

O PAPEL DO PROFESSOR DE ARTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS, COMPETÊNCIAS E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS

THE ROLE OF THE ART TEACHER IN BUILDING AN INCLUSIVE SCHOOL: CHALLENGES, COMPETENCIES, AND EDUCATIONAL POSSIBILITIES

EL PAPEL DEL PROFESOR DE ARTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA: DESAFÍOS, COMPETENCIAS Y POSIBILIDADES EDUCATIVAS

Liliane do Nascimento Neri

Especialista em Educação Digital
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

Marcelo Longo Freitas Mandarinio

Doutor em Administração
Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO)
<https://orcid.org/0000-0003-0304-2014>

Manoel Augusto Sales

Pós-graduação em Ensino da Matemática (UFF)
Universidade Federal Fluminense
<https://orcid.org/0009-0009-7047-0511>

Patrícia Borges Lisboa

Mestre em Administração (UFF)
Universidade Federal Fluminense
<https://orcid.org/0009-0002-6811-121X>

Itamar dos Santos Fonseca

Mestrando em Ensino de Física (PPGPROFIS)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA
<https://orcid.org/0000-000-4474-0970>

Lucimar Venâncio Amaral

Doutora em Engenharia Mecânica
Instituto Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0001-8040-7385>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i3.549>

Publicado em: 02.03.2026

Resumo: O artigo discute os desafios enfrentados pelos professores de Arte no contexto da inclusão escolar, analisando a necessidade de formação contínua, competências pedagógicas e atitudes que permitam atender à diversidade presente nas salas de aula. A partir de referenciais teóricos e documentos nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca, a LDB e a BNCC, destaca-se que o ensino de Arte desempenha papel essencial na promoção da participação, da expressão e do desenvolvimento integral dos estudantes. O texto reforça que o professor de Arte é um mediador cultural cuja atuação contribui para a construção de



ambientes educativos mais inclusivos, democráticos e sensíveis às singularidades dos alunos. Conclui-se que a inclusão, ao exigir adaptações curriculares, metodológicas e institucionais, demanda docentes preparados para promover uma educação humanizadora, colaborativa e centrada nas potencialidades de cada estudante.

Palavras-chave: Arte; Diversidade; Formação docente; Inclusão educacional; Mediação cultural.

Abstract: This article examines the challenges faced by Art teachers within the context of school inclusion, emphasizing the need for continuous professional development, pedagogical competencies, and attitudes that support the diversity found in contemporary classrooms. Drawing on theoretical frameworks and national and international documents - such as the Salamanca Statement, the Brazilian Education Guidelines (LDB), and the National Common Curricular Base (BNCC) - the study highlights the essential role of Art education in fostering student participation, expression, and holistic development. The teacher is presented as a cultural mediator whose practice contributes to building inclusive, democratic, and culturally rich learning environments. The article concludes that inclusive education requires curricular, methodological, and institutional adaptations and demands educators prepared to promote a humanizing, collaborative, and potential-based pedagogical approach.

Keywords: Art; Diversity; Teacher training; Inclusive education; Cultural mediation.

Resumen: El artículo analiza los desafíos que enfrentan los profesores de Arte en el contexto de la inclusión escolar, destacando la necesidad de una formación continua, competencias pedagógicas y actitudes que permitan atender la diversidad presente en las aulas. A partir de referentes teóricos y documentos nacionales e internacionales, como la Declaración de Salamanca, la LDB y la BNCC, se enfatiza que la enseñanza del Arte desempeña un papel fundamental en la promoción de la participación, la expresión y el desarrollo integral de los estudiantes. El docente de Arte es reconocido como un mediador cultural cuya labor contribuye a la construcción de ambientes educativos más inclusivos, democráticos y sensibles a las singularidades del alumnado. Se concluye que la inclusión requiere adaptaciones curriculares, metodológicas e institucionales, así como docentes preparados para promover una educación humanizadora, colaborativa y centrada en las potencialidades de cada estudiante.

Palabras clave: Arte; Diversidad; Formación docente; Inclusión educativa; Mediación cultural.

1 Introdução

A inclusão educacional muitas vezes não é plenamente compreendida, o que explica a variedade de interpretações encontradas na literatura pedagógica e nas práticas educativas. De acordo com Mazzotta (2015), no Brasil, ela é concebida a partir do reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade, independentemente de suas particularidades e características, as quais determinam o rumo do seu desenvolvimento e favorecem sua integração social como indivíduos capazes de usufruir das possibilidades oferecidas pela sociedade e, ao

mesmo tempo, contribuir para o seu desenvolvimento.

Seguindo esses critérios, a inclusão educacional confere relevância ao alcance dos objetivos socioeducativos por todos os alunos, e não ao tipo de instituição de ensino ou à modalidade de oferta educativa.

