal. Isso implica proporcionar condições para que a aprendizagem ocorra de forma plena e fluida. A comunidade, em geral, precisa aprender a respeitar umas às outras com suas necessidades e peculiaridades, e a educação artística pode se mostrar uma grande aliada na expressão de sentimentos e percepções, amplificando esse respeito.

Promovendo o desenvolvimento de diversos aspectos, o ensino de arte no contexto da inclusão em educação oferece ao discente uma perspectiva alternativa, uma vez que a arte integra o estudante com necessidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas e o professor em uma nova dinâmica social. Nesse ambiente, o educando desenvolve sua criatividade ao explorar práticas proporcionadas pela disciplina de artes. Encaminhado para um processo de crescimento cognitivo, o estudante público da educação especial e/ou estudante que sofre alguma forma de exclusão social, demonstra o destaque a importância da aquisição de novas experiências por meio da arte e suas formas de expressão. Essa relação intrínseca promove uma mudança nos conceitos do estudante, influenciando seu pensamento e comportamento em relação a si mesmo e à sociedade.

Fávero et al (2009) nos fala dessa inclusão que buscamos em sala de aula, onde a “inclusão se diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão”;

Há uma tendência crescente de se ver a exclusão na educação de forma mais ampla, em termo de superação da discriminação e da desvantagem em relação a quaisquer grupos vulneráveis a pressões excludentes. [...] Em alguns países, esta perspectiva mais ampla está associada aos termos inclusão social e exclusão social. (Favero et al, 2009, p. 16).

Reily (2010) afirma sobre a falta de preparo que muitos licenciados enfrentam ao sair da faculdade. Esses professores, recém-formados, não se mostram aptos a uma sala de aula diversa e com uma visão inclusiva, “ainda que não haja uma pesquisa nacional que permita afirmá-lo com segurança, que a grande maioria dos cursos de licenciatura em Arte não está formando o professor para o contexto da inclusão.” (2010, p.87)

Devemos lembrar que pensar em uma escola inclusiva demanda tempo, participação, práticas, engajamento da comunidade. A inclusão em educação é uma busca crescente, eterna e processual, pois nossa sociedade vive em constante movimento de transformações. Essa educação que a cada dia mais bate de frente com o sistema capitalista que estamos inseridos e com os discursos meritocráticos que excluem qualquer pessoa que não esteja dentro dessa padronização.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, e outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 1995)

Com esses pensamentos, devemos olhar para a educação artística e a inclusão de uma maneira mais aprofundada. Para que a integração da disciplina artes com a escola não seja apenas um mero “ornamento” e muito menos um passa tempo entre as disciplinas ditas importantes. Devemos lembrar que a disciplina artes entrou na formação do estudante há 28 anos, mas está ligada a sociedade desde que nos entendemos como tal. Por isso a importância para a construção dessa escola inclusiva.

2.1 As quatro linguagens da arte: artes visuais, artes cênicas, dança e música

A arte, em suas diversas manifestações, tem desempenhado um papel fundamental na expressão e na compreensão da condição humana ao longo da história. Dentro deste vasto universo, podemos identificar quatro linguagens principais que têm sido amplamente reconhecidas e exploradas: artes visuais, artes cênicas, dança e música. Cada uma dessas formas de expressão possui características distintas, mas todas compartilham o objetivo comum de comunicar emoções, ideias, sensações e experiências através de diferentes meios. “É no campo das artes que o processo da experiência significativa se torna mais evidente para o ser cognoscente. Nas artes, se revela pela observação, percepção e verificação direta quando a experiência possui uma unidade.” (Barbosa, 1998, p. 24)

Fischer (2002) nos fala dessa busca do ser humano ao tentar significar tudo a sua volta, do anseio em absorver o mundo e se integrar a ele. A arte seria então uma ferramenta para essa busca em se conectar com esse mundo.

[...] milhões de pessoas lêem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê? Dizer que procuram distração, divertimento e relaxação, é não resolver o problema. Por que distrai, diverte e relaxa o mergulhar nos

problemas e na vida dos outros, o identificar-se com uma pintura ou música, o identificar-se com os tipos de um romance, de uma peça ou de um filme? Por que reagimos em face dessas?? Irrealidades?? Como elas se fossem a realidade intensificada? Que estranho, misterioso divertimento é esse? E se alguém nos responde que almejamos escapar de uma existência insatisfatória para uma existência mais rica através de uma experiência sem riscos, então uma nova pergunta se apresenta: por que nossa própria existência não nos basta? Por que esse desejo de completar a nossa existência incompleta através de outras figuras e outras formas? Por que, da penumbra do auditório, fixamos o nosso olhar admirado em um palco iluminado, onde acontece algo que é fictício e que tão completamente absorve a nossa atenção (Fischer, 2002, p.12)

Normalmente as 4 linguagens da arte são pensadas e concebidas em uma abordagem que se assemelha muito a pedagogia triangular proposta por Ana Mae Barbosa, que seria a *Apreciação*, quando o professor leva artistas de uma linguagem específica para o aluno poder ter o contato com as produções realizadas por outras pessoas, *Reflexão*, quando o estudante e seus pares, junto com o professor, podem analisar e conversar sobre o que vivenciaram e apreciaram e por último a *Produção*, quando esse estudante pode reproduzir, testar técnicas, produzir algo novo daquilo que ele experienciou durante o percurso em sala de aula. Esses 3 pilares da pedagogia triangular estão também dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

Esse conceito leva as artes para um lugar onde a teoria e a prática se fundem e acontecem o tempo todo. Não há como desassociá-las, pois uma não acontece sem a outra. Segundo Bosi (1986), “A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida regularmente a um fim, pode-se chamar artística.” (p. 13) O estudante está a todo momento revivendo a teoria para poder colocá-la em prática, está a todo momento reinventando e construindo enquanto dança, toca, compõe, escreve ou atua.

2.1.1 Artes Visuais

As artes visuais abrangem uma ampla gama de formas de expressão, incluindo pintura, escultura, desenho, gravura, fotografia, arte digital e outras formas de arte visual. Essa linguagem da arte se baseia principalmente na criação de imagens ou objetos que são percebidos visualmente. As obras de arte visual podem transmitir uma variedade de mensagens e significados, utilizando cores, formas, linhas, texturas e composições para evocar emoções e provocar reflexões no espectador. Além disso, as artes visuais muitas vezes desempenham um papel importante na representação e na interpretação da realidade, bem como na expressão da imaginação e da subjetividade do artista.

Dentro das 4 linguagens, as artes visuais podem ser consideradas o eixo mais popular dentro das escolas de ensino fundamental e médio. Desde a entrada da lei, e antes também, podemos ver escolas, preferindo o ensino das artes visuais em sua grade do que outras

linguagens. Antes do ensino da arte ser matéria obrigatória nas escolas já havia um movimento para incluir o desenho no ensino primário e secundário. Mas devemos salientar que o ensino de Desenho defendido naquele período ainda era algo muito embrionário do que é visto hoje em sala.

O Ensino das Artes Visuais na escola se implica em dar base ao aluno para decodificar o mundo na perspectiva da imagem, educar os sentidos para o que nos é mostrado todos os dias, além do incentivo a criatividade e criação. A mídia faz um papel massivo em nos colocar exposto a todo o tipo de imagem a qualquer tempo. São slogans, ideias, conceitos que são colocados à nossa frente diariamente. Despertar uma consciência para o que está sendo exposto seria um dos diversos papéis para o ensino de artes visuais na escola.

2.1.2 Artes Cênicas

As artes cênicas englobam formas de expressão que são apresentadas ao vivo diante de um público, como teatro, dança, ópera, circo e performance artística. Nessa linguagem da arte, os artistas utilizam seus corpos, gestos, movimentos, expressões faciais, vozes e outros elementos para transmitir narrativas, emoções e conceitos. As artes cênicas têm o poder de criar experiências imersivas e catárticas, envolvendo o espectador em uma jornada emocional e intelectual. Além disso, essas formas de expressão muitas vezes exploram questões sociais, políticas e culturais, proporcionando uma plataforma para o debate e a reflexão crítica.

O teatro teve sua vez na educação com os jesuítas, em uma das formas de colonizar os indígenas. Com o passar dos anos, o teatro entrou na educação por um momento como um ‘animador’ de eventos como Páscoa ou fim de ano. Só aparecendo em festividades escolares. Com a LDB de 1996, temos a brecha para consolidar o teatro e outras linguagens dentro da escola. Segundo Russeff (2017) tanto o teatro, quanto as Artes, passam a ter um outro olhar dentro da escola;

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível afirmar que a partir da promulgação desses documentos, às Artes são devolvidos os seus conteúdos, suas especificidades e seu próprio estatuto. Do ponto de vista epistemológico, o ensino do Teatro deixa de ser pensado a partir de questões da psicologia e passa a ser norteadado pela história e pela estética teatral. Arte e Educação, nessa perspectiva, caminham juntas na formação do aluno, visando ao desenvolvimento total, completo e, em todos os sentidos, das faculdades do sujeito. (Russeff, 2017, p 45)

De acordo com o PCN de Arte (2000), o teatro é fundamental para o crescimento individual e coletivo desse estudante. Com o teatro podemos criar um senso crítico de comunidade, solidariedade e organização durante as dinâmicas postas em sala. Além de uma forma de experienciar a democracia dentro de questões levantadas durante o processo teatral.

2.1.3 Dança

A dança é uma forma de arte que se concentra no movimento do corpo humano, geralmente acompanhado de música e ritmo. Esta linguagem da arte pode assumir diversas formas, desde a dança clássica até estilos contemporâneos e tradicionais de dança folclórica. A dança pode ser uma expressão de celebração, ritual, comunicação, narrativa ou pura abstração. Ela permite que os bailarinos explorem uma variedade de temas e conceitos por meio de movimentos corporais, expressão emocional e interação espacial. Além disso, a dança muitas vezes desafia as normas convencionais de movimento e estética, incentivando a inovação e a experimentação artística.

Como o teatro, a dança por muito tempo foi vista como um ornamento dentro das festividades escolares com apenas a memorização de movimentos passados pelo professor. Não trabalhando assim a consciência corporal.

A dança dentro da escola passa por um embrolho, já que ela é vista como arte, mas normalmente está dentro das escolas através do professor de Educação Física.

Esses contextos são múltiplos: são profissionais que querem assumir concursos para arte, nos quais os gestores não reconhecem essa formação; são editais que precisam ser retificados por desconhecimento de que arte envolve, pelo menos, quatro possibilidades de graduação; são diretores de escola que apresentam listas de conteúdos a serem trabalhados nas escolas que contêm apenas conhecimentos em artes visuais; são alunos e pais que nunca tiveram dança na escola e não compreendem as transformações curriculares; são concursados aprovados que não são chamados para assumir a função; são disputas entre o Conselho de Educação Física com os professores-artistas, pois aquele alega que a dança é uma atividade física e parte da cultura corporal e, portanto, deve estar dentro da disciplina de Educação Física, entre outras circunstâncias. (Valle e Zucan, 2023, p 1)

No PCN de Artes (2000) a dança faz parte do corpo do indivíduo no momento que utilizamos esse corpo para correr, brincar e nos expressar. A dança estaria presente no cotidiano escolar para desenvolver no aluno a capacidade e compreensão dos seus movimentos, entendendo assim, o funcionamento dele, até onde ele pode chegar. Podemos usar o seu próprio corpo com autonomia, inteligência e sabedoria.

2.1.4 Música

A música é uma linguagem universal que se fundamenta na organização de sons e silêncios ao longo do tempo. Ela engloba uma vasta diversidade de estilos, gêneros e tradições, abrangendo música clássica, popular, folclórica, tradicional e experimental. A música possui a capacidade de evocar um conjunto de emoções e sensações, transmitindo ideias e vivências de maneira direta e impactante. Além disso, a música desempenha um papel significativo na

cultura e na sociedade, espelhando e influenciando valores, perspectivas e identidades. Seja através de instrumentos musicais ou da voz humana, a música é uma forma de expressão artística que ultrapassa fronteiras linguísticas e culturais, unindo pessoas de origens e vivências distintas.

A educação musical nas escolas já figurou em um programa de governo federal, com o Canto Orfeônico e em 2008 como uma das primeiras linguagens artísticas (além das artes visuais) a retornar como obrigatória no espaço escolar. Soares (2022), no entanto, aponta para algumas falhas dentro dessa obrigação, deixando a educação musical como secundária em muitas escolas, principalmente no ensino público;

No entanto, essa lei não foi efetivada em sua totalidade, sendo que cada Estado e/ou Município organizou-se conforme suas possibilidades: alguns criaram o cargo de professor de Música em seus quadros de Magistério, outros entenderam que essa linguagem já estava sendo contemplada nas grades curriculares, não havendo necessidade de especialistas (profissionais licenciados em Música); outros, ainda, passaram a oferecer aulas de Música em momentos extracurriculares, desvinculando-a do programa geral. (Soares, 2022, p 39)

Para Gainza (1988), o objetivo específico da música é musicalizar, ou seja, tornar o nosso estudante uma pessoa sensível e receptivo ao fenômeno sonoro. Podendo ou não reproduzir aquele som que ele é exposto. A música por si só, já fará o trabalho abrindo canais de expressão e comunicação, provocando modificações significativas no mental dos seres humanos expostos a essa musicalização.

2.2 Trajetória da arte-educação no contexto escolar brasileiro

Logo após a abolição, podemos dizer que o ensino das artes no primário e secundário na época se resumia basicamente ao ensino do Desenho. Ainda não havia espaço para as outras linguagens e nem para as Artes Visuais como conhecemos hoje. Barbosa (2019, p 28) esclarece que um dos motivos para exigir a colocação do Desenho no ensino primário e secundário vem do texto de André Rebouças, “O Novo Mundo” publicado em Nova York por um brasileiro, onde ele escrevia que o Desenho era um complemento da escrita e que servia também como comunicação. “[...] nada mais natural para os brasileiros que vencer o preconceito contra o Ensino da Arte, reduzindo-o ao ensino de Desenho e procurando valorizá-lo pela sua equivalência funcional” (Barbosa, 2019, p. 30).

No início do Século XX, Rui Barbosa era um dos maiores defensores da educação artística para a educação popular. Segundo Barbosa (2019), o então candidato à presidência era a favor de uma educação artística americana, onde o Desenho Geométrico era bem-visto para a formação daquele estudante. Esse olhar sobre a arte era direcionado também para a educação

industrial. Além desse pensamento industrial, a arte também era levada para o lado moral, “Junto a uma metodologia da Arte profissionalizante, tendo como base os princípios já referidos, conservou-se o método de observação da natureza, dado sua identidade com a ordem moral. (Barbosa, 2019, p 60)

A Semana de Arte de 1922 foi uma das alavancas para a Arte Educação. A defesa pela arte produzida aqui no Brasil, valorizando e rompendo com padrões europeus, foi considerada um marco histórico na arte brasileira e o ponto alto do Modernismo no nosso país. A arte infantil começou a ser discutida na escola de Belas Artes como uma produção de arte espontânea. Mário de Andrade foi um dos defensores dessa produção infantil enquanto professor da UFRJ, escrevendo artigos sobre. No início, o movimento de Arte-educação organizou-se fora da educação escolar, a partir de premissas metodológicas fundamentais nas ideias da Escola Nova.

Com os conceitos da Escola Nova, uma escola voltada para o povo, temos também o Canto Orfeônico, projeto encabeçado por Heitor Villa-Lobos durante o governo de Vargas em 1930. Com o Decreto nº 19.890, de 18 abril de 1931, vemos o canto orfeônico inicialmente para as escolas primárias, mas depois se expandiu para o ensino secundário. O Canto Orfeônico era visto como um incentivador da ordem e do patriotismo. Devemos destacar que durante esse período, tanto as Artes Cênicas quanto a Dança apareciam no ensino de maneira pontual, normalmente em festividades escolares.

Em 1948 é criada a Escolinha de Arte do Brasil por Augusto Rodrigues, nela são pensadas novas formas de educação artística. Com o tempo e as novas necessidades no currículo escolar, se transforma em um polo responsável pela formação de arte educadores no Brasil. Nas Escolinhas o fazer espontâneo da criança era exaltado e o ensino de artes era centrado nas práticas infantis. Em 1958, segundo Barbosa, o governo permite a criação de classes de experimentações dentro das escolas, e com isso, os professores formados pelas Escolinhas de Arte puderam fazer parte, se tornando assim, referência na formação desse docente.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4024/61), coloca as Artes como atividades complementares de iniciação artística dentro do ensino de 2º grau (atual ensino médio) e junto com essas atividades complementares temos também a moral e cívica. Nessa lei, vemos pela primeira vez o ensino de artes, mesmo que não obrigatório, nas escolas.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (LDB, 1961, Cap. II, Parágrafo Único)

Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar:

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

IV - Atividades complementares de iniciação artística; (LDB, 1961, Art. 38)

Em 1962 temos a Plano Nacional de Educação, com Anísio Teixeira como seu redator, onde 12% da receita de impostos seriam destinadas a educação.

A LDB de 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) determinava que a União despendesse recursos para a educação⁶. A referida lei instituiu ainda que os recursos federais destinados ao ensino primário, médio e superior seriam constituídos em parcelas iguais. Também estabeleceu ao CFE a competência de elaborar o PNE (Brasil, 1961). A relação entre a educação com padrões de qualidade e o desenvolvimento nacional exigiria do Estado um planejamento. Coube então a Anísio Teixeira essa tarefa. (Amancio e Castione, 2021, p 723)

Nesse período, o pensamento era que a educação deixaria de ser para privilegiados e passaria a atender as classes populares. “A gestão de Júlio Sambaqui, último ministro da Educação e Cultura do governo Jango, foi marcada por iniciativas de incentivo às atividades culturais e educativas em diversas regiões do País.” (Amancio e Castione, 2021, p 736)

Em 1971 temos a inserção das artes no currículo obrigatório no ensino do 1º e 2º graus (hoje conhecidos como ensino fundamental e médio respectivamente) pela Lei 5692/71. Segundo Barbosa (1989), “não foi uma conquista de arte educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira”.

Mesmo com a discussão sobre a importância do ensino das artes vemos que nesse período não havia professores suficientes para ministrar as linguagens pertinentes a esta matéria, as Escolinhas de Arte não conseguiam cobrir essa demanda, já que era necessário professores formados pela universidade. O governo por sua vez cria o curso de Arte-Educação, onde estudantes que se formavam eram polivalentes, mostrando uma formação deficitária para as escolas. “[...] que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau” (BARBOSA, 1989, p 171). Os professores de artes se formavam em licenciaturas curtas (2 anos), que não disponibilizavam a formação mínima que um professor especialista deveria ter.

Assim, verifica-se que desde a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar, os professores de Artes, em sua atuação pedagógica, preocupam-se, principalmente, com a pulverização dos conhecimentos artísticos-ecléticos. A história do ensino da Arte, em nosso país, revela muito bem os caminhos superficiais na relação teoria/prática na área. (Magalhães, p 177)

Magalhães (2012) faz uma crítica sobre a polivalência ao alertar o problema da superficialidade promovida pela baixa formação desse professor. Um professor, que se forma em uma licenciatura curta, para dar conta de um currículo tão vasto e nas linguagens propostas.

É evidente que essa proposta metodológica deixou várias lacunas na formação desse professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e específica de cada linguagem artística. (Magalhaes, 2012, p.178)

Essa baixa formação do professor nos mostra como a arte ainda era vista, há uma falta de compromisso com a formação do mesmo e com a qualidade disponibilizada de ensino. Adorno (2022), nos fala dessa deficiência nas práticas de ensino ao se permitir que a falta de professores e uma alta demanda fossem desculpas para uma formação insatisfatória. “A mera falta de professores não deveria favorecer aqueles que pela sua própria formação provavelmente acabarão prejudicando a própria demanda de docentes (2022, p. 56)

Para Penna (2012), a lei de 1971 foi responsável pelo ‘desaparecimento’ do ensino de música nas escolas.

A habilitação geral em Educação Artística – à qual se reduz a licenciatura curta e que integra a licenciatura plena, constituindo o currículo mínimo da parte comum do curso indicado pela resolução CFE nº 23/73 – dirige-se a uma abordagem integradas das diversas linguagens artísticas (Brasil, 1982, p. 39-41). Por sua vez a polivalência é também prevista para a prática pedagógica de acordo com a parecer CFE nº 540/77, que diz claramente: “A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético” (Penna, 2012, p 125)

Nesse período, a escola se viu totalmente voltada ao ensino tecnicista. A partir da 7ª série, o estudante já estava se preparando para o mercado de trabalho. As Artes apareciam na forma de Desenho Geométrico para estudantes do Ensino Médio. BARBOSA (1989) nos alerta, “esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983”.

Enquanto víamos um retrocesso no ensino das artes, Penna (2012) nos lembra que essa lei é a primeira a estabelecer o ensino público e gratuito por oito anos oferecido pelo Estado. Isso se dá em meio ao período chamado “Milagre econômico” pelo então governo militar. “Nesse quadro, a Lei 5692/71 acarreta uma progressiva expansão da rede pública e das oportunidades físicas de acesso à escola, embora, do ponto de vista pedagógico, possa ser questionada a qualidade do ensino e, por conseguinte, da formação fornecida” (Penna, 2012, p 127).

A falta de uma formação mais completa do professor faz com que o mesmo se torne um ‘refém’ de apostilas e livros didáticos fornecidos pelo governo. Professores com baixa escolarização podem ter dificuldades em adaptar o currículo para atender às necessidades específicas de diferentes alunos, incluindo aqueles com habilidades e estilos de aprendizagem diferentes. As dificuldades em dominar o conteúdo que ensinam comprometendo a qualidade da educação oferecida. Os estudantes e professores acabam no meio de uma trama onde a aula passa a ser somente figurativa, sem um aprofundamento e com pouquíssimo aproveitamento para ambos. “Difunde-se, portanto, um enfoque polivalente, marcado pelo experimentalismo, que levava ao esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística.” (Penna, 2012, p 126)

Com isso, percebe-se o esvaziamento de disciplinas como teatro e música e o aumento significativo de professores de artes visuais. Penna (2012) nos mostra;

É essa a área em que a maior parte dos cursos – e consequentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, a arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de arte plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje. (Penna, 2012, p 128)

Em 1977 temos o 1º Encontro Latino de Arte Educação no Rio de Janeiro, conseguindo reunir cerca de 4000 educadores da área. Nesses encontros o tema sobre o esvaziamento de conteúdo e a falta de pesquisas na área da Arte Educação. Outros encontros ocorreram também por esse período causando o fortalecimento para políticas que contemplassem a formação e difusão da arte.

Em 1983 é criada na Pós-graduação em Artes da Universidade de São Paulo a linha em Arte Educação. Esta linha constava na especialização, mestrado e doutorado e era ministrado na época pela professora e arte educadora Ana Mae Barbosa.

No decorrer da década de 1980 esse cenário começa a se transformar com a ampliação dos debates e de encontros promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e privadas em diferentes regiões do país. Arte-educadores preocupados em discutir a formação docente e em propor novos caminhos à ação educativa da Arte no contexto escolar foram fundamentais nesse processo. Propaga-se a importância de se recuperar o ensino das linguagens artísticas perdidas durante esse processo.

A partir de 1982 há a criação de associações ligadas a arte educação que se tornam significativos na difusão e luta pela melhoria da Arte Educação nas escolas, Barbosa (1989) destaca algumas;

Em março de 1982 a AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo) foi criada como a primeira associação estadual e foi seguida pela ANARTE (Associação de Arte-Educadores do Nordeste) compreendendo oito estados do Nordeste, AGA (Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul),

APAEP (Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná), e outras. Já temos 14 associações estaduais que, juntas, em agosto de 1988, criaram a Federação Nacional sediada pelos próximos dois anos em Brasília, DF. A presidência mudará de um estado para outro. A SOBREART, sob nova presidência, também pertence à Federação Nacional. Estas associações são fortes batalhadoras por melhores condições de ensino de arte, negociando com as Secretarias da Educação e Cultura, o Ministério da Cultura, legisladores e líderes políticos. (Barbosa, 1989, p 174)

Com o fim da ditadura, novos ares se desenhavam no Brasil. Em 1988 temos a criação da Constituição e com ela importantes marcos para educação e a cultura no nosso país. Nela é importante ressaltar;

[...] O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2.º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (Brasil, 1988, Art. 215).

Barbosa (1989) fala sobre a importância dos encontros de arte educadores pelo país. Essa conquista dentro da constituição é dos movimentos de arte educadores que pressionaram políticos na época para a escrita e definição dessa nova Constituição.

Os arte-educadores no Brasil são politicamente bastante ativos. A politização dos arte-educadores começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino (15-19 de setembro) na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2.700 arte-educadores de todo o País. Este foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos como a imobilização e isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, etc. (Barbosa, 1989, p 173)

Dentro da Constituição 1988 é importante destacar o Art, 206, parágrafo II; “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1988, Art. 206)

A Constituição 1988 foi relevante para o que se desenharia posteriormente na construção da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Primeiramente, há uma grande preocupação entre os arte educadores na formulação da nossa atual LDB de 1996, que substituiria da LDBEN de 1961 e suas leis posteriores, ela excluiria a Arte do currículo obrigatório. Já que o país precisava recuperar os anos perdidos pelo baixo conteúdo fornecido pelos anos ditatoriais. E Arte não teria ‘conteúdo’ e nem espaço para

ser fornecido nas classes regulares.

Uma nova lei federal para substituir a Lei Federal de 1971 está sendo estudada. Já existe um projeto escrito que exclui as artes do currículo das escolas primárias e secundárias. Neste momento de democratização existe algum preconceito contra as artes nas escolas, não somente porque seu ensino é fraco, mas porque foi uma exigência de uma lei federal imposta pela ditadura militar. (Barbosa, 1989, p 181)

Apesar desses receios, em 1996 temos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, onde é importante destacar alguns avanços como a obrigatoriedade do ensino da Arte; “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, Art. 26, § 2º). Posteriormente, os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais especificaram os elementos a serem trabalhados, seriam eles: Teatro, Dança, Artes Visuais e Música, que eram esperados em todos os estágios de aprendizagem. A percepção comum na área era de que a Arte havia alcançado seu lugar na educação fundamental.

No final da década de 90, seguindo a tendência de estudos curriculares na área, é identificado como Arte a área e não mais como Educação Artística. Visando o novo olhar que a Arte possui conteúdos próprios e não apenas uma atividade a ser passada nas escolas.

Ficou, assim, pavimentado o caminho para se identificar a área por “Arte”, não mais entendida como uma atividade, um mero “fazer por fazer”, mas como uma forma de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, contemplam a área de arte, dando-lhe mais abrangência e complexidade. Embora não apresentem caráter de obrigatoriedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm servindo para a elaboração de planos e projetos pedagógicos nas escolas e redes pública e privada em todos os níveis de ensino. A estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental denomina como “Área de Arte” um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental. E avançam os PCNs ao destacarem as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (Conf. Parecer CNE/CEB 22/2005).

Mesmo com esses importantes avanços na área, Barbosa (2003) nos alerta sobre a educação bancária que tanto Paulo Freire nos alertava ao falar do texto básico da LDB;

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89/90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como: Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização, foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1ª a 4ª séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5ª a 8ª séries). Infelizmente os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de

Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser "apreciada" e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. (Barbosa, 2003, p 22)

A área de Arte passa por uma reformulação, sendo firmadas novas tendências, como a proposta triangular, criada por Ana Mae Barbosa. Nela podemos falar, apreciar, ressignificar os estudos sobre a estética, a estética do cotidiano. Nessa proposta a premissa é o encaminhamento pedagógico que o professor faz para que o estudante possa se integrar com o fazer artístico, a apreciação da obra e sua contextualização histórica.

Santos (2017) nos fala da conquista do Movimento Negro Unificado, onde a LDB de 1996 é modificada com a inclusão do Art 26-A. Neste artigo se torna obrigatório o ensino de conteúdos da Cultura Afro-brasileira, sendo abrigados, preferencialmente, dentro das disciplinas de Artes, Literatura Brasileira e História Brasileira.

