



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

ELIANE DIAS DE SOUZA

**ARTE-EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA:
CONTRIBUIÇÕES DA BNCC PARA O DESENVOLVIMENTO
REGIONAL**

GOIÂNIA

2026

ELIANE DIAS DE SOUZA

**ARTE-EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA:
CONTRIBUIÇÕES DA BNCC PARA O DESENVOLVIMENTO
REGIONAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Profº Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte.

Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento Regional

GOIÂNIA

2026

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

S729a

Souza, Eliane Dias de.

Arte-educação na escola pública : contribuições da BNCC para o desenvolvimento regional / Eliane Dias de Souza. – 2026.

109 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2026.

1. Arte-educação. 2. Educação estética. 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 4. Políticas educacionais. I. Champangnatte, Dostoiowski Mariatt de Oliveira. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 37.014:7

ELIANE DIAS DE SOUZA

**ARTE-EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA:
CONTRIBUIÇÕES DA BNCC PARA O DESENVOLVIMENTO
REGIONAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Profº Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte.

Goiânia, 24 de agosto de 2026

Banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira

Dr. Marcelo Máximo Purificação

Dr. Lizandro Poletto

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desta caminhada, sustentando-me nos momentos de desafios e permitindo a concretização de mais uma importante etapa da minha formação acadêmica.

Aos meus pais, Pompeu e Nelci, pelo amor, pelo apoio e pelos ensinamentos que acompanharam minha trajetória. Agradeço por serem referência em minha vida e por contribuírem, de diferentes maneiras, para que eu pudesse chegar até este momento.

Aos professores do Centro Universitário Alves Faria, pelos conhecimentos compartilhados, pelas experiências proporcionadas e pelas contribuições fundamentais à minha formação acadêmica e profissional.

De modo especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte, pela orientação, disponibilidade e pelas contribuições oferecidas durante a construção desta dissertação. Seus apontamentos e direcionamentos foram fundamentais para o desenvolvimento e o amadurecimento desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, estiveram presentes nesta trajetória e contribuíram para a realização deste trabalho, registro minha sincera gratidão.

RESUMO

A presente dissertação analisa as relações entre arte-educação, educação estética, políticas curriculares e desenvolvimento regional no contexto da escola pública brasileira, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parte-se da compreensão de que o ensino de Arte ultrapassa a aprendizagem de técnicas e procedimentos artísticos e integra a formação humana ao favorecer experiências relacionadas à sensibilidade, à criatividade, à expressão, à interpretação e à leitura crítica da realidade. A pesquisa desenvolve uma análise dos fundamentos teóricos e conceituais da arte-educação e da educação estética, relacionando-os à cultura, à formação humana e a uma concepção de desenvolvimento regional que não se restringe ao crescimento econômico, mas contempla dimensões sociais, culturais e educativas. Examina-se, ainda, a trajetória do ensino de Arte no Brasil e sua inserção nas políticas educacionais e curriculares, com ênfase nas orientações da BNCC e nos debates relacionados à flexibilização curricular, à formação cidadã e às condições de efetivação do componente nas escolas públicas. No âmbito das relações entre Arte, cultura e território, o estudo discute as contribuições da arte-educação para o reconhecimento das identidades, das memórias, do patrimônio e das manifestações culturais regionais, destacando as possibilidades de aproximação entre escola e comunidade. A análise demonstra que a Arte pode ampliar o acesso às experiências culturais, estéticas e expressivas e favorecer a formação cidadã, a participação social e a valorização das potencialidades culturais dos territórios, embora persistam desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura, aos recursos pedagógicos e à continuidade das ações. Conclui-se que a arte-educação pode contribuir para o desenvolvimento regional ao articular conhecimento artístico, experiência estética, cultura e participação social, desde que sejam asseguradas condições pedagógicas e institucionais para sua efetivação na escola pública.

Palavras-chave: Arte-educação. Educação estética. Escola pública. BNCC. Desenvolvimento Regional.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the relationships between art education, aesthetic education, curriculum policies, and regional development in the context of Brazilian public schools, considering the guidelines of the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). It is based on the understanding that Art education goes beyond the learning of artistic techniques and procedures and contributes to human development by fostering experiences related to sensitivity, creativity, expression, interpretation, and critical understanding of reality. The research analyzes the theoretical and conceptual foundations of art education and aesthetic education, relating them to culture, human development, and a conception of regional development that is not restricted to economic growth but also encompasses social, cultural, and educational dimensions. It also examines the trajectory of Art education in Brazil and its inclusion in educational and curriculum policies, with emphasis on the BNCC guidelines and debates concerning curriculum flexibility, citizenship education, and the conditions for implementing Art education in public schools. Regarding the relationships among Art, culture, and territory, the study discusses the contributions of art education to the recognition of identities, memories, cultural heritage, and regional cultural manifestations, highlighting possibilities for strengthening connections between schools and communities. The analysis demonstrates that Art can broaden access to cultural, aesthetic, and expressive experiences and foster citizenship education, social participation, and appreciation of the cultural potential of territories, although challenges related to teacher education, infrastructure, pedagogical resources, and the continuity of initiatives remain. It is concluded that art education can contribute to regional development by articulating artistic knowledge, aesthetic experience, culture, and social participation, provided that pedagogical and institutional conditions are ensured for its effective implementation in public schools.

Keywords: Art education. Aesthetic education. Public school. BNCC. Regional Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DA ARTE-EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL	16
1 INTRODUÇÃO	17
2 ARTE-EDUCAÇÃO	20
3 EDUCAÇÃO ESTÉTICA	26
4 DESENVOLVIMENTO REGIONAL	33
5 CONCLUSÃO	36
REFERÊNCIAS	37
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	40
1 INTRODUÇÃO	41
2 METODOLOGIA	44
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE ARTE	46
4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE ARTE	54
5 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO CIDADÃ.....	58
6 CONCLUSÃO	63
REFERÊNCIAS	64
CAPÍTULO 3 – ARTE-EDUCAÇÃO, ESCOLA PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	67
1 INTRODUÇÃO	68
2 METODOLOGIA	71
3 A ARTE-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA	73
4 ARTE, CIDADANIA E CULTURA REGIONAL	79
5 CONTRIBUIÇÕES DA ARTE-EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL	86
6 DIRETRIZES PARA INTEGRAÇÃO ARTE-ESCOLA-COMUNIDADE	94
7 CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado tem como tema tratar da ‘arte e educação’ no contexto da escola pública, considerando as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta pesquisa analisa moldes, suposições e conceitos que abrangem os desafios do ensino da Arte nos aspectos educacionais, especialmente no que se refere à sua contribuição para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento regional.

A arte acompanha a trajetória da humanidade desde os seus primórdios, constituindo-se como uma das mais significativas formas de expressão, comunicação e construção de sentidos sobre a realidade. Segundo Mallmann (2013), desde as pinturas rupestres até as manifestações contemporâneas, as produções artísticas revelam modos de pensar, sentir e interpretar o mundo, evidenciando que a arte não se limita a uma dimensão estética isolada, mas integra processos culturais, sociais e históricos. Nesse sentido, compreender a arte implica reconhecer seu vínculo com a formação humana, especialmente no campo educacional, onde se configura como linguagem essencial para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da reflexão crítica.

Ao considerar o espaço escolar, a arte assume relevância no processo formativo ao possibilitar experiências que ultrapassam a lógica estritamente racional e conteudista, permitindo ao estudante estabelecer relações com o mundo a partir da percepção, da emoção e da criação.

No entanto, ao longo da história da educação brasileira, o ensino de arte nem sempre ocupou lugar de destaque no currículo, sendo frequentemente compreendido como atividade complementar ou recreativa. Tal compreensão contribuiu para a marginalização desse componente curricular, reduzindo suas potencialidades formativas e limitando sua inserção no cotidiano escolar.

Nas palavras de Ferraz e Fusari (2010, p. 18):

Na prática, a Educação Artística tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico.

Essa condição pode ser compreendida a partir das transformações históricas que marcaram a educação no Brasil, especialmente no período em que políticas

educacionais priorizaram a formação técnica e produtiva em detrimento de uma formação mais ampla. Conforme aponta Barbosa (2005), o ensino de arte, em determinados momentos, foi inserido no currículo de forma desarticulada, sem o devido reconhecimento de sua complexidade enquanto campo de conhecimento. Esse cenário contribuiu para a construção de práticas pedagógicas que, muitas vezes, restringiram a arte à reprodução de técnicas ou à realização de atividades descontextualizadas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a arte passa a ser reconhecida como componente curricular obrigatório, consolidando-se como área de conhecimento na Educação Básica. Posteriormente, com a implementação da BNCC (Brasil, 2018), esse reconhecimento é ampliado, estabelecendo diretrizes que orientam o ensino de arte a partir da valorização das diferentes linguagens artísticas como artes visuais, dança, música e teatro e do desenvolvimento de competências relacionadas à sensibilidade, à criatividade e à apreciação estética.

A BNCC, ao propor uma formação integral dos estudantes, fundamenta-se em princípios que articulam dimensões cognitivas, sociais, culturais e estéticas, reconhecendo que o processo educativo não se restringe à aquisição de conteúdos, mas envolve a construção de sentidos e a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com a realidade. Nesse contexto, a arte se insere como elemento fundamental para a constituição de experiências educativas que promovam a expressão, a interpretação e a criação, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação mais ampla e significativa.

Entretanto, a implementação da BNCC ocorre em um cenário marcado por tensões e desafios, especialmente no que se refere à efetivação de suas propostas no cotidiano escolar. Conforme discutido por Macedo (2014), as políticas curriculares não são neutras, sendo atravessadas por disputas de poder, interesses institucionais e modelos de regulação que influenciam diretamente as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a padronização curricular pode, em determinados contextos, limitar a diversidade de experiências educativas, comprometendo a autonomia docente e a contextualização do ensino.

Ao considerar o ensino de arte nesse cenário, torna-se necessário problematizar de que forma as diretrizes da BNCC são interpretadas e implementadas nas escolas, especialmente no que se refere à valorização da dimensão estética. Isso

porque a educação estética não se reduz à apreciação de obras ou à execução de atividades artísticas, mas envolve processos mais complexos relacionados à percepção, à imaginação, à emoção e à criação.

Nesse sentido, Silva e Magiolino (2024) destacam que a educação estética se caracteriza por um tipo de conhecimento distinto daquele de natureza técnico-científica, estando vinculada à vivência estética, à emoção e à imaginação. Tal compreensão permite ampliar o entendimento sobre o ensino de arte, afastando-o de abordagens instrumentais e reconhecendo sua contribuição para a formação integral dos sujeitos.

A reflexão sobre a educação estética também pode ser articulada a perspectivas filosóficas que enfatizam a importância da problematização e da construção de sentidos no processo educativo. Chauí (2000) destaca que o pensamento crítico emerge quando o sujeito questiona as evidências do cotidiano, buscando compreender os fundamentos das experiências vividas. Essa postura reflexiva dialoga diretamente com a educação estética, ao incentivar a interpretação, a sensibilidade e a análise crítica das produções culturais.

Apesar dos avanços legais e teóricos que reconhecem a importância da arte na educação, estudos recentes indicam que sua valorização ainda ocorre de forma limitada no contexto escolar. Souza e Santana (2025) apontam que a arte-educação, embora presente no currículo, muitas vezes é percebida de maneira secundária, sendo associada a funções utilitárias ou recreativas. Esse cenário mostra a necessidade de aprofundar discussões sobre o ensino de arte, considerando suas contribuições para a formação humana.

Além disso, as transformações contemporâneas, marcadas pelo avanço das tecnologias digitais, pelas mudanças nas formas de produção cultural e pelas demandas sociais emergentes, colocam novos desafios para a educação. Nesse cenário, torna-se fundamental repensar o ensino de arte de modo a garantir sua relevância e sua capacidade de dialogar com as experiências dos estudantes, especialmente no contexto da escola pública e das realidades regionais nas quais esses sujeitos estão inseridos.

Diante dessas considerações, emerge a necessidade de investigar as relações entre educação em arte, educação estética, desenvolvimento regional e políticas curriculares, especialmente no contexto da BNCC. Assim, a presente pesquisa busca responder ao seguinte problema: de que maneira a educação em arte, articulada à

educação estética e às especificidades culturais dos territórios, é orientada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, e quais são os desafios para sua efetivação no contexto da escola pública brasileira?

A partir desse problema, define-se como objetivo geral analisar as concepções de educação em arte e educação estética presentes na BNCC, articulando-as com produções teóricas contemporâneas e discutindo suas implicações para o ensino na Educação Básica e para o desenvolvimento regional. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender o percurso histórico do ensino de arte no Brasil; analisar as diretrizes da BNCC para o componente curricular Arte; discutir as contribuições da educação estética para a formação integral dos estudantes; e refletir sobre as relações entre arte, cultura e valorização das identidades regionais.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate sobre o ensino de arte no contexto educacional brasileiro, especialmente diante das transformações curriculares recentes. Ao investigar as relações entre arte, estética, políticas educacionais e desenvolvimento regional, busca-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a sensibilidade, a criatividade, a cultura local e o pensamento crítico, elementos importantes para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira consciente e participativa na sociedade.

Além disso, a pesquisa apresenta relevância social ao considerar que a arte desempenha importante função na promoção da cultura, na valorização das identidades e na ampliação do acesso aos bens simbólicos produzidos pela humanidade. Ao reconhecer a arte como direito e como dimensão formativa, reforça-se a importância de sua presença no currículo escolar, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e culturais.

Nessa perspectiva, a articulação entre arte-educação e desenvolvimento regional possibilita reconhecer a escola como espaço de valorização das expressões culturais locais, fortalecendo vínculos comunitários e ampliando o reconhecimento das identidades presentes nos diferentes territórios.

A presente pesquisa insere-se no campo das investigações em educação, assumindo uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com o propósito de compreender as relações entre arte-educação, diretrizes curriculares e desenvolvimento regional no contexto da escola pública brasileira. Tal delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de analisar o objeto de estudo a partir de

sua complexidade, considerando dimensões históricas, culturais, políticas e pedagógicas que não podem ser reduzidas a mensurações quantitativas.

De acordo com Ferreira (2015), a abordagem qualitativa permite a interpretação dos fenômenos educacionais a partir dos significados que lhes são atribuídos, possibilitando compreender como as concepções de arte, educação estética e currículo se articulam no interior das políticas educacionais e das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a investigação não se orienta pela busca de generalizações estatísticas, mas pela construção de uma análise interpretativa fundamentada em referenciais teóricos e documentos normativos que estruturam o ensino de arte no Brasil.

Do ponto de vista de sua natureza, trata-se de uma pesquisa básica, uma vez que se dedica à ampliação do conhecimento teórico acerca da arte-educação e de suas implicações no desenvolvimento regional, sem a intenção imediata de aplicação prática. Entretanto, embora não se configure como pesquisa aplicada, seus resultados podem subsidiar reflexões no campo educacional, especialmente no que se refere à elaboração de políticas públicas e práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas contemporâneas da escola pública.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de produções acadêmicas já consolidadas, tais como livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam temáticas relacionadas à arte-educação, educação estética, políticas curriculares e desenvolvimento regional.

Lakatos e Marconi (2021) destacam que esse tipo de investigação se desenvolve a partir de fontes já publicadas, permitindo ao pesquisador não apenas o levantamento de informações, mas também sua análise crítica e interpretação. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica possibilita a construção de um referencial teórico consistente e articulado.

Paralelamente, a pesquisa documental concentra-se na análise de documentos oficiais que orientam a educação brasileira, com destaque para a BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e outros dispositivos normativos que tratam do ensino de arte na Educação Básica. A análise desses documentos permite compreender as diretrizes que estruturam o currículo e identificar as concepções de arte e educação presentes nas políticas educacionais.

A escolha pela articulação entre pesquisa bibliográfica e documental decorre da necessidade de compreender o objeto de estudo a partir de diferentes perspectivas. Enquanto a pesquisa bibliográfica possibilita o acesso às produções teóricas que discutem a arte-educação e a educação estética, a análise documental permite examinar como essas concepções são incorporadas, ou não, nas políticas públicas educacionais. Dessa forma, estabelece-se um movimento analítico que articula teoria e normativa, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado.

No desenvolvimento da pesquisa, foram adotadas etapas metodológicas que orientaram a organização do estudo. Inicialmente, realizou-se a delimitação do tema e a definição do problema de pesquisa, considerando a necessidade de investigar as contribuições da arte-educação para o desenvolvimento regional no contexto da escola pública. Em seguida, procedeu-se à seleção das fontes bibliográficas e documentais, priorizando obras e documentos que apresentassem relevância teórica e pertinência temática.

A seleção do material bibliográfico considerou critérios como atualidade, relevância acadêmica e contribuição para a compreensão do objeto de estudo. Foram incluídas obras de autores que discutem a arte-educação, como Ana Mae Barbosa, Ferraz e Fusari, além de contribuições teóricas de Paulo Freire no campo da educação crítica, de Marilena Chauí na reflexão filosófica e de Celso Furtado no que se refere ao desenvolvimento regional. Também foram incorporados estudos contemporâneos que analisam a BNCC e suas implicações no ensino de arte.

No que se refere aos documentos, foram analisados textos oficiais que orientam a educação brasileira, com ênfase na BNCC, considerando seu caráter normativo e sua influência na organização curricular das escolas públicas. A análise documental buscou identificar as concepções de arte, cultura e formação presentes nesses documentos, bem como compreender de que forma tais diretrizes dialogam com a perspectiva da educação estética.

Após a seleção das fontes, procedeu-se à leitura exploratória, que teve como objetivo identificar os conteúdos mais relevantes para a pesquisa. Em seguida, realizou-se a leitura analítica, etapa em que os textos foram examinados de forma mais aprofundada, permitindo a identificação de conceitos, categorias e argumentos centrais. Essa fase foi fundamental para a organização do referencial teórico e para a construção das discussões desenvolvidas ao longo do trabalho.

A etapa seguinte consistiu na sistematização das informações, por meio da elaboração de fichamentos, que possibilitaram organizar os conteúdos analisados e estabelecer relações entre os diferentes autores e documentos. A partir desse processo, foram definidas categorias analíticas que orientaram a interpretação dos dados, tais como: arte-educação, educação estética, políticas curriculares e desenvolvimento regional.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma perspectiva interpretativa, buscando compreender as relações entre os diferentes elementos que compõem o objeto de estudo. Nesse processo, procurou-se identificar convergências e divergências entre as concepções teóricas e as diretrizes normativas, bem como analisar os desafios e as possibilidades relacionados ao ensino de arte no contexto da escola pública.

Cabe destacar que, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, não houve a necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que não foram envolvidos sujeitos humanos nem coleta de dados empíricos. No entanto, foram observados os princípios éticos relacionados à utilização de fontes, garantindo a correta citação dos autores e o respeito à propriedade intelectual.

A opção por esse delineamento metodológico permite compreender o ensino de arte não apenas como prática pedagógica, mas como fenômeno inserido em um contexto mais amplo, que envolve políticas públicas, concepções de educação e processos sociais. Ao analisar a arte-educação a partir dessa perspectiva, torna-se possível discutir suas contribuições para o desenvolvimento regional, considerando que a arte se constitui como elemento fundamental na valorização da cultura local, na construção de identidades e na promoção da participação social.

Nesse sentido, a pesquisa busca articular os fundamentos teóricos da arte-educação com as diretrizes estabelecidas pela BNCC, analisando de que forma essas orientações podem contribuir, ou limitar, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a dimensão estética e cultural da educação. Ao mesmo tempo, procura-se compreender como a arte, no contexto da escola pública, pode contribuir para o desenvolvimento regional, a partir da valorização das expressões culturais locais e da formação de sujeitos críticos e participativos.

Por fim, destaca-se que a dissertação está organizada em formato de artigos científicos, estruturados de maneira articulada em torno da temática da arte-educação, da educação estética e do desenvolvimento regional no contexto da escola pública. O

primeiro artigo aborda os aspectos teóricos e conceituais relacionados à arte-educação, à educação estética e ao desenvolvimento regional, discutindo autores e fundamentos que sustentam o ensino de Arte na Educação Básica.

O segundo artigo analisa a educação em arte no contexto das políticas educacionais brasileiras, com ênfase nas diretrizes curriculares e nas transformações relacionadas à Base Nacional Comum Curricular. O terceiro artigo discute as implicações da BNCC para o ensino de Arte na escola pública, considerando seus desafios, possibilidades e contribuições para a valorização cultural, a formação cidadã e o desenvolvimento regional.

CAPÍTULO 1 – ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DA ARTE-EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

RESUMO

O presente artigo discute os fundamentos teóricos e conceituais da arte-educação, da educação estética e do desenvolvimento regional, considerando suas relações com o contexto da escola pública brasileira. Parte-se da compreensão de que a arte ultrapassa a dimensão técnica e assume importância na formação humana ao favorecer a sensibilidade, a criatividade, a expressão e a reflexão crítica dos sujeitos. O estudo possui abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentando-se em autores como Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Friedrich Schiller, Ferraz e Fusari, Celso Furtado, entre outros, além da Base Nacional Comum Curricular. A análise evidencia que o ensino de Arte, quando desenvolvido de forma crítica e articulada às experiências culturais dos estudantes, contribui para a valorização das identidades, para o fortalecimento da participação social e para a ampliação das possibilidades formativas no espaço escolar. Também se observa que a educação estética favorece a construção de experiências sensíveis e interpretativas, enquanto o desenvolvimento regional se relaciona à valorização cultural, à participação coletiva e às especificidades dos territórios. Conclui-se que a arte-educação pode contribuir significativamente para a formação integral dos estudantes e para a aproximação entre escola, cultura e realidade social.

Palavras-chave: Arte-educação. Educação estética. Desenvolvimento regional. Escola pública. BNCC.

ABSTRACT

This article discusses the theoretical and conceptual foundations of art education, aesthetic education, and regional development, considering their relationships with the context of Brazilian public schools. The study is based on the understanding that art goes beyond the technical dimension and assumes importance in human development by fostering sensitivity, creativity, expression, and critical reflection among individuals. The research adopts a qualitative approach of bibliographic and documentary nature,

grounded on authors such as Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Friedrich Schiller, Ferraz and Fusari, Celso Furtado, among others, in addition to the National Common Curricular Base (BNCC). The analysis demonstrates that Art education, when developed critically and articulated with students' cultural experiences, contributes to the appreciation of identities, the strengthening of social participation, and the expansion of educational possibilities within the school environment. It is also observed that aesthetic education promotes the construction of sensitive and interpretative experiences, while regional development relates to cultural appreciation, collective participation, and the specificities of territories. It is concluded that art education can significantly contribute to the integral formation of students and to the approximation between school, culture, and social reality.

Keywords: Art education. Aesthetic education. Regional development. Public school. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A presença da arte no contexto educacional envolve questões que ultrapassam a aprendizagem de técnicas ou a realização de atividades expressivas. Ao longo da história, a arte assumiu diferentes funções sociais, culturais e pedagógicas, tornando-se uma importante forma de manifestação humana e de construção de sentidos sobre o mundo. No ambiente escolar, sua inserção relaciona-se à possibilidade de desenvolver experiências que favoreçam a criatividade, a sensibilidade, a interpretação e a reflexão crítica dos estudantes.

No Brasil, o ensino de Arte passou por diferentes transformações, acompanhando mudanças sociais, políticas e educacionais. Em determinados períodos, predominou uma concepção voltada à reprodução de modelos e à valorização de habilidades técnicas. Posteriormente, emergiram perspectivas que passaram a reconhecer a importância da experiência artística, da expressão e da relação entre arte, cultura e formação humana. Essas mudanças contribuíram para ampliar as discussões acerca da arte-educação e de sua presença no currículo escolar.

Nas últimas décadas, as discussões sobre educação estética também ganharam maior relevância no campo educacional. A compreensão de que a

formação humana não ocorre apenas pela dimensão racional, mas também pelas experiências sensíveis e culturais, fortaleceu debates sobre a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a imaginação, a percepção e a construção de sentidos. Nesse contexto, a arte assume relevância ao possibilitar experiências que articulam emoção, pensamento, criação e interpretação.

Ao mesmo tempo, as transformações contemporâneas, marcadas pela intensa circulação de imagens, informações e linguagens midiáticas, trouxeram novos desafios para a escola. A necessidade de formar sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade exige práticas educativas que considerem as diferentes formas de expressão presentes na sociedade contemporânea. Nesse cenário, o ensino de Arte pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma leitura mais sensível e crítica do mundo.

Além das discussões relacionadas à formação estética, a presente pesquisa também considera as relações entre educação, cultura e desenvolvimento regional. Compreende-se que o desenvolvimento não se restringe ao crescimento econômico, envolvendo igualmente aspectos sociais, culturais e humanos. A valorização das manifestações culturais locais, das identidades regionais e das experiências comunitárias torna-se elemento importante para a construção de processos educativos mais próximos da realidade vivida pelos estudantes.

A escola pública, nesse contexto, apresenta-se como espaço relevante para o fortalecimento dessas relações, especialmente quando reconhece as experiências culturais dos estudantes e as integra ao processo educativo. Ao dialogar com o território, com a cultura e com as formas de expressão presentes na comunidade, o ensino de Arte amplia suas possibilidades formativas e contribui para a valorização da diversidade cultural.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo discutir os aspectos teóricos e conceituais da arte-educação, da educação estética e do desenvolvimento regional, considerando suas contribuições para o contexto da escola pública brasileira. A pesquisa caracteriza-se como estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa, fundamentado em autores que discutem arte, educação, estética, cultura e desenvolvimento, além da análise da Base Nacional Comum Curricular.

Diante das discussões relacionadas à arte-educação, à educação estética e ao desenvolvimento regional no contexto da escola pública brasileira, este artigo propõe

uma análise teórica e documental acerca das contribuições do ensino de Arte para a formação humana, cultural e crítica dos estudantes. Busca-se compreender de que maneira a arte-educação, articulada às experiências estéticas e às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, pode favorecer processos formativos relacionados à valorização da cultura, das identidades e das realidades regionais presentes no espaço escolar.

