



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

IANY BESSA SILVA MENEZES

**ATELIÊ VIRTUAL: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA
UECE/UAB**

FORTALEZA

2026

IANY BESSA SILVA MENEZES

ATELIÊ VIRTUAL: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA
UECE/UAB

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Formação de Professores

Orientador: Profa. Dra. Antônia Lis de Maria Martins Torres.

.

FORTALEZA

2026

IANY BESSA SILVA MENEZES

ATELIÊ VIRTUAL: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA
UECE/UAB

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Formação de Professores

Orientador: Profa. Dra. Antônia Lis de Maria Martins Torres.

Aprovada em 26/03/2026

BANCA EXAMINADORA

ANTONIA LIS DE MARIA MARTINS TORRES
UFC – Orientadora

ANA CLÁUDIA UCHÔA ARAÚJO
IFCE – Examinadora Externa à Instituição

JOSÉ ALBIO MOREIRA DE SALES
UECE - Examinadora Externa à Instituição

LUCAS MELGAÇO DA SILVA
UECE - Examinadora Externa à Instituição

SINARA SOCORRO DUARTE ROCHA
IFCE - Examinadora Externa à Instituição

AGRADECIMENTOS

Esta tese nasce de um percurso longo, atravessado por perguntas, silêncios, descobertas e reinvenções. Não é apenas um trabalho acadêmico, mas o registro de um caminho vivido e nenhum caminho se faz sozinho. Por isso, este trabalho não é fruto de um esforço individual, mas de uma construção coletiva.

O doutorado representa não apenas a conclusão de uma etapa acadêmica, mas também um percurso de vida marcado por encontros, aprendizados, desafios, afetos e vivências estéticas. É a realização de um sonho.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, saúde, determinação e perseverança concedidas ao longo dessa caminhada, especialmente nos momentos em que os desafios pareceram maiores que as possibilidades, foram muitos e ele se fez presente.

À minha orientadora, Dra. Antônia Lis de Maria Torres, por me acolher e pelo cuidado acadêmico, mas principalmente pela escuta atenta, pela generosidade intelectual, pelo olhar cúmplice de quem se encanta com a vida e pelo incentivo constante. Sua orientação criativa e empatia foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para minha formação como pesquisadora(o). Com ela, aprendi sobre empatia, isso foi muito visível, pois em todos os momentos ela me ouviu e buscou refletir junto comigo o conhecimento acadêmico e estético do momento.

À banca examinadora, pela disponibilidade, pelas contribuições qualificadas, pela leitura deleite, amorosa, que se importa com o outro, mas também pelo diálogo respeitoso, que certamente enriqueceram este trabalho.

À professora Dra. Sinara Duarte, que teve um olhar minucioso na leitura dessa pesquisa, dialogamos sobre como a arte, a palavra, o sentimento são indissociáveis, pois o humano precisa do poético para sobreviver e por conceder o Ambiente Virtual do IF de Paracuru para que o curso se realizasse, e principalmente por nossa grande amizade que me impulsionaram sempre a seguir adiante.

À professora Dra. Ana Uchôa que gentilmente leu meu trabalho e emprestou seu olhar e sorriso externando um sentimento que está em tudo.

Ao professor Dr. José Álbio Sales, pela leitura atenta e contribuições da linguagem da Arte, por me proporcionar estudos aprofundados na Arte Educação por meio do mestrado e dos estudos do Iarteh.

Ao professor Dr. Lucas Melgaço da Silva, pelas contribuições sobre a formação de professores no Ensino à distância, amigo de estudos do ensino semipresencial.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará - PPGE, instituição que me acolheu, pelo ambiente formativo de professores e colegas, pelas oportunidades de pesquisa e pela qualidade do ensino oferecido. Com os professores da linha o aprendizado se constituiu de forma muito interessante, foi um momento ímpar de revisão teórica e pessoal, pois cada um, me fez voltar no tempo em que constitui professora e ao mesmo tempo me via aluna, leitora de seus livros, interessada em poder partilhar momentos de socialização.

Aos professores e professoras que contribuíram direta ou indiretamente para minha formação ao longo do doutorado, deixando marcas significativas em minha trajetória acadêmica e humana.

Aos colegas de doutorado, pelas trocas, parcerias, escutas, risos e pela solidariedade compartilhada ao longo do percurso, tornando a caminhada menos solitária e mais significativa.

Às amigas Bruna e Gezilane, que me deram suporte na estruturação do design do curso, seus olhares estéticos, deixaram tudo mais criativo, atrativo e dinâmico.

À Universidade Estadual do Ceará, Programa Universidade Aberta do Brasil, do qual faço parte desde 2009 do curso de Pedagogia e posteriormente do curso de Artes Visuais, na pessoa da coordenadora Elídia Clara Aguiar, do curso de licenciatura em Artes Visuais, que gentilmente permitiram essa pesquisa nos Pólos de Maracanaú, Quixadá e Sobral, fundamentais para o estudo do conhecimento sensível e estético na formação de novos professores de Artes Visuais.

Aos mediadores pedagógicos, Israel, Sávio e Cosma e aos alunos dos Polos da UECE-UAB de Maracanaú, Quixadá e Sobral, que ao aceitarem fazer parte dessa pesquisa, colocaram seu disposto lúdico em ação, abriram as entranhas desse percurso formativo em Arte e se dispuseram a dialogar sobre suas estéticas pessoais trocar saberes e experiências.

À professora Pós Dra. Edite Colares - que me enveredou pelos caminhos acadêmicos da Arte ao me apresentar a Rede Arte na Escola.

A minha incansável amiga Eunice Menezes que sempre me incentivou e não me deixou esmorecer em momentos difíceis deste percurso, toda minha gratidão por seu exemplo acadêmico.

Ao meu marido, amor da minha vida, meu porto seguro, apoio e cumplicidade nessa jornada, compreendeu minhas ausências e noites de sono perdidas.

Aos meus filhos, Eloá, Gabriel e meu afilhado Victor, apoio e compreensão, vibraram nos momentos de alegrias, incertezas e celebraram cada conquista nessa trajetória acadêmica.

Aos meus pais, exemplo de amor, que compreenderam minhas ausências, por acreditarem no meu potencial e serem luz de amor e incentivo minha gratidão.

À minha irmã, Raquel Bessa, artista plástica, pelas partilhas lúdicas que fizemos na infância e por encantar com sua arte, sua pintura tão necessária ao mundo.

Aos meus amigos e amigas, colegas de profissão, que compartilharam conhecimentos, ofereceram palavras de incentivo e renovaram minhas energias nos momentos necessários.

Ao meu amigo, Francisco Wagner, artista plástico, pintor, que me possibilitou participar de seu ateliê de Arte, poetizar a vida em meio a pinturas, experimentos e técnicas de Arte Educação, me nutriram de uma estética artística criativa.

À Unichristus, meu espaço de trabalho e de pertencimento, onde, ao longo de duas décadas, venho construindo não apenas competência técnica e aprimorando habilidades profissionais, mas também cultivando amizades afetuosas que dão sentido à trajetória profissional, especialmente a coordenadora do NEAD, Lia Mara, cuja confiança, sensibilidade, gentileza e compromisso com a educação fortaleceram meu percurso e tornaram possíveis muitos dos caminhos trilhados.

Por fim, agradeço a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta tese e para minha formação pessoal e profissional. Cada gesto, palavra e apoio foram essenciais para que este trabalho se concretizasse.

Ao meu amor, Júnior, meu amado esposo, ao seu modo singular de amar, que se oferece inteiro ao nosso projeto de vida, sonhado, planejado e erguido sobre alicerces firmes e sempre me possibilitou ser eu.

Em ti habitam o desejo e a coragem, a cumplicidade que sustenta, o companheirismo que caminha junto, a tolerância que acolhe, o afeto que aquece, a amizade que permanece e a paciência que floresce no tempo.

Qualidades que em ti se entranham e transbordam em alegria, dando sentido e luz à nossa vida compartilhada dedico esta tese.

Tudo que move é sagrado
E remove as montanhas
Com todo o cuidado, meu amor
Enquanto a chama arder

Todo dia te ver passar
Tudo viver a teu lado
Com o arco da promessa
No azul pintado pra durar

Abelha fazendo o mel
Vale o tempo que não voou
A estrela caiu do céu
O pedido que se pensou

O destino que se cumpriu
De sentir seu calor e ser todo
Todo dia é de viver
Para ser o que for e ser tudo

Sim, todo amor é sagrado
E o fruto do trabalho
É mais que sagrado
Meu amor!

A massa que faz o pão
Vale a luz do teu suor
Lembra que o sono é sagrado
E alimenta de horizontes

O tempo acordado de viver
No inverno te proteger
No verão sair pra pescar
No outono te conhecer

Primavera poder gostar, no estio me derreter
Pra na chuva dançar e andar junto
O destino que se cumpriu
De sentir teu calor e ser todo

Todo, todo
Todo, e ser todo

(Beto Guedes).

RESUMO

A formação de professores de Artes em cursos à distância é uma área em expansão no Brasil que, contudo, traz grandes desafios como a qualidade da oferta principalmente em cursos realizados em locais distantes da capital. Este estudo trata-se de uma pesquisa de doutorado que parte do problema "Como uma formação tecnoludo-estética pode contribuir para aumentar a sensibilidade estética na formação de professores de Artes no contexto de uma universidade pública do Ceará realizada na modalidade a distância? Desta indagação, nasceu o escopo desta proposta de tese. O objetivo geral foi investigar a relação entre tecnocultura, ludicidade e estética na formação de professores de artes visuais na modalidade a distância, em uma instituição pública cearense, propondo um modelo formativo fundamentado na abordagem triangular de Barbosa(2001). Como objetivos específicos, foi abordado: a) Analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso de Licenciatura em Artes Visuais, identificando lacunas e potencialidades para o desenvolvimento de práticas tecnoludo-estéticas, o que contribuirá para a reflexão sobre a formação docente no contexto da educação a distância; b) Levantar as percepções e vivências dos licenciandos em relação às práticas ludo-estéticas, possibilitando compreender os desafios e as potencialidades na incorporação dessas práticas na formação docente;c) Desenvolver e implementar um modelo de formação tecnoludo-estético para professores de artes em formação na modalidade a distância, promovendo uma experiência imersiva e reflexiva. d) Avaliar a contribuição do modelo TECNOLUDO-ESTÉTICO na ampliação da sensibilidade estética dos licenciandos de arte, identificando potenciais avanços e limitações a partir da prática formativa. A metodologia foi a pesquisa estudo de caso etnográfico. As etapas envolveram a análise documental no Projeto Pedagógico do Curso, desenvolvimento de uma formação virtual com os futuros professores de artes visuais e grupos focais. A coleta de dados ocorreu por questionário on-line usando a análise de discurso de Bardin (2016). O locus da pesquisa foi a Universidade Estadual do Ceará, mais precisamente o curso de Licenciatura em Artes Visuais ofertado na modalidade a distância por meio do programa Universidade Aberta do Brasil. Os sujeitos, alunos do curso de licenciatura em Artes Visuais aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário on-line que foi enviado ao email do participante

da pesquisa e participação no curso realizadas nos momentos presenciais por meio de rodas de conversa (grupo focal) e atividades *on-line* nos encontros virtuais. Concluiu-se que a implementação de um modelo de formação tec-ludo-estético, no ateliê virtual ampliou a sensibilidade estética, a autonomia criativa e o engajamento dos licenciandos em Artes Visuais, revelando novas possibilidades pedagógicas, novas concepções contemporâneas para o ensino de arte a distância.

Palavras-chave: História; artes visuais; formação estética docente; experiência.

ABSTRACT

The training of Art teachers in distance education programs is an expanding field in Brazil; however, it presents significant challenges, particularly regarding the quality of courses offered in regions far from capital cities. This study is part of a doctoral research that investigates the following problem: *How can a techno-ludic-aesthetic approach contribute to enhancing aesthetic sensitivity in the education of Art teachers within a public university in Ceará through distance education?* From this question, the scope of the present thesis proposal emerges. The general objective was to investigate the relationship between technoculture, playfulness, and aesthetics in the training of Visual Arts teachers in distance education at a public institution in Ceará, proposing a training model grounded in the Triangular Approach developed by Ana Mae Barbosa (2001). The specific objectives were: (a) to critically analyze the Pedagogical Course Project of the Visual Arts Teacher Education program, identifying gaps and potentials for the development of techno-ludic-aesthetic practices, contributing to reflections on teacher education in the context of distance learning; (b) to examine the perceptions and experiences of undergraduate students regarding ludic-aesthetic practices, enabling an understanding of challenges and possibilities in incorporating such practices into teacher training; (c) to develop and implement a techno-ludic-aesthetic training model for pre-service art teachers in distance education, promoting an immersive and reflective experience; and (d) to evaluate the contribution of the TEC-LUDO-AESTHETIC model to expanding the aesthetic sensitivity of Visual Arts undergraduates, identifying advances and limitations arising from the formative practice. The methodology adopted was ethnographic research. The stages included documentary analysis of the Course Pedagogical Project, the development of a hybrid training experience with future Visual Arts teachers, and focus groups. Data collection was carried out through an online questionnaire and analyzed using discourse analysis based on Laurence Bardin (2016). The research locus was the UECE, specifically the Visual Arts Teacher Education program offered through distance learning within the program. The research participants were undergraduate students enrolled in the Visual Arts teacher education program who voluntarily agreed to participate and signed an informed consent form. Data collection instruments included an online questionnaire sent by email to participants and participation in the training course, which involved face-to-face sessions with focus group discussions as well as online activities with

virtual meetings. The study concludes that the implementation of a techno-ludic-aesthetic training model within a virtual studio expanded the aesthetic sensitivity, creative autonomy, and engagement of Visual Arts undergraduates, revealing new pedagogical possibilities and contemporary conceptions for teaching Art in distance education.

