O DIREITO DE APRENDER ARTE: PARTICIPAÇÃO, EXPRESSÃO E INCLUSÃO NA DIVERSIDADE ESCOLAR

MARCOS VINICIUS TAVARES CORREIA

RESUMO
O presente artigo analisa o direito de aprender Arte como um componente fundamental da educação integral, destacando suas dimensões inclusiva, equitativa e formativa no cenário educacional brasileiro. A fundamentação teórica parte da premissa de que o ensino artístico ocupa um papel central no desenvolvimento humano, transcendendo o mero aprendizado técnico para oferecer oportunidades reais de expressão, criatividade, pensamento crítico e interação social. Conforme aponta Peters (2011), a educação artística é um motor de formação integral, promovendo a capacidade de o sujeito interagir socialmente de forma crítica e sensível. Sob uma abordagem qualitativa de caráter teórico e baseada em revisão de literatura, o estudo examina a evolução histórica da disciplina de arte bem como o impacto das políticas públicas quanto a garantia desse direito. A análise se orienta a partir do pensamento de Freire (1996), ao defender que o direito de aprender Arte não se restringe ao acesso físico às salas de aula, mas exige a garantia de participação efetiva e a valorização da diversidade cultural, respeitando as origens e capacidades do aluno. Todavia, a pesquisa identifica um hiato entre a teoria e a prática: embora currículos estaduais e municipais preguem a equidade e múltiplos caminhos pedagógicos, práticas tradicionais ainda persistem. Tais métodos acabam por excluir alunos com deficiências cognitivas, físicas, sensoriais ou aqueles em situação de vulnerabilidade social e econômica, de acordo com Quadros e Cruz (2011). Essa exclusão é evidenciada não apenas pela ausência de recursos materiais, mas, sobretudo, pela ausência de metodologias que contemplem múltiplas linguagens artísticas e promovam uma participação equitativa. Diante desse cenário, o artigo questiona como assegurar que todos os estudantes, independentemente de seus contextos, desenvolvam competências artísticas de forma inclusiva. A resposta passa pelo reconhecimento das capacidades individuais e pela promoção da equidade, conceito reforçado por Dias (2018), que define a educação artística inclusiva como o reconhecimento das potências singulares de cada aluno. O texto discute, ainda, o papel das tecnologias digitais e das estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade como ferramentas para romper barreiras de aprendizagem. Conclui-se, por fim, que a efetivação do direito de aprender Arte é um imperativo para a construção de escolas democráticas e socialmente justas. Ao fomentar a empatia, a imaginação e a crítica, a área da Arte fortalece os processos educativos e consolida a escola como um espaço de participação cultural plena e respeito às diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Arte; Direito à aprendizagem; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Educação integral.

INTRODUÇÃO

A educação, em uma concepção profunda e significativa, transcende a mera transferência de conteúdos técnicos ou a preparação para as demandas pragmáticas do mercado de trabalho. No que se refere a formação humana, situa-se a necessidade de cultivar a subjetividade, a alteridade e a capacidade crítica. Nesse cenário, o ensino da arte emerge não como um apêndice curricular, mas como um eixo estruturante fundamental para uma educação humanizada, capaz de reconectar o sujeito com sua sensibilidade e com o mundo que o cerca.

A experiência artística oferece um modo único de conhecer e habitar a realidade. Diferente do pensamento lógico-formal, a arte opera na esfera do simbólico e do sensível. Ao engajar-se com o fazer artístico, o educando é convidado a explorar sua própria interioridade, traduzindo afetos e percepções em formas, sons e movimentos. Esse processo não é meramente expressivo; é um exercício de autoconhecimento que permite ao indivíduo reconhecer-se como produtor de cultura e sujeito de sua própria história. O ensino da arte ocupa um papel central no desenvolvimento integral, compreendendo todas as dimensões, do ser humano, oferecendo muito mais do que o aprendizado técnico. Isso ocorre porque

a arte atua como um catalisador da expressão pessoal e do pensamento crítico, promovendo o florescimento da criatividade e da troca social.

No contexto educacional, ao integrar a arte ao cotidiano escolar, potencializamos a formação integral do estudante, permitindo que ele se reconheça como um sujeito, sobretudo, sensível, capaz de criar e intervir conscientemente na sociedade.