Metodologicamente, o estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental narrativa, fundamentando-se em produções acadêmicas, documentos normativos e referenciais teóricos relacionados à arte-educação, à educação estética, às políticas curriculares e ao desenvolvimento regional. Trata-se de uma revisão narrativa crítica, orientada por critérios temáticos, conceituais e educacionais, com foco na compreensão das relações entre arte, cultura, formação estética e educação escolar.

A escolha pela revisão narrativa justifica-se pelo objetivo do estudo, que não consiste em mensurar dados quantitativos ou comparar intervenções pedagógicas específicas, mas analisar concepções teóricas, transformações históricas e discussões educacionais relacionadas ao ensino de Arte na escola pública. Nesse sentido, não foram utilizados protocolos de revisão sistemática, como PRISMA, uma vez que a pesquisa busca articular autores e referenciais capazes de sustentar uma interpretação crítica e reflexiva acerca do objeto investigado.

A pesquisa fundamenta-se na análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordam o ensino de Arte, a educação estética e o desenvolvimento regional. Entre os documentos analisados, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular, considerada relevante para a compreensão das diretrizes contemporâneas relacionadas ao componente curricular Arte na Educação Básica.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados e plataformas acadêmicas, como SciELO, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando descritores relacionados à arte-educação, educação estética, ensino de Arte, desenvolvimento regional, escola pública e BNCC, em língua portuguesa, inglesa e espanhola.

A seleção das produções acadêmicas obedeceu a critérios temáticos e conceituais, considerando estudos que discutem: a trajetória histórica do ensino de Arte no Brasil; as contribuições da educação estética para a formação humana; as relações entre arte, cultura e escola; as diretrizes curriculares voltadas ao ensino de

Arte; e as aproximações entre educação, identidade cultural e desenvolvimento regional. Foram priorizadas produções publicadas em periódicos científicos, livros acadêmicos, dissertações, teses e documentos institucionais reconhecidos no campo educacional.

A análise do material selecionado foi realizada a partir de uma perspectiva interpretativa e crítica, buscando identificar aproximações, divergências e contribuições teóricas relacionadas ao objeto de estudo. Dessa forma, a pesquisa procura compreender como a arte-educação pode contribuir para a ampliação das experiências formativas dos estudantes, para a valorização cultural e para o fortalecimento das relações entre escola, território e comunidade.

Por fim, destaca-se que o presente estudo integra uma dissertação estruturada em formato de artigos científicos, organizados de maneira articulada em torno das discussões sobre arte-educação, educação estética, políticas curriculares e desenvolvimento regional. Embora cada artigo apresente especificidades teóricas e analíticas, todos mantêm unidade temática e metodológica, dialogando entre si na compreensão das contribuições do ensino de Arte para a formação humana e para o contexto da escola pública brasileira.

O artigo está organizado em três seções. A primeira aborda discussões relacionadas à arte-educação e às transformações históricas do ensino de Arte no Brasil. A segunda discute os fundamentos da educação estética e suas relações com a formação humana. A terceira seção apresenta reflexões sobre desenvolvimento regional, cultura e educação, considerando suas aproximações com a arte-educação e com o contexto escolar.

A arte está presente na vida humana de diferentes formas, expressando ideias, sentimentos e modos de compreender o mundo ao longo do tempo. No contexto educacional, seu estudo contribui para a formação cultural e crítica dos sujeitos, especialmente quando inserido no espaço escolar. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar aspectos históricos e conceituais da arte, evidenciando sua relação com a educação e sua importância na formação humana.

2 ARTE-EDUCAÇÃO

A arte-educação, entendida como campo de estudo e prática que articula as dimensões artística, pedagógica e cultural, ganha relevância no processo formativo

ao favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da reflexão crítica dos sujeitos. No contexto escolar, a presença da arte não deve ser compreendida como atividade complementar, mas como conhecimento que contribui para a formação integral, permitindo ao estudante interpretar, produzir e ressignificar o mundo em que está inserido (Barbosa, 2010).

Historicamente, o ensino de arte no Brasil foi marcado por diferentes tendências pedagógicas, refletindo transformações sociais, culturais e educacionais. Durante determinados períodos, prevaleceram práticas rígidas, voltadas à reprodução de modelos e técnicas, o que limitava a expressão criativa dos estudantes. Em contraposição a esse modelo, emergiram propostas que valorizavam a liberdade de expressão, especialmente influenciadas por correntes modernistas e por autores que defendiam a centralidade da experiência artística no processo educativo.

Bormann (2025) apresenta um percurso dessas correntes pedagógicas ao destacar algumas tendências que influenciaram diretamente o ensino de arte. A tendência tradicional esteve associada à cópia de modelos e à valorização da técnica, priorizando a reprodução de padrões estéticos. Em seguida, a tendência escolanovista passou a valorizar a livre expressão, colocando o aluno no centro do processo educativo e reconhecendo a importância da criatividade e da experiência individual. Posteriormente, a tendência tecnicista introduziu uma abordagem mais instrumental, voltada para a eficiência e o desenvolvimento de habilidades específicas, muitas vezes reduzindo a arte a um conjunto de técnicas.

Com o avanço das discussões pedagógicas, emergiram perspectivas mais críticas, como a tendência crítico-social dos conteúdos, que passou a compreender a arte como conhecimento cultural e histórico, articulado às relações sociais. Nessa mesma direção, destaca-se a abordagem triangular, proposta por Barbosa (2005), que integra a produção, a apreciação e a contextualização da arte, buscando superar práticas fragmentadas e promover uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, Barbosa (2005) destaca a influência do movimento da livre-expressão na redefinição do ensino de arte, evidenciando uma mudança significativa em relação às práticas anteriores:

Enquanto que nas artes plásticas os ismos se sucedem com a mesma rapidez com que os produtos da sociedade industrial se obsoletizam, na arte-educação, desde a década de quarenta, não se percebia alguma mudança importante de rumo. As ideias de Lowenfeld na esfera internacional e Augusto Rodrigues na esfera nacional impactavam, então, o ensino da arte com a sua ênfase na livre-expressão da criança. Era o modernismo na arte-educação,

respondendo com o *laissez-faire* ao excesso de rigidez vigente no ensino da arte (Barbosa, 2005, p. 13).

Apesar das contribuições proporcionadas por essas perspectivas, a consolidação de um ensino de arte efetivamente significativo ainda enfrenta desafios no contexto educacional brasileiro. A presença da arte no currículo, embora reconhecida formalmente, nem sempre se traduz em práticas pedagógicas que valorizem sua complexidade e potencial formativo. Muitas vezes, o ensino de arte permanece limitado, seja pela falta de formação específica dos docentes, seja pela ausência de condições adequadas para o desenvolvimento de atividades que promovam a experiência estética.

Essa realidade é evidenciada por Ferraz e Fusari (2010), ao apontarem as dificuldades na efetivação do ensino de arte nas escolas:

Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte — historicamente produzida e em produção pela humanidade — ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros (Ferraz; Fusari, 2010, p. 19).

A constatação apresentada pelas autoras revela a necessidade de repensar as práticas pedagógicas relacionadas à arte, considerando não apenas sua presença no currículo, mas a qualidade e a intencionalidade de seu ensino. Nesse contexto, a arte-educação deve ser compreendida como espaço de construção de sentidos, no qual o estudante é convidado a experimentar, criar e refletir, estabelecendo relações entre sua vivência e as produções culturais da humanidade.

A perspectiva crítica da educação, defendida por Paulo Freire, contribui significativamente para essa compreensão, ao enfatizar que a formação humana se dá na relação entre sujeito, mundo e cultura. Para o autor, a educação não pode ser dissociada da experiência vivida, sendo fundamental considerar as múltiplas formas de expressão que constituem a existência humana, incluindo a arte.

Para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 1996, p. 30).

A partir dessa reflexão, compreende-se que a arte-educação ultrapassa a dimensão técnica, configurando-se como prática que envolve a construção de

identidades, a valorização da cultura e a participação ativa dos sujeitos na sociedade. Ao promover experiências estéticas e criativas, o ensino de arte contribui para a formação de indivíduos capazes de interpretar criticamente a realidade, expressar suas ideias e atuar de maneira consciente no meio em que vivem.

Dessa forma, o ensino de arte ganha relevância no contexto da escola pública ao possibilitar a ampliação do repertório cultural dos estudantes e ao favorecer a construção de uma formação que integra sensibilidade, conhecimento e criticidade. Sua efetivação, no entanto, depende de condições pedagógicas, políticas e institucionais que garantam sua valorização enquanto componente curricular e enquanto prática formativa essencial.

Segundo Santos (2022), a análise do ensino de arte na escola pública também exige atenção às condições concretas em que esse trabalho é desenvolvido. Em muitas instituições, a arte ainda aparece de forma pontual, vinculada a momentos específicos do planejamento ou associada a datas comemorativas, o que limita sua continuidade e aprofundamento ao longo do processo educativo. Essa organização interfere diretamente na forma como os estudantes compreendem a arte, muitas vezes reduzindo-a a uma atividade isolada, sem conexão com outras áreas do conhecimento.

Além disso, a centralidade atribuída às disciplinas consideradas “básicas”, como Língua Portuguesa e Matemática, contribui para que a arte ocupe um espaço secundário no currículo. Essa hierarquização do conhecimento impacta não apenas a carga horária destinada ao componente, mas também a forma como ele é percebida por professores, gestores e pelos próprios estudantes, complementa Cunha (2020). Nesse cenário, a arte tende a ser vista como complementar, e não como parte integrante da formação escolar.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à forma como a arte é utilizada no cotidiano da sala de aula. Em muitos casos, ela aparece como recurso didático para facilitar a compreensão de conteúdos de outras disciplinas, sendo empregada como apoio pedagógico. Embora essa prática possa ter resultados positivos em determinados momentos, ela não contempla a complexidade do ensino de arte enquanto área de conhecimento, uma vez que desconsidera suas especificidades e possibilidades próprias.

Nessa direção, a BNCC reconhece a Arte como componente curricular dotado de linguagens próprias: artes visuais, dança, música e teatro, orientando que seu

ensino favoreça experiências estéticas, sensíveis e expressivas, bem como a ampliação do repertório cultural dos estudantes (Brasil, 2018). O documento enfatiza que o trabalho com a Arte deve possibilitar a criação, a fruição e a reflexão, superando uma abordagem meramente instrumental ou subordinada a outras áreas do conhecimento. Dessa forma, compreende-se que a Arte, no contexto escolar, precisa ser desenvolvida em sua dimensão formativa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a construção de sentidos sobre si, o outro e o mundo.

Essa situação reforça a necessidade de compreender a arte para além de sua função instrumental, reconhecendo seu valor na formação dos estudantes. Ao trabalhar com diferentes linguagens artísticas como artes visuais, música, dança e teatro, o professor amplia as possibilidades de expressão e favorece o desenvolvimento de múltiplas formas de pensamento. Esse movimento contribui para que o estudante não apenas aprenda conteúdos, mas também desenvolva formas de perceber, interpretar e se posicionar diante da realidade (Silva, 2024).

Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática torna-se fundamental no ensino de arte. Não se trata apenas de produzir ou apreciar obras, mas de compreender os processos envolvidos na criação artística e suas relações com o contexto social e cultural. Quando essa articulação não ocorre, o ensino tende a se fragmentar, dificultando a construção de uma aprendizagem mais consistente.

A presença da arte na escola pública também pode ser compreendida como um espaço de valorização das experiências dos estudantes. Ao considerar suas referências culturais, o ensino se aproxima da realidade vivida e cria possibilidades de diálogo entre o conhecimento escolar e o cotidiano. Essa aproximação favorece o envolvimento dos alunos e contribui para que se reconheçam como sujeitos ativos no processo educativo (Santos, 2022).

Outro elemento importante diz respeito à relação entre arte e formação crítica. Ao entrar em contato com diferentes produções artísticas, o estudante é convidado a observar, questionar e interpretar, desenvolvendo uma postura mais reflexiva diante das informações e das imagens que circulam na sociedade (Costa; Soares, 2025). Esse aspecto ganha ainda mais relevância no contexto atual, marcado pela presença constante de linguagens visuais e midiáticas.

Ao considerar essas dimensões, torna-se possível compreender que o ensino de arte não se limita à sala de aula, mas se estende às formas como os sujeitos se relacionam com o mundo. A experiência artística contribui para a construção de

sentidos, permitindo que o estudante atribua significado às suas vivências e amplie sua compreensão sobre a realidade em que está inserido.

Dessa forma, pensar a arte-educação na escola pública implica reconhecer tanto seus desafios quanto suas possibilidades. Ao mesmo tempo em que enfrenta limitações estruturais e pedagógicas, também se apresenta como espaço potente para a construção de experiências significativas, capazes de mobilizar o interesse dos estudantes e ampliar suas formas de expressão (Cunha, 2020).

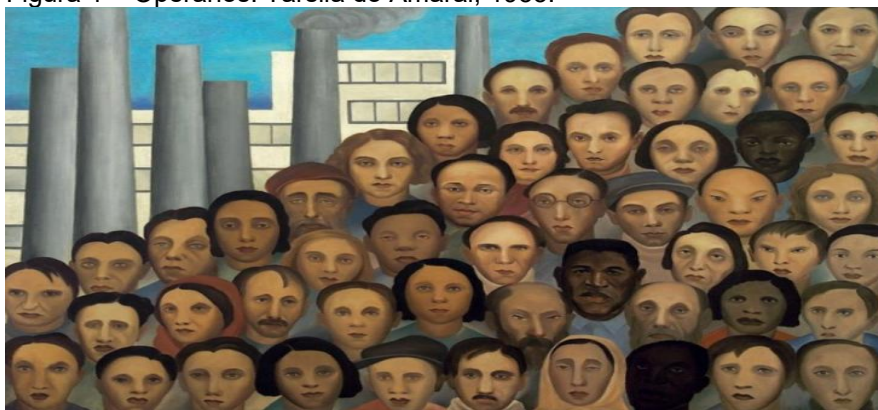
Ao ampliar a discussão sobre a arte-educação, torna-se importante compreender a arte como linguagem por meio da qual os sujeitos constroem e expressam sentidos sobre o mundo. Diferentemente de uma abordagem centrada apenas na técnica ou na execução de atividades, o ensino de arte envolve processos de interpretação, criação e significação que se desenvolvem na relação entre o indivíduo e o contexto em que está inserido.

Nesse sentido, a arte permite que o estudante organize suas experiências, reelabore vivências e produza novas formas de compreender a realidade. Ao desenhar, pintar, dançar ou representar, o aluno não apenas executa uma atividade, mas expressa modos de pensar, sentir e perceber o mundo, considerando que, conforme a BNCC, o ensino de arte envolve práticas de criação, expressão e reflexão que articulam dimensões sensíveis e cognitivas (Brasil, 2018). Esse movimento amplia as possibilidades de aprendizagem, ao integrar dimensões cognitivas, sensíveis e culturais.

A relação entre arte e cultura também se apresenta como elemento central nesse processo. As produções artísticas carregam marcas do tempo, do espaço e dos grupos sociais que as produzem, sendo, portanto, formas de registro e interpretação da realidade. Ao trabalhar com diferentes manifestações culturais, o ensino de arte possibilita o contato com múltiplas formas de expressão, contribuindo para o reconhecimento da diversidade e para a valorização das identidades.

Essa relação pode ser observada em obras que registram aspectos sociais e culturais de determinado período histórico. Nesse contexto, destaca-se Tarsila do Amaral, uma das principais artistas do modernismo brasileiro, cuja produção dialoga com a construção de uma identidade artística nacional (Mota, 2020). A obra *Operários*, de 1933, expressa a diversidade social e cultural presente na formação da sociedade brasileira, ao retratar sujeitos de diferentes origens, marcas étnicas e condições sociais, conforme Figura 1.

Figura 1 – Operários. Tarsila do Amaral, 1933.



Fonte: Acervo São Paulo (1973).

A obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, pode ser relacionada à arte-educação por apresentar visualmente a diversidade social e cultural brasileira. Ao ser trabalhada em sala de aula, a imagem permite discutir identidade, trabalho, desigualdade, cultura e pertencimento, aproximando o ensino de arte da leitura crítica da realidade (Lôbo; Barros, 2019). Nesse sentido, a obra favorece a compreensão da arte como linguagem social, capaz de provocar interpretações sobre o contexto histórico e sobre a vida coletiva.

Na escola pública, essa dimensão ganha ainda mais relevância, uma vez que os estudantes trazem consigo experiências culturais diversas, que podem e devem ser incorporadas ao processo educativo. Ao considerar essas referências, o ensino de arte se aproxima da realidade dos alunos e favorece a construção de um conhecimento mais significativo, que dialoga com suas vivências e histórias.

Além disso, a arte possibilita o desenvolvimento de uma leitura mais sensível do mundo. Ao observar uma imagem, ouvir uma música ou assistir a uma apresentação, o estudante é convidado a interpretar, questionar e atribuir sentidos, desenvolvendo uma postura mais ativa diante das informações que circulam na sociedade. Esse aspecto é especialmente importante em um contexto marcado pela presença constante de imagens e linguagens visuais.

3 EDUCAÇÃO ESTÉTICA

A discussão sobre educação estética possui uma tradição filosófica consolidada, especialmente a partir de Friedrich Schiller, para quem a formação humana não se realiza apenas pelo domínio racional, mas também pelo cultivo da

sensibilidade. Em *A Educação Estética do Homem*, Schiller (2002) defende que a experiência estética contribui para harmonizar razão e sensibilidade, permitindo ao sujeito desenvolver-se de maneira mais livre e integral. Nessa perspectiva, a arte não deve ser compreendida como elemento acessório no processo educativo, mas como experiência formativa que amplia a percepção, a imaginação e a relação do indivíduo com o mundo.

Ao desenvolver essa reflexão, Schiller (2002) afasta-se de uma concepção rígida do belo, entendendo-o não como padrão fixo ou universal, mas como experiência ligada à liberdade, à imaginação e à relação do sujeito com a realidade. A estética, nesse sentido, ultrapassa a contemplação e assume caráter formativo, ao possibilitar o equilíbrio entre os impulsos sensível e racional. Tal compreensão permite pensar a educação estética como um processo que favorece a autonomia, a construção de sentidos e o desenvolvimento de uma percepção mais ampliada da existência.

Essa leitura é aprofundada por Baroni e Cenci (2020), ao destacarem que a proposta schilleriana se apresenta como resposta às formas de fragmentação produzidas pela modernidade. Para os autores, a educação estética recoloca a sensibilidade no centro da formação humana, contrapondo-se a uma lógica que privilegia exclusivamente a racionalidade técnica. Assim, a formação estética não se limita ao domínio de conteúdos, mas envolve experiências que articulam percepção, emoção e reflexão.

Aqui, é necessário retomar o pensamento filosófico de Schiller. Em *A educação estética do homem*, Schiller (2002) não trata o belo como um padrão fixo ou uma regra a ser seguida. Ao contrário, ele se afasta de uma concepção rígida e normativa da estética. O que aparece em sua obra é a ideia de que a experiência estética envolve movimento, liberdade e formação humana, articulando razão e sensibilidade. Isso fica evidente quando ele discute a tensão entre os impulsos sensível e formal, indicando que a formação plena do sujeito ocorre quando esses elementos encontram equilíbrio, o que se dá pela experiência estética.

Ou seja, o belo, em Schiller (2002), não é apresentado como algo fechado, pronto ou universalmente imposto. Ele está ligado à forma como o sujeito se relaciona com o mundo, com suas percepções, com sua imaginação e com sua liberdade. Nesse sentido, a estética não se reduz à contemplação de algo bonito, mas envolve uma experiência que permite ao indivíduo desenvolver autonomia e sensibilidade.

A discussão sobre a estética também encontra sustentação no campo filosófico. Chauí contribui para essa compreensão ao definir a estética como campo de estudo que investiga as formas artísticas e suas múltiplas dimensões. Segundo Chauí (2000, p. 67) “Filosofia da arte ou estética: estudo das formas de arte, do trabalho artístico; ideia de obra de arte e de criação; relação entre matéria e forma nas artes; relação entre arte e sociedade, arte e política, arte e ética”,

A partir dessa perspectiva, a educação estética pode ser compreendida como espaço de reflexão sobre a produção artística e suas implicações sociais, culturais e políticas. Ao considerar essas relações, o ensino de arte assume um caráter formativo que ultrapassa a dimensão técnica, possibilitando ao estudante compreender a arte como fenômeno inserido em contextos históricos e sociais.

Essa leitura aproxima-se das orientações presentes na BNCC, ao reconhecer que o ensino de Arte deve promover experiências que articulem dimensões estéticas, culturais e sociais, possibilitando aos estudantes não apenas o contato com produções artísticas, mas também a construção de sentidos, a criação e a reflexão.

Nesse ponto, tanto a perspectiva schilleriana quanto as diretrizes curriculares convergem ao indicar que a formação humana não pode se restringir ao desenvolvimento cognitivo, sendo necessário integrar razão, sensibilidade e experiência no processo educativo.

Ao reforçar os ditames da BNCC evidencia a importância de um ambiente educacional que valorize processos criativos e experiências estéticas, ao destacar a necessidade de práticas pedagógicas que articulem diferentes referências e promovam a participação ativa dos estudantes:

Um ambiente propício para o engajamento dos estudantes em processos criativos deve permitir a incorporação de estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas (Brasil, 2018, p. 482).

Essa orientação reforça a compreensão de que a educação estética não se limita à apreciação de obras artísticas, mas envolve a construção de experiências que integram conhecimento, sensibilidade e prática criativa. Dessa forma, o ensino de arte deve proporcionar condições para que os estudantes desenvolvam processos autorais, ampliando sua capacidade de expressão e reflexão.

A educação estética tem sido amplamente discutida no campo educacional como uma dimensão indispensável para a formação integral dos sujeitos,

especialmente no ambiente escolar. No trabalho com a arte na escola, essa perspectiva não se restringe à apreciação do belo, mas envolve a construção de sentidos, a ampliação da sensibilidade e a capacidade de interpretação das múltiplas linguagens presentes na vida social.

Nesse direcionamento, Ferraz e Fusari (2010) destacam que a educação estética está diretamente relacionada ao desenvolvimento do conhecimento artístico na escola, possibilitando que os estudantes não apenas entrem em contato com produções culturais, mas também compreendam, expressem e ressignifiquem experiências por meio da arte. Essa compreensão amplia o trabalho pedagógico para além de práticas técnicas, abrindo espaço para a formação de sujeitos mais atentos às diferentes manifestações culturais.

Além disso, a educação estética envolve um tipo específico de conhecimento, distinto daquele associado às ciências exatas ou às práticas tecnicistas. Trata-se de um saber que se constrói por meio da experiência sensível, da criação e da imaginação, elementos fundamentais para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, Silva e Magiolino (2024, p. 277) destacam: “A educação estética envolve um tipo de conhecimento estético (a arte), que se difere do técnico-científico e se caracteriza pelo trabalho com a técnica, a criação e a vivência estética radicada na emoção e na imaginação”.

Pode-se dizer que, no campo das reflexões contemporâneas, os sistemas educacionais tendem a privilegiar o pensamento racional em detrimento da experiência sensível, o que compromete o desenvolvimento integral do sujeito. A formação humana requer o cultivo da criatividade e da expressão, dimensões que se desenvolvem por meio da educação estética, possibilitando ao indivíduo uma relação mais equilibrada com o mundo.

Na escola pública, a educação estética assume relevância ainda maior, ao possibilitar o acesso dos estudantes a experiências culturais que, muitas vezes, não estão disponíveis em seu cotidiano. Ao valorizar a arte e a cultura, a escola contribui para a ampliação do repertório dos estudantes, fortalecendo sua identidade e promovendo a participação social. Sob esse prisma, a educação estética amplia o alcance do ensino ao incorporar dimensões sensíveis e culturais, possibilitando aos estudantes diferentes formas de compreender e se relacionar com o conhecimento.

A educação estética também pode ser analisada a partir das experiências com a leitura de imagens no ambiente escolar. Nesse sentido, Lôbo e Barros (2019)

destacam que o uso de recursos visuais no ensino favorece a interpretação, a reflexão e o desenvolvimento de uma postura crítica, ao mobilizar a atenção, a imaginação e a percepção dos estudantes.

A discussão acerca da educação estética também pode ser ampliada quando se considera a presença das mídias audiovisuais no contexto escolar. Champagnatte e Nunes (2011) observam que as mídias, embora reconhecidas pelos professores como importantes para a aproximação entre escola e realidade dos estudantes, muitas vezes são utilizadas apenas como recurso ilustrativo ou apoio às atividades, sem que sejam exploradas em sua dimensão crítica, estética e mediadora.

Essa constatação reforça a necessidade de que imagens, vídeos, internet e demais linguagens midiáticas sejam trabalhadas não apenas como instrumentos auxiliares, mas como objetos de leitura, interpretação, problematização e criação no processo educativo.

Dessa forma, torna-se necessário considerar que a educação estética não se limita ao contato com obras de arte, mas envolve experiências que mobilizam o sensível, a percepção e a atribuição de sentidos pelos sujeitos. Nesse aspecto, as experiências vividas no processo educativo assumem centralidade, uma vez que é por meio delas que o estudante estabelece relações com o conhecimento artístico e com o mundo que o cerca.

Nessa direção, Gois e França (2024) destacam que a educação estética está diretamente relacionada à dimensão do sensível, permitindo que o sujeito atribua significados às suas experiências e desenvolva formas próprias de compreender a realidade.

