


**LINGUAGEM ARTÍSTICA E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

**ARTISTIC LANGUAGE AND ITS RELATIONS WITH PEDAGOGICAL
PRACTICES IN THE SCHOOL CONTEXT**

**EL LENGUAJE ARTÍSTICO Y SUS RELACIONES CON LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-146>

Data de submissão: 12/08/2025

Data de publicação: 12/09/2025

Andrea Siqueira Braga

Especialista em Educação

Instituição: Universidade Federal do Pará

Endereço: Pará, Brasil

E-mail: andreasiqueira15@hotmail.com

Jaqueline Mendes Bastos

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Pará

Endereço: Pará, Brasil

E-mail: Jaquelinebastos321@gmail.com

Patricia da Silva Moia

Especialista em Educação

Instituição: Centro Uniiversitario Leonardo da Vince (UNIASSELVI)

Endereço: Pará, Brasil

E-mail: patriciamoia123@gmail.com

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar como a linguagem artística contribui com as práticas pedagógicas no contexto escolar e nos processos de formação ensino aprendizagem na instituição educacional. As concepções de Kelly Queiroz dos Santos, Bessa Oliveira (2020), Fernandes et al (2021), Martins (2021), entre outros trouxeram conceitos, experiências, ideias e conhecimentos acerca da linguagem artística e suas contribuições com as práticas pedagógicas, revelando o quanto de sua fundamental importância nos processos de formação do aprendizado. Quanto a metodologia optamos por uma abordagem de estudo de experiências bibliográfica com ênfase nos procedimentos de análise de conteúdo. A pesquisa revelou que a linguagem artística contribui com os processos de formação do aprendizado a partir de práticas pedagógicas, permite construir experiências que representam relações e vivências na construção dos conhecimentos dentro de diferentes relações humanas.

Palavras-chave: Linguagem Artística. Práticas Pedagógicas. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze how artistic language contributes to pedagogical practices in schools and to teaching-learning processes within educational institutions. The concepts of Kelly Queiroz dos Santos, Bessa Oliveira (2020), Fernandes et al. (2021), and Martins (2021), among others, brought

concepts, experiences, ideas, and knowledge about artistic language and its contributions to pedagogical practices, revealing its fundamental importance in learning development processes. Regarding the methodology, we opted for a bibliographical experience-based approach with an emphasis on content analysis procedures. The research revealed that artistic language contributes to learning development processes through pedagogical practices, enabling the construction of experiences that represent relationships and experiences in the construction of knowledge within different human relationships.

Keywords: Artistic Language. Pedagogical Practices. Learning.

RESUMEN

Este artículo busca analizar cómo el lenguaje artístico contribuye a las prácticas pedagógicas escolares y a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas. Los conceptos de Kelly Queiroz dos Santos, Bessa Oliveira (2020), Fernandes et al. (2021) y Martins (2021), entre otros, aportaron conceptos, experiencias, ideas y conocimientos sobre el lenguaje artístico y sus contribuciones a las prácticas pedagógicas, revelando su importancia fundamental en los procesos de desarrollo del aprendizaje. En cuanto a la metodología, optamos por un enfoque bibliográfico basado en la experiencia, con énfasis en los procedimientos de análisis de contenido. La investigación reveló que el lenguaje artístico contribuye a los procesos de desarrollo del aprendizaje a través de las prácticas pedagógicas, permitiendo la construcción de experiencias que representan relaciones y experiencias en la construcción de conocimiento dentro de diferentes relaciones humanas.

Palabras clave: Lenguaje Artístico. Prácticas Pedagógicas. Aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é um dos elementos mais importantes na formação humana, com ela o sujeito pode se comunicar, falar, expressar seu pensamento e representar nos contextos da sociedade, visa neste sentido, expressar um conjunto de ideias, saberes, experiências e conhecimentos que estão relacionados com as práticas do cotidiano, modo específico que cada um revela nos espaços que estão inseridos.

Discutir a linguagem e suas relações com as práticas pedagógicas é justamente compreender e viver situações diversas que o campo artístico pode oferecer nos processos de formação do aprendizado, pois na prática pedagógica são fundamentais para realizar experiências, viver, construir conhecimentos, refletir e perceber o quanto de sua importância nas relações e articulações com o mundo social. Segundo OLIVEIRA et al (2020) a “linguagem artística tem diferentes representações no conjunto da sociedade como um todo”, ela comunica aquilo que está além do estabelecido, fornece pistas para interpretar as diversas formas de construir conhecimentos e articular como a práticas de vida, pois é uma mobilização do próprio pensamento que tem como foco representar as relações sociais humanas.

Fernandes et al (2021) ressalta para nós que a linguagem e suas relações com as práticas pedagógicas se “fundamentam pelas diferentes formas de comunicação nos contextos de sala de aula”, dando lhes possibilidades para desenvolver atividades de ensino relacionados com os processos de formação do aprendizado no ambiente escolar.

Partindo dos enunciados acima trazemos a seguinte problemática: Qual a importância da linguagem artística e suas relações com as práticas pedagógicas? Objetivos: Analisar como a linguagem artística contribui com as práticas pedagógicas escolar nos processos de formação do ensino aprendizagem na instituição educacional.

Quanto a metodologia optamos por estudo de referências bibliográfica, pois segundo Severino (2007) refere-se ao “conhecimento já produzido sobre o tema de estudo, utilizando requisitos disponíveis em documentos como livros, artigos, teses” etc..., compreende-se o estado da arte para identificar lacunas no saber e embasar a pesquisa que foi realizada.

Quanto ao procedimento metodológico optamos pela análise de conteúdo, “consiste num conjunto de técnicas que tende de interpretar a comunicação” (SEVERINO, 2007, P.101) permite identificar o que está implícito ou explícito nas mensagens de modo que a análise remete para a descrição e articula teoria para se chegar a uma conclusão relativa da construção dos conhecimentos.

