Resumo
Este artigo discute a inter-relação entre educação, arte e formação humana na contemporaneidade, considerando os impactos das transformações sociais, tecnológicas e culturais sobre os processos educativos. Analisa-se o papel das linguagens artísticas na construção de sujeitos críticos, éticos e criativos, destacando a performance, as artes visuais e a integração entre corpo, ludicidade e tecnologia. O estudo enfatiza a importância da formação docente crítica e reflexiva, capaz de atuar em contextos plurais e promover experiências educativas significativas. Conclui-se que a educação contemporânea deve articular dimensões éticas, estéticas, políticas e culturais, promovendo a humanização, a cidadania e a inclusão social.
Palavras-chave: Educação; Arte; Formação Humana; Ludicidade; Tecnologia

INTRODUÇÃO
A educação contemporânea enfrenta desafios que vão além da sala de aula, sendo impactada por mudanças sociais, políticas, tecnológicas e culturais que exigem novas perspectivas de formação humana. Nesse contexto, a arte se apresenta como elemento central, promovendo desenvolvimento estético, subjetividade, ética, cidadania e criticidade, atuando também como espaço de resistência, alteridade e afirmação de identidades. A trajetória histórica da arte no currículo escolar brasileiro evidencia avanços e disputas de legitimidade, consolidando sua importância formativa. A formação docente, especialmente em artes, exige sensibilidade pedagógica para atuar em contextos plurais e lidar com questões contemporâneas, como bullying, exclusão digital e novos letramentos. O corpo, como espaço de expressão e aprendizagem, associado à ludicidade, esporte e artes, amplia a compreensão da educação como experiência integral. O estudo analisa, de forma interdisciplinar, a relação entre educação, arte e formação humana, buscando compreender como linguagens artísticas, práticas pedagógicas e formação docente contribuem para a constituição de sujeitos críticos, criativos e éticos. A metodologia adotada é documental e bibliográfica, visando construir um panorama reflexivo sobre os desafios e possibilidades da educação contemporânea.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO HUMANA
A formação humana sempre esteve no centro das reflexões filosóficas, pedagógicas e sociais, constituindo-se como tema recorrente no campo da educação. Pensar a educação como prática de humanização implica compreender que ela não se reduz à transmissão de conteúdos ou à preparação para o mercado de trabalho, mas envolve o desenvolvimento integral do ser humano em suas dimensões ética, moral, cognitiva, estética, social e cultural. Nesse sentido, a questão da formação ultrapassa o âmbito escolar e projeta-se como fenômeno amplo, vinculado à constituição de sujeitos capazes de agir criticamente em sociedade.

1.1 Educação, ética e moral
Ao discutir a relação entre educação e formação humana, torna-se imprescindível resgatar a tensão permanente entre ética e moral. Como afirmam Coelho e Costa (2009), a moral refere-se ao conjunto de normas que regulam a conduta socialmente aceita, enquanto a ética atua como reflexão crítica sobre tais normas, buscando transformá-las ou reforçá-las. Nessa perspectiva, a ética não se confunde com a moralidade vigente, mas oferece um horizonte crítico que possibilita o julgamento de práticas sociais e educacionais.
Esse tensionamento pode ser observado nas análises de Piaget e Durkheim, retomadas por Coelho e Costa (2009), acerca da constituição do sujeito moral. Para Piaget, o desenvolvimento moral ocorre a partir das interações sociais, especialmente por meio do jogo e da cooperação entre pares, permitindo a passagem da heteronomia (submissão a regras externas) à autonomia (capacidade de autorregulação). Durkheim, por sua vez, associa a moralidade ao caráter coercitivo da sociedade, ressaltando que os valores e deveres têm origem no coletivo e no

sagrado. Essas interpretações revelam que a formação moral do sujeito não é resultado exclusivo da interioridade individual, mas de um processo dialético entre indivíduo e sociedade.

Desse modo, compreender a formação humana implica reconhecer que o sujeito se constitui em meio a contradições históricas e sociais. A ética, nesse cenário, assume papel regulador e transformador, uma vez que permite questionar normas que naturalizam desigualdades e opressões, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para uma convivência mais justa e solidária. Portanto, pensar a educação em sua função formativa significa também problematizar quais valores estão sendo transmitidos e de que forma eles contribuem para a emancipação ou para a reprodução de práticas conservadoras.

