

ARTE, SENSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA OBRA DE FRANS KRAJCBERG

ART, SENSITIVITY AND INCLUSION IN ELEMENTARY EDUCATION: PEDAGOGICAL REFLECTIONS BASED ON THE WORK OF FRANS KRAJCBERG

Rosilda Alves Bessa Nunes¹

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.741>

Aceito em: 03.08.2026

Resumo: Este artigo reflete sobre a obra de Frans Krajcberg como possibilidade pedagógica para uma educação inclusiva no ensino fundamental, considerando as relações entre arte, sensibilidade, diversidade e consciência socioambiental. Parte-se da compreensão de que o ensino de arte não deve ser reduzido a uma prática complementar, pois favorece formas variadas de expressão, percepção e participação dos estudantes. A pesquisa assume caráter bibliográfico e interpretativo, dialogando com autores da arte-educação, da inclusão escolar e da educação ambiental. O estudo evidencia que a produção de Krajcberg, marcada pelo uso de materiais naturais e pela denúncia da devastação ambiental, permite desenvolver experiências pedagógicas sensíveis, críticas e contextualizadas. Conclui-se que sua obra pode contribuir para práticas escolares mais inclusivas, ao valorizar diferentes modos de aprender, sentir e participar, fortalecendo o pertencimento, a formação humana e o cuidado com a vida no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Frans Krajcberg; Educação inclusiva; Ensino fundamental; Arte e sensibilidade; Consciência socioambiental.

Abstract: This article reflects on the work of Frans Krajcberg as a pedagogical possibility for inclusive education in elementary school, considering the relationships between art, sensitivity, diversity, and socio-environmental awareness. It starts from the understanding that art teaching should not be reduced to a complementary practice, as it fosters varied forms of expression, perception, and student participation. The research has a bibliographic and interpretative character, dialoguing with authors from the fields of art education, school inclusion, and environmental education. The study shows that Krajcberg's production, marked by the use of natural materials and by the denunciation of environmental devastation, allows the development of sensitive, critical, and contextualized pedagogical experiences. It concludes that his work can contribute to more inclusive school practices by valuing different ways of learning, feeling, and participating, strengthening belonging, human formation, and care for life in everyday school contexts.

Keywords: Frans Krajcberg; Inclusive education; Elementary school; Art and sensitivity; Socio-environmental awareness.

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiátuba (2004). Atualmente é Profissional de Apoio da CEPI Jerônimo Pereira Maia.

Introdução

A arte ocupa lugar significativo na formação escolar por possibilitar experiências que ampliam a sensibilidade, a expressão, a imaginação e a leitura crítica do mundo. No ensino fundamental, essa dimensão torna-se especialmente importante, pois os estudantes estão em processo de construção de vínculos com o conhecimento, com a convivência e com diferentes formas de participação social. Nesse contexto, o ensino de arte não pode ser compreendido apenas como atividade complementar, decorativa ou recreativa, mas como campo formativo capaz de favorecer modos diversos de perceber, sentir, criar e interpretar a realidade.

A discussão sobre arte e formação sensível também se aproxima diretamente do debate sobre educação inclusiva. Uma escola comprometida com a inclusão precisa reconhecer que os estudantes aprendem, participam e se expressam de maneiras distintas. Por isso, práticas pedagógicas baseadas apenas na homogeneização dos ritmos, das respostas e dos modos de aprendizagem tendem a limitar a participação de muitos sujeitos. A arte, ao trabalhar com imagens, materiais, formas, gestos, narrativas e experiências sensoriais, amplia as possibilidades de expressão e contribui para que diferentes estudantes encontrem caminhos de pertencimento no espaço escolar.

É nesse horizonte que a obra de Frans Krajcberg apresenta grande potencial pedagógico. Marcada pela relação intensa com a natureza, pelo uso de materiais orgânicos e pela denúncia da devastação ambiental, sua produção artística ultrapassa a contemplação estética e convoca reflexões sobre vida, memória, destruição, responsabilidade e cuidado. Ao transformar troncos queimados, raízes, cipós e vestígios naturais em linguagem artística, Krajcberg oferece à escola possibilidades de trabalho que articulam sensibilidade estética, consciência socioambiental e formação crítica.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre a obra de Frans Krajcberg como possibilidade pedagógica para uma educação inclusiva no ensino fundamental, considerando as relações entre arte, sensibilidade, diversidade e consciência socioambiental. A análise parte de uma abordagem bibliográfica e interpretativa, dialogando com autores que discutem arte-educação, formação sensível, inclusão escolar e educação ambiental. Busca-se compreender de que modo a experiência artística pode favorecer práticas mais abertas à diversidade, à participação dos estudantes e à construção de vínculos mais humanos com o conhecimento e com o mundo.