Para os autores, trata-se de um processo que ultrapassa a racionalidade estrita, ao envolver emoções, percepções e vivências que contribuem para a formação humana em sua totalidade. “A educação estética [...] busca em seu papel o olhar para a sensibilidade, para os sentidos e significados que o sujeito atribui a sua experiência, buscando um diálogo no campo das artes” (Gois; França, 2024, p. 3).

Esse entendimento amplia a discussão ao evidenciar que a aprendizagem em arte não ocorre apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela vivência de experiências que mobilizam o corpo, os sentidos e a imaginação. Ao participar de atividades artísticas, o estudante não apenas observa ou reproduz, mas experimenta, interpreta e constrói significados, estabelecendo uma relação mais ativa com o conhecimento.

Entretanto, quando essas experiências não são devidamente valorizadas no ambiente escolar, o ensino tende a se limitar a práticas superficiais. Santos (2022) chama atenção para esse problema ao evidenciar que, em muitos contextos, as expressões artísticas são utilizadas de forma repetitiva e desvinculada de um trabalho reflexivo, crítico e estético, o que reduz o potencial formativo da arte no espaço escolar.

Essa crítica reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, considerando a educação estética como parte essencial do processo educativo. Não se trata apenas de realizar atividades artísticas, mas de criar condições para que os estudantes desenvolvam sensibilidade, percepção e capacidade de interpretação.

Nesse sentido, o contato com produções artísticas diversificadas torna-se um elemento importante para a ampliação das experiências estéticas. Estudos apontam que a inserção da arte no cotidiano escolar favorece a expressão, a criação e o estabelecimento de relações significativas com o conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes (Costa; Soares, 2025).

Ao considerar essas contribuições, percebe-se que a educação estética envolve uma dimensão formativa que atravessa diferentes aspectos da aprendizagem. Ela não se limita a um componente curricular específico, mas dialoga com a formação cultural, social e sensível dos sujeitos, possibilitando novas formas de perceber e compreender a realidade.

Além disso, a formação dos professores também se apresenta como elemento relevante nesse processo. A integração das artes na formação docente, conforme discutido por Cunha (2020), evidencia a necessidade de práticas que superem a fragmentação do ensino e promovam abordagens mais integradas e interdisciplinares.

Ao considerar a presença da educação estética no cotidiano escolar, é necessário reconhecer que ela não se restringe ao espaço da aula de Arte, podendo atravessar diferentes práticas pedagógicas. A forma como o estudante observa, interpreta e atribui sentidos às experiências vividas está diretamente relacionada ao desenvolvimento de sua sensibilidade, o que indica que a dimensão estética também se constrói nas relações estabelecidas com o conhecimento em diferentes áreas. Nesse sentido, a educação estética pode ser compreendida como um modo de ampliar a qualidade das experiências educativas, ao favorecer um olhar mais atento, crítico e sensível diante do mundo.

Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante quando se considera o cenário contemporâneo, marcado pela intensa circulação de imagens, sons e informações. O estudante está constantemente exposto a estímulos visuais e midiáticos que influenciam sua forma de perceber a realidade. No entanto, essa exposição não garante, por si só, a capacidade de interpretação. Torna-se necessário desenvolver práticas educativas que possibilitem a leitura crítica dessas linguagens, permitindo ao sujeito compreender os sentidos, intenções e valores presentes nas produções culturais com as quais entra em contato.

Nesse contexto, a escola assume uma função importante ao mediar o acesso a diferentes manifestações artísticas e culturais, possibilitando experiências que nem sempre estão disponíveis no cotidiano dos estudantes. Ao ampliar esse repertório, o processo educativo contribui para a construção de referências que permitem ao sujeito estabelecer comparações, reconhecer diferenças e construir posicionamentos próprios. Trata-se de um movimento que favorece não apenas o conhecimento artístico, mas também a formação de uma sensibilidade capaz de dialogar com a diversidade cultural.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à relação entre educação estética e experiência. A aprendizagem, quando associada a vivências significativas, tende a produzir maior envolvimento por parte dos estudantes. Atividades que envolvem criação, experimentação e expressão permitem que o conhecimento seja construído de forma mais dinâmica, rompendo com modelos centrados na memorização e na reprodução. Dessa forma, a educação estética contribui para a construção de um ambiente educativo mais participativo, no qual o estudante se reconhece como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, é importante considerar que o desenvolvimento da sensibilidade não ocorre de maneira espontânea, exigindo intencionalidade pedagógica. A organização das atividades, a escolha dos materiais, a mediação do professor e o modo como o conhecimento é apresentado influenciam diretamente na qualidade das experiências estéticas vivenciadas pelos estudantes. Nesse sentido, o trabalho docente assume relevância ao criar condições para que essas experiências ocorram de forma significativa e articulada ao contexto educativo.

A educação estética também pode ser relacionada à construção da autonomia intelectual. Ao desenvolver a capacidade de interpretar, questionar e atribuir sentidos, o estudante amplia sua participação no processo educativo, deixando de ocupar uma

posição passiva. Essa mudança se reflete na forma como se relaciona com o conhecimento, com a cultura e com a própria realidade social. Assim, a dimensão estética contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de posicionar-se diante das diferentes situações que compõem o cotidiano.

Dessa forma, ao integrar sensibilidade, experiência e reflexão, a educação estética amplia as possibilidades do ensino, contribuindo para a construção de uma formação que ultrapassa os limites do conteúdo formal. Trata-se de um movimento que favorece a construção de significados, a valorização da cultura e o desenvolvimento de uma percepção mais atenta e crítica diante das múltiplas linguagens que compõem a vida social.

4 DESENVOLVIMENTO REGIONAL

O conceito de desenvolvimento regional envolve múltiplas dimensões que ultrapassam a ideia restrita de crescimento econômico, incorporando aspectos sociais, culturais e humanos. No campo das ciências sociais, essa noção é compreendida como um processo dinâmico que envolve transformações estruturais capazes de promover melhorias nas condições de vida da população, considerando as especificidades de cada contexto local e regional.

Nesse sentido, Furtado (2000), um dos principais teóricos do desenvolvimento, contribui para ampliar a compreensão desse conceito ao destacar que o desenvolvimento não pode ser reduzido a indicadores econômicos, mas deve ser analisado a partir de sua capacidade de atender às necessidades humanas e promover a organização social de forma mais equitativa. Para o autor:

O primeiro conceito de desenvolvimento diz respeito à evolução de um sistema social de produção à medida que este, mediante a acumulação e o progresso das técnicas torna-se mais eficaz, ou seja, eleva a produtividade do conjunto de sua força de trabalho. O segundo sentido em que se faz referência ao conceito de desenvolvimento relaciona-se com o grau de satisfação das necessidades humanas (Furtado, 2000, p. 21).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o desenvolvimento regional deve considerar não apenas o avanço técnico e produtivo, mas também as condições de vida, o acesso à cultura e a participação social dos indivíduos. Essa abordagem permite reconhecer que o desenvolvimento está diretamente relacionado à formação humana, sendo a educação um elemento central nesse processo.

Ao aprofundar essa discussão, Furtado (2013) evidencia que o desenvolvimento também está associado às formas de organização social e às dinâmicas culturais que estruturam as sociedades. Nesse contexto, a acumulação não se restringe ao aspecto econômico, mas envolve dimensões simbólicas e culturais que influenciam as relações de poder e os processos de transformação social:

A acumulação assume as formas mais variadas nas distintas culturas. Ela é o cimento da estratificação social e da legitimação do sistema de poder, por um lado, e, por outro, é o vetor do progresso das técnicas. Que ela se oriente de preferência nesta ou naquela direção é problema que transcende a temática das teorias do desenvolvimento e invade o estudo comparativo das culturas, particularmente nos seus aspectos morfogenéticos (Furtado, 2013, p. 32).

Essa compreensão amplia o conceito de desenvolvimento regional ao incorporar a dimensão cultural como elemento estruturante, evidenciando que as transformações sociais não ocorrem de forma homogênea, mas são influenciadas pelas particularidades de cada território. Nesse sentido, a valorização das culturas locais e das identidades regionais torna-se fundamental para a construção de processos de desenvolvimento mais inclusivos e sustentáveis.

No domínio da educação, esse discurso ganha significado quando se contempla que a instituição educacional pode contribuir para o avanço regional, promovendo a valorização do patrimônio cultural, da identidade e das práticas sociais endêmicas do ambiente em que opera. Ao incorporar essas dimensões à estrutura educacional, a instituição fortalece a conexão entre epistemologia e realidade empírica, promovendo assim o desenvolvimento de indivíduos preparados para entender e interagir com o ambiente.

A BNCC reforça essa perspectiva ao orientar que os currículos escolares devem incorporar temas que dialoguem com as diferentes escalas da vida social, incluindo o contexto local e regional:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018, p. 19).

A partir dessa orientação, pode-se compreender que o ensino de arte, ao dialogar com as expressões culturais locais e regionais, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento regional. Segundo Penha (2023), ao valorizar as manifestações culturais e artísticas presentes na comunidade, a escola

promove o reconhecimento das identidades e fortalece os vínculos sociais, ampliando as possibilidades de participação e transformação.

Assim, pode-se entender que o desenvolvimento regional, quando interligado à educação e à cultura, configura-se como um processo que envolve não apenas crescimento econômico, mas também a valorização das dimensões simbólicas, sociais e humanas. Nesse contexto, a educação artística adquire importância, pois facilita a síntese do conhecimento, da cultura e do contexto geográfico, para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao aprofundar a discussão sobre desenvolvimento regional, torna-se necessário considerar que esse processo não ocorre de forma isolada, estando diretamente relacionado às dinâmicas sociais, culturais e educacionais presentes em determinado território. A ideia de desenvolvimento, nesse sentido, envolve não apenas transformações econômicas, mas também a capacidade de uma sociedade produzir e compartilhar conhecimento, valorizar sua cultura e promover a participação de seus sujeitos nos processos de decisão.

Nesse contexto, a educação assume um papel fundamental na promoção do desenvolvimento de indivíduos que possuem a capacidade de compreender as realidades em que vivem e de agir criticamente em seu entorno. Quando harmonizada com as particularidades locais, a educação aumenta a apreciação das identidades culturais e fortalece as conexões entre as instituições educacionais e a comunidade (Fonseca; França; Magalhães, 2021). Essa dinâmica auxilia na ressignificação do conhecimento escolar como algo acessível e relevante, iniciando um diálogo com as experiências vividas pelos alunos.

A dimensão cultural do desenvolvimento regional merece uma consideração cuidadosa, reconhecendo que práticas sociais, tradições e expressões artísticas servem como componentes essenciais na formação de identidades. Ao reconhecer essas expressões como parte integrante do processo educacional, as instituições educacionais ampliam sua capacidade de ação, auxiliando na preservação e aprimoramento da cultura local. Essa apreciação não exige reclusão; ao contrário, facilita o estabelecimento de conexões entre contextos locais e globais, nutrindo uma compreensão mais abrangente das transformações sociais.

Nesse sentido, explicam Fuzer *et al.* (2022), o ensino de arte tem o potencial de contribuir substancialmente para o desenvolvimento regional ao permitir o

reconhecimento das produções culturais inerentes ao território. O envolvimento com eventos artísticos locais dentro da estrutura educacional aumenta o sentimento de pertença à comunidade e promove o reconhecimento da pluralidade cultural. Essa metodologia apoia o desenvolvimento de uma identidade coletiva e, ao mesmo tempo, promove o respeito pela diversidade.

Outro aspecto crítico diz respeito à participação social. O desenvolvimento regional está intrinsecamente ligado à capacidade dos indivíduos de se envolverem com suas realidades, contribuindo para a formulação de soluções que atendam às necessidades da comunidade. A educação, ao promover o diálogo, a contemplação e a participação ativa, facilita o surgimento de indivíduos mais conscientes de suas responsabilidades sociais (Inchuca *et al.* 2024). Nesse contexto, as instituições educacionais podem funcionar como arenas para o desenvolvimento coletivo, onde diversas formas de conhecimento são compartilhadas e estimadas.

5 CONCLUSÃO

As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram compreender que a arte-educação envolve dimensões que ultrapassam o ensino técnico ou a simples realização de atividades artísticas no espaço escolar. A arte, quando reconhecida como linguagem, experiência e produção cultural, amplia as possibilidades formativas dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da interpretação e da reflexão crítica.

Ao analisar o percurso histórico do ensino de Arte no Brasil, percebe-se que diferentes tendências pedagógicas influenciaram a forma como a arte foi compreendida no contexto escolar. Embora avanços importantes tenham ocorrido nas últimas décadas, ainda persistem desafios relacionados à valorização da Arte no currículo, à formação docente e às condições efetivas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas.

As reflexões sobre educação estética evidenciaram a importância das experiências sensíveis no processo educativo. A partir das contribuições de Schiller e de autores contemporâneos, compreende-se que a formação humana não pode se limitar ao desenvolvimento racional, exigindo também espaços de criação, imaginação, expressão e construção de sentidos. Nesse contexto, a escola apresenta

potencial para favorecer experiências estéticas que contribuam para uma formação mais ampla e mais próxima das vivências dos estudantes.

Da mesma forma, a discussão sobre desenvolvimento regional possibilitou compreender que os processos educativos estão diretamente relacionados às dimensões culturais, sociais e territoriais. A valorização das identidades locais, das manifestações culturais e das experiências comunitárias fortalece vínculos entre escola e realidade social, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes de seu contexto e de sua participação na sociedade.

A análise da Base Nacional Comum Curricular também evidenciou que o ensino de Arte ocupa lugar importante na formação integral dos estudantes, ao reconhecer a necessidade de experiências estéticas, criativas e culturais no ambiente escolar. Entretanto, a efetivação dessas propostas depende de condições pedagógicas, institucionais e políticas que garantam a valorização da Arte como área de conhecimento.

Por fim, conclui-se que a arte-educação pode contribuir significativamente para a aproximação entre escola, cultura e território, favorecendo processos formativos mais sensíveis, críticos e humanizados. Ao reconhecer a arte como dimensão constitutiva da experiência humana, amplia-se a compreensão sobre o papel da educação na construção de sujeitos capazes de interpretar, valorizar e transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

ACERVO SÃO PAULO. **Tarsila do Amaral. Operários**. Artigo 1973. Óleo sobre tela. 151 x 207 x 3,5 cm. Disponível em: <https://www.acervo.sp.gov.br/ObrasAudioteca/TarsilaAmaral>. Acesso em: 24 abr. 2026.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

CHAMPANGNATTE, D. M. de O.; NUNES, L. C. A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v.27, n.03, p.15-38, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GPF6zTjDHXQ885Vmtm48BPD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2026.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, T. L. da; SOARES, C. da S. Reverberações da arte e da tecnologia digital no cotidiano infantil. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 6, n. 1, p. 1–19, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/00b284af-69a7-4cf8-be86-37cf9895b78a/content>. Acesso em: 6 abr. 2026.

CUNHA, D. S. S. da. **A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha**. 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/00b284af-69a7-4cf8-be86-37cf9895b78a/content>. Acesso em: 23 abr. 2026.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. e. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, N. L.; FRANÇA, R. de C. C. R. de; MAGALHÃES, A. D. T. V. Artes visuais na BNCC: ensino/aprendizagem no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. In: FONSECA, S. M. C. da R.; MENDES, A. P. M. S.; AGOSTINHO, J. N. (org.). **Formação e ações nos processos políticos contemporâneos: experiências artísticas e pedagógicas**. Florianópolis: AAESC, 2021. p. 129-136.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, C. **Introdução ao desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, C. **Celso Furtado Essencial. Organização, apresentação e notas de R. F. D’Aguiar**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

FUZER, C.; VASCONCELOS, F. P.; PELEGRIN, M. M. D. de; KSZYSZERAK, R. Ateliê de textos no Geoparque Quarta Colônia: experiências contextualizadoras em arte/educação. In: FIGUEIRÓ, A. S.; ZIMMERMANN, A.; SELL, J. C. V.; FERREIRA, P. de F. (org.). **Geoparque Quarta Colônia Aspirante UNESCO: conservação do patrimônio e desenvolvimento regional sustentável**. Santa Maria, RS: Pró-Reitoria de Extensão/UFSM, 2022. p. 69-82.

INCHUCA, L. J. S.; RODRIGUES, W.; SCOLESO, F. Educação, governança e desenvolvimento regional: correlação, princípios e conceitos. **Revista Educação e Saber – REdeS**, v. 1, p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.unc.br/index.php/redes/article/view/5332/2133>. Acesso em: 23 abr. 2026.

LÔBO, J. E.; BARROS, E. O. da S. A arte e os múltiplos diálogos: um olhar interdisciplinar. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORTE-NORDESTE DA ABCIBER, 2., 2019, Aracaju. **Anais** [...]. Aracaju: ABCiber, 2019. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/abciber/article/view/13083>. Acesso em: 26 abr. 2026.

PENHA, L. de O. C. **Das frestas dos muros: o ensino de arte em diálogo com o território, a partir de Paulo Freire**. 2023. 268 p. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003164677>. Acesso em: 26 abr. 2026.

SANTOS, M. E. R. **As datas comemorativas e as expressões artísticas no ensino fundamental**. 2022. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020. Disponível em: <https://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/123456789/1168/1/Dissert%20Mayron%20E%20R%20Santos.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SCHILLER, F. K. **A educação estética do homem numa série de cartas**. 4. ed. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. Introdução e notas Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

BORMANN, R. H. A relevância do ensino da arte-educação em escolas públicas: a arte ajudando na formação das crianças na educação infantil. *In*: BASQUEROTE, A. T.; PIMENTEL, E. (org.). **Ensino e aprendizagem: novas práticas, novos saberes**. Ponta Grossa: AYA, 2025. p. 65-74.

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E ENSINO DE ARTE NO BRASIL

RESUMO

O presente artigo analisa as relações entre políticas públicas educacionais, currículo e ensino de Arte no Brasil, com ênfase nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e nos impactos da flexibilização curricular para a formação cidadã na escola pública. Parte-se da compreensão de que o ensino de Arte, ao longo da trajetória educacional brasileira, esteve marcado por avanços legais, disputas curriculares e desafios relacionados à valorização das linguagens artísticas no contexto escolar. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental narrativa, fundamentando-se em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos normativos relacionados às políticas educacionais, ao currículo e à arte-educação. A análise evidencia que a BNCC reconhece a Arte como componente curricular associado à formação cultural, estética e expressiva dos estudantes, contemplando diferentes linguagens artísticas e valorizando experiências relacionadas à criatividade, à sensibilidade e à participação social. Entretanto, o estudo também demonstra que as reformas curriculares contemporâneas intensificaram debates acerca da flexibilização curricular, da centralidade atribuída às competências e dos riscos de fragilização das áreas artísticas e humanísticas no currículo escolar. Além disso, persistem desigualdades relacionadas à formação docente, à infraestrutura escolar e às condições de efetivação das políticas curriculares nas redes públicas de ensino. Conclui-se que o ensino de Arte continua apresentando contribuições importantes para a formação humana, cultural e cidadã, especialmente ao favorecer experiências de leitura crítica da realidade, valorização da diversidade cultural e fortalecimento dos vínculos entre escola, território e comunidade.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Currículo. Ensino de Arte. BNCC. Formação cidadã.

ABSTRACT

This article analyzes the relationships between educational public policies, curriculum, and Art education in Brazil, with emphasis on the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and the impacts of curricular flexibility on citizenship education in public schools. The study is based on the understanding that Art education throughout Brazilian educational history has been marked by legal advances, curricular disputes, and challenges related to the appreciation of artistic languages in the school context. The research adopts a qualitative approach of bibliographic and narrative documentary nature, grounded on books, scientific articles, dissertations, theses, and normative documents related to educational policies, curriculum, and art education. The analysis shows that the BNCC recognizes Art as a curricular component linked to students' cultural, aesthetic, and expressive development, encompassing different artistic languages and valuing experiences related to creativity, sensitivity, and social participation. However, the study also demonstrates that contemporary curricular reforms have intensified debates regarding curricular flexibility, the centrality attributed to competencies, and the risks of weakening artistic and humanistic areas within the school curriculum. Furthermore, inequalities related to teacher education, school infrastructure, and the implementation conditions of curricular policies in public education systems still persist. It is concluded that Art education continues to present important contributions to human, cultural, and citizenship formation, especially by promoting critical reading of reality, appreciation of cultural diversity, and strengthening the relationship between school, territory, and community.

Keywords: Educational policies. Curriculum. Art education. BNCC. Citizenship education.

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca das políticas educacionais e do currículo são pautas largamente discutidas em meio à educação brasileira, principalmente em face das mudanças que ocorreram nas últimas décadas. As mudanças no currículo, a reestruturação da Educação Básica e a aplicação de documentos normativos

nacionais começaram a afetar diretamente a maneira como os componentes curriculares são entendidos e implementados nas escolas públicas.

As reformas curriculares, a reorganização da Educação Básica e a implementação de documentos normativos nacionais passaram a influenciar diretamente a forma como os componentes curriculares são compreendidos e desenvolvidos nas escolas públicas (Calejon; Gouvêa; Beatón, 2021).

Nesse campo, o ensino de Arte também foi impactado por mudanças relacionadas às concepções de formação humana, às finalidades da educação e às próprias disputas presentes na construção das políticas educacionais. E, mesmo com a tentativa de valorizar o ensino dessa disciplina, ainda há professores que resistem aos novos modelos de ensino.

De acordo com Souza e Santana (2025, p. 5) “As condições para trabalhar com Arte nas escolas, permanecem anacronicamente presas a uma organização do espaço escolar exclusivamente voltada para as áreas curriculares tradicionais”. Para que isso seja compreendido, é necessário retroceder um pouco no tempo.

Historicamente, o ensino de Arte no Brasil percorreu diferentes caminhos, marcados por avanços, limitações e reformulações curriculares. Durante determinados períodos, a Arte ocupou espaço secundário no currículo escolar, muitas vezes associada apenas a atividades recreativas ou complementares (Santana, 2019).

Em outros momentos, passou a ser reconhecida como linguagem capaz de favorecer a expressão, a criatividade, a sensibilidade e a formação crítica dos estudantes. Essas mudanças refletem não apenas transformações pedagógicas, mas também disputas relacionadas ao papel da escola e à concepção de educação presente em cada contexto histórico.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) representou um marco importante nesse processo ao reconhecer a Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica. Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular ampliaram as discussões sobre o ensino de Arte, enfatizando a necessidade de experiências estéticas, culturais e expressivas no ambiente escolar.

A BNCC, ao reconhecer as diferentes linguagens artísticas como artes visuais, dança, música e teatro, reforça a importância da Arte na formação integral dos

estudantes e na construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade cultural brasileira.

Entretanto, as transformações curriculares recentes também trouxeram novos desafios para o ensino de Arte, especialmente no contexto da flexibilização curricular e das reformas educacionais contemporâneas. A reorganização curricular da Educação Básica, associada às discussões sobre itinerários formativos e competências, intensificou debates acerca da valorização das áreas do conhecimento e da permanência de determinados componentes curriculares no espaço escolar. Nesse contexto, diferentes pesquisadores passaram a questionar os impactos dessas mudanças para a formação cidadã e para o acesso dos estudantes às experiências artísticas e culturais.

Além disso, as desigualdades sociais e regionais presentes no sistema educacional brasileiro interferem diretamente nas condições de oferta do ensino de Arte nas escolas públicas. Em muitos panoramas, persistem dificuldades relacionadas à formação docente, à carga horária reduzida, à ausência de materiais pedagógicos e à limitação de espaços adequados para o desenvolvimento de práticas artísticas. Essas questões demonstram que a efetivação das políticas curriculares depende não apenas de documentos normativos, mas também das condições concretas de funcionamento das instituições escolares.

Ao considerar essas questões, torna-se necessário refletir sobre as relações entre políticas públicas educacionais, currículo e ensino de Arte, compreendendo como as diretrizes curriculares influenciam a formação dos estudantes e a organização do trabalho pedagógico na escola pública. Mais do que discutir a presença da Arte no currículo, trata-se de analisar as concepções de educação, cultura e formação humana que sustentam as políticas educacionais contemporâneas.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre políticas públicas educacionais, currículo e ensino de Arte no Brasil, com ênfase nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e nos impactos da flexibilização curricular para a formação cidadã.

O artigo está organizado em três seções. A primeira discute as políticas públicas educacionais relacionadas ao ensino de Arte no Brasil. A segunda analisa a Base Nacional Comum Curricular e suas orientações para o componente curricular Arte. A terceira seção aborda as relações entre flexibilização curricular e formação

cidadã, considerando os desafios e as implicações dessas transformações para o contexto da escola pública brasileira.

Diante das discussões relacionadas às políticas educacionais, ao currículo e ao ensino de Arte no Brasil, o presente artigo propõe uma análise teórica e documental acerca das transformações curriculares que influenciam a presença da Arte na escola pública brasileira. Busca-se compreender de que maneira as políticas públicas educacionais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, orientam o ensino de Arte e quais são os impactos da flexibilização curricular para a formação cidadã dos estudantes.

2 METODOLOGIA

Conforme estabelecido na Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026 que diz respeito ao uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa – IAG (Brasil, 2026), fez-se o uso do ChatGPT para a organização da lista de referências e identificação de lacunas no desenvolvimento teórico. Sua utilização justifica-se pela contribuição na organização textual, a coesão na escrita acadêmica e o apoio à revisão da pesquisa bibliográfica, sem substituir a análise crítica, a seleção das fontes e a responsabilidade autoral da pesquisadora.

Metodologicamente, o estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental narrativa, fundamentando-se em produções acadêmicas, documentos normativos e referenciais teóricos relacionados às políticas educacionais, ao currículo, ao ensino de Arte e à formação humana. Trata-se de uma revisão narrativa crítica, orientada por critérios temáticos, históricos e conceituais, voltada à compreensão das relações entre currículo, cultura, formação cidadã e educação artística no contexto da Educação Básica.