1.2 Educação e historicidade

A formação humana ocorre em contextos históricos concretos, sendo influenciada por períodos, sistemas sociais e concepções filosóficas vigentes. A educação deve ser entendida como prática social historicamente situada, refletindo transformações como a massificação escolar, urbanização, globalização, lutas por direitos humanos e tecnologias digitais. Esse cenário desafia a escola a lidar com pluralidade cultural, novas sociabilidades e demandas de inclusão, equilibrando a preparação para o mercado com a promoção da emancipação, cidadania e construção de sentidos. A arte e as linguagens artísticas ganham relevância ao favorecer experiências de subjetivação, sensibilidade e pensamento crítico além de objetivos utilitaristas.

1.3 Educação como prática de humanização

Educar é, sobretudo, humanizar. Essa máxima, presente em diversas correntes pedagógicas, traduz a compreensão de que o ser humano não nasce pronto, mas se constitui em processo de formação. A pedagogia, nesse contexto, não pode ser apenas técnica, mas precisa ser também ética, estética e política. Formar seres humanos significa desenvolver neles a capacidade de agir no mundo com autonomia, criticidade e responsabilidade.

Nesse sentido, a formação humana integral deve contemplar tanto as dimensões cognitivas quanto as afetivas, corporais e culturais. A escola, portanto, deve ser espaço de diálogo, de produção de sentidos e de encontro com o outro. Como lembra Casali (2001, apud Coelho e Costa, 2009), a ética só se concretiza quando incorporada como atitude prática diante dos fatos cotidianos, permitindo que os sujeitos se tornem mais humanos em suas relações. Assim, a educação, enquanto processo de humanização, deve articular teoria e prática, conhecimento e experiência, técnica e sensibilidade.

Ao problematizar a função social da escola e da educação, percebe-se que a formação humana é um processo em constante tensão entre reprodução e transformação. Se, por um lado, a escola pode reforçar desigualdades e disciplinar corpos e mentes, por outro, ela também pode ser espaço de criação, resistência e emancipação. Cabe, portanto, aos educadores e educadoras o compromisso ético e político de promover práticas que favoreçam a autonomia, a solidariedade e a dignidade humana

CAPÍTULO 2 – ARTE, LINGUAGENS ARTÍSTICAS E EDUCAÇÃO

A arte, enquanto dimensão constitutiva da experiência humana, sempre ocupou um lugar singular na formação cultural e educacional das sociedades. No campo da educação, ela não deve ser reduzida a uma atividade acessória ou meramente recreativa, mas compreendida como linguagem fundamental, capaz de expressar emoções, narrar experiências, problematizar a realidade e possibilitar aprendizagens significativas. Dessa forma, pensar a arte na escola é pensar também o papel da educação em promover o desenvolvimento integral do sujeito, articulando dimensões cognitivas, afetivas, sensíveis e sociais.

2.1 A arte como linguagem e conhecimento

As linguagens artísticas possuem potencial de mediação do conhecimento, permitindo ao estudante interagir com o mundo de forma criativa e crítica. Como afirma Goulart (2019), a linguagem artística vai além do desenho ou da pintura, conectando-se à cultura, à sociedade e à história. Por meio dela, o indivíduo desenvolve sua sensibilidade estética e constrói saberes que dialogam com outras áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens interdisciplinares.

A arte, nesse sentido, deve ser reconhecida como área de conhecimento autônoma, que traz em si uma epistemologia própria, baseada na experiência estética, na criação e na expressão. Pimentel e Magalhães (2018) destacam que a arte, apesar de integrar a área das linguagens, distingue-se pelas questões complexas que mobiliza em sua matriz epistemológica. Portanto, sua presença no currículo escolar não pode ser justificada apenas por seu caráter lúdico ou terapêutico, mas pela centralidade que ocupa na formação crítica e cultural dos sujeitos.

2.2 Breve histórico do ensino de arte no Brasil

A inserção da arte no currículo escolar brasileiro apresenta uma trajetória marcada por avanços e retrocessos, refletindo disputas políticas e culturais. Desde a Missão Artística Francesa de 1816, que introduziu um ensino elitista das artes, até o século XIX, quando o desenho era voltado para fins utilitaristas, a arte passou por transformações significativas. No século XX, influenciada pelo escolanovismo e pelas ideias de Paulo Freire, passou a valorizar a criatividade, a subjetividade e o protagonismo do estudante. A partir de 1971, com a Lei nº 5.692, e posteriormente com a LDB de 1996, a educação artística tornou-se obrigatória, consolidando seu papel essencial no desenvolvimento humano e evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas.