Contudo, o direito de aprender arte vai além da mera presença em sala ou do cumprimento de metas horárias, é necessário além de tudo, qualidade e significância ao processo artístico e a fim de que esse direito se torne de fato efetivo, é indispensável assegurar uma participação autêntica, em que a fala individual e a pluralidade cultural sejam o centro do processo. Isso implica incluir cada estudante de forma genuína, garantindo que suas condições físicas ou contextos sociais não se tornem obstáculos ao seu desenvolvimento estético.

Na educação brasileira, os currículos estaduais e municipais já sinalizam essa urgência por percursos diversos e metodologias plurais. A ideia é que o ensino proporcione diferentes condições que tornem possível a todos os educandos o alcance dos mesmos objetivos, promovendo a equidade. Contudo, na prática, ainda observamos que muitos modelos pedagógicos tradicionais falham ao tentar acolher essa pluralidade. Essas abordagens acabam limitando o aprendizado de alunos com dificuldades cognitivas, deficiências físicas, surdez ou cegueira, além de desconsiderar as vivências daqueles que vêm de contextos tanto social quanto econômicos mais vulneráveis.

Neste sentido, a exclusão persistente no ensino da arte não se limita à carência de recursos materiais; ela reflete, sobretudo, a urgência de metodologias que articulem uma participação equânime e valorizem a pluralidade das linguagens estéticas. Embora a disciplina seja o alicerce para a imaginação e a alteridade, o ingresso formal à escola não assegura, por si só, a fruição de suas potencialidades. Estudantes, com suas trajetórias singulares, enfrentam barreiras que demandam uma pedagogia mais empática e atenta às diferenças subjetivas.

Nesse contexto, torna-se imperativo investigar formas de garantir que cada aluno atue como protagonista de seu ensino-aprendizagem de maneira justa. A construção de um ensino de arte de qualidade inclusivo reside no reconhecimento das potências individuais, convertendo a igualdade de oportunidades em prática efetiva. Refletir sobre o ensino sob este prisma é vital para que docentes e gestores transformem as escolas em territórios democráticos e criativos. Este trabalho propõe, portanto, uma análise sobre como a educação artística pode materializar o direito efetivo de aprender. Ao discutir estratégias que prestigiem a livre expressão, busca-se fomentar ambientes que não apenas respeitem as diferenças, mas as ressignifquem como vetores de crescimento humano para todos os educandos.

O DIREITO DE APRENDER ARTE: CONCEITO E ABRANGÊNCIA

O conceito de direitos de aprendizagem ganha vida quando asseguramos que o conhecimento não apenas chegue ao estudante, mas seja genuinamente apropriado por ele. Sob esse olhar, a escola deixa de ser um local de transmissão para se tornar um espaço de acolhimento, onde crianças e jovens são convidados a investigar, resolver problemas e tecer novos saberes.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) nos recorda que educar é, em última análise, um ato de justiça e solidariedade, essencial para que o aluno se perceba como sujeito crítico na sociedade. No ensino de Arte, essa premissa vai além da grade horária: trata-se de garantir um encontro real com o fazer artístico. É permitir que o estudante sinta as linguagens, dê voz às suas percepções e conquiste autonomia criativa.

Como aponta Peters (2011), essa vivência toca as dimensões sensíveis e sociais, cuidando da formação integral do ser humano. Outro ponto vital é o despertar de uma leitura sensível do mundo. O Currículo da Cidade (2019) reforça que a Arte ensina a ler os sinais da cultura — sons, imagens e gestos. Assim, aprender arte não é apenas entender uma obra, mas desenvolver a sensibilidade necessária para interpretar criticamente a vida. O professor, nesse cenário, atua como um mediador afetuoso entre o aluno e o vasto repertório cultural da humanidade, incentivando a análise e a criação.

O Currículo Paulista (2026), por sua vez, endossa essa visão ao mostrar que a Arte abre caminhos para o diálogo intercultural e o respeito às diferenças ao passo em que, ao mergulhar em diversas manifestações, o estudante amplia seus horizontes e reconhece a humanidade no outro. A prática artística, portanto, deixa de ser um treino técnico para se tornar uma experiência social viva, onde o aluno é o protagonista da sua própria expressão que, por meio de mostras e intervenções – estratégias potentes –potencializa e materializa sua participação no processo artístico e consequentemente, no mundo, Isso reforça a ideia de que a arte na escola não se fecha em conteúdos rígidos; ela ajuda o estudante a compreender sua identidade e história ao permitir ao aluno re fita sobre sua própria realidade, construindo sentidos e pertencimento, como bem destacado por Dias (2018).

