REVISTA DIGITAL ACADÊMICO MUNDO

A BNCC E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COMPETÊNCIAS, LINGUAGENS E FORMAÇÃO CONTINUADA

THE BNCC AND ARTS TEACHER EDUCATION IN BASIC EDUCATION: COMPETENCIES, LANGUAGES, AND CONTINUING EDUCATION

LA BNCC Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: COMPETENCIAS, LENGUAJES Y FORMACIÓN CONTINUA

https://doi.org/10.56238/ramv20n17-004

Data de submissão: 23/05/2026 **Data de publicação:** 07/07/2026

Francisco Feitosa Chaves
Licenciado em Letras e Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri
E-mail: professor.feitosa459@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute a relação entre a Base Nacional Comum Curricular e a formação docente em Artes na Educação Básica, com atenção às competências, às linguagens artísticas e à formação continuada. O texto considera a BNCC como documento orientador de direitos de aprendizagem, mas também problematiza os riscos de uma leitura mecânica das habilidades quando a área de Arte é tratada sem respeito às especificidades de artes visuais, dança, música e teatro. A pesquisa é bibliográfica e qualitativa, construída com referências abertas, documentos oficiais e estudos recentes sobre formação de professores, ensino de Arte, tecnologias digitais e reorganizações curriculares. A análise defende que o professor de Artes precisa de formação inicial sólida, com vínculo entre universidade e escola, e de formação continuada capaz de responder a questões reais do trabalho pedagógico. Também são discutidos os efeitos do Novo Ensino Médio, a cultura digital, a avaliação processual, a inclusão e a necessidade de preservar a autoria dos estudantes. A conclusão sustenta que a BNCC pode contribuir para o planejamento quando é interpretada criticamente e associada a condições de trabalho, repertório cultural e valorização profissional.

Palavras-chave: BNCC. Formação Docente. Ensino de Artes. Educação Básica. Formação Continuada.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and Arts teacher education in Basic Education, focusing on competencies, artistic languages, and continuing education. The text regards the BNCC as a document that guides learning rights, but it also problematizes the risks of a mechanical reading of the skills when the field of Art is addressed without respect for the specificities of visual arts, dance, music, and theater. The research is bibliographic and qualitative, built on open references, official documents, and recent studies on teacher education, Arts teaching, digital technologies, and curricular reorganizations. The analysis argues that the Arts teacher needs solid initial education, with a link between university and school, as well as continuing education capable of responding to real issues of pedagogical work. The article also discusses the effects of the

New Secondary Education (Novo Ensino Médio), digital culture, process-based assessment, inclusion, and the need to preserve students' authorship. The conclusion holds that the BNCC can contribute to planning when it is interpreted critically and associated with working conditions, cultural repertoire, and professional valuation.

Keywords: BNCC. Teacher Education. Arts Teaching. Basic Education. Continuing Education.

RESUMEN
Este artículo discute la relación entre la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la formación docente en Artes en la Educación Básica, con atención a las competencias, a los lenguajes artísticos y a la formación continua. El texto considera la BNCC como un documento orientador de derechos de aprendizaje, pero también problematiza los riesgos de una lectura mecánica de las habilidades cuando el área de Arte se trata sin respeto por las especificidades de las artes visuales, la danza, la música y el teatro. La investigación es bibliográfica y cualitativa, construida con referencias abiertas, documentos oficiales y estudios recientes sobre formación de profesores, enseñanza de Arte, tecnologías digitales y reorganizaciones curriculares. El análisis defiende que el profesor de Artes necesita una formación inicial sólida, con vínculo entre la universidad y la escuela, y una formación continua capaz de responder a cuestiones reales del trabajo pedagógico. También se discuten los efectos del Novo Ensino Médio (Nueva Enseñanza Media), la cultura digital, la evaluación procesual, la inclusión y la necesidad de preservar la autoría de los estudiantes. La conclusión sostiene que la BNCC puede contribuir a la planificación cuando se interpreta críticamente y se asocia a condiciones de trabajo, repertorio cultural y valorización profesional.

Palabras clave: BNCC. Formación Docente. Enseñanza de Artes. Educación Básica. Formación Continua.

1 INTRODUÇÃO

A BNCC tornou-se referência obrigatória para a organização curricular da Educação Básica e alcançou diretamente o ensino de Artes. O documento define competências e habilidades que orientam redes, escolas e professores, mas sua aplicação depende de leitura crítica e de formação docente consistente. Na área de Artes, esse cuidado é indispensável porque a aprendizagem envolve criação, fruição, repertório cultural, corpo, imagem, som, cena e experiência coletiva. (Brasil, 2018)

A formação do professor de Artes precisa dialogar com a BNCC sem transformar a aula em cumprimento burocrático de habilidades. A Base pode colaborar com a garantia de direitos de aprendizagem, mas não substitui o conhecimento artístico, o planejamento autoral e a mediação pedagógica. O professor precisa interpretar o documento, selecionar repertórios, articular linguagens e criar percursos que façam sentido para estudantes de diferentes realidades escolares. (Santos; Mendes, 2025)

A dissertação de Francisco Feitosa Chaves oferece base relevante para esse debate porque apresenta a formação didático-pedagógica do professor de Artes ligada a discursos, práticas, políticas educacionais e tendências históricas. Essa contribuição ajuda a perceber que nenhuma proposta curricular atua de maneira neutra na escola. O professor interpreta documentos a partir de sua formação, de suas condições de trabalho e das concepções de arte que orientam sua prática. (Chaves, 2024)

O objetivo deste artigo é analisar como a BNCC se relaciona com a formação docente em Artes na Educação Básica, destacando competências, linguagens, formação inicial, formação continuada, tecnologia e desafios curriculares. A pesquisa utiliza procedimento bibliográfico e redação autoral, com base em fontes oficiais e artigos recentes de acesso aberto. A intenção é produzir um texto acadêmico pronto para leitura, sem citação direta e com referências verificáveis. (Rego; Fontoura, 2024)

A discussão está organizada em cinco eixos. O primeiro aborda a BNCC e a reorganização do ensino de Artes. O segundo trata da formação inicial. O terceiro discute formação continuada e trabalho docente. O quarto analisa currículo, tempo escolar e condições de atuação. O quinto debate tecnologias, cultura visual e inclusão. Essa divisão permite relacionar norma, prática e profissionalização sem perder o foco na aula de Artes. (Magalhães, 2022)

A relação entre BNCC e formação docente exige cuidado porque documentos curriculares ganham sentidos diferentes quando chegam à escola. A mesma habilidade pode gerar uma aula

investigativa, uma atividade mecânica ou uma tarefa sem vínculo com repertório, dependendo da formação do professor e das condições oferecidas. A área de Artes evidencia essa diferença com clareza, pois a qualidade da aula depende da mediação entre currículo e experiência estética. (Brasil, 2018)

O artigo também considera que a BNCC deve ser lida em diálogo com documentos posteriores sobre formação docente e Ensino Médio. Mudanças legais recentes alteraram a organização de cursos e da etapa final da Educação Básica, tornando necessário atualizar a discussão. A formação do professor de Artes precisa acompanhar essas alterações sem abandonar a defesa da especificidade da linguagem artística. (Brasil, 2024b)