A reflexão organiza-se em três seções. A primeira discute a arte e a formação sensível no ensino fundamental, destacando o papel da experiência artística na ampliação da percepção, da autoria e da leitura de mundo. A segunda aborda a educação inclusiva, a diversidade e o pertencimento na escola, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam diferentes modos de aprender e participar. A terceira analisa a obra de Frans Krajcberg como possibilidade pedagógica para uma educação inclusiva, evidenciando sua contribuição para práticas escolares sensíveis, críticas e comprometidas com a vida.

Arte e formação sensível no Ensino Fundamental

A arte, no ensino fundamental, ocupa um lugar que ultrapassa a realização de atividades expressivas ou decorativas, pois participa da formação humana dos estudantes em dimensões que nem sempre são alcançadas pelas práticas escolares mais tradicionais. Ao trabalhar com imagens, cores, formas, gestos, sons e materiais diversos, a escola amplia as possibilidades de percepção e interpretação do mundo. Nessa etapa da escolarização, marcada pela construção de vínculos com o conhecimento e com a convivência, a experiência artística favorece uma aprendizagem mais aberta, sensível e participativa.

Essa compreensão exige que o ensino de arte seja reconhecido como campo de conhecimento e não como complemento das demais áreas curriculares. Barbosa (1989, p. 33) contribui para esse debate ao defender “a Arte-Educação como dimensão formativa vinculada à sensibilidade, à criatividade e à reflexão”. A presença da arte na escola, portanto, não deve ser reduzida a momentos de recreação, mas compreendida como prática capaz de estimular leitura crítica, expressão subjetiva e participação cultural. Desse modo, o estudante passa a construir sentidos sobre si, sobre o outro e sobre a realidade social.

No cotidiano escolar, a formação sensível se desenvolve quando o estudante é convidado a observar, experimentar, imaginar e criar sem ficar limitado a respostas únicas ou modelos previamente fechados. A arte possibilita esse movimento porque acolhe diferentes formas de expressão e permite que cada sujeito organize suas percepções de modo singular. Ao desenhar, pintar, modelar, fotografar, interpretar imagens ou comentar uma obra, o aluno não apenas executa uma tarefa, mas elabora relações entre experiência, memória, emoção e pensamento, fortalecendo sua presença no processo educativo.

A noção de arte como experiência, desenvolvida por Dewey (2010, p. 14), ajuda a compreender por que a aprendizagem artística pode ser tão significativa na escola. Para o autor:

A experiência estética envolve relação viva entre sujeito, mundo e percepção, o que permite aproximar conhecimento e vida cotidiana. No ensino fundamental, esse entendimento é importante porque mostra que aprender arte não significa apenas conhecer técnicas ou nomes de artistas, mas vivenciar processos de descoberta. Assim, a prática artística se torna espaço de envolvimento, interpretação e construção ativa de sentidos.

A formação sensível também depende da maneira como a escola ensina o estudante a olhar. Em uma sociedade marcada pela circulação intensa de imagens, não basta ver; é preciso aprender a interpretar, comparar, questionar e perceber detalhes. A educação do olhar amplia a atenção para formas, símbolos, narrativas e contextos, tornando o aluno menos passivo diante da cultura visual. Nesse sentido, a arte contribui para que crianças e adolescentes desenvolvam uma postura mais crítica e cuidadosa diante das imagens que atravessam a vida escolar, social e cultural.

A imagem não apenas ilustra conteúdos, mas provoca leituras, desperta memórias e permite que o estudante construa relações entre o que vê, o que vive e o que interpreta no cotidiano escolar. Quando o professor conduz esse processo com intencionalidade, a apreciação artística deixa de ser observação superficial e passa a envolver diálogo, escuta, comparação e produção de sentidos. Nessa direção, a aproximação entre Barbosa (1991) e Pillar (2011) fortalece a compreensão da imagem como linguagem formativa, capaz de educar o olhar e ampliar a sensibilidade crítica no espaço escolar.