Keywords: History; visual arts; aesthetic teacher education; experience.

RESUMEN

La formación de profesores de Artes en cursos a distancia constituye un campo en expansión en Brasil que, no obstante, presenta importantes desafíos, especialmente en lo que respecta a la calidad de la oferta, particularmente en programas desarrollados en regiones alejadas de las capitales. Este estudio corresponde a una investigación doctoral que parte del siguiente problema: ¿cómo puede una formación tecno-ludo-estética contribuir al incremento de la sensibilidad estética en la formación de profesores de Artes en el contexto de una universidad pública del estado de Ceará, en la modalidad a distancia? A partir de este interrogante se delineó el alcance de la presente propuesta de tesis. El objetivo general consistió en investigar la relación entre tecnocultura, ludicidad y estética en la formación de profesores de artes visuales en la modalidad a distancia, en una institución pública cearense, proponiendo un modelo formativo fundamentado en el enfoque triangular de Ana Mae Barbosa (2001). Como objetivos específicos se establecieron: a) Analizar el Proyecto Político-Pedagógico (PPC) del curso de Licenciatura en Artes Visuales, identificando vacíos y potencialidades para el desarrollo de prácticas tecno-ludo-estéticas, contribuyendo así a la reflexión sobre la formación docente en el contexto de la educación a distancia; b) Identificar las percepciones y experiencias de los estudiantes en formación en relación con las prácticas ludo-estéticas, posibilitando la comprensión de los desafíos y potencialidades en la incorporación de dichas prácticas en la formación docente; c) Desarrollar e implementar un modelo de formación tecno-ludo-estético para profesores de Artes en formación en la modalidad a distancia, promoviendo una experiencia inmersiva y reflexiva; d) Evaluar la contribución del modelo tecno-ludo-estético en la ampliación de la sensibilidad estética de los estudiantes, identificando avances y limitaciones a partir de la práctica formativa. La metodología adoptada fue el estudio de caso con enfoque etnográfico. Las etapas incluyeron el análisis documental del Proyecto Pedagógico del Curso, el desarrollo de una formación virtual con futuros profesores de artes visuales y la realización de grupos focales. La recolección de datos se llevó a cabo mediante cuestionarios en línea, utilizando el análisis de contenido propuesto por Laurence Bardin (2016). El locus de la investigación fue la Universidad Estatal de Ceará, específicamente el curso de Licenciatura en Artes Visuales ofrecido en la modalidad a distancia a través del programa Universidad Abierta de Brasil. Los participantes estudiantes del curso

aceptaron voluntariamente formar parte del estudio y firmaron el correspondiente consentimiento informado. Los instrumentos de recolección de datos incluyeron un cuestionario en línea enviado por correo electrónico, así como la participación en actividades formativas desarrolladas tanto en encuentros presenciales (mediante grupos focales) como en espacios virtuales. Se concluye que la implementación de un modelo de formación tecno-ludo-estético, desarrollado en un entorno de taller virtual, favoreció la ampliación de la sensibilidad estética, la autonomía creativa y el compromiso de los estudiantes de Artes Visuales, evidenciando nuevas posibilidades pedagógicas y configurando concepciones contemporáneas para la enseñanza del arte en la modalidad a distancia.

Palabras clave: Historia; artes visuales; formación estética docente; experiencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Meu barquinho de papel.....	26
Figura 2 -	Formação em artes para educação infantil	38
Figura 3 -	Desenho metodológico da pesquisa	81
Figura 4 -	Alunos e pesquisadora na fachada de Centro de Educação à Distância - Sobral (2024)	99
Figura 5 -	Foto alunos e pesquisadora na casa de cultura de Sobral (2024)	100
Figura 6 -	Foto alunos e pesquisadora na exposição no centro de formação de Sobral (2024)	100
Figura 7 -	Encontro presencial com estudantes de Artes Visuais em Quixadá	101
Figura 8 -	Construção do Tapete do percurso da Arte – Maracanaú	102
Figura 9 -	"Malinha Lúdica das fichas"	111
Figura 10 -	"Mala lúdica dos materiais".....	108
Figura 11 -	Construção do Tapete do percurso da Arte - Sobral, Maracanaú e Quixadá	112
Figura 12 -	Última vez que fez algo digital pela primeira vez	133
Figura 13 -	Página inicial do fórum	141
Figura 14 -	Página inicial da unidade III	164
Figura 15 -	Imagem do mar	166
Figura 16 -	Vídeo "Me ajuda a olhar"	163
Figura 17 -	Desenho de Dali "Ondas" 1	168
Figura 18 -	Desenho de Dali "Ondas"	165
Figura 19 -	Desenho do Mar de Miró	170
Figura 20 -	Desenho do Mar de Martins	172
Figura 21 -	Desenho do Mar de Catunda	174
Figura 22 -	Postagem Desenho do Mar de Bandeira	176
Figura 23 -	Imagem de abertura da Unidade IV	178
Figura 24 -	Captura do vídeo III Seminário de Patrimônio Cultural do Sertão Central	182
Figura 25 -	Captura do Vídeo - Passeio Estético - Casa de Cultura – Sobral	183

Figura 26 -	Captura do vídeo passeio estético- MAUC-UFC –	
	Sala Descartes Gadelha	184
Figura 27 -	Passeio Estético – Sobral	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Produções acadêmicas (artigos em periódicos) sobre a educação estética dos professores (2019-2024)	36
Quadro 3 -	Correlação entre os objetivos esperados e a forma de coleta de dados	85
Quadro 4 -	Polos do Curso de Artes Visuais (UECE)	88
Quadro 5 -	Categorias da TESE (2026)	91
Quadro 6 -	Plano de Unidade do Curso de extensão Ateliê formativo	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Dados da mostra pesquisada	105
Gráfico 2 -	Distribuição dos estudantes de licenciatura em Artes Visuais segundo a escolaridade (N=20)	107
Gráfico 3 -	Distribuição dos estudantes de licenciatura em Artes Visuais segundo a área de docência (N=20)	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
CED	Centro de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: OS PONTOS QUE COSTURAM UMA TESE	23
1.1	Essa História começa lá em casa	23
1.2	Problematização	32
1.3.	Justificativa	35
1.4	Pergunta norteadora	42
1.5	Objetivos	42
1.6	Tese	43
1.7	Hipóteses	43
1.8	Relevância da pesquisa	44
1.8.1	<i>Originalidade e ineditismo</i>	44
1.8.2	<i>Contribuição social</i>	45
1.8.3	<i>Contribuição acadêmica</i>	45
1.9	Organização da tese	47
2	BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: DESVELANDO O ESTADO DA ARTE	48
2.1	A emergência da tecnocultura	59
2.2	Atuação dos professores e as tecnologias digitais - o desafio da formação e o recorte da Pandemia	62
2.3	Formação de professores de Arte com foco na ludo-estética	66
2.4	O Entrelaçamento da Tecnologia, Cultura, Estética e Formação De Professores de Arte	68
2.5	Escola, tecnologia e o direito lúdico	70
2.6	A Dimensão Estética e breve relato de experiências do nordeste brasileiro na arte-educação	75
2.7	A Arte no Nordeste Brasileiro	76
3.	A FORMAÇÃO ESTÉTICA DE EDUCADORES - ENTRE TRAÇOS, PONTOS E PINCÉIS	78
4	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA ETNOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO E O ESTUDO DE CASO COMO FIO CONDUTOR	81
4.1	Do estranhamento à compreensão: caminhos da pesquisa qualitativa etnográfica na educação	81

4.1.1	<i>O estudo de caso etnográfico</i>	83
4.2	<i>O local da pesquisa</i>	87
4.2.1	<i>O curso de licenciatura em artes visuais</i>	87
4.3	<i>Os sujeitos da pesquisa</i>	90
4.3.1	<i>Critérios de inclusão e exclusão</i>	90
4.4	<i>Análise e Coleta dos dados</i>	90
4.4.1.	<i>Categorias de Análise dos dados</i>	90
4.5.	<i>Instrumentos de coleta de dados</i>	92
4.5.1	<i>A pesquisa documental</i>	93
4.5.2	<i>Fase: formação online e o questionário on-line</i>	93
4.6.	<i>Aspectos éticos da pesquisa</i>	93
5	PROPOSTA DE FORMAÇÃO LUDO-ESTÉTICA: ATELÊ	
	VIRTUAL ARTE, TECNOCULTURA, LUDICIDADE E ESTÉTICA	95
5.1	<i>Planejamento da formação</i>	96
5.2	<i>Objetivos da Formação</i>	99
5.3	<i>Estratégias pedagógicas da formação</i>	100
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	105
6.1	<i>Perfil da amostra</i>	105
6.1.1.	<i>Gênero</i>	105
6.1.2	<i>Escolaridade</i>	106
6.1.3	<i>Experiência Docente</i>	107
6.2	<i>Categorias qualitativas</i>	110
6.2.1	<i>Compreensão sobre Ludicidade</i>	110
6.2.2	<i>Ludicidade, memória e afetividade</i>	114
6.2.3	<i>Vivências em Arte</i>	118
6.2.4	<i>Percurso formativo e criatividade</i>	119
6.2.5	<i>Vivência estética no Equipamento Cultural</i>	121
6.2.6	<i>Conceito de Estética</i>	123
6.2.7	<i>Reflexão sobre a Arte, o Ensino e a Identidade Docente</i>	124
6.2.8	<i>Uso das tecnologias digitais</i>	126
6.2.9	<i>Linguagens das Artes Visuais que mais se identificam</i>	128
6.2.10	<i>Letramentos Visuais</i>	135
6.2.11	<i>Poéticas Visuais e os letramentos na escola</i>	135
6.2.12	<i>A proposição dos espaços para ensino da Arte da UECE-UAB</i>	138

6.3	Análise da formação: O Ateliê Virtual	141
6.3.1	<i>Vivências Estéticas Virtuais</i>	141
6.3.2	<i>Documentos norteadores da escola</i>	156
6.3.3.	<i>Tracejados do Percurso Formativo</i>	165
6.3.4	<i>Categoria - Equipamento Cultural</i>	179
6.3.5	<i>Categoria - Ludicidade - Do pensar, do sentir e do fazer</i>	189
6.3.6	<i>Portfólio Imaginador - Como me vejo professor de Arte</i>	203
6.4	Primeiras costuras	227
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
	REFERÊNCIAS	243

1 INTRODUÇÃO: OS PONTOS QUE COSTURAM UMA TESE

Nesta introdução, peço licença aos leitores para falar na primeira pessoa, apresento os elementos que possibilitaram a definição da problemática desta pesquisa de doutoramento, pois Inicialmente, compartilho minha trajetória pessoal, destacando como a Arte me envolveu e transformou meu propósito lúdico ao longo do tempo formativo.

Em seguida, relato de forma breve minha trajetória profissional, para o entendimento dos motivos que levaram uma pedagoga a se interessar por pesquisar a temática ligada à Estética para professores de Artes Visuais, que se desdobra na escola. Além disso, explico meu desejo de realizar uma investigação abrangente que articule três campos de pesquisa: Formação Docente, Artes Visuais, Tecnologias Digitais na Educação e EaD, aspectos que contribuíram significativamente para moldar meu percurso como pesquisadora.

1.1 Essa História começa lá em casa

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p.58).

Nasci em 19 de março de 1965, no município de Tutóia, MA no nordeste brasileiro, uma cidade litorânea, marcada por paisagens naturais exuberantes, praias, dunas, mangues e rios. Sou a primogênita de uma família afetiva. Meu pai, funcionário da Petrobras, atuava como rádio telegrafista, que já era um modo de transmissão a distância nos anos 1960 e 1970, transmitindo mensagens entre plataformas de petróleo e o continente. Minha mãe, dedicada ao lar, organiza as finanças familiares e zelava com afinco pela educação das duas filhas.

Desde cedo fui ensinada sobre responsabilidade, respeito e cuidado com o outro, com a natureza. Esses valores, transmitidos no convívio familiar, foram fundamentais para a construção do meu caráter.