A escolha pelo tema BNCC e formação docente em Artes também se justifica pela permanência de dúvidas nas escolas sobre como planejar a área de Linguagens sem apagar o componente. Muitos professores relatam a necessidade de equilibrar habilidades, repertório próprio e projetos interdisciplinares. A formação docente precisa oferecer respostas a essa tensão, mantendo a Arte como conhecimento escolar. (Vale; Vissicchio, 2023)

A formação continuada ganha destaque porque a implantação da BNCC não se encerra com a publicação do documento. Redes revisam currículos, escolas adaptam planos e professores reorganizam práticas. Essa tradução cotidiana é feita por docentes que precisam de tempo de estudo e apoio institucional para evitar aplicação mecânica. (Brasil, 2020)

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A BNCC E A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTES

A BNCC apresenta a Arte dentro da área de Linguagens e indica que os estudantes devem desenvolver experiências de criação, apreciação, análise e participação cultural. Essa organização reconhece a Arte como linguagem, mas também exige vigilância para que o componente não perca autonomia diante de propostas integradoras pouco cuidadosas. A formação docente precisa preparar o professor para defender os conhecimentos próprios da área dentro de projetos escolares coletivos. (Brasil, 2018)

A leitura da BNCC em Artes precisa partir da compreensão de que competência não é mera execução de tarefa. A competência envolve mobilização de conhecimentos, atitudes, repertórios e modos de agir em situações concretas. Quando o professor planeja uma sequência de produção visual,

musical, corporal ou teatral, precisa articular habilidade curricular com experiência estética, leitura crítica e processo criativo. (Santos; Mendes, 2025)

A relação entre BNCC e formação docente se torna mais complexa quando a escola cobra resultados rápidos, produtos visíveis e eventos culturais sem continuidade. A Base pode ser usada para sustentar planejamento de longa duração, mas esse uso exige que o professor saiba traduzir habilidades em percursos de aprendizagem. Sem formação, o documento corre o risco de virar lista de tarefas descolada da vida artística dos estudantes. (Vale; Vissicchio, 2023)

A reorganização curricular promovida pela BNCC altera a maneira como professores planejam e justificam suas aulas. Em Artes, a habilidade curricular não pode ser vista como ponto de chegada único, pois cada produção de estudante revela trajetórias, repertórios e escolhas diferentes. A Base funciona melhor quando apoia a explicitação de direitos de aprendizagem, sem impedir variações criativas no percurso. (Santos; Mendes, 2025)

A área de Linguagens favorece diálogo entre Arte, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa, mas esse diálogo deve respeitar diferenças. A Arte não pode aparecer apenas como ilustração de textos ou apoio visual a apresentações. Sua contribuição está em criar formas sensíveis de pensar, interpretar e comunicar experiências. (Brasil, 2018)

O professor de Artes precisa estudar a BNCC de modo ativo, marcando habilidades, relacionando-as a projetos e comparando-as com objetivos próprios da escola. Essa leitura evita que o documento seja usado apenas para cumprir exigências de planejamento. A formação continuada pode orientar esse estudo, mostrando como transformar a Base em referência de trabalho. (Brasil, 2020)

A reorganização curricular também exige atenção à linguagem usada nos documentos da escola. Planos que apenas copiam habilidades não explicam o percurso didático. O professor precisa registrar objetivos, repertórios, procedimentos, materiais e formas de avaliação, mostrando como a habilidade será trabalhada por meio de experiência artística. (Brasil, 2018)

A BNCC pode estimular a progressão de repertório quando a escola organiza sequências articuladas entre anos escolares. A turma pode retomar temas como corpo, imagem, som e espaço em graus crescentes de complexidade. Essa continuidade evita repetição de atividades e permite que a aprendizagem seja percebida pela comunidade escolar. (Santos; Mendes, 2025)

A formação do professor precisa incluir leitura crítica das disputas que atravessam a BNCC. O documento não deve ser rejeitado de imediato nem aceito sem análise. O docente precisa reconhecer

seus limites, suas possibilidades e as formas de usá-lo para defender direitos de aprendizagem em Artes. (Milani; Gomes; Souza, 2021)

2.1.1 Competências, linguagens e experiência estética

A competência estética e cultural no ensino de Artes envolve olhar, escutar, mover, interpretar, criar e argumentar. Esses verbos não podem ser tratados como ações isoladas, porque a aprendizagem artística se constrói pela relação entre percepção e produção. O professor formado para trabalhar com a BNCC precisa criar situações em que o estudante experimente materiais, leia obras, dialogue com colegas e reconheça sentidos culturais nas escolhas que realiza. (Brasil, 2018)

A experiência estética possui dimensão formativa porque possibilita ao estudante ampliar sua percepção do mundo e de si mesmo. A BNCC pode favorecer essa ampliação quando é lida a partir de práticas que respeitam tempo de criação, erro, revisão e apresentação. O professor precisa garantir que as habilidades não apaguem a complexidade do processo artístico, pois criação exige pesquisa, tentativa, escuta e decisão. (Magalhães, 2022)

A formação docente deve incluir estudo sobre leitura de imagens, escuta musical, presença corporal, dramaturgia, cultura visual e processos de criação. Sem esse repertório, a aplicação da BNCC tende a se limitar a atividades de baixa densidade. Com repertório, o professor consegue selecionar obras, propor problemas e construir aulas que relacionam competências gerais, habilidades específicas e produção autoral dos estudantes. (Coelho, 2025)

A noção de competência precisa ser situada no processo artístico. Criar uma cena, compor uma imagem ou produzir uma sequência sonora exige percepção, técnica, memória, colaboração e decisão. O professor precisa apresentar essas exigências aos estudantes, para que a turma perceba que a Arte envolve pensamento organizado, e não apenas inspiração espontânea. (Magalhães, 2022)

A experiência estética também pode fortalecer a convivência escolar. Quando estudantes analisam produções uns dos outros com respeito, aprendem a argumentar, escutar e reconhecer diferenças. A BNCC favorece esse trabalho ao valorizar participação e repertório, mas a mediação do professor é que transforma esses princípios em prática cotidiana. (Vale; Vissicchio, 2023)

A formação docente deve evitar a leitura das competências como metas abstratas. O professor precisa perguntar que atividade concreta permitirá desenvolver determinada habilidade, que materiais serão necessários, que repertórios serão estudados e como a avaliação acompanhará o processo. Essa pergunta didática aproxima currículo e sala de aula. (Brasil, 2024a)

As competências gerais podem dialogar com a Arte quando a aula promove criação, comunicação, argumentação, empatia e cultura digital. Esse diálogo, todavia, não dispensa o estudo das linguagens artísticas. O professor precisa garantir que a competência ampla seja construída por meio de saberes específicos, como composição visual, ritmo, presença cênica ou movimento corporal. (Brasil, 2018)

A experiência estética também se relaciona ao tempo de fruição. Estudantes precisam aprender a permanecer diante de uma obra, escutar um som por mais tempo, observar detalhes e revisitar impressões. A velocidade da vida digital torna esse exercício ainda mais necessário na escola. (Unesco, 2023)