A escolha pela revisão narrativa justifica-se pelo objetivo da pesquisa, que não consiste em mensurar dados estatísticos ou comparar intervenções pedagógicas específicas, mas analisar concepções curriculares, transformações educacionais e implicações das políticas públicas para o ensino de Arte nas escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido, não foram utilizados protocolos de revisão sistemática, como PRISMA, uma vez que a investigação busca articular autores, documentos e

referenciais capazes de sustentar uma interpretação crítica e reflexiva acerca do objeto estudado.

A pesquisa fundamenta-se na análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados às políticas educacionais brasileiras e ao ensino de Arte. Entre os documentos analisados, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerados referenciais importantes para a compreensão das diretrizes curriculares voltadas à Educação Básica e ao componente curricular Arte.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados e plataformas acadêmicas como SciELO, Google Acadêmico, Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores relacionados a políticas educacionais, currículo, ensino de Arte, BNCC, flexibilização curricular e formação cidadã, em língua portuguesa, inglesa e espanhola.

A seleção das produções acadêmicas obedeceu a critérios temáticos e conceituais, considerando estudos que discutem: a trajetória histórica das políticas públicas educacionais voltadas ao ensino de Arte; as transformações curriculares ocorridas na Educação Básica; as diretrizes da BNCC para o componente curricular Arte; e os impactos da flexibilização curricular na formação humana e cidadã dos estudantes. Foram priorizadas produções publicadas em periódicos científicos, livros acadêmicos, dissertações, teses e documentos institucionais reconhecidos no campo da educação.

A análise do material selecionado foi realizada a partir de uma perspectiva interpretativa e crítica, buscando identificar aproximações, tensões e desafios presentes nas políticas curriculares relacionadas ao ensino de Arte. Dessa forma, a pesquisa procura compreender como as transformações educacionais contemporâneas influenciam a formação dos estudantes e as possibilidades de desenvolvimento de práticas artísticas no contexto da escola pública brasileira.

Por fim, destaca-se que o presente artigo integra uma dissertação estruturada em formato de artigos científicos, organizados de maneira articulada em torno das discussões sobre arte-educação, currículo, políticas educacionais e desenvolvimento regional. Embora cada artigo apresente especificidades teóricas e analíticas, todos mantêm unidade temática e metodológica, dialogando entre si na compreensão das contribuições do ensino de Arte para a formação humana, cultural e cidadã.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE ARTE

Para compreender a presença da Arte nas políticas educacionais brasileiras, é possível recorrer à análise de Santana (2019), que examina a trajetória curricular do ensino de Artes na Educação Básica ao longo do século XX, especialmente a partir das legislações educacionais que definiram seu lugar no currículo escolar. Conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Evolução histórica das políticas curriculares para o ensino de Arte no Brasil

Período/documento	Marco curricular do ensino de Arte	Síntese analítica
1961 – LDB nº 4.024/1961	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	O ensino de Arte aparece de forma ainda genérica e frágil, associado às atividades de expressão e à iniciação artística.
1971 – Lei nº 5.692/1971	Obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus	A Arte torna-se obrigatória, mas permanece marcada pelo tecnicismo e pela formação polivalente do professor.
1977 – Parecer nº 540/1977	Regulamentação da Educação Artística	Reforça a compreensão da Educação Artística como área ampla e pouco delimitada, contribuindo para indefinições pedagógicas.
1996 – LDB nº 9.394/1996	Arte como componente curricular obrigatório	O ensino de Arte passa a ser reconhecido como componente curricular obrigatório da Educação Básica, considerando também suas expressões regionais.
1997 – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte	Sistematização das orientações para o ensino de Arte	Os PCN reconhecem diferentes linguagens artísticas e orientam o trabalho pedagógico nas escolas.
2017/2018 – Reforma do Ensino Médio e BNCC	Reorganização curricular contemporânea	A BNCC situa a Arte no campo das Linguagens, enquanto a flexibilização curricular amplia debates sobre possíveis fragilizações da formação artística.

Fonte: Adaptado de Santana (2019).

A partir do marco temporal apresentado no Quadro 1, observa-se que o ensino de Arte no Brasil foi sendo incorporado às políticas educacionais de forma gradual, marcada por avanços legais, mas também por fragilidades curriculares e pedagógicas. Embora a legislação tenha ampliado sua presença na Educação Básica, Santana (2019) demonstra que essa trajetória não eliminou as desigualdades no acesso a uma formação artística consistente, especialmente na escola pública.

Nesse processo de reorganização curricular, a Base Nacional Comum Curricular passou a ocupar posição central nas políticas educacionais brasileiras, sendo apresentada como documento orientador das aprendizagens consideradas essenciais para a Educação Básica. A própria BNCC afirma:

Espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2018, p. 8).

A partir dessa perspectiva, observa-se que a BNCC foi construída sob o argumento da necessidade de garantir maior unidade curricular ao sistema educacional brasileiro. O documento busca estabelecer referenciais comuns para a aprendizagem escolar, influenciando diretamente a organização curricular das redes de ensino e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas. Ao mesmo tempo, o próprio documento reconhece as desigualdades sociais e culturais presentes no país, destacando a necessidade de currículos que dialoguem com as realidades dos estudantes.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2018, p. 15).

Essa orientação torna-se especialmente importante para o ensino de Arte, uma vez que as práticas artísticas se relacionam diretamente às experiências culturais, aos territórios e às identidades construídas pelos estudantes em seus diferentes contextos sociais. Nesse sentido, discutir currículo implica também refletir sobre diversidade cultural, pertencimento e reconhecimento das múltiplas formas de expressão presentes na escola pública brasileira. Entretanto, as políticas curriculares não são neutras e envolvem disputas relacionadas às concepções de qualidade, formação e conhecimento legitimado pela escola.

De acordo com Macedo (2014), as políticas curriculares não podem ser compreendidas como instrumentos neutros, pois participam de disputas em torno dos sentidos atribuídos à educação, ao currículo e à própria noção de qualidade educacional. Nesse sentido, a autora afirma:

Tenho entendido as políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para educação [e currículo]. Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a qualidade da educação como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político (Macedo, 2014, p. 1536).

Retomando essa compreensão, as reformas educacionais brasileiras das últimas décadas intensificaram debates sobre currículo mínimo, competências, flexibilização curricular e organização das áreas do conhecimento. Dessa maneira, o ensino de Arte também passa a ser atravessado por essas disputas, especialmente em contextos marcados pela valorização de modelos educacionais voltados a resultados mensuráveis, à produtividade e às demandas do mercado de trabalho.

Em meio a esse processo, os debates relacionados ao ensino de Arte ganharam ainda mais intensidade com a implementação da Base Nacional Comum Curricular e das mudanças vinculadas ao Novo Ensino Médio. Suelma Silva (2024) analisa os impactos da flexibilização curricular sobre o ensino de Artes no Brasil, destacando que as transformações educacionais recentes ampliaram questionamentos acerca da permanência e da valorização das linguagens artísticas na formação escolar. A autora argumenta que, embora os documentos normativos reconheçam a importância da Arte no processo educativo, persistem desafios relacionados à efetivação dessas propostas nas escolas públicas, especialmente diante das desigualdades estruturais e das limitações curriculares presentes em diferentes regiões do país.

Nesse debate, Jeremias Silva (2021) contribui ao discutir os modelos educacionais disruptivos no século XXI, destacando que as transformações tecnológicas, as novas formas de acesso à informação e as demandas sociais contemporâneas exigem mudanças no modelo educacional tradicional. Contudo, ao relacionar essa discussão ao ensino de Arte, é necessário observar que a inovação curricular não pode ser reduzida à adaptação técnica ou à preparação para demandas produtivas. A formação escolar precisa preservar dimensões culturais, criativas e humanísticas, especialmente quando se trata de componentes curriculares voltados à expressão, à sensibilidade e à leitura crítica da realidade.

Nesse processo, observa-se que as políticas curriculares brasileiras passaram a atribuir maior centralidade ao desenvolvimento de competências e habilidades, reorganizando o currículo da Educação Básica a partir de áreas do conhecimento e propostas interdisciplinares (Barbosa, 2010).

Embora essas mudanças tenham sido apresentadas como estratégias para tornar o ensino mais flexível e próximo da realidade dos estudantes, diversos pesquisadores como Santana (2019), Penha (2023), Aline Silva (2024) e Souza e Santana (2025), apontam que tais reformas também provocaram incertezas em relação à permanência de determinados componentes curriculares, especialmente aqueles tradicionalmente menos valorizados nas políticas educacionais voltadas aos resultados mensuráveis e aos indicadores avaliativos.

O ensino de Arte insere-se diretamente nesse debate, pois sua permanência no currículo escolar nem sempre ocorreu de maneira estável ao longo da história da educação brasileira. Segundo Santana (2019), em muitos contextos, as linguagens artísticas foram tratadas como atividades secundárias, frequentemente reduzidas a momentos recreativos ou desvinculadas das discussões relacionadas à formação intelectual dos estudantes. Essa visão contribuiu para a construção de uma compreensão limitada acerca da Arte no espaço escolar, desconsiderando suas contribuições para o desenvolvimento da criatividade, da expressão, da sensibilidade e da reflexão crítica.

Ao longo das últimas décadas, no entanto, diferentes movimentos educacionais passaram a defender uma compreensão mais ampla do ensino de Arte, reconhecendo sua importância para a formação humana e cultural. As discussões sobre currículo começaram a incorporar debates relacionados à diversidade cultural, às identidades sociais e às múltiplas formas de linguagem presentes na sociedade contemporânea. Nesse contexto, a Arte passou a ser compreendida não apenas como produção estética, mas também como forma de leitura e interpretação da realidade social.

Essa discussão também se aproxima das contribuições de Freire (2020, p. 66),

As políticas educacionais para a diversidade cultural alcançaram um certo reconhecimento jurídico em grande parte da América Latina, a partir da década de 1990. Com a finalidade de promover relações positivas entre distintos grupos culturais, no âmbito dos direitos civis, surgem mediante uma variedade de nomenclaturas, como pluralidade, pluriétnica e diversidade multiétnica, todas conduzidas pelas políticas multiculturais e interculturais.

Essas transformações também dialogam com mudanças ocorridas nas próprias concepções de currículo. Atualmente, compreende-se que o currículo não corresponde apenas à seleção de conteúdos escolares, mas envolve disputas culturais, políticas e sociais relacionadas ao tipo de formação que se pretende desenvolver na escola. Dessa maneira, a definição dos conhecimentos considerados

prioritários reflete interesses, perspectivas e projetos de sociedade que influenciam diretamente a organização do ensino.

No que diz respeito ao ensino de Arte, essa questão ganha ainda mais importância em face da crescente valorização de modelos educacionais focados na produtividade, na eficiência e na preparação para o mercado de trabalho. Em determinadas propostas curriculares, conteúdos relacionados à experiência estética, à criação artística e à reflexão cultural acabam ocupando espaços reduzidos quando comparados às áreas consideradas estratégicas para avaliações externas e resultados quantitativos. Como consequência, ampliam-se os debates acerca dos riscos de uma formação escolar excessivamente técnica, com menor atenção às dimensões culturais, criativas e humanísticas da educação.

Ao refletir sobre as transformações no ensino de Arte, Barbosa (2012) ressalta que a formação artística escolar não deve limitar-se ao desenvolvimento técnico, mas favorecer experiências relacionadas à interpretação cultural, à sensibilidade e à construção do pensamento crítico. Essa perspectiva contribui para problematizar currículos que reduzem a Arte a atividades práticas isoladas ou a procedimentos voltados apenas ao domínio de habilidades.

Para a autora, o ensino artístico precisa articular produção, apreciação e contextualização, permitindo que os estudantes compreendam a Arte como linguagem, conhecimento e expressão cultural. Assim, sua contribuição fortalece a defesa de uma formação escolar que não se restrinja ao desempenho técnico, mas inclua experiências capazes de ampliar a leitura de mundo, a criatividade e a participação dos sujeitos na vida social.

Além disso, as desigualdades sociais e regionais presentes no Brasil interferem diretamente nas condições de oferta do ensino de Arte nas escolas públicas. Em muitos municípios, persistem dificuldades relacionadas à ausência de profissionais especializados, à limitação de recursos pedagógicos e à insuficiência de espaços destinados às práticas artísticas. Essas condições mostram que a efetivação das políticas curriculares depende não apenas da elaboração de documentos oficiais, mas também das condições concretas oferecidas às instituições escolares, aduz Barbosa (2010).

Outro aspecto importante refere-se à relação entre Arte, cultura e identidade. As manifestações artísticas presentes no ambiente escolar possibilitam o contato dos estudantes com diferentes formas de expressão cultural, contribuindo para o

reconhecimento da diversidade e para a valorização das experiências sociais construídas nos territórios em que vivem. Nesse sentido, o ensino de Arte pode favorecer aproximações entre escola, comunidade e cultura local, fortalecendo vínculos entre educação e desenvolvimento regional. De acordo com Penha,

A escola é o espaço de articulação entre o saber popular e o saber científico, mediado pela experiência de mundo, como defendia Freire. Um processo de ensino e aprendizagem repleto de sentido em conexão com a vida, sem estabelecimento de uma hierarquia de saberes, em que a identidade cultural é profundamente respeitada. Quanto mais desvalorizamos, mais consideramos ou repudiamos os discursos, as criações, produções e práticas de meninos e meninas populares, mais os expulsamos do espaço escolar (Penha, 2023, p. 64).

A relação entre políticas públicas educacionais e ensino de Arte também envolve discussões sobre democratização do acesso à cultura e permanência das manifestações artísticas no espaço escolar. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, a escola pública frequentemente representa o principal espaço de contato de muitos estudantes com experiências culturais, produções artísticas e práticas de expressão coletiva. Dessa maneira, o ensino de Arte assume importância que ultrapassa os limites curriculares, ao possibilitar experiências relacionadas à criatividade, à imaginação e à construção de repertórios culturais.

Ao tratar dessa questão, Barbosa (2012) aponta que a valorização da Arte na escola depende diretamente das concepções educacionais presentes nas políticas públicas. Em períodos marcados por perspectivas tecnicistas e produtivistas, o ensino artístico tende a ocupar posição secundária no currículo, sendo frequentemente associado a atividades complementares ou recreativas. Já em propostas educacionais que reconhecem a formação humana em sua dimensão cultural e social, a Arte passa a ser compreendida como linguagem capaz de favorecer experiências de interpretação, expressão e participação social.

Essa discussão ganha ainda mais importância quando se leva em conta que o currículo escolar não é neutro. A seleção dos conhecimentos legitimados pela escola envolve escolhas políticas e culturais que interferem diretamente nas formas de ensinar, aprender e compreender o mundo (Silva, A., 2024). Assim, a presença ou a redução do ensino de Arte no currículo expressa também disputas relacionadas às finalidades da educação e ao perfil de formação que se pretende construir na Educação Básica.

As reformas educacionais implementadas nas últimas décadas intensificaram debates sobre currículo mínimo, competências, flexibilização curricular e organização das áreas do conhecimento. Embora os documentos oficiais defendam uma formação integral, diferentes pesquisadores observam que determinadas mudanças curriculares aproximam a educação de perspectivas voltadas predominantemente ao rendimento padronizado e à preparação para o mercado de trabalho. Nesse cenário, componentes curriculares ligados às experiências culturais e estéticas podem enfrentar processos de fragilização (Barbosa, 2012; Penha, 2023).

A própria organização curricular da escola pública evidencia tensões entre formação técnica e formação humanística. Em muitos casos, disciplinas relacionadas às linguagens artísticas recebem menor carga horária ou enfrentam dificuldades de implementação quando comparadas às áreas consideradas prioritárias em avaliações externas e indicadores educacionais (Barbosa, 2012). Tal realidade contribui para a permanência de desigualdades no acesso às experiências artísticas, especialmente entre estudantes das redes públicas de ensino.

Outro aspecto que merece atenção refere-se à formação docente para o ensino de Arte. Apesar dos avanços legais relacionados à obrigatoriedade do componente curricular, ainda persistem desafios relacionados à oferta de formação específica, às condições de trabalho e à valorização profissional dos professores da área, conforme discutem Santana (2019), Freire (2020) e Aline Silva (2024). Em algumas escolas, é comum que profissionais sem formação específica assumam aulas de Arte, o que interfere diretamente nas possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais aprofundadas e articuladas às diferentes linguagens artísticas.

Além disso, a ausência de investimentos em infraestrutura e materiais pedagógicos também interfere nas condições de desenvolvimento do ensino artístico, como apontam Santana (2019) e Aline Silva (2024). Muitas escolas públicas não dispõem de espaços apropriados para atividades relacionadas ao teatro, à música, à dança ou às artes visuais, limitando experiências práticas e reduzindo as possibilidades de exploração criativa por parte dos estudantes. Essas limitações evidenciam que as políticas educacionais não podem ser analisadas apenas no plano legal, sendo necessário considerar as condições concretas de implementação no cotidiano escolar.

As transformações tecnológicas e culturais ocorridas nas últimas décadas também passaram a influenciar o ensino de Arte e as formas de produção artística

presentes na escola, conforme discutem Jeremias Silva (2021) e Suelma Silva (2024). O avanço das mídias digitais, das plataformas audiovisuais e das novas linguagens de comunicação ampliou as possibilidades de criação e circulação de manifestações culturais, exigindo que o currículo dialogue com experiências cada vez mais diversificadas. Nesse contexto, o ensino de Arte precisa considerar não apenas manifestações tradicionais, mas também as linguagens contemporâneas presentes no cotidiano dos estudantes.

Ao mesmo tempo, essas mudanças ampliam debates sobre cultura, identidade e pertencimento, aspecto discutido por Freire (2020), Suelma Silva (2024) e Penha (2023). A escola pública reúne sujeitos provenientes de diferentes contextos sociais, culturais e regionais, tornando-se espaço de convivência entre múltiplas formas de expressão. O ensino de Arte, quando articulado às experiências culturais dos estudantes, possibilita o reconhecimento dessas diferenças e contribui para a valorização da diversidade presente nos territórios escolares.

Essa relação entre Arte, cultura e território aproxima-se diretamente das discussões sobre desenvolvimento regional, especialmente a partir das contribuições de Penha (2023) e Suelma Silva (2024). As manifestações artísticas carregam marcas históricas, sociais e culturais construídas nas comunidades e nos espaços em que os sujeitos vivem. Ao incorporar produções culturais locais ao processo educativo, a escola fortalece vínculos entre conhecimento escolar e realidade social, ampliando as possibilidades de construção de identidades e de pertencimento coletivo.

Nesse sentido, o ensino de Arte pode contribuir para o reconhecimento de expressões culturais frequentemente invisibilizadas nos currículos escolares tradicionais, conforme discutem Freire (2020) e Penha (2023). Manifestações populares, produções regionais, culturas periféricas e saberes comunitários passam a ocupar espaço nas práticas pedagógicas, favorecendo uma compreensão mais ampla da cultura brasileira e das múltiplas identidades presentes na sociedade contemporânea.

As políticas públicas educacionais voltadas ao ensino de Arte, portanto, não dizem respeito apenas à organização curricular, mas também às formas pelas quais a escola reconhece a cultura, a diversidade e a participação social, como analisam Macedo (2014), Freire (2020) e Santana (2019). Discutir currículo implica refletir sobre quais conhecimentos são legitimados, quais experiências são valorizadas e quais sujeitos têm suas vozes reconhecidas no espaço escolar. Dessa maneira, a presença

da Arte no currículo relaciona-se diretamente à construção de uma educação que considere os aspectos culturais, sociais e humanos da formação.

Por fim, compreender as relações entre políticas educacionais e ensino de Arte exige reconhecer que a escola pública permanece como espaço fundamental para o acesso à cultura e para a construção de experiências formativas mais amplas, conforme apontam Santana (2019), Penha (2023) e Suelma Silva (2024). Mesmo diante das limitações estruturais e das disputas curriculares presentes na educação brasileira, o ensino de Arte continua apresentando possibilidades importantes para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da reflexão crítica e da participação cidadã dos estudantes.

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE ARTE

A Base Nacional Comum Curricular representa um dos principais documentos normativos da educação brasileira contemporânea, estabelecendo diretrizes voltadas à organização curricular da Educação Básica. Sua elaboração esteve relacionada às discussões sobre padronização curricular, garantia de aprendizagens consideradas essenciais e definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da trajetória escolar. Nesse contexto, o ensino de Arte passou a integrar o campo das Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa, assumindo posição vinculada à formação cultural, expressiva e comunicativa dos estudantes.

A BNCC reconhece a Arte como linguagem capaz de favorecer processos de criação, expressão, percepção e interpretação da realidade. O documento destaca que as experiências artísticas possibilitam aos estudantes ampliar formas de compreender o mundo, desenvolver repertórios culturais e construir modos de participação social. Ao considerar as dimensões estética, simbólica e cultural das manifestações artísticas, a Base reforça a importância da Arte no processo formativo da Educação Básica.

Nessa perspectiva, o documento ressalta que:

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade (Brasil, 2017, p. 482).

Nesse direcionamento, o documento estabelece que o componente curricular Arte deve contemplar diferentes linguagens artísticas, incluindo artes visuais, dança, música e teatro. Essa organização busca ampliar as experiências culturais dos estudantes e possibilitar contato com múltiplas formas de expressão presentes na sociedade contemporânea. A proposta rompe, ao menos no plano teórico, com perspectivas restritas que associavam o ensino artístico apenas ao desenho ou à realização de atividades manuais desvinculadas de reflexão crítica.

Ao incorporar diferentes linguagens, a BNCC também enfatiza a necessidade de experiências criativas e processos de experimentação artística no ambiente escolar. A criação, a interpretação, a apreciação e a contextualização aparecem como elementos importantes para o desenvolvimento do ensino de Arte, indicando que o trabalho pedagógico não deve limitar-se à reprodução de modelos ou à execução mecânica de técnicas. Dessa forma, o documento aproxima-se de perspectivas educacionais que compreendem a Arte como experiência de construção de sentidos e produção cultural.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (Brasil, 2018, p. 193).

Também merece atenção a valorização da diversidade cultural. A BNCC destaca a importância de reconhecer manifestações culturais presentes em diferentes contextos sociais e regionais, buscando ampliar o repertório dos estudantes e favorecer o contato com distintas formas de expressão artística. Essa perspectiva dialoga com discussões relacionadas à pluralidade cultural e ao reconhecimento das identidades presentes na sociedade brasileira.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (Brasil, 2018, p. 193).

Essa orientação aproxima o ensino de Arte das discussões relacionadas à diversidade cultural, ao reconhecimento das identidades sociais e à valorização das múltiplas formas de expressão presentes na sociedade brasileira. Ao enfatizar o

diálogo intercultural, a BNCC reforça a possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais próximas das experiências culturais vividas pelos estudantes.

Entretanto, embora a BNCC apresente avanços relacionados ao reconhecimento da Arte como componente curricular necessário à formação integral, Barbosa (2024) indica tensões e limites presentes em sua implementação. Uma das principais discussões refere-se à própria organização curricular baseada em competências e habilidades, modelo que passou a orientar grande parte das políticas educacionais brasileiras contemporâneas.

Pode-se compreender que, em determinadas interpretações, a centralidade atribuída às competências pode aproximar o currículo de perspectivas voltadas ao desempenho e à adaptação às demandas sociais e econômicas contemporâneas. Nessa conjuntura, surgem questionamentos acerca da possibilidade de redução das experiências artísticas a objetivos instrumentais ou competências previamente estabelecidas, o que pode limitar dimensões relacionadas à sensibilidade, à imaginação e à liberdade criativa.

Além disso, a implementação da BNCC ocorre em contextos educacionais profundamente desiguais. As escolas públicas brasileiras apresentam realidades distintas em relação à infraestrutura, à formação docente, ao acesso a materiais pedagógicos e às condições de desenvolvimento das práticas artísticas (Silva, A., 2024). Em muitos casos, as orientações previstas nos documentos curriculares enfrentam dificuldades para serem efetivadas no cotidiano escolar, especialmente em regiões marcadas por vulnerabilidades sociais e limitações estruturais.

A formação dos professores também aparece como questão sensível nesse processo. O trabalho com múltiplas linguagens artísticas exige formação específica e condições adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais aprofundadas. Vargas *et al.* (2025) observam que, nos Anos Iniciais da Educação Básica, o ensino de Arte é frequentemente conduzido por docentes licenciados em Pedagogia, cuja formação inicial nem sempre aprofunda suficientemente o campo artístico, o que evidencia a necessidade de formação continuada. Entretanto, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de profissionais especializados em determinadas áreas artísticas, o que interfere diretamente nas possibilidades de efetivação das propostas curriculares previstas pela BNCC.

Outro ponto frequentemente debatido refere-se à relação entre a BNCC e a autonomia curricular das escolas. Embora o documento afirme reconhecer a

diversidade cultural e regional do país, diferentes pesquisadores discutem os riscos de padronização curricular decorrentes da definição nacional de competências e habilidades.

Felippe *et al.* (2026) analisam esse processo como parte de uma tecnificação curricular, marcada pela centralidade de padrões, competências e matrizes avaliativas, o que pode enfraquecer a autonomia pedagógica das escolas e posicionar o professor como executor de prescrições externas. Nesse contexto, surgem questionamentos sobre os limites da autonomia docente e sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas que dialoguem efetivamente com as especificidades culturais dos territórios escolares.

As discussões relacionadas ao ensino de Arte tornam-se ainda mais complexas diante das transformações culturais contemporâneas. A intensa circulação de imagens, produções audiovisuais e conteúdos digitais alterou significativamente as formas de interação dos estudantes com a cultura e com as linguagens artísticas. Diante dessas mudanças, o ensino de Arte precisa considerar as experiências culturais já vivenciadas pelos estudantes, incorporando diferentes formas de produção, interpretação e circulação de manifestações artísticas presentes na sociedade contemporânea. A própria BNCC contempla o uso das tecnologias digitais na Educação Básica de forma crítica.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.9).