2 LINGUAGEM ARTÍSTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A linguagem artística ocupa um lugar de destaque nas discussões contemporâneas sobre educação, não apenas como conteúdo curricular, mas como meio de expressão, comunicação e construção de sentido. Ao abordar a linguagem artística no contexto escolar, é essencial compreender que ela ultrapassa as barreiras da técnica e da estética, assumindo funções pedagógicas, sociais e culturais que dialogam diretamente com a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, refletir sobre as práticas pedagógicas que envolvem as artes permite compreender como a escola pode se tornar um espaço mais sensível, criativo e humanizado.

A presença da linguagem artística no ambiente educacional não pode ser reduzida a eventos comemorativos ou momentos esporádicos. Ao contrário, trata-se de um campo de conhecimento que deve ser integrado de forma transversal às práticas pedagógicas, promovendo experiências significativas que mobilizem o pensamento crítico, a sensibilidade e a imaginação dos alunos. Quando bem articulada ao projeto pedagógico da escola, a arte permite que os estudantes não apenas reproduzam conteúdos, mas construam narrativas próprias e se reconheçam como produtores de cultura.

A efetiva inserção da linguagem artística na prática pedagógica, contudo, depende de diversos fatores, entre eles a formação dos professores, a intencionalidade educativa e o reconhecimento da arte como parte constitutiva da aprendizagem. A forma como o docente compreende e mobiliza as linguagens artísticas em sala de aula influencia diretamente o modo como os alunos vivenciam essas experiências e atribuem sentidos ao que produzem. Por isso, a reflexão sobre a formação docente no campo da arte é central para garantir práticas mais sensíveis e significativas.

Além disso, é no cotidiano da escola que a linguagem artística encontra espaço para emergir de forma espontânea ou planejada, revelando as dinâmicas culturais e os valores que atravessam o ambiente educativo. As representações culturais presentes nas atividades escolares mostram como os estudantes interpretam o mundo, se relacionam com suas tradições e transformam o espaço escolar em lugar de criação e pertencimento. Compreender essas manifestações é fundamental para pensar uma educação que respeita a diversidade e reconhece a importância das expressões culturais no processo de aprendizagem.

Dessa forma, este capítulo se propõe a aprofundar a reflexão sobre a linguagem artística a partir de três perspectivas complementares: sua relação com as práticas pedagógicas; seu vínculo com a formação de professores; e sua presença nas representações do cotidiano escolar. A partir desses eixos, busca-se analisar como a arte se insere no contexto educativo e quais são os desafios e potências

envolvidos na construção de uma escola que acolhe e valoriza a expressão artística como parte essencial da formação humana.

A linguagem artística, no âmbito da educação, deve ser compreendida para além da estética e da expressão visual, atuando como forma de comunicação que articula sentimentos, ideias, memórias e identidades. Ao assumir essa dimensão simbólica e afetiva, a arte permite que os sujeitos expressem experiências de vida de forma não linear — como ressaltam Santos e Bussolotti (2020), “a complexidade da atuação profissional dos Professores de Arte diante Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas” evidencia a multiplicidade dos significados envolvidos na linguagem artística na escola.

Nesse sentido, a linguagem artística oferece suporte para que as narrativas culturais dos estudantes sejam ouvidas e compreendidas. Conforme Pantaleão (2019), a arte tem sido historicamente reinventada no ensino como “campo do conhecimento que sempre está associada a novas formas de ver, sentir e agir no mundo”. Essa perspectiva contribui para romper com modelos tradicionais de transmissão de conhecimento e favorecer uma pedagogia sensível e plural.

A literatura brasileira também reforça a função mediadora da arte entre o sujeito e o contexto cultural. Kelly Queiroz dos Santos e Bessa-Oliveira (2020), em proposta situada epistemologicamente numa perspectiva decolonial, defendem que a **arte-mediação** no ensino deve aproximar sujeito, professor, contexto escolar e comunidade, reconhecendo saberes diversos e protagonismo dos estudantes. Assim, a linguagem artística configura-se como ponte entre o indivíduo e seus referenciadores culturais.

Essa mediação não ocorre apenas no espaço de interação com a obra, mas também na forma como os professores organizam atividades que convidam os alunos a refletirem sobre seus próprios processos criativos e simbólicos. Desgranes, citado por Abreu, destaca que “é considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha [...] buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral”. A implicação educativa dessa mediação reforça o vínculo entre as práticas pedagógicas e as vivências culturais dos estudantes.

A arte enquanto linguagem também fortalece a construção de identidades e pertencimento no ambiente escolar. Na perspectiva de Pantaleão (2019), ao relacionar modos de produção artística com comunidades e memórias locais, a arte escolar atua como forma de afirmação cultural frente às imposições de modelos eurocêntricos e conservadores. Portanto, a escola ganha função de espaço de reconhecimento simbólico, onde as representações culturais podem emergir como formas de empoderamento. Nas escolas de ensino integral onde os alunos passam boa parte de seu dia o ensino

da arte e suas interfaces representa uma iniciativa significativa para proporcionar uma formação mais completa e abrangente aos alunos.

Então, considerar a linguagem artística como linguagem ampliada implica perceber sua potência formativa: ela dá voz a narrativas pessoais e coletivas, enriquece a diversidade simbólica e propicia processos de mediação cultural que envolvem subjetividade e conhecimento crítico. Ao pensar esse subcapítulo, esses elementos estabelecem a base teórica para discutir como a arte, inserida nas práticas pedagógicas, representa um caminho ético e educativo de resistência, representatividade e sensibilidade no espaço escolar.