2.1.2 A presença das quatro linguagens artísticas no currículo

A presença de artes visuais, dança, música e teatro no currículo brasileiro foi reforçada por alteração da LDB que explicitou essas linguagens no componente Arte. A BNCC retoma essa pluralidade, mas sua concretização depende de professores habilitados, tempo de estudo e condições de trabalho. A escola não deve confundir integração entre linguagens com substituição de formação específica por improviso. (Brasil, 2016)

A pluralidade de linguagens exige planejamento que reconheça diferenças entre procedimentos artísticos. Uma sequência em teatro envolve jogos, presença, voz, espaço e composição cênica. Uma sequência em música exige escuta, ritmo, timbre, composição e apreciação sonora. Uma sequência em artes visuais trabalha visualidade, materialidade, forma e imagem. Uma sequência em dança mobiliza corpo, gesto, espaço e relação. (Vale; Vissicchio, 2023)

A formação docente em Artes precisa orientar o professor a estabelecer parcerias quando a escola demanda linguagens que ultrapassam sua habilitação principal. Oficinas com artistas locais, projetos interdisciplinares, estudo coletivo e apoio da rede podem ampliar repertórios sem negar limites profissionais. Esse cuidado fortalece a área, porque reconhece que a qualidade do ensino depende de colaboração e não de polivalência precária. (Rocha; Sales, 2025)

A presença das quatro linguagens pede escolhas curriculares responsáveis. A escola precisa evitar sequências que tratem música, teatro, dança e artes visuais em uma única aula sem profundidade. O professor pode organizar percursos por trimestre, projeto ou tema, garantindo que cada linguagem receba tempo mínimo para experiência, leitura e produção. (Brasil, 2016)

As linguagens artísticas também podem dialogar em ações integradas, como uma intervenção que reúna corpo, imagem e som. A integração deve nascer de um problema artístico, e não de mera exigência de juntar disciplinas. O professor precisa explicar aos estudantes o que cada linguagem acrescenta ao trabalho. (Tibúrcio; Borges; Cibotto, 2025)

A formação docente precisa reconhecer que a polivalência imposta pode gerar insegurança. O professor habilitado em uma linguagem necessita de apoio para atuar em outras, e esse apoio deve vir de formação, materiais e parcerias. A qualidade da área depende de reconhecer limites e construir coletivamente soluções. (Rocha; Sales, 2025)

A explicitação das quatro linguagens na LDB ajuda a combater a redução da Arte a desenho. Mesmo assim, muitas escolas ainda concentram propostas em artes visuais por falta de formação, espaço ou materiais. A formação continuada deve enfrentar essa limitação sem culpabilizar o professor, criando alternativas possíveis para cada rede. (Brasil, 2016)

A música, a dança e o teatro exigem condições que vão além de conteúdo escrito. Corpo, som e cena precisam de espaço, escuta e disponibilidade para a exposição coletiva. A gestão escolar deve compreender essas necessidades para que a BNCC seja concretizada em experiências reais, não apenas em planejamentos. (Rocha; Sales, 2025)

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES DIANTE DA BNCC

A formação inicial é o primeiro espaço de leitura crítica da BNCC. O licenciando precisa compreender como documentos curriculares são produzidos, que disputas carregam e como podem ser interpretados na prática escolar. A formação não deve ensinar o futuro professor apenas a preencher planos de aula com habilidades, mas a construir percursos que relacionem conhecimentos artísticos, fundamentos pedagógicos e realidades dos estudantes. (Brasil, 2024a)

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024 reforçam a articulação entre formação geral, estudos específicos e prática pedagógica. Em Artes, essa orientação exige que a licenciatura integre atelier, história da arte, educação, estágio, pesquisa e experiências em escolas. A docência se torna mais consistente quando o professor em formação compreende que o fazer artístico precisa ser traduzido em situação de aprendizagem. (Brasil, 2024a)

A BNCC também exige que os cursos de formação discutam avaliação, inclusão, tecnologia, diversidade cultural e interdisciplinaridade. Esses temas aparecem na escola de forma concreta e não podem ser tratados como anexos do currículo da licenciatura. O professor iniciante precisa chegar à

Educação Básica com repertório para adaptar propostas, mediar conflitos e acompanhar processos de criação sem reduzir a Arte a produto final. (Oliveira, 2024)

A formação inicial diante da BNCC precisa incluir leitura crítica de documentos, análise de planejamentos reais e construção de sequências didáticas. O futuro professor deve aprender a identificar a diferença entre copiar uma habilidade e transformá-la em experiência de aula. Essa aprendizagem é essencial para preservar a autoria docente. (Milani; Gomes; Souza, 2021)

A licenciatura também precisa tratar a escola como lugar de produção cultural. Estudantes da Educação Básica criam repertórios em suas famílias, bairros, redes digitais e experiências religiosas ou comunitárias. O professor em formação deve aprender a reconhecer esses repertórios e relacioná-los a obras, artistas e processos de criação. (Vale; Vissicchio, 2023)

A BNCC pode ser trabalhada nos cursos de formação em atividades de planejamento, análise de materiais didáticos e observação de aulas. Essa abordagem evita que o documento apareça apenas em disciplina isolada. A leitura curricular precisa atravessar estágio, didática, metodologia e avaliação. (Brasil, 2024a)

A formação inicial precisa ensinar o licenciando a planejar a partir de problemas de linguagem. Em vez de começar por uma técnica isolada, o futuro professor pode aprender a formular questões como de que modo uma imagem constrói memória, como o som organiza espaço ou como o corpo comunica conflito. A BNCC pode ser relacionada a essas perguntas. (Magalhães, 2022)

A universidade também deve discutir o uso de materiais didáticos prontos. Apostilas e plataformas podem apoiar a aula, mas não substituem a escolha docente. O professor precisa saber avaliar se uma proposta respeita as linguagens, favorece autoria e dialoga com a turma. (Rego; Fontoura, 2024)

A aproximação entre licenciatura e escola favorece a leitura realista da BNCC. O estudante do curso percebe que habilidades precisam ser trabalhadas em turmas com tempos, interesses e dificuldades variados. Essa percepção ajuda a formar professores menos dependentes de modelos prontos. (Brasil, 2024a)

2.2.1 Licenciaturas, identidade profissional e prática escolar

A identidade profissional do professor de Artes nasce do encontro entre formação artística e formação pedagógica. O curso de licenciatura precisa evitar a ideia de que o artista ensina naturalmente porque domina uma linguagem. Ensinar exige compreender desenvolvimento dos estudantes,

organizar tempo didático, construir critérios, selecionar repertórios e criar condições para que a turma participe do processo de aprendizagem. (Rego; Fontoura, 2024)

O estágio curricular possui papel decisivo porque aproxima o licenciando dos dilemas reais da escola. É no estágio que ele percebe diferenças entre plano ideal e aula concreta, reconhece limites de material, observa gestão do tempo e aprende a lidar com turmas heterogêneas. A formação ganha qualidade quando o estágio não é observação passiva, mas pesquisa, intervenção e reflexão acompanhada. (Magalhães, 2022)

A BNCC pode ser objeto de estudo no estágio quando o licenciando analisa como a escola traduz habilidades em planejamento e como o professor de Artes negocia seu espaço no currículo. Essa análise permite compreender que o documento nacional não chega pronto à sala de aula, pois passa por escolhas de rede, projeto pedagógico e interpretação docente. O professor em formação aprende a atuar nesse campo de mediações. (Milani; Gomes; Souza, 2021)