Apesar de toda importância da arte para o desenvolvimento humano hoje, historicamente, a Arte no Brasil nem sempre teve essa liberdade. Durante o século XX, o ensino era marcado pela repetição e pela técnica fria, bem distante da formação crítica e sensível que buscamos construir hoje. Muitas vezes, esse tipo de ensino também re fetia desigualdades sociais, pois o acesso a determinadas práticas artísticas estava restrito a determinados grupos sociais (CUNHA, 2015).

Ao longo do tempo, os conteúdos relacionados à Arte também sofreram mudanças. Em determinados períodos, disciplinas como desenho geométrico, artes plásticas, música e trabalhos manuais compunham o currículo escolar de maneira fragmentada.

A Lei nº 5.692, de 1971 – um importante marco – tornou obrigatória a presença da Educação Artística nos currículos escolares. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolida a Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral dos estudantes e estabelecendo a presença das linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro no currículo escolar.

A partir desse marco legal, o ensino de Arte passou a ser entendida de forma mais ampla, de modo a valorizar não apenas a aprendizagem técnica, mas também processos criativos, expressivos e culturais.

Nos últimos anos, a articulação entre políticas públicas e programas educacionais tem buscado revitalizar o desenvolvimento da Arte na rotina escolar, democratizando o acesso expressão e vivências culturais. Iniciativas voltadas à formação docente, aliadas a estratégias de inclusão digital, têm sido fundamentais para conectar o ensino artístico às raízes das manifestações locais e às linguagens tecnológicas contemporâneas (PIMENTA; ANASTÁCIO, 2017).

Tais avanços revelam que a educação artística apresenta potencial para gerar inclusão, participação social e autonomia criativa. Contudo, concretizar o direito de aprender Arte demanda um esforço que transcende a mera inclusão da disciplina no currículo. Torna-se imprescindível olhar para as necessidades da escola, a sensibilidade das metodologias adotadas e as oportunidades efetivas que garantam ao estudante o protagonismo em sua própria jornada artística.

Pesquisas na área da educação inclusiva apontam que práticas pedagógicas tradicionais nem sempre conseguem contemplar toda a diversidade presente nas salas de aula. Isso porque, estudantes que apresentam diferentes formas de aprender, devido a determinadas de fciências ou até, por serem provenientes de contextos socioeconômicos diversos podem enfrentar di fculdades de participação quando as atividades artísticas são propostas de maneira pouco acessível ou centradas em modelos únicos de expressão (QUADROS; CRUZ, 2011; SKLIAR, 2010). Assim, a exclusão no ensino de Arte pode acontecer, não apenas pela ausência de recursos que se relacionem a materiais, mas também pela falta de estratégias pedagógicas que visem a valorização das múltiplas formas de participação e expressão.

Diante desse horizonte, um dos desa fos da educação artística contemporânea está em transpor o direito de aprender Arte da norma jurídica para a vivência pulsante de cada estudante. Tal movimento exige o desenho de práticas pedagógicas sensíveis, que acolham a pluralidade de corpos, trajetórias, ritmos de aprendizagem e os territórios culturais que habitam a escola. A celebração da autoria individual, da voz cultural e do engajamento coletivo torna-se o ali-

cerce para que o ensino de Arte fecunde processos educativos genuinamente inclusivos e democráticos (DIAS, 2018; PIMENTA; ANASTÁCIO, 2017). Refetir sobre o direito de aprender Arte, portanto, convoca-nos a compreender a experiência estética como dimensão intrínseca e vital da formação humana se considerarmos que, mais do que espaço de experimentação estética, a Arte constitui um campo de expressão humana, de diálogo cultural, de produção de sentidos e construção de pensamento crítico. Assim, discutir a educação artística sob essa perspectiva contribui para a formação de profssionais da educação como professores e gestores além de políticas educacionais comprometidas com escolas mais inclusivas, criativas e socialmente justas. Assim, fca aqui uma questão para análise: de que maneira o ensino de Arte pode efetivar o direito de aprendizagem de forma inclusiva e equitativa no contexto educacional brasileiro? Tal refexão envolve o estudo relacionado aos avanços históricos, às políticas públicas e às práticas pedagógicas que visam a valorização da participação, a diversidade cultural e a criatividade, reafrmando a Arte como direito de todos e como elemento essencial e fundamental para que aconteça de fato, um desenvolvimento humano integral.