Iniciei minha trajetória escolar aos seis anos. Já nesse período, ao retornar para casa, reproduzia em brincadeiras o ambiente escolar: montava o teatro, colocava o lenço no cabelo, eu e minha irmã brincávamos desse faz de conta de escolinha. As

crianças adquirem habilidades na escolha e adaptação de diferentes brincadeiras e objetos, desenvolvem a intenção de utilizar nas suas brincadeiras, formas de reprodução de suas fantasias e de sua auto expressão. Arendt (1971) *apud* Almeida (2006) pontuam a relação constituída entre o brincar e o brinquedo pela antiga crença sobre o 'brincar como o modo mais vívido e apropriado de comportamento de criança mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência como criança" (p.543).

Também gostávamos de inventar experiências lúdicas no quintal de casa, misturando pétalas de jasmim doce em pequenas panelas de brinquedo, simulando uma alquimia infantil. Essas vivências marcaram profundamente minha infância e minha relação com o ato de brincar e aprender, naquele tempo tínhamos mais liberdade nos quintais das avós e de nossas casas, a estética se fazia presente nas nossas observações do quintal e afetou positivamente nossas vidas.

As crianças de hoje não tem mais a oportunidade dessas brincadeiras, presas em casa, com suas telas, muitas sofrem do "Déficit da natureza" de acordo com Louv (2016) o que inclui a diminuição dos sentidos, a dificuldade de atenção, e maior índices de doenças emocionais e físicas e uma certa falta de observação do mundo, do reencontro com a natureza, o que pode nos deixar um olhar sensível para o mundo.

As brincadeiras de rua, como esconde-esconde, pular corda e amarelinha, bem como as rodas cantadas com músicas populares como Ciranda-Cirandinha e Eu Fui à Espanha, contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento social e emocional. Como destaca Santos (2003), é por meio das brincadeiras que as crianças constroem saberes, resolvem conflitos, vivenciam emoções e aprendem a conviver coletivamente.

Devido à profissão de meu pai, nossa família mudou-se com frequência. Vivi em cidades do Maranhão, entre elas Rio Novo, Barreirinhas, onde experimentamos a infância em meio aos rios e dunas dos Lençóis Maranhenses. Posteriormente, mudamo-nos para Belém-PA, norte do Brasil, onde estudamos em uma escola de bairro, guardo até hoje a memória afetiva do cheiro do pão saindo do forno da padaria embaixo do prédio em que morávamos.

Lembro da Arte entrando na minha vida escolar ainda quando criança, nas atividades propostas pela escola: pinturas, teatrinhos musicais, algumas técnicas básicas que se ensinam na escola: pinturas mimeografadas, cobrir desenhos de datas

comemorativas, pintar com carvão, cobrir pontinhos de desenhos e pintar, pintar o personagem principal dos livros infantis, muitas dessas atividades perduram até hoje, salvo quando a escola realmente busca uma orientação mais atualizada nos documentos que norteiam o ensino da Arte: a Lei de Diretrizes e Base Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) e a Base Nacional Comum Curricular no seu capítulo da Arte na educação Infantil (BNCC 2018) e outros referenciais da escola brasileira.

Algumas vivências estéticas fizeram parte do meu cotidiano, vivenciar um banho de rio antes de ir para a escola foi uma experiência única, isso nos proporciona bem estar, um olhar estético sobre a vida da água, passar pelas árvores na frente da minha casa, me trazia um olhar potente sobre a gigantesca natureza o que me deu referência de apreciação das árvores, aguçando o olhar estético, os passeios com meus pais na praia, que possibilitaram criar as esculturas de areia, dentre escolher conchas, observar os pequenos peixes na beira da água, pular das canoas quando a maré estava enchendo, seu balançar ininterrupto dava prazer, ver meu pai comprando o peixe trazido fresco pelo pescador que passava na rua trazendo a paisagem narrativa: "Olha o peixe", observar o mangue e o entra e sai dos caranguejos na lama, quando fazíamos um passeio de lancha, na cidadezinha que morávamos, no interior do maranhão, Tutóia, parte dos lençóis maranhenses.

Para as crianças a natureza se mostra de muitas maneiras, tudo pode ser uma grande experiência, ela funciona como reinterpretação de suas fantasias, Louv (2016) em seu livro a última Criança na Natureza. Tenho a lembrança com mais ou menos seis anos, brincando de guisado, macerando, cheirando as misturas.

Minha mãe, filha de uma dona de casa, minha avó Maria de Lourdes, carinhosamente chamada de vó Maricota, pessoa simples, tinha um mundo na mão, em seu quintal plantava as ervas, temperos, frutas e colhia para suas receitas de almoço, doces e chás, lavava a louça no girau de madeira, molhava as plantas, dava comida para as galinhas, arrumava a mesa para o almoço, comprava caranguejos e bolo roscas na porta de casa e fazia bolo de goma no fogão à lenha.

Meu avô, farmacêutico e exímio cozinheiro, preparava as ceias de natal e decorava a casa como ninguém, a cozinha já era uma verdadeira experiência estética, o fogão de barro, ver a lenha queimando, as paisagens gastronômicas da casa aconteciam por lá. O tempo do brincar sempre traz consigo imagens da nossa casa, da nossa família, dos amigos, do bairro, das paisagens narrativas de uma vida. Esse

jogo é protagonista da nossa infância: ele expressa a forma como vemos e sentimos o mundo (FRIEDMAN, 2007, p.13).

Dessa forma minha mãe cresceu e virou uma artesã de competência intuitiva, começou fazendo à mão, as roupas para suas bonecas, bordava, e mais tarde, costurava as próprias roupas, pintava quadros e tecidos, ia experimentando, e sem saber, influenciando o viver criativo de suas filhas, a tal ponto que tanto eu quanto minha irmã sentíamos um pulsar criativo em toda nossa infância e juventude até os dias de hoje.

Meu pai, filho de alfaiate e de dona de casa, sua mãe, avó Albertina, que vivia em meio às tarefas de casa, fez crochê a vida inteira, também cozinhava no fogão a lenha, me levava para o quintal dela e pegava os ovos no galinheiro para fazer naquele fogão da cozinha, cheia de curiosidades: ervas amarradas em prego na parede, esperando virar chá de cidreira e eu adoro até hoje. Achava interessante ficar observando sua destreza naquele fogão diferente, um cheiro de comida de vó, deliciosa.

Meu avô Bernardo, seu “Bebé”, como era chamado, era magro, calado, sisudo, criou seus doze filhos. Alfaiate de profissão, costurava ternos e gostava de andar a cavalo para suas compras e entregas e toda vez que eu ia de férias, esse campo de observação e vivência permeavam minha mente infantil, fantasiava e despertava em mim, muitas narrativas que certamente influenciaram meu gosto pela alquimia da natureza que acontecia no quintal, na cozinha. Tudo marcou essa memória afetiva, paisagens que proporcionam um aconchego no coração, que ao lembrar, me remete a representação estética do sustento, da cultura do lugar e dos modos familiares, marca minha criança interior, a minha identidade e o meu viver.

O convívio familiar entre gostosuras, aromas, linhas e cores, com uma irmã, que também brincava, fantasiava, inventava, influenciou de forma muito positiva meu gosto estético. Minha única irmã, mais tarde, se tornou artesã, artista plástica, pintora, desenhista foi me possibilitando também o gosto por desenhos, bordados, desenvolvendo o ensino estético sensível, a organização dos espaços, a apreciação de técnicas e desenvolvimento de habilidades na arte educação, me aventuro aqui e ali nos fazeres manuais, na sensibilidade formativa.

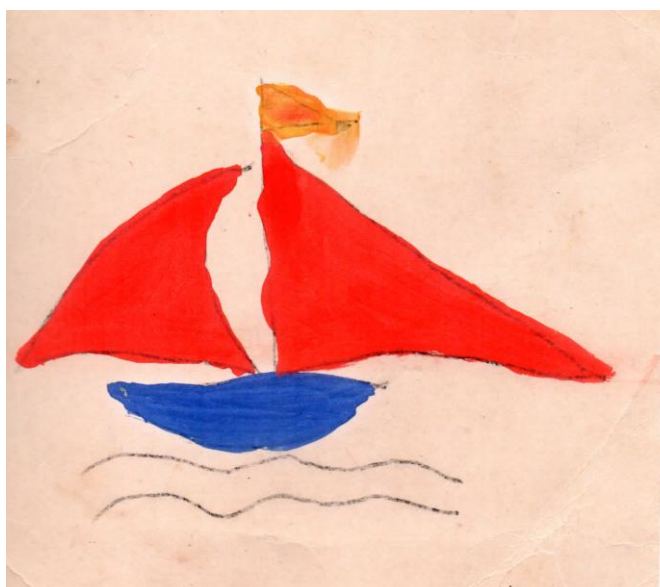
Acredito que isso reverberou em mim um gosto pela estética, pela observação do mundo, pela vida, o fato que me sinto lúdica, sensível, afetiva, criativa, de olhar atento para essa linguagem, que foi claramente me envolvendo nesse olhar

que sente com o corpo, que olha para tudo o que vê, adoça o gosto e os cheiros, reflete sobre as palavras em um mundo tão cheio de detalhes estéticos, ao mesmo tempo o mundo do trabalho em sociedade nos tira desse eixo mais afetivo, fica mais difícil voltar para essa sensibilidade ludo estética.

Como educadora, me sensibilizei com esse direito que a escola precisa garantir aos seus alunos e aos professores que precisam dessa humanidade. Entre ações de aprendizagem de Arte, formar um binômio na escola e fazer arte na escola deve promover o percurso de criação pessoal (TATIT *et al*, 2011).

Durante a infância e adolescência, residimos também em Natal, capital do Rio Grande do Norte, onde frequentei a escola pública por um tempo. Recordo-me das paisagens culturais, sonoras e sensoriais que me marcaram profundamente. Desde cedo, demonstrei interesse pelo lugar, pela escola, pelas aulas de arte, desenho, música e colagens, experiências que estimulavam meu senso estético e sensível. Meu caderno de desenhos, embora trazendo parâmetros da Arte tradicional, chegaram a ser expostos em uma feira cultural escolar e separei aqui um desenho que eu fazia sempre na infância e que na escola nos era oferecido para pintar. A figura 1, é um desenho infantil feito pela pesquisadora aos cinco anos.

Figura 1 - Meu barquinho de papel



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2026)

Meu desenho “Meu barquinho de papel”, produzido na infância a partir de um modelo oferecido pela escola para ser pintado, exemplifica práticas vinculadas ao

ensino de Arte tradicional, centradas na reprodução de imagens padronizadas. Esse tipo de proposta limita a criação infantil à execução técnica, reduzindo a possibilidade de experimentação e expressão pessoal. Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), o uso de modelos prontos favorece a repetição de estereótipos visuais, interferindo no desenvolvimento da criatividade e da linguagem gráfica da criança. Ao privilegiar formas previamente definidas, a escola acaba por reforçar padrões de “desenho correto”, em detrimento do processo expressivo.

Segundo Ana Mae Barbosa (1998), práticas baseadas apenas na cópia afastam o ensino de Arte de sua dimensão crítica e formativa, esvaziando o potencial de leitura, contextualização e produção significativa. Do mesmo modo, Dewey (2010) ressalta que a experiência estética ocorre quando o sujeito participa ativamente do processo, atribuindo sentido àquilo que produz, o que não se efetiva em atividades meramente repetitivas. Assim, o barquinho de papel revela como o ensino tradicional de Arte, ao valorizar o produto final e a padronização, contribui para a consolidação de desenhos estereotipados, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a autoria, a imaginação e a experiência estética significativa.

Diante dessa reflexão, observa-se que a escola, por muitos anos, desenvolveu atividades pautadas em uma abordagem tradicional e, ainda assim, a participação nesse contexto proporcionou experiências significativas, nas quais o ato de desenhar, pintar e integrar-se a esse universo lúdico-estético foi vivido dentro e uma cultura de forma prazerosa e afetiva.

Entende-se que a cultura é um elemento de grupo e que qualquer difusão de um fenômeno cultural só pode passar-se dentro de um contexto social. Destaco também momentos como a apresentação musical no Dia das Mães, quando eu estudava na escola pública até a quarta série, ocasião em que cantei acompanhada por um colega ao violão e adorava o cheiro da merenda da escola, essas paisagens artísticas e gastronômicas guardo até hoje como símbolo da afetividade que envolvia o ambiente educativo.

Na quinta série, já morando em Natal-RN, na escola pública, tínhamos aula de canto, me apresentei no dia das mães. Depois fui para a escola particular, e o que mais me marcava nas aulas de arte, era o cheiro da madeira de talha que fazíamos no ateliê da escola, as tintas, os pincéis, o som do piano de cauda no teatro da escola e o bordado no tecido de tela, a tapeçaria, as apresentações musicais, as danças. O recreio era permeado pelo burburinho na quadra da escola, pois eu fazia parte do

grupo de dança da ginástica rítmica, e em todas as datas comemorativas havia a correria dos ensaios para as apresentações com as fitas, as bolas, os arcos, as danças. Ah! Gostávamos muito de fazer parte disso, lembro até hoje da nossa professora de ginástica, dona Neuma, de cabelos curtos, escuros com um sinal de cabelos branco caindo sobre a testa, olhos verdes e o sorriso no rosto sempre.