2.3 A arte como prática educativa crítica

Ao se analisar a arte em contexto escolar, é preciso compreender que ela não se restringe à produção estética, mas envolve também processos de reflexão, análise e interpretação da realidade. A arte, como lembra Barbosa (1975), pode se manifestar tanto pelo método naturalista de observação — voltado para a reprodução fiel da natureza — quanto pelo método de livre expressão, em que a criança manipula a linguagem artística como fonte criadora. Esse segundo enfoque, mais próximo da perspectiva crítica, valoriza a autoria do estudante e possibilita experiências formativas que ultrapassam a mera cópia ou repetição.

O ensino da arte, portanto, deve ser orientado por metodologias que incentivem a autonomia, a criatividade e a crítica. Isso significa compreender o estudante não apenas como receptor de informações, mas como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nesse ponto, a arte dialoga profundamente com a formação ética e cidadã, ao possibilitar a expressão de identidades diversas e a problematização de temas sociais, políticos e culturais.

2.4 A arte como formação integral

A educação artística contribui para a formação integral ao estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Ao trabalhar com diferentes linguagens — visuais, musicais, corporais, cênicas —, a escola amplia o repertório cultural dos estudantes e possibilita novas formas de expressão e de comunicação. Para além disso, a arte favorece a construção da sensibilidade, elemento essencial para a convivência democrática e para a valorização da diversidade.

Como destaca Barbosa (2019), a arte sempre esteve associada à história e à literatura no Brasil, evidenciando que não pode ser vista de maneira isolada, mas em diálogo constante com outras áreas do conhecimento. Ao ser inserida no currículo escolar como disciplina obrigatória, ela assume a função de articular cultura, sociedade e educação, oferecendo aos estudantes oportunidades de ressignificação de suas experiências pessoais e coletivas.

Portanto, a arte na educação deve ser compreendida como prática de formação humana, que não apenas transmite saberes técnicos, mas produz experiências estéticas capazes de transformar a maneira como o sujeito percebe e atua no mundo. Em tempos de intensas transformações sociais e tecnológicas, reafirmar o papel da arte na escola é reafirmar o compromisso da educação com a sensibilidade, a diversidade e a humanização.

CAPÍTULO 3 – ARTE, DIREITOS HUMANOS E PERFORMATIVIDADE

A arte contemporânea, em suas múltiplas manifestações, tem se consolidado como espaço de reflexão crítica acerca da sociedade, das identidades e das formas de poder. Entre as linguagens artísticas, a performance ocupa lugar de destaque, por sua capacidade de interpelar o espectador e transformar a obra em experiência compartilhada. A performance rompe com a ideia de arte

como objeto e se constitui como acontecimento, em que corpo, tempo e espaço se entrelaçam em um processo de significação que envolve artista e público. Nesse sentido, a performance pode ser compreendida não apenas como expressão estética, mas também como prática política, capaz de tensionar valores, questionar discursos e provocar novas leituras sobre os direitos humanos.

3.1 A performance como linguagem artística

A arte da performance surgiu em meados do século XX como uma ruptura com as formas tradicionais de representação artística. Conforme aponta Cohen (2002), a performance cria um tempo-espaço de experimentação, em que o corpo do artista se torna suporte da obra. Ao deslocar a atenção do objeto para a ação, a performance problematiza fronteiras entre arte e vida, entre público e obra, entre representação e realidade. Marina Abramović é uma das artistas mais reconhecidas nesse campo, tendo construído sua trajetória a partir da exploração dos limites do corpo e da interação com o espectador.

A performance The Artist is Present, realizada no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA) em 2010, é um exemplo emblemático dessa linguagem. Abramović permaneceu sentada, imóvel, encarando silenciosamente cada visitante que se colocava diante dela, em sessões que duraram horas ao longo de três meses. O encontro silencioso, aparentemente simples, transformou-se em um espaço de intensa experiência emocional e reflexiva para milhares de participantes. Como analisam Oliveira, Figueiredo e Oliveira (2016), a obra pode ser interpretada como exercício de alteridade, em que artista e espectador reconhecem-se mutuamente em sua humanidade.