INCLUSÃO E EQUIDADE NO ENSINO DE ARTE

Falar de inclusão no ensino de Arte exige, antes de tudo, um deslocamento do olhar. Frequentemente, a escola compreende a inclusão como um protocolo de adaptações técnicas — braille, libras ou rampas — que, embora fundamentais, não esgotam a dimensão do direito ao sensível. A verdadeira questão que permeia o ensino da arte ao educador contemporâneo é: como garantir que a vivência artística e estética deixe de ser um privilégio de corpos e mentes "padrão" e se torne um alicerce da formação integral de todo e qualquer sujeito?

Sob essa perspectiva, a arte na escola funciona como um campo que resiste e vai contra a homogeneização. Isso porque, quando abrimos espaço para que um educando com defciência ou em situação de vulnerabilidade se expresse, não estamos apenas cumprindo uma meta curricular, mas legitimando uma forma única de habitar o mundo onde o erro e o limite deixam de ser obstáculos para se tornarem matéria-prima da criação pois se a arte é, por natureza, o campo da liberdade, ela não pode aceitar currículos engessados que esperam resultados idênticos de trajetórias singulares.

O nó desta questão reside então, de forma direta na mediação docente: O professor de arte não é apenas um instrutor de técnicas, mas um arquiteto de ambientes de pertencimento. Isso signifca que a equidade só se materializa quando o planejamento reconhece que cada aluno acessa o simbólico por vias distintas, por exemplo: Um aluno cego não "vê" uma cor, mas pode sentir sua temperatura ou peso através de texturas e sons; um aluno autista pode não compartilhar do mesmo ritmo social, mas pode encontrar na harmonia visual uma organização interna poderosa. É nessa ressignifcação dos sentidos que a inclusão deixa de ser um anexo e passa a ser a essência do fazer artístico.

No cenário da educação inclusiva em São Paulo, os currículos paulistas (Estado e Município) estabelecem a equidade como um compromisso ético central. O desafo vai além do acesso: exige práticas pedagógicas que reconheçam a singularidade do estudante com defciência e garantam a acessibilidade curricular, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015):

> “No caso da Educação Especial, o desafo da equidade requer o compromisso com os estudantes com defciência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Defciência (Lei nº 13.146/2015)” (CURRÍCULO PAULISTA, 2026)

Para que o ensino seja realmente inclusivo, é preciso romper com a ideia de tarefas padronizadas, que ignoram os diferentes ritmos de aprendizagem. Como aponta o Currículo da Cidade (2019), o foco deve estar na diversifcação de estratégias e na criação de múltiplos caminhos que permitam a todos atingir o mesmo objetivo educacional.