Apesar do modelo tradicional de ensino em minha época escolar, no qual o professor era visto como autoridade máxima, as experiências escolares foram significativas e recheadas de memórias positivas. A adolescência foi uma fase marcada por sonhos, amizades e desafios escolares. No colégio de freiras, onde, mesmo diante de certo rigor, vivi momentos intensos, festivos e enriquecedores. Todas as pessoas têm possibilidades criativas, suas vivências vão determinar a riqueza de detalhes na experiência.

Em 1982, iniciei a minha formação superior ao ingressar no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Após um ano, optei por reorientar minha trajetória acadêmica e ingressei no curso de Psicologia. Na Universidade, participei ativamente de atividades acadêmicas e movimentos sociais, como o “Diretas Já”, importante marco da redemocratização do país.

Participei da disciplina de Psicomotricidade e atuei como monitora do Laboratório de Aprendizagem, um espaço inovador no campo da Psicologia, caracterizado por um ambiente amplo, colorido e equipado com brinquedos psicomotores diversos, como túneis, bolas, arcos, jogos de montar e de encaixe. O laboratório atendia tanto alunos do curso quanto crianças da comunidade do entorno da UFRN, que passavam por triagem para posterior acompanhamento na clínica-escola de Psicologia.

Essa vivência possibilitou uma aproximação significativa com o conceito de ludicidade, compreendida como uma dimensão essencial da experiência humana. Conforme afirma Huizinga (2019, p. 16), o jogo é “uma atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. A partir dessa compreensão, desenvolvi um profundo interesse pela ludoterapia, campo voltado ao desenvolvimento infantil por meio do brincar e da psicomotricidade.

Nesse percurso formativo, também dialoguei com a perspectiva humanista de Carl Rogers, para quem o desenvolvimento ocorre em contextos que favorecem a

expressão genuína do sujeito, uma vez que “a experiência é, para mim, a autoridade suprema” (ROGERS, 2009, p. 23), reforçando a centralidade do brincar como via de expressão, crescimento e aprendizagem da criança.

Em 1988, interrompi temporariamente o curso superior, pela quantidade de greves que marcaram essa década no país, só retornando no ano seguinte. Período em que casei para me dedicar à família, mesmo entre dúvidas e desafios, continuei buscando formas de me reinventar: na arte da culinária, na confeitaria, bordados, jardinagem, e com empreendedorismo, fundei a primeira empresa de cestas de café da manhã da cidade de Angra dos Reis-RJ, sudeste brasileiro, onde residi por seis anos, fui aperfeiçoando meu gosto estético, culinário e fui criando os filhos e mesmo assim, não parava de estudar sobre a criança e seu desenvolvimento, o que direcionou meu olhar para a educação.

Em 1993, não desistindo dos meus sonhos, retomei os estudos e fui aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Federal Sul Fluminense (UFF). Na época, não deu para conciliar a maternidade com os estudos, o que exigiu dedicação e resiliência.

Em 1996, mudei para Fortaleza(CE), retornando ao Nordeste com alegria. Em 2004, concluí a graduação em Pedagogia pela Faculdade Christus, hoje UNICHRISTUS, com grande entusiasmo e envolvimento. A maturidade me permitiu viver essa fase com dedicação integral, compromisso e clareza de objetivos.

Após a graduação, dei continuidade à minha formação com uma especialização em Arte-Educação, área com a qual sempre tive afinidade tanto na “apreciação” quanto no “fazer” (BARBOSA, 2000). Esse curso ampliou minha compreensão sobre o ensino da arte e o desenvolvimento da ludicidade na aprendizagem. A especialização concluída em 2006, proporcionou-me, inclusive, a oportunidade de participar de uma seleção para professor substituto em Arte Educação, atuar como professora substituta na Universidade Federal do Ceará – UFC de 2008 a 2011, vivência que fortaleceu ainda mais o desejo de seguir a carreira acadêmica, ser professora.

Além fazer outras formações especializações em psicopedagogia, Educação Infantil, tecnologia em educação e cursos como recursos humanos, arte terapia, fui me tornando professora do ensino superior em contextos virtuais através do programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB-CAPES) no ano de 2009, na Universidade

Estadual do Ceará no curso de licenciatura em pedagogia, e mais tarde no curso de Artes Visuais, pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O sistema UAB é ofertado no Ceará por quatro instituições públicas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFCE, Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, URCA e também pela ofertado pela Universidade Estadual do Ceará -UECE.

É oportuno comentar que a Universidade Aberta do Brasil não é uma universidade física, mas um sistema integrado por universidades públicas, regulamentada pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 que tem como finalidade expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. A meta prioritária do Sistema UAB é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, por isso, as ofertas de vagas são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica (BRASIL, 2006).

O Sistema UAB foi implementado durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que exerceu dois mandatos consecutivos (2003-2010). Após sua gestão, Lula foi sucedido por Dilma Rousseff (PT), primeira mulher a ocupar a presidência do Brasil. Rousseff exerceu um mandato completo e teve o segundo interrompido por um processo de *impeachment*. Se deu o processo de cassação feito a partir de uma denúncia-crime contra uma autoridade, mas o programa permaneceu e nele exerceu o papel de formadora do curso de Pedagogia em 2009, e posteriormente também como formadora do curso de Artes Visuais em 2017.

Atuei como formadora de professores na educação a distância, desde o início da UAB, na UECE, inicialmente no curso de Pedagogia e posteriormente no curso de Artes Visuais na UECE. Lá se vão 15 anos como formadora desse programa. Nesse ínterim, também atuei como coordenadora na Unichristus, instituição privada, na educação presencial da Pedagogia e Psicopedagogia, de 2007 até os dias atuais.

Essas instituições foram portas abertas para meu aprendizado contínuo na profissão, abriram um leque de opções de trabalho: ser professora, ser formadora de professores, que muito me encanta. Participei com a professora Pós-doc Edite Colares, da Rede Arte na Escola, e com o professor Pós doc. também em Arte, Álbio Sales no Grupo de pesquisa IARTEH, lugares especiais e pessoas também especiais

na minha formação, com quem sempre aprendi a ser formadora dessa linguagem tão conceitual quanto sensível e estética.

Fiz mestrado em Educação na UECE, trabalhei em vários projetos de formação de professores em municípios cearenses, em um deles selecionada por ter a especialização em Arte Educação. Assim, a formação em Arte passou a ocupar um lugar central em minha trajetória, não pela ênfase no ensino de técnicas, mas por favorecer a expressão e o desenvolvimento do potencial criativo de cada estudante. Ser professor propositor de ideias, essa perspectiva contrapõe-se a práticas escolares que priorizam apenas o produto final, desconsiderando o processo criativo, entendido como dimensão fundamental da aprendizagem (DEWEY, 2010).

Hoje, sigo motivada a continuar minha trajetória na educação, com os pés fincados na realidade e os olhos voltados para o futuro. Creio na força da formação contínua e no compromisso com uma prática pedagógica sensível, crítica e transformadora.

A seguir apresenta-se a problematização desta tese.

1.2 Problematização

A problematização proposta para o estudo da formação continuada em formatos semipresenciais, envolve além do conhecimento tecnológico, habilidades e necessidades básicas da formação continuada, necessárias ao contexto atual da educação, visto que este é marcado por sua complexa rede de relações na educação.

Desde a Especialização em Arte-Educação, perpassando o Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Ceará e minha experiência como formadora e professora da Pedagogia busco delinear um estudo que tenha como foco central a formação dos professores em Arte e sua prática docente. Ao falar dessa prática, procuro compreender como foi sua formação e se está se relaciona diretamente com o trabalho pedagógico que desenvolvem, se favorecem para o real entendimento de suas atuações no ensino aprendizagem em sala de aula e a contribuição ao conhecimento dos alunos.

É, pois, importante conceber novas formas de educação e de contextualização dos conteúdos de Arte, enxergá-la como área de conhecimento, mas sobretudo que esse conhecimento seja embasado em vivências estéticas na formação e posteriormente na escola. Libâneo (*apud* LOPES; MACEDO, 2006, p. 70) assinala:

A escola tem sido abordada como espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem. Situa-se, assim, na confluência entre as políticas educacionais/ diretrizes curriculares/ formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na aula.

A proposta de ensino de arte na escola pensada por Ana Mae Barbosa (2010), a abordagem Triangular da Arte, objetiva suas ações por meio do conhecimento, da fruição e da apreciação, o que fomentou uma grande mudança na forma como ensinamos Arte, bem como o posicionamento político e conceitual do seu ensino.

Primando pelos movimentos de legalização, de valorização e reconhecimento da Arte na escola como área de conhecimento, campos que estão presentes nos PCN de Arte (1997) na linguagem cênica (teatro e a dança); na linguagem musical (a música, o canto); na linguagem visual, ainda encontram dificuldades nessa proposta e buscam formação específica para a Arte, de forma a refletir, vivenciar para mediar os conhecimentos específicos dessa área. Atendendo aos documentos nacionais para a Educação Infantil e séries iniciais, asseveram uma atitude investigativa não só nas linguagens da Arte, mas também em outras linguagens.

O ensino de Arte, pode promover integração entre as infâncias, na busca de objetivos comuns na atividade coletiva, desenvolver, também, o potencial criativo. Santos (2004, p. 11) considera o papel do educador nesse ensino como:

[...] agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade, é que a arte e a ludicidade tem sido enfocada como uma nova alternativa para formação do ser humano, pensamos que os cursos de formação deverão se adaptar a esta nova realidade. Uma das formas de repensar os cursos de formação é introduzir na base de sua estrutura curricular um novo pilar: a formação estética dos professores.

Nas últimas décadas, o debate para ensino voltou-se para análise da Base Nacional Comum Curricular (2018), tendo um emaranhado de críticas a essa proposta, com vista a minimizar as desigualdades de aprendizagem e de oportunidades, fomentando as discussões em torno do currículo.

Apresentada como um documento normativo que define aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica, a BNCC propõe-se a enfrentar desigualdades históricas de acesso ao conhecimento, estabelecendo direitos de aprendizagem comuns. No campo da Arte, mesmo como destaque em no eixo central, sua implementação tem suscitado intensas críticas e reflexões.

Um dos principais pontos de tensionamento refere-se à ideia de padronização curricular. Ao buscar assegurar equidade por meio da definição de competências e habilidades, a BNCC é criticada por adotar uma lógica prescritiva que pode reduzir a autonomia docente e a diversidade de práticas pedagógicas. No ensino de Arte, cuja natureza é processual, poética e contextual, a ênfase em habilidades mensuráveis pode esvaziar a dimensão estética e crítica da experiência artística, deslocando o foco do processo criador para resultados previamente definidos.

Outro aspecto debatido diz respeito à organização da Arte como componente curricular estruturado em linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Embora tal organização reconheça a especificidade de cada linguagem, pesquisadores apontam que, na prática escolar, a ausência de condições materiais, formação específica de professores e políticas de valorização profissional dificulta a efetivação da proposta. Assim, a promessa de democratização do acesso à Arte pode se fragilizar diante das desigualdades estruturais que o documento, *per si*, não resolve.

Há ainda críticas relacionadas à concepção de cultura presente na BNCC. Alguns estudiosos argumentam que o documento tende a tratar a diversidade cultural a partir de um viés colonizador, pouco aprofundado, correndo o risco de abordar manifestações culturais de modo superficial, instrumentalizadas, realçando a perspectiva eurocêntrica brasileira. No campo da Arte, isso pode significar a diluição de discussões mais densas sobre identidades e estéticas marginalizadas, a exemplo das contribuições das culturas indígenas e de matrizes africanas.

Por outro lado, defensores da BNCC destacam que o documento recoloca a Arte como área obrigatória e reconhece sua importância na formação integral, vinculando-a ao desenvolvimento sensível, criativo e crítico dos estudantes. Nesse sentido, o debate não se encerra em uma posição contrária ou favorável, mas se constrói na tensão entre a normatização curricular e a necessidade de preservar a potência formativa da Arte como experiência estética, expressão subjetiva e prática social.

Assim, a crítica à BNCC no ensino de Arte não implica negar a importância de um referencial comum, mas questionar os limites de um currículo nacional frente à complexidade dos contextos escolares brasileiros. O desafio contemporâneo consiste em transformar o documento em ponto de partida e não de chegada para práticas pedagógicas que respeitem as singularidades culturais, valorizem o professor como

intelectual do currículo e garanta que a Arte permaneça espaço de criação, reflexão crítica e emancipação.

Para o ensino da fase inicial, estão postos os desafios para os professores, dentre eles organizar práticas contextualizadas e não restringir a formação do professor, apenas a prática. Educar é, pois, um ato histórico, cultural, social e existencial e político. Deve-se pensar no ensino como um processo permanente de investigação e descoberta, construir novos conhecimentos partindo dos valores da visão que se tem da prática educacional.