3.2 Performance e direitos humanos

A relação entre arte e direitos humanos é evidenciada na obra de Abramović, que provoca reflexões sobre liberdade, igualdade e dignidade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), elaborada após os horrores da Segunda Guerra Mundial, estabeleceu princípios universais de fraternidade e respeito à diversidade humana. Entretanto, esses valores, como destacam os autores do artigo A Arte, o Humano, o Tempo e o Discurso, não podem ser compreendidos de forma abstrata, mas estão sempre sujeitos a interpretações culturais, históricas e sociais. Nesse contexto, a performance de Abramović pode ser entendida como uma atualização simbólica desses princípios, convidando o espectador a vivenciá-los em primeira pessoa. Ao compartilhar o silêncio e o olhar, o público é convocado a reconhecer a humanidade do outro. O gesto artístico, portanto, opera como prática de resistência contra a indiferença, a intolerância e a desumanização, elementos ainda presentes nas sociedades contemporâneas.

A performance, ao criar esse espaço de encontro, reafirma o caráter relacional dos direitos humanos. Não se trata apenas de garantias jurídicas, mas de experiências vividas na relação com o outro. Nesse sentido, Abramović tensiona a fronteira entre estética e ética, mostrando que a arte pode ser veículo de discursos de tolerância e de alteridade.

3.3 Pós-estruturalismo, discurso e identidade

A obra The Artist is Present, de Marina Abramović, pode ser analisada pelo prisma do pós-estruturalismo, que entende a linguagem como prática social capaz de produzir sentidos, identidades e relações de poder. A performance funciona como prática discursiva, gerando múltiplas interpretações construídas no encontro entre artista e espectador, sem impor uma mensagem fixa. Ao articular estética e política, a obra convida à reflexão sobre liberdade, igualdade e direitos humanos, criando uma pedagogia da presença em que a aprendizagem se dá por meio da vivência de relações humanas autênticas, promovendo resistência, sensibilidade, alteridade e criticidade como elementos centrais da formação humana.

CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A formação docente constitui eixo central para o desenvolvimento de uma educação crítica, inclusiva e transformadora. Em tempos de intensas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, espera-se que o professor seja não apenas transmissor de conteúdos, mas mediador de saberes, articulador de experiências e agente de transformação social. Nesse contexto, a docência em artes visuais adquire especificidades que a diferenciam

de outras áreas do conhecimento, pois envolve a dimensão estética, cultural e sensível da aprendizagem, ao mesmo tempo em que deve lidar com a pluralidade de contextos e públicos.

4.1 O estágio supervisionado como espaço de formação

A formação inicial de professores, especialmente nos cursos de licenciatura, exige a articulação entre teoria e prática. O estágio supervisionado, nesse sentido, é espaço privilegiado para que futuros docentes possam experimentar diferentes metodologias e confrontar-se com realidades diversas. Pizza (2022), ao analisar relatórios de estágio de licenciandos em artes visuais na Universidade Estadual do Paraná, mostra que esses espaços de prática não se restringem às escolas, mas também se estendem a ONGs, associações de bairro, hospitais, casas de repouso, museus, bibliotecas e teatros. Essa diversidade de contextos amplia a compreensão do papel do professor de arte e evidencia a relevância de sua atuação em ambientes não formais de ensino.

O contato com diferentes realidades sociais possibilita ao estagiário desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades de cada público. Assim, a prática docente em arte deixa de ser uniforme e passa a considerar as singularidades culturais, econômicas e sociais dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva amplia o repertório metodológico dos futuros professores e contribui para sua formação crítica e reflexiva.

4.2 A pluralidade de contextos e a docência em artes

A docência em artes visuais, quando pensada em contextos plurais, exige abertura à diversidade e capacidade de adaptação metodológica. O professor deve estar preparado para lidar com públicos heterogêneos, cujas experiências, referências culturais e necessidades variam significativamente. Segundo Zabalza (2014, apud Pizza, 2022), as experiências pessoais vividas durante o estágio afetam profundamente a maneira de agir dos futuros professores, influenciando sua prática pedagógica e ampliando sua capacidade de adaptação.