A educação de qualidade é aquela que estimula o máximo desenvolvimento possível de crianças e adolescentes, em consonância com os resultados desejados. Para Mantoan (2021), uma educação de qualidade se constitui e se justifica quando é acessível a todos os membros da sociedade; quando disponibiliza recursos pessoais, didáticos e metodológicos ajustados às necessidades de cada aluno; quando promove mudanças nas instituições de ensino; incentiva a participação ativa de todos os estudantes em sua aprendizagem; envolve efetivamente os familiares e a comunidade; e estimula a melhoria da formação de professores, especialistas e demais profissionais da educação.

Entre os especialistas que atuam nas diferentes instituições de ensino, os professores de Arte desempenham um papel relevante, pois, ao promoverem conteúdos culturais, ocupam uma posição privilegiada para fomentar a inclusão educacional. Entretanto, diante dessa tendência, que ganha cada vez mais força na Pedagogia e nas práticas educativas, é importante levantar a seguinte questão: os professores de Arte que desenvolvem o seu trabalho profissional nas escolas possuem a preparação adequada para promover a inclusão educacional dos seus alunos?

Neste sentido, ao analisar documentos e pesquisas bibliográficas, observa-se que os professores de Arte enfrentam limitações tanto na prática profissional quanto no currículo, especialmente no que se refere à formação necessária para lidar com os desafios da inclusão educacional em seus contextos de atuação. É justamente o propósito deste trabalho: apresentar fundamentos teóricos que sustentem a necessidade de preparar os professores especialistas em Arte que atuam em instituições de ensino para enfrentar os desafios da inclusão escolar.

2 Revisão de literatura

Um dos principais desafios da prática educativa atual, considerando o papel significativo que o professor desempenha como mediador no processo de ensino, é a sua preparação como condição indispensável para oferecer uma resposta consistente à diversidade. Essa preparação deve garantir ao aluno a ajuda necessária em cada situação, possibilitando que todos aprendam mais e melhor, maximizando seu desenvolvimento. Nesse sentido, propõe-se uma estreita relação entre o reconhecimento de todas as prováveis diferenças dos alunos e as possibilidades reais dos professores para abordá-las (Rodrigues, 2019).

Como menciona Tavares (2016), é necessário um intenso trabalho de preparação docente, fundamentado em bases científicas sólidas, para assegurar o desenvolvimento profissional. Elevar o nível de formação dos professores configura-se como uma exigência essencial, de modo a atender às demandas impostas pelo atual modelo educacional.

Embora a preparação docente deva ter como objetivo central a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, Tavares (2016) enfatiza que um indivíduo está verdadeiramente preparado quando é capaz de enfrentar os problemas que lhe são apresentados e encontrar soluções para eles. Dessa forma, a preparação dos professores constitui um aspecto importante no desenvolvimento dos processos educativos e é compreendida como um processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de conhecimentos, competências e valores essenciais ao desempenho de suas funções (Rodrigues, 2019).

A formação contínua dos professores também deve contemplar a capacidade de adaptação às inovações tecnológicas e metodológicas que surgem constantemente no campo educacional. Segundo Orrú (2012), à medida que novas ferramentas pedagógicas e estratégias de ensino emergem, os docentes precisam estar preparados para integrá-las às suas práticas, garantindo que a aprendizagem dos alunos seja relevante e alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Esse processo de atualização constante permite que os professores não apenas aprimorem suas práticas, mas também contribuam para a evolução do sistema educacional como um todo.

Percebe-se que a preparação dos professores vai além do domínio de conteúdos específicos, abrangendo também o desenvolvimento de competências socioemocionais. A habilidade de lidar com os desafios emocionais dos alunos, promover um ambiente de respeito e cooperação e atuar como facilitador no processo de aprendizagem constitui-se como um conjunto de aspectos fundamentais que precisam ser cultivados ao longo da formação docente. Esse equilíbrio entre competência técnica e habilidades interpessoais torna-se essencial para que os profissionais da educação desempenhem seu papel de forma eficaz, motivando e inspirando os estudantes a alcançarem seu potencial máximo.

A este respeito, Orrú (2012, p. 28) considera que:

O professor deve ser capaz de antecipar possíveis dificuldades, desmotivações e erros dos seus alunos tanto na aprendizagem como nas suas aptidões e comportamentos, ou seja, deve ser capaz de prever e, na medida do possível, evitar situações de conflito e fracasso. O processo educativo tem que alcançar uma integração de influências, um sistema que funcione como uma unidade harmoniosa, que flua sem incoerências e tenha caráter sistêmico e totalizante, não pode ser uma soma de elementos incoerentes.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a preparação constante do professor exige comprometimento contínuo, busca e atualização de informações, integração de conhecimentos, análise crítica da prática educativa, esforço para encontrar soluções e necessidade permanente de aprimoramento profissional. Sendo assim, ao refletirmos sobre a preparação dos professores para uma educação inclusiva e respeitosa da diversidade, pode-se afirmar que essa forma de conceber o processo educativo configura-se como um desafio significativo para os profissionais da educação.