Nessa perspectiva, a Arte se torna um campo fértil para a inclusão, mas exige

estratégias que acolham desde alunos com deficiências e transtornos do espectro autista até aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.
Quadros e Cruz (2011) reforçam que a participação só se torna efetiva quando há recursos adequados — como intérpretes de Libras e tecnologias assistivas — que permitam ao aluno se apropriar do conhecimento artístico e desenvolver suas competências socioemocionais afinal, conforme também afirma (PETERS, 2011), incluir na Arte não é apenas garantir a presença física em sala, mas construir condições para uma interação significativa. Isso demanda um olhar sensível sobre o currículo e as metodologias, respeitando a diversidade de estilos de aprendizagem uma vez que, de acordo com Skliar (2010), ignorar essas dimensões é uma forma de exclusão velada, mesmo que o aluno esteja dentro da escola.
Compreende-se aqui que, equidade, portanto, não é oferecer o mesmo para todos, mas adaptar o ensino às particularidades de cada um (DIAS, 2018).
No ensino da Arte, isso inclui considerar as barreiras socioculturais. Alunos vindos de contextos vulneráveis muitas vezes enfrentam a falta de repertório ou de materiais; nesses casos, cabe ao professor mediar e equilibrar essas oportunidades, valorizando a cultura que o estudante já traz consigo (PETERS, 2011).
Para efetivar esse processo, o planejamento deve ser intencional. Alunos surdos, por exemplo, necessitam de um ambiente bilíngue onde a Libras e o português caminhem juntos, permitindo a compreensão de conceitos complexos (QUADROS & CRUZ, 2011).
Já para alunos com deficiência visual, o acesso à Arte ocorre pelo toque, pela tridimensionalidade e pela audiodescrição, que traduzem cores e formas em sensações táteis e sonoras (DIAS, 2018).
No caso de estudantes com autismo, rotinas estruturadas e apoios visuais são fundamentais para o engajamento criativo.
Alunos de contextos socioeconômicos vulneráveis podem não ter acesso a materiais, experiências culturais ou vivências artísticas fora da escola. Nesse caso, o papel da escola é proporcionar experiências que minimizem essas desigualdades, oferecendo materiais, oficinas, visitas virtuais a museus, exposições e atividades que conectem a Arte com a realidade do estudante (PETERS, 2011) ou seja, as práticas inclusivas na área não se encerram em ajustes isolados; elas compõem um mosaico de ações que entrelaçam recursos metodológicos, tecnológicos e humanos, visando garantir que o acesso à fruição e à criação artística seja, de fato, um horizonte aberto a todos os estudantes considerando que, ao celebrar as diversidades culturais, corpóreas e cognitivas, o professor converte a sala de aula em um território democrático de pertencimento, onde cada voz enriquece o coletivo com sua visão única de mundo e a adoção dessas estratégias assegura que o direito de aprender Arte transcenda a formalidade e pulse como uma realidade viva, nutrindo a expressão, a criatividade e o florescer integral do ser.
Por fim, Skliar (2010) reforça que a inclusão autêntica na Arte é o alicerce para formar sujeitos críticos, sensíveis e socialmente engajados, em uma educação que não apenas aceita, mas honra as diferenças e essa, depende de metodologias que saiam do comum. Projetos colaborativos e o uso de recursos digitais — como sugere Moran (2013) — ampliam o acesso e tornam a criação artística mais interativa e significativa fazendo da equidade no ensino da Arte, em última análise, um exercício contínuo de atenção às diversidades socioculturais e individuais ao criar um ambiente que incentiva a cooperação e a expressão em múltiplas linguagens, transformamos a sala de aula em um espaço democrático o que, Segundo Skliar (2010), forma sujeitos críticos e conscientes de suas potencialidades, garantindo o direito de aprender Arte na prática e para isso, não basta que o aluno esteja na sala de aula; ele precisa ser afetado pela experiência e, da mesma forma, afetar o grupo com sua presença desestabilizando, por meio da arte inclusiva, a ideia de "normalidade".

PARTICIPAÇÃO E EXPRESSÃO COMO DIREITOS FUNDAMENTAIS

O direito à arte não deve ser encarado apenas como um acesso ao lazer ou à técnica, mas como uma dimensão fundamental da cidadania e do desenvolvimento humano. No campo jurídico e pedagógico, o direito de aprender arte fundamenta-se na premissa de que a ex-