Essa pluralidade, longe de ser um desafio meramente técnico, coloca em evidência a dimensão ética da docência. Ensinar arte em diferentes contextos significa, muitas vezes, trabalhar com populações marginalizadas, com sujeitos em situação de vulnerabilidade social ou com públicos que tradicionalmente não têm acesso a bens culturais. Nesse cenário, o professor de arte assume papel de mediador cultural, possibilitando que os sujeitos expressem suas identidades e participem ativamente da produção cultural.

4.3 Desafios contemporâneos na formação de professores

A formação docente deve estar articulada às transformações sociais, políticas e tecnológicas da contemporaneidade, exigindo que o professor desenvolva postura crítica e competências para lidar com desafios como bullying, desigualdades de gênero, raça e classe. O avanço das tecnologias e o uso das redes sociais demandam mediação pedagógica significativa, enquanto a precarização das condições de trabalho afeta a qualidade do ensino e da formação continuada. Assim, discutir a formação docente envolve também refletir sobre políticas públicas que garantam valorização profissional e condições adequadas de trabalho.

4.4 Formação docente crítica e reflexiva

A complexidade dos desafios contemporâneos exige uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. O professor não pode ser visto apenas como técnico executor de currículos, mas como intelectual que interpreta, problematiza e reinventa sua prática em diálogo com a realidade. Essa concepção, inspirada em autores como Paulo Freire, reforça a necessidade de que a docência seja entendida como prática ética e política, orientada pela busca da emancipação humana.

No caso da educação em artes, essa perspectiva se torna ainda mais evidente. O professor de arte deve ser capaz de estimular a criatividade, a sensibilidade e a crítica, favorecendo experiências estéticas que dialoguem com os problemas sociais e culturais da contemporaneidade. Isso significa compreender a arte não apenas como conteúdo curricular, mas como prática de resistência, de expressão e de formação integral.

Assim, a formação docente, especialmente em artes, deve ser orientada por três dimensões fundamentais: (1) a articulação entre teoria e prática, vivenciada de maneira crí-

tica no estágio supervisionado; (2) a sensibilidade para atuar em contextos plurais, valorizando a diversidade cultural e social; (3) o compromisso ético e político com a transformação da realidade, por meio de práticas pedagógicas que ampliem a autonomia e a cidadania dos estudantes.

CAPÍTULO 5 – TECNOLOGIAS, REDES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

As transformações sociais e culturais das últimas décadas estão profundamente relacionadas à expansão das tecnologias digitais e das redes sociais. A educação, enquanto prática social, não permanece alheia a esse processo, sendo desafiada a lidar com novos modos de comunicação, interação e aprendizagem. A escola contemporânea, marcada pela presença de estudantes cada vez mais conectados, enfrenta o desafio de integrar as tecnologias às práticas pedagógicas de maneira crítica, criativa e inclusiva.

5.1 A sociedade em rede e a educação

O advento da internet e das redes sociais configurou uma nova forma de sociabilidade, em que as interações humanas extrapolam os espaços físicos e se desenvolvem em ambientes virtuais. Como destacam os autores do texto Nós Somos a Rede (2020), as redes sociais digitais não apenas ampliam a comunicação, mas reconfiguram a maneira como os sujeitos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o conhecimento.

Nesse contexto, a educação precisa se adaptar a um novo ecossistema de informação, caracterizado pela velocidade, pela descentralização e pela interatividade. Diferentemente do modelo tradicional, em que o professor detinha o monopólio do saber, hoje os estudantes têm acesso direto a uma multiplicidade de fontes de informação. Essa mudança exige que a escola repense seu papel, passando a valorizar mais a mediação crítica, a curadoria de informações e o desenvolvimento de competências de análise e interpretação.

5.2 Redes sociais e aprendizagem

As redes sociais podem desempenhar papel pedagógico relevante, desde que utilizadas de forma planejada e crítica. Elas oferecem oportunidades de aprendizagem colaborativa, compartilhamento de conhecimentos e desenvolvimento de projetos coletivos. Plataformas como Facebook, Instagram, TikTok e YouTube, embora originalmente não tenham sido criadas para fins educativos, podem ser apropriadas como ambientes de interação e construção de saberes.

Segundo Nós Somos a Rede (2020), a lógica das redes sociais baseia-se na conectividade e na produção colaborativa de sentidos, o que pode ser explorado pedagogicamente para estimular a autoria e a participação dos estudantes. Ao produzir conteúdos digitais, os alunos não apenas consomem informações, mas tornam-se criadores de narrativas, ampliando sua capacidade crítica e expressiva.