A linguagem artística, quando inserida como recurso didático deliberado, desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Como demonstram Fernandes, Limonta e Teixeira (2022), embasados na teoria histórico-cultural, **a apropriação do conhecimento em Arte favorece a objetivação do pensamento e impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**, tais como imaginação, criatividade e simbolização (FERNANDES et al., 2022). Nesse sentido, práticas como desenho, pintura, performance e modelagem estimulam a elaboração de conceitos, a percepção espacial e a capacidade de representar o mundo interior e exterior em formas simbólicas, ampliando o repertório intelectual dos alunos.

Além da dimensão cognitiva, a arte atua de forma poderosa no desenvolvimento emocional e afetivo. Santos (2008) ressalta que, ao inserir o estudante em experiências artísticas, promove-se **a integração entre razão e emoção**, favorecendo a expressão de sentimentos e a construção da sensibilidade (SANTOS, 2008,). Nessas atividades, o aluno encontra meios simbólicos para manifestar estados emocionais que não cabem na linguagem verbal, aprimorando o autoconhecimento, o controle emocional e a empatia.

No campo do desenvolvimento motor, é inegável a contribuição da arte-educação desde os primeiros anos da infância. Conforme relata o portal da Escola SEB, **atividades como pintura, colagem, dança e teatro estimulam a coordenação motora fina e grossa, a consciência corporal e a percepção espacial**, favorecendo habilidades fundamentais para outras aprendizagens e para o cotidiano escolar (ESCOLA SEB, 2025). Esses estímulos, longe de serem periféricos, são constituintes de um processo pedagógico que integra corpo, sensibilidade e cognição.

Socialmente, a arte escolar tem potencial transformador ao promover interações e modos de convivência cooperativos. Como apontam Santos e Bussolotti (2020), **nas oficinas interativas de Arte Visual, Dança, Música ou Teatro, os alunos aprendem a dialogar, a valorizar perspectivas diversas e a reconhecer o outro como agente cultural legítimo** (SANTOS; BUSSOLOTTI, 2020).

Essa convivência estética coletiva cria um ambiente escolar mais inclusivo e democraticamente participativo.

Exemplos concretos de expansão do repertório simbólico e estético dos estudantes podem ser observados em projetos que mobilizam narrativas regionais, contos populares, cantigas e danças da comunidade. Por meio da criação artística, os alunos são convidados a reinterpretar e expressar visualmente ou corporalmente suas experiências vividas, ampliando não apenas o repertório formal, mas sobretudo o simbólico-cultural. Em ambientes onde essa apropriação ocorre, a arte se converte em linguagem de resistência e afirmação identitária.

Essas potencialidades tornam a arte um recurso didático inovador: não apenas como técnica artística, mas como campo formativo que integra conhecimento, afeto, corporeidade e sociabilidade. A proposta não é oferecer arte como disciplina isolada, mas integrá-la ao processo educativo como instrumento de transformação pessoal e coletiva. Assim, considera-se a linguagem artística como parte essencial de um currículo integral, capaz de promover o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

A inserção da linguagem artística em projetos integradores tem se mostrado uma estratégia pedagógica eficaz para mobilizar diferentes áreas do conhecimento e promover aprendizagens significativas. Em experiências escolares onde a arte assume papel central em atividades interdisciplinares, percebe-se maior engajamento dos estudantes e ampliação de seu repertório expressivo. Peres, Pereira e Marçal Magalhães (2021) relatam uma iniciativa em que alunos de um curso técnico participaram de um projeto de arte a partir da abordagem da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), envolvendo sete disciplinas e culminando em uma exposição. A articulação entre linguagens artísticas e conteúdos curriculares favoreceu a autonomia, a reflexão crítica e a autoria dos estudantes, demonstrando o potencial da arte como eixo integrador no processo de ensino-aprendizagem.

As oficinas pedagógicas também têm se destacado como espaços de experimentação estética e diálogo entre saberes. Em uma experiência interdisciplinar que reuniu arte e química, Araújo et al. (2023) descrevem a realização de oficinas em que os alunos produziram pigmentos naturais e utilizaram grafismos de matrizes indígenas e africanas como base para obras artísticas. Além do aprendizado técnico, os estudantes foram convidados a refletir sobre a origem dos materiais, a simbologia dos grafismos e as heranças culturais presentes em seu cotidiano. Nesse contexto, a prática artística assume uma função formativa ampliada, articulando ciência, identidade e ancestralidade em um processo educativo coletivo.

Outro exemplo do uso da arte em metodologias participativas é o desenvolvimento de projetos audiovisuais com protagonismo estudantil. Martins (2021) analisa ações educativas em que os alunos, por meio da produção de vídeos, fotografias e grafites, narram suas vivências e seus territórios, deslocando o foco da reprodução técnica para a construção de sentido. Tais práticas colocam os sujeitos no centro do processo, reconhecendo suas vozes e saberes como legítimos. A linguagem artística, nesse caso, transforma-se em veículo de autoafirmação e visibilidade, desafiando hierarquias tradicionais de conhecimento e valorizando a diversidade cultural presente no ambiente escolar.

A interdisciplinaridade promovida pela arte também permite reorganizar o currículo escolar a partir de temas geradores e interesses coletivos. Oliveira e Cananéa (2018) afirmam que a pedagogia de projetos, ao integrar linguagens artísticas, favorece abordagens mais dinâmicas e críticas da realidade, rompendo com a fragmentação do saber e abrindo espaço para a construção coletiva do conhecimento. Atividades como teatro, música, dança e artes visuais podem se articular a disciplinas como história, geografia e ciências, promovendo aprendizagens contextualizadas e sensíveis às experiências dos alunos.