Como se pode entender, a BNCC procura contemplar parte dessas transformações ao reconhecer práticas relacionadas às culturas digitais e às novas formas de comunicação. Contudo, a incorporação dessas linguagens ao ambiente escolar depende das condições pedagógicas e estruturais oferecidas às instituições de ensino. Em muitas escolas públicas, persistem dificuldades relacionadas ao acesso às tecnologias digitais e à formação docente voltada ao trabalho com essas novas linguagens culturais.

Outro aspecto importante refere-se às possibilidades de articulação entre Arte, cidadania e participação social. Ao favorecer experiências relacionadas à expressão, à criatividade e à leitura crítica da realidade, o ensino de Arte pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes das questões sociais, culturais e políticas

presentes em seu cotidiano (Brasil, 2018). Nesse sentido, as práticas artísticas desenvolvidas na escola possibilitam espaços de diálogo, reflexão e reconhecimento das experiências coletivas vividas pelos estudantes.

Além disso, o ensino de Arte também pode favorecer aproximações entre escola, cultura e território. As manifestações culturais locais, quando incorporadas ao processo educativo, ampliam o reconhecimento das identidades regionais e fortalecem vínculos entre os estudantes e suas comunidades (Penha, 2024). Essa perspectiva aproxima o currículo das experiências sociais concretas dos sujeitos, contribuindo para uma formação mais contextualizada e culturalmente significativa.

Apesar das limitações e tensões presentes na implementação da BNCC, observa-se que o documento contribui para ampliar discussões sobre o lugar da Arte na Educação Básica brasileira. Ao reconhecer a importância das experiências estéticas, culturais e expressivas, a Base reafirma a necessidade de um ensino que considere não apenas conteúdos técnicos, mas também as dimensões humanas, culturais e sociais da formação escolar.

5 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO CIDADÃ

As discussões sobre flexibilização curricular ganharam maior destaque no cenário educacional brasileiro a partir das reformas relacionadas ao Novo Ensino Médio e da implementação da Base Nacional Comum Curricular. Essas mudanças passaram a reorganizar a estrutura curricular da Educação Básica, propondo itinerários formativos, ampliação da carga horária e reorganização das áreas do conhecimento. No discurso institucional, tais transformações foram apresentadas como estratégias voltadas à modernização da educação e à aproximação entre currículo escolar, projeto de vida e demandas contemporâneas da sociedade.

Entretanto, as mudanças curriculares também intensificaram debates acerca dos impactos dessas reformas para a formação cidadã e para a permanência de componentes curriculares ligados às dimensões culturais, artísticas e humanísticas da educação. Nesse contexto, surgem questionamentos sobre os efeitos da flexibilização curricular na garantia de uma formação ampla e democrática para os estudantes da escola pública brasileira.

A BNCC reconhece que a aprendizagem em Arte não ocorre de modo rígido ou meramente sequencial, mas por meio de experiências que se articulam ao percurso formativo dos estudantes:

A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (Brasil, 2018, p. 197).

Essa orientação permite compreender que o ensino de Arte depende de continuidade, retomada de experiências e ampliação progressiva de repertórios. Por isso, quando a flexibilização curricular reorganiza os percursos formativos, torna-se necessário observar se essa reorganização garante ou fragiliza a permanência da Arte na trajetória escolar dos estudantes.

A flexibilização curricular, ao priorizar percursos formativos diversificados, modifica a organização tradicional do currículo escolar e amplia a possibilidade de escolha por parte dos estudantes. Contudo, diferentes pesquisadores argumentam que essa reorganização pode produzir desigualdades relacionadas ao acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Santana (2019) demonstra que a trajetória curricular do ensino de Arte no Brasil já foi marcada por desigualdades no acesso à formação artística escolar, questão que continua presente diante das reformas contemporâneas. Em direção semelhante, Suelma Silva (2024) analisa os impactos da flexibilização curricular do Novo Ensino Médio no ensino de Artes, destacando os riscos de fragilização desse componente no currículo.

Felippe *et al.* (2026), por sua vez, problematizam a tecnificação curricular vinculada à BNCC, apontando que a centralidade das competências e da padronização pode limitar a autonomia pedagógica das escolas. Em determinadas realidades escolares, especialmente nas redes públicas marcadas por limitações estruturais, nem todos os itinerários conseguem ser ofertados de forma equilibrada, o que interfere diretamente nas experiências formativas dos estudantes.

No ensino de Arte, as discussões tornam-se ainda mais sensíveis, uma vez que as linguagens artísticas frequentemente enfrentam processos de redução de espaço curricular em propostas educacionais orientadas predominantemente por competências técnicas e demandas de mercado. Em alguns contextos, observa-se que componentes ligados às experiências estéticas e culturais passam a ocupar

posição secundária diante da valorização de áreas consideradas estratégicas para rendimento escolar e inserção profissional.

Nesse debate, Suelma Silva (2024) alerta para o apagamento progressivo da Arte no currículo escolar ao afirmar que:

A ausência de conhecimento em artes é o resultado da desvalorização desta área no currículo nacional, sendo necessário avançar a e encontrar as formas possíveis de combater esse esquecimento a que querem relegar as artes na escola (Silva, S., 2024, p. 39).

Essa reflexão reforça que a flexibilização curricular precisa ser analisada com cautela, pois a redução do espaço da Arte pode comprometer o acesso dos estudantes a experiências formativas ligadas à sensibilidade, à cultura e à criação. O ensino de Arte apresenta contribuições importantes ao possibilitar experiências relacionadas à expressão, à criatividade e à interpretação da realidade.

As práticas artísticas desenvolvidas no ambiente escolar favorecem processos de diálogo, leitura crítica das manifestações culturais e construção de sentidos acerca do mundo social, aspectos também discutidos por Ferraz e Fusari (2010). Ao trabalhar com diferentes linguagens e formas de expressão, a Arte amplia possibilidades de participação e de reconhecimento das experiências individuais e coletivas dos estudantes.

Além disso, a formação cidadã também se relaciona à capacidade de compreender as desigualdades sociais, culturais e territoriais presentes na sociedade brasileira, perspectiva que dialoga com as reflexões de Freire (1996) acerca da educação crítica e da leitura de mundo. O ensino de Arte, ao incorporar manifestações culturais diversas e experiências vinculadas aos contextos locais, possibilita reflexões sobre identidade, pertencimento e participação social. Dessa forma, as práticas artísticas podem contribuir para fortalecer vínculos entre escola, comunidade e território.

As discussões sobre flexibilização curricular também envolvem o debate sobre democratização do acesso ao conhecimento, questão relacionada às disputas curriculares analisadas por Macedo (2014). Embora a proposta de itinerários formativos seja apresentada como possibilidade de ampliação das escolhas estudantis, diferentes pesquisadores apontam que as desigualdades entre as redes de ensino interferem diretamente nas condições de implementação dessas propostas. Em muitos municípios, especialmente em regiões periféricas e interioranas, a

limitação de recursos humanos e estruturais reduz significativamente as opções curriculares oferecidas aos estudantes.

Essa realidade mostra que a flexibilização curricular não produz efeitos homogêneos no sistema educacional brasileiro. Enquanto determinadas instituições conseguem ofertar percursos diversificados e melhores condições pedagógicas, outras enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de professores, à infraestrutura precária e à limitação de recursos didáticos. Como consequência, as desigualdades educacionais tendem a se aprofundar, afetando principalmente estudantes da escola pública.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre currículo e cultura, discussão presente nas reflexões de Penha (2023) sobre território, identidade cultural e ensino de Arte. As escolhas curriculares influenciam diretamente quais conhecimentos são legitimados no espaço escolar e quais experiências passam a ser valorizadas no processo educativo. Nesse sentido, a redução do espaço destinado às linguagens artísticas pode contribuir para o enfraquecimento de experiências culturais fundamentais para a formação humana e cidadã.

Ao discutir formação cidadã, torna-se necessário considerar que a escola não possui apenas função instrucional. A educação escolar também envolve processos de convivência, construção de valores, reconhecimento das diferenças e participação social. A Arte, nesse contexto, favorece experiências que articulam emoção, pensamento, expressão e coletividade, possibilitando aos estudantes desenvolver diferentes formas de compreensão da realidade social.

As manifestações artísticas presentes na escola também permitem problematizar questões relacionadas às desigualdades, aos direitos humanos, às identidades culturais e às transformações sociais contemporâneas, pontos fundamentais que dialogam com Freire (2020) ao abordar diversidade cultural e educação intercultural. Por meio da música, do teatro, da dança, das artes visuais e de outras linguagens, os estudantes podem expressar percepções sobre suas vivências e refletir sobre diferentes questões sociais presentes em seus territórios e comunidades.

Outro destaque refere-se às relações entre flexibilização curricular e desenvolvimento regional. As políticas curriculares influenciam diretamente as possibilidades de valorização das culturas locais e das manifestações artísticas presentes em diferentes regiões do país (Silva, A., 2024). Quando o currículo reduz

espaços destinados às experiências culturais, há também impactos sobre os processos de reconhecimento das identidades regionais e das produções culturais construídas historicamente pelas comunidades.

Nesse sentido, o ensino de Arte pode contribuir para fortalecer práticas educativas mais próximas das realidades sociais vividas pelos estudantes. Ao incorporar manifestações culturais regionais e experiências artísticas presentes nos territórios, a escola amplia possibilidades de diálogo entre currículo, cultura e comunidade, favorecendo processos formativos mais contextualizados e socialmente significativos.

As transformações curriculares recentes demonstram que o currículo permanece como espaço de disputas políticas, culturais e sociais. As definições sobre quais conhecimentos devem ocupar centralidade no processo educativo refletem concepções de sociedade, desenvolvimento e formação humana. Assim, discutir flexibilização curricular implica analisar não apenas mudanças organizacionais, mas também os projetos educacionais e sociais presentes nessas reformas.

Ferraz e Fusari (2010) reforçam essa compreensão ao situarem a Arte como componente integrado ao projeto formativo da escola:

No contexto da educação escolar, a disciplina Arte compõe o currículo compartilhando com as demais disciplinas num projeto de envolvimento individual e coletivo. O professor de Arte, junto com os demais docentes e através de um trabalho formativo e informativo, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar (Ferraz; Fusari, 2010, p. 22).

Por fim, observa-se que a formação cidadã exige uma educação que considere as dimensões culturais, artísticas e humanas do desenvolvimento dos estudantes. Nesse processo, o ensino de Arte apresenta contribuições importantes ao favorecer experiências relacionadas à sensibilidade, à criatividade, à participação social e à leitura crítica da realidade. Mesmo diante dos desafios impostos pelas reformas curriculares contemporâneas, a permanência da Arte na escola pública continua representando possibilidade significativa de construção de experiências formativas mais amplas, democráticas e culturalmente contextualizadas.

6 CONCLUSÃO

As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram compreender que as políticas educacionais e as transformações curriculares ocorridas nas últimas décadas influenciaram diretamente o lugar ocupado pelo ensino de Arte na Educação Básica brasileira. Ao analisar a trajetória das políticas públicas voltadas ao currículo, observa-se que a presença da Arte na escola pública foi marcada por avanços legais importantes, mas também por permanentes desafios relacionados à valorização das linguagens artísticas, às condições de implementação curricular e às desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro.

A análise da Base Nacional Comum Curricular evidenciou que o documento reconhece a importância da Arte na formação integral dos estudantes, ao considerar as experiências estéticas, culturais e expressivas como dimensões constitutivas do processo educativo. A valorização das diferentes linguagens despenartísticas e da diversidade cultural brasileira representa avanço significativo em relação a concepções mais restritas do ensino artístico presentes em períodos anteriores. Entretanto, também se observou que a efetivação dessas propostas depende das condições concretas existentes nas escolas públicas, especialmente no que se refere à formação docente, à infraestrutura e ao acesso a recursos pedagógicos.

As reflexões sobre flexibilização curricular e formação cidadã demonstraram que as reformas educacionais contemporâneas ampliaram debates acerca das finalidades da educação e dos conhecimentos considerados prioritários no currículo escolar. Embora as propostas de flexibilização sejam apresentadas como estratégias de ampliação das escolhas estudantis, persistem preocupações relacionadas à redução do espaço destinado às áreas artísticas e humanísticas, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais e regionais.

Nessa configuração, o ensino de Arte permanece associado à possibilidade de construção de experiências formativas que ultrapassam o domínio técnico e instrumental do conhecimento. As práticas artísticas desenvolvidas na escola favorecem a criatividade, a sensibilidade, a expressão, a leitura crítica da realidade e o reconhecimento da diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Além disso, a Arte possibilita aproximações entre escola, território e comunidade, fortalecendo vínculos com as identidades culturais e com as experiências sociais vividas pelos estudantes.

Outro aspecto evidenciado ao longo da pesquisa refere-se à relação entre currículo e formação cidadã. As escolhas curriculares realizadas pelas políticas educacionais não são neutras, pois refletem concepções de sociedade, cultura e desenvolvimento humano. Dessa maneira, discutir o lugar da Arte no currículo implica refletir sobre o tipo de formação que se pretende construir na escola pública contemporânea e sobre as possibilidades de acesso dos estudantes às experiências culturais e estéticas.

Conclui-se, portanto, que o ensino de Arte continua apresentando contribuições relevantes para a formação humana e cidadã, especialmente ao favorecer processos educativos mais sensíveis, críticos e culturalmente contextualizados. Mesmo diante das tensões curriculares e dos desafios impostos pelas reformas educacionais recentes, a permanência da Arte na Educação Básica representa possibilidade importante de fortalecimento da cultura, da participação social e da construção de experiências educativas mais democráticas e humanizadoras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. E-book Kindle.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

CALEJON, Laura Marisa Carnielo; GOUVÊA, Elisa; BEATÓN, Guillermo Arias. A educação durante e pós pandemia da COVID-19: caminhos teóricos para uma reflexão. *In*: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho *et al.* (org.). **Drama humano na sociedade do espetáculo**: reflexões sobre arte, educação e políticas públicas, em tempos de pandemia. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2021. p. 123-148.

FELIPPE, José Neto de Oliveira *et al.* Tecnificação curricular e BNCC: a atuação de agências e editoras privadas na padronização da formação de professores e os limites para uma educação emancipatória. **Revista Aracê**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. e12489, 2026. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/12489>. Acesso em: 15 maio 2026.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Luane Maciel. **Políticas educacionais para a diversidade cultural: a tolerância e a interculturalidade como ideários no ensino de artes visuais**. 2020. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2020/2020%20-%20Luane%20Freire.pdf>. Acesso em: 15 maio 2026.

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

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaador.html?task=detalhes&source=all&id=W1502164672>. Acesso em: 15 maio 2026.

PENHA, Luciana de Oliveira Correia. **Das frestas dos muros: o ensino de arte em diálogo com o território, a partir de Paulo Freire**. 2023. 268 p. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003164677>. Acesso em: 15 maio 2026.

SANTANA, Pio de Sousa. **A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar**. 2019. 174 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/7bb85bbc-0f4c-4b76-8581-948f62beae65/content>. Acesso em: 15 maio 2026.

SILVA, Aline Pereira Alvarenga da. **Processos de identidade e criatividade no ensino da arte: aproximações e distanciamentos das experiências e práticas sociais cotidianas e seus desdobramentos na práxis pedagógica**. 2024. 145 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio, Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2024. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/19039>. Acesso em: 15 maio 2026.

SILVA, Jeremias Fontinele. **Modelos educacionais disruptivos**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Palmas, Palmas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/7296/1/Jeremias%20Fontinele%20da%20Silva%20-%20Disserta%20c3%a7%20c3%a3o.pdf>. Acesso em: 15 maio 2026.

SILVA, Cândido Vieira da. **Análise da flexibilização curricular do Novo Ensino Médio no ensino de artes no Brasil e o desenvolvimento regional**. 2024. 64 f.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) — Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (MDR), Centro Universitário Alves Faria, Goiânia, 2024.

SOUZA, J. S. de; SANTANA, J. de O. Arte na escola pública: reflexões sobre a valorização da arte-educação no Ensino Fundamental. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 75, p. 1-18, e28673, out./dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/28673>. Acesso em: 15 maio 2026.

VARGAS, Nátia Pereira; ANCHIETA, Flaviane Gonçalves; SEVERO, Barbara de Almeida; MAURENTE, Viviane Maciel Machado. A formação de pedagogos para o ensino de arte nos anos iniciais. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 3, p. 10565-10573, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3667>. Acesso em: 15 maio 2026.

CAPÍTULO 3 – ARTE-EDUCAÇÃO, ESCOLA PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da arte-educação no contexto da escola pública, considerando suas relações com a formação cidadã, a cultura regional e o desenvolvimento regional. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida por meio de revisão narrativa crítica de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos normativos relacionados à arte-educação, à cultura, ao território e ao desenvolvimento regional. A análise demonstra que a presença da Arte na escola pública amplia as possibilidades de acesso às experiências culturais, estéticas e expressivas, embora sua efetivação ainda encontre limitações relacionadas à formação docente, à infraestrutura, aos recursos pedagógicos e à continuidade das ações. Os resultados também apontam que a articulação entre Arte, cidadania e cultura regional favorece o reconhecimento das identidades, das memórias, do patrimônio e das manifestações culturais presentes nos territórios, fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade. A partir da literatura analisada, são sistematizadas diretrizes voltadas à valorização da cultura local, à formação docente, à interdisciplinaridade, ao patrimônio cultural, ao uso crítico das tecnologias digitais, ao protagonismo estudantil, à avaliação das práticas e à continuidade institucional das ações. Conclui-se que a arte-educação pode contribuir para o desenvolvimento regional ao aproximar escola, cultura, território e comunidade, favorecendo a formação humana, a participação social e o reconhecimento das potencialidades culturais existentes nas diferentes regiões.

Palavras-chave: Arte-educação. Escola pública. Cultura regional. Desenvolvimento regional. Comunidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze the contributions of art education in the context of public schools, considering its relationships with citizenship education, regional culture, and regional development. The research adopts a qualitative, bibliographic, and

documentary approach, conducted through a critical narrative review of books, scientific articles, dissertations, theses, and normative documents related to art education, culture, territory, and regional development. The analysis demonstrates that the presence of Art in public schools broadens access to cultural, aesthetic, and expressive experiences, although its implementation still faces limitations related to teacher education, infrastructure, pedagogical resources, and the continuity of educational initiatives. The results also indicate that the articulation between Art, citizenship, and regional culture favors the recognition of identities, memories, cultural heritage, and cultural manifestations present in different territories, strengthening the connections between schools and communities. Based on the literature analyzed, guidelines are systematized focusing on the appreciation of local culture, teacher education, interdisciplinarity, cultural heritage, the critical use of digital technologies, student protagonism, the evaluation of educational practices, and the institutional continuity of initiatives. It is concluded that art education can contribute to regional development by bringing schools, culture, territory, and communities closer together, fostering human development, social participation, and the recognition of the cultural potential of different regions.

Keywords: Art education. Public school. Regional culture. Regional development. Community.

1 INTRODUÇÃO

A presença da Arte na escola pública brasileira tem sido objeto de debates que envolvem políticas educacionais, currículo, formação docente e democratização do acesso aos bens culturais. Embora o ensino de Arte esteja assegurado pela legislação educacional e pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua efetivação ainda encontra desafios relacionados às condições de implementação das políticas públicas, às desigualdades entre os sistemas de ensino e à necessidade de reconhecer as especificidades culturais presentes nos diferentes territórios brasileiros. Nessa direção, compreender a arte-educação implica ultrapassar a análise dos documentos normativos e considerar a escola como espaço de produção cultural, formação cidadã e valorização das identidades locais.

Os artigos anteriores permitiram compreender que a arte-educação possui fundamentos teóricos que ultrapassam o ensino de técnicas artísticas, articulando-se à educação estética, à formação humana e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Também demonstraram que as políticas curriculares, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, reconhecem a Arte como componente curricular capaz de favorecer processos de criação, investigação, expressão, apreciação e reflexão, valorizando diferentes linguagens artísticas e promovendo o diálogo entre culturas (Brasil, 2018).

Entretanto, a consolidação desses princípios depende da realidade vivenciada pelas escolas públicas. A formação dos professores, a disponibilidade de recursos pedagógicos, a valorização das manifestações culturais locais e a aproximação entre escola e comunidade influenciam diretamente as possibilidades de desenvolvimento das experiências artísticas. Conforme observam Ferraz e Fusari (2010), o ensino de Arte integra o projeto educativo da escola e contribui para que os estudantes compreendam o mundo em que vivem, desenvolvendo capacidades de leitura, interpretação e participação social.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Ana Mae Barbosa (2012), para quem a arte-educação amplia as possibilidades de construção do conhecimento ao favorecer experiências estéticas, culturais e críticas que articulam criação, leitura de imagens e contextualização histórica. Sob essa perspectiva, a escola pública constitui ambiente privilegiado para promover o encontro entre diferentes manifestações culturais, reconhecendo saberes produzidos pelas comunidades e fortalecendo processos de pertencimento e valorização da diversidade.

As discussões sobre desenvolvimento regional também contribuem para ampliar essa análise. Ao compreender que o desenvolvimento envolve dimensões econômicas, sociais, culturais e humanas, Furtado (2000) destaca que a cultura representa elemento estratégico na construção das identidades coletivas e na capacidade criativa das sociedades. Assim, a valorização das expressões artísticas presentes nos territórios pode fortalecer vínculos entre escola, comunidade e patrimônio cultural, ampliando as possibilidades de participação social e de reconhecimento das especificidades regionais.

Nessa perspectiva, este artigo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira a arte-educação, desenvolvida na escola pública e

orientada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, pode contribuir para a valorização da cultura, para a formação cidadã e para o desenvolvimento regional?

Em consonância com esse problema, o objetivo geral consiste em analisar as contribuições da arte-educação para a escola pública e para o desenvolvimento regional, considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e as produções teóricas que fundamentam o ensino de Arte na Educação Básica.

Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: compreender o papel da arte-educação na escola pública; discutir as relações entre Arte, cidadania e cultura regional; analisar as contribuições da arte-educação para o desenvolvimento regional; e propor diretrizes que fortaleçam a integração entre arte, escola e comunidade.

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de ampliar as discussões acerca do ensino de Arte para além da organização curricular, compreendendo-o como dimensão formativa capaz de fortalecer a cidadania, a valorização das identidades culturais e a participação social.

Conforme argumentam Ferraz e Fusari (2010), a educação artística favorece a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela, enquanto Barbosa (2012) ressalta que as experiências estéticas ampliam a construção do conhecimento e da sensibilidade. Soma-se a essas contribuições a perspectiva de Furtado (2000), segundo a qual a cultura constitui dimensão essencial do desenvolvimento regional, reforçando a importância de aproximar escola, território e comunidade como estratégia de valorização das potencialidades locais.

Metodologicamente, este artigo integra uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental narrativa, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à arte-educação, às políticas educacionais, à educação estética e ao desenvolvimento regional, conforme detalhado na metodologia geral da dissertação.

O texto está organizado em quatro seções. A primeira aborda a arte-educação no contexto da escola pública; a segunda discute as relações entre Arte, cidadania e cultura regional; a terceira analisa as contribuições da arte-educação para o desenvolvimento regional; e a quarta apresenta diretrizes voltadas à integração entre arte, escola e comunidade, evidenciando possibilidades de fortalecimento das práticas educativas comprometidas com a valorização cultural e o desenvolvimento dos territórios.

2 METODOLOGIA

O presente artigo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, organizada por meio de revisão narrativa crítica. Essa escolha metodológica permite examinar as relações entre arte-educação, escola pública, cultura, cidadania, território e desenvolvimento regional, considerando tanto produções acadêmicas quanto documentos normativos vinculados ao ensino de Arte na Educação Básica.

A abordagem qualitativa orienta a interpretação dos conceitos e argumentos presentes nas fontes selecionadas, sem recorrer à mensuração estatística ou à comparação quantitativa de resultados. O interesse da pesquisa concentra-se na compreensão dos sentidos atribuídos à arte-educação e de suas possíveis contribuições para a valorização das identidades culturais, para a participação social e para o desenvolvimento dos territórios.

A revisão narrativa crítica favorece a articulação entre autores clássicos e estudos contemporâneos que abordam educação estética, formação humana, cultura, território e práticas pedagógicas em Arte. A pesquisa não utiliza protocolos próprios de revisões sistemáticas, como o PRISMA, pois não busca esgotar toda a produção científica disponível, mas reunir trabalhos teoricamente consistentes e diretamente relacionados ao objeto investigado.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em livros, artigos científicos, dissertações e teses que tratam do ensino de Arte na escola pública, das experiências estéticas, da formação docente, da diversidade cultural, das identidades territoriais e das relações entre educação e desenvolvimento regional. Entre os autores mobilizados, encontram-se Ana Mae Barbosa, Ferraz e Fusari, Paulo Freire e Celso Furtado, além de estudos recentes que aproximam Arte, território, cotidiano escolar e participação comunitária.

Também integram o corpus trabalhos de Penha (2023), voltado ao ensino de Arte em diálogo com o território; Souza e Santana (2025), sobre a valorização da arte-educação na escola pública; Silva (2024), acerca da identidade, da criatividade e das práticas sociais no ensino de Arte; Vargas *et al.* (2025), que analisam a formação docente; e Costa e Soares (2025), que abordam experiências artísticas mediadas por tecnologias digitais. Esses estudos contribuem para a compreensão das condições

em que o ensino de Arte se desenvolve e de suas possibilidades de aproximação com as experiências culturais dos estudantes.

A pesquisa documental concentra-se na análise da Base Nacional Comum Curricular, especialmente das orientações destinadas ao componente curricular Arte no Ensino Fundamental. São examinadas as proposições relacionadas às artes visuais, à dança, à música e ao teatro, bem como às práticas de criação, fruição, produção, investigação, reflexão e compartilhamento artístico. A análise considera ainda as orientações referentes ao diálogo intercultural, ao respeito às diferenças, ao protagonismo dos estudantes e à experiência artística como prática social.