A identidade profissional do professor de Artes se fortalece quando a licenciatura valoriza a docência tanto quanto a produção artística. Muitos estudantes chegam ao curso desejando aprofundar uma linguagem, mas precisam descobrir a complexidade de ensinar essa linguagem na escola. Essa descoberta exige acompanhamento e reflexão. (Rego; Fontoura, 2024)

A prática escolar também ensina que o professor de Artes negocia constantemente o valor da disciplina. Ele precisa explicar por que uma atividade exige mais de uma aula, por que a avaliação é processual e por que os materiais não são acessórios. A formação inicial deve preparar o futuro docente para essas negociações. (Chaves, 2024)

O estágio curricular pode favorecer a identidade docente quando permite ao licenciando assumir gradualmente a mediação. Observar, planejar, intervir, registrar e replanejar ajudam a compreender que a aula de Artes combina sensibilidade e direção pedagógica. Esse movimento aproxima formação universitária e trabalho real. (Magalhães, 2022)

A identidade docente também se constrói pela capacidade de explicar a própria aula. O professor de Artes precisa dizer por que escolheu determinada obra, que aprendizagem pretende desenvolver e como acompanhará o processo. A formação inicial deve criar situações em que o licenciando apresente e defenda seus planejamentos. (Oliveira, 2024)

A prática escolar mostra que a aula de Artes envolve gestão de grupo. Atividades com movimento, som e materiais podem gerar agitação produtiva, mas exigem combinados. O professor

precisa aprender a organizar liberdade com responsabilidade, garantindo participação e cuidado com o espaço comum. (Ledur, 2022)

2.2.2 Saberes didáticos e mediação de aprendizagens

Os saberes didáticos do professor de Artes envolvem escolha de tema, definição de objetivos, organização de materiais, criação de problemas, acompanhamento de processos e avaliação. A BNCC contribui quando ajuda a explicitar aprendizagens esperadas, mas a mediação depende da capacidade do docente de transformar essas expectativas em situações criativas. Essa transformação é parte central da profissionalidade docente. (Brasil, 2018)

A mediação de aprendizagens em Artes exige escuta atenta. O professor precisa perceber quando a turma necessita de demonstração técnica, quando precisa de repertório, quando precisa de tempo de experimentação e quando precisa de conversa sobre escolhas. Essa leitura pedagógica não nasce de receita curricular, mas de formação, prática refletida e conhecimento dos estudantes. (Ledur, 2022)

A didática em Artes também exige cuidado com a linguagem usada em sala. Comentários vagos como bonito ou feio pouco ajudam o estudante a compreender sua produção. O professor precisa orientar o olhar para composição, contraste, ritmo, materialidade, intenção, relação com referências e coerência do processo. Essa orientação forma vocabulário crítico e amplia a autonomia discente. (Santos; Mendes, 2025)

A mediação didática em Artes envolve organizar o olhar dos estudantes sem determinar o que devem sentir. O professor pode convidar a turma a observar linhas, sons, gestos e relações espaciais antes de discutir interpretações. Essa sequência ensina que a leitura estética se constrói com atenção e linguagem. (Santos; Mendes, 2025)

Os saberes didáticos também envolvem administração de materiais. Tintas, papéis, instrumentos, figurinos, celulares e objetos do cotidiano exigem regras de uso, cuidado e armazenamento. A formação docente precisa tratar esse trabalho material como parte da pedagogia, e não como detalhe prático sem importância. (Ledur, 2022)

A BNCC demanda progressão, e o professor precisa planejar como uma aprendizagem será retomada em diferentes momentos. Um trabalho com fotografia pode começar com enquadramento, avançar para narrativa visual e depois dialogar com memória e território. Essa continuidade ajuda a tornar visível o desenvolvimento dos estudantes. (Brasil, 2018)

A mediação em Artes também requer repertório de perguntas. Perguntas abertas convidam os estudantes a observar, comparar, imaginar e justificar. Perguntas fechadas podem ser úteis para verificar conceitos, mas não devem dominar a aula. A formação docente precisa exercitar essa escuta interrogativa. (Santos; Mendes, 2025)

O professor precisa aprender a lidar com frustração dos estudantes durante a criação. Muitos desistem quando o resultado não corresponde à ideia inicial. A mediação ajuda a transformar o erro em etapa de pesquisa, mostrando que a produção artística se faz por ajustes e novas tentativas. (Fonseca; Souza; Oliveira, 2022)

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE

A formação continuada é indispensável porque a escola muda, os estudantes trazem novos repertórios e os documentos curriculares são reinterpretados pelas redes de ensino. Em Artes, essa formação precisa contemplar linguagens, tecnologias, cultura local, inclusão, avaliação e planejamento. Cursos genéricos, desconectados da aula, tendem a produzir pouco efeito sobre a prática do professor. (Brasil, 2020)

A escola pode ser espaço de formação quando oferece tempo coletivo para estudo, registro e troca entre docentes. O professor de Artes precisa dialogar com colegas de Linguagens sem perder a especificidade do componente. Esse diálogo pode gerar projetos de leitura, criação e apresentação, desde que cada área mantenha seus conhecimentos próprios e sua contribuição para o percurso formativo dos estudantes. (Ledur, 2022)

A formação continuada também precisa lidar com as condições de trabalho. Não basta pedir inovação se o professor não possui sala adequada, materiais, equipamentos, apoio da gestão e tempo de planejamento. A responsabilização individual do docente oculta problemas estruturais e fragiliza a implementação da BNCC. A política de formação precisa caminhar junto com valorização profissional. (Lino; Arruda, 2023)

A formação continuada precisa considerar a carreira do professor de Artes em suas diferentes fases. O docente iniciante necessita de apoio para planejar e gerir turmas, enquanto o professor experiente pode aprofundar pesquisa, tecnologia, curadoria e avaliação. Programas uniformes tendem a ignorar essas necessidades diferentes. (Brasil, 2020)

O trabalho docente em Artes inclui preparação antes da aula e organização após a aula. Separar materiais, montar espaço, recolher produções, registrar processos e avaliar portfólios são tarefas que

demandam tempo. A formação continuada precisa reconhecer essa carga para não propor ações inviáveis. (Rocha; Sales, 2025)

A política de formação deve valorizar a escuta do professor. Quando a rede pergunta quais problemas atravessam a aula de Artes, surgem temas como sala inadequada, falta de materiais, polivalência e dificuldade de avaliação. Essa escuta torna a formação mais próxima da realidade escolar. (Vale; Vissicchio, 2023)

A formação continuada precisa ser planejada como política permanente, e não como evento pontual. A BNCC exige estudo constante, porque as escolas reelaboram currículos e os professores enfrentam novos desafios a cada ano letivo. A continuidade permite que o aprendizado formativo se converta em mudança real de prática. (Brasil, 2020)

O trabalho docente em Artes se fortalece quando a rede cria comunidades de prática. Professores podem compartilhar sequências, discutir repertórios, organizar acervos e construir critérios avaliativos comuns. Essa rede reduz isolamento e melhora a consistência das propostas. (Vale; Vissicchio, 2023)