A preparação do professor - neste caso, especificamente do professor de Arte - é decisiva para a concretização de qualquer projeto educativo e mostra-se essencial, uma vez que cada aluno possui estilos e ritmos de aprendizagem distintos. Torna-se, portanto, crucial reconhecer suas necessidades pessoais, sociais e educativas, sejam elas especiais ou não. Por isso, a realização de

um diagnóstico preciso é fundamental, pois constitui uma ferramenta que permite ao professor determinar o real estado de aprendizagem do aluno e identificar sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP)¹. Assim, o profissional da educação deve estar em constante processo de aperfeiçoamento de seus métodos, técnicas e modos de atuação (Mazzotta, 2015).

Mantoan (2021) considera que os educadores devem continuar sua formação não apenas a partir da teoria, mas também por meio da prática social. Isso envolve a administração de novos recursos, o desenvolvimento de soluções alternativas para os problemas educacionais e a aplicação dos resultados das pesquisas. Além disso, é fundamental que sistematizem suas experiências e implementem políticas educativas inclusivas, promovendo oportunidades de acesso ao conhecimento em todas as áreas. Tais políticas devem garantir que todos tenham acesso aos serviços essenciais, como saúde, segurança social e cultura, bem como promover a participação cidadã em qualquer forma de discriminação, seja por origem social, orientação sexual, cor da pele, local de residência, crenças religiosas ou nível profissional.

Do ponto de vista sociológico, a preparação do professor de Arte se baseia na concepção da educação como um fenômeno social e contextual, materializado na interação contínua entre o sujeito e o ambiente, por meio da qual ambos se transformam nos níveis cognitivo e atitudinal, de modo a responder às demandas sociais. Isso pressupõe a participação permanente do professor, visando à consolidação da relação entre educação e sociedade (Rodrigues, 2019).

A formação do professor especialista em Arte parte do princípio de que o ser humano é social, influenciado pela história e resultado do desenvolvimento da cultura que ele próprio produz. O materialismo dialético constitui um método que fornece uma base teórica importante para compreender como o ser humano adquire conhecimento. Essa perspectiva destaca que o conhecimento surge da interação entre as pessoas e o mundo ao seu redor, bem como das relações estabelecidas entre os indivíduos. A prática desempenha um papel central nesse processo, e a relação entre conhecimento e avaliação mostra-se igualmente fundamental (Rodrigues, 2019).

A partir de concepções filosóficas, assume-se o trabalho do professor da disciplina de Arte nas instituições de ensino como uma abordagem objetiva dos fenômenos éticos e culturais presentes em sua ação e desenvolvimento, a partir dos quais se especificam as relações internas entre educação, cultura e desenvolvimento da personalidade. Para Santana (2014), este educador é um profissional da cultura, cuja responsabilidade social envolve o desenvolvimento de processos de promoção, valorização e criação de arte e literatura no contexto escolar. Esse profissional se desenvolve em diversos contextos de atuação e exerce uma função artístico-pedagógica, uma vez que utiliza manifestações artísticas e literárias na formação de cidadãos.

1 A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vygotsky, representa a diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode realizar com a orientação de um adulto ou de pares mais experientes. Esse conceito evidencia que a aprendizagem é social e ocorre por meio da mediação, que ajuda a criança a desenvolver habilidades que, com o tempo, se tornam independentes. Assim, a ZDP destaca a importância de oferecer desafios adequados e suporte pedagógico para favorecer o avanço do desenvolvimento cognitivo (Bregunci, 2014).

Os educadores de Arte contribuem para a formação de valores, atitudes e comportamentos, por meio de atividades desenvolvidas em diferentes contextos de ensino, considerando as características individuais dos alunos. Além disso, potencializam processos de apreciação e criação artística, promovendo o desenvolvimento da imaginação e da personalidade a partir das experiências adquiridas (Rodrigues, 2019).

Percebe-se que os professores especialistas nessa disciplina auxiliam os alunos a explorar diferentes perspectivas culturais e sociais por meio da arte, incentivando o pensamento crítico e a reflexão sobre o mundo ao seu redor. Ao trabalhar com diversas formas de expressão artística, os educadores ampliam as possibilidades de comunicação e autoexpressão, fortalecendo a imaginação, a criatividade e também a capacidade de empatia e compreensão das diversidades humanas. Assim, o ensino de Arte se torna um meio poderoso de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, conectando experiências pessoais com contextos coletivos mais amplos.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelece as diretrizes gerais para a educação no Brasil e inclui a obrigatoriedade do ensino de Arte nos currículos da educação básica. O artigo 26, parágrafo 2º, determina que o ensino de Arte é obrigatório em todos os níveis da educação básica, com o propósito de promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. A LDB reforça a importância da Arte como componente curricular, contribuindo para a formação integral do indivíduo, valorizando as diversas manifestações culturais e incentivando a criatividade e o pensamento crítico (Brasil, 1996).

Os profissionais de Arte, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desempenham um papel de grande relevância nas instituições de ensino ao promover o desenvolvimento integral dos alunos por meio do ensino das linguagens artísticas, que incluem artes visuais, a música, o teatro e a dança. A BNCC destaca que o ensino de Arte deve ir além da simples técnica, favorecendo a formação de indivíduos capazes de se expressar, refletir sobre o mundo e interagir com ele de forma crítica e criativa (Brasil, 2018).