No entanto, essa potencialidade só se realiza quando acompanhada de uma mediação pedagógica consistente. Cabe ao professor orientar os estudantes na seleção de informações confiáveis, no combate à desinformação e na reflexão sobre os impactos éticos do uso das redes.

5.3 Desafios da educação digital

Apesar das possibilidades abertas pelas redes sociais, a educação digital enfrenta inúmeros desafios. O primeiro deles é a desigualdade de acesso, já que nem todos os estudantes dispõem de dispositivos adequados ou de conexão à internet de qualidade. Esse fenômeno, conhecido como exclusão digital, evidencia que a sociedade em rede não é igualmente acessível a todos, reforçando desigualdades sociais preexistentes.

Outro desafio refere-se ao excesso de informação e à superficialidade das interações. A lógica da instantaneidade, típica das redes sociais, pode dificultar o desenvolvimento de aprendizagens mais profundas e críticas. Assim, torna-se fundamental que a escola ensine os estudantes a filtrar, organizar e analisar as informações disponíveis, transformando-as em conhecimento significativo.

Além disso, surgem questões éticas relacionadas à privacidade, ao uso de dados e à exposição excessiva de crianças e jovens nas redes. A escola precisa, portanto, incluir em seu currículo práticas de educação digital crítica, que preparem os estudantes para atuar de maneira ética, responsável e consciente no ambiente virtual.

5.4 O papel do professor na sociedade em rede

Na sociedade em rede, o professor assume novas funções. Ele deixa de ser visto como

transmissor exclusivo de conteúdos e passa a atuar como mediador, orientador e provocador de reflexões. Como afirmam os autores de Nós Somos a Rede (2020), a educação precisa ser repensada a partir da lógica da conectividade, o que exige dos docentes novas competências digitais, comunicacionais e pedagógicas.

Esse processo, entretanto, não significa substituir o professor pela tecnologia, mas potencializar sua ação educativa por meio dela. As ferramentas digitais podem ampliar o alcance da prática docente, diversificar estratégias metodológicas e favorecer a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o professor continua sendo indispensável como figura de referência ética e crítica, capaz de orientar os estudantes em meio à complexidade do mundo digital.

5.5 Tecnologias, redes e formação humana

As tecnologias e redes sociais não podem ser vistas apenas como instrumentos técnicos, mas como fenômenos culturais que afetam profundamente a formação humana. Ao mesmo tempo em que ampliam possibilidades de expressão, também produzem novas formas de alienação, superficialidade e controle social. Nesse cenário, a educação assume papel estratégico ao preparar os sujeitos para lidar criticamente com esse universo.

Assim, a escola precisa articular a dimensão técnica da educação digital com sua dimensão ética e política. Mais do que ensinar a usar ferramentas, trata-se de formar cidadãos críticos, capazes de compreender as implicações sociais, culturais e políticas da sociedade em rede. A integração das tecnologias na educação deve, portanto, ser orientada por um compromisso com a emancipação humana, e não apenas com a adaptação a demandas do mercado.

CAPÍTULO 6 – CORPO, LUDICIDADE E EXPRESSÃO

Se, por um lado, a contemporaneidade é marcada pela virtualidade e pelas redes digitais, por outro, não se pode perder de vista a centralidade do corpo como dimensão constitutiva da formação humana. A educação, ao longo da história, oscilou entre a valorização e a marginalização do corpo nos processos de ensino-aprendizagem. Hoje, porém, torna-se urgente compreender a corporeidade como espaço de expressão, criação e conhecimento, articulando-a às linguagens artísticas, à ludicidade e ao esporte.

6.1 O corpo como linguagem

O corpo não pode ser compreendido apenas como suporte biológico, mas como linguagem carregada de sentidos culturais, sociais e simbólicos. Cada gesto, movimento ou prática corporal é também forma de comunicação e de expressão. Nesse sentido, a educação física, a dança, o teatro e as artes visuais convergem na valorização do corpo como meio de aprendizagem e de construção de identidades.

Segundo os autores de Pedagogia da Educação Física e Esportes (2006), o corpo é suporte de desenvolvimento integral, articulando dimensões motoras, cognitivas e afetivas. Ao reconhecer o corpo como linguagem, a escola amplia sua função formativa e cria espaços para que os estudantes experimentem diferentes formas de se expressar, comunicar e interagir.