A valorização das vozes estudantis por meio da arte exige uma escuta atenta e o reconhecimento dos múltiplos repertórios simbólicos presentes na escola. Nas propostas inspiradas nas abordagens pedagógicas de Reggio Emilia, por exemplo, o ateliê é visto como espaço de pesquisa e criação, onde crianças e adolescentes exploram materiais, ideias e emoções em colaboração com seus pares e professores. Albano (2016) destaca que, nesses contextos, o processo criativo é coletivo, contínuo e aberto ao inesperado, permitindo que cada sujeito se expresse de forma singular e que o grupo construa sentidos compartilhados.

Dessa forma, a relação entre linguagem artística e metodologias participativas revela um compromisso com a democratização do ensino, a valorização da cultura local e o protagonismo discente. A arte, quando integrada ao cotidiano escolar por meio de práticas colaborativas, deixa de ser um elemento decorativo ou periférico e passa a ocupar lugar central na formação dos estudantes. Ela contribui para o desenvolvimento de competências críticas, criativas e relacionais, reforçando o papel da escola como espaço de expressão, diálogo e transformação social.

Quando se considera a arte como prática pedagógica, um dos aspectos mais relevantes é o protagonismo estudantil, especialmente na construção de autoria, criatividade e autonomia. A experiência relatada por Fernandes Gonçalves et al. (2023) aponta que “tornar a criança protagonista em sala de aula e fazer com que ela se sinta autora de sua própria produção é de uma potência enorme para que tudo aquilo que seja desenvolvido na escola tenha um sentido maior para as/os alunas/os” (FERNANDES GONÇALVES et al., 2023). Essa perspectiva reforça que a arte não deve ser apenas

executada pelos alunos, mas criada por eles, com liberdade para investigar, errar e reinventar. Essa condição fortalece a confiança, o senso de responsabilidade e a capacidade reflexiva do sujeito em formação.

Ao estimular a autoria por meio de propostas artísticas, a escola reconhece a singularidade de cada estudante e valoriza suas narrativas. A autonomia se revela quando os alunos são convidados a escolher temas, linguagens e técnicas que dialoguem com suas vivências, o que intensifica o engajamento e o investimento afetivo no processo criativo. Nesse tipo de prática, o professor atua como facilitador, oferecendo suporte técnico e simbólico, sem impor modelos prontos. A produção artística se torna processo de construção pessoal e coletiva, onde identidades se afirmam e sentidos emergem a partir da diversidade cultural (SANTANA et al., 2019).

Linguagens artísticas constituem instrumentos valiosos de escuta e acolhimento escolar, capazes de acolher subjetividades que muitas vezes não encontram espaço nas práticas tradicionais. A arte permite expressar aquilo que não cabe em palavras — emoções, lembranças, expectativas e tensões. Quando os estudantes utilizam pintura, performance, escrita poética ou outras formas simbólicas para expressar seu mundo interior, a escola abre um canal de diálogo íntimo, permitindo ao docente perceber posicionamentos, angústias e potências de cada aluno. Isso justifica considerar a arte como ferramenta afetiva e educativa simultaneamente.

Projetos de arte participativa que valorizam o protagonismo e a escuta também contribuem para a construção de um espaço mais democrático e inclusivo. Almeida e Pereira (2021), ao estudarem narrativas compartilhadas em sala, verificaram que os alunos se sentem valorizados quando sua cultura, seu território ou suas memórias são reconhecidas como objetos legítimos de representação. Esse reconhecimento amplia o repertório simbólico coletivo e oferece múltiplas perspectivas identitárias, promovendo senso de pertencimento e fortalecimento da autoestima.

O protagonismo artístico não se restringe à produção individual: sua força emerge também na construção coletiva do conhecimento. Em processos educativos onde grupos elaboram murais, performances para a comunidade ou fanzines documentais, a arte atua como espaço de colaboração e convivência sensível. Nesse sentido, os estudantes não apenas constroem arte, mas constroem saberes juntos, aprendendo a dialogar sobre escolhas estéticas, símbolos e narrativas compartilhadas, o que reforça competências sociais, éticas e críticas.

Portanto, a prática pedagógica artística protagonizada pelos alunos revela-se como via de formação integral: autoral, criativa, autônoma e afetiva. A escuta a partir da arte amplia a compreensão do sujeito escolar como detentor de saberes, histórias e relacionamentos simbólicos com seu contexto.

A escola, ao acolher essas expressões, redesenha seu papel: deixa de ser transmissora de conteúdos e reforça sua função de espaço de encontro, escuta e criação colaborativa.

A centralidade da linguagem artística em propostas pedagógicas críticas e emancipatórias encontra respaldo em concepções que entendem a arte como instrumento de libertação e transformação social. A arteeducação freireana, conforme Santos (2022), defende que o ensino das artes deve promover a autonomia dos sujeitos e ampliar sua consciência como agentes ativos na sociedade (SANTOS, 2022). A arte, nesse sentido, não atua como fim ornamental, mas como meio de engajar o aluno em processos simbólicos e coletivos que o habilitam a pensar criticamente seu lugar no mundo e sua relação com os outros.

Essa perspectiva crítica encontra diálogo com a pedagogia histórico-crítica, que reforça a noção de currículo de arte comprometido com a formação para a emancipação. Em estudo sobre artes visuais, Gondim (2024) argumenta que a inserção da arte escolar sob o prisma da pedagogia histórico-crítica implica reconhecer que a produção artística carrega cargas sociais e históricas que merecem ser problematizadas pelas comunidades escolares (GONDIM, 2024). Nesse enfoque, o currículo artístico deixa de ser neutro e passa a ser campo de disputa e consciência coletiva, possibilitando aprendizagens que cruzam técnica, contexto e conflito.

Na perspectiva da educação democrática, a prática artística participativa é elemento essencial para construir espaços de escuta, diálogo e corresponsabilidade. Pesquisas nos institutos federais brasileiros mostram que as ações artístico-pedagógicas atuam como formas de resistência em contextos de conservadorismo institucional (SCIMAGO INSTITUTIONS, 2023). Nessa linha, a arte-educação emerge como exercício de democracia real, onde estudantes e professores juntos constroem significados e produzem cultura escolar de modo inclusivo e participativo (SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS, 2023).