A formação continuada também deve reconhecer professores como produtores de conhecimento. Relatos de prática, registros de aula e pesquisas desenvolvidas na escola podem virar materiais de estudo. Esse reconhecimento valoriza a profissão e aproxima formação de realidade escolar. (Ledur, 2022)

2.3.1 Escola como espaço de estudo

Transformar a escola em espaço de estudo significa criar rotinas em que professores analisem práticas, leiam documentos, compartilhem registros e planejem intervenções. No ensino de Artes, isso pode ocorrer por meio de grupos que discutem portfólios, projetos de criação, uso de acervos e avaliação processual. A formação se fortalece quando parte de problemas reais e retorna à aula com novas possibilidades. (Ledur, 2022)

A BNCC pode ser estudada coletivamente para evitar interpretações isoladas e superficiais. Professores podem comparar habilidades, discutir progressão, selecionar repertórios e construir sequências que respeitem o projeto pedagógico da escola. Esse estudo coletivo ajuda a transformar o documento em referência viva, e não em obrigação administrativa. (Brasil, 2018)

A pesquisa docente é uma estratégia potente para formação na escola. O professor pode investigar como os estudantes leem imagens digitais, como respondem a uma sequência de teatro,

como criam com materiais recicláveis ou como usam referências musicais de sua comunidade. Esses registros geram conhecimento pedagógico e permitem decisões mais consistentes. (Ledur, 2022)

A escola como espaço de estudo depende de uma cultura de colaboração. O professor de Artes pode apresentar registros de uma sequência, ouvir sugestões e discutir critérios com colegas. Essa prática transforma a formação em processo contínuo e evita que o docente trabalhe sozinho. (Ledur, 2022)

O estudo coletivo da BNCC pode ajudar a planejar progressão entre anos escolares. Professores podem decidir que repertórios, técnicas e conceitos serão retomados de forma gradual, evitando repetição anual das mesmas atividades. A progressão fortalece a área e mostra que Arte tem continuidade curricular. (Brasil, 2018)

A parceria com instituições culturais e universidades amplia a formação na escola. Museus, grupos de teatro, coletivos de dança, músicos e artistas locais podem participar de projetos, desde que o professor mantenha a condução pedagógica. A colaboração enriquece a aula quando se integra ao planejamento. (Unesco, 2021)

A escola que estuda suas práticas consegue perceber problemas que não aparecem em formações externas. Pode identificar, por exemplo, que a turma tem pouco contato com música instrumental, que os estudantes repetem imagens estereotipadas ou que há resistência à dança. Esse diagnóstico orienta projetos formativos mais precisos. (Magalhães, 2022)

A coordenação pedagógica tem papel importante nesse processo. Cabe a ela garantir que o professor de Artes participe de decisões curriculares e não seja chamado apenas para resolver demandas estéticas da escola. A gestão pedagógica qualifica a presença da Arte quando reconhece sua função formativa. (Rocha; Sales, 2025)

2.3.2 Planejamento colaborativo e práticas investigativas

O planejamento colaborativo favorece a integração entre Arte e outros componentes sem apagar a especificidade artística. Uma sequência sobre território, por exemplo, pode envolver mapas, memória, fotografia, escrita e intervenção visual. A contribuição da Arte está na criação de formas sensíveis de interpretação, não apenas na ilustração de conteúdos de outras áreas. (Vale; Vissicchio, 2023)

As práticas investigativas permitem que a aula de Artes seja organizada por perguntas. Em vez de iniciar apenas com técnica, o professor pode propor questões como que imagens representam a

comunidade, que sons constroem memória afetiva ou como o corpo ocupa a escola. A técnica aparece como resposta a um problema expressivo e passa a ter função formativa. (Santos; Mendes, 2025)

O planejamento colaborativo também ajuda a lidar com a BNCC quando a escola precisa organizar projetos por competências. O professor de Artes pode mostrar que criação, leitura crítica, repertório cultural e apresentação pública são aprendizagens complexas. Essa defesa qualifica a interdisciplinaridade, pois impede que a Arte seja reduzida a acabamento visual de projetos alheios. (Brasil, 2018)

O planejamento colaborativo ajuda a enfrentar a fragmentação curricular. Professores de diferentes áreas podem estudar um tema comum, mas cada um precisa definir sua contribuição. A Arte contribui por meio de formas sensíveis, criação, leitura visual, escuta e performance, evitando ser apenas etapa final de embelezamento. (Brasil, 2018)

As práticas investigativas podem começar por perguntas trazidas pelos estudantes. O professor pode transformar interesses por música, moda, jogos, dança ou fotografia em percursos de análise e produção. Essa aproximação não significa abandonar conteúdos, mas criar ponte entre repertório juvenil e conhecimento artístico. (Tibúrcio; Borges; Cibotto, 2025)

A investigação pedagógica também pode orientar a avaliação. O professor observa quais intervenções geram participação, quais materiais provocam maior exploração e quais perguntas ampliam leitura crítica. Registrar essas observações permite replanejar com base em evidências da própria aula. (Ledur, 2022)

A colaboração entre professores também pode ampliar o repertório cultural da escola. Um projeto com história local pode envolver entrevistas, fotografias, mapas afetivos, trilhas sonoras e cenas curtas. A Arte contribui ao transformar pesquisa em linguagem sensível e apresentação pública. (Unesco, 2021)

As práticas investigativas favorecem a formação do olhar docente. Ao observar como a turma usa referências visuais, o professor percebe padrões de consumo cultural e pode introduzir repertórios que ampliem possibilidades. Essa observação transforma planejamento em resposta pedagógica à turma. (Santos; Mendes, 2025)

2.4 DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CURRÍCULO, TEMPO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

A implementação da BNCC ocorre em escolas que enfrentam desigualdades de infraestrutura, tempo de planejamento e acesso a equipamentos culturais. O ensino de Artes sente essas desigualdades de modo direto, pois depende de materiais, espaços, acervos, instrumentos, condições corporais e tempo para criação. A formação docente precisa preparar o professor para criar alternativas, mas a política pública precisa garantir condições reais. (Geglio; Nascimento, 2023)

O Censo Escolar oferece dados sobre docentes e escolas que ajudam a dimensionar as dificuldades da Educação Básica. Ao reunir informações sobre formação, vínculos e atuação, o levantamento permite perceber descompassos entre a habilitação docente e os componentes lecionados. Para Artes, essa leitura é essencial, pois a qualidade da aula depende de professor com formação adequada e apoio institucional. (Brasil, 2025)

A discussão sobre currículo e tempo escolar ganhou nova força com as mudanças no Ensino Médio. A Lei nº 14.945, de 2024, alterou a organização dessa etapa e reafirmou a BNCC como referência para direitos e objetivos de aprendizagem. A área de Artes precisa acompanhar tais mudanças para preservar sua presença, sua carga horária e sua função formativa. (Brasil, 2024b)

A Educação Básica reúne escolas com condições muito diferentes, e essa desigualdade afeta o ensino de Artes. Uma escola com espaço, acervo e equipamentos pode realizar projetos que outra escola precisará adaptar. A formação docente deve preparar para adaptação criativa, mas a política pública precisa reduzir a distância material entre redes e territórios. (Brasil, 2025)