Além da leitura de imagens, a arte favorece experiências de autoria, aspecto essencial para a formação dos estudantes no ensino fundamental. Em muitas situações escolares, o aluno é chamado apenas a repetir informações ou seguir comandos. A prática artística, quando bem orientada, rompe parcialmente essa lógica ao permitir escolhas, tentativas, erros, reorganizações e descobertas. Esse processo fortalece a autonomia expressiva e ajuda o estudante a perceber que sua forma de ver o mundo tem valor. A criação, portanto, torna-se uma experiência de participação e pertencimento.

Nesse contexto, Duarte Júnior (1988) contribui para aprofundar essa reflexão ao defender que a educação estética participa da formação humana porque amplia modos de sentir e perceber. Essa perspectiva permite compreender que a sensibilidade não é algo secundário no processo educativo, mas dimensão necessária para uma aprendizagem mais inteira. No ensino fundamental, educar pela arte significa criar condições para que o estudante desenvolva atenção, imaginação, escuta e abertura ao outro. Com isso, a escola deixa de formar apenas para o desempenho e passa a formar também para a convivência.

Entretanto, para que a arte cumpra essa função formativa, é necessário que as práticas pedagógicas sejam planejadas com clareza e sensibilidade. Não basta inserir atividades artísticas de modo isolado, sem diálogo com os objetivos da aprendizagem e com as experiências dos estudantes. O professor precisa propor situações que integrem apreciação, criação e reflexão, valorizando tanto o processo quanto o resultado. A proposta triangular de Barbosa (1991) oferece sustentação para essa organização ao articular fazer artístico, leitura da imagem e contextualização cultural. Quando isso ocorre, a aula de arte deixa de ser um momento solto no currículo e passa a constituir espaço de expressão, investigação, escuta e formação crítica.

Desse modo, arte e formação sensível no ensino fundamental se articulam como dimensões indispensáveis de uma educação mais humana e significativa. Ao educar o olhar, ampliar repertórios, favorecer a autoria e aproximar conhecimento de experiência vivida, o ensino de arte contribui para a formação de sujeitos mais atentos, criativos e críticos. Sua presença no currículo não deve ser entendida como acessória, mas como parte essencial de uma escola comprometida com a expressão, a sensibilidade e a construção de relações mais abertas com o mundo e com a diversidade.

Educação inclusiva, diversidade e pertencimento na escola

Discutir educação inclusiva, diversidade e pertencimento na escola exige compreender que a presença do estudante no espaço escolar não garante, por si só, participação efetiva. A inclusão envolve condições concretas para aprender, conviver, expressar-se e ser reconhecido em sua singularidade. Por isso, não basta assegurar matrícula ou acesso físico à sala de aula; é preciso construir relações pedagógicas capazes de acolher diferentes trajetórias. A escola inclusiva se consolida quando transforma a diversidade em princípio de organização do ensino, da convivência e da vida institucional cotidiana.

Durante muito tempo, a escola foi estruturada por modelos homogêneos de aprendizagem, comportamento e avaliação, o que afastou ou invisibilizou estudantes que não correspondiam aos padrões esperados. A perspectiva inclusiva questiona essa lógica ao afirmar que a diferença não deve ser tratada como problema individual, mas como elemento constitutivo da experiência educativa. Ao defender a revisão das práticas da escola comum, Mantoan (2003) reforça que acolher todos não significa transformar a diversidade em exceção ou concessão pedagógica, mas assumir sua presença como parte concreta do cotidiano escolar.

Pertencer à escola significa mais do que ocupar uma carteira ou acompanhar atividades propostas pelo professor. O pertencimento se forma nas relações cotidianas, na escuta recebida, nas possibilidades de participação e no modo como cada estudante percebe que sua presença importa. Quando a instituição valoriza apenas desempenhos padronizados, muitos alunos permanecem formalmente incluídos, mas subjetivamente afastados. Em sentido oposto, práticas abertas ao diálogo e à cooperação fortalecem vínculos e tornam a aprendizagem uma experiência compartilhada e viva e socialmente significativa para todos.

Desse modo, Ainscow e Booth (2011, p. 43) ajudam a ampliar essa compreensão ao relacionarem inclusão com:

Aprendizagem e participação, destacando que as barreiras não estão apenas nos sujeitos, mas também nas formas como a escola organiza seus tempos, espaços e expectativas. Assim, pensar inclusão implica perguntar que obstáculos a própria escola produz e quais mudanças são necessárias para que todos possam participar com dignidade, autonomia e reconhecimento no cotidiano educativo comum e partilhado.