O conhecimento não é um produto pronto e acabado, mas sim uma reflexão primordial em um processo de construção, exigindo da escola projetos, processos, metodologias e formação diferentes das vivenciadas em épocas passadas. Ademais, propostas educacionais em ambientes virtuais de aprendizagem, que aliem momentos presenciais e à distância, tem alcançado notoriedade, embora enfrentam questões como as condições objetivas e subjetivas de implantação, essa dinâmica formativa ainda está longe de ser o ideal, mas se apresenta como possibilidade de formação docente.

1.3. Justificativa

Com base no levantamento realizado nas bases de dados Periódicos CAPES, *SciELO* e nos acervos das bibliotecas da UFC e da UECE, foi possível identificar um número limitado de produções acadêmicas que abordam diretamente os temas relacionados à educação estética e sensível no contexto da formação de professores da educação básica, no período de 2019 a 2024. Apesar da escassez de publicações, as produções encontradas revelam um esforço pontual para explorar a relevância da estética como elemento formativo e pedagógico.

As publicações identificadas concentram-se majoritariamente em discussões teóricas sobre a importância da sensibilidade e da estética na prática docente, com poucas abordagens empíricas ou estudos de caso que exemplificam sua aplicação no contexto da escola.

Essa baixa quantidade de materiais evidencia a necessidade de maior investimento em pesquisas que articulem de forma mais sistemática a relação entre a formação de professores e a dimensão estética, destacando sua contribuição para uma educação mais sensível e integral.

Durante o levantamento bibliográfico, constatou-se que apenas oito artigos atenderam aos critérios de busca definidos para este estudo, sendo quatro encontrados no Portal de Periódicos CAPES e quatro na base SciELO. Esse número reduzido reflete a escassez de produções acadêmicas que abordam diretamente o tema da educação estética dos professores de forma virtual no recorte temporal estabelecido de 2019 a 2024, reforçando a necessidade de maior atenção científica a essa área de investigação.

O quadro 1, a seguir, apresenta as produções científicas sobre educação estética e formação de professores no período de 2019 a 2024.

Quadro 1 - Produções acadêmicas (artigos em periódicos) sobre a educação estética dos professores (2019-2024)

TÍTULO	AUTORES	ANO	BASE DE DADOS
A importância de espaços de escuta como forma de subjetivação do adolescente	Mota, M. C.	2021	Portal de Periódicos CAPES
Biografías de mujeres para la infancia em el contexto brasileño y gallego	Mociño-González, I.; Debus, E. S. D.	2022	SciELO
Com quantos filmes se fala da criança? A pluralidade representacional da infância no cinema	Santos, J.D. A. dos; Fantin, M.	2023	SciELO
A literatura infantil na educação em direitos humanos: fundamentos e ideologia	Cardoso, C. M.	2021	Portal de Periódicos CAPES
Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica	Schindwein, L. M.; Milléo, O.; Souza, M. L. S.	2024	SciELO
Educação literária no contexto pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: da teoria às práticas	Mendes, T. L. F.	2019	Portal de Periódicos CAPES

Plunct Plact Zum: Imaginação e Criação Artística na Escola	Schlindwein, L. M.; Martins, A. S.; Oliveira, R. D.	2019	SciELO
Educação Infantil em museus de arte, ciência e história	Lopes, T.; Carvalho, C.	2021	Portal de Periódicos CAPES

Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora a partir de pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES e no *Scielo* (2025).

A quantidade de publicações sugere que, embora o tema da estética na educação venha ganhando alguma relevância em discussões contemporâneas, ele ainda não se consolidou como um campo amplamente explorado no contexto da formação de professores. Isso pode estar relacionado à predominância de outras temáticas na formação docente, bem como à dificuldade de integrar a dimensão estética virtual às práticas pedagógicas de forma efetiva e sistematizada.

Ainda assim, o pequeno número de estudos encontrados representa uma contribuição inicial importante, indicando caminhos possíveis para o aprofundamento teórico e metodológico do tema. As produções localizadas destacam, mesmo que de forma limitada, a necessidade de repensar o papel da estética na formação de professores de Arte, considerando a escola como um lugar sensível em que experiências estéticas desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos. Essa escassez de materiais, portanto, não apenas expõe lacunas na pesquisa, mas também sinaliza a relevância e o potencial de expansão desse campo de estudos.

No âmbito pessoal, a minha experiência dentro da cultura familiar trouxe vivências que marcam muito essa sensibilidade estética desde a primeira infância. A escolha pela pesquisa em Arte na formação de professores decorre de um percurso pessoal profundamente marcado por experiências estéticas desde a infância. Nasci e vivi a primeira infância no interior do Maranhão, em um contexto cultural rico e afetivo, onde minhas primeiras referências de Arte e ludicidade foram construídas nos modos e na cultura familiar.

Tomar banhos de rio, brincar nos quintais sombreados por árvores frutíferas, correr atrás de galinhas nas casas das minhas avós e observar os modos

que elas cozinhavam seus fogões a lenha, os cheiros das paisagens gastronômicas, a escuta das paisagens narrativas e musicais desse lugar, brincar de arrumar pequenas casinhas para fazer o “guizado”, brincar livremente de subir em árvores, observar a natureza e seus modos de existir, foram experiências que, mais do que simples memórias, consolidaram-se como elementos formadores da minha sensibilidade estética. O contato direto com a natureza, ao colher frutas como goiaba, cajá, maracujá e murici, despertou em mim uma atenção singular ao sensível, sentimentos que permanecem vivos e orientam minha visão de mundo.

Ao longo da vida, compreendi que a Arte é a linguagem da experiência, do fazer e do instante, capaz de fixar-se na memória e na alma. Inspirada por autores como Fayga Ostrower (2005), cuja obra aborda a criatividade e os processos criativos como dimensões essenciais da experiência humana, percebo na Arte não apenas uma expressão, mas uma forma de capturar o nosso “eu interior”.

Minha trajetória profissional como professora e arte-educadora fortaleceu ainda mais essa percepção. Escolhi o magistério por acreditar na Arte como elemento transformador na formação de professores e na educação da primeira infância. A Arte, ao unir o sentir e o pensar, favorece a construção de sentidos, a reflexão crítica e a valorização das experiências humanas.

No doutorado reafirmo esse compromisso ao pesquisar a presença da Arte na formação docente. Acredito que compreender a dimensão estética, criativa e lúdica é essencial para formar professores capazes de promover práticas pedagógicas significativas, que despertem a sensibilidade e a imaginação dos sujeitos.

Assim, minha pesquisa nasce do desejo de aprofundar o estudo sobre como a Arte pode enriquecer o processo educativo, transformar olhares e contribuir para uma educação mais humana e sensível. A seguir trago um registro de um momento formativo que exemplifica um pouco do que trago para as formações, que vão além dos conhecimentos teóricos, elementos que ajudam a transportar nossa alma para um disposto lúdico, de uma criança interior que insiste em sobreviver e que também quer participar do mundo, sem perder essa essência estética e lúdica.

De acordo com Huizinga (2019) em seu livro *Homo Ludens*:

A criança fica literalmente transportada de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”, mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realidade de uma aparência: é a imaginação, no sentido original do termo.

O disposto lúdico emerge dessa criança interior que sujeito foi, ou que ele ressignificar na vida. Sentir a arte, ser o artista, me tornar formadora de professores em arte foi um dos sonhos realizados (Figura 2).

Figura 2 - Formação em artes para educação infantil



Fonte: acervo pessoal (2025)

O disposto lúdico do formador emerge dessa criança interior que o sujeito foi, ou que ele ressignifica ao longo da vida, constituindo-se como uma dimensão fundamental da experiência humana. Para Colares (2002), a ludicidade ultrapassa a compreensão restrita do brincar como atividade infantil, configurando-se como uma atitude existencial que acompanha o sujeito ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, a autora afirma que “a ludicidade não está na brincadeira em si, mas na atitude lúdica do sujeito diante da vida” (COLARES 2002).

Essa compreensão permite entender que a criança interior não se perde com o tempo, mas permanece como um campo simbólico e afetivo que pode ser silenciado ou reativado. Quando o sujeito acessa e ressignifica essa dimensão, ele recupera a capacidade de experimentar o mundo de forma sensível, criativa e inventiva. Conforme destaca Colares, o lúdico manifesta-se sempre que há envolvimento pleno, prazer, imaginação e liberdade, elementos que favorecem processos de aprendizagem e criação.

Desse modo, o disposto lúdico, fundamentado na criança que se foi ou naquela que se reconstrói ao longo da vida, assume um papel formativo e

humanizador. Ao reconhecer a ludicidade como uma postura diante do mundo, reafirma-se a importância de considerar o sujeito em sua integralidade, articulando razão, emoção, corpo e cultura. A ludicidade tem permeado meu percurso acadêmico, desde a minha “disposição lúdica” até os estudos na Psicologia e na Pedagogia, formação e atuação nessa área desde 2003 quando comecei a fazer parte do grupo de estudos GEPLÉ na Unichristus. Essas experiências me deram a possibilidade de ampliar meu repertório lúdico por meio dos conhecimentos desenvolvidos entre meus pares, professores atuantes nessa área.

O conjunto das experiências de vida e trajetória profissional levou a compreender a necessidade de aprofundar os estudos sobre a formação continuada em arte, haja visto que as transformações do mundo atual exigem demandas de modo a (re)pensar como alvo principal, a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação para o trabalho docente e a capacidade de utilizar as diferentes linguagens relativas às áreas de atuação. A orientação educacional dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9.394/96, em seu art. 2º afirma que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Tal prerrogativa nos faz refletir sobre professores que trabalham nesse contexto, forjando-se, portanto, a necessidade de articular teoria e prática, integrar os saberes científico-tecnológicos bem como associar os conhecimentos específicos da formação profissional e os saberes implícitos advindos das práticas sociais e da experiência profissional a sua prática, relacionando-os e adequando-os a esse espaço de formação.

Atuando há quase uma década como formadora de professores, especialmente, entendemos que a formação pode ampliar seus conhecimentos, favorecer suas vivências estéticas, potencializar sua criatividade, por meio das reflexões docentes sobre a prática vivida dessa forma, a pesquisa pretendeu desenvolver uma análise investigativa que traz à tona a discussão sobre formação para o ensino de Arte no ambiente da universidade pública em ambientes virtuais de aprendizagem de forma a colaborar com o embasamento teórico-prático sobre o ensino nessa área a partir das principais categorias de análise: perfil, gênero, escolaridade, vivências estética, possibilidades formativas, equipamento cultural, portfólio imaginador.

Os ambientes virtuais educativos podem constituir-se espaços enriquecedores para experiências interativas dos professores que devem estar preparados para desenvolver e favorecer habilidades e potencialidades. É urgente, então, preparar melhor os professores para utilizar as diversas práticas lúdicas no seu cotidiano pedagógico a partir dos Ambientes de Ensino Semi presenciais (Silva, 2000).

Os ambientes virtuais semipresenciais configuram-se como espaços pedagógicos potentes para a construção de experiências educativas interativas, colaborativas e significativas. De acordo com autores da Educação a Distância, esses ambientes ultrapassam a função de meros repositórios de conteúdos, assumindo o papel de especialistas, nos quais a interação entre professores, estudantes e conhecimentos é fundamental para o processo de aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2013). Nesse contexto, o professor passa a desempenhar o papel de mediador, sendo essencial que esteja preparado para planejar estratégias que estimulem o engajamento, a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Em se tratando especificamente do docente de Arte, este necessita refletir sobre sua formação e sua prática, visto que a LDB 9394/96, atual, traz diretrizes para o trabalho com as linguagens da tecnologia. Há, sem dúvida, uma necessidade de rever as condições de formação dos professores, seu posicionamento crítico-reflexivo sobre sua formação e práticas. O Marco teórico se baseia em Nóvoa (1997), Libâneo e Pimenta (1997), Barbosa (2002, 2008, 2010, 2015), D'Ávila (2022), Pimenta e Severo (2024), Dewey (2010) dentre outros autores que se debruçam sobre a formação docente, um referencial teórico que nos ampara nesta proposição de pesquisa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

A dimensão estética da educação diz respeito à forma de conhecer o mundo que advém da beleza e da arte. Significa reconhecer que o homem integra as dimensões básicas na sua atitude frente ao mundo: sentir e simbolizar. Na primeira dimensão, os significados são vividos, experienciados e possíveis de serem expressos na arte. Pensando em toda a dimensão humana e buscando novos valores que possam desenvolver a sensibilidade, caminhamos em direção à formação estética inerente ao ser humano, que em Ambientes Virtuais de Aprendizagem Semipresencial, no programa da Universidade Aberta do Brasil de ensino, é elemento mediador dessa aprendizagem.

Pelos nossos investimentos teóricos e a experiência como formadora nas linguagens da arte educação, entendemos que essa área possui grande valor educativo, porém, é subutilizada no cotidiano da escola. Mediante isso, ampliamos a discussão e oferecemos subsídios para a formação de professores que atuam/atuarão na licenciatura na escola, tendo em vista as experiências estéticas do qual esses professores têm participado.

1.4 pergunta norteadora

Neste contexto, surge a pergunta norteadora: Como a vivência em um ateliê virtual contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética e lúdica na formação de professores de Artes Visuais no contexto da UAB-UECE?