Autores que se dedicam à teoria crítica apontam que a pedagogia artística deve questionar e enfrentar estruturas de poder e desigualdade cultural. Conforme Mateus (2023), a articulação entre arte e educação crítica deve evidenciar as relações de poder simbólico, racial e econômico presentes na produção cultural e na curricularização da arte (MATEUS, 2023). Essa abordagem fortalece uma concepção de arte como espaço de insurgência simbólica, onde sujeitos marginados podem produzir identidades visíveis e reconhecer sua força simbólica coletiva.

No contexto brasileiro, a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa tem se configurado como modelo pedagógico transformador, ao propor a articulação entre ler, fazer e contextualizar a arte dentro da escola (BARBOSA, 2025). Esse modelo epistemológico articula a dimensão técnica e histórica da arte com a experiência estética dos estudantes, promovendo uma pedagogia crítica que

valoriza o conhecimento visível, simbólico e contextualizado das comunidades escolares. Ao integrar esses vértices, a arte-educação potencializa o sentido crítico da prática artística.

Em síntese, as considerações finais apontam que a linguagem artística pode e deve ocupar posição central em propostas pedagógicas que busquem a emancipação, a democracia e a justiça cultural. Tratada como conhecimento legítimo, sujeita e pedagógico, a arte permite que a escola se torne espaço transformador, capaz de fomentar consciência crítica, protagonismo cultural e sensibilidade social. Quando a arte entra de forma consciente e crítica no currículo, ela deixa de ser mero suporte decorativo e se converte em potência formativa que contribui para a construção de sujeitos autônomos e comprometidos com a pluralidade democrática.

3 LINGUAGEM ARTÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A relevância das unidades de ensino e de certos gestores educacionais em tratar a disciplina de Arte como um mero complemento na carga horária dos professores é visível. Muitas vezes, esses profissionais não possuem afinidade, conhecimento ou apreço pela disciplina, resultando em aulas que são apenas uma obrigação para que o professor complete seu turno. Essa situação leva muitos alunos a desenvolverem aversão pela disciplina, uma vez que não há uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o problema se agrava quando o professor de Arte não possui um entendimento abrangente que conecte a disciplina com áreas como História, Geografia, Ciências ou Educação Física. Quando um aluno tem a oportunidade de aprender com um professor que realmente se interessa e possui habilidades na área da Arte, essa disciplina pode se tornar central em sua formação escolar, despertando interesse por outras matérias correlatas.

Para que se compreenda a função crítico-construtiva do ensino de Artes, é fundamental que o professor tenha uma formação sólida na área. Infelizmente, ainda existem equívocos em alguns setores educacionais em relação à importância da disciplina, resultando no desinteresse e na desvalorização tanto por parte dos alunos quanto pela falta de qualificação dos professores que não buscam cursos que ofereçam suporte didático e metodológico adequado.

Práticas pedagógicas que limitam a disciplina a atividades manuais sem uma fundamentação crítica ou que delegam encargos meramente decorativos para festas escolares afastam os alunos da oportunidade de se inserirem em um contexto artístico crítico-social. Uma formação docente verdadeira deve estar atenta à promoção da curiosidade e ao reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade e da intuição (FREIRE, p. 45).

A formação dos educadores é complexa e contraditória, pois envolve diversos contextos sociais, culturais e históricos. Diante dessa realidade, o professor deve buscar métodos inovadores e atualizados para enriquecer o ensino da Arte em sala de aula, visando proporcionar significado à vida dos alunos.

O ensino da Arte se torna contraditório quando o professor não se vê como um mediador do desenvolvimento dos alunos e utiliza métodos que desvalorizam essa prática pedagógica. Isso impede que a Arte exerça seu papel fundamental no desenvolvimento crítico e criativo do aluno, refletindo na sociedade. Assim, o processo educativo no ensino de Arte carece de atenção devido à ignorância por parte dos profissionais e gestores.

Diante desse cenário preocupante, destaca-se a importância da formação contínua do professor, buscando qualificação profissional por meio de cursos que valorizem a Arte. Reconhecer que a Arte desenvolve capacidades críticas e diversas habilidades é essencial para o intelecto do indivíduo.

Como educador, é crucial ter clareza em minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam minha atuação para me sentir mais seguro em meu desempenho (FREIRE, 1996, p. 68).

Para Freire, ser professor implica compreender as dimensões que sustentam a prática pedagógica e estar atento ao contexto escolar. O educador deve se mover na construção do processo de ensino-aprendizagem e buscar aperfeiçoamento contínuo para garantir segurança em sua atuação. É nessa busca constante por formação continuada que o educador reconhece sua condição de ser inacabado e busca os mecanismos necessários para construir saberes essenciais à sua docência.

A formação docente no campo das artes desempenha um papel central na construção de uma visão da arte como linguagem educativa transformadora. Conforme relatado por Alvarenga (2020), a institucionalização da Educação Artística na década de 1970, especialmente após a Lei nº 5.692/71, impulsionou a criação de cursos de licenciatura, embora em formatos curtos e polivalentes, o que destacou desde então a necessidade urgente de formação mais específica e sólida para que os professores compreendam a arte não apenas como atividade, mas como conhecimento educativo profundo (ALVARENGA, 2020). Esse percurso histórico revela as bases sobre as quais se sustenta a importância de uma formação docente que incorpore dimensões teóricas, expressivas e pedagógicas de forma articulada.