No cotidiano pedagógico, a diversidade aparece em ritmos de aprendizagem, modos de comunicação, histórias familiares, condições sociais, experiências culturais e necessidades específicas. Lidar com essa pluralidade exige planejamento sensível e abertura para diferentes formas de ensinar e avaliar. Não se trata de criar uma escola sem conflitos ou dificuldades, mas de construir respostas mais justas diante deles. A inclusão ganha consistência quando professor, gestão e comunidade assumem a responsabilidade de escutar demandas e valorizar percursos singulares na vida escolar diária e coletiva e concreta.

A avaliação ocupa lugar delicado nesse processo, pois pode tanto favorecer a aprendizagem quanto reforçar exclusões silenciosas. Quando todos os estudantes são medidos por critérios rígidos e uniformes, suas trajetórias concretas tendem a ser desconsideradas. Beyer (2005) permite compreender que avaliar em perspectiva inclusiva exige atenção ao processo, às possibilidades de desenvolvimento e às condições oferecidas pela escola. Desse modo, a avaliação deixa de funcionar apenas como classificação e passa a orientar intervenções pedagógicas mais adequadas e justas no acompanhamento pedagógico cotidiano.

Também a formação docente precisa ser pensada como eixo central da inclusão escolar. Professores não constroem práticas inclusivas apenas por boa vontade, pois necessitam de fundamentos teóricos, apoio institucional e condições de trabalho que sustentem decisões pedagógicas coerentes. Pletsch (2009, p. 88) mostra que, “embora a legislação tenha avançado, a formação de professores ainda apresenta lacunas significativas”. Esse dado revela que a inclusão depende de políticas formativas contínuas, capazes de articular conhecimento, sensibilidade e responsabilidade profissional cotidiana e compromisso coletivo.

Uma escola comprometida com o pertencimento precisa observar os modos sutis pelos quais a exclusão se manifesta. Comentários aparentemente pequenos, expectativas reduzidas, ausência de adaptações, isolamento em atividades coletivas e pouca escuta podem fragilizar a relação do estudante com o espaço escolar. Por essa razão, a inclusão não pode ser tratada como ação pontual ou tarefa de um único profissional. Ela exige cultura coletiva, revisão permanente de práticas e compromisso ético com ambientes nos quais todos se sintam autorizados a participar com segurança, voz e pertencimento real.

Sassaki (2010, p. 12) amplia esse debate ao compreender a inclusão como construção social vinculada à transformação de atitudes, ambientes e relações. Sob essa perspectiva, “a escola inclusiva não se consolida apenas por documentos normativos, mas por mudanças concretas no modo como os sujeitos convivem, participam e reconhecem uns aos outros”. Quando a diversidade passa a ser assumida como valor formativo, a instituição fortalece possibilidades de educar estudantes mais solidários, críticos e atentos ao outro, sustentando uma convivência orientada pelo respeito e pela corresponsabilidade.

Dessa forma, educação inclusiva, diversidade e pertencimento formam dimensões inseparáveis de uma escola que pretende ser democrática. A inclusão não se limita a adaptar atividades ou cumprir exigências legais, mas envolve transformar a cultura escolar para que diferentes sujeitos tenham condições reais de aprender e conviver. Ao reconhecer as singularidades dos estudantes, rever avaliações, investir na formação docente e fortalecer vínculos, a escola amplia seu papel humanizador e constrói experiências educativas mais justas, participativas e sensíveis no cotidiano da escola democrática comum.

A obra de Frans Krajcberg como possibilidade pedagógica para uma educação inclusiva

A obra de Frans Krajcberg oferece ao ensino fundamental uma possibilidade pedagógica potente por aproximar arte, natureza, sensibilidade e crítica social. Seus trabalhos, marcados pelo uso de troncos, raízes, cipós e materiais naturais, convidam o estudante a perceber que a arte não nasce apenas de materiais convencionais, mas também de vestígios, memórias e denúncias. No contexto de uma educação inclusiva, essa abordagem amplia as formas de participação, pois permite que diferentes alunos observem, sintam, interpretem e expressem sentidos a partir de experiências visuais, táteis e simbólicas.