O tempo escolar é uma questão central para a Arte. Processos de criação demandam observação, experimentação, pausa, revisão e apresentação. Quando a carga horária é reduzida, o professor tende a escolher tarefas rápidas, e a aprendizagem perde profundidade. Defender tempo curricular é defender qualidade pedagógica. (Rocha; Sales, 2025)

As condições de trabalho também incluem reconhecimento simbólico da área. Quando reuniões pedagógicas ignoram a Arte, quando projetos não reservam tempo para a disciplina e quando materiais são vistos como gasto supérfluo, a área perde força. A formação docente precisa dialogar com essa realidade para fortalecer a defesa profissional. (Lino; Arruda, 2023)

As condições de trabalho interferem na possibilidade de cumprir a BNCC com qualidade. A falta de materiais não impede toda aprendizagem, mas limita experiências com técnicas, suportes e

linguagens. A rede de ensino precisa compreender que recursos em Arte não são luxo, e sim parte do direito de aprender. (Todos Pela Educação, 2024)

O professor também enfrenta turmas numerosas, o que torna mais difícil acompanhar processos individuais. A avaliação processual exige olhar atento, devolutivas e registros. Sem tempo e apoio, o docente tende a simplificar tarefas, e a BNCC se converte em documento distante da prática. (Geglio; Nascimento, 2023)

A formação para lidar com desafios curriculares precisa incluir análise de políticas educacionais. O professor de Artes deve compreender como reformas afetam carga horária, materiais e expectativas de aprendizagem. Essa compreensão fortalece sua participação nos espaços de decisão da escola. (Rego; Fontoura, 2024)

2.4.1 Novo Ensino Médio e lugar da Arte

O Novo Ensino Médio provocou debates sobre a distribuição de carga horária e a posição dos componentes curriculares. Pesquisas recentes indicam que a Arte pode perder visibilidade quando é absorvida por arranjos amplos sem garantia de tempo próprio. A formação docente precisa incluir leitura política do currículo, para que o professor consiga argumentar pela permanência da área com base em direitos de aprendizagem. (Rocha; Sales, 2025)

A redução da Arte a atividades de projeto ou a eventos pontuais contraria a ideia de aprendizagem progressiva. O estudante precisa de continuidade para desenvolver repertório, técnica, leitura crítica e autoria. Quando a escola substitui aulas regulares por ações dispersas, perde-se a possibilidade de acompanhar processos e aprofundar experiências. (Greidinger; Cruz, 2024)

O professor de Artes também enfrenta pressão por resultados visíveis em pouco tempo, especialmente em apresentações escolares. A formação deve ajudar o docente a negociar esses pedidos, transformando eventos em culminâncias de percurso e não em tarefas isoladas. A mostra, a exposição ou a apresentação precisam resultar de investigação, criação, revisão e reflexão com os estudantes. (Chaves, 2024)

As mudanças no Ensino Médio exigem atenção à permanência da Arte como experiência formativa. A ampliação de itinerários e projetos pode ser positiva quando respeita a área, mas pode gerar perda quando substitui aulas de Arte por atividades genéricas. O professor precisa acompanhar a organização curricular da escola e participar das decisões. (Brasil, 2024b)

Pesquisas sobre o Novo Ensino Médio indicam que a área de Arte pode sofrer com redução de carga horária e diluição na área de Linguagens. Essa situação afeta não apenas os estudantes, mas também a formação e a lotação dos professores. A defesa da Arte precisa ser feita com dados, documentos e argumentos pedagógicos. (Greidinger; Cruz, 2024)

A presença da Arte no Ensino Médio é decisiva para que jovens possam produzir e interpretar linguagens que atravessam sua vida social. Música, audiovisual, dança, fotografia, teatro e cultura digital formam repertórios juvenis potentes. A escola perde força quando abre mão de mediar criticamente essas práticas. (Santos; Mendes, 2025)

O lugar da Arte no Ensino Médio deve ser defendido também pela relação da área com juventudes. Jovens produzem imagens, músicas, performances e narrativas digitais diariamente. A escola precisa mediar essas práticas para que não fiquem restritas ao consumo, mas se convertam em criação crítica. (Greidinger; Cruz, 2024)

As alterações de 2024 no Ensino Médio exigem acompanhamento cuidadoso das redes. Mudanças legais podem abrir possibilidades de reorganização, mas também podem manter fragilidades se a Arte não tiver tempo e professores habilitados. A formação continuada precisa atualizar docentes sobre essas regras. (Brasil, 2024b)

2.4.2 Avaliação e autoria discente

A avaliação orientada pela BNCC precisa valorizar processos de criação e não apenas produtos finais. Em Artes, o estudante aprende quando pesquisa referências, testa materiais, decide caminhos, justifica escolhas e revê sua produção. O professor pode usar portfólios, registros fotográficos, rodas de conversa e rubricas construídas com a turma para acompanhar esses movimentos. (Magalhães, 2022)

A autoria discente é fortalecida quando o professor propõe problemas abertos com critérios claros. O estudante precisa ter margem para escolher soluções, mas também precisa compreender o que está sendo aprendido. Esse equilíbrio evita tanto o controle excessivo quanto a liberdade sem orientação, dois extremos que enfraquecem a aprendizagem artística. (Fonseca; Souza; Oliveira, 2022)

A avaliação em Arte também deve considerar a diversidade de modos de participação. Alguns estudantes expressam melhor suas ideias por desenho, outros por corpo, som, fala, escrita ou imagem digital. A formação docente precisa ampliar instrumentos avaliativos para que diferentes formas de expressão sejam reconhecidas com rigor e equidade. (Brasil, 2018)

A avaliação precisa reconhecer que autoria envolve escolhas pessoais e domínio progressivo de linguagem. O professor pode avaliar a clareza da intenção, a pesquisa de referências, o uso de materiais e a capacidade de explicar decisões. Esse procedimento valoriza o processo e evita julgamentos baseados apenas em gosto pessoal. (Magalhães, 2022)

A BNCC pode contribuir para avaliação quando as habilidades são traduzidas em critérios compreensíveis. Em vez de apenas registrar uma habilidade no plano, o professor pode dizer aos estudantes o que será observado na produção e na participação. Essa transparência favorece autonomia e reduz insegurança. (Brasil, 2018)

A autoria discente também se fortalece quando a turma participa da apreciação dos trabalhos. Rodas de leitura, apresentações breves e comentários orientados ajudam estudantes a perceber soluções diferentes para o mesmo problema. A crítica passa a ser parte da criação, e não julgamento externo ao processo. (Fonseca; Souza; Oliveira, 2022)

A autoria discente também precisa ser defendida contra modelos padronizados de produto final. Quando todos os estudantes entregam trabalhos quase iguais, a aula pode até parecer organizada, mas pouco revela sobre escolhas pessoais. A BNCC deve apoiar processos autorais, não uniformizar resultados. (Santos; Mendes, 2025)

A avaliação pode incluir apresentação oral curta em que cada estudante explique a própria produção. Essa fala ajuda a verificar repertório, intenção, processo e revisão. A oralidade também fortalece a capacidade de argumentar sobre arte, competência importante para a formação cultural. (Magalhães, 2022)

2.5 TECNOLOGIAS, CULTURA VISUAL E INCLUSÃO

A cultura digital amplia o campo de atuação do professor de Artes. Imagens, vídeos, sons, memes, filtros, jogos e plataformas de edição fazem parte do repertório de muitos estudantes. A BNCC dialoga com cultura digital em suas competências gerais, mas cabe ao professor transformar essa referência em práticas de leitura crítica e criação responsável. (Brasil, 2018)