O levantamento bibliográfico ocorre em bases e plataformas acadêmicas como SciELO, Google Acadêmico, Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. São empregados descritores em português, inglês e espanhol, entre eles: “arte-educação e escola pública”, “ensino de Arte e território”, “Arte e cultura regional”, “arte-educação e desenvolvimento regional”, “Arte e cidadania”, “escola e comunidade”, “art education and regional development”, “art education and public school” e “educación artística y desarrollo regional”.

A seleção das produções obedece a critérios de pertinência temática, qualidade acadêmica e contribuição conceitual. São incluídos estudos que abordam o ensino de Arte em escolas públicas, as relações entre Arte, cultura, identidade e território, as contribuições das práticas artísticas para a formação cidadã, a valorização das manifestações culturais locais, a formação de professores e as aproximações entre escola e comunidade. São excluídos trabalhos que tratam a Arte apenas como técnica, atividade recreativa ou recurso auxiliar de outras disciplinas, sem relação com a formação humana, a cultura ou o território.

Após a seleção das fontes, realiza-se a leitura exploratória, seguida da leitura analítica e da elaboração de fichamentos. Esses procedimentos permitem identificar conceitos, argumentos, aproximações e divergências entre os autores, além de organizar o material de acordo com os objetivos do artigo.

A interpretação das fontes desenvolve-se a partir de quatro eixos: arte-educação na escola pública; relações entre Arte, cidadania e cultura regional; contribuições da arte-educação para o desenvolvimento regional; e possibilidades de integração entre arte, escola e comunidade. Esses eixos orientam a organização das seções e a articulação entre os referenciais teóricos, os estudos contemporâneos e as diretrizes da BNCC.

A última etapa consiste na sistematização de diretrizes para fortalecer a integração entre arte, escola e comunidade. Tais diretrizes não resultam de intervenção empírica, mas da interpretação das fontes bibliográficas e documentais, reunindo possibilidades relacionadas à valorização das expressões culturais locais, à participação comunitária e à aproximação entre práticas escolares e território.

Conforme estabelece a Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026 (Brasil, 2026), referente ao uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa, utiliza-se o ChatGPT como recurso auxiliar na organização das referências, na revisão da coesão textual e na identificação de lacunas argumentativas. O uso da ferramenta não substitui a seleção das fontes, a leitura dos materiais, a interpretação teórica nem a responsabilidade autoral da pesquisadora, que permanece responsável pelas decisões metodológicas, pela análise e pela redação final do estudo.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, o artigo não envolve participantes nem coleta de dados empíricos, razão pela qual não requer submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. São observados os princípios de integridade acadêmica, identificação das fontes, atribuição correta de autoria e respeito à propriedade intelectual.

O artigo integra uma dissertação estruturada em formato de artigos científicos e mantém unidade temática e metodológica com os estudos anteriores. Sua contribuição específica consiste em aprofundar as relações entre arte-educação, escola pública, cultura, território e desenvolvimento regional, articulando fundamentos teóricos, orientações curriculares e possibilidades de aproximação entre escola e comunidade.

3 A ARTE-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

A presença da Arte na escola pública brasileira envolve questões que ultrapassam sua inclusão formal no currículo. Embora o componente curricular esteja assegurado pela legislação educacional e contemplado nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, sua efetivação depende das condições pedagógicas, materiais e institucionais oferecidas pelas redes de ensino. Por essa razão, analisar a arte-educação na escola pública exige considerar, simultaneamente, o reconhecimento normativo da área, a formação dos professores, os espaços

destinados às práticas artísticas, a disponibilidade de recursos e as concepções de Arte que orientam o trabalho educativo.

Ferraz e Fusari (2010) compreendem a Arte como conhecimento indispensável à formação escolar, pois sua presença no currículo possibilita que os estudantes desenvolvam formas próprias de expressão, leitura e interpretação da realidade. As autoras afastam o ensino artístico de uma concepção restrita à realização de atividades manuais ou recreativas, defendendo uma educação em Arte sustentada por conhecimentos estéticos, culturais e pedagógicos. Tal entendimento reforça que o trabalho escolar precisa articular produção, apreciação, contextualização e reflexão, de modo que o estudante não apenas execute atividades, mas compreenda os sentidos históricos, sociais e culturais das manifestações artísticas.

Essa discussão adquire maior importância quando se considera que a escola pública representa, para muitos estudantes, o principal espaço de acesso sistematizado às produções artísticas e aos bens culturais. Nem todas as famílias dispõem de condições econômicas, geográficas ou sociais para frequentar museus, teatros, cinemas, concertos, exposições e outros espaços de circulação cultural. Assim, a presença da Arte no currículo relaciona-se também à democratização do acesso à cultura, ao ampliar repertórios e aproximar os estudantes de produções que nem sempre fazem parte de suas experiências cotidianas.

Souza e Santana (2025) observam que, apesar de sua importância formativa, a arte-educação ainda recebe valorização discreta em determinadas escolas públicas, sendo frequentemente compreendida por uma perspectiva utilitária ou romantizada. A pesquisa das autoras, realizada com docentes do Ensino Fundamental, indica que a Arte nem sempre é reconhecida em sua especificidade como área de conhecimento, podendo ser reduzida à ornamentação dos espaços escolares, à produção de materiais para eventos ou à preparação de apresentações em datas comemorativas.

Essa realidade evidencia uma contradição entre o reconhecimento legal da Arte e as práticas que ainda persistem no cotidiano de algumas instituições. Quando o componente curricular é mobilizado apenas para decorar ambientes, preencher momentos festivos ou apoiar outras disciplinas, sua dimensão formativa fica comprometida.

O problema não está na realização de exposições, apresentações ou atividades interdisciplinares, mas na ausência de intencionalidade pedagógica e de continuidade. A prática artística escolar precisa permitir que os estudantes criem, investiguem,

interpretem, experimentem e reflitam sobre o que produzem, evitando que o ensino se restrinja ao cumprimento de tarefas isoladas.

Santos (2022), ao analisar o uso das expressões artísticas em atividades relacionadas às datas comemorativas, chama atenção para a recorrência de práticas em que a Arte aparece submetida à obrigação de apresentar um produto final. Nessas situações, professores e estudantes concentram esforços em ensaios, decorações e apresentações, enquanto os processos de criação, reflexão e expressão podem ocupar posição secundária. A crítica não elimina o valor cultural das celebrações escolares, mas problematiza seu uso quando elas se tornam o principal eixo de organização das experiências artísticas.

A BNCC orienta uma compreensão mais ampla ao situar a Arte como componente centrado nas artes visuais, na dança, na música e no teatro. O documento associa essas linguagens às práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. Também reconhece que sensibilidade, intuição, pensamento, emoções e subjetividades participam do processo de aprendizagem em Arte, indicando que essa formação não pode ser reduzida à reprodução de técnicas.

O documento estabelece ainda que a aprendizagem artística deve alcançar a experiência e a vivência da Arte como prática social, permitindo que os estudantes assumam posições de protagonismo e autoria. Nessa orientação, exposições, saraus, apresentações, intervenções e outros eventos podem integrar o trabalho pedagógico, desde que sejam compreendidos como parte de um processo continuado de investigação e criação. A ênfase desloca-se do produto isolado para os percursos construídos pelos estudantes, incluindo escolhas, experimentações, dificuldades, negociações e interpretações desenvolvidas durante o fazer artístico.

A prática investigativa ocupa posição central nessa proposta curricular. Ao criar e experimentar, o estudante desenvolve uma poética pessoal e estabelece relações entre técnicas, conhecimentos acumulados, períodos históricos e contextos sociais. Esse percurso favorece a compreensão da Arte como produção humana vinculada às experiências coletivas, às transformações históricas e às formas pelas quais diferentes grupos interpretam a realidade. Desse modo, o ensino artístico não se limita à expressão espontânea, mas envolve pesquisa, repertório, mediação docente e contextualização cultural.

Entretanto, a concretização dessas orientações encontra obstáculos associados às desigualdades que marcam as redes públicas de ensino. A existência de documentos curriculares não garante, por si só, espaços adequados, materiais específicos, equipamentos, carga horária suficiente ou professores com formação na área. Em muitas escolas, atividades de dança, teatro, música e artes visuais são desenvolvidas em salas projetadas para aulas expositivas, sem estrutura que favoreça movimentação corporal, experimentação sonora, produção coletiva ou organização de ateliês.

A formação docente constitui um dos pontos mais sensíveis dessa realidade. Vargas *et al.* (2025) afirmam que, nos Anos Iniciais da Educação Básica, o ensino de Arte é frequentemente conduzido por professores licenciados em Pedagogia, cuja formação inicial pode oferecer contato reduzido com os conhecimentos artísticos. Essa limitação interfere na segurança profissional, na escolha dos conteúdos e na elaboração de práticas que contemplem as diferentes linguagens. As autoras defendem a formação continuada como caminho para ampliar repertórios e qualificar o trabalho pedagógico.

A necessidade de formação não deve ser interpretada como responsabilização individual do professor. As lacunas presentes na atuação docente relacionam-se às próprias condições oferecidas pelos cursos de licenciatura, pelas políticas de formação continuada e pelos sistemas educacionais. Quando o profissional recebe poucas oportunidades de estudo em Arte, dispõe de materiais limitados e trabalha com carga horária reduzida, suas escolhas pedagógicas também são condicionadas por essas circunstâncias. Portanto, a valorização da arte-educação depende de políticas que articulem formação, carreira, infraestrutura e planejamento curricular.

Cunha (2020) amplia essa análise ao examinar a formação de professores de Arte e a integração entre linguagens artísticas. A autora identifica tensões entre a formação especializada oferecida no Ensino Superior e as expectativas de integração das artes presentes na Educação Básica.

Essa questão exige cuidado para que a interdisciplinaridade não se transforme em polivalência superficial, na qual um único docente precisa dominar, sem condições adequadas, conteúdos específicos de música, dança, teatro e artes visuais. A integração das linguagens demanda conhecimento, planejamento e diálogo entre áreas, e não a simples acumulação de tarefas atribuídas ao professor.

Além da formação, a maneira como a escola compreende a Arte interfere diretamente no espaço que lhe é destinado. Quando gestores, professores e comunidade escolar reconhecem o componente apenas como apoio para eventos ou outras disciplinas, há menor possibilidade de consolidar projetos contínuos e aprofundados. Em contrapartida, quando a Arte é assumida como conhecimento, o planejamento pedagógico passa a incluir objetivos próprios, conteúdos, processos de criação, análise de produções e aproximações com diferentes manifestações culturais.

A relação com a cultura cotidiana dos estudantes também precisa ser considerada. Silva (2024) discute os processos de identidade e criatividade no ensino de Arte, destacando as aproximações e os distanciamentos entre práticas pedagógicas e experiências sociais. Essa perspectiva permite compreender que a escola não recebe sujeitos culturalmente vazios. Os estudantes chegam ao espaço escolar com referências musicais, visuais, corporais, digitais, familiares e comunitárias que influenciam suas formas de perceber e produzir Arte.

Reconhecer essas referências não significa limitar o currículo ao repertório que os alunos já conhecem. A função da escola consiste tanto em acolher experiências culturais existentes quanto em ampliar o acesso a outras produções, períodos, artistas e formas de expressão. O desafio está em estabelecer relações entre o conhecimento artístico sistematizado e as vivências dos estudantes, sem hierarquizar culturas nem reduzir a proposta pedagógica à reprodução de conteúdos já presentes no cotidiano.

Penha (2023) contribui para esse debate ao defender um ensino de Arte em diálogo com o território e com a educação libertadora de Paulo Freire. Sua abordagem enfatiza que a escola pode aproximar saberes populares, experiências comunitárias e conhecimentos acadêmicos, sem estabelecer uma hierarquia rígida entre eles. O território não aparece apenas como localização geográfica, mas como espaço de vida, memória, relações sociais, conflitos, práticas culturais e produção de sentidos.

Na escola pública, essa aproximação favorece práticas pedagógicas que partem das experiências locais e ampliam a leitura do mundo. Fotografias da comunidade, histórias de moradores, festas populares, grafites, artesanatos, músicas, danças, arquitetura e modos de ocupação dos espaços podem integrar processos de investigação artística. Quando essas manifestações são tratadas com rigor pedagógico, deixam de ser simples ilustrações do cotidiano e passam a constituir fontes de conhecimento, interpretação e criação.

A leitura de imagens também se mostra importante nesse processo. Lôbo e Barros (2019) defendem o uso das produções artísticas como possibilidade de leitura crítica do espaço e das relações sociais, articulando apreciação, contextualização e fazer artístico. A abordagem interdisciplinar proposta pelas autoras demonstra que as imagens podem favorecer a compreensão de processos históricos, econômicos e culturais, desde que sejam analisadas em suas condições de produção e circulação.

No entanto, o uso de imagens em sala de aula exige mediação. Não basta apresentá-las como ilustração ou solicitar impressões imediatas. O trabalho pedagógico precisa orientar a observação de elementos visuais, a identificação de escolhas compositivas, a análise do contexto histórico e a construção de interpretações. Esse procedimento contribui para que o estudante perceba que as imagens não são neutras, pois carregam concepções, valores, memórias e modos particulares de representar o mundo.

As tecnologias digitais ampliam essas possibilidades, mas também apresentam novos desafios. Champagnatte e Nunes (2011) demonstram que os professores reconhecem a importância das mídias audiovisuais, embora muitas vezes as utilizem apenas como apoio ou ilustração. Os autores defendem que a análise das mídias considere os contextos sociais, históricos e culturais nos quais elas circulam, permitindo compreender as mediações estabelecidas entre conteúdos, sujeitos e experiências cotidianas.

Para a arte-educação, esse debate é especialmente necessário diante da presença constante de imagens, vídeos, músicas, jogos, redes sociais e plataformas digitais na vida dos estudantes. A escola pode favorecer uma relação mais crítica com essas produções, analisando formas de representação, padrões estéticos, discursos, interesses econômicos e processos de circulação. Ao mesmo tempo, as tecnologias podem ser utilizadas para criação de fotografias, vídeos, animações, composições sonoras e outras produções autorais, desde que seu uso esteja vinculado a objetivos pedagógicos claros.

Costa e Soares (2025) mostram que experiências pedagógicas mediadas pela Arte e potencializadas por tecnologias digitais favorecem expressão, criação e aproximação com produções de artistas. O estudo evidencia que o contato com obras artísticas, quando associado à experimentação e à mediação docente, amplia as possibilidades de construção de sentidos e de desenvolvimento integral.

Essas experiências reforçam que a Arte na escola pública não deve ser compreendida como privilégio ou atividade secundária. Ela integra o direito à educação e à cultura, possibilitando que estudantes de diferentes condições sociais tenham acesso a práticas de criação, leitura, fruição e reflexão. Sua presença contribui para reduzir desigualdades de acesso aos bens simbólicos e ampliar as formas de participação cultural.

Ao mesmo tempo, a valorização da arte-educação exige reconhecer os limites institucionais existentes. A precariedade de espaços, a insuficiência de materiais, a ausência de professores especializados e a descontinuidade de projetos não podem ser resolvidas apenas pela iniciativa individual dos docentes. São necessárias políticas públicas capazes de assegurar condições permanentes para o desenvolvimento das linguagens artísticas e para a formação dos profissionais envolvidos.

Dessa maneira, a arte-educação na escola pública situa-se entre possibilidades formativas amplas e obstáculos concretos que limitam sua realização. A BNCC oferece orientações que reconhecem criação, crítica, expressão, fruição, reflexão e experiência como dimensões do conhecimento artístico, mas a concretização dessas proposições depende da forma como redes e instituições organizam currículo, formação, recursos e práticas pedagógicas. A consolidação da Arte como conhecimento escolar requer, portanto, compromisso institucional com o direito à cultura, com a diversidade das experiências estudantis e com a construção de processos educativos contínuos, investigativos e socialmente contextualizados.

4 ARTE, CIDADANIA E CULTURA REGIONAL

A relação entre Arte e cidadania se estabelece quando as experiências artísticas possibilitam aos sujeitos interpretar a realidade, expressar posicionamentos e participar da vida cultural da comunidade. A cidadania, sob essa compreensão, não se restringe ao conhecimento formal de direitos e deveres, pois envolve o reconhecimento das identidades, o acesso aos bens culturais, a liberdade de expressão e a participação nos processos coletivos que orientam a vida social. Na escola pública, o ensino de Arte pode aproximar essas dimensões ao favorecer o contato dos estudantes com produções culturais variadas e ao abrir espaço para que suas próprias experiências sejam reconhecidas como parte do processo educativo.

A formação cidadã pressupõe a capacidade de perceber as condições sociais, culturais e históricas que organizam a vida em sociedade. A Arte colabora com esse processo porque oferece linguagens por meio das quais os sujeitos representam acontecimentos, conflitos, memórias, sentimentos e perspectivas sobre o mundo. Uma canção, uma imagem, uma cena teatral ou uma manifestação corporal pode comunicar experiências que nem sempre encontram lugar em formas convencionais de expressão, tornando visíveis questões relacionadas às desigualdades, à discriminação, à memória coletiva e às formas de resistência construídas por diferentes grupos.

Em Paulo Freire (1996), a educação se vincula à leitura do mundo e à presença consciente dos sujeitos na realidade. A formação não ocorre separada da cultura, das relações sociais ou das experiências históricas que envolvem cada comunidade. Ao afirmar que homens e mulheres produzem história, cultura, música, pintura, conhecimento e formas próprias de interpretar a existência, o autor reconhece a criação como dimensão constitutiva da vida humana. Essa perspectiva aproxima a arte-educação de uma formação cidadã orientada pelo diálogo, pela autonomia e pela participação.

O ensino de Arte, quando articulado à realidade dos estudantes, favorece a passagem de uma relação passiva com a cultura para uma posição de autoria. O aluno deixa de ser apenas receptor de obras legitimadas pelos circuitos culturais e passa a compreender que também produz sentidos, interpreta imagens, cria formas, organiza narrativas e participa da construção cultural de seu território. Essa mudança é importante porque rompe com a ideia de que a produção artística pertence exclusivamente a grupos especializados ou a espaços institucionalizados, como museus, galerias e teatros.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece essa dimensão ao afirmar que a Arte contribui para a interação crítica dos estudantes com a complexidade do mundo e favorece o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue. O documento também compreende a experiência artística como prática social, ressaltando que os alunos devem assumir posições de protagonismo e criação. Ao estabelecer essas orientações, a BNCC aproxima a aprendizagem artística do exercício da cidadania, especialmente quando associa a Arte ao reconhecimento das semelhanças e diferenças entre culturas.

A presença desses princípios no documento curricular representa um avanço ao reconhecer que a formação artística envolve relações culturais e sociais. Todavia, a valorização da diversidade não se concretiza pela simples inclusão de manifestações de diferentes grupos no planejamento escolar. É necessário observar como essas produções são apresentadas, quais sujeitos são reconhecidos como produtores de cultura e quais interpretações acompanham o trabalho pedagógico. Abordagens superficiais podem transformar a diversidade em um conjunto de referências isoladas, distantes das condições históricas em que foram produzidas.

Luane Maciel Freire (2020) analisa a inserção da tolerância, da interculturalidade e da diversidade cultural nas políticas voltadas ao ensino de Artes Visuais. A autora demonstra que tais conceitos ganharam espaço nas orientações curriculares e na formação de professores, mas alerta para o risco de serem utilizados apenas como instrumentos de convivência pacífica, sem enfrentar as desigualdades e os antagonismos que atravessam as relações entre os grupos sociais. Sua análise permite compreender que o reconhecimento das diferenças culturais precisa ultrapassar discursos genéricos de respeito e inclusão.

A interculturalidade, quando tratada apenas como contato harmonioso entre culturas, pode ocultar relações de poder que historicamente privilegiam determinadas produções e marginalizam outras. No ensino de Arte, isso ocorre quando obras vinculadas às tradições europeias são apresentadas como referência universal, enquanto manifestações indígenas, afro-brasileiras, populares, rurais ou periféricas aparecem apenas em momentos específicos. Uma abordagem crítica requer, portanto, examinar as condições históricas de produção, reconhecimento e circulação das manifestações artísticas, permitindo aos estudantes compreender que os critérios de legitimação cultural resultam de escolhas históricas, institucionais e sociais.

A cultura regional reúne conhecimentos, práticas, memórias, celebrações, linguagens, técnicas e formas de expressão construídas pelos grupos que compartilham determinado território. Sua valorização no ensino de Arte não pressupõe fronteiras rígidas entre o local e o universal, uma vez que as culturas se transformam e incorporam novos modos de criação.

O próprio território ultrapassa a delimitação geográfica, pois reúne experiências, relações de trabalho, conflitos, afetos, formas de sociabilidade e produções culturais. Desse modo, a cultura regional não pode ser reduzida a símbolos

fixos ou representações turísticas de determinado lugar, devendo ser compreendida em sua diversidade, em suas contradições e em seus processos de transformação.

Penha (2023) desenvolve uma reflexão sobre o ensino de Arte em diálogo com o território a partir de Paulo Freire. Em sua análise, o território aparece como espaço de vida e produção cultural, no qual saberes populares, práticas comunitárias e experiências escolares podem estabelecer relações. A escola deixa de funcionar como instituição isolada e passa a reconhecer aquilo que se produz além de seus muros, aproximando o conhecimento artístico das histórias, linguagens e formas de participação presentes na comunidade.

Essa aproximação não significa substituir o conhecimento escolar pelos saberes cotidianos. O trabalho pedagógico precisa ampliar repertórios, introduzir novas referências e favorecer o acesso às produções artísticas acumuladas historicamente. Entretanto, esse movimento pode ocorrer sem negar as experiências que os estudantes já possuem. O diálogo entre diferentes formas de conhecimento permite que a Arte seja estudada como produção humana plural, relacionada tanto aos circuitos institucionalizados quanto às criações presentes nas comunidades.

Ao investigar o território, os estudantes podem reconhecer a existência de artistas, grupos culturais, associações, coletivos, mestres populares, artesãos, músicos, dançarinos, escritores, fotógrafos e produtores audiovisuais que atuam na região. Muitas dessas pessoas permanecem ausentes dos materiais didáticos, embora participem ativamente da preservação e da renovação das práticas culturais locais. Sua aproximação com a escola amplia as referências dos alunos e demonstra que a produção artística não se encontra apenas em espaços distantes.

As festas, celebrações, músicas, danças, pinturas, esculturas, narrativas orais, formas arquitetônicas e técnicas artesanais oferecem possibilidades para o ensino de Arte, desde que sejam examinadas para além de sua aparência imediata. Cada manifestação está vinculada a relações sociais, trajetórias históricas, conhecimentos técnicos e sentidos compartilhados pelos grupos que a produzem. Cabe à mediação docente evitar tratamentos folclorizados ou descontextualizados, conduzindo investigações que permitam compreender os processos envolvidos em sua criação.

A utilização do termo cultura regional também exige cuidado para que não produza imagens homogêneas sobre os territórios. Uma região reúne diferenças de classe, raça, gênero, geração, religião, origem e condições de acesso aos bens culturais. As expressões reconhecidas como representativas de determinado lugar

podem não contemplar todos os sujeitos que nele vivem. Dessa maneira, o trabalho escolar precisa acolher as vozes que costumam permanecer à margem das narrativas oficiais, reconhecendo a pluralidade existente dentro das próprias comunidades.

Silva (2024) relaciona o ensino de Arte aos processos de identidade, criatividade, patrimônio cultural e experiências sociais cotidianas. A autora problematiza abordagens nas quais as culturas indígenas, afro-brasileiras, regionais e populares aparecem de forma estereotipada, dificultando a identificação dos estudantes com suas próprias raízes históricas. Quando as referências culturais são tratadas como objetos exóticos ou distantes, o currículo pode enfraquecer a relação entre conhecimento artístico, identidade e realidade social.

A construção da identidade ocorre por meio do contato com representações, narrativas, símbolos e memórias. O estudante reconhece a si mesmo e aos grupos aos quais pertence quando encontra, no espaço escolar, referências que dialogam com sua história e com as experiências de sua comunidade. A ausência dessas referências pode produzir distanciamento, enquanto sua presença crítica favorece o sentimento de pertencimento e a compreensão das relações culturais que participam da formação de cada sujeito.

O pertencimento não deve ser confundido com uma identidade fixa ou fechada. Os estudantes participam de diferentes grupos, circulam por múltiplas linguagens e constroem suas identidades em contato com referências locais, nacionais e globais. As tecnologias digitais intensificam esse processo ao ampliar o acesso a músicas, imagens, vídeos, performances e estilos provenientes de diversas partes do mundo. A cultura regional, portanto, não permanece isolada, mas dialoga continuamente com repertórios que atravessam fronteiras.

Esse contato pode ampliar as possibilidades de criação e interpretação, mas também exige leitura crítica. Muitas produções circulam por plataformas orientadas por interesses econômicos e algoritmos que selecionam conteúdos, padrões de consumo e formas de visibilidade. O ensino de Arte pode contribuir para que os estudantes analisem esses processos, identifiquem apropriações culturais, reflitam sobre representatividade e compreendam como determinadas imagens sobre regiões e grupos sociais são produzidas e difundidas.

A cidadania cultural se relaciona ao direito de acessar, produzir, compartilhar e participar da vida cultural. Esse direito não se realiza apenas pela presença de conteúdos artísticos no currículo, mas pelas condições oferecidas para que os

estudantes criem, se expressem e tenham suas produções reconhecidas. A escola pública pode favorecer esse acesso ao organizar exposições, apresentações, saraus, intervenções, produções audiovisuais e outros espaços de circulação, desde que essas ações integrem processos pedagógicos contínuos.