Esses profissionais são responsáveis por estimular o desenvolvimento das habilidades de percepção, apreciação, criação e crítica artística, integrando saberes culturais às práticas pedagógicas. Nas escolas, os professores de Arte têm a missão de trabalhar as competências e habilidades previstas na BNCC, como a capacidade de utilizar diferentes linguagens artísticas para expressar ideias e emoções, desenvolver o pensamento crítico, valorizar o patrimônio cultural e compreender as artes como uma forma de comunicação que conecta as diversas dimensões do conhecimento humano.

Além disso, os profissionais de Arte atuam como mediadores entre os estudantes e a cultura, incentivando a experimentação e a fruição estética em um ambiente de aprendizagem inclusivo, que respeita a diversidade cultural e promove a construção de identidades por meio da arte. Em suma, sua atuação nas escolas é essencial para a formação de indivíduos mais sensíveis, críticos e criativos, em consonância com as diretrizes da BNCC.

De acordo com Oliveira (2019, p. 37), para que os professores da disciplina de Arte tenham uma atuação eficaz nas instituições de ensino, é necessário que a escola estabeleça como objetivos em seu plano de ensino os seguintes aspectos:

O desenvolvimento de oficinas de criação e apreciação com todos os alunos da escola; a preparação técnico-metodológica do corpo docente; o trabalho de promoção da cultura artística na escola; melhorar o ambiente sonoro e visual da escola.

Oliveira (2019, p. 56-57) apresenta algumas características que devem constar no currículo para o ensino de arte nas escolas:

Contribuir para a formação integral dos alunos de acordo com as demandas de cada série em relação à valorização das artes.

Trabalhar pelo resgate, preservação e promoção da cultura popular e tradicional baseada no respeito às identidades locais e à diversidade de suas expressões e processos criativos.

Estimular, promover e desenvolver processos de valorização em todas as manifestações artísticas.

Reconhecer, valorizar e orientar competências e possibilidades para a prática de todas as manifestações artísticas.

Estimular, promover e desenvolver processos de criação artística na sua especialidade.

Utilizar as potencialidades de programas audiovisuais e informáticos para o desenvolvimento da cultura artística.

Prestar atenção adequada, de acordo com as características da escola e de seus alunos, aos alunos da educação especial.

Desenhar e organizar ações de trabalho com pais, familiares e demais membros da comunidade, para elevar sua cultura geral integral de acordo com os diagnósticos.

Promover a escola como instituição cultural fundamental e a sua ligação com outras instituições culturais e sociais da comunidade.

Conceber e organizar as atividades culturais da escola em interação com a sua comunidade; organizar visitas a instituições culturais e sociais.

Participar na concepção e implementação de projetos comunitários e pesquisas socioculturais.

Como se observa claramente, os professores da disciplina de Arte têm a grande responsabilidade de contribuir não apenas para fortalecer o vínculo entre a escola e as instituições culturais mais relevantes da comunidade, abrangendo um amplo contexto de atuação, mas também de oferecer atenção educativa qualificada aos estudantes da educação especial.

No entanto, estes pedagogos da Arte frequentemente não dispõem de ferramentas suficientes para atuar de forma eficaz em contextos de inclusão educativa. Para Santana (2014), ainda é limitado o conhecimento sobre as necessidades educativas, associadas ou não a deficiências, de modo a proporcionar um atendimento adequado que faça uso das infinitas potencialidades artísticas presentes na prática desse profissional.

Se a arte e a cultura são concebidas como instrumentos pedagógicos e ideológicos que permitem educar e instruir as pessoas, com o objetivo de promover uma vida espiritual plena e socialmente saudável, então esses profissionais devem ser portadores de um profundo senso de humanismo, entendido como princípio filosófico que orienta a atenção à diversidade.

São diversas as investigações realizadas sobre o papel das artes na formação multilateral do homem, o que tem servido de base para aprofundar e sistematizar a contribuição de cada uma das manifestações artísticas para o desenvolvimento das esferas cognitiva, afetiva e psicomotora da personalidade e sua influência no comportamento. Da mesma forma, do ponto de vista prático, está comprovado o efeito das artes no sujeito do processo educativo (Zillmer; Dubois, 2012, p. 34).

Percebe-se, então, que o papel das artes no processo educativo não se limita à criatividade e à expressão, mas está diretamente relacionado ao crescimento integral do aluno, permitindo que ele desenvolva habilidades essenciais para a vida, como empatia, coordenação motora e resolução de problemas, além de favorecer a ampliação da capacidade de interação social e emocional, tanto dentro quanto fora da escola.

Os professores de Arte devem estar preparados para transformar as condições do processo educativo, buscando métodos, procedimentos e estilos de trabalho que respondam às particularidades dos grupos e às individualidades dos alunos que atendem, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um (Tavares, 2016). Sendo assim, reconhece-se que cada pessoa pode aprender de maneira diferente sobre os mesmos objetos.