Em 2008 a LDB ganha uma reconfiguração com a Lei Federal nº 11.769/08, nela o ensino de música se torna conteúdo obrigatório do componente curricular, depois de muita luta de educadores musicais. Mesmo com essa obrigatoriedade, os professores continuam contando com falta de material, de espaço adequado e de entendimento sobre a disciplina.

Posteriormente, no ano de 2016, com Lei 13.278/16, são incluídas as outras linguagens artísticas, tendo então as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica, com 5 anos para o sistema de ensino se adaptar. Esse seria mais um passo para a Arte dentro das escolas. Esse texto, infelizmente, ainda pode ser ambíguo para alguns, podendo ser usado como brecha para que algumas escolas se utilizem de professores polivalentes na área. Santos, nos alerta; “O Art. 2º da Lei nº. 13.278/16 menciona somente “a formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica”, não deixando clara a necessidade de formação docente específica para a atuação em cada uma das áreas artísticas. (Santos, 2017, p 83)

Em 2016, o então governo pós-impeachment, retira a Arte do Ensino Médio, a medida provisória de nº 746 de 22 de setembro de 2016, só cita o componente curricular Arte como um componente obrigatório na Educação Infantil e Ensino Fundamental, excluindo sua obrigatoriedade no Ensino Médio. Com a união de várias entidades ligadas a Arte Educação, temos a revogação da Lei em 16 de fevereiro de 2017, com o retorno da Arte ao Ensino Médio; “Art. 26. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (Brasil, 2017, Art.26 §2)

Durante todo esse tempo, dentro da educação brasileira, as Artes foram tratadas por alguns governos como um progresso e por outros como um ornamento, algo para passar o tempo entre aulas ditas importantes. Através de muitas lutas, organizadas por movimentos ligados à Arte Educação, podemos vivenciar períodos menos obscuros dentro da educação.

Ainda há muito a se caminhar dentro das políticas públicas e dentro da sala de aula. O professor de Arte na escola, seja a linguagem que for, é uma resistência aos inúmeros julgamentos que passou e que ainda passa dentro dela. É importante para a formação do ser cidadão, transitar por todas as áreas pela estrutura educacional, não devendo haver brigas e protagonismo entre elas. Adorno é enfático ao dizer “De uma perspectiva sociológica eu ousaria dizer acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências a desagregação”. (Adorno, 2022, p 132), temos que tomar cuidado para não passarmos por uma desagregação ou retrocesso educacional novamente. A reflexão sobre o passado e a união da classe sempre se mostraram grandes aliadas para o avanço frente a regressão imposta por governos e/ou classes dominantes.

2.3 A arte-educação no exercício da cidadania e os processos de inclusão: quem cabe no seu todo?

A Arte-educação emerge como um instrumento essencial no contexto da formação cidadã, promovendo a inclusão e a participação de diversos grupos sociais na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Esta prática educativa vai além da simples transmissão de conhecimento técnico-artístico, abrangendo também aspectos sociais, culturais e emocionais que são essenciais para o desenvolvimento pleno do ser humano. No entanto, surgem questionamentos sobre quem é abarcado por esses processos de inclusão e como as práticas artísticas contribuem para a efetivação dos direitos de cidadania. Ferraz e Fusari (2018) falam em como essas práticas educativas são importantes para compreendermos o processo educacional e como ele impacta na nossa vida como cidadão;

As práticas educativas, assim como as outras áreas de conhecimento, surgem de mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso, de arte, também de teorias e proposições artísticas e estéticas. Quando aprofundamos nossos conhecimentos sobre essas articulações, em cada momento histórico, certamente aprendemos a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a nossa vida. (Ferraz e Fusari, 2018, p 39)

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990 logo após a Constituição de 1988, nos dá um direcionamento sobre o direito as práticas artísticas e o impacto sobre os mesmos, o art. 4º, nos diz que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, Lei federal nº 8069, 1990).

Também afirma no art. 58 que

No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (Brasil, Lei federal nº 8069, 1990)

A Arte-educação, ao longo da história, tem sido reconhecida como um meio de expressão, reflexão e transformação social. Através da arte, os indivíduos podem desenvolver habilidades críticas, criativas e colaborativas, fundamentais para uma participação ativa na vida pública. Nesse sentido, a Arte-educação desempenha um papel fundamental na promoção da cidadania, fortalecendo valores como respeito, diversidade e justiça social. O exercício da cidadania envolve a participação ativa desse sujeito na construção de uma sociedade democrática. A Arte-educação contribui significativamente para esse processo ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da sensibilidade estética. Segundo Fischer (2002), toda pessoa nasce com essa sensibilidade estética, é algo inato ao ser humano. Por meio da arte, os indivíduos são encorajados a refletir sobre questões sociais, políticas e culturais, desenvolvendo uma maior consciência sobre seus direitos e deveres como cidadãos.

Além disso, a arte-educação proporciona um espaço para a expressão de diferentes vozes e perspectivas, fortalecendo a diversidade e a inclusão. Ao valorizar as experiências e as culturas dos diversos grupos sociais, a arte-educação fomenta o respeito e a empatia, elementos essenciais para a convivência democrática e para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Ferraz e Fusari afirmam sobre essa humanização ao serem tocados pela arte;

Primeiramente, é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que o torna um dos fatores essenciais de humanização. É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo. (Ferraz e Fusari, 2018, p. 20)

Reily (2012), nos fala da construção de uma escola inclusiva com princípios de aprendizagem significativa. Ela nos diz que, em nenhuma prática pedagógica nós vemos o estudante aprendendo por simples observação e imitação, sejam crianças com deficiência ou não. Mas, infelizmente, essa é a realidade de muitos educandos em sala de aula, serem somente espectadoras, principalmente quando falamos dos estudantes do público da educação especial. Esse pensamento, ainda arcaico, que nossos educandos são apenas depósitos de nossas falas e que eles não pensam por si só, deve ser colocado de lado. Precisamos pensar em uma abordagem significativa para esses estudantes em nossas escolas. A Arte-educação possui um potencial de incluir grupos frequentemente marginalizados e excluídos. Projetos artísticos que envolvem esses grupos não apenas proporcionam acesso à arte, mas também promovem a valorização de suas culturas e histórias. Essa valorização é crucial para a construção de uma

identidade positiva e para o fortalecimento da autoestima dos indivíduos pertencentes a esses grupos;

A cultura não é um patrimônio cultural estático. Pelo contrário, é dinamicamente manipulada pelas gerações seguintes, em processos intensos de negociação e embate, entre as forças que querem preservar as tradições e as tendências inovadoras que buscam substituir a ordem consagrada por novos procedimentos. (Reily, 2012, p 14)

Saviani (1995) expõe sobre essa cultura escolar, ao pensar que não se perde o que já foi feito ou trabalhado anteriormente na escola, mas devemos sempre pensar em uma renovação, já que nossa sociedade muda o tempo todo;

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. (Saviani, 1995)

Pensar em uma sala, com projetos artísticos inclusivos para todo esse universo de pessoas, considerando suas particularidades é visto como um desafio para diversos professores. Muitos docentes acabam ficando inertes ou se sentindo inaptos. Ainscow (1995), nesse ponto, nos fala na autonomia do professor em sala e na liberdade que o professor precisa para ajustar seu plano de aula conforme as demandas em sala. Além disso, é primordial que o professor se junte aos seus pares para pensarem juntos e se ajudarem também. Ele aponta para que os professores olhem para seus estudantes e assim se inspirem nas contribuições que aquele indivíduo pode proporcionar;

Para além de realizar uma planificação que abranja todas as crianças, concluímos que é útil que os professores sejam estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos. Refiro-me, de forma particular, a um conjunto de recursos que estão disponíveis em todas as salas de aula e que, no entanto, pouco têm sido utilizados: os próprios alunos. Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional nas tarefas e actividades em curso. No entanto, tudo isto depende da capacidade do professor em aproveitar esta energia. Isto é, em parte, uma questão de atitude, dependendo do reconhecimento de que os alunos têm a capacidade para contribuir para a respectiva aprendizagem; reconhecendo igualmente que, de facto, a aprendizagem é, em grande medida, um processo social. Isso pode ser facilitado através da ajuda concedida aos professores no desenvolvimento das competências necessárias para organizarem classes que encorajem este processo social de aprendizagem. (Ainscow, 1995, p 5)

Proporcionar oportunidades para explorar e desenvolver habilidades por meio da criatividade, adaptabilidade, sensibilidade, reflexão e compreensão, tanto individual quanto

social, é o principal propósito do ensino de Arte dentro das práticas inclusivas. Isso visa capacitar esses indivíduos a compreenderem os resultados e impactos das práticas sugeridas.

A razão de ser da arte nunca permanece inteiramente a mesma. A função da arte, numa sociedade em que a luta de classes se aguça, difere, em muitos aspectos, da função original da arte. No entanto, a despeito das situações sociais diferentes, há alguma coisa na arte que expressa uma verdade permanente. E é essa coisa que nos possibilita – nós que vivemos no século XX – o comovermos com as pinturas pré-históricas das cavernas e com antiquíssimas canções. (Fischer, 2002, p16)

Dentro das quatro linguagens artísticas o estudante pode se desenvolver, respeitando suas diferenças e criando alternativas para as suas práticas, realizando o que lhe é proposto, não se colocando mais no papel de um simples observador do mundo que está a sua volta. Com a Arte, esse educando pode analisar as imagens, sons, ter noção do seu corpo no espaço decodificar e mudar o mundo estético a sua volta. A Arte não tem fronteiras, ela chega em cada um de forma, conseguindo tirar de cada pessoa um sentimento único, seja no fazer Arte ou na sua apreciação.

Com a apropriação do estudo da Arte, e do fazer, esse estudante pode utilizar o mesmo para expor mazelas do seu cotidiano, ou as alegrias. A arte não julga, ela se expõe, sendo receptiva a qualquer pessoa que se permitir a vive-la. Temos que ver a Arte como um movimento que não é neutro e nem estático dentro da sociedade, ela se expressa de diversas formas na passagem do tempo, tendo sempre uma postura crítica e incisiva.

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la, como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade (Fischer, 2002, p. 57).

A Arte-educação é um instrumento poderoso para o exercício da cidadania e para a promoção da inclusão. Ao fomentar a expressão, a criatividade e o pensamento crítico, ela contribui para a formação de indivíduos conscientes de seus direitos e responsabilidades, capazes de participar ativamente da vida em sociedade. Além disso, ao promover a valorização da diversidade e a adaptação às necessidades de cada grupo, a Arte-educação garante que todos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

*“Falar da cor dos temporais
Do céu azul, das flores de abril
Pensar além do bem e do mal
Lembrar de coisas que ninguém viu”*

Milton Nascimento

3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA

O presente estudo consiste na elaboração teórico-prática acerca da potência e impactos de práticas artísticas que promovam a inclusão de estudantes de regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro que participam do Núcleo de Arte Copacabana. Para isso, usaremos a Teoria Crítica de Theodor W. Adorno como referencial teórico e metodológico, pois entendemos a elaboração da crítica como algo substancial para o debate e produção dos conhecimentos apresentados.

O pensamento de Adorno, propõe a reflexão sobre a importância de não se dissociar Teoria e Práxis, despotencializando a primeira e esterilizando a segunda, conotação comum aos discursos dicotômicos da contemporaneidade que discorrem que estudo atuais não consideram a realidade da escola. Pois, não se debruçam sobre o cenário factual da mesma. Nem tampouco, contribuem com o (re)significado de práticas, uma vez que são inaplicáveis. (Damasceno, 2020, p 134)

A proposta da Teoria Crítica consiste em examinar as estruturas que compõem a realidade social, com o objetivo de adotar abordagens de mudança. A partir dessa análise, surge a necessidade de empreender práticas transformadoras. Ao contrário de uma verdade estagnada em conceitos imutáveis, a Teoria Crítica parte da premissa de que a compreensão do mundo é influenciada pelo contexto social e histórico, portanto, requer uma abordagem crítica para ser compreendida de forma significativa. Elaborar o passado, para termos uma conscientização dos nossos erros como sociedade e a partir disto construirmos um presente diferente coletivamente. Quando este passado não é formulado, principalmente por quem praticou a injustiça, a tendência é esquecê-lo. Mas o fato de esquecer, não pensar nele, nos faz repetir o mesmo ciclo de injustiças com o outro. Adorno é enfático ao dizer; “O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra, e o terror não tem fim quando culpa e violências precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. (Adorno, 2022, p 31).

A Teoria Crítica nos faz pensar em uma educação onde possamos desenvolver habilidades analíticas para questionar e examinar a sociedade, a cultura e as estruturas de poder. Além disso, é essencial para o pensamento individual dentro da sociedade em que se vive, “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que pessoas

golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (Adorno, 2022, p. 132).

Frente a isso, essa análise requer o reconhecimento da importância de não desassociar a Teoria da Prática no que tange às questões que nos convidam a contemplar uma educação direcionada contra a Barbárie. Compreende-se então o encadeamento da pesquisa voltado para a crítica e reflexão das práticas artísticas inclusivas presentes no espaço escolar estudado, tornando-se então, desnecessário classificar ou especificar o tipo de pesquisa exposta.

3.1 Objetivos do estudo

Objetivos gerais:

- Realizar elaboração teórico-prática acerca da potência e impactos de práticas artísticas que promovam a inclusão de estudantes de regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro que participam do Núcleo de Arte Copacabana

Objetivos específicos:

- Caracterizar a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Núcleo de Arte de Copacabana experiências inclusivas para os estudantes matriculados nesta unidade de extensão.
- Identificar a compreensão que os professores do Núcleo de Arte Copacabana possuem sobre as experiências de inclusão com os estudantes da unidade.
- Caracterizar os impactos sociais, políticos, ideológicos e estéticos do trabalho pedagógico desenvolvido no Núcleo de Arte de Copacabana na perspectiva de suas famílias.

3.2 Questões de Estudo

- Quais são as práticas artísticas consideradas “inclusivas” realizadas no Núcleo de Arte Copacabana?
- Quais abordagens e estratégias são utilizadas?
- Quais são os impactos e potências geradas nos estudantes de regiões periféricas que participam do Núcleo de Arte Copacabana numa perspectiva inclusiva de criação artística?
- Quais propostas artísticas educacionais, a partir de uma reflexão teórico-prática, podem ser realizadas para que se amplie a inclusão de estudantes de regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro que pertencem ao Núcleo de Arte Copacabana?

- Quais experiências inclusivas estão presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Núcleo de Arte Copacabana?
- Como o Núcleo de Arte Copacabana, com base no seu Projeto Político Pedagógico, fomenta experiências inclusivas dentro de sua unidade?
- Quais são os desafios que o Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Arte Copacabana apresenta na perspectiva de uma educação artística inclusiva?
- Qual a compreensão do professor sobre arte-educação-inclusão?
- O que pensam os professores do Núcleo de Arte Copacabana sobre os desafios da inclusão escolar/educacional?
- Qual a compreensão dos professores sobre as experiências artístico-educacionais inclusivas vividas no Núcleo de Arte Copacabana?
- Qual a percepção das famílias dos estudantes sobre o trabalho realizado pelo Núcleo de Arte Copacabana?
- Quais impactos sociais, políticos e estéticos são identificados pelos familiares dos estudantes do Núcleo de Arte Copacabana?
- Qual a percepção das famílias sobre a formação cultural, social, política e estética realizada pelo Núcleo de Arte Copacabana com os estudantes?

3.3 Caracterização do lócus de pesquisa

3.3.1 Os Núcleos de Arte

Criada em 1998, pela lei municipal de nº 2.619, de 16 de janeiro, mas tendo sua semente plantada em 1992, na gestão do prefeito Marcelo Alencar, os Núcleo de Artes eram vinculados ao antigo Departamento Cultural e tinham na sua direção o professor Carlos Silveira, que é o mesmo criador da Mostra de Dança (que ano passado completou 40 anos) e do Festival da Canção (que completou 35 anos em 2023), ambos concursos desta secretaria que fomentam as atividades artísticas dentro da Prefeitura do RJ. É interessante apontar, que nesse período a SME RJ era composta por muitos professores, pesquisadores e pensadores oriundos da Escolinha de Arte do Brasil, Escola de Música Villa Lobos, Conservatório Brasileiro de Música, dentre outros espaços importantes de estímulo cultural. Os Núcleos vieram pelo ideal de uma democratização da cultura e de uma retomada de ideais culturais inerentes ao período.

Segundo Wilner (2009), os Núcleos partiram da ideia de se transformar em um ateliê de arte, aprofundando o ensino das artes e incentivando a ideia do ensino integral nas escolas, já que o aluno saía de sua escola e passava o restante do horário no Núcleo, deixando as escolas regulares com a parte pedagógica. A ideia de atividades de extensividade fora do horário de aula

se dava também para garantir o ensino em tempo integral, visto que a expansão dos CIEPS se mostrou onerosa para os cofres públicos.

O trabalho dos Núcleos de Arte se distingue dos fornecidos na escola, já que os Núcleos possuem instrumentos para as práticas musicais, teatro, sala de dança preparada com piso e barras para utilização, espaço para criação de trabalhos produzidos pelas aulas de Artes Visuais. Com um planejamento mais maleável que o das escolas que permitem a esses espaços a montagens de peças teatrais, exposições, apresentações de músicas e dança. Há também a possibilidade de oficinas itinerantes, estreitando mais os laços com as escolas, onde há apresentações para os alunos e oficinas fora do horário escolar nessas escolas.

Em 1995 os Núcleos começaram a migrar dessa formação de ateliê para uma formação com viés pedagógico. Nesse ano, Jurema Holperin, coordenadora dos Núcleos de Arte, redesenhou a estrutura dos mesmos junto com os professores da época. Esse sistema, que é usado até hoje, reestruturou-se, criando um sistema de 3 módulos: Módulo Básico, Módulo de Continuidade e Prática de Montagem (este último envolvia mais de uma disciplina, tornando-o interdisciplinar). Com esse novo desenho, os Núcleos passaram a escrever o Fio Condutor, uma escrita coletiva e anual dentro de cada unidade, onde são estabelecidos os rumos que as práticas irão adotar naquele período. A prática do Fio Condutor é ainda usada e se mistura com a construção do Projeto Político Pedagógico dos Núcleos.

Após todo esse movimento de criação, estruturação e redefinições, o Programa Núcleo de Arte foi formalizado. Com a Lei Municipal nº 2619, de 19 de janeiro de 1998.

Art. 2º Ficam criadas, na Rede Pública Municipal de Educação, as unidades de Extensão Educacional, segundo os seguintes quantitativos e modalidades:
II- quatorze Núcleos de Arte, com a finalidade de favorecer e estimular a produção artística-cultural dos alunos;
Parágrafo único – A criação das Unidades de Extensão Educacional referidas no caput não desobriga do cumprimento da grade curricular criado nas demais unidades de ensino da rede municipal. (Rio de Janeiro, 1998, p 4)

Em 1997 temos a criação do Núcleo de Arte Alencastro Guimarães, que possuía o mesmo nome da escola que lhe dava base, posteriormente esse Núcleo mudou o nome para o que conhecemos até hoje, Núcleo de Arte Copacabana.

3.3.2 O Núcleo de Arte Copacabana

O Núcleo de Arte Copacabana (NAC) é uma unidade de extensão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que atende um total de 230 alunos (última atualização em junho de 2023), no horário do contraturno escolar. Sendo uma das 9 unidades de extensão especializadas no ensino da arte e espalhadas pelos bairros do Município do Rio de Janeiro, é acompanhado pela gerência de ensino das Coordenadorias Regionais da Secretaria

Municipal de Educação, seguem orientações diretas da Gerência de Projetos Pedagógicos Extracurriculares (GPPE) desta secretaria. Sendo uma unidade de extensão da prefeitura do Rio de Janeiro, qualquer aluno que esteja matriculado na rede municipal de ensino pode se inscrever e usufruir das aulas oferecidas pelo Núcleo de forma gratuita (Caderno Unidade de Extensão, SME RJ).

Mesmo estando situado no coração de Copacabana, um local considerado de elite carioca, em uma área bem central de mobilidade urbana, os estudantes conseguem acessar este espaço via ônibus, metrô ou até mesmo a pé. O Núcleo de Arte Copacabana atende, em sua grande maioria, estudantes oriundos de comunidades periféricas do bairro. Muitos são filhos de porteiros, entregadores, balconistas e trabalhadores de Copacabana, que muitas vezes são segregados no próprio bairro em que moram ou trabalham. Como diria Boaventura (2007, p.3) “dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’”; neste sentido, fica evidente que há uma divisão muito clara do que seria periferia e do que não seria periferia.

A ausência de estado de um lado, a segregação e o corte a ascensão social para com um grupo determinado de trabalhadores, faz com que tenhamos uma região periférica colada a um bairro de alta sociedade. Hoje o Núcleo atende alunos do Chapéu Mangureira, Ladeira dos Tabajaras, Pavão Pavãozinho, Babilônia, Tavares Bastos, Dona Marta, São Carlos, Rocinha, Caju, Barreira do Vasco, entre outras comunidades e bairros, todos situados na cidade do Rio de Janeiro. Comunidades essas, segregadas por um esquecimento da ordem pública.

A diversidade de alunos atendidos dentro do Núcleo é extensa, são estudantes da pré-escola, fundamental 1 e 2, além do PEJA (programada de educação de jovens e adultos), alunos esses de idade entre 5 e 18 anos. Os estudantes são separados apenas por faixa de idade, quando necessário (alunos de 5 a 8, 9 a 12 e de 13 em diante). As turmas são compostas por estudantes de diversas idades e classes. Essas interações costumam ser respeitosas e pacíficas.

Com oficinas de música, teatro, ballet, dança contemporânea, danças brasileiras, artes visuais, quadrinhos/mangá e literatura, o Núcleo de Arte Copacabana possui um eixo artístico bem diversificado. Os temas de cada oficina são debatidos entre os professores e alunos da unidade, respeitando sempre o processo, a realidade e o tempo de cada estudante do Núcleo de Arte. Estes temas gerados são incorporados nas práticas em sala, se transformando depois em apresentações, exposições, debates e palestras. Convidando os alunos a contribuir e trazer suas histórias e experiências para os temas geradores de cada oficina. Freire (2013) acredita que os temas geradores devam ser carregados de conteúdos sociais e da realidade do indivíduo, pois sem isso, não teria como o educando fazer uma reflexão da sociedade opressora ao qual vive.

Todos os professores e equipe gestora da Unidade de Extensão são professores concursados da SME RJ e possuem formação específica e qualificação para atuar na área em

que estão desenvolvendo o seu trabalho. O Núcleo de Arte é formado por um Diretor Adjunto, um Coordenador e pelos professores de cada área trabalhados neste local.

O Núcleo de Arte Copacabana está instalado no 4º andar de outra unidade escolar, a Escola Municipal Alencastro Guimarães, uma escola de ensino fundamental 2. Neste andar temos um teatro com capacidade para 130 pessoas, um ateliê destinado às artes visuais, uma sala de dança, uma sala de música, uma sala de vídeo e multimídia, uma biblioteca pequena e a sala da direção/secretaria. Não há elevador no prédio, há dois pátios que são usados em comum acordo com a escola e um pequeno jardim. Mesmo dividindo o prédio, são duas unidades singulares de ensino, com direções, professores e funcionários diferentes. Não influenciando as decisões pedagógicas de uma escola na outra.

O Núcleo de Arte Copacabana está localizado na cidade do Rio de Janeiro, cidade turística conhecida internacionalmente, que no Censo de 2022 mostrou possuir uma população de 6.211.423 (IBGE, 2022).

Figura 1: Mapa das comunidades no entorno de Copacabana



Mapa retirado de: <https://pt.map-of-rio-de-janeiro.com/favelas-mapas/favelas-zona-sul-do-rio-de-janeiro-mapa> em 31/10/2025

Figura 2: Corredor do Núcleo de Arte Copacabana



Fonte: Registro fotográfico feito pela própria pesquisadora

3.4 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa estão divididos em 3 grupos, que são estes: coordenação, professores do Núcleo de Arte Copacabana (NAC) e responsáveis dos alunos do Núcleo de Arte Copacabana. Totalizando 10 participantes que serão descritos na tabela 1 e 2 na página 75.

Dentro da equipe teremos 4 professores, cada um de uma linguagem artística (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) que atuam no NAC e o coordenador Pedagógico. No total, teremos a contribuição de 5 funcionários do NAC. Com a equipe, iremos averiguar quais propostas inclusivas são pensadas no dia a dia, seus desafios e experiências (Anexo A e B).

No segmento responsável, teremos a contribuição de 5 responsáveis de alunos matriculados no Núcleo de Arte Copacabana, estes alunos estão matriculados em uma ou mais oficinas. Com essas entrevistas esperamos ter a contribuição dos mesmos sobre o impacto das atividades e sua leitura sobre como o NAC contribui com a formação do estudante e seus desafios (Anexo C). Além disso, buscaremos informações básicas dos professores, coordenação e responsáveis, a fim de averiguar as relações existentes sobre o Núcleo de Arte Copacabana e os temas de inclusão e Arte-Educação, além da sua compreensão pelos temas apresentados.

Lembrando que todos os participantes estarão a par da pesquisa a ser realizada, que contará com a adesão voluntária dos mesmos e autorização prévia por escrito dos termos de consentimento e livre esclarecimento. E para cumprir os entendimentos éticos da pesquisa, já que a mesma investiga aspectos educacionais com seres humanos, iremos submeter esta investigação ao comitê de ética da Prefeitura do Rio de Janeiro e ao comitê de ética e pesquisa

(CEP) na Plataforma Brasil (Anexo D). A posteriori, iremos divulgar os resultados da pesquisa para a Comunidade escolar do NAC.

Tabela 1: Relação dos servidores do Núcleo de Arte Copacabana e sua formação

Coordenador	Formação: Normal pelo Instituto Superior de Educação; Bacharel em Ciências Sociais, com pós-graduação para obter a Licenciatura na mesma. Mestrado em Educação.
P1	Professor de Artes Visuais Formação: Normal pelo Instituto Superior de Educação; Curso de Arte-Educação do Tear; Licenciatura em Educação Artística e Arteterapia.
P2	Professor de Dança Formação: Educação Física; pós-graduação em Psicomotricidade e Dança e Educação.
P3	Professor de Teatro Formação: Licenciatura em Teatro; Pós-graduação em Ensino da Arte na contemporaneidade; Mestrado em Ensino das Artes Cênicas.
P4	Professor de Música Formação: Bacharelado em piano, com pós-graduação para obter licenciatura da mesma; Mestrado em práticas interpretativas.

Fonte: Autoria própria 2025

Tabela 2: Relação dos responsáveis com o Núcleo de Arte Copacabana

R1	Responsável de aluno inscrito no Balé
R2	Responsável de aluno inscrito no Balé, Artes Visuais e Teatro.
R3	Responsável de aluno inscrito Balé e Música.
R4	Responsável de aluno inscrito na Dança popular, Artes Visuais, Arte Literária e Música.
R5	Responsável de aluno inscrito em Artes Visuais, Teatro, Dança Popular e Arte Literária.

Fonte: Autoria própria 2025

Na tabela 1, onde estão os coordenadores e professores do NAC, podemos analisar que todos os entrevistados possuem no mínimo uma especialização em suas áreas, mas nenhum cursou uma especialização em inclusão ou algo do gênero. Mas ao serem questionados, disseram ter visto palestras ou aulas avulsas sobre o tema.

Na tabela 2, sobre os responsáveis, podemos ver que a maioria faz mais de uma oficina no NAC, podendo indicar que esses alunos utilizam o Núcleo como uma extensão do horário normal de aula. Durante as entrevistas, os responsáveis sinalizaram que os alunos passaram por outras áreas artísticas até se estabelecerem nas que mais gostam.

3.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A presente pesquisa foi realizada por meio da análise de documentos, de entrevistas semiestruturadas e do diário de campo.