Apesar dos avanços legais, muitos currículos de licenciatura ainda reproduzem práticas superficiais no ensino da arte. Estudos do Observatório da Formação (OFPEA/BRARG) evidenciam que, mesmo com a separação das licenciaturas por linguagens artísticas a partir da Lei nº 13.278/2016, permanece uma lacuna significativa na qualidade formativa oferecida, especialmente em relação às

práticas de ateliê e à reflexão crítica sobre o contexto cultural dos alunos (ALVARENGA, 2020). Essa carência reflete-se em egressos que, ao ingressar na docência, possuem repertório técnico limitado e pouca familiaridade com metodologias sensíveis e contextuais.

Além disso, conforme Silva (2022), a formação docente em arte ainda é marcada por fragmentação e ausência de profundidade em muitos cursos. Segundo ela, a perspectiva da pedagogia histórico-crítica é pouco contemplada nas matrizes curriculares, resultando em professores despreparados para promover uma educação estética que dialogue com vivências culturais dos estudantes (SILVA, 2022). Em contextos onde a formação é reducionista, a arte é tratada como disciplina periférica, sem potencial emancipador.

Essa superficialidade nas estruturas formativas contrasta com iniciativas mais robustas, como aquelas promovidas via PIBID/Arte, que visam fortalecer a formação inicial e continuada de professores com foco na intencionalidade cultural e social da arte na escola. Tais programas incentivaram futuros docentes a problematizarem o currículo da arte, dialogarem com patrimônio local e construir práticas pedagógicas sensíveis ao território e afetividade dos alunos (PIBID-ARTE, 2024). Essas experiências demonstram que uma formação bem orientada pode transformar a percepção e prática docente em arte.

A centralidade da formação em práticas sensíveis e culturais se manifesta na capacidade do professor de naturalizar a arte como dimensão da vida e do ensino, integrando saberes escolares e saberes populares. Galvão-Coutinho (2022) enfatiza que reescrever a história da formação docente sob a perspectiva da colonialidade requer uma abertura para a criação e interpretação cultural, reconhecendo identidades e práticas artísticas além dos cânones eurocêntricos (GALVÃO-COUTINHO, 2022). Essa postura teórica fortalece a visão da arte como mediadora entre sujeito, cultura e conhecimento.

Portanto, é possível afirmar que a formação docente serve de alicerce para práticas educativas sensíveis e culturais, desde que ofereça espaços de estudo sobre teoria da arte, métodos participativos, ateliê e reflexão sobre identidade e contexto. Quando essa formação é genérica ou superficial, o resultado são práticas artísticas esvaziadas e sem profundidade crítica. Por outro lado, cursos de licenciatura estruturados, com carga substantiva em ateliê, história e didática da arte, fornecem ao professor a base necessária para intervir no currículo com intencionalidade educativa cultural e emancipadora.

A formação inicial de professores, especialmente no campo da arte-educação, apresenta lacunas profundas que comprometem a efetividade do ensino de linguagens artísticas na escola básica. Muitos cursos de licenciatura oferecem uma abordagem genérica e superficial da arte, com pouca

carga horária, ausência de práticas vivenciais e um distanciamento entre teoria e realidade escolar. Como resultado, os futuros educadores saem da universidade inseguros para trabalhar com música, teatro, dança ou artes visuais, o que os leva, frequentemente, a evitar práticas artísticas ou a replicar atividades prontas, sem contextualização crítica. Segundo Barbosa (2010), “a arte-educação ainda é marcada por um ensino técnico e desvinculado das realidades culturais dos alunos, muitas vezes limitando-se à reprodução de modelos” (BARBOSA, 2010, p. 34).

Além das fragilidades no conteúdo artístico propriamente dito, há uma invisibilização das múltiplas manifestações culturais que compõem o mosaico social brasileiro. Os cursos de formação de professores raramente incluem estudos sobre a diversidade étnico-racial, os saberes tradicionais, as práticas populares e as linguagens periféricas, o que contribui para a manutenção de um currículo eurocêntrico e excludente nas escolas. Como afirmam Candau e Moreira (2003), “a ausência de uma abordagem intercultural na formação docente dificulta a construção de práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e combatam as desigualdades” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 46).

Essa ausência de referência à cultura local e às manifestações populares repercute diretamente no cotidiano escolar. Professores que não conhecem ou não valorizam as práticas culturais da comunidade em que atuam tendem a desconsiderá-las em suas propostas pedagógicas, reduzindo a escola a um espaço de reprodução de saberes descontextualizados. Em regiões como a Amazônia, por exemplo, onde há grande riqueza cultural, essa desconexão entre escola e território é ainda mais evidente. Segundo Oliveira (2016), “a formação inicial dos professores precisa dialogar com a cultura regional para tornar a educação mais significativa e conectada à realidade dos estudantes” (OLIVEIRA, 2016, p. 79).

Outro desafio significativo está na ausência de incentivo à experimentação e à sensibilidade estética durante a formação docente. Muitos cursos priorizam uma abordagem conteudista e instrumental da arte, negligenciando a dimensão afetiva, simbólica e crítica das linguagens artísticas. A formação de professores deveria incluir vivências com diferentes formas de arte, estimulando não apenas a técnica, mas também a escuta sensível, a expressão subjetiva e a construção de sentidos. Como defende Duarte Júnior (2001), “é na formação estética que se desenvolve a capacidade de perceber o mundo com sensibilidade e profundidade” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 12).

A carência de formação prática também limita a criatividade docente. Muitos professores relatam dificuldades em propor projetos interdisciplinares com arte, elaborar sequências didáticas integradas ou adaptar os conteúdos à realidade dos seus alunos. Isso evidencia a necessidade de cursos que articulem teoria e prática, oferecendo aos futuros educadores ferramentas pedagógicas que ampliem sua capacidade de atuação com as linguagens artísticas no cotidiano escolar. Para Silva et al.