As artes adquirem um valor significativo que ultrapassa sua função inicial, pois transformam o indivíduo em um elo permanente com as diversas manifestações culturais e saberes, abrindo-se a múltiplos espaços de interação escolar, onde convergem estudantes, famílias e a realidade social. Portanto, é necessário considerar que o trabalho artístico-cultural realizado nas escolas deve ser planejado, organizado e avaliado em relação aos interesses pessoais, sociais e comunitários, a partir de perspectivas inclusivas, com projeção integral e caráter desenvolvimentista (Santana, 2014).

Ultimamente, surgiu uma tendência nas esferas nacional e internacional para expandir e aprofundar os direitos humanos, não apenas em termos do seu alcance, mas também no seu impacto social, político e jurídico. Esta tendência tem um impacto particular nas escolas, nas práticas educativas e na pedagogia como ciência. Neste sentido, Zillmer e Dubois (2012) consideram que a mudança, a transformação e o desenvolvimento são uma necessidade imediata para dar resposta às reais necessidades nas instituições de ensino, o que torna necessário:

A mobilização de fatores humanos, sociais, culturais, políticos e econômicos no sentido de garantir a cada pessoa, sem exceção, plenas oportunidades e possibilidades reais para o seu desenvolvimento. Isso implica uma melhor compreensão da finalidade da educação das pessoas com necessidades educativas especiais, transformar os serviços prestados, melhorar o trabalho das equipes multidisciplinares e promover mudanças na formação docente, melhorando o desempenho profissional do docente (Zillmer; Dubois, 2012, p. 56).

A ideia central é que essa transformação só será possível mediante uma mobilização ampla, envolvendo recursos humanos, sociais, culturais, políticos e econômicos. Dessa forma, torna-se necessária uma reformulação dos serviços educacionais oferecidos, assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento. Isso requer uma compreensão aprofundada da educação inclusiva e um compromisso constante com o aprimoramento dos processos educativos e do desempenho dos profissionais envolvidos.

Segundo Orrú (2012), a educação deve ser um bem comum e um direito essencial das pessoas, funcionando como um indicador fundamental de qualidade de vida e como um elemento de coesão social, equidade e inclusão. Quando fundamentada no respeito às diferenças individuais, a educação contribui para evitar processos de exclusão e para valorizar a condição humana acima de quaisquer limitações, vantagens ou desvantagens.

Nesse sentido, diversas investigações sobre a inclusão educativa têm permitido a evolução conceitual do tema, reforçando que todos os alunos devem acessar oportunidades de aprendizagem equitativas, independentemente de seu status social, cultural, ideológico, físico ou das diferenças em suas habilidades e competências. A origem desse entendimento está diretamente relacionada ao Fórum Mundial da Educação, promovido pela Unesco em 1990. Esse evento consolidou a proposta *Educação para Todos*, cuja finalidade era garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e promover o bem-estar individual e social no contexto da educação formal (Brasil, 1994).

Posteriormente, o conceito de inclusão educacional foi fortalecido, especialmente a partir da Declaração de Salamanca, que estabeleceu que as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Esse documento tornou-se um marco internacional ao afirmar que a educação inclusiva é um direito fundamental de todos, devendo ser sustentada por um sistema educacional capaz de atender à diversidade e adaptar-se às necessidades dos estudantes (Brasil, 1994).

Assim, a inclusão educacional surge como um princípio orientador que visa garantir o acesso igualitário à educação e a participação plena de todos os estudantes no ambiente escolar. Para Mantoan (2021), esse conceito ultrapassa a simples inserção de estudantes com deficiência no ensino regular. Trata-se de transformar o sistema educacional para que ele acolha e valorize a diversidade, reconhecendo que todos aprendem de formas distintas e podem contribuir significativamente para a dinâmica escolar.

A prática da inclusão requer que as escolas sejam ambientes acolhedores, promotores de equidade e capazes de oferecer suporte adequado a todos os alunos. Esse compromisso envolve não apenas adaptações curriculares e a reorganização das práticas pedagógicas, mas também o desenvolvimento de uma cultura escolar fundamentada no respeito às diferenças e na valorização da singularidade de cada estudante. Conforme destaca Mantoan (2021), o êxito da inclusão depende de uma abordagem colaborativa entre professores, gestores, famílias e comunidade,

articulada a políticas educacionais que assegurem recursos, formação continuada e condições institucionais favoráveis.

A inclusão, no entanto, transcende o aspecto puramente educacional e se vincula diretamente ao desenvolvimento social, emocional e relacional dos alunos. Mazzotta (2015) reforça que a escola inclusiva deve constituir-se como um espaço onde todos se sintam pertencentes, reconhecidos e capazes de contribuir. Tal postura não apenas favorece o desempenho acadêmico, mas também combate preconceitos, discriminações e desigualdades, promovendo a formação de sujeitos preparados para conviver em uma sociedade plural e diversificada.