As produções realizadas pelos estudantes podem abordar acontecimentos da comunidade, memórias familiares, questões ambientais, transformações urbanas, desigualdades, formas de trabalho, festas, espaços de convivência e conflitos presentes no território. Ao transformar essas experiências em imagens, cenas, textos, músicas ou performances, os alunos elaboram interpretações sobre a realidade e compartilham perspectivas que podem não aparecer em outras atividades escolares.

Esse processo amplia a participação ao reconhecer os estudantes como sujeitos capazes de produzir conhecimento e cultura. A autoria artística não se limita à expressão individual, pois pode envolver criação coletiva, negociação de ideias, divisão de responsabilidades e diálogo com diferentes pontos de vista, favorecendo a convivência democrática por meio da escuta, do respeito, da argumentação e da tomada de decisões.

Ferraz e Fusari (2010) situam a Arte no projeto formativo da escola, destacando sua contribuição para que os indivíduos percebam, compreendam e atuem no mundo em que vivem. Essa compreensão aproxima o ensino artístico da formação cidadã porque associa conhecimento e participação. O estudante não aprende Arte apenas para reconhecer estilos ou dominar técnicas, mas para ampliar suas formas de interpretação e intervenção na realidade.

A leitura crítica das manifestações culturais também inclui o reconhecimento de preconceitos e silenciamentos presentes em imagens, músicas, filmes e outras produções que podem reforçar estereótipos raciais, sociais, regionais e de gênero. Nesse âmbito, representações depreciativas relacionadas a regiões, sotaques, modos de vestir, práticas religiosas ou tradições populares interferem na forma como os sujeitos percebem a própria origem. Ao problematizar essas construções, o ensino de Arte favorece a compreensão dos mecanismos de desvalorização cultural e a elaboração de outras narrativas sobre os territórios.

A BNCC oferece apoio para esse trabalho ao relacionar Arte, respeito às diferenças e diálogo intercultural. Contudo, a concretização dessas orientações depende da seleção dos conteúdos, da mediação docente e das condições oferecidas pela escola. O simples contato com manifestações diversas não garante uma

aprendizagem crítica. É necessário investigar os processos históricos, sociais e políticos que participam da produção cultural e das relações entre os grupos.

O trabalho com o patrimônio cultural amplia essa discussão. Monumentos, edifícios, documentos, objetos, celebrações, modos de fazer, narrativas e tradições integram a memória coletiva, mas sua definição como patrimônio resulta de processos de seleção. Algumas experiências recebem proteção institucional, enquanto outras permanecem sem reconhecimento. A educação patrimonial vinculada à Arte pode questionar essas escolhas e identificar bens culturais valorizados pela própria comunidade.

Ao pesquisar o patrimônio do território, os estudantes podem entrevistar moradores, registrar espaços, reunir fotografias, analisar transformações na paisagem e documentar práticas culturais. Essas atividades aproximam diferentes gerações e permitem que memórias individuais sejam relacionadas à história coletiva. A Arte participa desse processo ao oferecer meios de registro, interpretação e criação, transformando a pesquisa em desenhos, exposições, documentários, mapas afetivos, instalações ou apresentações.

A memória, entretanto, não deve ser tratada como reprodução fiel do passado. Ela envolve escolhas, esquecimentos, disputas e perspectivas distintas sobre os acontecimentos. O ensino de Arte pode explorar essas diferenças ao comparar relatos, imagens, documentos e representações produzidas em diferentes períodos. Essa análise ajuda os estudantes a perceberem que a cultura regional não é uma herança pronta, mas uma construção contínua da qual também participam.

A valorização cultural não significa ausência de crítica. Algumas tradições podem reproduzir desigualdades ou excluir determinados grupos. O trabalho pedagógico precisa reconhecer a importância histórica das manifestações sem impedir que os estudantes questionem seus sentidos e suas transformações. A cidadania se fortalece quando os sujeitos podem participar da cultura, preservá-la, reinterpretá-la e também contestar práticas incompatíveis com os direitos humanos.

Luane Maciel Freire (2020) contribui para esse cuidado ao questionar políticas de diversidade que administram as diferenças sem enfrentar as estruturas que mantêm desigualdades. Sua análise indica que a educação intercultural precisa considerar as condições materiais e históricas em que os grupos se relacionam. No ensino de Arte, isso implica não reduzir a cidadania a atitudes individuais de tolerância, mas discutir acesso, representação, reconhecimento e participação cultural.

Por essa razão, a Arte pode aproximar formação cidadã e cultura regional quando cria condições para que os estudantes conheçam o território, reconheçam suas identidades e compreendam as disputas que atravessam a produção cultural. Essa aproximação exige um currículo capaz de combinar referências locais e universais, experiências individuais e coletivas, preservação e transformação, fruição e análise crítica.

A escola pública ocupa posição estratégica nesse processo porque reúne sujeitos com trajetórias diversas e pode ampliar o acesso a conhecimentos e práticas culturais. Ao reconhecer as produções da comunidade e colocá-las em diálogo com outros repertórios, o ensino de Arte contribui para questionar hierarquias entre diferentes manifestações e amplia a capacidade dos estudantes de conviver, interpretar, criar e participar da vida social.

Assim, a articulação entre Arte, cidadania e cultura regional favorece a construção de uma cidadania cultural fundamentada no acesso, na autoria, no reconhecimento das identidades e na participação coletiva. Essa contribuição não decorre automaticamente da presença do componente curricular, mas da qualidade das experiências promovidas, das referências selecionadas e do espaço concedido às manifestações dos diferentes grupos. Ao estabelecer um diálogo crítico com a cultura regional, a escola amplia as possibilidades formativas e fortalece os vínculos entre estudantes, comunidade e território.

5 CONTRIBUIÇÕES DA ARTE-EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A aproximação entre arte-educação e desenvolvimento regional exige uma compreensão de desenvolvimento que não se restrinja ao crescimento econômico ou à ampliação de indicadores produtivos. As condições de vida de uma população também se relacionam ao acesso à educação, à cultura, à participação social e às possibilidades de criação presentes em cada território. Sob essa compreensão, as práticas artísticas desenvolvidas na escola pública podem favorecer o reconhecimento das identidades regionais, a preservação das memórias coletivas e a formação de sujeitos capazes de interpretar e participar das transformações de suas comunidades.

Em Furtado (2000), o desenvolvimento envolve tanto a evolução dos sistemas produtivos quanto a satisfação das necessidades humanas. Essa formulação permite

considerar que os avanços técnicos e econômicos não são suficientes quando permanecem acompanhados por desigualdades sociais, restrições culturais e baixa participação da população nas decisões que afetam sua existência. O desenvolvimento precisa ser analisado a partir das condições que ampliam as capacidades humanas e possibilitam a construção de formas mais autônomas de organização social.

A cultura ocupa posição central nessa leitura porque expressa os modos pelos quais os grupos interpretam a realidade, transmitem conhecimentos, elaboram memórias e produzem respostas para os desafios vividos. Furtado (2013) relaciona cultura, acumulação e criatividade, indicando que as transformações de uma sociedade não dependem exclusivamente de fatores materiais. A capacidade criadora, as referências simbólicas e as formas de organização coletiva também orientam os caminhos escolhidos pelos sujeitos e pelas instituições.

Ao trazer essa abordagem para o campo educacional, observa-se que a escola não se encontra separada das dinâmicas regionais. Ela recebe estudantes cujas trajetórias são marcadas pelas condições econômicas, pelas práticas culturais, pelas relações de trabalho, pelas desigualdades e pelas formas de sociabilidade presentes no território. O conhecimento escolar adquire maior sentido quando estabelece relações com essas experiências sem limitar a formação ao espaço local ou reduzir o currículo às vivências imediatas.

A arte-educação oferece condições para que esse diálogo ocorra por meio de diferentes linguagens. As artes visuais, a música, a dança, o teatro e as manifestações integradas permitem pesquisar modos de vida, registrar memórias, interpretar acontecimentos e reelaborar experiências coletivas. Ao observar e produzir imagens, cenas, sons, movimentos e narrativas, os estudantes constroem leituras sobre o território e reconhecem que a cultura regional não é um elemento externo ao processo educativo.

Essa relação afasta a ideia de desenvolvimento regional como processo conduzido exclusivamente por governos, empresas ou agentes econômicos. A educação, as instituições culturais, os grupos comunitários e os sujeitos que vivem no território também participam da produção de conhecimentos, identidades e possibilidades de transformação. Inchuca *et al.* (2024) aproximam educação, governança e desenvolvimento regional ao destacarem a importância da participação social e da construção coletiva de respostas para as necessidades das comunidades.

A formação escolar pode ampliar essa participação quando favorece o diálogo, a leitura crítica e a capacidade de intervenção. Em Paulo Freire (1996), a educação se relaciona à compreensão do mundo e à atuação consciente dos sujeitos sobre a realidade. A aprendizagem não se reduz à recepção de informações, pois envolve curiosidade, criação, posicionamento e reconhecimento da historicidade das experiências humanas. Essa perspectiva permite relacionar a arte-educação à formação de pessoas capazes de analisar o território e participar de seus processos sociais e culturais.

A criação artística também permite tornar públicas as interpretações dos estudantes sobre o território. Exposições fotográficas, produções audiovisuais, apresentações e outras práticas podem mobilizar memórias, manifestações culturais e questões locais, ampliando a circulação dos conhecimentos produzidos na escola e fortalecendo sua interlocução com famílias, artistas, associações e instituições da comunidade.

A Base Nacional Comum Curricular orienta que redes e escolas incorporem aos currículos temas que afetam a vida humana em escalas local, regional e global, preferencialmente de maneira transversal e integradora (Brasil, 2018). Essa orientação oferece base para práticas de arte-educação que investiguem as realidades próximas dos estudantes e estabeleçam relações com processos históricos, nacionais e mundiais. O local não aparece como espaço isolado, mas como parte de relações mais amplas.

No componente curricular Arte, a BNCC também reconhece a experiência artística como prática social e destaca a criação, a crítica, a expressão, a fruição, a reflexão e a estesia entre as dimensões do conhecimento. Tais orientações favorecem o trabalho com questões regionais porque permitem relacionar produção artística, percepção do espaço vivido e compreensão das experiências culturais. A dimensão crítica, por exemplo, impulsiona novas compreensões sobre os lugares em que os sujeitos vivem, enquanto a criação possibilita transformar essas percepções em produções individuais e coletivas.

A presença de referências locais no planejamento, entretanto, não garante sua contribuição para o desenvolvimento regional. As manifestações culturais precisam ser analisadas em suas condições históricas, sociais e econômicas, evitando abordagens folclorizadas e permitindo compreender os conhecimentos, os sujeitos, os processos de transmissão e as relações comunitárias envolvidos em sua produção.

A arte-educação pode favorecer o reconhecimento de artesãos, músicos, grupos de dança, companhias de teatro, artistas visuais, mestres de saberes tradicionais, fotógrafos, produtores audiovisuais e demais agentes que participam da vida cultural das regiões. Penha (2023) sustenta um ensino de Arte em diálogo com o território, no qual os saberes construídos nas comunidades entram em relação com os conhecimentos escolares, reconhecendo esses sujeitos como produtores de cultura e conhecimento e contribuindo para o fortalecimento das redes culturais locais.

A documentação das manifestações e memórias comunitárias também pode contribuir para o desenvolvimento regional ao fortalecer vínculos de pertencimento e ampliar o conhecimento sobre os processos históricos que formam o território. Entrevistas, registros sonoros, fotografias, mapas afetivos e produções audiovisuais permitem preservar diferentes experiências e, simultaneamente, problematizar silenciamentos e disputas presentes na construção da memória coletiva. Dessa forma, as narrativas regionais são compreendidas como construções plurais, e não como versões únicas ou idealizadas do passado.

Silva (2024) aproxima identidade, criatividade, patrimônio e práticas sociais no ensino de Arte, indicando que as referências culturais presentes na escola participam dos processos de identificação e autoria dos estudantes. No âmbito do desenvolvimento regional, essa compreensão requer reconhecer a pluralidade existente nos territórios e assegurar espaço às produções indígenas, afro-brasileiras, rurais, urbanas, periféricas e populares, evitando a construção de uma identidade regional homogênea e favorecendo a participação de diferentes grupos na produção das narrativas sobre a região.

A contribuição da autora permite compreender que a valorização cultural, quando incorporada às práticas escolares, não se limita ao reconhecimento de manifestações locais, mas envolve também a disputa por visibilidade e legitimidade entre diferentes grupos sociais. Nesse sentido, o desenvolvimento regional relaciona-se à possibilidade de ampliar a participação desses sujeitos na construção simbólica do território, reconhecendo que as identidades regionais são plurais, historicamente constituídas e permanentemente reelaboradas.

Barbosa (2010) defende a Arte na educação como expressão pessoal e cultura, relacionando-a à identificação cultural e ao desenvolvimento dos sujeitos. Essa compreensão oferece base para práticas que articulem produção, leitura e contextualização. Ao estudar uma manifestação local, por exemplo, o estudante pode

analisar seus elementos, investigar sua história, observar as relações sociais que a envolvem e produzir novas interpretações a partir desse conhecimento.

A Abordagem Triangular favorece essa articulação porque não separa o fazer artístico da leitura e da contextualização. A produção deixa de ser uma atividade desprovida de reflexão, enquanto a apreciação não permanece limitada à contemplação. Quando aplicada às culturas regionais, essa perspectiva permite que os estudantes analisem as manifestações, compreendam seus sentidos e criem trabalhos que dialoguem com elas sem realizar simples cópias.

Ferraz e Fusari (2010) também situam a Arte como conhecimento integrado ao projeto educativo da escola. Para as autoras, a formação artística contribui para que os indivíduos percebam o mundo, compreendam suas relações e nele atuem. Essa orientação aproxima a educação artística do desenvolvimento regional porque associa aprendizagem, interpretação da realidade e participação social.

O acesso à Arte representa outra dimensão dessa contribuição. Em muitas localidades, a escola pública é o principal espaço de contato sistemático dos estudantes com produções artísticas. A ausência de museus, teatros, cinemas, centros culturais e bibliotecas limita as experiências culturais, principalmente em áreas periféricas, rurais e interioranas. A escola pode reduzir parte dessa desigualdade ao organizar práticas de criação, leitura, pesquisa e circulação artística.

No entanto, a democratização cultural não se resume a levar obras reconhecidas para comunidades com menor acesso. Ela também envolve reconhecer e apoiar as produções já existentes nesses territórios. Quando a escola valoriza apenas repertórios externos, pode reforçar a ideia de que a cultura legítima sempre vem de outros lugares. O equilíbrio entre ampliação de repertório e reconhecimento das produções locais evita tanto o isolamento cultural quanto a desvalorização dos conhecimentos comunitários.

Souza e Santana (2025) mostram que a arte-educação ainda é percebida de modo discreto e utilitário em parte das escolas públicas. Essa limitação interfere em sua capacidade de contribuir para os processos culturais do território. Se a Arte permanece restrita à ornamentação, às datas comemorativas ou ao apoio a outras disciplinas, diminuem as oportunidades de pesquisa, autoria e aproximação com a comunidade.

Para ampliar suas contribuições, o ensino precisa desenvolver continuidade e intencionalidade. Projetos isolados podem produzir experiências significativas, mas

difícilmente fortalecem vínculos duradouros entre escola e território. A inserção das manifestações regionais no planejamento anual, a manutenção de parcerias e a documentação das atividades favorecem a consolidação de processos educativos mais consistentes.

Fuzer *et al.* (2022), ao abordarem experiências contextualizadoras de arte-educação no Geoparque Quarta Colônia, demonstram possibilidades de articulação entre práticas educativas, patrimônio e desenvolvimento regional sustentável. A experiência indica que o território pode ser estudado a partir de suas dimensões naturais, históricas e culturais, permitindo que a produção artística participe da interpretação e da divulgação do patrimônio regional.

Esse tipo de proposta amplia a compreensão do patrimônio. Além dos bens oficialmente reconhecidos, podem ser investigadas paisagens, narrativas, técnicas, objetos, modos de fazer e memórias valorizadas pelos moradores. A Arte oferece meios para registrar e comunicar esses conhecimentos, enquanto a escola auxilia na organização de pesquisas e no diálogo entre gerações.

A preservação do patrimônio, porém, não deve transformar as culturas em elementos imóveis. O desenvolvimento regional envolve continuidade e mudança. Os jovens podem conhecer as tradições, mas também reinterpretá-las por meio de linguagens contemporâneas, tecnologias digitais e novas formas de circulação. Essa reelaboração permite que as manifestações continuem produzindo sentidos para diferentes gerações.

As tecnologias podem colaborar para a documentação e a divulgação das culturas regionais. Fotografias, vídeos, podcasts, exposições virtuais, mapas digitais e arquivos sonoros permitem registrar práticas e ampliar seu alcance. Champagnatte e Nunes (2011), contudo, alertam que as mídias não devem ser usadas apenas como apoio ilustrativo. Sua utilização precisa considerar as mediações culturais e sociais que participam da produção e da recepção dos conteúdos.

Na arte-educação, isso significa utilizar recursos digitais não apenas para apresentar imagens, mas para produzir conhecimento sobre o território. Os estudantes podem criar documentários, organizar acervos, registrar depoimentos, elaborar visitas virtuais e desenvolver narrativas audiovisuais. Essas ações fortalecem a autoria e permitem compartilhar produções escolares com a comunidade.

A circulação dessas produções pode gerar novos espaços de encontro. Mostras, festivais, exposições, saraus, apresentações e feiras culturais aproximam

famílias, artistas e instituições. Quando vinculados a processos pedagógicos contínuos, esses eventos deixam de ser simples encerramentos e passam a funcionar como momentos de diálogo e devolução social do conhecimento construído.

As parcerias também ampliam os recursos disponíveis. Escolas podem dialogar com universidades, museus, bibliotecas, secretarias de cultura, associações, coletivos e empreendimentos culturais. Tais aproximações favorecem o acesso a oficinas, acervos, espaços e profissionais, mas precisam preservar a autonomia pedagógica da escola e considerar as necessidades dos estudantes e da comunidade.

A relação entre Arte e economia também pode aparecer no desenvolvimento regional, desde que não reduza a cultura à geração de renda. As atividades artísticas movimentam serviços, produções, eventos e trabalhos especializados. A escola pode apresentar aos estudantes os diferentes campos profissionais ligados às artes, sem transformar o ensino em preparação imediata para o mercado. O conhecimento sobre essas possibilidades amplia horizontes e ajuda a reconhecer o trabalho dos agentes culturais.

A valorização econômica das produções locais precisa vir acompanhada de reconhecimento social e proteção dos direitos dos produtores. Em algumas regiões, manifestações culturais são utilizadas como atrativos turísticos sem participação adequada das comunidades que as mantêm. A educação pode problematizar essas relações, discutindo autoria, apropriação, remuneração, preservação e participação nas decisões.

O desenvolvimento regional também depende da capacidade de cooperação. Projetos artísticos coletivos exigem planejamento, divisão de responsabilidades, escuta e negociação. Essas aprendizagens fortalecem competências sociais necessárias à participação comunitária. Ao criar coletivamente, os estudantes experimentam formas de organização que podem ser mobilizadas em outras situações da vida social.

A Arte favorece ainda a ocupação e a ressignificação dos espaços públicos. Intervenções, murais, apresentações, exposições e percursos culturais podem modificar a relação dos moradores com praças, ruas e equipamentos comunitários. Essas ações precisam ser planejadas com diálogo e autorização, evitando intervenções impostas ou desvinculadas dos sentidos atribuídos ao lugar pelos seus usuários.

Quando participa dessas iniciativas, a escola amplia sua presença no território e reconhece que o processo educativo não termina nos muros institucionais. Penha (2023) enfatiza justamente a necessidade de uma arte-educação que converse com escolas, comunidades, periferias, praças, ruas e outros espaços de vida. Essa abertura favorece práticas mais próximas das necessidades e curiosidades dos estudantes.

As contribuições da arte-educação para o desenvolvimento regional também aparecem na formação de uma percepção ambiental mais sensível. Paisagens, rios, vegetação, transformações urbanas e impactos ambientais podem ser investigados por meio de registros visuais, instalações, performances e produções sonoras. A experiência artística permite perceber elementos que podem passar despercebidos em abordagens estritamente informativas.

Esse trabalho não substitui os conhecimentos científicos, mas estabelece diálogos entre percepção, investigação e expressão. A interdisciplinaridade amplia a compreensão dos problemas regionais ao articular Arte, História, Geografia, Ciências e outras áreas. Lôbo e Barros (2019) mostram que a leitura de imagens pode auxiliar na interpretação das relações sociais, econômicas e históricas que organizam os espaços.

Ao desenvolver essas práticas, a escola contribui para formar sujeitos que reconhecem o território como espaço de direitos, responsabilidades e participação. O desenvolvimento regional passa a ser percebido como construção coletiva, e não como processo externo à vida dos estudantes. A Arte oferece meios para interpretar essa realidade, comunicar perspectivas e imaginar alternativas.

Apesar dessas possibilidades, a contribuição da arte-educação não deve ser apresentada de maneira idealizada. A precariedade da infraestrutura, a reduzida carga horária, as lacunas na formação docente e a descontinuidade das políticas culturais limitam o alcance das ações. A responsabilidade pelo desenvolvimento regional não pode ser transferida à escola ou ao professor de Arte.

A atuação escolar integra um conjunto mais amplo de políticas públicas. Para que os projetos tenham continuidade, são necessários investimentos em educação e cultura, valorização dos profissionais, preservação dos espaços, apoio aos grupos locais e participação da comunidade nas decisões. Sem essas condições, muitas experiências dependem apenas do esforço individual dos docentes e terminam quando há mudanças nas equipes ou nas gestões.

A relação entre arte-educação e desenvolvimento regional precisa preservar a especificidade do conhecimento artístico, mantendo a criação, a fruição, a investigação, a experimentação e a reflexão como dimensões centrais. Ao assegurar essas experiências, a escola amplia as capacidades criativas e interpretativas dos estudantes e favorece sua participação cultural e social.

Sob essa compreensão, a arte-educação contribui para o desenvolvimento regional ao valorizar manifestações culturais, fortalecer identidades, preservar e reinterpretar memórias, ampliar o acesso à cultura e promover o diálogo entre escola e comunidade. Essas contribuições dependem da intencionalidade pedagógica, das condições institucionais e da continuidade das ações, reafirmando o desenvolvimento como processo no qual os sujeitos produzem sentidos sobre a própria realidade e participam de sua transformação.

6 DIRETRIZES PARA INTEGRAÇÃO ARTE-ESCOLA-COMUNIDADE

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo permitem sistematizar algumas diretrizes voltadas ao fortalecimento da integração entre arte, escola e comunidade. Essas diretrizes não constituem um modelo único de atuação pedagógica nem pretendem estabelecer procedimentos rígidos para o ensino de Arte. Correspondem, antes, a proposições construídas a partir da literatura analisada, articulando contribuições da arte-educação, da educação estética, das políticas curriculares e dos estudos sobre desenvolvimento regional. Sob essa perspectiva, parte-se do entendimento de que a escola pública pode ampliar seu papel como espaço de produção cultural ao estabelecer relações permanentes com os sujeitos, as instituições e as manifestações artísticas presentes nos territórios onde está inserida.

A primeira diretriz consiste em reconhecer a cultura local como elemento estruturante das práticas de arte-educação. Isso não significa restringir o currículo às manifestações culturais da comunidade, mas estabelecer um diálogo permanente entre os conhecimentos artísticos historicamente produzidos e as experiências vivenciadas pelos estudantes em seus contextos sociais. Conforme defende Ana Mae Barbosa (2012), a aprendizagem em Arte amplia-se quando produção, apreciação e contextualização permanecem articuladas, favorecendo processos de interpretação crítica da realidade. Nessa mesma direção, Penha (2023) argumenta que o ensino de

Arte fortalece sua dimensão formativa quando reconhece o território como espaço de produção de conhecimentos, memórias e identidades culturais, aproximando a escola das experiências construídas pelas comunidades.

Essa aproximação contribui para que os estudantes compreendam que a produção artística não se limita aos grandes centros culturais ou aos circuitos institucionalizados da arte. As manifestações presentes nos bairros, nas comunidades rurais, nos grupos populares, nas festas tradicionais, nos coletivos culturais e nas expressões contemporâneas constituem importantes possibilidades de investigação pedagógica. Ao incorporar essas referências ao planejamento escolar, a escola amplia o reconhecimento da diversidade cultural brasileira e fortalece os vínculos entre conhecimento acadêmico e realidade social, aspecto igualmente valorizado pela Base Nacional Comum Curricular ao orientar que os currículos dialoguem com as identidades culturais dos estudantes (Brasil, 2018).

A efetivação dessa aproximação entre escola e território também depende da valorização da formação docente como elemento estruturante das práticas de arte-educação. A literatura analisada evidencia que o desenvolvimento de propostas pedagógicas contextualizadas requer professores que dominem os fundamentos do ensino de Arte e compreendam as potencialidades educativas das manifestações culturais presentes na comunidade. Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada não se limita ao aprofundamento de conteúdos específicos das linguagens artísticas, mas amplia a capacidade de planejar experiências de aprendizagem que estabeleçam relações entre cultura, cidadania, território e desenvolvimento regional.

Ferraz e Fusari (2010) destacam que o professor de Arte participa da formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo em que vivem, atribuindo significado às diferentes manifestações culturais e produzindo novas formas de expressão. Essa atuação exige planejamento, intencionalidade pedagógica e constante atualização profissional, uma vez que a produção artística acompanha as transformações sociais, tecnológicas e culturais que atravessam a sociedade contemporânea. Do mesmo modo, Vargas *et al.* (2025) assinalam que a formação continuada representa importante estratégia para fortalecer a prática docente, especialmente diante das exigências impostas pelas políticas curriculares recentes e pela ampliação das linguagens presentes no cotidiano escolar.