Na análise documental, investigamos o Projeto Político-Pedagógico do Núcleo de Arte Copacabana dos últimos três anos, os Cadernos de Orientações Pedagógicas da SME-RJ para as Unidades de Extensão, as legislações vigentes referentes às Unidades de Extensão, à Arte-Educação e à Inclusão. A partir disso, identificamos as práticas e os documentos norteadores, buscando compreender se convergem entre si e se há, na estrutura do Núcleo, a preocupação com a acessibilidade desses

O diário de campo foi utilizado como instrumento para compreender como o Projeto Político-Pedagógico se apresenta à comunidade, possibilitando a observação das propostas artísticas, de seu desenvolvimento, do cotidiano institucional, bem como da forma como estudantes e responsáveis absorvem as dinâmicas oferecidas pelo espaço e como essas experiências repercutem em suas vivências. Com base nessas observações, refletimos sobre as teorias e práticas realizadas no âmbito da inclusão desses estudantes. Além disso, realizamos uma análise mais ampla dos impactos gerados e o mapeamento dessas produções artísticas.

Nesse diário, foram registrados eventos relacionados ao cotidiano da prática escolar. A observação abrangeu não apenas as práticas docentes em sala de aula, mas também as ações desenvolvidas por outros educadores e funcionários, assim como diversos acontecimentos ocorridos na instituição durante o período de realização da pesquisa.

Para um maior aprofundamento do estudo, optou-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas, por se tratar de um instrumento que possibilita a combinação entre a padronização de um roteiro prévio e a flexibilidade necessária para explorar aspectos emergentes durante o diálogo. Conforme aponta Minayo (2009), esse tipo de entrevista é especialmente útil em pesquisas qualitativas, pois permite ao pesquisador captar percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno investigado.

Uma entrevista, como forma privilegiada de interação social está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por muitos conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos. (Minayo, 2009, p 65)

A escolha desse procedimento metodológico justifica-se pelo objetivo de compreender, em profundidade, as possíveis lacunas existentes nos documentos norteadores do Núcleo de Arte Copacabana, considerando que não há agentes de apoio ou estagiários para acompanhar os alunos incluídos. A flexibilidade da entrevista semiestruturada possibilitou a exploração de questões não previstas inicialmente, mas que emergiram ao longo das conversas e se mostraram relevantes para a análise.

As entrevistas foram realizadas com dez participantes, organizados em três grupos distintos. Dessa forma, obtivemos uma visão mais ampla de como se desenvolvem as práticas

no Núcleo de Arte, garantindo diversidade e pertinência em relação ao objeto de estudo. O roteiro (Anexos A, B e C) foi elaborado a partir da revisão da literatura e dos objetivos específicos da pesquisa, contendo questões centrais que orientaram o diálogo. As entrevistas ocorreram ao longo de um período de três meses, durante o ano de 2025. Cada encontro teve duração média de 30 minutos, sendo a maior parte realizada nas dependências do próprio NAC. A entrevista com o coordenador foi conduzida em um café próximo à sua residência, enquanto duas entrevistas com professores ocorreram de forma on-line, em razão de a pesquisadora estar em licença-maternidade no início do período de coleta de dados. As entrevistas com os responsáveis foram realizadas em grupo, parte na sala de arte literária e parte na sala de quadrinhos e mangá. A entrevista com a professora de balé ocorreu na sala de arte literária e precisou ser interrompida, pois a docente necessitava retornar à sala de aula, sendo retomada alguns dias depois no mesmo espaço. A professora de teatro foi entrevistada na biblioteca da escola. A última entrevista, com a professora de música, precisou ser remarcada algumas vezes devido a questões pessoais da entrevistadora e da entrevistada, sendo posteriormente realizada de forma on-line.

Todas as entrevistas foram gravadas, mediante consentimento livre e esclarecido dos participantes, e posteriormente transcritas integralmente. O material obtido compôs o corpus de análise, preservando-se o anonimato e a confidencialidade dos dados, conforme os princípios éticos da pesquisa científica.

Após a conclusão da nossa investigação, procedemos com a análise dos dados encontrados. Para isso, buscou-se apoio na Teoria Crítica de Adorno para discutirmos as informações apresentadas, Damasceno nos sinaliza,

Ao assumir como fundamentação teórico-metodológica deste estudo a Teoria Crítica, com destaque para o pensamento de Adorno e Becker, entendemos que essa teoria se constitui no próprio método de pesquisa, ou seja, os dados obtidos com a pesquisa *in loco* foram analisados e discutidos considerando a importância da crítica ao conhecimento produzido. (Damasceno, 2020, p 132)

Contudo, é importante ressaltar que a seleção ou exclusão de fatos que compõem determinado contexto apresenta-se como um processo inerentemente arriscado, uma vez que, ainda que o pesquisador busque a máxima imparcialidade, suas experiências individuais e sua visão de mundo influenciam de modo inevitável, os critérios adotados nessa escolha. Assim, a prática investigativa exige não apenas rigor metodológico, mas também um exercício constante de reflexividade crítica, a fim de reconhecer os limites da própria análise e minimizar possíveis vieses que possam comprometer a validade e a representatividade dos resultados.

Esperamos com esta pesquisa responder as questões já levantadas anteriormente.

3.6 Análises dos documentos do Núcleo de Arte Copacabana

Antes da realização das entrevistas com os grupos descritos, procedeu-se à análise de todos os documentos da Unidade de Extensão, abrangendo o período desde a criação dos Núcleos até os dias atuais. Conforme descrito anteriormente, os Núcleos de Arte foram concebidos como um grande ateliê destinado aos alunos da rede municipal do Rio de Janeiro. Com o passar dos anos, essa dinâmica foi se modificando para se adequar às unidades básicas de ensino; contudo, mesmo diante dessas transformações, esses espaços nunca deixaram de se constituir como ambientes de experimentação artística e pedagógica.

Ao ouvir os professores e o coordenador, foi possível observar que, ao longo dos anos, a prefeitura tem gradualmente reduzido o apoio ao projeto, que se mantém, sobretudo, graças ao engajamento da comunidade escolar, a qual acolhe e sustenta os Núcleos de modo geral. A perspectiva da gestão municipal em relação aos Núcleos de Arte pode ser identificada na leitura das Orientações Técnico-Pedagógicas (OTPs) das Unidades de Extensão de 2024. As OTPs, em geral, passam pela análise dos diretores dessas unidades e são debatidas coletivamente entre eles. Entretanto, para surpresa dos envolvidos, foi acrescentada uma nova nota referente às Unidades de Extensão mesmo após a aprovação da versão final do documento, evidenciando a fragilidade do diálogo institucional e a limitada compreensão da prefeitura acerca das práticas artísticas ali desenvolvidas. Essa nova seção encontra-se destacada em negrito a seguir;

As Unidades de Extensão compõem um programa de extensão curricular que objetiva, por meio da interação dialógica e transdisciplinar, contribuir com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva tendo a Educação Básica como ponto de partida. **Nas unidades são criadas rotinas de estudo que complementam o currículo regular através de aulas de reforço que auxiliam na recomposição da aprendizagem dos alunos da rede municipal do Rio de Janeiro.** O programa busca a ampliação do capital cultural gerado na interação entre o território, a escola e o contexto social, especificamente por meio da vivência tangenciada pelas Linguagens Artísticas e Esportivas e **aulas de reforço de Linguagens e Ciências da Natureza.** (OTP, 2025, p1)

Colocar as Unidades de Extensão como um local de reforço escolar é tirar delas o referencial de polo cultural, seu potencial e tratá-las como mero complemento escolar. É importante refletirmos sobre as práticas escolares, pois como nos fala Rodrigues (2017, p 291) “se não mudarmos os valores e práticas da escola tradicional não conseguimos educar todos os alunos e logo ficamos longe de construir uma educação inclusiva.”

No contexto da inclusão educacional, o documento afirma estar alinhado à perspectiva do “Mapa Estratégico” da Prefeitura do Rio de Janeiro, que propõe “ser referência em educação pública de qualidade, liderando avanços com a redução das desigualdades de aprendizagem entre os alunos” (OTP, 2024). Nesse documento, a prefeitura declara contar com as Unidades de

Extensão como estratégia para reduzir as desigualdades de aprendizagem entre as escolas da rede municipal, as quais atingiam cerca de 25% no ano de 2023.

Nesse documento, também é feita referência ao 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, que busca “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2025), evidenciando que as Unidades de Extensão são consideradas espaços estratégicos para o alcance desse objetivo.

Ao analisarmos os Projetos Político-Pedagógicos de 2023, 2024 e 2025 do Núcleo de Arte Copacabana, identificamos referências às artes afrocentradas e menções aos povos originários, demonstrando a preocupação do grupo em contemplar as matrizes culturais que nos constituíram e continuam a nos constituir como sociedade. Durante os Centros de Estudos, foi possível observar essa preocupação refletida no fazer artístico de cada área, com a inclusão de artistas, autores e escritores negros e indígenas no repertório trabalhado nas oficinas. Nota-se, ainda, uma atenção às experiências vividas pelos estudantes, aspecto evidenciado no próprio Projeto Político-Pedagógico ao destacar o protagonismo discente nesse espaço;

Procuramos criar um espaço vivencial para o exercício do protagonismo infanto-juvenil através da escuta, da consideração, da valorização das falas e dos anseios de nossos alunos. Desta forma, damos aos alunos subsídios para poderem interferir em realidades mais complexas. O trabalho desenvolvido em nosso espaço pressupõe a construção de parcerias com famílias, escolas, universidades, museus, espaços de cultura e toda a comunidade. (PPP, 2024, p 2)

Essa preocupação da equipe retrata o que Adorno fala ser essencial para as questões ligadas à educação, como a emancipação deste estudante, a democratização e a humanização desta educação. Damasceno fala da importância vital do Projeto Pedagógico em uma escola,

O Projeto Pedagógico seria então o instrumento direcionador das práticas escolares, considerando as especificidades da multiplicidade de instâncias do trabalho da escola. Seu caráter contextual, isso é, a consideração de agentes intra e extraescolares sobre as práticas que se desenvolvem no âmbito do locus escolar, confere a esse instrumento importância vital na implementação/ desenvolvimento/ avaliação das práticas que se darão na escola a partir das escolhas materializadas no documento que formaliza a existência do Projeto Pedagógico. (Damasceno, 2020, p 113)

Damasceno ainda nos fala sobre o “Projeto Pedagógico como instrumentos a favor da inclusão das diversas demandas advindas da heterogeneidade dos estudantes” (p. 113). Nesse sentido, observa-se que o Projeto Político-Pedagógico do NAC dialoga com a complexidade advinda dos estudantes e da comunidade; contudo, algumas demandas específicas do público-alvo da Educação Especial ainda não são contempladas.

Quanto à democratização desse documento, verifica-se que o PPP é amplamente debatido nos Centros de Estudos com professores e equipe de coordenação, mas não é aberto à participação da comunidade escolar, como estudantes e responsáveis. Embora o PPP seja reformulado anualmente, a pesquisa aponta falhas na comunicação e na promoção de debates com o corpo discente.

A ausência dessa participação compromete, em parte, o processo de construção do PPP do NAC, uma vez que a elaboração do documento ocorre sem a contribuição de um dos segmentos fundamentais da comunidade escolar. Nesse sentido, Damasceno ressalta a importância desse processo coletivo de construção e seu significado para a consolidação da identidade e da participação democrática no contexto escolar.

Na construção do Projeto Pedagógico se faz necessário uma postura crítico-reflexiva da realidade que exige uma conduta pró-ativa, por parte de toda a comunidade intra e extraescolar, que é característica de um estado emancipatório. Como pensar uma construção que consolide as concepções e visões de sujeitos que na verdade se “assujeitaram” historicamente? Isto, de alguma forma, nos dá um indicativo de que, como apontávamos anteriormente, a escola contemporânea brasileira vem reproduzindo as dissensões postas na sua organização social. (Damasceno, 2020, p 89 e 90)

Ao articular as dimensões política e pedagógica, o PPP orienta as práticas educativas, assegura coerência entre objetivos, currículo, metodologias e avaliação, e fortalece a gestão democrática ao promover a participação coletiva da comunidade escolar. É extremamente necessário que todos os seguimentos da comunidade escolar façam parte deste processo;

Debruçar-se sobre sua construção significa colocar em xeque: Que escola temos e que escola queremos? Nesse sentido, a viabilização do processo crítico-reflexivo sobre a que ou a quem serve a escola, problematizará a constituição emancipatória do sentido da escola. (Damasceno, 2020, p 115)

Outro documento de direcionamento das unidades escolares, implantado em 2023 pela prefeitura do Rio de Janeiro, são os Planos de Ação e Dimensão (Anexo E). Esse documento que fica dentro de uma plataforma da própria prefeitura e é alimentado pelas próprias escolas, bibliotecas e Unidades de Extensão, contém 9 dimensões (podendo conter mais dimensões, mas não menos que 9), que serão sanadas e/ou melhoradas durante o ano letivo. Esse documento está ligado ao recebimento ou não no 14º salário das escolas do município do Rio de Janeiro. Dentro deste documento, além de problemas estruturais e físicos do prédio, contém ações para serem trabalhadas durante o ano, como “Currículo, interações e práticas pedagógicas”, “inclusão e diversidade” e “Étnico e Racial”. Damasceno nos chama a atenção sobre a naturalização da exclusão em alguma esfera dentro da sociedade e por consequência, dentro da escola. Por isso, a importância da “redemocratização da escola. (...)” “Assim, afirma-se uma escola inclusiva significa opor-se às metamórficas estratégias de manifestação/ manutenção do preconceito, um dos entraves à organização de espaços escolares democráticos (2020, p 165)”.

Podemos ver a preocupação da comunidade escolar sobre o tema da inclusão em seus documentos, principalmente no que fala sobre questões étnicas e raciais, mas ainda há outras questões pertinentes à inclusão que estão muito na superfície. A equipe se mostrou ciente disso durante as entrevistas e se apresentou aberta para sanar essas questões e caminhar para uma educação crítica emancipadora.

*Solto a voz nas estradas, já não quero parar
Meu caminho é de pedra, como posso sonhar?"*

Milton Nascimento/ Fernando Brant

4 MUITO ALÉM DO FAZER ARTÍSTICO: O QUE O NÚCLEO DE ARTE COPACABANA TEM PARA CONTAR

Neste capítulo iremos fazer a análise dos dados das entrevistas com o coordenador, os professores, e os responsáveis do Núcleo de Arte Copacabana. A análise das entrevistas realizadas será conduzida a partir de uma abordagem com foco na identificação de percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao processo da Educação Inclusiva. Para tanto, analisaremos os conteúdos gerados pelas entrevistas. Interpretando, organizando e categorizando essas falas coletadas, permitindo compreender não apenas os relatos individuais, mas também os padrões, recorrências e divergências existentes entre as narrativas. Além dessas narrativas, foram observados também o cotidiano do Núcleo de Artes Copacabana e essa análise também será utilizada durante a investigação proposta.

Ademais, o estudo buscará relacionar os dados obtidos nas entrevistas com a Teoria Crítica de Theodor Adorno, utilizado como abordagem principal para entendermos o meio, de modo a evidenciar os impactos da inclusão nas dimensões pedagógica, social e emocional dos alunos. O cruzamento entre os discursos do coordenador, dos professores e responsáveis permitirá verificar convergências e tensões entre as perspectivas desses dois grupos, fornecendo uma visão mais ampla sobre os efeitos do Núcleo de Arte no desenvolvimento e na integração dos estudantes. Dessa forma, pretende-se produzir uma interpretação crítica e fundamentada, que contribua para o entendimento das práticas inclusivas e para a reflexão sobre os desafios e potencialidades do contexto investigado.

4.1 A Inclusão na educação sob diferentes olhares: O que dizem os entrevistados?

Nesse primeiro momento, faremos a análise das falas dos entrevistados sobre a Inclusão em Educação. Entendermos as percepções dos entrevistados sobre esse tema, que é central dentro da pesquisa, irá nos guiar para compreendermos os seus desdobramentos.

A partir das entrevistas realizadas, observa-se que parte dos professores e o coordenador pedagógico participantes da pesquisa não possuem pós-graduação, formação específica ou cursos de longa duração voltados à temática da inclusão. Ainda que reconheçam a relevância do tema e sua influência direta sobre as práticas pedagógicas, essa lacuna formativa pode impactar a atuação profissional no contexto educacional inclusivo. Entre os entrevistados, apenas uma

docente, identificada como P1, buscou uma formação mais consistente na área, tendo realizado curso de Arteterapia.

E, na verdade, as formações eram mais assim, dentro da própria rede, reuniões ou às vezes também no próprio centro de estudos com leitura de textos ou debates. Mas a formação em si, uma formação específica em inclusão em educação eu não me lembro de ter feito. (Coordenador)

Não tenho nenhuma especialização em Inclusão. (..) Agora, na Sá Pereira (escola particular no RJ, nota do autor.), a gente tem muita palestra, né? As pessoas que vão lá conversam com a gente, a gente tem uma orientadora específica para falar de cada caso. Acho que lá foi na verdade, o primeiro lugar que eu entendi, né? Que tem esse olhar diferente para cada aluno e como é que a gente o entende dentro da nossa aula. (P3)

A minha formação é em Arte. A inclusão chega sem uma formação específica. Nunca fiz um curso de formação, mas eu acho em Inclusão. Mas eu acho que a forma com que a gente se forma no Instituto de Educação naquela época, final da década de 70, eu terminei meu curso em 79. Eu acho que dá uma fundamentação para a gente, nesse sentido, é no sentido como educadora. Educadora para todos. Sabe como é que é? Ainda não se falava desses conceitos, mas eu acho que dá uma abertura e uma formação que a gente que gosta de arte poderia não ter. Uma coisa é o amor pela arte, outra coisa é o amor pela educação. Entendeu? Por estar com gente, por trabalhar com gente, por educar. Isso eu acho que eu aprendi no Instituto, como normalista. É uma sensação que eu tenho. A arte vem do resto da formação. Entendeu? (...) Minha última formação foi em Arteterapia. E aí a inclusão faz parte. Inclusive o meu trabalho, a minha monografia foi com os pais das crianças especiais. era em uma clínica (P1)

Eu fiz faculdade de Educação Física, foi a minha primeira formação. Depois eu fiz duas pós-graduações, uma de Psicomotricidade e a outra de Dança e Educação. (P2)

(...) fiz o Conservatório Brasileiro de Música, que eu também não defendi a monografia, e lá tinha a disciplina de Educação Especial, inclusive a de Libras, que a gente fez, com uma professora que era deficiente auditiva, e depois eu não fiz nenhuma pós em inclusão, mas desde do conservatório eu fui buscando, na verdade eu contava até com uma pós, mas eu também nunca defendi o trabalho, que era uma pós-graduação que o conservatório oferecia em módulos temáticos que a gente ia fazendo a carga horária, e sim, nesse eu tive contato com a Viviane Loureiro e também eu não me lembro agora o nome, eu posso buscar, era uma dupla de professores, eles eram atores, sendo que um deles era cadeirante, eu vou procurar o nome dele, que trabalhava com a parte do teatro, mas com jogos musicais dentro da educação, e fora isso de formação continuada, nos seminários e nos congressos, mas especificamente fechado para a inclusão, não. (P4)

Ao abordar a formação em inclusão educacional, observou-se que tanto o coordenador quanto a maior parte dos professores não possuem cursos ou formações específicas sobre o tema, embora reconheçam sua relevância no contexto educacional contemporâneo. Ainda assim, ao responderem à questão, destacaram que, por meio de leituras e formações pontuais, mantêm-se informados sobre a temática, mesmo sem um aprofundamento sistemático. Cabe registrar

que, após o início desta pesquisa, em março de 2023, professores e coordenação demonstraram maior interesse pelo assunto. No decorrer do segundo semestre do mesmo ano, foram propostas, durante os Centros de Estudos, leituras de textos e encontros com palestrantes, como o professor doutor Allan da Rocha Damasceno. Essa abertura e preocupação com a temática remetem às reflexões de Adorno (2022) acerca da formação cultural autêntica do professor, a qual não pode ser reduzida à mera acumulação de conhecimentos ou à frequência a cursos formais, característicos do que se convencionou chamar de “cultura geral”. Para o autor, a cultura não se constitui por meio de hábitos ou esforços técnicos, mas exige uma disposição subjetiva aberta, isto é, uma atitude receptiva e reflexiva diante dos elementos do espírito. Nesse sentido, a apropriação cultural genuína ocorre quando o indivíduo se relaciona com os conteúdos de forma produtiva e crítica, integrando-os à própria consciência, em vez de apenas consumi-los de maneira passiva ou instrumental.

Ao analisarmos as falas dos professores e do coordenador, observa-se que, embora haja a busca por leituras, cursos e palestras de curta duração, ainda não se alcança o nível de formação considerado adequado para o enfrentamento das demandas relacionadas à inclusão. Tal lacuna torna-se ainda mais evidente diante do crescimento contínuo do número de estudantes com necessidades específicas, cujas demandas apresentam elevada complexidade e se fazem cada vez mais presentes no cotidiano das escolas públicas.

Adorno (2022) é enfático ao problematizar a insuficiência da formação docente e seus impactos na constituição de futuros professores e pensadores: “A mera falta de professores não deveria favorecer aqueles que, pela sua própria formação, provavelmente acabarão prejudicando a própria demanda docente” (p. 56). Nessa perspectiva, a precariedade formativa gera um problema cíclico, pois compromete tanto a qualidade do ensino quanto a formação das gerações seguintes.

Assim, sacrificar a qualidade da formação docente implica comprometer o próprio sentido emancipador da educação. Desse modo, constata-se que a preparação dos professores ainda se mostra insuficiente para atender às demandas inerentes às turmas e ao contexto educacional contemporâneo.

A prefeitura do Rio de Janeiro possui o Instituto Helena Antipoff⁸(IHA) e a Escola de Formação Paulo Freire⁹ (EFPF), onde ambos possuem cursos e formações durante o ano, mas esses cursos não se encontram ainda como obrigatórios para os professores em geral, como as trilhas de aprendizagem ou a formação para as provas que medem o desempenho geral das escolas. Com a demanda desses outros cursos, os cursos voltados para a área da inclusão ficam

⁸ Órgão da SME, responsável pela implementação das ações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

⁹ Estabelece as diretrizes da Política Pública de Formação Continuada de Professores, em consonância com o Plano Estratégico da PCRJ.

em segundo plano. Ainscow (2009, p 2) nos aponta sobre a importância do investimento na educação continuada dos professores. Para ele, só com este comprometimento, os professores poderão ter tempo e espaço para soluções. É importante que a prefeitura tenha outra postura sobre a formação de seus professores, já que dentro das universidades, até pouco tempos atrás, não contemplava os temas sobre Inclusão;

Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor, e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através de programas de formação continuada. As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e assessoria pedagógica adequados. (Serra, 2008, p 34)

Por isso é importante pensar no professor pesquisador, pois como diz Salgado (2008, p 60), “esse é um papel ativo do professor e um dos elementos principais para que o processo de inclusão em educação realmente ocorra.”

Ainscow também fala do professor se manter sempre atualizado e atuante;

Os professores, por sua vez, precisam se conscientizar que devem estar aprendendo sempre, que precisam ser pesquisadores. Isso significa estar sempre pesquisando, investigando novas formas de ensinar, refletir sobre o seu trabalho, procurar sempre melhorar o seu trabalho. (Ainscow, 2009, p2)

Continuando com a entrevista, os 3 grupos foram questionados sobre o que seria a Inclusão em Educação na visão de cada um. Grifamos partes das entrevistas que achamos pertinentes para o entendimento da pesquisa. O coordenador e os professores explicaram os seus pontos;

A inclusão na educação pressupõe em reconhecer as diferenças dos vários atores envolvidos e pensar propostas no qual nós consigamos ter um processo no qual o indivíduo se potencialize e que possa aflorar para cidadania. (Coordenador)

Ah, eu acho que é bem amplo esse conceito, né? A inclusão não é só, entre aspas, considerado deficiente, né? A inclusão é ampla, é de um modo geral. A inclusão é para que a gente não tenha preconceito. Eu sinto assim, né? E envolve o aluno, envolve o professor, envolve a turma, envolve os responsáveis. É muito além, não é? E além de questão de raça, eu acho que é tudo isso, né? É muito amplo esse conceito. E às vezes, como é que se diz? Você exclui sem querer, né? É tão amplo que pode acontecer, né? É importante a gente estar atento e dialogar. Eu acho que isso é o mais importante. Quando a gente fala em inclusão, é o diálogo. É saber ouvir e também se fazer escutar. Porque aí todo mundo entra, todo mundo está na roda. As pessoas se comunicam de forma diferente. As pessoas podem se comunicar de forma diferente, nem sempre é falando. Então, a gente, como educador, é importante estar atento. E quando a gente envolve o familiar, entra mais um nesse diálogo. Isso é inclusão também. Eu acho, penso assim. Isso tudo é pela prática, não é uma coisa estudada. O conceito vem depois, entendeu? E meio por aí (P1)

*Eu falaria, a princípio, duas coisas. O que eu compreendo na prática, o que acontece, o que o município sugere, o que o município, o estado talvez, não sei. E o que deveria ser, o que eu entendo como deveria ser. Então, primeiro, a prefeitura sugere a inclusão de algumas crianças, não são todas, em turmas regulares. E outras crianças, **a inclusão vai ser na escola, não em turma regulada.** Tem uma turma específica para essas crianças. Às vezes nem tem turma, é só sala de recurso. Então, isso é o que a prefeitura oferece. E o que a gente cumpre, porque é o que a prefeitura oferece. Mas eu entendo a inclusão não indo por nenhum desses caminhos. Nem a sala especial, nem a sala de recurso. Talvez a sala de recurso, mas turma regular também não entenda inclusão como isso. Porque eu que trabalhei muitos anos dentro da escola com turma regular, eu via que os alunos que eram incluídos na sala de turma regular, eles, na verdade, só estavam incluídos na sala física. Mas eles não estavam incluídos no conteúdo. Muitas vezes não estavam incluídos. É, o que você entende como inclusão? Para inglês ver, para a população ver e votar. Realmente. (...) Então a gente já entende o núcleo como um ambiente inclusivo pra caramba, porque, primeiro, uma diversidade enorme de escolas. A gente não atende a uma escola, a gente atende a todas as escolas públicas, municipais, do entorno, ou até de longe, caso, às vezes, aconteça de uma pessoa morar longe, mas vir fazer o núcleo aqui porque a mãe trabalha perto, enfim. Então já é inclusivo por si só, o núcleo. (P2)*

***Eu entendo a inclusão numa dimensão ampla, né? Porque eu acho que ela pode ser social, ela pode ser dos neuro divergentes, ela pode ser da questão das identidades de gênero.** Eu acho que pensar em inclusão é pensar nessa dimensão ampla em todos os aspectos. Embora, usualmente, a gente acaba pensando mais nos neuro divergentes, né? Que são as questões que são mais pungentes. Mas eu acho que inclusão é ampla. (P3)*

*Eu entendo como inclusão, dentro da educação, práticas pedagógicas que **levem em consideração a diversidade do universo dos alunos**, não só no âmbito da questão física, motora, pessoas que sejam portadoras de algum tipo de deficiência também, não só física, mas mental, como também a questão da inclusão na diversidade, questões que eu vejo pessoas que sejam vulneráveis. Eu acho que, talvez, não só da questão econômica, mas eu acho que também, eu não sei agora explicitar as palavras, mas pessoas que tenham uma condição, que tenham sofrido algum tipo de abuso, ou algum trauma, ou que tenham uma família em um lugar desestruturado. **Então, eu acho que a inclusão, ela vai além de, quer dizer, não é só a estrutura do espaço para acolher todos os alunos, para que todos tenham acesso de maneira igualitária a uma educação, que todos convivam dentro das suas diversidades**, mas eu acho que também a inclusão olha para a questão econômica, psicológica, de escolhas de gênero também, nesse sentido, porque não é só de adulto que se aparecem essas questões, eu acho que desde a infância. **Então, eu acho que é um olhar cuidadoso e multifatorial para todos os âmbitos que a gente atende, porque as pessoas são diferentes umas das outras** (P4)*