6.2 Ludicidade e formação humana

O brincar ocupa lugar central no desenvolvimento infantil, mas não se limita à infância. A ludicidade, compreendida como dimensão constitutiva da experiência humana, é fundamental para a aprendizagem em todas as fases da vida. Brincar, jogar, dançar ou encenar não são atividades acessórias, mas modos de construir conhecimento, de interagir com o outro e de desenvolver a criatividade.

A pedagogia da ludicidade evidencia que o jogo e o esporte, quando intencionalmente mediados, não apenas desenvolvem habilidades motoras, mas favorecem a cooperação, a solidariedade e a resolução de conflitos. O lúdico, portanto, tem função ética e social, ao contribuir para a convivência democrática e para a valorização da diversidade.

6.3 Arte, corpo e aprendizagem

A integração entre arte e corpo revela-se particularmente fecunda na educação. A dança, o teatro e as artes performáticas demonstram como a corporeidade pode ser espaço de produção estética e de reflexão crítica. Nesse contexto, a arte corporal não é apenas técnica, mas experiência que permite ao estudante conhecer a si mesmo e ao outro.

Como destaca a perspectiva crítica de edu-

cação física e artes, o corpo deve ser reconhecido como sujeito da aprendizagem, e não como objeto a ser disciplinado. Essa visão rompe com modelos tradicionais de escolarização que reduziram o corpo à passividade ou ao controle, e propõe novas práticas pedagógicas que valorizem a liberdade de criação, a expressão emocional e a construção coletiva.

6.4 Corpo e tecnologias

Embora à primeira vista corpo e tecnologia possam parecer dimensões opostas, na contemporaneidade ambos estão cada vez mais interligados. O corpo é mediado por dispositivos digitais, aplicativos de monitoramento de saúde, jogos virtuais e plataformas interativas que redefinem sua relação com o movimento e a aprendizagem.

Na educação, isso significa que a corporeidade também é atravessada pelas tecnologias. Jogos digitais educativos, dança mediada por vídeos online, esportes transmitidos em plataformas interativas e performances híbridas demonstram como corpo e tecnologia podem se complementar na construção de experiências formativas. Cabe ao professor, porém, garantir que tais experiências sejam orientadas criticamente, evitando que a tecnologia reduza o corpo a mero dado de consumo.

mento crítico. A integração entre tecnologia, corpo e ludicidade deve ser compreendida como estratégia pedagógica que potencializa a aprendizagem, ao mesmo tempo em que mantém viva a dimensão humana da educação.

Em síntese, a formação humana que se almeja é aquela que une técnica e sensibilidade, razão e emoção, corpo e virtualidade, conhecimento e experiência. O desafio da educação no século XXI é articular esses elementos de forma crítica, comprometida e criativa, de modo a formar sujeitos capazes de atuar com autonomia, responsabilidade e solidariedade em um mundo em constante transformação.

Mais do que preparar para o mercado, a educação deve preparar para a vida em sua plenitude, promovendo a humanização, a diversidade e a convivência democrática. Somente assim será possível consolidar uma escola que não apenas reproduza desigualdades, mas que seja espaço de resistência, criação e emancipação.

Referências

BARBOSA, A. M. Arte-educação: conflitos e acertos. São Paulo: Cortez, 2019.

COELHO, N. M.; COSTA, J. Educação e formação humana. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, A.; FIGUEIREDO, R.; OLIVEIRA, M. A arte, o humano, o tempo e o discurso. Revista X, 2016.

PIMENTEL, L.; MAGALHÃES, C. Linguagens artísticas na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

PIZZA, A. Formação docente em artes visuais. Curitiba: UFPR, 2022.

PARENTE, C.; VALLE, R.; MATTOS, R. Mudanças sociais e desafios da docência. Porto Alegre: Penso, 2015.

GAMA, José Antonio Aguiar; SANTOS, George França dos; VICENTE, Kyldes Batista; CASTRO, Zoélia Tavares de. “NÓS SOMOS AS REDES”: REFLEXÕES SOBRE O USO DAS REDES SOCIAIS NA ESCOLA. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.9 – 2020, São Paulo: 2020.

PRIESS, Fernando Guilherme. Pedagogia da Educação Física e Esportes. São Paulo: 2006.