pressão estética é uma linguagem essencial para a leitura crítica do mundo.
Diferente de outras disciplinas puramente instrumentais, a arte convoca a subjetividade. Academicamente, entende-se que o ensino artístico promove a "alfabetização estética", permitindo que o indivíduo não apenas consuma cultura, mas produza sentidos. Para BARBOSA (2012), o objetivo da arte, na educação é a promoção da democratização da cultura por meio da alfabetização estética, leitura de imagens e mundo. Isso quer dizer que, a arte na educação é um instrumento de emancipação social, pois desenvolve a percepção, a imaginação e a capacidade de simbolizar o real.
A literatura em educação musical e visual indica que a expressão artística está diretamente ligada à autoestima, à autonomia e à capacidade de reflexão crítica do aluno, sendo essencial para o desenvolvimento integral (LORENZONI, 2016).
Todavia, o aprendizado artístico só se concretiza quando o estudante é encorajado a participar ativamente das práticas artísticas, explorando diferentes formas de expressão, desde o desenho, pintura, música, teatro, dança até mídias digitais e experimentações culturais. A participação não é apenas um aspecto pedagógico, mas um direito fundamental da criança e do adolescente, conforme os princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), que assegura o direito à educação integral, incluindo a formação artística e cultural.
Peters (2011) reitera que o diálogo com diversas linguagens artísticas oportuniza ao estudante vivenciar novas formas de percepção e expressão, consolidando sua identidade e competências socioemocionais.
Deste modo, assegurar o direito à participação demanda a construção de espaços de acolhimento e colaboração, nos quais a pluralidade cultural e os ritmos singulares de aprendizagem sejam legitimados.
Quadros & Cruz (2011) salientam que a inclusão genuína na Arte pressupõe a flexibilização de recursos e práticas, permitindo que cada sujeito manifeste sua subjetividade e potencial, para além de limitações físicas ou barreiras socioeconômicas. Sob essa ótica, o fomento à expressão artística ampara a formação de cidadãos reflexivos, aptos a decodificar e intervir sensivelmente na realidade cultural (SKLIAR, 2010).
Neste contexto, o ensino de Arte precisa proporcionar experiências que incentivem a invenção, a experimentação e a inovação, considerando múltiplas linguagens culturais — locais, regionais e globais — como instrumentos de expressão e aprendizagem (MORAN, 2013) e a inventividade deve ser tratada como um direito inerente ao percurso formativo, transcendendo a dimensão puramente técnica ou conteudista.
Neste processo do fazer artístico, ao integrar referências culturais diversas, a escola contribui para a valorização da identidade de cada aluno e para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e sensível à diversidade.
As metodologias ativas, blended learning e recursos digitais, como vídeos, blogs, redes sociais e softwares de criação artística, podem ampliar o direito de aprender Arte ao fornecer alternativas de participação, expressão e colaboração (KENSKI, 2004; MORAN, 2013). Isso quer dizer que, a utilização de recursos digitais e tecnologias assistivas permite que alunos com diferentes habilidades interajam com conteúdos artísticos, compartilhem produções e acessem informações de forma personalizada promovendo ainda, a inclusão fazendo com que inclusão, criatividade e equidade possam ser operacionalizadas por meio de estratégias pedagógicas inovadoras, capazes de promover aprendizado significativo, engajamento e empoderamento dos estudantes (LORENZONI, 2016; QUADROS & CRUZ, 2011).
Desse modo, o direito de aprender Arte transcende o simples acesso às aulas, materializando-se em vivências educativas que honram a autoria individual, o engajamento ativo, a inventividade e a pluralidade cultural de modo a assegurar que cada estudante encontre caminhos para o pleno desabrochar de suas competências estéticas e humanas além de construção de pensamento crítico
A educação, em sua acepção mais profunda, transcende a mera transferência de conteúdos técnicos ou a preparação para as demandas pragmáticas do mercado de trabalho. No cerne da formação humana, situa-se a necessidade de cultivar a subjetividade, a alteridade e a capacidade crítica. Nesse cenário, o ensino

da arte emerge não como um apêndice curricular, mas como um eixo fundamental para uma educação humanizada, capaz de reconectar o sujeito com sua sensibilidade e com o mundo que o cerca considerando que a experiência artística oferece um modo único de conhecer e habitar a realidade, diferente do pensamento lógico-formal pois a arte opera na esfera do simbólico e do sensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação artística, quando compreendida como um direito fundamental, ultrapassa a ideia de simples presença da disciplina no currículo escolar e garantir o direito de aprender Arte signifca assegurar condições para que todos os estudantes participem ativamente das experiências artísticas, expressem suas ideias, desenvolvam criatividade e tenham suas identidades culturais reconhecidas no espaço escola uma vez que o ensino da arte fomenta a autonomia ao incentivar a experimentação, a expressão, e a compreensão humana.

Ao engajar-se com o fazer artístico, o educando é convidado a explorar sua própria interioridade, traduzindo afetos e percepções em formas, sons e movimentos. Esse processo não é meramente expressivo; é um exercício de autoconhecimento que permite ao indivíduo reconhecer-se como produtor de cultura e sujeito de sua própria história.

Sob uma perspectiva humanizada, o ensino da arte combate a mecanização do pensamento. Ele valoriza a intuição e a imaginação, faculdades mentais muitas vezes negligenciadas em modelos educacionais excessivamente racionalistas. Como afrma a literatura pedagógica contemporânea, a arte educa o olhar, tornando-o capaz de perceber as nuances e as complexidades que a linguagem puramente verbal muitas vezes não alcança.