Da questão inicial, nascem outras inquietações derivadas:

- Como o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UECE/UAB concebe a formação do professor-artista no contexto da semipresencial?
- Como estruturar um ateliê virtual que estimule simultaneamente a criação artística, a ludicidade e a reflexão estética na formação e prática docente de Artes?
- Que expressões lúdicas emergem das atividades e interações realizadas no ateliê virtual e de que forma ampliam o conhecimento e as vivências estéticas reflexivas dos professores?
- Quais os potenciais desafios, as aprendizagens e as transformações formativas que os licenciandos relataram a partir da experiência no ateliê virtual?

1.5 Objetivos

Investigar de que modo a experiência em um ateliê virtual favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e lúdica dos licenciandos no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UAB-UECE.

Como objetivos específicos, essa tese se propõe a:

- Analisar o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Ceará, identificando a presença ou ausência de componentes que promovam a formação tecno-ludo-estética;
- Desenvolver e implementar um modelo de formação ludo-estética para licenciandos em Artes Visuais promovendo uma experiência imersiva num ateliê virtual;
- Compreender de que forma a ludicidade se manifesta nas práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas no ateliê virtual;
- Identificar aprendizagens, desafios e mudanças formativas percebidas pelos licenciandos durante sua vivência no ateliê virtual na ampliação da sensibilidade estética dos futuros professores de arte.

Partindo desses objetivos temos a seguinte proposta de tese.

1.6 Tese

A vivência em um ateliê virtual pode favorecer significativamente o desenvolvimento da sensibilidade estética e lúdica na formação de professores de Artes Visuais, ao promover experiências criativas, colaborativas e reflexivas que integram a tecnologia, arte e ludicidade em processos formativos da educação a distância.

1.7 Hipóteses

Três hipóteses embasam este estudo:

H1: A vivência em um ateliê virtual, ao integrar dimensões tecnológicas, lúdicas e estéticas, pode transformar concepções tradicionais de ensino de Arte, favorecendo a emergência de práticas docentes mais sensíveis, críticas e inventivas no contexto da formação inicial.

H2: Os estudantes da licenciatura em Artes tem pouca ou quase nenhuma vivência estética, o que dificulta sua atuação como professores.

H3: Os licenciandos só compreendem a importância de uma formação virtual tecnoludo-estética em sala de aula por meio de uma experiência imersiva tendo a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa como pedra fundamental.

1.8 Relevância da pesquisa

A relevância da pesquisa centra-se em três fatores: originalidade, contribuição social-prática e contribuição acadêmico-científica.

1.8.1 Originalidade e ineditismo

Ao refletir sobre a originalidade da pesquisa, acreditamos que pensar o ateliê como curso virtual, estamos lançando um novo olhar para a abordagem triangular no ensino da arte, pois sabemos que a relação proposta por Ana Mae Barbosa para o ateliê de arte dentro da metodologia Triangular, ressalta esse espaço como espaço de mediação cultural, mas na verdade não pensava em algo dentro de uma proposta para acontecer de forma virtual, visto que seus estudos de 2004 a 2010 não faziam essa relação, contudo a relação entre o ateliê de arte e a metodologia triangular de Ana Mae Barbosa, ressaltando o ateliê como espaço de mediação cultural e desenvolvimento estético.

Os princípios dessa abordagem, Fazer artístico, Leitura/apreciação e Contextualização, contribuem para ampliarmos essa visão e inovamos ao pensar o ateliê virtual, visto que muda as formas de hoje na relação entre a educação e as tecnologias, ou seja, dialoga com cultura digital, diversidade, cotidiano e arte contemporânea.

A abordagem triangular não está limitada a uma sequência de ações e atividades, ela articula teoria e prática e nos convida a uma reflexão crítica. Ela propõe algo integrado que articula teoria e prática, assim, o ateliê é o espaço onde o fazer artístico se alia à análise crítica e à compreensão histórica. Barbosa (2021) defende que, ao desenvolver a leitura de imagens e a contextualização, o professor de arte amplia as possibilidades de interpretação e expressão dos estudantes, fazendo do ateliê um lugar de experimentação e construção de sentido.

Dessa forma o ineditismo aparece na forma de estudar a estética, tendo propostas virtuais para serem executadas na prática mas também utilizar esse meio

digital para expressar registros, percepções, reflexões e se conectar com mais sujeitos, cada um com sua subjetividade e formas de dialogar sobre o vivido na proposta de pesquisa. Mais do que um local para desenvolver habilidades e técnicas, o ateliê é um espaço de mediação cultural, possibilitando que os estudantes estabeleçam diálogos entre diferentes linguagens visuais e referências culturais. Segundo Barbosa (2015), essa interação favorece a ampliação do repertório estético e o desenvolvimento da sensibilidade.

1.8.2 Contribuição social

O ensino da Arte, no contexto atual, em que os alunos vivem imersos no mundo virtual, ganha sentido socialmente, pois a arte e a educação devem se desenvolver com o propósito de dar sentido às experiências dos sujeitos, com ações significativas para sua formação, considerar os aspectos de ensino aprendizagem, afetivos, perceptivos, emocionais, culturais e tecnológicos.

Somos educados primordialmente através do código linguístico da comunidade em que estamos. Somos levados a compreendermo-nos no mundo segundo os significados dados por esse código (DUARTE JR. 2007, p 25).

Em nossos estudos dialogamos sobre os sujeitos e suas vivências estéticas, dialogamos sobre as possibilidades criativas, sobre a ludicidade presentes em nossas vidas e sobretudo sobre seus percursos na Arte.

1.8.3 Contribuição acadêmica

A formação de professores de Artes Visuais, especialmente no contexto da Educação a Distância, impõe desafios que exigem a construção de propostas pedagógicas capazes de articular sensibilidade estética, criticidade, ludicidade e uso significativo das tecnologias digitais. Nesse cenário, torna-se fundamental investigar experiências formativas que superem práticas meramente instrumentais e promovam vivências estéticas que dialoguem com a cultura contemporânea e com os modos de aprender e criar no mundo digital.

O Ateliê Virtual de Arte uma experiência estética na formação de professores no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UECE/UAB justifica-se pela necessidade de compreender como ambientes virtuais podem se constituir como espaços legítimos de produção estética, reflexão crítica e formação sensível de futuros docentes em Arte. A proposta rompe com a ideia de que a experiência estética se limita à presencialidade física, ampliando-a para os territórios da tecnocultura, nos quais sujeitos produzem, compartilham e ressignificam saberes por meio das tecnologias digitais.

A pesquisa fundamenta-se no diálogo entre Arte, Tecnologia, Cultura e Educação, tomando a tecnocultura como eixo conceitual que compreende as tecnologias não apenas como ferramentas, mas como mediadoras de práticas culturais, estéticas e educativas. Tal abordagem é relevante ao reconhecer que os licenciandos estão imersos em contextos digitais que influenciam suas formas de percepção, criação e aprendizagem, exigindo, portanto, propostas formativas coerentes com essa realidade.

Do ponto de vista metodológico, a escolha da pesquisa etnográfica revela-se pertinente por possibilitar a integração entre investigação e processo formativo, valorizando as experiências, narrativas e produções dos participantes como parte constitutiva do conhecimento produzido. Realizada com uma turma do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Ceará, a pesquisa permite compreender os impactos do Ateliê Virtual tanto na constituição estética dos sujeitos quanto na construção de suas identidades docentes.

A implementação do modelo TEC-LUDO-ESTÉTICO, apresentado no projeto político-pedagógico da proposta, reforça a relevância do estudo ao articular tecnologia, ludicidade e experiência estética, promovendo práticas pedagógicas que favorecem o envolvimento, a experimentação e a reflexão crítica. Tal modelo contribui para repensar o ensino de Arte na formação inicial de professores, sobretudo em contextos mediados por tecnologias digitais. Assim, a contribuição acadêmica do estudo apresenta um potencial teórico, metodológico e formativo, ampliando o debate sobre experiências estéticas, tecnocultura e formação de professores em Artes Visuais.

1.9 Organização da tese

A presente tese está organizada em sete capítulos, descritos a seguir:

O primeiro capítulo refere-se à introdução, apresentam-se as motivações e os critérios utilizados pela pesquisadora para a escolha de seu objeto de estudo, além dos objetivos e da delimitação temática.

No segundo capítulo temos o referencial teórico que aborda uma breve história da educação a distância, a emergência da tecnocultura, o entrelaçamento da tecnologia, cultura, estética e formação de Professores, enfocando as experiências no Nordeste. Os principais autores estudados foram: Dewey (2010) Martins, Picosque e Guerra (1998), além da LDB de 1996

O terceiro capítulo aborda a formação estética dos professores, os principais autores foram Lima (2005), Levy (1999), Dewey (2010), Barbosa (2008),

O quarto capítulo apresenta-se a metodologia deste estudo, tendo a pesquisa-formação como caminho investigativo realizado em uma turma do curso de Licenciatura em Artes da Universidade Estadual do Ceará. Os estudos foram fundamentados em Gil (2007), Torres (2020), Hide (2000) Flick (2020), André (2000), Bardin (2016) e Creswell (2014).

No quinto capítulo, temos a proposta de formação ludo-estética: ateliê virtual arte, tecnocultura, ludicidade e estética, um modelo de formação para professores de artes visuais em formação na modalidade a distância, promovendo uma experiência imersiva e reflexiva.

No sexto capítulo, temos os resultados e discussões, fruto da pesquisa, fundamentada em Ana Mae Barbosa, Dewey.

No sétimo capítulo, temos as considerações finais, seguidas das referências.

2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: DESVELANDO O ESTADO DA ARTE

Este capítulo tem como objetivo descrever principais marcos históricos e conceituais da educação a distância no Brasil e sua relação com a formação docente em Arte buscando identificar pontos de intersecção entre essas temáticas. Diante do exposto, temos como desafio identificar o ensino da arte em suas múltiplas relações com a educação escolar e com o processo histórico social, pontuando a interconexão do tripé história, arte e ensino, como esferas resultantes da ação humana.

No Brasil, historicamente a Educação a Distância se inicia no começo do século XX por meio de cursos de datilografia. Era comum na capital Rio de Janeiro, que cursos profissionalizantes de datilografia fossem ofertados por professores particulares, usando os correios como forma de comunicação (ALVES, 2009).

Um marco importante é o Instituto Radiotécnico Monitor, atual Instituto Monitor foi fundado em 1939 sendo considerado uma das primeiras escolas a distância no Brasil. O primeiro curso oferecido pelo Instituto Radiotécnico Monitor foi composto por apostilas e um kit que permitia ao final da formação, a construção de um modelo simples de rádio caseiro. O curso de eletrônica por correspondência contribuiu para transformar a atual região da Santa Efigênia em São Paulo em um polo atrativo de produtos eletrônicos. Esses cursos usavam basicamente o material impresso e tinham pouca ou nenhuma interação professor-aluno no início (MONITOR, 2025, ALVES, 2009).

No século XX, novas mídias ampliaram o alcance da EaD: primeiro o rádio, depois a televisão educativa, e mais tarde as mídias gravadas e tecnologias de telecomunicações. Em vários países, emissoras públicas e universidades utilizaram rádio e TV para levar conteúdos educativos a grandes audiências (programas de alfabetização, cursos técnicos e apoio escolar).

A emergência dos microcomputadores e das redes nas décadas finais do século XX abriu caminho para modelos mediados por computadores e, posteriormente, para ambientes virtuais de aprendizagem (Moore, 2023). A EaD adotou papéis diversos conforme contextos: democratização de acesso ao ensino superior em países com grandes extensões territoriais (Canadá, Reino Unido, Brasil), capacitação e formação profissional, alfabetização de adultos e programas de extensão. Em muitos países em desenvolvimento, rádios e programas televisivos

foram ferramentas centrais de EaD antes da massificação da Internet. Ao mesmo tempo, universidades convencionais foram adotando componentes a distância para flexibilizar a oferta.

No Brasil, o processo regulatório e as políticas públicas influenciaram fortemente a expansão da EaD.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, incluiu dispositivos para EaD, o que foi fundamental para sua institucionalização. Pela primeira vez, a educação a distância foi considerada modalidade de ensino.

Cruz e Lima (2019) destacam uma trajetória das políticas públicas da EaD nos últimos 40 anos, mostrando como programas governamentais como o sistema UAB ajudaram na expansão

A formalização de normas sobre cursos a distância e reconhecimento de diplomas criou um ambiente que permitiu a multiplicação de ofertas, sobretudo no ensino superior. Dados censitários têm mostrado crescimento expressivo de matrículas em EaD nas últimas décadas, o que suscitou debates sobre qualidade, avaliação e inclusão digital.

A Internet e as plataformas de aprendizagem (LMS — *Learning Management Systems*), além de tecnologias móveis, redes sociais e videoconferência, remodelaram a EaD: passaram a permitir interação síncrona e assíncrona, maior personalização, acompanhamento e avaliação contínua. Essas ferramentas também trouxeram desafios: exclusão digital, necessidade de formação de professores para a modalidade, e garantia de qualidade em escalas maiores. Estudos recentes apontam que apenas oferecer tecnologia não é suficiente; é preciso projetar práticas pedagógicas ajustadas às características da aprendizagem mediada por tecnologia.