A trajetória de Krajcberg pode ser trabalhada na escola como experiência de encontro entre criação artística e compromisso ético. Acedo e Aranha (2012, p. 30) ajudam a apresentar o artista em sua relação intensa com a natureza, permitindo que sua produção seja compreendida para além da dimensão estética:

Ao transformar elementos naturais em obras carregadas de força expressiva, Krajcberg possibilita que os estudantes discutam meio ambiente, memória, destruição e responsabilidade humana. Essa aproximação torna a aula de arte mais significativa, especialmente quando conectada à realidade vivida pelos alunos.

No campo pedagógico, a obra de Krajcberg favorece práticas que não dependem apenas da explicação verbal ou da reprodução técnica. A observação de suas esculturas, relevos e composições permite explorar texturas, formas, cores, volumes e contrastes, abrindo caminhos para diferentes modos de aprendizagem. Estudantes com trajetórias diversas podem participar por meio do olhar, da fala, do toque, da criação coletiva e da interpretação das imagens. Essa pluralidade metodológica fortalece a perspectiva inclusiva, pois reconhece que aprender arte envolve múltiplas linguagens e diferentes formas de construir sentido.

Ao discutir Krajcberg como ferramenta de conscientização ambiental, Araújo e Silva (2022) indicam a força educativa de uma obra que transforma a degradação da natureza em denúncia visual. Essa leitura permite compreender que a produção do artista não se restringe à contemplação, pois provoca questionamentos sobre a relação entre humanidade e ambiente. Na escola, esse aspecto pode estimular debates sobre queimadas, destruição de florestas, consumo, cuidado com a vida e responsabilidade coletiva. Assim, a arte se torna mediação para desenvolver sensibilidade socioambiental e consciência crítica.

A dimensão inclusiva dessa proposta aparece quando a obra de Krajcberg permite que todos os estudantes encontrem formas de aproximação com o tema. Alguns podem se envolver pela materialidade dos elementos naturais; outros, pelas cores, pelas formas ou pelas discussões ambientais despertadas pelas obras. Essa abertura rompe com práticas pedagógicas muito fechadas, nas quais há apenas uma resposta correta ou um único modo de participação. Ao

contrário, o trabalho com Krajcberg favorece experiências interpretativas, nas quais diferentes percepções são valorizadas e colocadas em diálogo no espaço escolar.

A natureza pode ser trabalhada na escola como presença viva, matéria expressiva e denúncia das violências cometidas contra o ambiente, abrindo espaço para experiências que aproximam arte, sensibilidade e responsabilidade. Na própria produção de Krajcberg (2005), essa compreensão aparece vinculada ao uso de materiais naturais e à crítica da devastação ambiental. Ao explorar seus processos criativos, o professor pode propor atividades de observação da natureza local, coleta ética de elementos naturais, produção artística com materiais reaproveitados e rodas de conversa sobre cuidado ambiental. Tais práticas articulam criação, reflexão e participação coletiva de modo inclusivo.

A relação entre processo criativo e educação ambiental também é destacada por Lima (2025), ao indicar que a obra de Krajcberg contribui para pensar práticas educativas comprometidas com a consciência ecológica. Esse diálogo é especialmente fértil para o ensino fundamental, pois aproxima o estudante de problemas concretos sem abandonar a dimensão estética da aprendizagem. A arte, nesse caso, não apenas informa sobre a natureza, mas produz envolvimento sensível com ela. Por meio dessa experiência, o aluno pode perceber que cuidar do ambiente também exige imaginação, empatia e responsabilidade.

Outra possibilidade pedagógica consiste em aproximar a obra de Krajcberg da realidade da escola e da comunidade. O professor pode propor leituras de imagens, debates sobre paisagens locais, observação de árvores, resíduos, espaços degradados e formas de vida presentes no território. Souza e Gonçalves Junior (2010) reforçam essa relação ao discutirem arte e meio ambiente em diálogo na escola pública, mostrando que o trabalho com Krajcberg pode gerar experiências educativas conectadas ao cotidiano. Desse modo, a aprendizagem ganha sentido social e favorece pertencimento.

Essas práticas também contribuem para uma educação inclusiva porque deslocam o foco da padronização para a participação. Em vez de exigir que todos produzam o mesmo resultado, o trabalho inspirado em Krajcberg pode valorizar processos, escolhas, narrativas e interpretações distintas. A criação artística com materiais naturais ou reaproveitados permite que cada estudante mobilize sua experiência e seu modo de perceber o mundo. Assim, a sala de aula se transforma em espaço de escuta, cooperação e reconhecimento, fortalecendo vínculos entre arte, diversidade e formação humana.