A valorização da formação docente também favorece a construção de práticas interdisciplinares capazes de integrar diferentes áreas do conhecimento sem

descaracterizar a especificidade da Arte. A aproximação entre História, Geografia, Literatura, Ciências, Educação Ambiental e demais componentes curriculares amplia as possibilidades de investigação do território, permitindo que os estudantes compreendam as manifestações artísticas como produções relacionadas aos processos históricos, sociais, econômicos e culturais vivenciados pelas comunidades. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não representa a diluição do ensino de Arte, mas a ampliação de suas possibilidades de diálogo com outros campos do conhecimento.

Outra diretriz consiste em fortalecer as relações entre escola, comunidade e agentes culturais presentes no território. A escola pública reúne condições para constituir-se como espaço de encontro entre diferentes gerações, artistas, artesãos, grupos culturais, instituições públicas e organizações da sociedade civil, favorecendo processos permanentes de intercâmbio de saberes. Essa aproximação amplia o repertório cultural dos estudantes e contribui para que a comunidade reconheça a escola como espaço de produção, circulação e valorização da cultura local.

Penha (2023) observa que o ensino de Arte ganha maior significado quando dialoga com os saberes produzidos nos territórios e reconhece a comunidade como participante do processo educativo. Sob essa perspectiva, projetos desenvolvidos em parceria com artistas locais, mestres da cultura popular, grupos de dança, músicos, companhias teatrais, coletivos culturais e instituições culturais ampliam as possibilidades de aprendizagem ao aproximarem os estudantes de experiências concretas de produção artística. Mais do que atividades pontuais, essas ações favorecem a construção de vínculos permanentes entre escola e comunidade, fortalecendo a circulação de conhecimentos e o reconhecimento das identidades culturais.

Outra diretriz refere-se ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares que articulem o ensino de Arte às demais áreas do conhecimento, preservando, entretanto, a especificidade das linguagens artísticas. A interdisciplinaridade possibilita que os estudantes compreendam os fenômenos culturais em sua complexidade, relacionando aspectos históricos, geográficos, ambientais, sociais e econômicos às diferentes formas de expressão artística. Sob essa perspectiva, a Arte amplia seu potencial formativo ao dialogar com problemas concretos vivenciados pelas comunidades, favorecendo processos investigativos que aproximam conhecimento escolar e realidade social.

Lôbo e Barros (2019) demonstram que a leitura de imagens, associada à Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa, favorece práticas interdisciplinares capazes de ampliar a interpretação crítica dos estudantes sobre o território. As autoras evidenciam que a análise de obras, fotografias, paisagens e manifestações culturais pode estabelecer conexões com diferentes componentes curriculares, contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos processos históricos e culturais que constituem as identidades regionais.

A consolidação dessa integração também pressupõe que as práticas pedagógicas valorizem o patrimônio cultural como elemento constitutivo da formação escolar. O patrimônio, compreendido em suas dimensões material e imaterial, reúne conhecimentos, celebrações, modos de fazer, manifestações artísticas, edificações, paisagens culturais e memórias coletivas que expressam a trajetória histórica das comunidades. Ao incorporar esses elementos ao ensino de Arte, a escola amplia as possibilidades de investigação do território e favorece o reconhecimento das diferentes identidades que compõem a realidade regional.

Sob essa perspectiva, a educação patrimonial deixa de restringir-se à preservação de bens históricos e passa a envolver processos de interpretação, problematização e ressignificação das experiências culturais vivenciadas pelos estudantes. A pesquisa sobre festas populares, produções artesanais, grupos musicais, manifestações cênicas, narrativas orais e demais expressões presentes na comunidade permite compreender que o patrimônio cultural permanece em constante transformação, acompanhando as mudanças sociais e históricas que caracterizam os territórios. Essa compreensão contribui para que os estudantes desenvolvam uma relação mais crítica com a própria realidade e reconheçam o valor social e cultural das produções existentes em seu entorno.

Nessa direção, Barbosa (2012) defende que a aprendizagem em Arte deve favorecer a leitura crítica das manifestações culturais e ampliar a capacidade de interpretação dos estudantes sobre o mundo que os cerca. A autora compreende que a produção artística, a apreciação estética e a contextualização histórica constituem processos indissociáveis, possibilitando que os sujeitos estabeleçam relações entre diferentes culturas, períodos históricos e formas de expressão. Ao aproximar essas dimensões das experiências construídas nos territórios, o ensino de Arte fortalece vínculos entre patrimônio, identidade e formação cidadã.

As transformações tecnológicas também oferecem novas possibilidades para fortalecer a integração entre arte, escola e comunidade. As tecnologias digitais ampliam os meios de criação, registro, documentação e circulação das produções artísticas desenvolvidas no ambiente escolar, favorecendo a aproximação entre diferentes sujeitos e instituições culturais. Todavia, sua utilização precisa estar vinculada a objetivos pedagógicos consistentes, evitando que os recursos tecnológicos sejam empregados apenas como instrumentos de reprodução de conteúdos.

Champangnatte e Nunes (2011) observam que as mídias audiovisuais assumem importante função nos processos educativos quando favorecem a leitura crítica da realidade e estimulam a produção de conhecimentos pelos estudantes. De forma semelhante, Costa e Soares (2025) evidenciam que o uso pedagógico das tecnologias amplia as possibilidades de criação artística, permitindo o desenvolvimento de documentários, registros fotográficos, exposições virtuais, podcasts, mapas culturais digitais e outras produções capazes de fortalecer a memória e o patrimônio cultural das comunidades.

Outra diretriz refere-se ao incentivo ao protagonismo estudantil como princípio orientador das práticas de arte-educação. A participação ativa dos estudantes no planejamento, na investigação, na criação e na socialização das produções artísticas favorece processos educativos mais democráticos e amplia o compromisso dos sujeitos com o conhecimento construído coletivamente. O protagonismo não se limita à execução de atividades previamente definidas pelo professor, mas envolve a possibilidade de formular perguntas, investigar problemas, construir interpretações e desenvolver produções autorais relacionadas às questões vivenciadas no território.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freireana de educação, segundo a qual ensinar implica criar condições para que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento. Freire (1996) afirma que a aprendizagem ocorre por meio do diálogo, da curiosidade e da problematização da realidade, afastando-se de práticas fundamentadas na simples transmissão de conteúdos. Quando essa concepção orienta o ensino de Arte, as produções desenvolvidas na escola passam a expressar as experiências, os interesses e as leituras de mundo dos próprios estudantes, fortalecendo sua participação nos processos culturais da comunidade.

A Base Nacional Comum Curricular também reconhece essa dimensão ao atribuir ao componente curricular Arte o desenvolvimento de práticas investigativas, criativas e colaborativas, incentivando os estudantes a produzirem, apreciarem, compartilharem e refletirem sobre diferentes manifestações artísticas. Ao valorizar processos de autoria, experimentação e criação, o documento amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral e com a participação dos estudantes na vida cultural de seus territórios.

Outra diretriz consiste na realização de processos permanentes de avaliação das ações desenvolvidas. A integração entre arte, escola e comunidade não pode ser compreendida como conjunto de atividades isoladas, mas como processo educativo contínuo que requer acompanhamento, reflexão e replanejamento. Avaliar essas experiências significa analisar não apenas os produtos artísticos apresentados, mas também os percursos construídos pelos estudantes, a participação da comunidade, a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento dos vínculos estabelecidos entre escola e território.

Sob essa perspectiva, a avaliação assume caráter formativo e coletivo, permitindo identificar potencialidades, dificuldades e possibilidades de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Esse movimento favorece a consolidação de projetos mais consistentes e contribui para que as experiências desenvolvidas permaneçam articuladas às necessidades e características de cada comunidade escolar.

O fortalecimento das relações entre arte, escola e comunidade também pode ocorrer por meio da constituição de redes de colaboração envolvendo instituições culturais, universidades, museus, bibliotecas, centros comunitários, associações e grupos artísticos locais. Essas parcerias ampliam as oportunidades de acesso aos bens culturais, favorecem a circulação do conhecimento produzido na escola e possibilitam que diferentes atores sociais participem do processo educativo. Ao mesmo tempo, aproximam os estudantes de experiências concretas de produção cultural e contribuem para a valorização dos profissionais e coletivos que atuam na região.

Entretanto, a construção dessas redes exige planejamento, continuidade e compromisso institucional. Projetos desenvolvidos de maneira isolada ou vinculados apenas a eventos comemorativos tendem a produzir impactos limitados sobre a

formação dos estudantes e sobre o fortalecimento das relações entre escola e comunidade. Em contrapartida, ações incorporadas ao projeto político-pedagógico da instituição favorecem a permanência das iniciativas, a consolidação de parcerias e o desenvolvimento de práticas educativas alinhadas às características socioculturais do território.

Por fim, a consolidação da integração entre arte, escola e comunidade depende da continuidade das ações desenvolvidas. Projetos pontuais podem produzir experiências significativas; contudo, dificilmente promovem mudanças permanentes quando não se encontram incorporados ao planejamento institucional da escola. Torna-se necessário que as práticas de arte-educação estejam contempladas no Projeto Político-Pedagógico, nos planos curriculares e nas políticas de formação docente, assegurando condições para sua manutenção ao longo do tempo.

Essa continuidade também requer investimentos públicos, valorização profissional e fortalecimento das políticas culturais e educacionais. A aproximação entre escola, comunidade e território somente se consolida quando diferentes atores sociais compartilham responsabilidades na construção das experiências educativas. Dessa forma, a sustentabilidade das ações representa condição indispensável para que a arte-educação contribua efetivamente para a formação cidadã, para a valorização das identidades culturais e para o desenvolvimento regional.

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo permitem compreender que a integração entre arte, escola e comunidade não constitui responsabilidade exclusiva do professor de Arte. Sua efetivação depende da atuação articulada entre gestores, docentes, estudantes, famílias, agentes culturais e poder público, além de políticas educacionais capazes de assegurar condições materiais, formação profissional e valorização da cultura como direito de todos. Trata-se de um processo coletivo que reconhece a escola pública como espaço privilegiado para a construção de vínculos entre conhecimento, cultura e desenvolvimento regional.

Dessa forma, as diretrizes apresentadas nesta subseção não configuram um conjunto de procedimentos padronizados, mas possibilidades construídas a partir das evidências identificadas na literatura analisada. Sua implementação deverá considerar as especificidades de cada contexto escolar, respeitando as características culturais, sociais e históricas dos territórios. Ao reconhecer a cultura como dimensão constitutiva da formação humana e do desenvolvimento regional, a arte-educação amplia sua contribuição para a construção de uma escola pública comprometida com

a cidadania, a diversidade cultural, a participação social e o fortalecimento das identidades locais.

7 CONCLUSÃO

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram compreender que a arte-educação ocupa lugar importante na formação oferecida pela escola pública, especialmente por ampliar o acesso às experiências culturais, estéticas e expressivas. Sua contribuição não se limita ao domínio de técnicas ou à produção de trabalhos destinados a eventos escolares, mas alcança processos de criação, interpretação, investigação e leitura crítica da realidade.

A primeira seção apontou que a presença formal da Arte no currículo não garante, por si só, a realização de práticas pedagógicas consistentes. A efetivação das orientações curriculares depende de formação docente adequada, carga horária, materiais, espaços apropriados e reconhecimento institucional da Arte como área de conhecimento. Quando essas condições não são asseguradas, o componente corre o risco de permanecer vinculado à ornamentação dos ambientes, às datas comemorativas ou ao apoio às demais disciplinas.

Também se verificou que a escola pública representa, para muitos estudantes, o principal espaço de acesso sistematizado aos bens culturais e às diferentes linguagens artísticas. Essa condição amplia sua responsabilidade na democratização da cultura e na formação de sujeitos capazes de criar, apreciar, interpretar e compartilhar produções artísticas. As orientações da BNCC contribuem para essa compreensão ao relacionarem a Arte à criação, à crítica, à expressão, à fruição, à reflexão, à investigação e ao protagonismo estudantil.

A análise das relações entre Arte, cidadania e cultura regional indicou que a formação cidadã envolve o direito de acessar, produzir e participar da vida cultural. Ao incorporar as experiências dos estudantes e as manifestações presentes nos territórios, o ensino de Arte favorece o reconhecimento das identidades, das memórias e das diferentes formas de pertencimento. Esse trabalho, entretanto, requer mediação crítica para que as culturas regionais não sejam apresentadas de maneira homogênea, folclorizada ou desvinculada das relações históricas e sociais que orientam sua produção.

A aproximação entre escola e território também possibilita reconhecer artistas, artesãos, grupos populares, coletivos culturais e mestres de saberes tradicionais como produtores de conhecimento. Ao estabelecer diálogo com esses sujeitos, a escola amplia os repertórios dos estudantes e fortalece a circulação de experiências entre diferentes gerações. A cultura local deixa, assim, de aparecer apenas como conteúdo ilustrativo e passa a integrar processos de pesquisa, criação e interpretação.

Quanto às contribuições para o desenvolvimento regional, o estudo apontou que a arte-educação pode fortalecer identidades, preservar e reinterpretar memórias, valorizar o patrimônio cultural e estimular a participação comunitária. Essa compreensão afasta a ideia de desenvolvimento restrita ao crescimento econômico e reconhece a cultura, a criatividade, a educação e a participação social como dimensões necessárias à melhoria das condições de vida nos territórios.

A Arte também oferece meios para que os estudantes interpretem problemas locais e comuniquem suas percepções por meio de imagens, músicas, cenas teatrais, movimentos corporais, fotografias e produções audiovisuais. Projetos relacionados às memórias dos moradores, às transformações urbanas, às paisagens, às manifestações populares e às questões ambientais podem aproximar conhecimento escolar e realidade social, favorecendo a participação dos estudantes na leitura e na transformação dos espaços em que vivem.

As diretrizes sistematizadas na última seção resultam da articulação entre as fontes bibliográficas e documentais analisadas. Elas incluem a inserção da cultura local nas práticas pedagógicas, a ampliação da formação docente, o fortalecimento das relações entre escola e comunidade, a valorização do patrimônio, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, o uso crítico das tecnologias digitais, o incentivo ao protagonismo estudantil, a avaliação formativa das ações e sua incorporação ao planejamento institucional.

Essas diretrizes não configuram um modelo rígido para as escolas, pois cada território apresenta características históricas, sociais e culturais próprias. Sua finalidade consiste em oferecer possibilidades teoricamente fundamentadas para orientar práticas de arte-educação comprometidas com a participação comunitária e com o reconhecimento das produções culturais locais. A adequação das propostas às realidades escolares exige planejamento, diálogo e participação dos diferentes sujeitos envolvidos.

A pesquisa também reconhece que a responsabilidade pelo desenvolvimento regional não pode ser atribuída exclusivamente à escola ou ao professor de Arte. A continuidade dos projetos depende de políticas públicas, investimentos, valorização profissional, infraestrutura, formação permanente e articulação entre instituições educacionais e culturais. Sem essas condições, as iniciativas tendem a depender do esforço individual dos docentes e a perder continuidade diante de mudanças administrativas ou institucionais.

Conclui-se que a arte-educação pode contribuir para o desenvolvimento regional ao aproximar escola, cultura, território e comunidade, favorecendo experiências formativas que articulam conhecimento, sensibilidade, criação e participação social. Sua presença na escola pública amplia o direito à cultura e fortalece a capacidade dos estudantes de reconhecer suas identidades, interpretar a realidade e participar dos processos coletivos que envolvem a vida de suas comunidades. Dessa maneira, a valorização do ensino de Arte integra uma proposta educacional comprometida com a formação humana, com a diversidade cultural e com o reconhecimento das potencialidades existentes nos diferentes territórios.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. E-book Kindle.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026. Dispõe sobre a integridade na atividade científica. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-cnpq-n-2.664-de-6-de-marco-de-2026-691779232>. Acesso em: 15 maio 2026.

CHAMPANGNATTE, D. M. de O.; NUNES, L. C. A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v.27, n.03, p.15-38, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GPF6zTjDHXQ885Vmtm48BPD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2026.

COSTA, T. L. da; SOARES, C. da S. Reverberações da arte e da tecnologia digital no cotidiano infantil. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 6, n. 1, p. 1–19, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v6i1.8824>

CUNHA, D. S. S. da. **A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha**. 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/00b284af-69a7-4cf8-be86-37cf9895b78a/content>. Acesso em: 23 abr. 2026.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Luane Maciel. **Políticas educacionais para a diversidade cultural: a tolerância e a interculturalidade como ideários no ensino de artes visuais**. 2020. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2020/2020%20-%20Luane%20Freire.pdf>. Acesso em: 15 maio 2026.

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

FURTADO, C. **Introdução ao desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, C. **Celso Furtado Essencial. Organização, apresentação e notas de R. F. D’Aguiar**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

FUZER, C.; VASCONCELOS, F. P.; PELEGRIN, M. M. D. de; KSZYSZERAK, R. Ateliê de textos no Geoparque Quarta Colônia: experiências contextualizadoras em arte/educação. In: FIGUEIRÓ, A. S.; ZIMMERMANN, A.; SELL, J. C. V.; FERREIRA, P. de F. (org.). **Geoparque Quarta Colônia Aspirante UNESCO: conservação do patrimônio e desenvolvimento regional sustentável**. Santa Maria, RS: Pró-Reitoria de Extensão/UFSM, 2022. p. 69-82.

INCHUCA, L. J. S.; RODRIGUES, W.; SCOLESO, F. Educação, governança e desenvolvimento regional: correlação, princípios e conceitos. **Revista Educação e Saber – REdeS**, v. 1, p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.unc.br/index.php/redes/article/view/5332/2133>. Acesso em: 23 abr. 2026.

LÔBO, J. E.; BARROS, E. O. da S. A arte e os múltiplos diálogos: um olhar interdisciplinar. In: ENCONTRO REGIONAL NORTE-NORDESTE DA ABCIBER, 2., 2019, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: ABCiber, 2019. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/abciber/article/view/13083>. Acesso em: 26 abr. 2026.

PENHA, Leandro de Oliva Costa. **Das frestas dos muros: o ensino de arte em diálogo com o território, a partir de Paulo Freire**. 2023. 268 p. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003164677>. Acesso em: 15 maio 2026.

SANTOS, Mayron Engel Rosa. **As datas comemorativas e as expressões artísticas no ensino fundamental**. 2022. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2022. Disponível em: <https://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/123456789/1168/1/Dissert%20Mayron%20E%20R%20Santos.pdf>. Acesso em: 15 maio 2026.

SILVA, Aline Pereira Alvarenga da. **Processos de identidade e criatividade no ensino da arte: aproximações e distanciamentos das experiências e práticas sociais cotidianas e seus desdobramentos na práxis pedagógica**. 2024. 145 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio, Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2024. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/19039>. Acesso em: 15 maio 2026.

SOUZA, J. S. de; SANTANA, J. de O. Arte na escola pública: reflexões sobre a valorização da arte-educação no Ensino Fundamental. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 75, p. 1-18, e28673, out./dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/28673>. Acesso em: 15 maio 2026.

VARGAS, Nátia Pereira; ANCHIETA, Flaviane Gonçalves; SEVERO, Barbara de Almeida; MAURENTE, Viviane Maciel Machado. A formação de pedagogos para o ensino de arte nos anos iniciais. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 3, p. 10565-10573. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n3-028>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação analisou as relações entre arte-educação, educação estética, políticas curriculares e desenvolvimento regional no contexto da escola pública brasileira, considerando as orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. A investigação partiu da compreensão de que o ensino de Arte ultrapassa a aprendizagem de técnicas e procedimentos artísticos, envolvendo experiências relacionadas à sensibilidade, à criatividade, à expressão, à interpretação e à formação crítica dos estudantes. Ao articular essas dimensões às especificidades culturais dos territórios, buscou-se compreender as possibilidades e os desafios da inserção da Arte na formação escolar e suas aproximações com o desenvolvimento regional.

No primeiro artigo, a análise dos fundamentos teóricos e conceituais demonstrou que a arte-educação se relaciona à formação humana ao integrar conhecimento, experiência estética, sensibilidade e criação. A discussão sobre educação estética permitiu compreender que a formação dos estudantes não se restringe à dimensão racional ou à aquisição de conteúdos, pois também envolve percepção, imaginação, emoção e construção de sentidos.

O desenvolvimento regional, por sua vez, foi compreendido para além do crescimento econômico, incorporando dimensões culturais, sociais e humanas relacionadas às condições de vida, à participação coletiva e às especificidades dos territórios. Dessa forma, o artigo estabeleceu as bases para aproximar Arte, educação, cultura e desenvolvimento regional.

No segundo artigo, verificou-se que a trajetória do ensino de Arte no Brasil é marcada por mudanças legais, políticas e curriculares que ampliaram seu reconhecimento como área de conhecimento, embora permaneçam desafios relacionados à sua valorização efetiva no ambiente escolar.

A análise da BNCC demonstrou que o documento reconhece a Arte como componente curricular relacionado às dimensões culturais, estéticas e expressivas da formação, contemplando diferentes linguagens artísticas e experiências de criação, sensibilidade e participação. Entretanto, as reformas curriculares contemporâneas também intensificaram debates sobre flexibilização curricular, centralidade das competências e possíveis fragilizações das áreas artísticas e humanísticas, além de

permanecerem desigualdades relacionadas à formação docente, à infraestrutura e às condições de implementação das políticas curriculares.

No terceiro artigo, a discussão foi ampliada para as relações entre arte-educação, escola pública, cidadania, cultura regional e desenvolvimento regional. Os resultados indicaram que a presença da Arte amplia as possibilidades de acesso dos estudantes às experiências culturais, estéticas e expressivas e favorece o reconhecimento das identidades, das memórias, do patrimônio e das manifestações culturais presentes nos territórios.

A aproximação entre escola e comunidade mostrou-se especialmente significativa para integrar conhecimentos e produções culturais locais ao processo educativo. A análise também permitiu sistematizar diretrizes relacionadas à valorização da cultura local, à formação docente, à interdisciplinaridade, ao patrimônio cultural, ao uso crítico das tecnologias digitais, ao protagonismo estudantil, à avaliação das práticas e à continuidade institucional das ações.

No que se refere ao problema de pesquisa, conclui-se que a educação em Arte, articulada à educação estética e às especificidades culturais dos territórios, encontra na BNCC orientações que reconhecem a criação, a expressão, a experiência estética, a diversidade cultural e a formação integral como dimensões do processo educativo. Contudo, a efetivação dessas orientações na escola pública depende das condições concretas em que o ensino ocorre.

Nesse sentido, as contribuições da arte-educação para o desenvolvimento regional estão relacionadas à capacidade de aproximar formação escolar, cultura e território, valorizando manifestações culturais, identidades, memórias e formas de participação social, sem subordinar o ensino de Arte a finalidades exclusivamente econômicas ou utilitárias.

A análise também permitiu compreender que a escola pública ocupa posição importante na democratização do acesso à cultura e na aproximação entre conhecimento escolar e experiências comunitárias. Entretanto, sua atuação não pode ser considerada isoladamente, pois a efetivação de práticas de arte-educação depende de políticas educacionais, condições de infraestrutura, formação docente, disponibilidade de recursos e continuidade institucional. Assim, a contribuição da Arte para o desenvolvimento regional decorre de sua articulação com um conjunto mais amplo de condições sociais, culturais e educacionais capazes de fortalecer a

participação dos sujeitos e o reconhecimento das potencialidades existentes nos territórios.

Entre as limitações do estudo, destaca-se sua natureza bibliográfica e documental, que não contempla a observação direta das práticas desenvolvidas nas escolas públicas nem as percepções de professores, estudantes, gestores e agentes culturais acerca da implementação das orientações curriculares para o ensino de Arte.

Como possibilidades para pesquisas futuras, recomenda-se o desenvolvimento de estudos empíricos que analisem a concretização das diretrizes da BNCC no cotidiano escolar, bem como experiências de integração entre escola, artistas, grupos culturais, instituições e comunidades. Também se mostram pertinentes pesquisas comparativas entre diferentes regiões e investigações sobre o uso das tecnologias digitais na produção, documentação e circulação das manifestações culturais locais.

Conclui-se que a arte-educação ocupa lugar importante na formação desenvolvida pela escola pública ao articular conhecimento artístico, experiência estética, cultura, criação e leitura crítica da realidade. A BNCC oferece orientações que possibilitam reconhecer essas dimensões, mas sua concretização requer condições pedagógicas e institucionais que assegurem à Arte espaço efetivo no currículo.

Ao estabelecer relações com as experiências culturais dos estudantes e com as manifestações presentes nos territórios, o ensino de Arte pode fortalecer a formação cidadã, a participação social e os vínculos entre escola e comunidade. Dessa maneira, sua contribuição para o desenvolvimento regional se expressa na formação de sujeitos capazes de reconhecer a pluralidade cultural, interpretar criticamente a realidade e participar da construção e da transformação dos territórios em que vivem.

REFERÊNCIAS

- 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2026.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424>. Acesso em: 23 abr. 2026.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=all&id=W1502164672>. Acesso em: 26 abr. 2026.
- MALLMANN, C. A arte na história: para uma prática interdisciplinar em sala de aula. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 10., 2013, Novo Hamburgo. **A democracia em questão**: reflexões sobre a ditadura civil-militar e a Comissão Nacional da Verdade. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/75304f14-c76a-4370-9087-6e1c193118cb/A%20ARTE%20NA%20HIST%C3%93RIA.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2026.
- SILVA, D. N. H.; MAGIOLINO, L. Educação estética: princípios e fundamentos a partir das elaborações de L. S. Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, n. 124, p. 268–279, set./dez. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/NvWHfWH6t6FPRgCFPZByf7Q/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2026.
- SOUZA, J. S. de; SANTANA, J. de O. Arte na escola pública: reflexões sobre a valorização da arte-educação no Ensino Fundamental. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 75, p. 1–18, e28673, out./dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/28673>. 23 abr. 2026.