Do ponto de vista operacional, a implementação da inclusão demanda formação contínua dos professores, que precisam estar habilitados a lidar com necessidades educacionais diversas. Isso envolve o uso de recursos tecnológicos assistivos, estratégias pedagógicas diferenciadas, metodologias ativas e a articulação com profissionais especializados, de como a responder às demandas específicas dos alunos. Assim, a inclusão assume o caráter de um processo dinâmico, contínuo e em constante aprimoramento, cujo objetivo central é garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e significativa.

Por outro lado, Zillmer e Dubois (2012) ressaltam que a inclusão é um conceito mais amplo do que a integração, uma vez que se relaciona diretamente com a natureza da educação geral e da escola comum. Sob essa perspectiva, implica reconhecer que todos os membros de uma comunidade escolar, independentemente de suas condições individuais, devem aprender juntos, compartilhando experiências e saberes que favoreçam o desenvolvimento coletivo.

Outros instrumentos internacionais de relevância contribuíram para consolidar padrões globais voltados à inclusão educacional, entre eles a Convenção da UNESCO contra a Discriminação na Educação (1960), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) - considerada um dos documentos jurídicos de direitos humanos mais amplos e rapidamente ratificados no cenário internacional - e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que reforça o direito à educação inclusiva como princípio essencial (Mantoan, 2021). Esses documentos estabeleceram diretrizes normativas e éticas que orientam políticas públicas e práticas pedagógicas em diversos países.

A Conferência Internacional de 1994, culminando na Declaração de Salamanca, representou um marco significativo na difusão da perspectiva inclusiva. O documento resultante expressou forte adesão ao princípio da educação para todos e enfatizou a urgência de assegurar que crianças, jovens e adultos - com ou sem necessidades educacionais especiais - fossem atendidos dentro de um mesmo sistema educacional comum. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca consolidou a inclusão como eixo orientador das políticas e práticas educacionais, influenciando reformas curriculares e estruturas escolares em todo o mundo.

A partir dessa visão, compreende-se que a inclusão educacional não se concentra na classificação das instituições como especiais ou regulares, mas na capacidade de garantir o alcance dos objetivos socioeducativos por todos os estudantes, independentemente da modalidade ou do

contexto em que a oferta educativa é realizada (Mazzotta, 2015). O foco desloca-se, portanto, das estruturas para os resultados e para a efetivação do direito à aprendizagem em condições de equidade.

No âmbito internacional contemporâneo, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável reforça essa perspectiva ao estabelecer, no Objetivo 4 (Educação de Qualidade), o compromisso com o “desenvolvimento de sistemas educativos que fomentem uma educação inclusiva de qualidade e que promovam oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017, p. 7). Essa diretriz amplia a concepção tradicional de educação ao reconhecer a importância de processos contínuos de aprendizagem que abranjam a infância, a adolescência, a vida adulta e a terceira idade, atendendo às demandas de um mundo em constante transformação.

A proposta de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida contribui para assegurar que indivíduos de diferentes idades, contextos culturais, socioeconômicos e trajetórias pessoais tenham acesso permanente ao desenvolvimento intelectual, social e profissional. Tal enfoque expressa o compromisso global de não deixar ninguém para trás, valorizando as diversidades humanas e integrando-as ao processo educacional como elemento fundamental para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis.

Zillmer e Dubois (2012) consideram que, apesar de existirem diferentes definições de inclusão, existem quatro características essenciais que podem ser destacadas, critério compartilhado pelo autor deste trabalho:

A inclusão é um processo, não é algo que se consegue da noite para o dia, mas requer tempo e, acima de tudo, perseverança. Não é uma atividade que se faz um dia e já tem resultados, mas sim uma sequência de ações que se desenvolvem progressivamente. Além disso, deve-se levar em conta que podem surgir obstáculos e dificuldades que devem ser enfrentados (Zillmer; Dubois, 2012, p. 23).

Percebe-se que os desafios que surgem ao longo do processo inclusivo constituem uma dimensão inerente à própria dinâmica educacional e não devem ser interpretados como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades para aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas. A identificação e o enfrentamento dessas dificuldades são fundamentais para o avanço tanto da escola quanto da sociedade, uma vez que possibilitam a reflexão crítica, a reformulação de estratégias e a construção de ambientes educativos mais equitativos, acolhedores e responsivos às diversidades humanas.

A inclusão procura a participação de todos os alunos de forma igual, sem distinção e com igual sucesso. Ou seja, deve ter em conta todos os alunos com características próprias, considerando-os indivíduos integrados num grupo. Desta forma, podemos servir a todos de forma igual, proporcionando-lhes ferramentas suficientes para alcançar com sucesso os objetivos educativos essenciais (Zillmer; Dubois, 2012, p. 23).

Dito de outra forma, ao direcionar o foco para o atendimento das necessidades individuais, sem perder de vista a promoção da igualdade, a inclusão se consolida como um

mecanismo para assegurar que os objetivos educacionais essenciais sejam alcançados por todos, favorecendo um desenvolvimento equilibrado, justo e socialmente sustentável. Nesse contexto, a terceira característica apresentada por Zillmer e Dubois (2012, p. 23) afirma que “a inclusão deve ser capaz de identificar barreiras e eliminá-las, para que se houver alguma atitude que incite ao ódio ou à exclusão possa ser travada e evitada”. Assim, a inclusão demanda um compromisso contínuo com a construção de ambientes acessíveis, acolhedores e éticos, nos quais a diversidade seja valorizada e qualquer forma de discriminação seja sistematicamente enfrentada e superada.