Dessa maneira, a obra de Frans Krajcberg apresenta relevante potencial pedagógico para uma educação inclusiva ao unir sensibilidade estética, denúncia ambiental e abertura à diversidade de expressões. Suas produções ajudam a escola a trabalhar arte de forma crítica, sensível e contextualizada, favorecendo experiências que envolvem corpo, olhar, imaginação e reflexão. Ao inspirar práticas voltadas à criação, ao cuidado com a natureza e ao respeito às diferentes formas de participação, Krajcberg contribui para uma formação mais humana, ecológica e comprometida com a vida.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste artigo permitem compreender que a arte possui papel relevante na construção de uma formação escolar mais sensível, crítica e inclusiva. No ensino fundamental, sua presença contribui para ampliar as formas de expressão, percepção e participação dos estudantes, favorecendo experiências que ultrapassam a transmissão de conteúdos. Ao mobilizar imagens, materiais, gestos, memórias e interpretações, o ensino de arte cria possibilidades para que diferentes sujeitos se reconheçam no processo educativo e construam vínculos mais significativos com o conhecimento.

A discussão sobre educação inclusiva evidenciou que a presença física do estudante na escola não assegura, por si só, pertencimento e aprendizagem. A inclusão exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer singularidades, flexibilizar percursos e valorizar diferentes modos de aprender e participar. Nesse sentido, a arte contribui de maneira importante, pois abre espaço para linguagens diversas e permite que os estudantes expressem suas experiências por caminhos que nem sempre se realizam nas práticas escolares mais convencionais. Assim, diversidade e sensibilidade tornam-se dimensões articuladas da formação.

A obra de Frans Krajcberg mostrou-se especialmente fecunda para esse debate, uma vez que articula criação artística, denúncia ambiental, materialidade natural e compromisso ético. Ao transformar elementos da natureza em linguagem estética e crítica, o artista oferece à escola possibilidades de trabalho que aproximam arte, consciência socioambiental e formação humana. Suas produções permitem desenvolver práticas pedagógicas voltadas à observação, à interpretação, à criação e ao diálogo sobre o cuidado com a vida, favorecendo experiências educativas mais abertas, participativas e contextualizadas.

Desse modo, conclui-se que a aproximação entre a obra de Krajcberg e o ensino fundamental pode contribuir para uma educação inclusiva mais sensível e humanizadora. Essa contribuição não se limita ao estudo da trajetória do artista, mas se amplia quando suas obras inspiram práticas que valorizam diferentes percepções, materiais, expressões e formas de participação. Ao trabalhar com arte, natureza e diversidade, a escola pode fortalecer processos de pertencimento, empatia e responsabilidade coletiva, construindo experiências formativas mais comprometidas com os sujeitos e com o mundo que habitam.

Referências

ACEDO, Rosane; ARANHA, Cecília. **Encontro com Krajcberg**. São Paulo: Formato Editorial, 2012.

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

ARAÚJO, Danilo Oliveira da Silva; SILVA, Maria do Socorro de Sousa. **Frans Krajcberg: arte como ferramenta de conscientização ambiental**. In: CONGRESSO NACIONAL

DE EDUCAÇÃO DO SENAC PERNAMBUCO, 2022, Recife. Anais [...] Recife: Senac Pernambuco, 2022. Disponível em: <https://www.pe.senac.br/congresso/anais/2022/pdfs/FRANS%20KRAJCBERG%20ARTE%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20CONSCIENTIZA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989. DOI: 10.1590/S0103-40141989000300010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.

KRAJCBERG, Frans. **A natureza de Krajcberg**. Rio de Janeiro: GB Arte, 2005.

LIMA, Adriana Teixeira de. **A relação entre o processo de criação de Frans Krajcberg e a educação ambiental**. Revista de Estudos Universitários - REU, Sorocaba, SP, v. 51, p. e025005, 2025. DOI: 10.22484/2177-5788.2025v51id5818. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/5818>. Acesso em: 11 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar em Revista, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/5233/10099>. Acesso em: 9 out. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOUZA, Paulo César Antonini de; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **O homem das árvores: arte e meio ambiente em diálogo na escola pública**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 29, p. 165-176, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/51>. Acesso em: 12 jun. 2025.