(2018), “o professor precisa ser formado como sujeito criador e crítico, capaz de ressignificar sua prática com base em experiências estéticas e culturais” (SILVA et al., 2018, p. 15).

Portanto, enfrentar os desafios da formação inicial exige uma reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, incorporando uma abordagem crítica, multicultural e experiencial da arte. É fundamental que a universidade assuma seu papel na valorização das práticas culturais locais, na formação estética dos professores e na construção de uma educação comprometida com a diversidade e a inclusão. Como afirma Hernandez (2007), “a formação em arte deve ser atravessada por processos de criação, investigação e diálogo com o mundo, e não apenas pela reprodução de conteúdos” (HERNANDEZ, 2007, p. 58). A formação docente em arte precisa, assim, ser pensada como um processo contínuo de abertura ao sensível, ao plural e ao transformador.

A formação continuada de professores constitui-se como um espaço fundamental para a ressignificação das práticas pedagógicas envolvendo as linguagens artísticas. Diante das lacunas deixadas pela formação inicial, muitos educadores encontram nas experiências formativas posteriores uma possibilidade de aprofundar seus conhecimentos, ampliar repertórios e reconstruir concepções sobre o ensino da arte. Cursos, oficinas, rodas de conversa, vivências estéticas e grupos de estudo são estratégias que não apenas oferecem conteúdos, mas promovem a troca de saberes e a escuta entre pares, estimulando a autonomia criativa e a reflexão crítica sobre a prática docente. Como destaca Libâneo (2002), a formação continuada deve ser entendida como um “processo permanente de construção profissional que parte da experiência concreta e do diálogo com a realidade escolar” (LIBÂNEO, 2002, p. 49).

As práticas formativas em arte devem ir além da técnica e buscar experiências sensíveis que envolvam o professor como sujeito de criação e não apenas de transmissão. A vivência estética é um caminho para que o educador redescubra o prazer pela experimentação, pela expressão e pela escuta poética do mundo. Atividades como oficinas de pintura, teatro, dança, música e contação de histórias, quando realizadas em espaços colaborativos, favorecem a reconexão dos docentes com a linguagem artística de forma significativa e afetiva. De acordo com Almeida (2017), “as formações que valorizam a experiência estética do professor contribuem para resgatar a sensibilidade e reinventar o fazer pedagógico” (ALMEIDA, 2017, p. 28).

É essencial que essas formações sejam articuladas ao território onde a escola está inserida, respeitando e dialogando com os saberes locais, com as práticas culturais da comunidade e com as vivências dos estudantes. Uma formação continuada que ignora o contexto sociocultural do educador tende a reforçar modelos genéricos e descontextualizados, afastando o ensino da arte da realidade escolar. Nesse sentido, projetos que envolvem mestres da cultura popular, artistas da comunidade,

lideranças locais e educadores culturais são fundamentais para construir um currículo mais enraizado e comprometido com a diversidade. Para Santos (2020), “as formações baseadas no território ampliam a compreensão da arte como expressão viva da cultura e promovem o reconhecimento das vozes que compõem a escola” (SANTOS, 2020, p. 61).

Outro aspecto importante da formação continuada em arte é o estímulo à prática reflexiva. O professor precisa ser incentivado a olhar para sua trajetória, reconhecer suas referências culturais, suas crenças pedagógicas e seus desafios cotidianos. Ao refletir sobre sua própria história e identidade, o educador encontra caminhos mais autênticos para mediar a relação dos estudantes com a linguagem artística. Essa dimensão reflexiva, associada à prática coletiva, permite romper com a lógica do improvisado e da reprodução de modelos, favorecendo a construção de propostas pedagógicas mais autorais, éticas e sensíveis. Como afirma Nóvoa (1992), “os professores não se formam apenas em cursos; eles se formam na prática, na reflexão sobre a prática e na interação com os outros” (NÓVOA, 1992, p. 25).

A formação continuada também precisa estar articulada às políticas públicas de educação, com investimentos reais em tempo, estrutura e valorização do trabalho docente. Muitas vezes, os cursos oferecidos aos professores ocorrem de maneira pontual, desarticulada e sem continuidade, o que compromete sua efetividade. Para que a formação em arte seja transformadora, ela precisa ser parte integrante do projeto pedagógico da escola e envolver a gestão escolar, os coordenadores pedagógicos e as secretarias de educação. A arte só ganhará espaço real no cotidiano escolar quando o professor for reconhecido como agente cultural e formador de sensibilidades, e não apenas como executor de tarefas curriculares.

A ressignificação do ensino da arte passa, portanto, pela valorização da formação docente contínua, situada e dialógica. É nesse processo que o professor se fortalece como sujeito criador, construtor de pontes entre a escola e a cultura, entre o conhecimento e a vida. A formação continuada, quando comprometida com a realidade escolar e com os direitos culturais dos alunos, torna-se espaço de reinvenção das práticas educativas e de resistência à homogeneização do ensino. A arte, nesse caminho, deixa de ser um complemento e passa a ocupar um lugar central na formação integral dos sujeitos.

O papel do professor no ensino das linguagens artísticas vai além da transmissão de técnicas ou conteúdos formais. Ele atua como mediador sensível dos processos de expressão e escuta que acontecem no espaço escolar. Nessa perspectiva, o educador precisa ser capaz de criar ambientes onde os estudantes possam reconhecer-se como sujeitos culturais, criadores de sentido e de linguagem. A mediação sensível implica acolher o gesto artístico do aluno, compreender suas referências e

incentivar a sua expressão sem impor modelos normativos. Como afirma Barbosa (2012), “o professor de arte é um mediador entre as culturas e os sujeitos; é aquele que escuta, provoca e acompanha os processos de criação” (BARBOSA, 2012, p. 40).