A relevância da discussão desdobra-se alicerçada nos dados do Censo Escolar de 2024, ao apontar que apenas 56,70% das escolas da rede municipal de Fortaleza dispõem de laboratório de Informática, segundo os microdados divulgados pelo INEP (BRASIL, 2025). Nesse contexto, descortinar o estado da arte poderá contribuir não apenas para o aprimoramento pedagógico, mas também para fomentar o debate e incentivar maiores investimentos na infraestrutura tecnológica das escolas públicas (SOUZA, 2022).

Com o passar dos séculos, o ensino de Arte sofreu influência de diversas correntes estéticas resultantes de mudanças sociais, atravessando desde o Barroco

até chegar no Neoclassicismo, inclusive, adaptando-se às demandas do processo de industrialização no século XX. Por conseguinte, nessa época o desenho ganhou relevância como uma forma de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, refletindo as demandas por formação técnica. Sucintamente, a partir da industrialização, o ensino de arte incorpora-se ao conhecimento técnico (Dewey, 2002).

De fato, reconhecemos que a arte em suas bases sempre acompanhou o ser humano, apesar do ensino sistematizado de Arte ser bem recente (MOTA; PEREIRA; LIMA, 2024), haja vista que nos primórdios o aprendizado era informal, por meio da imitação dos artistas experientes da época. Assim, pelas vias analíticas de Hauser (1994), o artista paleolítico já se destacava como uma classe profissional atravessada por fatores sociais, políticos e econômicos que influenciaram a criação artística e literária, buscando a compreensão da arte como um produto fabricado pela história e pela cultura.

No transcorrer de sua história, o ensino de Arte, era reconhecido apenas como fazer artístico tradicional, como resultado de técnicas manuais para a pintura e para a escultura, constituindo em conhecimentos que eram compartilhados de geração em geração, através das oficinas, orientadas por um mestre, sendo essas oficinas as únicas formas de educação artística popular da época (FELDMAN, 1995).

No Brasil, a Arte foi empregada pelos jesuítas para fins educativos, como ferramentas para a transmissão de ensinamentos religiosos, culturais e linguísticos. Daí, sua abordagem pedagógica alicerçada no Ratio Studiorum, defendia o controle disciplinar e a memorização, com a prática por meio de exercícios como música, teatro e produção de objetos artísticos, adaptando-se às necessidades locais.

Na verdade, foi na década de 1970 do século XX, que a disciplina de Educação Artística se tornou obrigatória, destacando-se na contemporaneidade a partir da LDB 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesses termos, os PCNs destacam a pertinência do conhecimento da contextualização histórica e dos conceitos do conhecimento artístico, assegurando que todas as áreas têm como missão inserir os alunos na sociedade, por meio das artes visuais, música, teatro e dança, exigindo formação específica para professores atuarem nesse âmbito (Brasil, 1997).

Com efeito, o estudo também pretende descortinar os novos desafios e as oportunidades do ensino de Arte na educação básica em tempos chamada era digital.

Nessa perspectiva, estamos diante de uma realidade com vicissitudes rápidas e massivas, por meio da transferência de informações e da comunicação que afetam profundamente a sociedade, em seus processos de produção e compartilhamento da informação e, principalmente, a forma como ela é ensinada e aprendida (Bertoletti, 2012).

Os docentes deverão mediar as atividades, evitando a dependência da tecnologia, pois pode fazer com que os estudantes percam o contato com a materialidade e com a prática convencional do ensino de Arte, limitando o desenvolvimento das habilidades técnicas e criativas dos indivíduos. Nesses termos, também reconhecemos ser limitado o acesso à tecnologia em muitos contextos seja por questões financeiras ou de infraestrutura, criando assimetrias no aprendizado ao impedir que alguns alunos tenham acesso aos recursos mais avançados na tecnologia.

O ensino de Arte deverá auxiliar no desenvolvimento da interação crítica dos alunos frente à complexidade do mundo, de forma a contribuir com o ensino do respeito às diferenças e ao diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue (Brasil, 2018). Por isso, será por meio desse componente curricular que acontecerá a troca entre culturas e o reconhecimento das semelhanças e divergências entre elas. Sendo assim, a aprendizagem dessa matéria mediada pelo TDIC proporcionará experiências e vivências artísticas como práticas sociais permitindo que os aprendizes sejam os protagonistas e criadores. Daí, com base em Diniz-Pereira e Amaral (2010, p. 534):

[...] Seria fundamental investir na formação de um professor que tivesse vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que tivesse se formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se orientasse pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. Dessa maneira, seria fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente.

Nesse âmbito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) defende as dimensões de ensino, com fulcro na criação concernente ao fazer artístico, a partir da materialização dos sentimentos, ideias, desejos e representações dos alunos; na crítica em relação às impressões que podem provocar motivação para os discentes rumo às novas compreensões do espaço em que estão inseridos ao articular ações e pensamentos propositivos, mediante os aspectos de âmbitos sociais, econômicos,

estéticos, políticos, históricos, filosóficos e culturais; na estesia acerca das experiências sensíveis dos alunos, provocando e articulando a sensibilidade e a perceptividade como formas de conhecimento de si mesmo e do outro, mediados pelo mundo; na expressão com fulcro nas possibilidades de exteriorização e de manifestação das criações subjetivas mediante de procedimentos artísticos; na fruição por meio do deleite, do prazer, do estranhamento e da abertura para a sensibilidade durante sua participação nas práticas artísticas e culturais. Já na reflexão relaciona-se à atitude de percepção, análise e interpretação das manifestações artístico culturais como criador ou como leitor.

Sucintamente, o ensino de Artes é caracterizado pelos processos e produções nos diferentes tempos históricos e contextos sociais que utilizam a expressão visual como meio de comunicação. Nesses termos, será com âmbito nesse componente curricular que os alunos podem explorar as mais diversas culturas artísticas, ao dialogar com as diferenças, conhecendo múltiplos espaços e possibilidades de invenção e expressão, ampliando os limites dos estabelecimentos educacionais ao criar formas de interação artística e de produção cultural, concretas ou simbólicas (BRASIL, 2018).

À propósito, a BNCC propõe colocar os alunos como protagonistas e professores como mediadores no processo de ensino-aprendizagem de Artes, prevendo orientações para que os estudantes possam apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais, identificando a sua utilização e sugerindo a exploração de recursos multimídia e de softwares que nas aulas (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, frente aos novos paradigmas sociais, eclode a Era Digital, impondo aos indivíduos a adaptação aos meios tecnológicos tanto na esfera cotidiana como em âmbito educativo formal. Nesse viés, a escola como instituição formadora de cidadãos, surge pensando estratégias para facilitação do processo de aprendizagem das pessoas, tornando um processo significativo e aprazível.

Conforme o exposto, circunscrevemos ser a cultura tecnológica um ponto a ser considerado no contexto educacional, pois tem impactado no perfil dos estudantes do século XXI. Logo, por múltiplas razões, a geração atual é caracterizada por condições próprias e únicas, cercado por elementos tecnológicos que não existiam nos séculos anteriores com esses formatos. Portanto, quando se pretende trabalhar os conteúdos de forma significativa e dinâmica, torna-se inviável ignorar as ferramentas tecnológicas como parte do cotidiano dos aprendizes.

De fato, a tecnologia proporciona uma multiplicidade de recursos e ferramentas para o enriquecimento do ensino de Arte, provocando novas perspectivas e possibilidades aos estudantes. Logo, por exemplo, o uso de softwares de edição de imagens e vídeos poderá permitir que os alunos possam experimentar várias técnicas de manipulação e criação visual. Ademais, a internet e com plataformas online é capaz de disponibilizar vastas galerias virtuais, com exposições e museus, permitindo que os alunos acessem e explorem diversas obras de arte do mundo inteiro sem sair da sala de aula (SANTOS; GARCIA, 2023).

A utilização de computadores, tablets, smartphones e internet na contemporaneidade tem se difundido cada vez mais em nível planetário. Apesar de que o uso desses equipamentos e recursos digitais ainda são pouco empregados nas salas de aula das escolas, inclusive, nos cursos de Formação de Professores, na formação inicial, continuada ou em serviço. Nessa óptica, os profissionais pouco preparados para a utilização das ferramentas computacionais em seu ambiente de trabalho, mormente quando direcionada aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação (GATTI, 2014). Na formação para o ensino de Artes não é diferente, haja vista que a formação de professores para o ensino de Artes na tecnodocência (docência permeada por tecnologias digitais) enfrenta múltiplos obstáculos nos aspectos técnicos, pedagógicos, culturais e estruturais.

Na integração das tecnologias digitais à linguagem artística, muitas ferramentas digitais ainda não foram pensadas para o ensino de Artes, podendo limitar a expressão criativa ou nos casos de softwares de desenho ou modelagem 3D que exigem competências técnicas que professores e alunos raramente irão dominar (SOUZA; OLIVEIRA, 2022).

De fato, a chegada das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) impactou na forma de aprender e ensinar, afetando as instituições de ensino e os professores, que serão convidados a rever suas antigas práticas de ensino, posto que não apenas as instituições necessitam de atualização em suas matrizes curriculares para viabilizar o acesso às tecnologias avançadas, mas os docentes terão que rever sua práxis pedagógica, ampliando seus saberes sobre a cultura as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia, conjugando os movimentos, os gestos, os sons, as formas, as texturas, as cores, as palavras, as emoções, as transformações, os relacionamentos, as histórias, os objetos e os elementos da natureza, na escola e para fora dela.

Nesse âmbito, a tecnodocência, formalizada a partir de 2015 tem como propósito possibilitar aos educadores da Educação Básica e Ensino Superior, em seus processos formativos, a ampliação do arcabouço teórico-metodológico, técnico-operacional e ético-político sobre e para o uso e TDIC na docência, mobilizando-os para o desdobramento de didáticas e metodologias inovadoras em sua prática profissional (LIMA; LOUREIRO, 2019).

À propósito, a inserção das TDIC no ensino de Arte apresenta problemas significativos para a formação docente, requisitando não apenas domínio técnico, mas também a ressignificação das práticas pedagógicas. Nesse ínterim, a tecnodocência caracterizada como os processos didáticos mediados pelas tecnologias digitais, requer que os professores estejam preparados para a integração de recursos digitais de maneira crítica e criativa ao ensino artístico. À vista disso, Moran (2015), aduz que a formação de professores carece de preparação para um novo papel de educador que deverá ser mais mediador ou facilitador de conteúdos e/ou experiências e menos transmissor de informações.

No ensino de Artes, essas mudanças são muito mais sensíveis, em virtude de envolver tanto conteúdos cognitivos como a expressão sensível-criativa e o pensamento estético dos indivíduos. Nesse desfecho, assinalamos que um dos principais imbróglios é a integração significativa das tecnologias digitais às linguagens artísticas. Em síntese, Hernández (2007), demarca que a arte na escola atual necessita provocar o diálogo com a cultura visual contemporânea, incluindo mídias digitais, gamificação, redes sociais, plataformas, fotografia digital e edição de vídeo, dentre outras linguagens. Apesar de muitos cursos de licenciatura em Artes ainda não incorporarem tais práticas em suas formações iniciais. Em relação àqueles já graduados, uma grande parte está mais preocupada em usar as tecnologias para compartilhar os conteúdos, sem se preocupar de fato com aqueles que precisam aprender (KENSKI, 2015).

Outros aspectos que emperram a implementação da tecnodocência são a precariedade da infraestrutura e a desigualdade no acesso às tecnologias. Silva (2020) alega que uma via de impedimento para uma formação docente eficaz e equitativa reside na precarização das condições de trabalho e na ausência de políticas públicas específicas que abordem o objeto de ensino de Artes com a mediação tecnológica.

Um ponto crítico também é a formação continuada desarticulada das reais necessidades dos docentes de Artes. Face ao exposto, Almeida e Valente (2011), sugerem ser essencial que os programas de formação inicial e continuada estejam alinhados às práticas colaborativas e à resolutividade de problemas contextualizados, oportunizando que os educadores também sejam autores de seus próprios materiais e projetos pedagógicos. Outrossim, a resistência cultural à arte digital ainda é uma realidade, representando entrave dentro do currículo escolar, considerando que muitos docentes ainda consideram as expressões digitais como inferiores em relação às linguagens clássicas, comprometendo o potencial transformador das TDIC no ensino artístico (SANTAELLA, 2003).

Destacamos a urgência no desenvolvimento das competências digitais críticas, considerando que não basta o domínio de ferramentas, necessitando utilizá-las também de modo criativo e ético. Assim, reforçamos que as TDIC devem formar cidadãos críticos que produzam seus conhecimentos, em detrimento de uma perspectiva que apenas coloca os aprendizes como consumidores de conteúdos digitais (BELLONI, 2009).