Quando questionados sobre sua percepção sobre a Inclusão em Educação, os entrevistados apresentaram respostas similares, frequentemente indicando um conceito amplo de inclusão. Embora sua explicação indique uma compreensão das diferenças, a P2 destaca que a Educação Especial possui um espaço maior dentro das escolas da prefeitura, e que mesmo possuindo esse espaço, ela acredita que a inclusão não ocorra de modo satisfatório. Observamos que os professores entrevistados associam a Inclusão em Educação ao princípio da diversidade, considerando aspectos como gênero, raça e classe social. Dessa forma, as respostas convergem

para a ideia central do respeito à diversidade humana. Como nos diz Santos e Paulino (2008, p. 12) “Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças ao invés de inibidas são valorizadas.”, como apontou a P4, “(...) eu acho que é um olhar cuidadoso e multifatorial para todos os âmbitos que a gente atende, porque as pessoas são diferentes umas das outras”. Ainscow nos fala sobre esse olhar multifatorial apontado pela P4 na educação;

A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa. (Ainscow, 2009, p.11)

E tão importante quanto à fala dos professores do NAC, passamos para as falas dos responsáveis, que costumam estar inseridos no cotidiano do Núcleo junto com os estudantes. Essa análise é importante para o processo de inclusão, Ainscow (2009, p.3) nos aponta sobre a importância de desenvolver melhor as relações com as famílias. Já que “a educação é uma tarefa muito importante para ser executada só por professores.” Já Serra nos fala sobre o papel da família e suas dores;

A família possui um papel decisivo no sucesso da inclusão. Sabemos que se trata de famílias que experimentam dores psíquicas em diversas fases da vida, desde o momento da notícia da deficiência e durante as fases do desenvolvimento, quanto a comparação com demais crianças é frequente. (Serra IN Santos E Paulino, 2008, p 38)

Neste segmento também foi feita a pergunta sobre Inclusão em Educação e tivemos as seguintes respostas;

Não é só a inclusão de diagnosticada, mas a inclusão da socioeconômica, do negro, até criança gordinha, por exemplo. Quando você foi falando, na hora me veio a inclusão da minha filha, que ela se sente, ela está num momento infantil, mas gordinha, já me vi em situações de tendo que explicar, falar alguma coisa para ela não se sentir diminuída ou menor, diminuída como grupo de crianças mesmo, dentro do grupo. E aqui no Núcleo eu não vejo, nunca vi nenhum tipo de problema entre as crianças. O grupo tem crianças com menos renda, tem crianças negras, tem crianças, eu não sei se é assim, porque hoje em dia a gente fala negro, preto, crianças negras, crianças pretas. Tem a criança até mesmo, muito lourinha, do olho azul, também sofre, quando está num grupo que ela é a minoria e não tem a condição que acham que ela tem. Então tem toda a inclusão psíquica, de repente. Mas aqui no Núcleo eu nunca senti isso, eu sempre fui abraçada, sempre abracei e faço questão de ter um convívio muito bom, faço festinhas aqui, faço uma bagunça aqui sempre. A C. até me falou, adoro, porque quando você vem e faz o lanchinho com as crianças, as crianças já sabem. Então, aqui eu nunca senti essa questão de inclusão, de não inclusão acontecer. Não é porque eu estou aqui falando com você, mas quando você

me falou, eu comecei a pensar se eu tinha visualizado ou sentido alguma coisa, e não. Pelo contrário, as mães poderiam ter até, tem mães aqui que eu sei que a situação é de moradia, tem muita criança que mora na comunidade, outras experiências. E eu sempre fui acolhida, eu moro aqui do lado, eu moro aqui em Copacabana, não moro lá. Eu tenho como pagar um balé para minha filha ali na esquina. Se eu não posso, né? (R1)

É, assim, a meu ver, a inclusão é você trazer todas as... a pessoa como ela é, vamos dizer assim. Sem definições, sem colocar ninguém numa caixinha, sabe? Então, enfim, todos nós acho que somos capazes de convivermos com diferenças. Ou seja um autista, seja um indígena, seja uma pessoa negra, né? Ou alguém que tenha um TDAH. Acho que todo mundo tem o direito e o dever também, de quem, por exemplo, no caso de quem está acolhendo essa pessoa, né? De zelar por ela e trazer pra ela um ambiente confortável. Minha visão é essa, sem nenhum tipo de apontamento ou julgamento ou críticas. Então é um ambiente de diversidade, né? Onde todos, de uma certa forma, principalmente quem está chegando, se sinta confortável e acolhido. Então tem que ser das duas partes, né? Mas principalmente de quem está acolhendo. Porque a pessoa que está chegando, ela vai ter sempre um certo... talvez um certo receio, um certo medo, né? Cada um com a sua particularidade dentro das suas condições, né? Enfim, então eu penso que seja dessa... Isso é inclusão. Pra você acolher, você dar qualquer tipo de particularidade, né? De cada um ambiente justo e acolhedor (R2)

Inclusão é a turma de criança, normal, é isso que eu entendo. (R3)

Cara, é basicamente o que eles têm aqui, né? Porque eles aprendem de forma dinâmica, prática. E, de alguma forma, é educação tudo o que eles aprendem aqui. Porque dá pra levar pra casa. Por exemplo, o B., depois que ele entrou pro teatro, ele se soltou muito mais. Ele era uma criança mais tímida, mais fechada e tal. E isso, eu acho que trouxe bastante disciplina para ele também. Compromisso com os horários. Um dia desse eu falei com ele, ó, a gente não vai conseguir ir no núcleo hoje. Ele não, mas é meu compromisso, não sei o que. Eu falei, não, tudo bem. Acho que foi legal. (R4)

Assim, eu sou psicóloga, né? Então, o que vem muito pra mim é acolher as crianças que têm mais dificuldades, principalmente pessoas com autismo, ou com déficit de atenção, mas a inclusão não só no sentido da criança estar ali, mas que ela seja acolhida e que, de fato, ela esteja presente na rotina das aulas. (R5)

Podemos ver que quando perguntados sobre o que seria a Inclusão em Educação para esse responsável, duas das entrevistadas exemplificam os seus filhos e/ou a sua realidade;

até criança gordinha, por exemplo. Quando você foi falando, na hora me veio a inclusão da minha filha, que ela se sente, ela está num momento infantil, mas gordinha, já me vi em situações de tendo que explicar, falar alguma coisa para ela não se sentir diminuída ou menor. (R1)

Por exemplo, o B., depois que ele entrou pro teatro, ele se soltou muito mais. Ele era uma criança mais tímida, mais fechada e tal. (R3)

Esses responsáveis apontaram também que eles veem a Inclusão como algo que contempla todos e todas. E é interessante observar que a maioria das falas é sobre *acolher, acolhimento, abraçar*. No entendimento desses responsáveis, a inclusão está diretamente ligada ao receber, a escutar e amparar esses estudantes. Então, para esses responsáveis, o papel da escola vai além do ensinar português ou matemática, ela deve ter a capacidade de abrigar seus estudantes com questões muito mais complexas e subjetivas. Como Adorno nos fala sobre o papel da escola,

Ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. (Adorno, 2022, p126)

É fundamental posicionar-se de forma crítica diante da barbárie, especialmente no contexto escolar. Segundo Adorno (2022), a escola precisa cumprir sua função formativa, conscientizando-se do pesado legado histórico de representações que carrega. Ao refletir sobre esse legado e sobre o papel social atribuído à instituição escolar, destaca-se a relevância do coordenador pedagógico integrado ao cotidiano da escola, uma vez que esse profissional pode atuar como agente transformador, impulsionando a equipe e fomentando processos de reflexão coletiva. Entretanto, no âmbito da rede municipal do Rio de Janeiro, observa-se que o coordenador frequentemente assume uma função mais imediatista do que formativa ou estruturante. O acúmulo de tarefas administrativas e operacionais acaba por dificultar o exercício de suas atribuições centrais, como a escuta, a proposição de ações pedagógicas e o estudo sistemático das práticas educacionais. Conforme aponta Alves (2008):

A função do coordenador pedagógico traz em si a ilusão de que o CP (Coordenador Pedagógico), por si só, seria um elemento deflagrador de grandes modificações na escola. No entanto, seu campo de atuação está diretamente ligado ao contexto das políticas públicas para a educação, às características de organização e de estruturação do sistema educacional e à rede de relações escolares. Somente a partir da articulação dessas instâncias é que o CP poderá definir o campo de forças com o qual irá construir o seu espaço de atuação. (Alves in Santos e Paulino, 2008, p100)

Alves (2008) faz apontamentos sobre a realidade dos coordenadores pedagógicos dentro da SME RJ, onde esse coordenador possui um acúmulo de atribuições;

(...) pode-se detectar as marcas presentes no funcionamento da escola, cuja emergência não tem sua gênese apenas no desempenho do CP, mas são reveladoras de um sistema educacional que privilegia o agir apressado em detrimento do pensar, que ressalta a quantidade em prejuízo da qualidade, que tenta organizar o caos da rotina e lesa a construção de um processo pedagógico inclusivo. (Alves in Santos e Paulino, 2008, p 100)

Sobre as demandas da coordenação, foi perguntado sobre a responsabilidade do coordenador sobre os processos de inclusão dentro do NAC;

E no papel da coordenação, que parte do diálogo com o professor, com as famílias também, com os estudantes... E principalmente com o professor, porque ele está lidando mais diretamente nessa ponta, lidando com o aluno. Tentando sensibilizar o professor com essas novas abordagens, né? Para atender a necessidade destes estudantes. (Coordenador)

O coordenador tem o entendimento da sua função dentro do NAC, em um dado momento ele fala sobre “todos os projetos precisam ser pensados percebendo toda a diferença dos estudantes”. (...) “Todos os estudantes, de uma certa forma, precisam de uma proposta específica”.

Então, a coordenação tem um papel muito importante, mas ela também tem um limite nesse processo todo, porque ela atua com os professores, atua com os familiares, atua com os estudantes, mas, de certa forma, ela não dá por conta do mundo todo. É preciso... Vou até voltar um pouquinho. Mas, assim, o coordenador tem um papel importante que ele faz essa costura política dos fazeres, a parte política e teórica da prática ou da práxis. Seria a práxis, na verdade. Então, nesse processo, a coordenação tem um papel muito importante. É claro que tem os limites, seja por questões de estrutura física, seja por questões, talvez, estruturais como o quantitativo de funcionários e como dar conta, talvez, de uma carga horária muito grande nesse processo, porque não dá para um coordenador ficar manhã, tarde, todos os dias. Então, tem essa questão da carga horária. Mas, de forma geral, a coordenação tem um papel central, mas não dá conta sozinho. (Coordenador)

A narrativa acima pontua sobre a falta de apoio no cotidiano escolar, muitas vezes o coordenador se vê sozinho para desempenhar suas muitas demandas. A equipe diretiva dentro das Unidades de Extensão é bem pequena, com dois integrantes apenas e com apoio reduzido da SME RJ. Ainscow afirma ser importante para uma escola se tornar inclusiva possuir uma equipe forte dentro e fora daquele espaço escolar;

É muito importante que a escola venha a desenvolver uma equipe forte. Diretores de escola precisam visitar e ajudar outras escolas. O supervisor precisa estar inserido no sistema, trabalhar junto com os diretores, professores, alunos e pais. Cada um aprendendo com o outro. Quanto mais as pessoas estiverem isoladas, mais dificuldades terão para resolver problemas. As possibilidades serão sempre limitadas. (Ainscow, 2009, p 4)

Essa falta de apoio de esferas superiores ao NAC é um ponto bem delicado quando analisamos o contexto escolar das Unidades de Extensão. Damasceno fala que “(...) Adorno nos alerta para atentar quanto aos mecanismos de segregação presentes na escola e demais instâncias sociais, mesmo isso não significando que as mudanças necessárias ao enfrentamento dessa opressão estejam postas” (2020, p. 279). E, muitas vezes, para suprir e desempenhar as

demandas do dia a dia do NAC, como passeios e suporte logístico, os responsáveis acabam sendo muito requisitados para ajudar. O NAC, por ser uma Unidade de Extensão, não possui agentes educadores e não há um apoio institucionalizado por professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Mesmo tendo um espaço de diálogo com o AEE da escola que divide o prédio e as Instituições como o IHA e o PROINAPE (Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares). Por isso, muitas vezes a ajuda vem dos responsáveis dos alunos, que costumam ser muito atuantes nas oficinas. Vemos os responsáveis pelos corredores do NAC, em passeios de turmas, junto das apresentações e até mesmo em algumas salas de aula.

Eu sempre fui abraçada, sempre abracei e faço questão de ter um convívio muito bom, faço festinhas aqui, faço uma bagunça aqui sempre. A Cláudia até me falou, adoro, porque quando você vem e faz o lanchinho com as crianças, as crianças já sabem. Então, aqui eu nunca senti essa questão de inclusão, de não inclusão acontecer. (R1)

Quando tem alguma apresentação no teatro, a gente foi pro Leblon, aí a gente foi. Teve uma outra apresentação que foi do pessoal de dança, que foi numa escola ali na Lagoa. Aí eu fui. Eu tô sempre indo, assim. Eu paro o trabalho, dou uma pausa, me enrolo toda, mas eu tô sempre procurando estar junto. Aí, quando o pessoal precisa, os professores precisam de uma bola, a gente tá ali pra ajudar. Eu falo com eles que tem a comissão de frente, que são as mães, pra poder ajudar. Mas eu queria ter participado de uma forma mais dentro, assim. Até conversei sobre isso com o Chris também. Ele falou que, de repente, ia ver como é que desenvolveria isso sem atrapalhar as normas e tal. (R4)

A R4 possui uma percepção sobre as famílias do núcleo, que é visível quando chegamos em um dia normal de atividades do NAC ou acompanhando suas apresentações: “Eu falo com eles que tem a comissão de frente, que são as mães, pra poder ajudar.” Serra (2008), fala sobre essa importância da parceria da família com a escola, já que os pais possuem informações preciosas que podem ajudar com o planejamento de intervenções educacionais;

A parceria entre família e escola é enfatizada pela Declaração de Salamanca (Aiello, 2002), e o envolvimento entre as duas partes asseguraria uma ativa participação dos pais na tomada de decisão e do planejamento educacional dos seus filhos, com a adoção de uma comunicação clara e aberta. (Serra in Santos E Paulino, 2008, p 41).

Outro ponto levantado sobre o NAC é se seus profissionais e responsáveis o veem como um ambiente inclusivo. Três professores salientaram que ele não é totalmente inclusivo, já que o NAC está no 4º andar e não possui rampa ou elevador. A P1 fez essa indagação ao coordenador da 2ª CRE durante uma mostra de artes da prefeitura, falando sobre o Núcleo não ter um elevador. E o mesmo respondeu que o IHA possui duas plataformas para cadeirantes e as disponibiliza para as escolas. Quando um aluno cadeirante se inscrever, é só fazer o pedido para eles, que se tiver plataforma disponível, ela poderá ser instalada ao longo das escadas. Infelizmente essa informação não é passada para as escolas e outro ponto para pensar, como

esse aluno chegaria até ao Núcleo, já que ele não sabe que há essa alternativa. Lembrando que a SME RJ possui 1.557 escolas¹⁰ e apenas duas plataformas para atender a demanda de toda a rede. Essa preocupação do espaço físico está grafada em negrito para melhor visualização;

*Eu acho que é. Acho que sim. Primeiro que a gente oferece vários tipos de arte. Isso já é uma inclusão. Oferecer várias linguagens. Isso já é inclusão. A gente recebe crianças de várias escolas. Isso também é uma inclusão. E pode existir de uma maneira geral, de uma maneira total. Pode até acontecer de haver exclusão. **Uma coisa que falta no Núcleo é um elevador, uma rampa, pra gente poder atender pessoas que não podem andar, por exemplo, que estão dependendo de cadeira de roda. Isso acho que é uma falha do nosso espaço.** É uma questão arquitetônica. Que eu penso que poderia ser resolvida. Mas aí está além da nossa instância. Mas acho que, de um modo geral, somos inclusivos (P1)*

*Sobre o Núcleo ser um lugar de inclusão, eu fico dividida, porque, na prática, eu acho que, mesmo que talvez nem todos os professores tenham formação, mas tem um olhar muito grande e respeitoso para o acolhimento e a tentar se aproximar, porque é um espaço pequeno, e não é uma escola regular, das famílias e do aluno entender certas situações, até mesmo que, às vezes, as famílias não falem no ato da inscrição alguma coisa que seria necessária para a gente poder entender o universo daquele aluno. E depois, às vezes, numa conversa de corredor, entre professor ou com a coordenação, essas coisas vão aparecendo. Eu acho que tem uma escuta e tem um acolhimento, tem um olhar sensível a isso e preocupado. Não vejo que seja simplesmente ter deixado passar, e o professor dá a sua aula e fecha as portas e vai embora. Acho que não. Até é uma coisa que se fala dentro do centro de estudos, e até vejo, por parte de alguns profissionais, alguns colegas se envolverem até demais nas questões dos alunos. Então, eu acho que, sim, tem um olhar cuidadoso, de acolhimento e de preocupação com a questão da inclusão. **Porém, se for pensar pelo espaço físico, e aí não é uma coisa que foge um pouco do núcleo, porque depende de fatores externos, de recurso financeiro para poder adquirir ou adaptar próprio mesmo o lugar onde ele se situa, o último andar de um prédio de 4 andares. Então, assim como muitas outras escolas, não é um lugar de acessibilidade, de repente, para quem é cadeirante, para quem tem alguma dificuldade de locomoção.** (P4)*

Eu acho que não. Vou começar pelas escadas, né? Que a gente já deixa muita gente de fora. E acho que a gente está caminhando, né? Acho que é um espaço aberto a se pensar nisso. De um tempo para cá, a gente vem pensando. (P3)

Ao analisarmos as falas dos professores, podemos perceber que há um entendimento sobre inclusão, apesar da falha no espaço. Os professores acreditam que seus pares possuem um olhar inclusivo para as demandas dos alunos. Dois professores salientaram que o fato de trabalhar com artes e de ser com linguagens artísticas diversas, já seria algo a favor da inclusão. A P1 ressalta que é importante a iniciação artística na escola de origem, e que o núcleo não exclui a importância da linguagem artística na sala de aula, mas enfatiza as múltiplas

¹⁰ Informação retirada no site da prefeitura do Rio de Janeiro: <https://prefeitura.rio/educacao/prefeitura-do-rio-inicia-ano-letivo-2025-para-mais-de-650-mil-alunos-das-1-557-escolas-municipais/> em 30/10/2025

possibilidades que esse aluno experienciava no NAC: *“Mas lá no núcleo ele pode mergulhar na linguagem que interessa a ele. Pode até experimentar todas. Isso é muito legal. Isso é inclusão.”* As P3 e P4 apontam sobre o espaço do Centro de Estudos onde são estudados textos sobre inclusão e sobre os alunos de uma maneira geral. (...) *Já vem aparecendo nos nossos centros de estudos, eu acho que muda a maneira da gente entender esse aluno. Então, acho que a gente está caminhando bem nessa direção. Nos nossos centros de estudos, a gente vem falando bastante sobre isso.* (P3)

A P2 ressalta que apesar da prefeitura não dar um suporte, ela acredita que a inclusão aconteça nos espaços do NAC;

Olha, eu acho que é inclusiva porque a gente trabalha com arte, né? A gente não trabalha com letramento, com matemática não é isso. Então, a gente consegue fazer essa inclusão com bastante sucesso. Então, num lugar onde a arte é o fio condutor dessa educação, eu acho que é muito mais fácil. Mesmo nós, professores, não tendo essa formação para receber os alunos, mas a gente tem experiência, a gente tem feeling, né? Quem trabalha com arte tem sempre essa sensibilidade maior. Então, eu acho que aqui a gente consegue fazer inclusão, apesar da prefeitura, dos órgãos responsáveis por isso não valorizarem, não perceberem, não nos verem com quem sabe, o caminho para acessar essa inclusão. (P2)

Podemos observar que tanto a P2 quanto a P1 acreditam que as artes são um canal para se trabalhar a inclusão. Essa percepção pode ser observada quando lemos os PCNs de Artes, principalmente nas partes destacadas do texto a seguir onde vemos a arte dentro deste processo de transformação do sujeito;

A manifestação artística tem, em comum, com o conhecimento científico, técnico ou filosófico, seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador estrutura e **organiza o mundo, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante.** O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. **Regida pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas** (Brasil, 1997, p 32)

Becker, aborda sobre a importância da motivação do aprendizado que parte do princípio de uma oferta diversificada para esse indivíduo, uma “oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis” (in Adorno, 2022, p 187). Essa fala nos remete ao que a P1 indica dentro de sua percepção *“Primeiro que a gente oferece vários tipos de arte. Isso já é uma inclusão. Oferecer várias linguagens. Isso já é inclusão.”* Becker acredita que devemos combater o falso conceito de talento, que está enraizado na educação. E esse conceito só pode ser combatido e caminhar na direção da emancipação do indivíduo através da motivação, e essa motivação pode ser conquistada através de múltiplas e diferenciadas ofertas dentro da educação.

Foi perguntado aos responsáveis, se dentro da percepção deles, eles observavam práticas e ações desenvolvidas no NAC que contemplavam atividades inclusivas. Como dito

anteriormente, os responsáveis são bastante participativos no dia a dia do NAC, e é esperado que eles possuam informações relevantes para a pesquisa e iremos grafar as partes que achamos importantes para a pesquisa.

Porque são crianças totalmente diferentes, né? De origens diferentes, de histórias diferentes. (...) A gente vê, quando a gente tem acesso à aula, acesso à apresentação, a gente vê que tem essa inclusão também, até para as crianças com mais dificuldade mesmo, de atenção motora também, né? Eu acho que é isso, assim, eu acho que ela consegue trazer, ela consegue incluir e trazer todas as crianças para entenderem, né? A aula, o balé mesmo em si. (R1)

Nunca vi nenhum tipo de afastamento de alguém por não ter sido, não ser sentido acolhido. Inclusive, na aula de balé, eu já vi, acho que teve uma fase que teve um menino, um aluno, eu não sei se ele tinha autismo, se é um TDAH, mas ele era muito agitado e ele participava das aulas dela e ela sempre tentava incluí-lo nas atividades, inclusive também trazer as crianças, as outras alunas, para fazer esse trabalho junto, que eu acho que é legal, isso faz com que as crianças entendam que existe uma demanda e que ela precisa ser respeitada e, enfim, e também precisa participar. Então, é preciso criar formas dessa criança estar participando da atividade. Então, ela fez isso, enfim, só um exemplo do que você perguntou, né? (R2)

Tem oficinas que conseguem. Mas outras que eu vejo que deixam a desejar. Tem alunos incluídos que a gente percebe que não ficam em algumas oficinas (R3)

Sim. Eu acho, porque tem muita criança aqui que é especial, né? Eu não sei nem se especial é o termo que eu tenho que usar, mas na aula de música, por exemplo, tem uma menininha ali que acho que ela é autista, ela usa até um negocinho no ouvido, e o professor está sempre adaptando a aula para ficar mais fácil para ela. Eu lembro que tinha o João também, acho que o João saiu, o Alfredo também, porque eles são imperativos e tal. E a aula para para poder atender eles. Tem aquela coisa do respira, florzinho, só para ver. Para acalmar, eu acho muito incrível. (R4)

Sim, com dificuldades, dependendo de qual for o curso. Na oficina de tecido, eu vejo que a professora tenta, mas, ao mesmo tempo, não tem, muitas vezes, muitos recursos para isso. E fora que são muitos alunos para o professor. Eu acho que se tivesse pelo menos um estagiário ou até mesmo um mediador, essa inclusão mesmo, essa inserção, ia ser mais completa. Mas aí eu sei que também não é culpa do Núcleo. A gente não tem mediador para isso, daí eu fico para morrer com isso. (R5)

Ao analisarmos essas falas, é importante destacar que os responsáveis percebem as adaptações realizadas durante as aulas com vistas à inclusão dos estudantes. A participante R3 ressalta que nem todos os professores conseguem adequar suas atividades e menciona que, em uma oficina específica, observa-se a evasão de alunos incluídos. Já a R5 aponta que determinadas oficinas apresentam maior dificuldade de adaptação, como as de tecido acrobático, e afirma que a presença de um mediador ou estagiário poderia minimizar essas barreiras.

Cabe destacar que os alunos com comprometimentos intelectuais ou motores mais acentuados costumam permanecer acompanhados por seus responsáveis durante as aulas. Esse

convite é feito pela maioria dos professores, visto que, conforme mencionado anteriormente, o NAC não conta com mediadores ou estagiários. Contudo, nem todos os docentes se sentem confortáveis com a presença dos responsáveis em sala de aula, o que pode gerar tensões no desenvolvimento das atividades. Além disso, a ausência de mediação especializada pode configurar-se como um fator que contribui para a desistência dos alunos.

No que se refere às práticas inclusivas, é importante compreendê-las como experiências inovadoras e, como toda inovação, passíveis de erros e acertos inerentes aos processos pedagógicos. Nesse sentido, torna-se fundamental a capacidade de autorreflexão do professor, a fim de que possa analisar suas práticas, redirecionar caminhos e rever atitudes sempre que necessário. Damasceno pontua que:

Ou seja, Adorno ao concordar com Becker, esclarece que não é possível, no atual estágio civilizatório, negar a adaptação pela educação em prol da emancipação. É necessário primeiramente adaptar-se às demandas sociais vigentes para posteriormente emancipar-se, para não se alienar de si mesmo, sobretudo por intermédio da reflexão crítica sobre as condições objetivas sociais. (Damasceno, 2020, p)

Durante o período de observação do espaço, podemos perceber que os centros de estudos são utilizados como um local importante de troca entre os professores e a coordenação. E que muitas práticas são revistas durante esse processo de conversa.

Toda sexta-feira a gente se reúne, né? Toda manhã, toda semana a gente está reunido e a gente tem essa oportunidade, né? Isso é uma coisa estrutural, oferecida para a gente que é rara, né? Que em outros programas, em outros projetos, ou mesmo na escola de origem dos alunos é difícil, né? Isso é uma coisa que se mantém desde a década de 90. É muito legal. E é muito bom, né? Ter essa oportunidade, ter esse espaço. (P1)

É interessante pontuar que poucos espaços escolares possuem um encontro semanal com todos da sua equipe e nisso podemos notar a importância que essas intercepções provocam no NAC como um todo. Mas, mesmo com essas trocas entre os professores, coordenação, discentes e responsáveis, ainda há muito a fazer em prol de uma educação emancipadora. Como Santos e Paulino (2008, p.12) pontuam: “Se exclusões existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão é sempre um processo.” Com isso podemos ver que o NAC está trilhando o seu caminho para esta educação libertária.