As tecnologias digitais podem favorecer processos criativos quando articuladas a objetivos pedagógicos. O professor pode propor fotografia autoral, vídeo, animação, colagem digital, edição sonora, cartografia visual e registros de performance. A ferramenta precisa ser escolhida pela contribuição ao problema artístico, não pela novidade. (Tibúrcio; Borges; Cibotto, 2025)

A Política Nacional de Educação Digital reforça a necessidade de formação para uso crítico das tecnologias. Em Artes, isso envolve autoria, ética, direitos de imagem, circulação de obras, acessibilidade e leitura de mídias. O professor precisa compreender que tecnologia não é solução automática, mas recurso que pode ampliar ou empobrecer a experiência, conforme a mediação realizada. (Brasil, 2023)

A cultura digital torna a imagem cada vez mais presente na vida dos estudantes, mas a familiaridade não significa leitura crítica. A aula de Artes pode ensinar a perceber manipulação, enquadramento, edição, circulação e autoria. A BNCC abre espaço para esse trabalho ao tratar cultura digital como competência geral da Educação Básica. (Brasil, 2018)

As tecnologias digitais podem ampliar a participação quando o professor combina recursos tradicionais e digitais. Um projeto pode começar com desenho manual, avançar para fotografia, receber edição digital e culminar em exposição. Essa combinação ajuda estudantes a perceber continuidades entre técnicas, materiais e linguagens. (Tibúrcio; Borges; Cibotto, 2025)

A inclusão exige que o professor planeje recursos variados. Áudio, legenda, descrição, toque, movimento, imagem ampliada e colaboração entre estudantes podem ampliar acesso às propostas. A formação continuada precisa tratar a inclusão como parte do planejamento comum de Artes. (Oliveira, 2024)

A tecnologia pode aproximar diferentes linguagens. Uma turma pode criar trilha sonora, projetar imagens e construir cena performática a partir de um tema comum. O professor precisa garantir que cada recurso tenha função expressiva, evitando uso acumulado de ferramentas sem necessidade. (Tibúrcio; Borges; Cibotto, 2025)

A inclusão digital também deve discutir segurança e privacidade. Estudantes precisam entender que publicar produção artística com imagem de colegas exige consentimento e cuidado. A aula de Artes pode formar responsabilidade ética no uso de mídias. (Brasil, 2023)

A cultura visual contemporânea exige análise de estereótipos. Filtros, poses, padrões de beleza e imagens publicitárias influenciam a percepção dos estudantes. O professor de Artes pode trabalhar esses materiais para discutir construção de identidades e representação. (Unesco, 2023)

2.5.1 Cultura digital e produção artística

A produção artística digital pode aproximar a escola de práticas culturais juvenis sem abandonar a exigência de análise. Um meme, uma fotografia editada ou um vídeo curto pode ser lido

como construção visual, escolha de linguagem, circulação social e disputa de sentidos. O professor de Artes tem papel decisivo ao transformar materiais cotidianos em objeto de aprendizagem. (Unesco, 2023)

A cultura digital também amplia acesso a museus, apresentações, acervos sonoros e obras de artistas de diferentes territórios. Esse acesso, por si só, não garante aprendizagem. O professor precisa selecionar materiais, organizar roteiros de leitura e propor produções que façam o estudante relacionar o acervo consultado com sua própria criação. (Unesco, 2021)

A inteligência artificial, as plataformas de edição e os bancos de imagem criam novas questões sobre autoria. O professor pode trabalhar essas questões ao discutir origem das imagens, manipulação, direitos, ética e diferença entre inspiração, cópia e criação. A formação continuada precisa incluir esse debate para que a escola não fique distante das práticas culturais que já atravessam a vida dos estudantes. (Tibúrcio; Borges; Cibotto, 2025)

A produção artística digital também permite discutir consumo de imagens. Os estudantes podem analisar por que certas imagens recebem mais atenção, como algoritmos influenciam visibilidade e como padrões estéticos se repetem nas redes. A aula de Artes contribui para uma participação mais consciente na cultura visual contemporânea. (Unesco, 2023)

A criação digital precisa preservar experimentação. Quando o estudante usa apenas modelos prontos, pode produzir algo visualmente acabado sem desenvolver escolhas. O professor precisa propor interferências, versões e justificativas, para que a ferramenta seja meio de criação e não substituto do pensamento. (Tibúrcio; Borges; Cibotto, 2025)

Os acervos digitais podem ajudar o professor a diversificar referências. Artistas indígenas, afro-brasileiros, mulheres, coletivos periféricos e produções locais podem ser acessados com mais facilidade quando a escola sabe pesquisar fontes confiáveis. Essa curadoria amplia a formação cultural dos estudantes. (Unesco, 2021)

A produção digital também pode dialogar com patrimônio cultural local. Estudantes podem registrar fachadas, objetos, festas, paisagens sonoras e memórias de familiares, transformando esses registros em ensaios visuais ou audiovisuais. A tecnologia, nesse caso, aproxima escola e território. (Unesco, 2021)

A edição digital permite que o estudante revise a própria produção de modo visível. Versões de imagem, áudio ou vídeo mostram escolhas e mudanças. O professor pode usar essas versões para discutir processo criativo e fortalecer a avaliação formativa. (Tibúrcio; Borges; Cibotto, 2025)

ISSN: 2318-1494

2.5.2 Ações formativas para uma prática crítica

A prática crítica em Artes exige que a formação continuada una estudo conceitual, experimentação e aplicação na escola. Um curso sobre tecnologias, por exemplo, precisa permitir que o professor produza, analise a produção, planeje uma sequência e avalie sua aplicação. A formação se torna mais eficaz quando o docente vive o processo que depois irá mediar com seus estudantes. (Brasil, 2020)

A inclusão precisa estar presente em todas as ações formativas, e não apenas em módulos isolados. A Arte oferece múltiplas formas de expressão, mas o professor precisa conhecer adaptações, recursos de acessibilidade, avaliação flexível e estratégias de participação. A BNCC só se torna direito real quando estudantes com diferentes necessidades conseguem participar dos processos de criação e leitura. (Oliveira, 2024)

A formação crítica também deve abordar relações étnico-raciais, culturas populares, patrimônio local e artistas historicamente invisibilizados. A aula de Artes pode ampliar repertórios quando apresenta produções diversas e evita repetir apenas cânones europeus. O professor precisa construir curadoria responsável, respeitosa e conectada aos estudantes. (Vale; Vissicchio, 2023)

A articulação entre BNCC, formação docente e prática escolar depende de condições institucionais. O professor precisa de tempo para estudar, apoio da gestão, acesso a materiais, diálogo com colegas e reconhecimento da área. Sem essas condições, a responsabilidade pelo currículo recai de modo injusto sobre o indivíduo. Com elas, a BNCC pode servir como referência para ampliar direitos de aprendizagem em Artes. (Lino; Arruda, 2023)

Ações formativas críticas devem envolver estudo de casos reais. O professor pode levar uma proposta aplicada, discutir dificuldades, analisar produções dos estudantes e reconstruir o planejamento. Esse formato valoriza a experiência docente e evita formação centrada apenas em exposição teórica. (Ledur, 2022)