Ser um agente cultural na escola significa também valorizar e integrar as manifestações culturais que circulam no território onde a instituição está inserida. Muitas vezes, os estudantes chegam à escola carregando repertórios ricos, oriundos da música popular, da dança regional, das festas tradicionais e das expressões orais de suas comunidades. Cabe ao professor identificar esses elementos e transformá-los em pontos de partida para experiências pedagógicas significativas. A escuta ativa e o reconhecimento da cultura do aluno são gestos políticos que rompem com o silenciamento e promovem o pertencimento. Para Oliveira (2018), “a valorização dos saberes culturais dos alunos na prática docente contribui para uma escola mais inclusiva e conectada com a vida” (OLIVEIRA, 2018, p. 67).

A mediação pedagógica baseada no afeto é essencial para que a linguagem artística cumpra seu papel de ampliação da sensibilidade e da consciência crítica. O afeto, nesse contexto, não é um sentimento superficial, mas uma postura ética e relacional que orienta o educador a olhar o aluno em sua integralidade. Quando há vínculo, escuta e cuidado, o espaço da sala de aula se torna mais propício à criação, à troca e ao respeito pelas diferenças. Como aponta Silva (2015), “o professor que ensina com afeto constrói uma relação mais dialógica e potente com seus alunos, especialmente no campo da arte, onde o sensível é central” (SILVA, 2015, p. 22).

A atuação do docente como agente cultural também se manifesta na sua capacidade de propor experiências estéticas que mobilizem a reflexão e a autoria. Não se trata apenas de aplicar atividades prontas, mas de construir com os alunos percursos de criação que dialoguem com suas vivências e com o mundo ao redor. O professor precisa ser alguém que investiga, se reinventa e se arrisca junto com os estudantes nos caminhos da arte. Para tanto, deve assumir uma postura investigativa e aberta à escuta, capaz de reconhecer que os processos são tão importantes quanto os produtos. Como destaca Lopes (2019), “a mediação do professor é um ato de criação compartilhada, que pressupõe escuta, abertura e coautoria” (LOPES, 2019, p. 58).

Outro aspecto importante é a consciência do professor sobre sua função social e política no campo da cultura. Ao mediar as expressões artísticas dos alunos, ele atua na construção de uma escola que reconhece a pluralidade de vozes e saberes. Esse posicionamento é ainda mais necessário em contextos marcados pela desigualdade e pela marginalização de certas culturas. O professor, ao criar espaços para o rap, o grafite, o maracatu ou as lendas indígenas, promove o reconhecimento de identidades historicamente silenciadas. Essa prática fortalece a cidadania cultural e amplia o horizonte

de sentido dos estudantes. Segundo Rocha (2021), “o professor como agente cultural transforma a escola em território de afirmação das culturas populares e periféricas” (ROCHA, 2021, p. 49).

A construção de uma mediação pedagógica sensível requer formação, reflexão e disponibilidade para escutar os outros e a si mesmo. Não é um fazer espontâneo, mas um exercício contínuo de consciência, presença e compromisso com a diversidade. O professor que assume esse papel contribui não apenas para o desenvolvimento artístico dos alunos, mas também para a construção de uma escola mais afetiva, plural e humanizadora. A arte, nesse processo, deixa de ser um conteúdo isolado e torna-se linguagem viva que atravessa os sujeitos, os territórios e as relações escolares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de reflexões trazidas neste artigo consideramos que a linguagem artística tem grande importância nas práticas pedagógicas no contexto escolar, pois ela representa diferentes modo de pensar, comunicar, viver e manifestar, revelando as representações e características dos sujeitos envolvidos nos processos de formação do ensino aprendizagem, constituído assim, um modo específico de interpretar de maneira crítica as realidades do mundo social.

A linguagem artista pode contribuir para uma educação pautada nos princípios e valores éticos que tem como base o desenvolvimento humano, nas distintas dimensões de relações e vivências que engloba o indivíduo e as práticas pedagógicas são fundamentais para pensar e ressignificar os conhecimentos, ampliar a visão e concepção de mundo a partir de realização de experiências concretas consolidadas com a própria existência humana.

Portanto, a pesquisa veio contribuir com a construção de novos conhecimentos, propondo para nós um olhar crítico e reflexivo que possibilite para todos as percepções que podemos ter da linguagem artística, abrindo caminho também para as críticas e futura investigação que venha trazer aspectos relevantes para a melhoria dos processos formativos do ensino aprendizagem, promovendo a integração e a participação do exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Jhon Maykel; LIMONTA, Sandra Valéria; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Ensino de Arte na escola: desenvolvimento da consciência social e novos modos de ver a partir da teoria histórico-cultural. *Humanidades & Inovação*, UFG, 2022.

FREIRE, Paulo, Educação Como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro, Dezembro 1967, Editor Cortez, Pedagogia do Oprimido São Paulo, 43ª Edição, Editora Paz e Terra. Pedagogia da Autonomia, 1997, A Importância do Ato de Ler. 1989.

KELLY QUEIROZ DOS SANTOS; BESSA OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte mediação: uma pedagogia da diversalidade para pensar o ensino de Arte. *Mosaico*, Curitiba, n. 19, p. 1-684, 2020.

MARTINS, Raimundo. Metodologias audiovisuais participativas em arte e educação. *Criar Educação*, v. 7, n. 1, 2021.

PERES, Mariane Pimenta; PEREIRA, Antônia Lília Soares; MARÇAL MAGALHÃES, Walena de Almeida. Práticas interdisciplinares no ensino técnico: uma exposição de arte como projeto integrador. In: ATENAS – Caderno de Resumos. Goiânia: Atena Editora, 2021.

SANTOS SILVA, Michael; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes. Os artes educadores e a atuação profissional: as linguagens artísticas no fazer docente. Universidade do Estado de Santa Catarina, Taubaté/SP, 2020

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.