4.2 Projeto Político-Pedagógico do Núcleo de Arte Copacabana: Potencialidades e desafios para a inclusão

Durante o processo de entrevistas, o Coordenador e os professores foram questionados sobre a construção do Projeto Político Pedagógico e como ele conversa com as práticas inclusivas dentro do NAC. O PPP do NAC se mistura ao fio condutor utilizado pelos

professores para as suas práticas e é o que rege os temas das aulas durante aquele ano. Esse PPP é construído coletivamente nos primeiros meses do ano. Damasceno (2020) nos aponta sobre a importância da construção do PPP para a comunidade escolar e seus aspectos inclusivos;

O acompanhamento do processo de elaboração/ implementação/ avaliação dos Projetos Pedagógicos em instituições escolares com propostas de atendimento à diversidade dos estudantes com demandas específicas de aprendizagem, muito tem a revelar sobre a cultura organizacional da escola e, quem sabe, sobre os aspectos sociais revelados nas práticas escolares. (Damasceno, 2020, p 105)

E ele complementa;

(...) Reiteramos o movimento instituinte apontado por Libâneo, que é a construção coletiva do Projeto Pedagógico. É a possibilidade de criar, recriar, transformar, mudar, superar, práticas e propostas no locus escolar. Daí sua característica de instituinte. Assim, é possível afirmar que o Projeto Pedagógico é um reflexo da cultura organizacional da escola. (Damasceno, 2020, p 106)

O Coordenador nos explica como é produzido esse PPP e como ele é exposto para a comunidade escolar após a sua confecção;

O Núcleo, normalmente, ele pega principalmente mais na parte dos docentes. Ele constrói o PPP com os docentes e busca expor na reunião com os pais. Então, faz um bate-papo tentando ouvir, mas, normalmente, ele já está amarrado no qual é a ideia da reunião dos docentes. Então, a gente comunicava às famílias, comunicava os alunos, mas não fazia, na verdade, uma grande assembleia com todos participando, até porque o PPP não nutre, pelo menos, nessa gestão. Ele demora, normalmente, uns dois meses para surgir, porque tem algumas leituras, tem idas, às vezes, à exposição. E, a partir dali, vão surgindo algumas questões que estão, vamos dizer assim, tão latentes no grupo, ao termo. E, a partir dali, vão construindo. Normalmente, uma das críticas, até, é que algumas pessoas consideram que demora muito para se costurar um PPP. (Coordenador)

As unidades de extensão não possuem conselho de responsáveis como as escolas regulares da prefeitura que trabalham com o CEC (Conselho, Escola, Comunidade). Nos momentos como a construção do PPP, vemos como essa representação acaba fazendo falta dentro do NAC. Pois nesse momento de concepção seria primordial ter esse olhar dos estudantes e responsáveis na construção deste documento. Como Adorno (2022) nos fala, o pensamento da educação não pode estar somente no campo das ideias, ela precisa estar presente também nas práticas escolares, já que falar de uma educação emancipadora por si só, não garante uma transformação efetiva dessa comunidade;

A ideia da emancipação, como parece inevitável com conceitos desse tipo, ela ainda é demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional (Adorno, 2022, p. 155).

A participação de todas as partes da comunidade escolar é importante para que haja caminhos e escolhas democráticas dentro do espaço. Para que o PPP não vire um ideal genérico de uma escola que queremos. Quando questionado sobre o PPP conversar com os temas relacionados à Inclusão em Educação, o Coordenador nos fala que eles aparecem recorrentemente em sua confecção durante as conversas com os professores, mesmo não sendo propriamente pensado;

Ele tem uma abordagem muito a partir de um tema, e aí pensar um pouco historicamente, filosoficamente. Mas, de certa forma, os temas, se for pegar, talvez, os textos dos últimos PPPs, existe ali uma transversalidade que traz o tema da inclusão, seja pelas relações étnico-raciais, seja por temáticas que envolvem, principalmente, relações étnico-raciais, mas, talvez, uma ideia de centro e periferia. Então, assim, se ele, de certa forma, estou me desdizendo no início da resposta, mas, assim, ele não é pensado pela perspectiva da inclusão, mas, na construção dele, se chega a esse processo, não pela inclusão em si, mas a partir de um olhar de uma nova, de uma ideia de política mais abrangente e uma política mais ligada nas periferias. (Coordenador)

É interessante observar os caminhos que o PPP toma dentro do NAC. A maioria dos alunos são das comunidades do entorno de Copacabana, principalmente da Ladeira dos Tabajaras e Chapéu Mangureira, comunidades bem conhecidas do bairro. Por conta disso, esse olhar periférico é pertinente na construção do PPP.

A teoria não pode estar dissociada da práxis, esse olhar para as demandas dos estudantes do NAC é importante para os desenvolvimentos dos alunos e de sua comunidade.

Assim, segundo Adorno (1995), as consciências emancipadas devem se opor aos ideais contrários à emancipação, não apenas pela política, mas também em outros planos mais profundos. Isso significa assumir a dimensão política como opositiva a coisificação das consciências. (Damasceno, 2020, p 164)

Foi perguntado aos professores qual a relação do PPP com o trabalho proposto em suas oficinas. E se esse PPP daria base para o fomento de práticas inclusivas nas aulas.

Tem relação, porque a gente está sempre construindo esse fio, né? A cada ano, a gente ou dá continuidade ou recomeça de uma outra forma, são as demandas, né? Eu uso muito esse termo, as demandas que vêm de todos, por diferentes diálogos, né? A demanda que surge de uma exposição que a gente vê, a demanda que surge depois de uma leitura. O projeto também é feito organicamente, é da nossa discussão que surge um projeto, que surge um fio, que pode ser mais de um fio, é uma coisa bem ampla, né? E que a gente vai tramando juntos. Eu acho que tem tudo a ver. (P1)

O fio condutor virou nosso PPP. Tanto que o nosso fio condutor sempre está no PPP. Pois é. Então, mas aí o fio condutor, que atualmente é o PPP, é o núcleo, nem sempre ele vai contemplar aquilo que eu estou trabalhando dentro de sala de aula. Às vezes sim, às vezes não. Quando a gente consegue fazer uma amarração um pouco mais... Primeiro, aberta à comunidade. O quanto a comunidade traz as suas demandas. E segundo, aberta às possibilidades. Aí é mais fácil. Outras vezes, não. Outras vezes me parece

muito engessado. E aí eu não consigo, muitas vezes, trabalhar em cima disso. Isso não me traz nenhum incentivo para desenvolver o trabalho. E aí eu vou trabalhando de acordo com as demandas dos próprios alunos e da nossa prática dentro de sala de aula, ali naquele espaço. (P2)

O PPP daqui é totalmente diferente da escola. É o tema normalmente. Então o tema, acho que ele ajuda bastante a gente a conduzir essa prática inclusiva. (P3)

(...) mas para além disso, para o PPP, eu acho que é, dentro do trabalho de música, conhecer música de outras culturas, os sons, o que elas significam, quais são os contextos, através dos livros, de histórias, de vídeos, das brincadeiras, dos objetos que são usados, eu acho que sobre os caminhos e os próprios caminhos também, que às vezes eu trilho, eles são influenciados e tem que mudar a direção pelo que os alunos trazem, ou pelo que a situação, o momento ali que a gente está vivendo, está passando, um trabalho que um outro colega está fazendo e a gente se junta para costurar junto, em conjunto, em parcerias, eu acho que é feito dessa forma, é isso. (P4)

Como explicado pela P2, o PPP do NAC se funde ao que eles chamam de Fio Condutor, que é o tema central utilizado pelos professores e que irá conduzir as atividades durante o ano. A P2 indica também que quando esse tema é muito específico, ele acaba não contemplando suas práticas e que os alunos, com suas demandas, acabam conduzindo e apontando para outras especificidades. Ainscow fala da importância do professor exercer o improviso em sala de aula, que vem da capacidade de modificar planos quando eles não se encaixam de alguma forma ao contexto;

Isto leva-nos ao que consideramos como o terceiro factor-chave da criação de salas de aulas mais inclusivas, i.e. a improvisação; por outras palavras, a capacidade de ser capaz de modificar planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos da classe. É essencial através desse processo que os professores possam encorajar uma participação ativa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar para cada aluno a experiência de aula. (Ainscow, 1995, p 5)

A fala da P2 se encontra com a fala da P4, que também aponta sobre precisar fazer modificações quando as demandas mudam,

eles são influenciados e tem que mudar a direção pelo que os alunos trazem, ou pelo que a situação, o momento ali que a gente está vivendo, está passando, um trabalho que um outro colega está fazendo e a gente se junta para costurar junto, em conjunto, em parcerias, eu acho que é feito dessa forma, é isso. (P4)

Para Ainscow (1995) há uma crescente na formação de professores, que acredita no desenvolvimento da prática a partir de um processo fundamentalmente intuitivo, e não mais engessado. Ele ainda alerta sobre os riscos que tais mudanças possam representar, mas em um sentido mais positivo, esses ajustes são necessários para o desenvolvimento da prática.

Para Paulo Freire, escutar o aluno é um importante exercício para o professor, pois é escutando, vendo suas necessidades que aprendemos a falar com nossos alunos;

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. (Freire, 1996, p 127 e 128)

É importante ressaltar que mesmo a P2 falando sobre alguns PPPs parecerem engessados, ela, ao mesmo tempo, destaca que todos foram escolhidos democraticamente dentro dos centros de estudos;

O que a gente fica muito satisfeito, porque tudo no núcleo é decidido coletivamente. Poucas vezes eu vi decisões unilaterais, vindas de cima para baixo. Pouquíssimas vezes eu vi isso. Normalmente, são decididas coletivamente, com o maior número de votos por um movimento ou por outro. Ou, às vezes, nem é o maior número de votos, mas a ideia melhor para aquela situação. Às vezes, todo mundo está pensando de uma forma errada. E aí, uma pessoa consegue definir bem. Não, gente, mas isso não é a melhor estratégia. O melhor é fazer aquilo. Então, um voto, às vezes, vai ganhar de todo mundo. Não é só uma quantidade de votos. Então, a gente trabalha mesmo com qualidade. Então, sim, a gente participa bastante. (P2)

Sobre o PPP do NAC contribuir para experiências inclusivas os professores esses são alguns dos relatos;

Mesmo que não pareça, a gente está junto, porque é uma rede que se abre a partir dessas demandas que surgem e é sempre no diálogo, né? É sempre no fio condutor do ano, que às vezes nem é um fio só, né? É um tema que vai surgir, ele rola, ele vem desses encontros, né? Então, como existe essa oportunidade de encontro, a gente está sempre nessa discussão. O trabalho se desenvolve a partir daí também, né? A partir desses encontros. É isso, está dentro. É natural que esteja, se não tivesse... é orgânico isso dentro do núcleo, né? Quando a gente fala em escola, é diferente. No núcleo, você tem que estar dentro. Acontece, é da estrutura. (P1)

Acho que a gente está cada vez mais atento a essas questões. Acho que uma coisa bem legal, quando a gente consegue fazer, são as trocas de experiências dos professores. Por que a gente tem muitos alunos em comum, né? E às vezes a gente comenta. Acho que são momentos bons para a gente pensar um pouco na inclusão. Porque além de trabalhar uma questão mais ampla desse aluno, como o B., Daí você vai vendo que esse aluno precisa de um olhar nosso, porque ele repete determinadas práticas nas diferentes linguagens artísticas. (P3)

Ele fomenta, sim, não só no planejamento, falando da oficina de música, mas também dos outros colegas. Eu acho que traz experiências. A convivência com um grupo tão diverso, às vezes de faixas etárias diferentes numa mesma oficina, isso também ajuda muito deles se ajudarem. Eu vejo isso pela prática do piano, da flauta. Os mais velhos ajudam os mais novos. E dentro e fora, em atividades que a gente faz externas ali na pracinha, onde os

pais participam também, nos passeios, nas apresentações, nas mostras e festivais do município, até fora. E todos os alunos, incluídos ou não, participam e participam com muito gosto. Então, eu acho que fomenta, sim.
(P4)

As P1 e P3 ressaltam que o PPP do NAC é sempre revisitado ou revisto nos centros de estudos, além disso, a P1 enfatiza que essas mudanças vêm muito de demandas, que podem ser por conta de uma visita fora ao NAC ou trazidas pelos alunos durante as aulas. A P3 aponta que o espaço dos centros de estudos é valioso para trocas de experiências sobre as aulas e/ou sobre os alunos. E a P4 indica que essas experiências fomentam a inclusão. Analisando as falas acima, podemos perceber que as trocas entre os professores entre si e entre os professores, alunos e responsáveis são muito importantes para o desenvolvimento das práticas do NAC. Ainscow (1995), fala sobre a importância de se montar equipes/ grupos entre os professores. Esses diálogos dentro do grupo são importantes aliados da inclusão, pois com o debate os professores podem formular ideias, refletir sobre suas práticas, ver o que deu ou não certo e se preciso, reformular as suas práticas e estratégias e encarar outras possibilidades. Como Adorno (2020, p. 74) nos aponta ao falar dos docentes, “Que os futuros professores tenham uma luz ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade. Alves (in Santos e Paulino) em sua fala sobre o PPP afirma que;

O conceito de inclusão liga-se ao desejo e à necessidade de mudanças educacionais profundas. O segredo não está no uso do termo inclusão, mas sim no projeto político pedagógico, pois a presença do termo por si só não é suficiente para redimensionar o processo educacional. Necessita - se de uma proposta político pedagógica articulada com o desejo de mudanças e o estabelecimento de novos paradigmas educacionais, que afetam tanto o convívio social e político como a apropriação dos saberes escolares. (Alves in Santos e Paulino, 2008, p. 103)

O PPP é uma potente ferramenta de mudança. Por ela ser escrita em conjunto, dentro do território da escola, no caso o NAC, tem uma visão das mudanças e desdobramentos que esse documento provoca dentro da comunidade escolar. Mas como visto somente o documento não fará essa mudança. Ele nos mostra os caminhos que iremos percorrer para que haja essas mudanças, é o pontapé inicial para termos uma comunidade liberta e crítica. Adorno (2022) ao sugerir a questão “Formação - para quê?” ou “Educação – para quê?” (p. 152) nos mostra para onde a educação deve ser conduzida, uma educação reflexiva e autônoma onde indivíduos conscientes, críticos e eticamente responsáveis são capazes de resistir à barbárie e de manter viva a possibilidade de transformação social do seu entorno.

4.3 Desafios e possibilidades: superando barreiras no cotidiano do Núcleo de Arte Copacabana

Nesta seção, serão apresentados os desafios e as possibilidades do NAC a partir da perspectiva dos entrevistados. Serão analisadas as expectativas e os obstáculos apontados pelos sujeitos que constituem o cotidiano da instituição. Conforme mencionado anteriormente, as Unidades de Extensão não contam com agentes de educação, profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou salas de recursos. Em algumas aulas, há estagiários de artes acompanhando as atividades; contudo, esses profissionais não atuam especificamente no atendimento aos alunos com demandas educacionais específicas. Assim, o papel de mediação costuma ser desempenhado pelos próprios responsáveis ou, em alguns casos, pelos demais estudantes inscritos nas oficinas. Para obter uma compreensão mais precisa desse contexto, o coordenador e os professores foram questionados acerca dos desafios enfrentados para promover a inclusão em suas oficinas, bem como sobre o apoio recebido de outras instâncias da SME-RJ. Para fins de análise, serão novamente utilizados grifos nos trechos considerados mais relevantes.

*Na verdade, eu acho que na SME existem espaços que estão debatendo isso, que estão trazendo essas reflexões. O que surge às vezes são informações sobre o tema, mas também, ultimamente, pelo menos pro Núcleo, temas trabalhando mais na ideia do centro, periferia, temas, talvez, mais periféricos. Eu percebo que existem bons impulsos nessa vertente, para essa inclusão de certa forma mais ampla. Então, temas, vamos dizer, temas do sul global, temas de uma previsão filosófica fora do eixo eurocêntrico, mas cursos que envolvam, são os cursos mais nesse campo, **mas mesmo assim são poucos, para a gente passar uma formação continuada, não dá, não tem uma quantidade de horas suficientes para fazer também os professores construir uma relação sólida com aquele conhecimento.***
(Coordenador)

Para o coordenador, há áreas que estão debatendo o assunto, mas que infelizmente não chegam nas escolas de uma forma efetiva. É importante destacar essa fala do coordenador ao ter ciência que mesmo com os cursos oferecidos pela SME RJ, esses cursos acabam não suprimindo e nutrindo esses professores, não há um aprofundamento sobre o tema.

*Mas, de forma geral, às vezes é mais tempo de estudo mesmo, né, até mais estudos, vão ser mais possibilidades de estudo mesmo para a coordenação, que no caso sou eu. E aí é tempo intrinsecamente assim, né, porque existe uma demanda também muito grande de burocracias, que eu não falo burocracia de uma forma negativa, eu acho que burocracias são importantes, de certa forma, **mas uma burocracia que, às vezes, para a quantidade de pessoas que tem no núcleo, ela acaba inviabilizando até a coordenação, a direção, terem espaço para estarem ali estudando,***

pensando com mais aprofundamento certos temas que são importantes e que surgem, né, no CE e que às vezes são vistas de forma muito rápida também, porque tem outras demandas. Então, tem que fazer quantitativo, tem que responder planos de ação e assim por diante. (Coordenador)

Um tema recorrente nas falas dos entrevistados é a impossibilidade de cursar ou estudar e empenhar-se, muito pela falta de tempo e excesso de burocracias que acabam diminuindo o tempo desse professor e/ou coordenador poder se aprofundar sobre os temas pertinentes ao seu trabalho e crescimento do seu espaço de trabalho. Ainscow, em entrevista, fala sobre a importância de dar condições de trabalho para os profissionais da escola;

Das minhas experiências trabalhando com professores e pessoas nos diferentes países, podemos afirmar que para tornar as escolas mais eficientes no seu ensino-aprendizagem e ter clareza do que se quer, dar aos professores condições de trabalho, reconhecer que eles são fatores essenciais nesse processo de transformação. Eles precisam se sentir reconhecidos e valorizados. (Ainscow, 2009, p. 2)

Sobre estes pontos os professores relatam;

É difícil, porque eu gostaria que fosse possível mais troca, mais diálogo, no Núcleo e nas escolas, porque eu já trabalhei em escola também. As coisas acontecem, mas eu sinto falta de mais apoio mesmo. Até mesmo pessoas que pudessem apoiar os alunos, que pudessem estar conosco, pessoas com formação, que pudessem estar conosco no dia a dia com os alunos. Eu acho que isso ajudaria. Acaba sendo o pai, são os pais dos alunos, o que também não chega a ser negativo, porque eles acabam trabalhando também, eles acabam entendendo o trabalho. Acaba sendo para eles também, do próprio pai para a própria mãe, acaba sendo um trabalho para eles, de conhecimento para eles também, de estudo para eles. Mas eu sinto falta, tem tanta coisa que podia melhorar, não sei nem se eu sei citar isso. Não é, é muita coisa. É uma rede imensa, eu não vejo isso do pessoal. A gente precisava de mais gente, a gente precisava ter mais pessoas pensando e ocupando esses espaços, porque a nossa rede é imensa. Às vezes o projeto é bonito, é bacana, mas não tem gente suficiente para dar conta de tanto, entendeu? Eu acho que é isso. Ai acaba fazendo falta. A gente faz, né? E eu digo, a gente faz, mas poderia ser melhor. Eu acho que é isso, tinha que ter mais gente, muito mais, com a rede imensa que a gente tem, né? O Isso tudo é pontual, é interessante essa colocação que eu vou fazer agora. Eu acho que é interessante. Quando eu comecei a trabalhar com os alunos especiais, eu estava dando aula, veio uma aluna da turma, da professora de turma, ela tinha a turma da classe especial, era assim que chamava. Uma aluna foi lá nos visitar, procurar, entrou, se matriculou, e aí ela começou a levar colegas dessa turma. A professora viu, subiu e a gente começou a trabalhar, trocando... Não é troca assim, tipo, de a gente fazer um trabalho em conjunto, mas a gente conversava sobre... Uma podia se alimentar do trabalho da outra, qualquer dúvida, foi uma integração. Mas ela aconteceu... A turma dela toda foi trabalhar com esse meu aluno. Viraram meus alunos. Ela se aposentou e aí isso também acabou. Porque essas coisas acontecem pelas nossas relações, entendeu? Mesmo na escola, isso já aconteceu em outras, são as parcerias que são desenvolvidas. Acontecem espontaneamente e isso é uma fase. Até pouco tempo. Eles devem ainda trabalhar, sim. Mas, eu lembro de uma vez chegarem, lá da Helena Antipoff, mas muito para

cobrar, em vez de assistir, em vez de ver, em vez de conversar com você. Entendeu? Eu estava fazendo um trabalho ótimo naquele exato momento, inclusive, e elas nem viram. Elas querem só cobrar, só impor. Às vezes isso atrapalha. **É uma coisa que vem muito de cima. Não é dialogado, né? Sim. Entendeu? Falta...** Tem as instâncias e falta diálogo entre as instâncias. É muito determinante. Eu determino assim, mas eu não vejo o que está sendo feito na base. Quem está entre, não vê o que está sendo feito na base. Eu acho que isso falha, porque é pouca gente para estar nas escolas, para dialogar com a gente. É muita escola para um professor, para um agente da conta. (P1)

Isso a gente não tem apoio nunca. Nem pra inclusão, nem pra nada. Então, assim, o desafio é o nosso trabalho mesmo, que a gente tem que desenvolver aqui de uma forma ou de outra. A gente trabalha com o que tem. Até que a gente tem bastante material. Cada sala é ambientada para aqueles tipos de aula que a gente tem aqui. Então, o nosso desafio é manter o próprio núcleo. **Eu acho que o nosso maior desafio é manter o próprio núcleo. Já tem sido há algum tempo. Somos resistência o tempo todo.** Agora, pra inclusão, eu acho que a gente tem uma solução muito boa. A gente consegue realizar esse trabalho, salvo uma exceção ou outra. De vez em quando pode acontecer, mas de uma forma geral a gente tem muito sucesso nisso. (P2)

Eu acho que não tem nenhum. Volto a dizer, está muito assim, temos que fazer, mas que resolvesse. Apareceu isso. Eu acho que depois da pandemia isso ficou mais evidente, essa inclusão dos neurotípicos, né? Porque as outras, então, a gente fala assim, né? Vamos fazer uma amostra e o tema tem que ser esse. Mas houve uma época que a SME, por exemplo, na minha área de teatro, a gente tinha um tema gerador, tudo bem. Tinha o tema mais eurocentrado, mas você recebia um material. **Você ia ali fazer uma formação. Hoje em dia não, né? Esse festival que a gente participa é: “lidem com esse tema”,** vão ser decolonial e cada um por si. E aí eu acho que a gente vai perdendo cada vez mais o interesse e as coisas acabam ficando num lugar superficial, né? **Então, estamos falando de inclusão das questões étnico-raciais. Mas a gente vai ficar só na panfletagem, né? Vamos ali falar que temos que ser iguais ou a gente vai, de fato, mudar a nossa prática?** Eu acho que falta um pouco a ação concreta disso. Acho que fica mais bonito. Olha que bonito, olha que decolonial que a gente é. Qual tipo de suporte você tem ou gostaria de ter da escola para trabalhar com os estudantes dentro dessa perspectiva inclusiva? **No plano da utopia? Eu acho que tem um mediador, eu acho que tem uma psicopedagoga. Eu acho que seria importante para a gente ter acesso para cadeirantes aqui no núcleo, né?** Porque a escola tem muitas escadas, eu não sei nem como isso seria possível, colocar um elevador? (P3)

Para ser sincera, no âmbito de necessidades específicas, atualmente estou à parte sobre como a SME trata. **Não sei qual seria a política nem mesmo dentro dos Núcleos. Até hoje, apesar de achar certo o programa de TODOS os alunos serem incluídos nas salas de aulas,** não é algo do NAC, mas muitas vezes não temos uma estrutura adequada ou numa escola regular, as turmas são imensas. E mesmo assim, recentemente, na MML (Mostra Multilinguagens) desse ano, teve uma linda apresentação de uma professora da sala de recursos com a turma de outra professora do 3º ano onde todos os alunos estavam atuando no palco. Por outro lado, ao fecharem as turmas de Transição, fico me perguntando como esses alunos que estão fora da idade escolar (jovens adultos) conseguem frequentar um espaço público para socialização e aquisição de linguagens? Os núcleos seriam essenciais para dar continuidade por exemplo ao trabalho da escola, **mas vejo cada vez menos, alunos mais velhos dentro dos espaços escolares. E me pergunto, onde estão e o que fazem? Principalmente aqueles de origem mais humilde que tem que contar com o serviço público?** Eu realmente desconheço, pode

até ser que haja um programa de transição do município para o estado, mas se há, confesso que não sei como funciona. (P4)

Os professores quando questionados, acabam falando sobre um cenário de muito abandono da SME RJ. Enquanto o coordenador vê que há questões sendo levantadas sobre decolonidade, sobre o sul global, mas que os mesmos acabam não chegando nas pontas, a P3 sente que esses temas ainda estão muito jogados no colo dos professores, sem um trabalho efetivo sobre as questões. A P4 fala do desconhecimento dos programas existentes na SME RJ. A P1 entende que a rede é imensa, que ela sente que há algo acontecendo, mas que o mesmo não chega aos professores. E que muitas vezes o trabalho acontece por iniciativa dos próprios professores. Mas quando uma das partes se aposenta ou troca de escola, esse trabalho acaba não tendo continuidade. Há um consenso entre professores e coordenação de que não há mais formação para pesquisa dos temas. Além disso, a P4 fala do plano utópico, onde teríamos apoio de uma equipe multidisciplinar.

*A gente precisa de formação. Nós, professores, também, precisamos de formação para ampliar o nosso próprio olhar. Mas eu acho que, eu acho que recente, desde 2003, se eu não me engano, né? **Estão acontecendo leis que envolvem a inclusão, não é?** São diferentes leis, cada vez se amplia mais, não é isso? Dependendo do governo, às vezes se restringe, né? As leis existem e dependem, depende que elas sejam colocadas em prática, mas eu acho que a gente vem evoluindo nesse sentido. (...) Eu me aposentei em uma matrícula, estou só no núcleo, mas eu percebo que os **professores, hoje em dia, estão muito sobrecarregados de tarefas que, de repente, se você não tiver jogo de cintura, você acaba se fechando, acaba não dando conta dessa atualização, vamos dizer, porque você tem tanta burocracia para cumprir.** Não vejo isso no núcleo, não. Vejo isso na rede, de um modo geral. É tanta burocracia que eu acho que, nesse momento, estamos muito sobrecarregados de burocracias. **O que é mais importante? O mais importante é o diálogo com o aluno mesmo. É a sua sala de aula, você fecha a porta e faz o seu trabalho, né? Fecha ou abre, você pode abrir também, né? Mas, eu vejo que a gente faz, entendeu? Com todas as dificuldades a gente faz.** (...) E vejo isso. Acho que foi muito importante as últimas leis que nos desafiam a rever a questão da colonialidade, né? A rever o nosso modo de ver a nossa história, e incluir a história afro, né? Que faz parte da nossa história, incluir os modos indígenas, também os povos originários, né? Que fazem parte da nossa história. Isso são leis recentes e que a gente vai evoluindo nesse modo de fazer, né? (P1)*

Como o coordenador havia apontado, a P1 ressalta o excesso de burocracias que acabam fechando esse professor para novas práticas. E indica que novas práticas são feitas quando esse professor, por iniciativa própria, acaba correndo atrás.