A inclusão centra-se nos estudantes em que pode haver um risco de marginalização, fracasso escolar ou exclusão. Deve ser dada especial atenção aos alunos que apresentam estas características, para intervir antecipadamente e garantir que adquiram as competências educativas (Zillmer; Dubois, 2012, p. 23).

Em outras palavras, a inclusão não deve ser concebida como uma prática uniforme, mas como um processo dinâmico e adaptável às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que todos tenham acesso real às oportunidades educacionais e possam desenvolver suas competências de maneira plena. A intervenção antecipada assume, portanto, um papel estratégico, pois contribui para prevenir o agravamento das dificuldades, reduz desigualdades e favorece a construção de um ambiente de aprendizado equitativo. Ao priorizar esses alunos, a educação inclusiva busca estabelecer condições para que cada indivíduo alcance seu potencial máximo, independentemente das barreiras iniciais que possam enfrentar.

Sem dúvida, compreender a inclusão educacional sob essa perspectiva representa uma mudança paradigmática significativa, tanto no campo científico quanto nas práticas pedagógicas implementadas nas instituições de ensino. Essa mudança pressupõe romper com visões tradicionais e ampliar a compreensão sobre diversidade, aprendizagem e participação escolar.

Nesse sentido, Oliveira (2019) afirma que o paradigma da diversidade implica uma transformação profunda na escola, que deve romper com antigas cristalizações da cultura escolar e avançar para novas formas de organização institucional. Esse movimento de mudança é inevitavelmente atravessado pela dimensão política, exigindo a revisão das formas pelas quais o poder se manifesta e produz efeitos normativos e reprodutivos no funcionamento das instituições educativas.

Mantoan (2021) argumenta que a inclusão educativa exige um redesenho do modelo escolar vigente, exigindo professores com novas posturas, famílias mais participativas e uma organização institucional orientada por princípios comunitários. Tal modelo deve se concentrar nas competências e potencialidades dos alunos - e não em suas deficiências ou dificuldades -, reconhecendo que todos têm condições de aprender. Assim, torna-se essencial promover adaptações curriculares significativas e flexíveis, capazes de preparar indivíduos com e sem necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade.

Portanto, pode-se afirmar que a inclusão exige transformações profundas no processo pedagógico, demandando que os professores reconheçam esse fenômeno social e educativo como parte constitutiva de uma educação de qualidade, pautada no respeito à diversidade. Essa

compreensão implica ajustar planos de ensino, programas curriculares e estratégias pedagógicas, de forma a atender às particularidades e dificuldades de cada aluno.

Ao reconhecer a diversidade como uma condição humana inerente, manifestada nas interações sociais cotidianas e refletida no desenvolvimento pessoal, compreende-se que a articulação entre diversidade e inclusão orienta a organização do trabalho docente. Esse vínculo busca equilibrar o papel educativo de quem ensina com o protagonismo de quem aprende. Entretanto, tal processo interativo não depende apenas das características individuais dos sujeitos e do contexto sociocultural no qual se inserem, mas também das ações de ensino e das experiências de aprendizagem oferecidas. Esses aspectos devem considerar ainda as especificidades que caracterizam cada modalidade de atenção ao aluno com necessidades educacionais especiais (Lima; Gomes, 2017).

Observa-se, no cenário atual, um movimento de melhoria educacional sustentado pelos princípios de equidade e inclusão, no qual se enfatiza a formação de professores e gestores comprometidos com padrões éticos, morais e profissionais. Esse compromisso se reflete no aprimoramento do trabalho metodológico e na adoção de práticas de gestão que promovam a participação ativa do estudante na condução de sua própria aprendizagem (Lima; Gomes, 2017).

Nesse contexto, destaca-se o papel estratégico do projeto educativo escolar, concebido como o conjunto de ações e diretrizes que orientam a instituição no alcance de seus objetivos formativos. O êxito desse projeto depende significativamente da capacidade de gestão da escola e da integração entre suas metas educacionais e as atividades desenvolvidas. Seu propósito também inclui fomentar um ambiente democrático, estruturado em um estilo participativo que envolva dimensões intraescolares, extracurriculares e comunitárias, favorecendo uma abordagem verdadeiramente inclusiva (Lima; Gomes, 2017).

Complementarmente, compreende-se que o currículo, para atender às demandas sociais e ao respeito à diversidade, deve ser abrangente, flexível e contextualizado, possibilitando a participação efetiva da escola, de seus gestores, dos professores, das famílias e da comunidade. O acesso ao conhecimento e às oportunidades de desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional deve ser assegurado a todas as crianças, jovens e cidadãos, independentemente de local de residência, gênero, idade, etnia, religião ou origem social. Assim, todos devem ter igualdade de acesso aos meios de ensino gratuitos ao longo de todo o processo educacional.