A formação para BNCC precisa incluir leitura dos documentos legais recentes, pois a organização da Educação Básica segue em disputa. O professor que conhece normas e pesquisas consegue participar melhor das decisões curriculares da escola. Essa participação fortalece a área de Artes. (Brasil, 2024b)

A prática crítica também exige defesa da autonomia docente. A BNCC orienta direitos de aprendizagem, mas o professor precisa escolher caminhos, repertórios e estratégias de acordo com sua

turma. A formação deve afirmar essa autonomia como responsabilidade profissional, não como liberdade sem critério. (Rego; Fontoura, 2024)

A formação crítica para tecnologias deve envolver análise de plataformas e não apenas treino em ferramentas. O professor precisa discutir quem controla dados, como conteúdos circulam e que modelos estéticos são favorecidos. Essa leitura amplia o papel da Arte na educação digital. (Unesco, 2023)

A rede de ensino pode organizar formações que integrem BNCC, cultura digital e linguagens artísticas. Oficinas separadas por tema tendem a fragmentar o aprendizado docente. Uma formação integrada permite que o professor planeje propostas mais completas e coerentes com a realidade da escola. (Brasil, 2023)

3 CONCLUSÃO

A análise apresentada demonstra que a BNCC pode contribuir para o ensino de Artes quando é interpretada de maneira crítica, vinculada a repertórios culturais, processos de criação e condições concretas de trabalho docente. O documento não deve ser tratado como roteiro fechado, porque a aprendizagem artística exige experiência, tempo, escuta, experimentação e autoria. O professor assume papel central ao transformar competências e habilidades em situações de aprendizagem com sentido para os estudantes.

A formação inicial precisa oferecer bases artísticas, pedagógicas, curriculares e éticas para que o futuro docente compreenda a complexidade da área. A formação continuada, por sua vez, precisa nascer da realidade da escola e enfrentar temas como avaliação, tecnologias, inclusão, currículo, cultura local e Novo Ensino Médio. A qualidade da aula de Artes depende da articulação entre esses processos formativos e da valorização profissional.

O estudo indica que a presença das quatro linguagens artísticas, a cultura digital e a diversidade dos estudantes exigem professores preparados para mediar experiências sensíveis e críticas. Quando a escola assegura condições de trabalho e reconhece a Arte como conhecimento, a BNCC deixa de ser uma exigência burocrática e passa a apoiar a garantia de direitos de aprendizagem. A formação docente em Artes, assim, deve afirmar a criação, a leitura crítica e a participação cultural como dimensões essenciais da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: CNE, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da Arte. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para tratar da Política Nacional de Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

CHAVES, Francisco Feitosa. **A formação didático-pedagógica do professor de artes: discursos e práticas do arte-educador no ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Absolute Christian University, Flórida, 2024.

COELHO, Gabriel Souza. **O desenho e seus aspectos cognitivos: uma revisão integrativa**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 12, 2025. DOI: 10.22456/2357-9854.138460. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/138460. Acesso em: 29 jun. 2026.

FONSECA, Annelise Nani da; SOUZA, Vanessa Raquel Lambert de; OLIVEIRA, Luciana David de. **Abordagem Triangular e Processo Criativo**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 9, 2022. DOI: 10.22456/2357-9854.120486. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/120486. Acesso em: 29 jun. 2026.

GEGLIO, Paulo César; NASCIMENTO, João Agnaldo do. **A formação dos professores da educação básica: análise com base no censo escolar**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 32, n. jan./dez., p. 234-253, 2023. DOI: 10.29286/rep.v32ijan/dez.14204. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14204. Acesso em: 29 jun. 2026.

GREIDINGER, Roberta Ferreira; CRUZ, Nathália da Costa. **Arte/Educação: impactos do Novo Ensino Médio no ensino das Artes**. Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais, São Borja, v. 10, n. 3, p. 01-20, 2024. DOI: 10.62236/missoes.v10i3.393. Disponível em: https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/393. Acesso em: 29 jun. 2026.

LEDUR, Rejane Reckziegel. **A pesquisa como qualificação do trabalho docente na educação básica**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 9, 2022. DOI: 10.22456/2357-9854.128627. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/128627. Acesso em: 29 jun. 2026.

LINO, Lucília Augusta; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **Processos de (de)formação de professores: (des)caracterização, (des)profissionalização, (des)humanização**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 43, n. 121, p. 90-100, 2023. DOI: 10.1590/CC269803. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7zGVR5hCBwVpRrc9MMr3S8s/. Acesso em: 29 jun. 2026.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Experiências de ensinar/aprender em Artes Visuais no contexto do estágio curricular: cenários de incertezas na formação de professores**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 9, 2022. DOI: 10.22456/2357-9854.83233. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83233. Acesso em: 29 jun. 2026.

MILANI, Michael Flores; GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. **O atual cenário da formação docente no Brasil: os desdobramentos da BNCC nos cursos de licenciatura**. Motrivivência, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-18, 2021. DOI: 10.5007/2175-8042.2021.e79829. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/79829. Acesso em: 29 jun. 2026.

OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de. **Políticas curriculares para a formação de professores: a docência para a infância em pauta**. Educação, Santa Maria, v. 49, e85382, 2024. DOI: 10.5902/1984644485382. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/85382. Acesso em: 29 jun. 2026.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral da. **O que sabemos sobre formar professores/as no contexto das disputas educacionais no Brasil?**. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e86000, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.86000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/hKjKfJhjGNVQLHxrjd77WHy/. Acesso em: 29 jun. 2026.

ROCHA, Mírian Soares; SALES, José Albio Moreira de. **Interferências do projeto Novo Ensino Médio na docência e na formação de professores de Arte**. Revista da FUNDARTE, Montenegro, v. 65, n. 65, e1644, 2025. DOI: 10.19179/rdf.v65i65.1644. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/RevistadaFundarte/article/view/1644. Acesso em: 29 jun. 2026.

SANTOS, Cassiano Lima da Silveira; MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. **Contrapontos epistemológicos entre as concepções do conhecimento de arte na BNCC e propostas arte-educativas**. Per Musi, Belo Horizonte, v. 26, p. 1-26, 2025. DOI: 10.35699/2317-6377.2025.55188. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/55188. Acesso em: 29 jun. 2026.

TIBÚRCIO, Giuliano Alencar; BORGES, Fábio Alexandre; CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçales. **Potencialidades das tecnologias digitais no ensino de Arte: o que é destacado por professores?**. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, v. 15, n. 34, p. 374-398, 2025. DOI: 10.35699/2238-2046.2025.58595. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/58595. Acesso em: 29 jun. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2024. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/06/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2024.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2023: technology in education: a tool on whose terms?**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://www.unesco.org/gem-report/en/technology. Acesso em: 29 jun. 2026.

UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707. Acesso em: 29 jun. 2026.

VALE, Flávia Janiaski; VISSICCHIO, Thacio Fagundes. **Aulas de Arte em Rondonópolis: uma construção dialógica sobre o ensino de arte na escola**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, e280096, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280096. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HDdNByjxVMpqJhgZzQ4pV7r/. Acesso em: 29 jun. 2026.