A nossa formação, a nossa formação continuada, a gente faz, a gente corre atrás, mas a gente não tem um plano de carreira, realmente, que nos leve a ter essa continuidade. A gente faz porque a gente quer, porque a gente gosta, porque a gente, isso é um ponto importante. A gente deveria ter um plano de carreira que a gente evoluísse nesse sentido, entendeu? Que nos levasse, nos

desse tempo para estudar, né? A gente faz tudo isso, mas é na luta, né? Isso é uma coisa boa, isso é inclusão também. (P1)

Um outro ponto importante revelado pela P1 é a falta de plano de carreira no magistério da rede municipal do RJ. Não há nenhuma perspectiva para que esse plano ocorra. Então, essa formação continuada, essencial para termos uma educação inclusiva, é muitas vezes deixada de lado no meio das burocracias do dia a dia e pela falta de valorização de seus profissionais. Para Adorno (2022), a subjeção a uma impotência gerada pela ideologia dominante é muito perigosa, pois pode manter os indivíduos em um estado inerte ou adaptativo. A burocracia, o abandono apontado pelos docentes, à falta de incentivos na carreira são pontos sensíveis para serem combatidos e não naturalizados, “a estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma.” (p. 38)

Quando questionados sobre os processos políticos pedagógicos, da garantia de acesso desse estudante dentro do NAC os professores relataram;

*Eu acho que sim. Eu fiquei afastada o ano passado, né? Mas até o momento que eu participei do Centro de Estudos, **a gente estava muito atento a pensar nesse projeto que seja inclusivo, né?** Nas questões culturais, nas questões sociais. **Eu acho que há essa atenção e essa vontade do corpo docente e da direção.** E acho que quando a gente está atento, né? **Essa dimensão ampla da inclusão, você começa a se obrigar também a ter outro tempo com cada um, né? Cada um vai ter um tempo diferente. E a gente sai um pouco daquele formato padronizado.** A aula funciona assim, a aula tem que ser assim, porque essa coisa meio que foi implodida, a gente tem um aluno diferente do outro. **Eu acho que a gente ainda está um pouco mais no plano das ideias, das reflexões.** Eu acho que, não sei, das últimas vezes a gente tinha falado, por exemplo, de colocar na ficha se ele é neuro típico ou não. Acho que isso já acontece, né? Acho que isso já é um passo importante. Saber do laudo, acho que são ações que já estão acontecendo. É difícil, né? **Porque eu acho que é uma engrenagem mais complexa essa mudança curricular.** É, eu acho, assim, eu tenho uma visão, às vezes, um pouco fatalista, **que eu acho que fica muito a cargo do professor ter que resolver tudo isso.** A gente vive numa era das crianças com super estímulo, com um monte de laudo, mas muitas vezes a gente tem que lidar com tudo isso sozinho, né? Com coisas que são muito específicas. **No plano ideal, eu acho que seria ideal que cada escola tivesse uma psicopedagoga, que eles tivessem um acompanhamento, que eles pudessem ser acompanhados, tivessem mediadores. Isso é o plano ideal, mas isso não acontece nem na escola particular.** Acontece com muita dificuldade. Por exemplo, nas escolas particulares nas quais eu trabalho, uma é estagiário, que tem lá uma orientação, mas ele é um estagiário de qualquer disciplina, e a família é quem paga o mediador. E esse mediador não tem vínculo com a escola, então é uma coisa que não se dialoga, né? **Então, eu acho que falta muita vontade do governo, dos governos, para que isso aconteça. (P3)***

*Aí a gente pergunta, direção, coordenação sobre o histórico da criança, ainda mais eu que cheguei há muito pouco tempo no núcleo, às vezes eu acho que o recurso que pode ser o recurso que tem ali, não falando do estrutural, porque não dá para resolver os problemas de estrutura, **mas eu acho que é o recurso humano, eu acho que é o da escuta, da sensibilidade, do acolhimento, de dar espaço e o tempo que aquele aluno precisa.** Dentro de arte que trabalha com o campo sensorial, é manter aberta essa experiência através do corpo, então eu sempre faço, programo a aula de uma maneira*

*que possa receber esse aluno, então é a respiração, a atenção com o seu corpo, o toque, muitas vezes como eu trabalho muito com a postura, respiração para cantar ou para tocar um instrumento também, eu procuro trabalhar alongamentos e partes sensoriais, por exemplo, pluma, lenços, olhos com cheiro, quando possível, sempre o tipo de sons, de timbres, de músicas mais tranquilas, principalmente para algumas crianças que são atípicas, sempre pergunto se tem alguma sensibilidade a sons, ao som alto, som baixo, a tipos específicos, timbres, barulhos, ruídos, mas é difícil ter o controle de tudo isso porque a gente sabe que na esfera pública é muito difícil ter talvez um ambiente estruturado, mas eu acho que no âmbito da inclusão não é só ter o material adaptado, não tive nenhum aluno cego, por exemplo, nunca tive em nenhuma das escolas que eu trabalhei, ou de baixa acuidade visual, nunca tive aluno surdo, tive, tenho alunos atípicos, mobilidade motora já tive alguns, então no núcleo não vejo, porque até pela questão do acesso das escadarias poderia ter e nada impediria de fazer aula de teatro, de dança, mas não vejo, então não tem como adaptar a parte física porque não é o público que a gente atende lá e não é a estrutura que vai mudar. **Por outro lado, quando fala da diversidade, se além das questões de algum tipo de doença, seja ela qual for, falando mesmo do âmbito social, racial, econômico, eu acho que isso não só no meu contexto de aula, mas eu vejo em vários outros meus colegas e no geral do grupo, quando atua, quando discute, quando debate, quando tem as apresentações, eu acho que a gente usa principalmente o recurso humano mesmo, da empatia, do cuidado, da atenção, da escuta e na hora de cada um, das questões que as crianças trazem, procurar sempre contextualizar para debater aqui em sala de aula e eu vejo o recurso que uso, por exemplo, em jogos de cooperação principalmente, porque ali é o espaço delas brincando, aprenderem a enxergar as diferenças, mas respeitar.** (P3)*

*Olha, eu acho que em primeiro lugar **a atuação do professor em qualquer espaço de educação já é uma atuação política**, então já começa por aí, mas não é sempre voltada às práticas mentirosas. **Eu acho que a nossa ação político-pedagógica é permanente, o tempo inteiro**, cada coisa que eu falo, faço muito é uma ação político-pedagógica. (P2)*

*Não sei se irei responder muito bem a essa questão, mas acho que o fato de se tratar do ensino de linguagens artísticas é um facilitador para que o **aluno atípico ou portador de alguma deficiência seja incluído de forma mais homogênea do que uma aula regular na escola**. Todos os alunos que tenham algum tipo de deficiência, quando não são acompanhados pelo responsável (seja dentro da sala de aula ou aguardando no corredor), quando maiores e com autonomia de ir e vir aos seus compromissos escolares, participam normalmente como qualquer outro aluno neuro típico, independente da rotina das aulas, bem como as apresentações e passeios. Sinto que apesar das limitações físicas (que ocorrem em qualquer outra escola), **o NAC é um lugar que abraça a todos sem distinção.** (P4)*

Percebemos que há muitas potencialidades no NAC, mesmo observando que a falta de um apoio mais eficiente seja algo recorrente nas falas, tanto dos responsáveis quanto dos professores e da coordenação. Podemos ver nos relatos que a inclusão é algo que parte muito de cada professor. Silvia fala desse papel do professor no processo de inclusão, “O professor é, pois, um agente de encantamento nestes tempos de desencanto. O professor é, pois, aquele que apresenta os limites e, sobretudo, faz florescer as possibilidades criativas e inclusivas” (Santos e Paulino, 2008, p. 45) Mas, infelizmente, esse processo não acontece de uma maneira plena. A iniciativa de uma formação específica, e de meios para adaptar as aulas para seu público vem de

uma necessidade individual que se estende ao coletivo. Backer (in Adorno, 2022) fala sobre a adaptação ser necessária no mundo, mas que essas adaptações não podem conduzir a uma perda de individualidade ou para um conformismo uniformizador. Damasceno esclarece;

Nesse sentido, a educação não deveria se voltar unicamente para adaptação ao existente na escola ou outras dimensões sociais. Mas, que para além da adaptação, entendida como necessária, se volte também para a superação da segregação historicamente imposta aos estudantes com demandas específicas de aprendizagem. (Damasceno, 2020, p 249)

Dentro da fala da P2, que ressalta que a atuação do professor é uma atuação política, vemos o que Paulo Freire já nos falava sobre a educação ser um ato político;

Não é demais repetir aqui essa afirmação, ainda recusada por muita gente, apesar de sua obviedade, a educação é um ato político. A sua não neutralidade exige da educadora que se assuma como política e viva coerentemente sua opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou se, espontaneísta, que se defina por ser democrática ou autoritária. (Freire, 2015, p. 55)

Quando este professor escolhe, mesmo com um sistema que deveria ir a favor, mas que muitas vezes não ajuda, continuar se especializando, trocando com seus pares, tendo uma escuta para as necessidades do seu aluno. A importância desse professor para uma sociedade mais democrática e emancipada. Damasceno nos aponta para um indivíduo que além de libertar, se liberta também;

O que nos é trazido à reflexão por Adorno é que a democracia se constitui, no desejo de libertar a consciência dos domínios ideológicos sociais, ou seja, significa reconhecer que só através da reflexão e autorreflexão crítica, da luta pela libertação do pensar é que nos tornaremos “iluministas” de nossa própria consciência. E, posso acrescentar que aquele que consegue vencer as suas próprias amarras do pensamento, é capaz de se tornar um libertador de outras consciências, sobretudo na relação entre professores e estudantes. (Damasceno, p. 45.)

4.4 Arte, política e inclusão: Núcleo de Arte Copacabana como espaço de emancipação social

Nesta seção iremos analisar a fala dos entrevistados, ver como eles percebem as ações no NAC repercutindo entre os alunos e sua comunidade e se as práticas do NAC são importantes para a autonomia de seus estudantes.

Para obtermos essas respostas, foi perguntado ao coordenador e aos professores os impactos sociais, políticos e estéticos que eles observam de suas práticas com os estudantes e sobre o retorno das famílias sobre as mesmas. Averiguamos também se eles percebiam essas transformações.

*Mas também existem relatos em outros momentos, falando, fala de alguma coisa que a criança participou, o que viu acontecer, onde mora, e dali falou, ou seja, algum relato sobre alguma coisa do núcleo, de forma positiva, mostrando essa ideia que ela também, aquilo que ela está aprendendo no núcleo, **ela aprende de uma forma que não é só decorar aquilo, ela tem aquilo, na verdade, de certa forma, introjetado e reflete sobre aquilo, de certa forma.** Pode ser a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. (Coordenador)*

O coordenador faz um importante paralelo com as práticas da Ana Mae Barbosa e que estão de acordo com os PCNS de artes. Podemos ver durante a visita ao Núcleo que a abordagem triangular é bastante utilizada na maioria das aulas. E sentimos o impacto dessa abordagem na fala dos responsáveis mais a frente.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (Brasil, 2000, p. 15)

O dar sentido às experiências artísticas é também visto fora das vivências de sala de aula, seguindo o relato do Coordenador, podemos constatar que a arte vai além do fazer artístico, ela impacta o aluno e a comunidade que o cerca.

***As próprias famílias também têm um impacto,** que talvez, não sei se elas têm noção disso, então, um caso clássico que a gente teve, não muito recente, mas que às vezes se replica de outras formas, eu gosto dessa história porque tinha uma aluna que fazia uma aula de dança e aí, como abordava questões como funk e coisas do tipo, o pastor viu um vídeo e achou que ela não era apropriada para estudante e foi falar para a mãe que a mãe deveria tirar coisa e tal e a mãe ignorou o pastor e manteve a criança no núcleo. Então, eu acho que isso é uma forma também da família, que pode ser por uma necessidade do tempo, mas também por **reconhecer que a filha está ali, está se engajando em alguma coisa e aquilo é importante para a filha.** De certa forma, eu acho que é uma forma de ganhar os corações das famílias e **de uma forma que vai desconstruindo uma visão limitada de um mundo que, hoje em dia, é geral não só em uma religião específica, mas de forma geral.** Eu acho que vão surgindo coisas assim. O núcleo vai, de certa forma, tendo esse impacto nas crianças e nas famílias também porque os pais que estão ali olhando, esperando o filho fazer oficina, eles, de certa forma, estão vendo pelas frestas, vamos dizer assim, ou de forma geral, uma apresentação de dança popular, eles estão vendo uma apresentação de balé, eles estão vendo uma apresentação de prática de conjunto, música, uma apresentação de poesia, vários outros apresentações, muitos desenhos que estão fazendo tema, sei lá, sobre direitos civis, quanto ao racismo, quanto à LGBTfobia e assim por diante. E, de certa forma, aquilo está ali trazendo alguma coisa esteticamente, encantando ou impactando eles, de certa forma. (Coordenador)*

É interessante observar a quebra de paradigma dessa família, ao ver que a dança praticada no NAC acabou abrindo novas perspectivas de mundo para seus membros. Adorno

nos fala dessa ideologia que submete as pessoas a uma impotência. E como é importante quebrar esse ciclo;

De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva essa impotência. (...) na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma. (Adorno, 2022, p.38)

Continuando em sua fala, o Coordenador aponta suas percepções sobre os alunos quando vivenciam o NAC, ele aponta sobre a autovalorização desse estudante e sobre a consolidação que essas práticas acabam impactando na rotina desse aluno.

*Eu acho que, de certa forma, as linguagens artísticas têm um papel. Nesse papel do indivíduo em relação ao mundo, da expressão do mundo de uma forma diferente. Uma das primeiras formas de impacto é essa. **Eu percebo, considero que existe um processo deles se sentirem mais fortalecidos, com maior autonomia para falar sobre assuntos e se expressando de formas diferentes, seja por meio da dança, da música, da pintura, do desenho e da palavra, da poesia.** Eu considero que o trabalho no Núcleo, a arte de forma geral, mas o trabalho no Núcleo ajuda nisso. Além disso, os estudantes muitas vezes participam de mostras, que é uma das ferramentas, das rotinas do Núcleo, participar de mostras, apresentações em outras escolas. **Isso acaba gerando um processo de autovalorização, de autoestima do estudante, no qual ele se entende como alguém que está produzindo alguma coisa, está se expressando de uma forma e aquilo está impactando positivamente, inicialmente, as próprias famílias, que muitas vezes são os primeiros a estarem lá emocionadas, mas os colegas, às vezes os colegas de outras escolas, os colegas de outras turmas.** E esse processo, de certa forma, ajuda nessa construção da inclusão e cidadania. (Coordenador)*

A formação cultural, que Adorno aponta ao falar sobre a formação dos professores, mas que aqui podemos indicar como a formação do indivíduo. Onde há espontaneidade e interesse para a aquisição dessa formação. O aprendizado não vem da obrigação, mas sim, da capacidade de se abrir para esse aprendizado.

Isto porque a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. (...) para haver formação cultural, se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. (Adorno, 2022, p 69)

Estendemos essa conversa aos professores que nos deram seus relatos;

*Eu sempre tenho a impressão de que sim. Poucas vezes vi uma situação aqui no Núcleo que não tivesse sucesso. Poucas vezes vi isso. **Eu sempre vi resultados de muito sucesso, das pessoas muito envolvidas, muito felizes. Eu só não sei se quando eles saem daqui, lá na escola, na comunidade que moram, eu não sei se eles chegam lá e tudo acontece de novo, se é que acontece alguma coisa, de serem excluídos, de sofrer o preconceito.** Eu*

*percebo que aqui tem sucesso. Me parece que sim. O tempo que eu tenho aqui de aula, de contato com os alunos, com os responsáveis, com as famílias, **me dá a impressão de que sim, de que há uma mudança**, é essa a pergunta, né? De que há uma mudança, não é bem uma mudança, **mas de que há um benefício muito grande para essa família e esses alunos**. Eu acho que sim, me parece que sim. Mas para eu ter certeza disso, eu teria que fazer uma pesquisa sobre isso, né? Com cada aluno, como é que é na sua casa, como foi, como está agora, ir na escola. Eu tinha que ficar pesquisando isso com cada um, ter essas respostas. Então, eu estou dando uma percepção no olhómetro, né? Me parece que sim. Por exemplo, eu gostaria de ter participado, de ter feito um núcleo, se eu tivesse tido naquela época. Para mim seria, talvez, tivesse sido muito bom, porque eu tinha dificuldade de me relacionar na escola. Na escola? É, mas em casa não, é na escola mesmo. Então, era difícil. Talvez um núcleo de arte me desse esse lugar de contato diferente, melhor, como a gente lida, né? Conteúdo. Interesse. (P2)*

É interessante perceber na fala da P2 que ela sentiu falta na sua formação, enquanto criança/ jovem, de um espaço como o NAC. E ela continua;

*Aprender a assistir, a fruição dessa apresentação. Aprender a ser plateia. Quantas vezes a gente precisa desenvolver essa apresentação junto com o aluno? Como é que a gente vai desenvolver um tema? Como é que a gente vai desenvolver a própria apresentação? Quem vai ser? Que personagem? Quais são os personagens? Qual é a história? E como é que a gente vai fazer sobre luz, som? **Muitas vezes, eu já vi acontecer aqui, os próprios alunos serem protagonistas nesse quesito**. Porque, às vezes, não querem participar como atores ou bailarinos no palco. Mas querem e gostam de filmar, de iluminar, de mexer no som. Os mais velhos e que têm domínio sobre isso, eles ajudam. Então, eu acho que são aspectos bem gerais, globais. Conseguem abranger muitos quesitos nessa formação. Então, não é uma coisa só. Não é só participar de aula. Não é só falar só. (P2)*

A P2 destaca o protagonismo desses estudantes quando se deparam com as práticas dentro do NAC. Podemos ver essa mesma percepção na fala de outros professores. A P1, a seguir, fala até de alunos que passaram pelo NAC e continuaram dentro das linguagens artísticas, mas esse não é o objetivo principal dela. Além disso, ela aponta a direção inicial que os núcleos tiveram na sua fundação, em ofertar o ensino das artes, como um aprofundamento daquela linguagem. É interessante também ver em sua fala que o franqueamento a espaços diversos, expondo ou conhecendo outros artistas e artes amplia o conhecimento e empoderar esses alunos e que vai de encontro ao que já mostramos no início da pesquisa, a arte é um direito do cidadão;

*Naturalmente acontece, né? **A evolução do trabalho**, e eu não fico muito preocupada não, tipo assim, tem gente que sai, e eu não sei o que vai dar, tem gente que faz por um período, e depois não fica mais no núcleo por N motivos, e eu não sei o que vai acontecer no futuro, **agora percebo que tem gente que segue, de alguma forma vai trabalhar com arte, a última que encontrei, está na casa Eva Klabin, trabalhando lá, não é legal?** De alguma forma, pode não ser o artista, mas está ligada a questão da arte de alguma forma, muitos deles, de alguma forma influencia, né? Sem a gente se dar conta, sem ser uma coisa muito direta, né? Quando a gente vê, tá ligado. **Amplia, né? Amplia o olhar. (...) Ir aos centros culturais, aos espaços***

culturais, trazer também pessoas para dialogar com a gente, né? Artistas, trazer para dentro, fazer esse diálogo com quem é de fora para a gente também, né? Isso é acesso. E tem... Atualmente, eu acho que assim, quando o núcleo se iniciou, ele teve, quando os núcleos de arte, como projeto e depois programa do município, estava no início, veio da secretaria, havia uma política de inclusão no sentido de oferecer a arte por mais tempo ao aluno, né? Mais tempo e poder se aprofundar. Era a questão do horário integral. (P1)

Outra questão apontada pela P1 é o nível de material produzido pelos alunos das unidades de extensão. Ela fala sobre a inclusão também estar presente no momento que outros espaços além do NAC são franqueados a esses alunos. Seja apresentando uma peça, uma dança ou expondo;

E é nesses encontros que a gente constata isso, entendeu? O último, agora, foi no Planetário da Gávea, ano passado. E, cara, eu acho que o próprio pessoal do Planetário se surpreendeu com a qualidade do trabalho dos professores de arte do município. Então, eu acho que isso é inclusão. É a gente estar nesse espaço, num espaço expositivo, para além da secretaria municipal de educação, mostrando o nosso trabalho para fora, né? Tudo isso é... como é que eu vou dizer? É uma série de tramas aí, né? A questão política é uma trama que envolve muita coisa, né? Nós somos uma rede pública que muda de governo a qualquer quatro anos, ou não, ou tem continuidade, mas pode não ter. Na continuidade, quem dá somos nós, né? Vamos dizer assim. É a nossa permanência na rede que faz a qualidade da escola pública, com todas as dificuldades. Então, tem as políticas institucionais, mas tem as políticas internas, tem a nossa consciência política. E, olha, eu adoro escola pública. Depois que eu fui para a escola pública, eu acho muito mais enriquecedor do que estar na escola particular (P1)

Os professores falam sobre o retorno que os responsáveis e alunos dão sobre suas práticas;

Às vezes não é dito, Ah, P1, o seu trabalho é bom. Às vezes não é assim. É na participação. Mas elas falam de alguma... Se o trabalho impacta neles, se faz diferença. Elas falam assim: Ah, esse meu filho ou minha filha está evoluindo, né? Alguma coisa assim. Se tem alguma coisa em relação a isso, em relação ao desenvolvimento deles. (P1)

Em geral, na apresentação, eles têm esse feedback, ficam felizes, gostam. A mãe do Nicolas foi uma mãe super participativa quando a gente montou o sonho de uma noite de verão. Fez o figurino, depois me mandou mensagem, super agradecida porque foi ela e foi o Caio, foi o Nicolas e o Caio. A mãe da Alice, super participativa, da Maria Cecília também. Então acho que o feedback vem depois do resultado final, quando eles assistem o que foi desenvolvido ao longo daquele semestre. (P3)

São oportunidades de convívio, socialização e vivências que talvez na escola regular ou dentro de ambiente familiar esses alunos não teriam acesso. Sem contar o estímulo da sensibilidade e de expressão que esses alunos podem encontrar, demonstrando outras habilidades que talvez na rotina comum não poderiam desenvolver. O retorno dado pelas famílias no geral, é o de regulação, capacidade de concentração além da criação de vínculos no aspecto social não só com os alunos bem como com os profissionais que trabalham no NAC, principalmente dos mais novos. Isso é nítido nos

encontros pelo corredor e nos passeios. Dos alunos mais velhos, diria a assiduidade e ver a aquisição ou desenvolvimento de habilidades artísticas, mesmo aqueles que têm dificuldade de comunicação. (P4)

Na compreensão dos professores, mesmo quando esse retorno não é verbalizado, eles conseguem ver no dia a dia, ou após uma apresentação como é a repercussão das práticas do NAC nesses estudantes. Os aspectos transpassam as habilidades aprendidas de cada linguagem. É de comum acordo, dentro das falas desses profissionais, que as habilidades como socialização, sensibilização são pontos de crescimento nesses jovens.

Vemos esse mesmo cenário na fala dos responsáveis e iremos grifar algumas partes que nos chamam a atenção;

*Quando ela chegou aqui, que ela viu 12 crianças, várias crianças da sala de aula dela, da escola dela, que ela estuda aqui, só pode, crianças que estão na rede municipal, ela passou a ver o balé, o encontro, a aula de balé com mais felicidade, ela tem vontade de vir, ela me pede para fazer os lanchinhos, é um encontro, virou um encontro, e ela ficou mais alegre do que antes, que ela ficava preocupada, quando era o dia do balé, ela ficava preocupada, e não queria ir, e aqui nunca aconteceu isso, ela sempre quis vir, sempre foi um apoio, elas correm, brincam, então assim, ela sempre, a mudança de comportamento foi de ficar mais feliz aqui, com outras crianças. Aqui vocês convivem com muitas pessoas diferentes, de classes sociais diferentes. A gente tem aluno que mora, sei lá, no Flamengo, ali na rua do Flamengo. E tem uma classe social boa, que tem acesso, que viaja. Então, tem outros que é isso que você falou, que moram ali na Ladeira dos Tabajaras. Lá no cuco da Ladeira dos Tabajaras, gente que não tem pai. Passa por metralhadora, chega em casa. Então, na verdade, é para saber se você vê a diferença nisso, nessa mistura que tem aqui. Vejo essa diferença, mas não vejo situações acontecerem por isso. Não vejo problemas acontecendo por isso. Mas vejo essa diferença socioeconômica (...) **ela sempre soube lidar, assim, com essa diferença de inclusão. E aqui no núcleo, ela nunca teve rejeição. Nem ela recebeu nenhuma ação de outra. Então, acho que o crescimento dela, o entendimento dela, cresce. Por ser um ambiente saudável. Então, é saudável para as crianças, para ela. Então, acho que contribui sempre. Principalmente no mundo de hoje, das telas. Então, as crianças estão mergulhando nas telas e não fazem atividades mais. E eu acho muito importante fazer artes, dança, música, e tudo tem aqui. A criança tem acesso aqui, tanto à música, à artes, à dança. Eu acho importante para o crescimento, para o desenvolvimento. Acho essencial para a criança esse tipo de atividade, que mexe com o corpo, que mexe com a criatividade. Acho muito importante (R1)***

Para o entendimento dessa responsável, lidar com um público diverso é de extrema importância para sua filha. Pessoas de classes sociais diferentes, com histórias e visões diferentes são percebidos como um ganho para a bagagem cultural e de sensibilização desse estudante.

*Então hoje ela é uma criança muito comunicativa. Eu acho que o núcleo de artes, né, não só a escola, mas o núcleo, nesses dois anos e meio aí que ela vem, **eu achei que ela deu um salto, sabe, de desenvolvimento e de expressão artística também, sabe, de muita coisa.** Nos desenhos, né, na comunicação, sabe, no corpo. Eu sou educadora física, né, então ela sempre teve contato comigo treinando, cuidando do meu corpo, da minha saúde, né,*

e tudo, enfim. Mas eu acho que ela estar num ambiente assim, ela estar num ambiente assim, né, onde todo mundo está ali praticando é diferente, né? Então eu acho que o núcleo trouxe isso para ela, sim, acho que uma evolução muito grande. E ela gosta muito. **O olhar dela para a arte de uma forma geral. E também, como eu falei, da criatividade, ela cada vez mais conhecendo, ela me pede para exposições, ela me pede para fazer programas culturais.** Então, é uma coisa que eu sempre amo, quando eu estava grávida dela. E eu falava, gente, é uma coisa que eu quero trazer muito para ela. **Incluí-la mesmo, ainda mais por ser uma menina negra.** Então, eu acho que ela tem que ter um acesso, **que é de direito dela, ao estudante, à cultura, à educação de qualidade.** Então, eu acho que é isso. Então, eu sempre levei ela muito, desde cedo. Quadra de escola de samba, ela conhece alguns sambas da Portela, da Mangueira. Então, assim, eu sempre trago um pouco para ela, do olhar não só o samba puro. Ah, é uma festa. Não. Qual é a importância da escola de samba, qual é a importância do samba. **E aqui no Núcleo, por ela ter esse estímulo todo artístico, ela tem uma facilidade muito grande e até gosta de ouvir, de saber, essa curiosidade toda.** Então, eu acho que o trabalho no Núcleo, **ele estimula, na verdade, potencializa o que ela já tem.** Eu acho essencial na formação de uma criança, tanto para o aprendizado em geral, quanto para desenvolver habilidades como criatividade, a imaginação, que a gente sabe que a criança tem muito mais do que um adulto e eu acho que essa é a fase de estimular isso cada vez mais, a infância, além de, enfim, acho que da questão da diversidade, porque a arte é muito diversa, então eu acho que talvez seja uma primeira... como que eu vou explicar? **Acho que uma das primeiras coisas que a criança vai perceber a diversidade não vai julgá-la, sabe assim, entendeu?** Porque essa convivência, uma criança, uma amiguinha faz um desenho diferente do dela e nem por isso o dela está feio ou está bonito, sabe assim? **Cada um tem a sua particularidade, cada um tem o seu estilo, a sua imaginação, o que pensou, o que quis fazer ali.** Eu acho que isso já é um primeiro ponto de trazer para a criança essa noção, sabe, de respeito ao outro, de respeito ao que é diferente, enfim. Então, eu acho que a arte ela tem essa capacidade, né, e a sol, nossa, evoluiu demais, assim, como eu falei, principalmente a comunicação, sabe? Comunicação, a forma dela olhar para certas coisas, eu já fui com ela a exposições, eu sempre levei, ela me pede para levá-la. Então, eu vejo que o olhar dela para a arte, depois de estar nesse tempo todo no núcleo, ele tem sido cada vez melhor, assim, e evoluído, né? Ela foi a exposição, perguntou as coisas. Eu fiquei, assim, boquiaberta, **estava debatendo com o, como é que chama? O guia, né, da exposição.** Ele explicando as coisas e ela fazia perguntas que eu fiquei assim, ó, que acho que eu não faria, entendeu? Sobre, sabe, **o que ele usou para fazer aquele quadro, né, tinha um dos quadros, uma das obras era que o artista, ele usava a terra, né, da região onde ele fazia a produção dele, as obras dele, ele usava a terra com o pigmento, junto com o pigmento vegetal, e aí ele produzia aquelas tintas à base de terra e pigmento, e aí, né, fazia o quadro, né?** E ela super interessada como que ele fazia aquilo, sabe, fazendo perguntas, e ela fala que ela vai ser uma artista. **Então, assim, acho que o núcleo cada vez mais traz para ela uma noção do quão arte é diversa, do quão ela pode fazer de coisas diferentes também, né?** E não só do ponto de vista corporal, como eu falei, mas também nas artes plásticas, né, enfim, são várias expressões. Então, acho que sim, tem essa capacidade e eu vejo isso na minha filha. **Tem uma diversidade grande, eu acho que isso traz para a criança um desenvolvimento do ponto de vista não só de conhecimento cultural, mas também de experimentação.** E conhecer outras possibilidades. Então, essa criança na sociedade vai ser muito mais rica, vamos dizer assim. Ela vai contribuir lá na frente muito mais, socialmente eu penso assim (R2)

A partir do relato de R2, observa-se a percepção de que sua criança apresentou avanços no desenvolvimento, construindo habilidades e atribuindo sentido ao contexto ao seu redor. A

participante destaca, ainda, a importância dessas experiências no processo formativo da criança e em suas perspectivas futuras, ressaltando o valor do contato com o diferente, especialmente por meio da relação estabelecida com as obras de arte produzidas por ela e por seus colegas.