A pedagogia da diversidade e da inclusão deve reforçar o caráter humanista, socializador, integrador e desenvolvimentista da educação, independentemente da natureza da instituição escolar. Isso implica garantir que o ensino se constitua como uma prática comprometida com a oferta de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes (Mantoan, 2021).

No âmbito do ensino de arte, o professor necessita compreender profundamente o significado da inclusão e manter-se em constante processo de formação, ampliando conhecimentos sobre diferentes necessidades educacionais. Além disso, deve conhecer cada um de seus alunos, a fim de adaptar materiais, técnicas e abordagens que permitam alcançar

todos de maneira equitativa (Mantoan, 2021). Para Rodrigues (2019), esse docente especialista deve desenvolver habilidades que possibilitem a criação de um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e atenda às singularidades dos estudantes. Isso inclui reconhecer e acolher diferentes formas de expressão, ritmos e estilos de aprendizagem, assegurando que todos possam participar, criar e expressar-se artisticamente.

Torna-se igualmente fundamental que o professor de arte estabeleça um diálogo permanente com outros profissionais da escola (psicólogos, pedagogos e especialistas em educação inclusiva), construindo práticas colaborativas que possibilitem compreender melhor as necessidades específicas dos estudantes e elaborar estratégias pedagógicas eficazes. Esse trabalho conjunto favorece a implementação de adaptações e recomendações de forma integrada ao planejamento e às atividades artísticas desenvolvidas.

A formação continuada, por sua vez, constitui elemento indispensável para o docente de arte comprometido com a inclusão. A participação em cursos, seminários e eventos formativos sobre práticas inclusivas e tendências educacionais emergentes permite a atualização permanente de saberes e competências. Esse processo formativo, além de fortalecer a prática pedagógica, capacita o professor a adotar metodologias inovadoras e a construir um ambiente em que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, sintam-se reconhecidos, valorizados e apoiados em seu percurso de aprendizagem.

3 Conclusão

A inclusão educativa configura-se como um processo orientador de um conjunto de princípios, concepções e práticas que direcionam a pedagogia e os processos de ensino e aprendizagem para a valorização da diversidade e para a garantia do direito de todos à educação. No contexto escolar, os professores de Arte, em particular, necessitam de um preparo contínuo de ordem cognitiva, processual e atitudinal para assumir plenamente essa responsabilidade.

Esse profissional, enquanto educador da escola contemporânea, agente cultural e sujeito social inserido na comunidade, enfrenta o desafio permanente de qualificar sua formação. A formação continuada torna-se, assim, indispensável para orientar sua prática pedagógica em consonância com as exigências do desenvolvimento educativo e cultural das novas gerações, possibilitando-lhe cumprir, de modo efetivo, sua missão social.

A inclusão de todas as crianças e adolescentes nos processos educativos, mediada pela atuação articulada dos professores - especialmente dos docentes de Arte -, contribui significativamente para a apropriação da cultura, ampliando as possibilidades de aprendizagem e favorecendo a formação integral da personalidade dos estudantes. Dessa forma, reforça-se a compreensão de que a educação inclusiva é um reflexo direto da sociedade em que vivemos e deve envolver todos os membros da comunidade escolar: pais, gestores e demais profissionais da educação. A participação ativa desses sujeitos é essencial para constituir uma rede de apoio capaz de sustentar práticas inclusivas e superar as barreiras que emergem ao longo do caminho.

Por fim, a promoção da inclusão na educação artística vai além das contribuições ao desenvolvimento individual. Ela também enriquece a cultura escolar, tornando o ambiente educacional mais dinâmico, plural e significativo. A diversidade de experiências e perspectivas proporcionada por práticas inclusivas fortalece a equidade e promove a justiça social, preparando os estudantes para exercerem uma cidadania mais consciente, ética e participativa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

BREGUNCI, M. G. C. Zona de desenvolvimento proximal. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.) **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>. Acesso em: 12 ago. 2024.

LIMA, A. L.; GOMES, V. S. **Educação inclusiva: A colaboração entre escola e família**. Salvador: Editora UFBA, 2017.

MATOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? por quê? Como fazer?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, M. A. **A arte e a formação emocional: reflexões sobre o ensino da arte em contextos inclusivos**. Salvador: Edufba, 2019.

ORRÚ, S. E. *et al.* (Org.). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades de desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RODRIGUES, V. S. **Diversidade e inclusão na educação: o papel do professor de arte**. São Paulo: Moderna, 2019.

SANTANA, C. G. **A arte e a educação inclusiva: uma possibilidade real**. Curitiba: IESDE, 2014.

TAVARES, D. A. **Formação continuada de professores e a inclusão escolar**. São Paulo: Papirus, 2016.

UNESCO. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Brasília: Nações Unidas, 2017.

ZILLMER, P.; DUBOIS, R. **A arte na inclusão de jovens com transtornos globais de desenvolvimento**. Porto Alegre: Medição 2012.