Além do desenvolvimento individual, a arte possui uma função social e ética intrínseca. O contato com a produção artística de diferentes tempos, espaços e culturas promove o encontro com o "outro". Em uma educação humanizada, a arte serve como ponte para a empatia: ao contemplar a obra alheia, o aluno é desafado a suspender seus preconceitos e a tentar compreender visões de mundo distintas das suas e ao incluir o outro, se torna capaz de desenvolver empatia. Essa abertura ao diferente é o alicerce para a formação de cidadãos mais tolerantes e conscientes da pluralidade humana, ou seja, a arte, portanto, atua como um antídoto contra a indiferença, sensibilizando o sujeito para as questões sociais e humanitárias que perpassam a contemporaneidade.

Ao longo desta pesquisa, discussão e estudo, observou-se que a trajetória histórica da Arte na educação brasileira revela avanços vitais no reconhecimento de sua centralidade curricular mas, embora sua obrigatoriedade na Educação Básica seja uma conquista institucional, o acesso formal não assegura, por si só, a materialidade do direito de aprender e práticas pedagógicas centradas apenas na transmissão de conteúdos ou em modelos tradicionais de ensino muitas vezes não conseguem contemplar a diversidade presente nas salas de aula tornando-se, por essa razão, necessário desenvolver estratégias pedagógicas que considerem diferentes formas de aprender, distintos contextos sociais e múltiplas possibilidades de expressão artística.

Para que essa prerrogativa se efetive, é imprescindível que o ensino fua por metodologias que privilegiem o protagonismo, a experimentação, o diálogo entre múltiplas linguagens e acima de tudo, a promoção da inclusão uma vez que nesse horizonte, a Arte atua como eixo da formação integral, onde a experiência estética nutre processos criativos, a sensibilidade e o fortalecimento da autonomia subjetiva. Ao habitar diferentes universos culturais, o estudante refna sua leitura crítica sobre a sociedade e as dinâmicas do mundo contemporâneo.

Assim, garantir o direito à Arte é assumir um compromisso ético com uma escola democrática, inclusiva e acolhedora, que legitime a pluralidade de saberes, ritmos e formas de estar no mundo já que a educação artística se converte em um território fértil para a alteridade e a construção coletiva.

Por fm, a Arte consolida-se não apenas como disciplina, mas como o próprio alicerce de uma educação comprometida com a sensibilidade e a integridade do sujeito e a concretização desse direito demanda um pacto sensível entre docentes, gestores e políticas públicas. Somente esse engajamento coral garantirá que cada estudante vivencie processos artísticos densos, capazes de emancipar sua formação humana e social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 fev. 2026.

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

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

CUNHA, Luiz. História da educação artística no Brasil: da escola tradicional às políticas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

CURRÍCULO PAULISTA – Disponível em curriculo-paulista-26-07.pdf (Acesso em 25/02/2026)

DIAS, Lívia. Educação artística e diversidade: práticas inclusivas na escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2018.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Arte na Educação Básica: Diretrizes e ações. Brasília: FNDE, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IG. Informações gerais sobre o Projeto Um Computador por Aluno (UCA). Disponível em: https://www.ig.com.br. Acesso em: 17 fev. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2004.

LORENZONI, Adriana. Metodologias ativas e a aprendizagem do século XXI. São Paulo: Cortez, 2016.

LORENZONI, Maria de Lourdes. Educação e formação artística: práticas, metodologias e inclusão. São Paulo: Cortez, 2016.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PETERS, Michael. Arte, educação e sociedade: uma abordagem contemporânea. São Paulo: Cortez, 2011.

PETERS, Michael A. A educação artística e a sociedade da informação. Londres: Routledge, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTÁCIO, Cláudia. Educação artística no Brasil: políticas públicas e práticas pedagógicas. Campinas: Autores Associados, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Maria Cristina Pereira. Língua de sinais: instrumentos de avaliação. São Paulo: Santos, 2011.

SALLÉS, André. História e educação de surdos: séculos XVI a XVIII. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SKLIAR, Carlos. Educação de surdos e inclusão: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Mediação, 2010.