*Ela faz, por exemplo, faz poema, cantar língua. O Cris tem falado muita coisa legal. **É uma diferença.** (R3)*

*E igual, tem uma peça que eles fizeram agora com a última professora que os alunos que se juntaram pra criar o tema, ela não se meteu em nada, nem no figurino, nem no tema, na fala, nada. E o que foi falado na peça era de um filho que desobedeceu a mãe e aí uma bruxa veio e castigou. Então ele já tem essa percepção de que o errado vai ser punido. **E tem outras formas de fazer e acertar, né?** De como ser melhor com os outros coleguinhas, de ser cortês, aprender a dividir o lanche. O Bernardo, ele nunca foi de ser egoísta, mas depois que ele veio pra cá, essa coisa de comunitário ficou muito mais aflorada nele. Tipo, **ah, meu amiguinho não tem lanche, ele vai comer comigo. Então ele virou mais humano, eu acho.** O contato com a galera do núcleo deixou a criança mais humana. E ele veio de uma situação que, eu não sei nem se você sabe, mas na época o meu filho tinha sido sequestrado pelo pai. E eu busquei o B. com busca e apreensão. A polícia conseguiu tutelar o psicólogo pra buscar o B. **Ele teve que pensar com o psicólogo quando ele veio pra cá. Ele não sabia ler ainda, ele era uma criança nervosa, agitada, assim. Tudo ele chorava, tudo ele queria bater, tudo ele queria ser agressivo. E aqui ele foi se ponderando até ele entender a parte que cabia ele aqui. Quando ele entendeu a peça que ele era, aí ele... Deslanchou.** (R4)*

Para R3 o núcleo faz diferença na vida de sua criança. E R4 nos faz um relato sobre a vida do estudante e como o NAC foi primordial para eles. “Quando ele entendeu a peça que ele era, aí ele deslanchou”. A responsável termina a entrevista entre lágrimas ao lembrar dessa passagem de sua vida e de sua família e agradece muito por ter um local como o Núcleo para o aluno.

*Essa coisa de saber viver em sociedade, saber entrar e sair dos lugares, respeitar, isso tudo tem a ver também. As crianças todas, eles são muito fáceis de lidar, assim, num ver. Mas eu consigo perceber, até na fala com os pais, a **maneira porque eles aprendem aqui, eles levam pra casa e ensinam a gente também.** Ah, você sabia quem Cicis é? Ah, tá. Poxa, a professora falou isso hoje. Então, me pegar no erro e falar, ué, você está errado, a professora falou que você está errado, você está falando errado. É. Bem ruim. **É isso aí que eu tô falando, tipo, essa coisa da rede de apoio, né? Porque enquanto a criança tá aqui, ela tá guardando informações, aprendizado. Isso é a única coisa que a gente não tira deles, né?** E aqui, não é só o professor de música, ele não dá aula só de música. A professora de literatura não dá aula só de literatura. **Tem toda uma coisa de casa que eles trazem também. Então, a criança sai daqui, aprendendo valores, aprendendo a importância que é aprender alguma coisa. Valorizar o espaço que tá aprendendo, valorizar o que aprende, quem tá ensinando.** E como eu não tive isso, cara, eu tô completamente triste. De verdade. Porque eu sei que, tipo assim, ele tá com 8 anos agora. E eu não pretendo tirar ele do núcleo, não pretendo sair daqui. Então, eu sei que ainda tem bastante tempo ainda pra ele tá aqui, que ainda tá cedo, né? Tem criança meio velha e tal. E eu gosto muito. Eu gosto muito de tudo. **Eu acho que sim, assim, nessas coisas de promover essas apresentações, porque eles estão ali ensaiando, aprendendo, e depois eles colocam isso para expor, né?** Então*

*eu acho isso muito bacana. O B. sempre fica ansioso antes das apresentações, então isso acaba desenvolvendo ele como humano mesmo, né? **Ele aprende a não ter tanta ansiedade, aprende a confiar mais nele, tipo, dele ensaiar e saber que ele se preparou para aquilo ali, entregar na hora de fazer.** Eu acho bem massa. Maravilhoso até (R4)*

As questões de pessoas indígenas, histórias africanas e tal, que eu não vejo abordando isso na escola, pelo menos não chega em casa, isso. E aqui o núcleo traz bastante, de uma forma bem lúdica e que as crianças adoram também. Então acho isso muito importante para o cidadão brasileiro. É obrigatório, né? Não é, mas... Eu falo aqui na escola... Não chega nada assim. Não da forma que é aqui no núcleo, como eles trabalham a arte visual. Então você tem que fazer algo com aquilo ali. As danças populares. É, a dança popular também. Então eles absorvem. A dança popular, muitas não nem conheciam. Eu comecei a conhecer por causa da Bri. Os artistas também, que a T. traz, eu conheci muito por causa da Bri. Sim, eu acredito que a Bri. seja um pouco ansiosa e todas as atividades que ela faz aqui ajudam ela a segurar essa ansiedade. Fora que gasta energia, e também a criança precisa gastar energia, mas ela gasta energia direcionada a algo bom, construtivo, eu acho. E fora que ela sai daqui com muita ideia, também. Se ela sai daqui depois da dança, ela sai já com o corpo superaquecido e aí ela quer virar macaco na rua. Mas se ela sai depois da arte literária, ela sai falando sobre alguma história, o que ela quer escrever, então tipo, sei lá, alimenta. Eu não sei como explicar, mas o núcleo alimenta a Bri. (R5)

Questões não levantadas em sala de aula, mas importantes como as histórias dos povos originários ou de nossas heranças africanas são temas recorrentes de seus professores como mostrado pela R5. Os responsáveis indicam que o NAC não impacta somente as crianças, o que elas aprendem no NAC reverbera em sua comunidade, em suas casas. Como a R5 diz “Eu não sei explicar, mas o Núcleo alimenta a Bri.”, é importante esse relato ao perceber os impactos gerados do fazer artístico do Núcleo em seus estudantes. Um fazer artístico que rompe com o ensino tradicional realizado nas escolas. E além de alimentar seus alunos, como a responsável apontou, o NAC acaba sendo um ponto de apoio para seus responsáveis, que se sentem seguros para estar ali e trocar com outros responsáveis. É nítido nos corredores do Núcleo essa comunidade de pais que se formou enquanto esperam seus filhos/ netos /agregados.

Eu acho essencial, primeiro porque sai desse modelo tradicional de escola, que eu acho que às vezes, principalmente hoje em dia, que a criança tem muita informação o tempo todo e muita agitação, esse modelo tradicional muitas vezes não funciona. E, principalmente na escola pública, eu acho que ainda tem muitos professores que ainda são bem rígidos e fazem a criança, na verdade, se afastar. E aqui eu acho que é totalmente diferente. Eu acho que aqui muitas matérias disciplinas partem do aluno, começam a trabalhar algo que o aluno traz, então eu acho isso muito importante que a criança já fica mais envolvida. E são crianças que também moram em lugares diferentes, são de escolas diferentes, mas que elas vêm com um objetivo comum, que não é algo obrigatório, mas elas vêm pra cá porque elas gostam e querem e começam a construir um novo grupo, um novo coletivo. E tem também a questão de réplica, etc, que aqui eu acho que funciona melhor do que na escola, exatamente com esse algo extremamente rígido. Eles conseguem entender e eles mesmo vão se adaptando, eu acho. (R5)

A Bri. sempre foi uma criança muito energética, que gosta de se apresentar e tudo mais, mas hoje em dia ela tem noção corporal, que veio muito da arquitetura, eu acho, que ela se expressa muito bem. E para mim, o Núcleo é muito importante, não só o Núcleo de Aprender Artes no geral, o Núcleo para ela aprender outras formas de se expressar. E aqui ela consegue encontrar milhares e ela adora. E ela ainda vira uma extensão, o Núcleo vira uma extensão, porque em casa ela continua. Se for uma aula de teatro, que ela fica fazendo história, ou ela se apresentando para a gente, algo que ela já apresentou. É a expressão de todos. Encontra gente que pensa como ela, que ela gosta também. (R5)

Podemos observar na fala dos responsáveis que no entendimento deles o NAC ajudou os seus filhos não só a lidar com o novo ou o diferente, mas que ajuda na forma de se expressar. No momento que esse aluno pode experimentar diversos tipos de arte, ele consegue observar o mundo de uma forma nova e se apresentar assim de outras formas. Paulo Freire nos fala dessa tomada do ser autônomo e das experiências livres para o amadurecimento do indivíduo;

A gente vai amadurecendo todo dia ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitosas da liberdade. (Freire, 1996, p 121)

Ao analisar as práticas do NAC, as falas de seus funcionários e responsáveis, penso que uma educação emancipadora vem das práticas e experimentações vivenciadas no seu dia a dia. E Adorno nos fala sobre a capacidade da consciência e de pensar, que são capacidades vindas das experiências;

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nessa medida e nos termos que procurarmos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação. (Adorno, 2022, p. 164)

É notório ver na fala dos responsáveis o quando esse conhecimento dentro das artes abriu para vivências não antes pensadas. Adorno (2020) nos alerta sobre a nossa sociedade de consumo, de uma cultura de massas masoquista onde há uma renúncia à individualidade que sofre uma adequação ao que é consumido. Não dando abertura para o novo e por consequência, sendo obrigada a consumir o que lhe é dado. “Ele corresponde à atitude do prisioneiro que ama a sua cela, pois não lhe é permitido amar outra coisa.” (p. 69). Ter um espaço como o Núcleo é importante para o combate a essa “cultura em massa” a qual somos expostos. Notamos também, que apesar da luta por uma educação pública de qualidade, ainda estamos muito longe do que seria o ideal, mas, penso que o NAC está construindo um caminho sólido para a formação de uma sociedade democrática, justa e emancipada.

*“Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça,
É preciso ter sonho sempre,
Quem traz na pele essa marca,
Possui a estranha mania de ter fé na vida.”*

Milton Nascimento/ Fernando Brant

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suas conversas com Becker, Adorno (2022) afirma que a transformação — ou, mais precisamente, as tentativas de transformação do mundo — somente produzirão efeitos quando formos capazes de converter a sensação de impotência em um momento de reflexão crítica, no qual o sujeito possa analisar o que fez e pensou. Para o autor, toda iniciativa voltada à emancipação da sociedade encontra significativa resistência; essa barreira só pode ser superada quando revisitamos nossos atos passados e os elaboramos de maneira consciente.

Durante a redação das considerações finais deste estudo, o Governo Federal sancionou o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. O documento, que busca sistematizar legislações já existentes e regulamentar novas diretrizes, tem sido amplamente debatido por diferentes grupos e pela sociedade civil, em razão de sua redação ambígua, com trechos passíveis de interpretações excludentes e que podem, inclusive, sinalizar possíveis retrocessos. Desse modo, faz-se necessário acompanhar atentamente seus desdobramentos.

E para termos uma sociedade crítica e atenta a esse passado de exclusão, é importante pensar em uma escola que tenha a sua educação voltada para a contestação e resistência, formando indivíduos críticos, integrados a uma educação emancipadora e autônoma. Esse pensamento ainda soa como uma utopia nos dias de hoje. Como Adorno mesmo nos fala, toda a tentativa de levar a sociedade a emancipação será submetida a uma fervorosa resistência. Investigarmos processos inclusivos na educação pode orientar nossos passos, para que esses pensamentos no futuro saiam desse plano utópico e se tornem reais.

Nesta pesquisa foi possível investigar quais práticas realizadas no Núcleo de Arte Copacabana, que na maioria do tempo foi tratado como NAC, são consideradas inclusivas, realizando assim uma elaboração teórico-prática acerca de suas potências e impactos sentidos por seus estudantes. Baseados nos pensamentos da Teoria Crítica com Adorno e Becker, utilizamos também as valorosas contribuições de Ainscow, Crochik, Freire, Damasceno e Santos para nos ajudar nesse processo.

Partindo do princípio que a arte é um direito de todos, que inclui compreender, fazer parte do processo artístico, apreciar e ter o acesso às produções culturais, preceito este previsto em nossa Constituição Federal, legislação e direitos internacionais, entender o fazer artístico de

um ambiente escolar da prefeitura do RJ dentro de uma perspectiva inclusiva é uma importante ferramenta contra essa marginalização ainda vivenciada nos espaços escolares. Como Damasceno nos fala, devemos afastar essa ideia segregadora das nossas práticas e lutar por um espaço escolar inclusivo;

Pensar a educação inclusiva significa romper com um ideário ainda persistente de educação à margem, de educação segregada, presente no conformismo dos estudantes com demandas específicas de aprendizagem que devem estudar em escolas especiais ou instituições especializadas. (Damasceno, 2020, p. 268)

Deste modo, acredito que este estudo poderá contribuir no debate sobre as diversas possibilidades que podemos extrair da arte educação para a formação dos nossos estudantes. Como Becker e Adorno (2022) nos sinalizam ao falar que devemos combater a competição dentro da sala de aula, e caminhar em direção a desbarbarização através da diversidade de oferta, superando as barreiras classistas que se perpetuam na escola.

Por isso, a escolha do Núcleo de Arte Copacabana como lócus do estudo se fez pertinente. Participar do seu cotidiano e escutar seus sujeitos me fez refletir e oportunizou a pensar criticamente sobre os caminhos possíveis para uma Inclusão em Educação no viés da arte educação, inseridos no cenário atual da educação pública brasileira.

Assim, considerando os objetivos e questões de estudo propostos, faço minhas considerações finais;

- No que refere às práticas artísticas consideradas inclusivas realizadas no Núcleo de Arte Copacabana, temos a oferta de várias linguagens artísticas para os seus estudantes (artes visuais, dança, música e teatro), a escuta ativa e leitura das necessidades demonstradas pelos alunos, um olhar para questões periféricas pertinentes ao local que o Núcleo está inserido, as demandas sobre assuntos com temáticas raciais, indígenas, gênero e periféricas, envolvimento dos responsáveis no dia a dia do Núcleo e o franqueamento de espaços culturais para pesquisa e apresentação desses discentes. Esse conjunto de práticas observadas no cotidiano do NAC mostram a valorização das artes dentro do seu grupo e a elevação da autoestima desses alunos. Com isso podemos ver o Núcleo de Arte Copacabana sendo realizador de produção artística e um ponto de democratização da arte e cultura.
- Nessa análise foi possível perceber que os impactos e potenciais gerados nesses estudantes periféricos vão além do fazer artístico. Temos as produções artísticas que são muito importantes para esse aluno e sua comunidade, e podemos ver pelos relatos, que a comunidade escolar acredita que o Núcleo de Arte Copacabana interfira no

fortalecimento do eu, cria uma maior autonomia, realiza uma quebra de paradigmas, fornece novas formas de se expressar com o mundo ao seu redor, fortalece o convívio e a socialização, além da aquisição de novas habilidades. Interferindo positivamente nas famílias e nas comunidades desses alunos.

- Não conseguimos relatos sobre quais propostas artísticas educacionais poderiam ser realizadas para a ampliação da inclusão de estudantes de regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro. Os professores sinalizam que as demandas partem das conversas com os alunos em sala de aula, mas não relatam algo específico a se fazer.
- Sobre as experiências inclusivas que estão presentes no Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Arte Copacabana foram relatadas que questões periféricas e do sul global costumam estar inseridas no seu interior. Tanto os professores, quanto a coordenação pedagógica, acreditam que o PPP fomenta suas práticas inclusivas, dando subsídios para suas pesquisas. Mesmo sendo sinalizado que dependendo do tema gerador, esse recurso possa ser escasso, todos sinalizaram positivamente para as propostas e seus desdobramentos ali inseridos.
- Sobre os desafios que o Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Arte Copacabana enfrenta dentro de uma perspectiva de educação artística inclusiva, temos uma fragilidade na sua concepção. Seu processo de elaboração precisa ser democratizado com toda a comunidade escolar. Em sua construção não há a participação dos discentes e dos seus responsáveis, consequentemente, reproduzindo a hierarquização que temos na sociedade. Além disso, mesmo cuidando de temas sobre o sul global, raciais e de gênero, verificamos que outros temas inclusivos não ganham tanto destaque.
- Acerca da compreensão dos professores sobre a arte-educação-inclusão, identificamos um amplo saber sobre suas práticas e sobre práticas inclusivas, os docentes acreditam que a Inclusão é importante no espaço escolar, mas temos uma lacuna quanto dirigimos o olhar para as formações continuadas. A prefeitura do RJ possui o Instituto Helena Antipoff, ligado à educação especial na perspectiva inclusiva no município, mas a mesma não consegue chegar em todas as escolas e Unidades de Extensão e além do mais, não há uma obrigatoriedade sobre as formações em Inclusão para os professores das Unidades de Extensão. Percebemos também que alguns professores, mesmo sinalizando e acreditando na diversidade quando falamos da Inclusão em Educação, ainda confundem a Inclusão em Educação com as demandas do público-alvo da Educação Especial.

- No que diz respeito aos desafios da inclusão escolar dentro do Núcleo de Arte Copacabana, a coordenação, os professores e os responsáveis indicaram em suas falas a falta de uma formação continuada dentro do município, a ausência de um AEE, de uma sala de recursos, agentes de apoio e a inexistência de salas adaptadas para os estudantes com necessidades específicas. Esses são fatores apontados como impeditivos para a implementação de políticas inclusivas mais abrangentes no Núcleo. A SME RJ possui estagiários específicos para apoio de estudantes e AEE para suas escolas, mas esses programas não contemplam as Unidades de Extensão.
- Os responsáveis percebem o trabalho realizado pelo Núcleo de Arte Copacabana como uma inclusão de seus filhos em um ambiente que até então eles pensavam não ter acesso. Eles acreditam que o NAC faça parte da formação de seus estudantes, trazendo protagonismo, fortalecendo a autonomia e ampliando o olhar dos mesmos a questões do mundo. Eles percebem os desafios enfrentados pela Unidade e acreditam que a comunidade escolar tenha um papel fundamental dentro do espaço.
- Os impactos sociais, políticos e estéticos são sentidos por todos os responsáveis. Eles relatam que o Núcleo é um importante difusor de arte dentro da comunidade escolar. Eles atribuem ao NAC os saberes até então não compartilhados anteriormente em suas escolas de origem. E, ainda, que o Núcleo quebra paradigmas existentes nessa comunidade escolar, ofertando diversas expressões artísticas e meios para desenvolver a cidadania desses estudantes. Incluindo eles em espaços até então distantes de suas realidades.

Meu intuito com esta dissertação foi promover o debate sobre a arte educação na sala de aula em uma perspectiva inclusiva, partilhando o olhar sobre as práticas que ocorrem no Núcleo de Arte Copacabana e abrindo essas práxis para a reflexão.

É importante perceber os fazeres artísticos na educação, não só como uma decoração em época de festa escolares, mas como um potente meio de integração e difusão de pensamentos e saberes. Compreendo que a pesquisa ampliou o olhar para como a arte pode ser um gerador de práticas inclusivas, expandindo debates que são suprimidos no dia a dia da rede pública de educação, motivando os seus estudantes e impactando na sua comunidade.

É importante atentar a relevância da formação continuada do professor, coordenador e gestores. Para que políticas de inclusão deem certo, precisamos de docentes e equipe gestora atualizados nos processos educacionais. Tanto Adorno, quanto Ainscow relatam em suas falas que para o professor e/ou a escola ser um agente de mudança precisam continuar comprometidos com a pesquisa e a difusão dos saberes e práticas.

Inúmeros são os desafios a serem superados em sala de aula no meio da arte educação e da inclusão. Ainda há um caminho longo a ser percorrido na escola para que a inclusão ocorra de maneira satisfatória. Devemos lembrar que estamos construindo uma nova escola, e que como tudo que é novo, passa por fases de experimentação, erros e acertos. Olhar para a escola e seus personagens é necessário para o entendimento de novos caminhos a serem percorridos, sempre em frente e nunca regredindo. Adorno fala sobre a sociedade não voltar a barbárie que foi em Auschwitz;

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação, de tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda a monstruosidade ocorrida. (Adorno, 2022, p.129)

É de interesse da sociedade não voltar para os horrores de Auschwitz e para isso devemos estar atentos para que a segregação não mais ocorra, além de estarmos a postos para o confronto que há muito já nos é colocado. Adorno (2022, p 148) nos alerta que isso só será possível na medida em que ela (educação política) se ocupe da mais importante das questões, sem receio de contrariar qualquer potência.”

Assim, acreditamos que as experiências narradas aqui possam contribuir para uma sociedade mais justa e emancipada. “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado” Adorno (2022, p 154).

6 REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020
- AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** Brasília: UNESCO, 2009. (p.12 - 26). FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.).
- AGUIAR, Jonathan; QUEIROZ, Alexandra Sudário Galvão; **Inclusão em educação: Múltiplos olhares e a construção de interações**. Revista Aleph nº 34 (p 347 – 365) , 2020.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Concepções e Práticas Artísticas na Escola**. FERREIRA, Sueli. (org.). **o ensino das artes; construindo caminhos**. 10ª ed. sp; papirus, 2012. (coleção ágere)
- AMANCIO, Márcia Helena; CASTIONE, Remi. Anísio Teixeira e o **Plano Nacional de Educação de 1962** – qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 102, n. 262, 26 nov. 2021. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4583> (acesso em 09/03/2024)
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil** [recurso eletrônico] / Ana Mae Barbosa. – 1ª ed. – São Paulo: Editora Perspectiva Ltda, 2019.
- _____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. [livro eletrônico] / Ana Mae Barbosa (org). 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. **Tópicos, Utópicos**; Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- _____. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. In: Estudos Avançados. v.3 n.7 São Paulo set./dez. 1989. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010> (acesso em 08/02/2024)
- _____. **Teoria e prática da Educação Artística**. / Ana Mae Barbosa Editora Cultrix, São Paulo, 1990.
- _____. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**: Revista Digital Art&, n. 0, p., outubro, 2003b, ISSN 1806-2962. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm> (acesso em: 08/03/2024.)
- BOSI, Alfredo; **Reflexões sobre a arte** – Série Fundamentos, Editora Ática, São Paulo- 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 555 de 05 de junho de 2007.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Programa **TECNEP: educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: MEC, 2000.
- _____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007**. Portal do MEC. Disponível em portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. (acesso: 28.01.2024).

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> (acesso: 15.12.2023).

_____. **Ministério da Educação. Projeto de Lei nº 8.035 de 20 de dezembro de 2010**, “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências”. Brasília, DF, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Portaria nº 3.284 de 07 de novembro de 2003**. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências. Brasília, 2003.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: portal.mec.gov.br. (acesso: 15.01.2024).

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial**. C. Nac. de Educação. Câmara de Educ. Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: portal.mec.gov.br. (acesso: 28.01.2024).

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. (acesso em: 22/01/2024).

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-%20d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. (acesso em: 17/01/2024).

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346> (acesso em: 20/01/2024).

_____. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971b.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. (acesso em: 21/01/2024).

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 21/01/2024).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental.** Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf> (acesso em: 14/01/2024).

_____. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p.10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-%20pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192 (acesso em: 17/02/2024).

_____. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. **Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71.** In: Documenta nº 133 195, Rio de Janeiro, fev.1977a.

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 18/02/2024.

_____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** Brasília, 2 de maio de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm Acesso: (10/03/2024)

CROCHIK, José Leon; KOHATSU, Lineu Nório; DIAS, Marian; FRELLER, Cintia; CASCO, Ricardo. **Inclusão e discriminação na educação escolar-** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013
DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação inclusiva e a organização da escola: perspectiva crítica e desafios políticos do projeto pedagógico** / Allan Rocha Damasceno- Coleção Inclusão em Educação. Volume 1. 2ª Edição – Curitiba: CRV, 2020

_____, Allan Rocha. **A formação de professores e os desafios para a escola inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Porto.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

_____, Allan Rocha; SANTOS, Mônica Pereira dos; CABRAL, Rosângela Costa Soares; **“Omnicrítica”: das culturas, políticas e práticas à perspectiva omnilética** - Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 10, n. 2, p. 143-158, Jul.-Dez, 2023

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* 28.ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FÁVERO, Osmar; Ferreira, Windys; Ireland, Timóteo; Barreiros, Débora. **Tornar a Educação Inclusiva** – Brasília, UNESCO, 2009, 220p.

FERREIRA, Sueli. (org.). **o ensino das artes; construindo caminhos**. 10ª ed. sp; papirus, 2012. (coleção ágere)

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** - São Paulo, Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico] – Rio de Janeiro - Paz e Terra, 2013.

GAINZA, Violeta Hemsy de; **Estudo de Psicopedagogia Musical** / Violeta Hemsy Gainza; [tradução de Beatriz A. Cannabrava]. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1988.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** – 3ª ed. Ver. -Campinas SP: Autores Associados, 2012.

LIMA, Sidiney P. F. de; **Escolinha de Arte do Brasil (EAB): algumas ressonâncias. Rebento**, São Paulo, no. 11, p. 148-165, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/435> (acesso em 08/03/2024)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MAZZOTTA, Marcos J.S; **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2001.

MELO, Sandra Cordeiro de; SANTOS, Mônica Pereira dos; **interseções na gestão da acessibilidade na educação básica e no ensino superior: um ensaio omnilético**. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 818-835, out. 2019 ISSN: 1519-9029 DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.13008>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Fundo das Nações Unidas para a Infância. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. 1990.

_____. **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**.

PENNA, Maura; **Música(s) e seu Ensino** / Maura Penna. 2 ed. rev. E ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2012

PORTAL DE IMIGRAÇÃO, **Imigração e refúgio no Brasil: retratos da década de 2010**. OBMigra, Brasil, 2021 disponível em:

https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Retratos_da_De%CC%81cada.pdf (08/06/2024)

REILY, Lúcia. **O ensino das artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Cad. CEDES, Campinas. Vol. 30 nº 80, p 84-102, jan-abril 2010.

_____. **Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação** / Lúcia Reily-4ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Série Educação Especial)

RIO DE JANEIRO, **Lei Nº 2619 de 16 de janeiro de 1998**. “Dispõe sobre a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da rede pública municipal de educação”. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, 1998 p 4-5

SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha; **Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues**. Edu. Pesqui. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, jan./mar. 2017

RUSSEFF, Janaína Meira; **a formação permanente do artista-docente**. Dissertação de Mestrado do programa de pós-graduação em Ensino das Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Além do pensamento abissal - NOVOS ESTUDOS** CEBRAP 79, novembro 2007 pp. 71-94

SANTOS, Mônica; PAULINO, Marcos Moreira; **Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas** / Monica Santos, Marcos Moreira Paulino (orgs.) – São Paulo: Cortez 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/** Dermeval Saviani11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea)

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. – Bader Sawaia – 2ª ed. São Paulo. Editora Vozes, 1999.

SCARABOTO, Nicolas Volgarine. **Dois ensaios sobre pobreza e desenvolvimento econômico nos municípios brasileiros**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Economia – Área: Economia Aplicada da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo Ribeirão Preto, 2021

SILVIA, Maria Ozanira da Silva e; **Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira**, Revista Katalisy, Santa Catarina, 2010

SOARES, Lisbeth. **Pedagogia Musical Aberta – Por uma educação musical crítica, inclusiva e transformadora**. Lisbeth Soares; Tese de Doutorado do Programa de Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e diferenças. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – São Paulo, 2022.

UNICEF, **As Múltiplas Dimensões da Pobreza na Infância e na Adolescência no Brasil**, - Organização Boris Diechtiereff, Brasília, DF, 2023. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/as-multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil> (4/06/2023)

VALLE, Flavia Pilla do; ZANCAN, Rubiane Falkenberg. **Dança na Escola... Para Quê?** Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 13, n. 1, e123696, 2023.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-2660123696vs01> (15/03/2024)

WILNER, Renata. **Programa de extensão Educacional Núcleo de Arte, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: Luxo ou Necessidade?** EBA/UFRJ Anais do II Seminário de Pesquisadores do PPGartes - UERJ. Circulação e Posicionamento. 9, 10 e 11 de dezembro de 2008.

Anexo A - Roteiro de entrevista semiestruturada - professores

1. Qual a sua formação inicial? Fez alguma formação continuada sobre Inclusão em Educação? Quais?
2. O que você compreende sobre Inclusão em Educação?
3. Você considera o Núcleo de Arte Copacabana uma Instituição Educacional inclusiva? Por quê?
4. Quais ações são desenvolvidas durante as aulas voltadas para a inclusão dos estudantes? Elas são desenvolvidas isoladas ou coletivamente?
5. Na sua experiência como professor no Núcleo de Arte Copacabana, você observa diferenças no envolvimento, expressão ou desenvolvimento dos estudantes vindos de regiões periféricas?
6. Você percebe que a proposta artística do Núcleo tem contribuído para promover inclusão e estimular o potencial criativo desses estudantes? De que forma isso se manifesta no cotidiano das atividades?
7. Quais ações político-pedagógicas você observa no que se refere à garantia do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes do Núcleo de Arte Copacabana?
8. O que você pensa sobre as estratégias (didático-pedagógicas, curriculares, entre outras) necessárias para o cumprimento dos objetivos da educação dentro da perspectiva da inclusão em educação?
9. Na sua visão, que tipos de propostas artísticas educacionais poderiam ser desenvolvidas, a partir da prática e da reflexão pedagógica da Inclusão em Educação, para fortalecer a participação e o protagonismo desses estudantes?
10. Você participa nas reuniões de planejamento das revisões do Projeto Político Pedagógico e das elaborações dos Projetos de Trabalho Anuais feitas durante as reuniões de Planejamento? Você participa de reuniões para tomadas de decisões na escola?
11. Qual a relação entre o seu trabalho e o PPP da escola? O PPP lhe dá base para um trabalho inclusivo em suas aulas? Comente.
12. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Núcleo de Arte Copacabana fomenta abordagens inclusivas em sala de aula? Comente.
13. Na sua prática docente, de que forma você percebe que o Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Arte Copacabana contribui para promover experiências inclusivas entre os estudantes durante as aulas?
14. Você poderia dar um exemplo concreto de uma atividade artística que tenha promovido a inclusão de estudantes de diferentes contextos sociais ou com necessidades específicas?
15. Quais os desafios que você encontra em trabalhar com a inclusão em educação no Núcleo de Arte Copacabana? Há apoio de outras esferas da SME RJ?

16. Qual o tipo de suporte você tem ou gostaria de ter da escola para trabalhar com os estudantes dentro da perspectiva inclusiva?
17. Você acredita que a inclusão ajuda no dia a dia de todos os estudantes melhorando a socialização, a afetividade, a cooperação e a aprendizagem? Comente.
18. O que você pensa sobre a política de inclusão feita pela SME RJ?
19. Como você compreende e articulam os conceitos de arte, educação e inclusão em suas práticas pedagógicas?
20. Como você compreende as experiências artístico-educacionais inclusivas que são desenvolvidas no Núcleo de Arte Copacabana? Quais aspectos considera mais significativos?
21. Na sua percepção, de que forma essas experiências contribuem para o desenvolvimento e a inclusão de estudantes de diferentes contextos sociais e culturais?
22. Como é a participação das famílias dos estudantes em suas aulas e na apresentação dos trabalhos desenvolvidos?
23. As famílias que frequentam o Núcleo de Arte Copacabana costumam dar retorno sobre as práticas desenvolvidas pelos estudantes? Se sim, quais tipos de retorno ou participação essas famílias relatam?
24. Você percebe que as famílias reconhecem transformações no modo como os estudantes se posicionam socialmente, se expressam artisticamente ou se relacionam com a comunidade a partir das vivências no Núcleo de Arte Copacabana?
25. Você recebe retorno das famílias que indicam que o trabalho do Núcleo tem impactado a visão de mundo, o comportamento ou o engajamento dos estudantes fora do ambiente escolar?

Anexo B - Roteiro de entrevista semiestruturada - coordenação pedagógica

Coordenador:

1. O que você compreende sobre Inclusão em Educação?
2. Qual a sua formação inicial? Fez alguma formação continuada sobre Inclusão em Educação? Quais?
3. Enquanto Coordenador do NA Copacabana, você se sente responsável pelo processo de inclusão dos estudantes na escola em que trabalha? Por quê?
4. Quais ações são desenvolvidas no ambiente escolar voltadas para a inclusão dos estudantes? Ela é desenvolvida isolada ou coletivamente?
5. Quais ações político-pedagógicas são observadas a fim de garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência dos alunos no Núcleo de Arte Copacabana?
6. Você percebe que os estudantes de regiões periféricas têm vivenciado transformações significativas (pessoais, sociais ou artísticas) ao participarem do Núcleo de Arte Copacabana? Poderia citar exemplos?
7. Na prática cotidiana do Núcleo, existem estratégias ou ações voltadas especificamente para garantir a inclusão e a expressão criativa desses estudantes periféricos?
8. O que você pensa sobre as estratégias (didático-pedagógicas, curriculares, entre outras) necessárias para o cumprimento dos objetivos da educação dentro da perspectiva da inclusão?
9. Quais iniciativas ou projetos você observou ou implementou no Núcleo de Arte Copacabana que tenham como foco ampliar a inclusão de estudantes de regiões periféricas?
10. O Núcleo de Arte Copacabana possui Projeto Político Pedagógico? Em caso afirmativo, como foi a construção dele e quais foram os atores que participaram da elaboração?
11. Como o Núcleo de Arte Copacabana trabalha as questões sobre Inclusão em seu espaço? A construção do PPP é pensada em abordagens inclusivas?
12. O Projeto Político Pedagógico do Núcleo contempla diretrizes ou ações específicas voltadas à inclusão de estudantes de regiões periféricas? Se sim, como acontece na prática?
13. Nas ações desenvolvidas na escola para a inclusão dos estudantes, qual o papel do Coordenador?
14. Quais os desafios que você encontra em trabalhar na perspectiva inclusiva no Núcleo de Arte Copacabana? Há apoio de outras esferas da SME RJ?
15. Qual o tipo de suporte você tem ou gostaria de ter da escola para trabalhar com os estudantes dentro da perspectiva inclusiva?
16. Enquanto Coordenador do NA Copacabana, você se sente responsável pelo processo de inclusão dos estudantes na escola em que trabalha? Por quê?
17. Quais ações são desenvolvidas no ambiente escolar voltadas para a inclusão dos estudantes? Ela é desenvolvida isolada ou coletivamente?

18. Quais ações político-pedagógicas são observadas a fim de garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência dos alunos no Núcleo de Arte Copacabana?
19. Como é o acesso dos responsáveis ao dia a dia do Núcleo? Você acredita que a interação desses responsáveis seja importante para o cotidiano do mesmo? Comente
20. As famílias que frequentam o Núcleo de Arte Copacabana costumam dar retorno sobre as práticas desenvolvidas pelos estudantes? Se sim, quais tipos de retorno ou participação essas famílias relatam?
21. Você recebe retorno das famílias que indicam que o trabalho do Núcleo tem impactado a visão de mundo, o comportamento ou o engajamento dos estudantes fora do ambiente escolar?

Anexo C - Roteiro de entrevista semiestruturada – responsáveis

1. Qual a sua relação mais próxima com a escola?
2. Há quanto tempo vem participando do convívio da escola na ocupação que sinalizou no item anterior?
3. O que você compreende sobre Inclusão em Educação?
4. Você observa no cotidiano do Núcleo de Arte Copacabana ações desenvolvidas em que contemplem atividades Inclusão na Educação? Quais seriam essas ações?
5. Desde quando o estudante passou a participar do Núcleo de Arte Copacabana, você notou alguma mudança no comportamento, autoestima ou modo de se expressar dele(a)?
6. Você sente que a participação no Núcleo tem contribuído para o crescimento pessoal e criativo do seu(sua) filho(a), especialmente considerando os desafios da região onde nos encontramos?
7. Você observa no cotidiano do Núcleo de Arte Copacabana ações desenvolvidas para o atendimento e desenvolvimento dos seus estudantes? Quais seriam essas ações?
8. Na sua visão, os professores conseguem adaptar as atividades artísticas para que todos os estudantes, independentemente de suas origens ou dificuldades, possam participar e se expressar? Comente
9. Você já participou de eventos ou projetos artísticos junto com o estudante no Núcleo de Arte Copacabana? Como foi essa experiência?
10. Qual é a sua opinião sobre a importância da arte-educação no desenvolvimento do estudante? Você percebe alguma mudança no comportamento ou nas habilidades dele(a) após participar de atividades artísticas do Núcleo de Arte Copacabana?
11. Considerando cidadania um direito, onde o indivíduo se vê como parte integrante de um grupo social, com direitos e deveres. De que maneira você vê o trabalho educativo do Núcleo de Arte Copacabana na formação do estudante como cidadão?
12. Como você percebe o contato mais direto com a arte, dentro das oficinas do Núcleo de Arte Copacabana, contribuindo com a formação do estudante?
13. Você acredita que as experiências vividas pelo estudante no Núcleo de Arte Copacabana tenham contribuído para o desenvolvimento do senso crítico, o engajamento social ou o olhar estético dele(a)? Pode compartilhar algum exemplo?
14. Como você percebe a contribuição do Núcleo de Arte Copacabana na formação cultural, social e política do estudante? Que mudanças ou aprendizados você observou?

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo solicitado a autorizar o(a) menor a participar da pesquisa intitulada “Arte e educação para todos: Experiências formativas na cultura de regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro de alunos pertencentes ao núcleo de arte Copacabana”. O objetivo desta pesquisa é realizar elaboração teórico-prática acerca da potência e impactos de práticas artísticas que promovam a inclusão de estudantes de regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro que participam do Núcleo de Arte Copacabana. O (a) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é Allan da Rocha Damasceno ele é professor do/a Instituto de agronomia, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o nome do(a) menor não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a).

As informações serão obtidas da seguinte forma: Faremos uma entrevista com cerca de 15 perguntas, a entrevista deve durar 30 minutos aproximadamente. Essa entrevista será feita somente por gravação de voz.

A participação do(a) menor envolve os seguintes riscos previsíveis: Os riscos gerados pela pesquisa serão mínimos. Com relações aos riscos, o pesquisador aponta que por trabalhar em inclusão em educação os responsáveis, professores e gestores poderão se sentir constrangidos em participar da pesquisa. Mas a pesquisadora se compromete a tomar todos os cuidados para que não ocorra constrangimentos durante os desenvolvimentos das atividades, esclarecendo que após o consentimento da sua participação, se a pessoa quiser desistir da pesquisa, em qualquer fase da mesma, tem total direito e liberdade para isso, retirando assim sua permissão sem qualquer prejuízo. A participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor o debate a respeito da interlocução da modalidade Arte e Educação e Inclusão em Educação, a partir da Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno. Pois acreditamos que o debate crítico seja uma importante contribuição para construção de uma escola mais democrática. Além disso, esta pesquisa visa fomentar o reconhecimento do potencial transformador da arte como ferramenta pedagógica e social, contribuindo para o empoderamento de educadores, estudantes e demais atores envolvidos. Os resultados poderão ainda subsidiar políticas e práticas mais sensíveis às demandas da inclusão, beneficiando não apenas os participantes diretos, mas também a comunidade em geral. Você está sendo consultado sobre seu interesse de autorizar a participação do menor de idade na pesquisa. Você é livre para recusar-se a autorização, retirar seu consentimento ou interromper a participação do menor a qualquer momento. A recusa da autorização não acarretará penalidade alguma.

Você, responsável pelo(a) menor, e o(a) menor participante não serão remunerados pela participação na pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão

ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio da participação do(a) menor serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo responsável. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa através de uma palestra sobre a dissertação. Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com o(a) pesquisador(a) através do(s) telefone(s) (26253132 e 21 987007970, pelo e-mail garrido.luciana@gmail.com, e endereço profissional/institucional Rua Tonelero, 21, 4º andar, Copacabana

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE _____. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os direitos do(a) menor participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 às terças, quartas ou quintas-feiras, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de autorizar a participação do(a) menor na pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Consentimento do responsável pelo participante2

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive a autorização de forma apropriada e voluntária, por meio do consentimento livre e esclarecido do responsável pelo(a) menor participante neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: _____

Assinatura: _____

Local/data: _____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver):

Assinatura: _____

Local/data: _____

Assinatura Datiloscópica (se não alfabetizado)

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.

Testemunhas

Nome: _____

Assinatura: _____

*Este termo foi elaborado a partir do modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.

ANEXO E - Planejamento Gpágil

Nível		Dimensão		
Unidades de Extensão		DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL		
Ação				
Promover grupos de estudos com os professores da Unidade sobre Diversidade.				
Responsável	Início Previsto	Término Previsto	Início Real	Término Real
Rodrigo Siqueira	2024-04-05	2024-12-13	2024-04-05	
Observação	Sub-dimensão		Lista de evidências da Ação	
			Fotografias, lista de textos debatidos e avaliação de atividade	
Cenário Atual	Cenário Pretendido		Causa	
Conhecimento de parte da equipe sobre a temática racial é pouco aprofundada.	Aprofundamento de conhecimento sobre a temática racial , acreditando que com embasamento crítico e teórico sobre a temática , poderemos melhorar nossas práticas em sala de aula.		Falta de formação adequada para atender questões referentes ao racismo e para atuar numa educação anti racista	
Procedimento / etapa				
☒ Amparando a demanda por trabalhos diferenciados em relação aos estudantes e professores - 12/04 - Luciana Garrido - N.A. Copacabana				
☒ Formando o grupo de estudos com os professores interessados na temática- 21/04 Responsável: Luciana Garrido - Núcleo de Arte Copacabana				
☒ Pesquisando sobre a bibliografia que será utilizada nos encontros - 21/04 Responsável: Cristiano Cardoso - Núcleo de Arte Copacabana				
☐ Encontros semanais, debatendo sobre os autores e textos. 20/10 - Rodrigo Siqueira - Núcleo de Arte Copacabana				
☐ Avaliando em Roda de conversa para falar sobre os principais assuntos debatidos por esse grupo aos docentes do Núcleo. 05/12 Cristiano Cardoso - Núcleo de Arte Copacabana				
Evidência				

Nível		Dimensão		
Unidades de Extensão		DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL		
Ação				
Criar um acervo imagético de imagens e reportagens sobre dança com temáticas étnico-raciais.				
Responsável	Início Previsto	Término Previsto	Início Real	Término Real
Luciana Garrido	2024-03-18	2024-07-01	2024-03-18	2024-06-28
Observação	Sub-dimensão		Lista de evidências da Ação	
			Fotografias e formulário.	
Cenário Atual	Cenário Pretendido		Causa	
As crianças negras, indígenas e pardas não se sentem representadas no cenário de um ballet e da dança no geral.	Promoção de um corpo de dança multi étnico		O ballet e a dança enquanto expressões artísticas são reconhecidos como uma prática muito ligada ao eurocentrismo ou ao um modelo de corpo neuronormativo, provocando a falta de reconhecimento do nosso estudante com as figuras representativas.	
Procedimento / etapa				
☒ Roda de conversa com os alunos sobre como eles reconhecem os bailarinos e como eles se veem na dança - Claudia - (20/03) - N.A Copacabana				
☒ Planejando a atividade proposta pelo grupo - 20/03 - Claudia Fragalei				
☒ 25/03 Pesquisando a documentação bibliográfica e visual de grupos minoritários dentro da Dança. Responsável: Carla Lizaraso - N.A Copacabana				
☒ 15/04 Partilhando o material pesquisado no Centro de Estudos. Responsável: Carla Lizaraso - N.A Copacabana				
☒ 30/04 - Estudando a viabilidade para avaliação de suporte a ser usado para exposição. Responsável: Carla Lizaraso - N.A Copacabana				
☒ 30/05 Criação da exposição - Responsável: Cristiano Cardoso - N.A Copacabana				
☒ 10/06 Expondo o material . Responsável: Cristiano Cardoso - N.A Copacabana				
☒ Avaliando o impacto das imagens e reportagens sobre os(as) dançarinas negras e indígenas a partir do relato dos estudantes- Claudia Fragale - 28/06 - Núcleo de Arte Copacabana				
Evidência				

Nível		Dimensão		
Unidades de Extensão		DIMENSÃO DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE		
Ação				
Promover um grupo de debate sobre igualdade de gênero com estudantes do Núcleo de Arte Copacabana				
Responsável	Início Previsto	Término Previsto	Início Real	Término Real
Talita Leoneli	2024-03-20	2024-11-20	2024-03-20	2024-11-14
Observação	Sub-dimensão		Lista de evidências da Ação	
	Gênero e sexualidade		Avaliação e fotos	
Cenário Atual	Cenário Pretendido		Causa	
As estudantes possuem pouco espaço para debater sobre questões ligadas a gênero.	Conhecimento e aprofundamento do tema para um embasamento crítico e teórico que as levem a questionar a realidade em que vivemos, sempre pensando em uma sociedade justa e igualitária		A falta de um espaço atento e acolhedor para que as estudantes possam falar sobre questões ligadas a gênero dentro da sociedade.	
Procedimento / etapa				
☒ Escutando as demandas das alunas – 20/03 – Talita Leoneli – Sala de Arte Literária				
☒ Planejando as leituras que serão trabalhadas 23/03 – Talita Leoneli – Sla de Arte Literária				
☒ Formando os grupos de estudos com as estudantes – 25/03 – Talita Leoneli – Sala de Arte Literária				
☒ Planejando os debates em sala e a bibliografia a ser utilizada – 30/03 – Talita Leoneli – Sala e Arte Literária				
☒ promovendo encontros semanais para os debates de igualdade de gênero – 01/04 a 20/11 – Talita Leoneli – Sala de Arte Literária				
☒ Avaliação dos debates e conversas por meio de um questionário – 23/11 – Cristiano Cardoso – Coordenação				
Evidência				

Nível		Dimensão		
Unidades de Extensão		DIMENSÃO DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE		
Ação				
Organizar palestra com tema de inclusão para estudantes e responsáveis				
Responsável	Início Previsto	Término Previsto	Início Real	Término Real
Teresa Gil	2024-03-25	2024-09-08	2024-03-25	2024-09-08
Observação	Sub-dimensão		Lista de evidências da Ação	
	Educação especial inclusiva		Fotografias , formulário da avaliação	
Cenário Atual	Cenário Pretendido		Causa	
Aproveitar a disponibilidade a disponibilidade dos responsáveis que estão na UEX aguardados os(as) estudantes	Fomentar debates sobre inclusão entre os responsáveis		Desconhecimento de alguns responsáveis sobre os temas de inclusão e como eles podem lidar com o tema no seu dia a dia.	
Procedimento / etapa				
☒ Roda de convergência com os responsáveis para identificar os desafios ligados a inclusão no Núcleo de Arte Copacabana. 25/03 - Luciana Garrido - N.A.COPACABANA				
☒ Planejando estratégias que garantam o direito a inclusão - 04/04 - Luciana Garrido - NA Copacabana				
☒ Levantamento de palestrantes que tenham disponibilidade de vir conversar com os responsáveis - Responsável: Luciana Garrido. 01/05 - N.A Copacabana				
☒ Convidando as pessoas que farão as palestras - equipe gestora. Responsável: Cristiano Cardoso 15/05 - N.A Copacabana				
☒ Organizando o ciclo de palestras. Responsável: Cristiano Cardoso -até 30/06 - N.A Copacabana				
☒ Efetivando o ciclo de palestras - Luciana Garrido - 30/06				
☒ Finalizando o ciclo de palestras - Responsável: Luciana Garrido (10/07) - N.A Copacabana				
☒ Avaliando por meio de formulário os impactos da palestra com os responsáveis e estudantes 01/08				
Evidência				

Nível	Dimensão			
Unidades de Extensão	DIMENSÃO DE EQUIPE E GESTÃO			
Ação				
Formar e trocar experiências para professores da Unidade com palestrantes convidados.				
Responsável	Início Previsto	Término Previsto	Início Real	Término Real
Cristiano Cardoso	2024-04-04	2024-12-01	2024-04-04	
Observação	Sub-dimensão		Lista de evidências da Ação	
Nossos professores gostam de dialogar e ouvir convidados de fora do espaço do Núcleo e sempre desejam receber visitantes que agreguem nossos saberes e práticas. Criando uma troca com o mundo externo ao núcleo.	Formação		Registro de fotos, depoimentos dos participantes, relatório.	
Cenário Atual	Cenário Pretendido		Causa	
Nossos centros de estudo contemplam as demandas pedagógicas internas, porém reduzida a equipe de trabalho, não contemplando a pluralidade da sociedade atual.	Formação continuada dos nossos professores agregando novos aprendizados e autores para o grupo.		Necessida de pluralizar as vozes em momentos de troca de experiências da equipe da UEx	
Procedimento / etapa				
☒ Acolhimento de demandas dos professores por espaços / debates sobre diversidade - Luciana Garrido - 04/04 N.A Copacabana ☒ Planejando com a equipe docente as estratégias para a inserção do ciclo de debates 05/04 - Luciana Garrido ☒ Levantamento de palestrantes que tenham disponibilidade de vir nos nossos centros de estudo - Responsável: Luciana Garrido. 01/05- N.A Copacabana ☒ Convidando as pessoas que farão as palestras - equipe gestora. Responsável: Cristiano Cardoso 15/05 - N.A Copacabana ☒ Organizando o ciclo de palestras. Responsável: Cristiano Cardoso 30/05 - N.A Copacabana ☒ Efetivando o ciclo de palestras - Cristiano Cardoso - 15/07 ☐ Finalizando o ciclo de palestras - Responsável: Cristiano (23/11) - N.A Copacabana ☐ Avaliando por meio de formulário o ciclo de palestra - 01/12 - Cristiano Cardoso				
Evidência				

Nível	Dimensão			
Unidades de Extensão	DIMENSÃO DE CURRÍCULO, INTERAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS			
Ação				
Participar de eventos artísticos e culturais fora da rede				
Responsável	Início Previsto	Término Previsto	Início Real	Término Real
Carla Lizaraso	2024-04-01	2024-12-05	2024-04-01	
Observação	Sub-dimensão		Lista de evidências da Ação	
	Interações com a comunidade, busca ativa e eventos		Avaliação dos eventos e fotografias dos eventos	
Cenário Atual	Cenário Pretendido		Causa	
Baixa participação de estudantes e responsáveis em eventos culturais da cidade	Incentivar a participação de estudantes e responsáveis em eventos culturais da cidade		A baixa participação das famílias e estudantes em atividades culturais na cidade , por motivos diversos, gera uma exclusão dessas pessoas de uma parte significativa da produção cultural brasileira.	
Procedimento / etapa				
☒ Escutando alunos e professores a demanda por participação em atividades de fora da rede - 1/04 - Cristiano Cardoso ☒ Planejando o cronograma para as apresentações e eventos - 02/04 Carla Lizaraso ☒ Estabelecendo o contato com profissionais culturais (produtores) - 05/05 - Carla Lizaraso ☒ Solicitando convites para a participação de eventos fora da rede Municipal de Educação - 31/08 ☒ Organizando a logística dos estudantes e responsáveis para participar de eventos fora da Rede - 10/10 - Professores do núcleo ☒ Avaliar impacto dessa ação, com os estudantes e responsáveis - 30/11/2024 - Cristiano Cardoso				
Evidência				

Nível	Dimensão			
Unidades de Extensão	DIMENSÃO AMBIENTE			
Ação				
Trocar a iluminação do teatro				
Responsável	Início Previsto	Término Previsto	Início Real	Término Real
Janaina Meira Russeff	2024-04-20	2024-10-21	2024-04-20	
Observação	Sub-dimensão		Lista de evidências da Ação	
Necessidade de revisão do equipamento de iluminação e da segurança elétrica	Segurança		Fotos do antes e depois do teatro, nota fiscal.	
Cenário Atual	Cenário Pretendido		Causa	
Os equipamentos de iluminação estão defasados e com isso a parte da elétrica do teatro tbm. Não comportando a carga da iluminação presente neste momento.	Melhoria do equipamento e da qualidade das apresentações, adequação do equipamento para a carga elétrica comportada pelo teatro.		Falta de equipamento de iluminação e da segurança elétrica.	
Procedimento / etapa				
☒ 20/04- Etapa 1.1 : Mapeando as necessidades levantadas pelos professores - Luciana Garrido - Núcleo de Arte Copacabana ☒ Planejando com a equipe os procedimentos e cronograma para a atualização da iluminação do teatro - Janaina 22/04 ☒ 20/04 - Etapa 1.2: Contactando o profissional para levantamento das demandas de adequação elétrica do Teatro. Responsável: Janaina Russeff - Núcleo de Arte Copacabana ☒ 15/05 - Etapa 2: Orçando os materiais que serão adquiridos. Responsável: Janaina Russeff - Comércio ☒ 30/05 - Etapa 3: Aprovando o orçamento. Responsável: Luciana Garrido - Núcleo de Arte Copacabana ☐ 30/06- Etapa 4: Instalando o equipamento. Responsável: Janaina Russeff - Núcleo de Arte Copacabana ☐ 15/07 - Etapa 5: Inaugurando o espaço com a nova iluminação. Responsável: Janaina Russeff - Núcleo de Arte Copacabana ☐ 15/10 - Etapa 6: Avaliando os impactos sobre a mudança do equipamento nas atividades artísticas culturais - Janaina Russeff - Núcleo de Arte Copacabana				
Evidência				

Planos das Dimensões - 11.526 - Núcleo de Arte Copacabana

Nível	Dimensão			
Unidades de Extensão	DIMENSÃO AMBIENTE			
Ação				
Criação de espaço propício para Arte Literária				
Responsável	Início Previsto	Término Previsto	Início Real	Término Real
Talita Leoneli	2024-06-03	2024-10-28	2024-06-03	
Observação	Sub-dimensão		Lista de evidências da Ação	
Estamos vivendo em um momento que a leitura e escrita vem perdendo espaço outras práticas sociais, isso se agrava com espaços poucos atrativos e propícios para a prática de leitura.	Materiais pedagógicos		Fotografias e avaliações	
Cenário Atual	Cenário Pretendido		Causa	
Sala atual está inadequada para a prática de oficina de Arte Literária	Uma sala adequada para a prática da oficina de Arte Literária, ampliando assim o incentivo a prática de leitura literária por meio de um ambiente agradável , no qual os educando tenham interesse em permanecer, lendo.		Sala pouco atrativa a prática de leitura e prática de criação literária.	
Procedimento / etapa				
☒ Acolhendo a escuta de alunos e professores de demanda por espaços adequados para a leitura - Cristiano Cardoso - 03/06 - Sala da direção ☒ Estudando propostas e viabilidade - Luciana Garrido - 15/06 ☒ Comprando ou conseguindo doações de equipamentos. -01/07 - Talita Leoneli ☐ Inaugurando o espaço - 18/09 - Talita Leoneli ☐ Avaliando por meio de formulário a criação do espaço e os impactos da transformação do espaço - 20/10 Cristiano Cardoso				
Evidência				