Pontuamos a criação de espaços virtuais de colaboração e o compartilhamento como formas de contribuições significativas da tecnologia no ensino de arte. Veiga (2006, p. 85) desvela que [...] projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infundável, necessariamente refletido, questionado e reconfigurado.

Diante dessas premissas, os alunos podem trabalhar em projetos coletivos de Arte em tempo real, trocando conhecimentos com colegas de classe ou até mesmo com estudantes de outras escolas, cidades, estados ou países. Assim, essa interatividade provoca a troca de experiências e conhecimentos, por meio da ampliação das perspectivas dos alunos, promovendo a diversidade cultural e trazendo as possibilidades de utilização das diferentes formas de mídia e arte digital para despertar o interesse dos estudantes, incentivando-os a explorar formas alternativas de expressão artística.

À rigor, vislumbramos a formação de professores para o ensino de Artes, com foco na construção de uma educação crítica digital, articulando arte, cultura e

tecnocultura infantojuvenil, em detrimento do ensino tecnicista que desvincula os códigos socioculturais digitais dos alunos (Cunha, 2017). Daí, necessita-se formar uma mentalidade digital auto governativa que permita aos aprendizes a navegar reflexivamente no ambiente digital, recorrendo à Arte como dispositivo de criticidade e de práxis pedagógica libertária.

Nesse desfecho, para formações em Artes no nível de graduação que contemplem a tecnocultura e a ludo-estética carregados de sentidos, requisita-se os direcionamentos jurídicos contidos na Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009, que trata da das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Artes Visuais. Por conseguinte, a formação docente em Artes deverá revelar, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual; II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual; III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes; IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais; V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais (Brasil, 2009, p. 2).

Diante do exposto, discutimos a fragmentação entre teoria e prática, permanecendo essa dicotomia em virtude da norma enxergar os estágios e as experiências escolares apenas como apêndices dos cursos, e não como partes constitutivas da formação. Inclusive, desvela-se o Estágio Supervisionado como componente curricular não obrigatório, destinando-se à consolidação de determinados desempenhos profissionais, relativos ao perfil do formando. Por seu turno, "A prática como componente curricular continua sendo tratada como uma atividade isolada, sem articulação orgânica com os demais conteúdos formativos" (GATTI, 2020, p. 67).

Outrossim, mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Artes Visuais tratando da formação inicial, não articula uma organicidade e sequência com políticas estruturadas de formação continuada, desprezando que a profissionalização docente carece de um processo contínuo de atualização e reflexão

crítica. À vista disso, em um cenário de rápidas transformações tecnológicas e sociais, avaliamos essa omissão como grave.

Aliás, a preparação profissional de professores para o ensino de Arte, considerando a tecnocultura e a formação ludo-estética carregadas de sentidos, deverão estar efetivamente alicerçados nos fundamentos da sólida formação básica, por meio de conhecimentos científicos e sociais de suas competências para o trabalho; na associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e no aproveitamento significativo dos transcurso formativos e nas experiências anteriores, ocorridas em instituições educacionais formais e em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019). Nesses termos, Barbosa (2005, p. 14):

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/ aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna e contemporânea. Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

Portanto, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO) traz nas suas competências gerais docentes a pesquisa, a reflexão e a realização da análise crítica, usando a criatividade, buscando soluções tecnológicas para seleção, organização e planejamento de práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. Nesses circuitos, reconhecemos as TDIC como ferramentas de formação para comunicação, acesso e disseminação de informações, produzindo conhecimentos, resolvendo problemas e potencializando as aprendizagens (BRASIL, 2019).

Diante do exposto, traçamos algumas dimensões do engajamento profissional dos professores para a educação básica, por meio de habilidades específicas da BNC-FORMAÇÃO, reforçando os aspectos da tecnodocência como “Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações” (Brasil, 2019, p.16).

Logo, detectamos o uso das TDIC como norteadoras. Por exemplo, os docentes irão recorrer às tecnologias digitais para a realização da curadoria educacional, utilizando as tecnologias digitais com conteúdo virtuais e com outros

recursos tecnológicos, incorporando à prática pedagógica a potencialização e transformação das experiências de aprendizagens dos estudantes, estimulando atitudes investigativas. Em contrapartida, para as escolas públicas com computador, a média é de 1 equipamento para 10 discentes. Por isso, o Levantamento do Centro de Estudos e Pesquisas em Tecnologia de Redes e Operações desvela que quase todos os colégios no Brasil têm acesso à internet, contudo faltando tablets, computadores e notebooks para uma educação mais conectada (G1, 2024).

Ainda sobre a BNCC-FORMAÇÃO, reforçamos o engajamento profissional dos professores para a educação básica, por meio do uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento de aprendizagens, recorrendo a recursos tecnológicos disponíveis. Cabe a cada profissional do ensino empregar as tecnologias apropriadas a cada contexto de prática de ensino (Brasil, 2019). Consequentemente, o docente deverá conhecer e valorizar positivamente às diferentes identidades e demandas dos estudantes, utilizando recursos tecnológicos para viabilizar a inclusão e o desenvolvimento das competências elencadas na BNCC.

Indubitavelmente, a profissionalização docente para Arte demanda a articulação entre a epistemologia estética, a pedagogia da experiência e a tecnocultura. Logo, defendemos uma verdadeira literacia estética exigindo formações docentes que capacitem o professor para guiar os alunos na complexidade de fazê-los compreender a estética como filosofia e método, questionando o verdadeiro significado da Arte e como ela interage com as narrativas digitais.

De fato, infere-se que professores enfrentam múltiplos desafios para integrar efetivamente as TDIC às suas práticas. Entre os principais obstáculos destacam-se as diversas deficiências estruturais como a ausência de laboratórios de informática, softwares educativos e conexão à internet de banda larga (PEREIRA; LIMA, 2023).

Nesse contexto, muitos educadores pontuam a insegurança e o medo na utilização das tecnologias, em parte ocorre em virtude das lacunas formativas e à distância geracional concernentes aos recursos digitais (Santos; Almeida, 2024). Literalmente, Oliveira (2023, p.1) sustentam que: “A presença das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) em diversas áreas da sociedade, inclusive na área educacional, proporcionaram modificações e efeitos na vida cotidiana das pessoas, como por exemplo, no comportamento, no trabalho, nos relacionamentos, na forma de se comunicar e de aprender.”

Na verdade, mesmo que os docentes estejam conscientes da importância das TDIC para o ensino, ainda há obstáculos para que a aplicação dessas tecnologias na educação torne-se um fator cultural, haja vista que os mediadores dos conhecimentos revelam entraves no emprego dessas ferramentas de maneira crítica e contextualizada, evidenciando a fragilidade de uma formação inicial e continuada ainda desarticulada da realidade escolar (FERNANDES, 2022). À vista disso, a tecnodocência no ensino das Artes emprega uso de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas para o enriquecimento do processo de aprendizagem. De fato, Santos e Garcia (2023, p.6), fazendo um resgate histórico, pontuam que:

A tecnologia tem uma origem bastante ampla e remonta aos primeiros seres humanos, que desenvolveram ferramentas simples feitas de pedra, madeira e outros materiais disponíveis na natureza. Ao longo da história, a evolução da tecnologia tem sido impulsionada por diversas necessidades e descobertas científicas.

Extraímos que no século XX, a tecnologia sofreu rápidos avanços com o advento da eletricidade, computadores e internet, permitindo a automatização de processos e o desenvolvimento de comunicabilidades pelo acesso às informações de forma globalizada (ibid.). Diante desses circuitos tecnológicos admitimos que a apreensão dos valores ocorre pela sensibilidade em diversos espaços inclusive pelo papel da mídia em geral que apela sobretudo para esta faculdade, configurando-se agente educador (WERNECK, 2004).

Por conseguinte, atualmente a multimídia desvela-se como instância de educação, pois sua função não é apenas comunicar, mas propor hierarquia de valores que afetem no aprimoramento dos sujeitos. Em síntese, a multimídia alicerçada por seus aparatos tecnológicos provoca mensagens no imaginário e no sentido de sua linguagem, não sendo neutra a produção da tecnologia, em razão da sua ação pedagógica revelar-se não propriamente nos conteúdos que transmite, porém pelos sentidos com que são apresentados.

2.1 A emergência da tecnocultura

A tecnocultura caracteriza-se como a cultura atravessada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), impondo novos paradigmas para a educação no século XXI. Assim, trata-se de um fenômeno progressivo que não

apenas introduz ferramentas e dispositivos tecnológicos nas vivências escolares, mas que também configura profundamente os modos de produzir conhecimentos, de interagir e utilizar as práticas pedagógicas. Sucintamente, a compreensão da tecnocultura em âmbito crítico é pressuposto para que educadores possam posicionar-se frente às intercorrências e às potencialidades emergentes (SANTOS, 2023).

Para Santaella (2020), a tecnocultura “não é apenas o uso de tecnologias na vida cotidiana, mas uma nova forma de organizar a experiência humana e o conhecimento” (p. 23). Logo, as escolas universitárias não podem permanecer alheias a essas reestruturações culturais. Em contrapartida, devem integrar de forma reflexiva e crítica as linguagens digitais almejando realizar uma educação dialógica, assentada nos modos contemporâneos de ser, pensar e aprender.

Pelo raciocínio de Lévy (2010), a cibercultura e as TDIC criam ambientes de inteligência coletiva, tendo em vista que os saberes são construídos e distribuídos em rede, transpondo os limites da sala de aula tradicional. Nesses termos: “o ciberespaço torna-se um novo território do saber, onde se constroem formas emergentes de cognição e de socialização” (ibid., p. 67).

Nessa perspectiva as TDIC quebram a centralidade do professor como único detentor do saber, estimulando a reinvenção das práticas pedagógicas em direção a uma aprendizagem mais colaborativa, democrática, participativa, inclusiva e conectada (Silva; Moura, 2021).

Acreditamos que a tecnocultura promove uma pluralidade de linguagens e expressões estéticas pertinentes à educação artística e aos processos de ensino e aprendizagem que envolvem a criatividade como fonte de assimilação de saberes. À vista disso, as culturas digitais alargam os horizontes da expressividade e da comunicação, colocando a escola como arena de disputa por espaços de mediação crítica entre as tecnologias e os sujeitos inseridos nas formações (PRETTO, 2017).

Por seu turno, a tecnocultura educacional educação traz como missão o favorecimento do desenvolvimento de competências midiáticas, digitais e criativas, aumentando o repertório cultural dos estudantes.

Diante desse contexto, é urgente a problematização dos riscos da tecnocultura se inserida de forma acrítica no ambiente educacional, tendo em vista que a lógica neoliberal, constantemente associada ao discurso da inovação

tecnológica, poderá induzir à mercantilização da educação, justificada pela produtividade, controle e padronização dos processos formativos.

Como alerta-nos Dourado (2007), temos que ter atenção para a tecnocultura não se tornar um instrumento de reprodução das desigualdades, sendo necessário que o Poder Público recorra à criação e implementação de políticas públicas para a garantia do acesso universal à formação docente e a autonomia pedagógica.

Julgamos urgente que os projetos pedagógicos das instituições e dos cursos, contemplem as esferas críticas, éticas e estéticas para o uso das tecnologias, impulsionando uma tecnocultura direcionada à emancipação dos sujeitos. Consequentemente, implica investimento na formação continuada dos professores, na ampliação do acesso às tecnologias e na construção de uma escola democrática, criativa e inclusiva (KENSI, 2012; CAVALCANTE, 2020).

Resumidamente, a tecnocultura eclode como uma condição contemporânea para a redefinição das bases do processo educativo, cabendo à escolas, aos professores e às políticas públicas o enfrentamento das problemáticas concernentes à construção da educação digitalmente integrada, dialógica, situada e socialmente justa (Cavalcante; Costa, 2023). Isto dito, vislumbramos uma educação consubstanciada na tecnocultura pautada em valores humanistas para a sustentação de práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a cidadania digital. Sob essa óptica, Santaella (2023, p. 126) circunscreve:

A emergência da cultura digital e seus sistemas de comunicação mediados eletronicamente transformam o modo como pensamos o sujeito, prometendo também alterar a forma de sociedade. Essa cultura promove o indivíduo como identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades, instaurando formações sociais que não podem mais ser chamadas de modernas, mas de pós-modernas.

Nesse sentido, ser professor perpassa por invenções criativas com cerne em novas tentativas, considerando as experiências de ações anteriores (SCHÖN, 2000). Portanto, o educador que desabrocha como mediador do conhecimento, sugerindo, inferindo e cuidando, certamente transitará por longos, férteis de desafiadoreis caminhos, enriquecendo não só sua trajetória enquanto indivíduo, mas também modificando caminhos de uma interação coletiva e partilhada, valorizando a

inteligência coletiva das relações pessoais e interpessoais, mediante o diálogo e o debate, que estreitam a aprendizagem com os novos saberes pedagógico-digitais.

A Lei nº 14.180/2021 que insere a Política de Inovação Educação Conectada no ordenamento brasileiro tem como propósito universalizar o acesso da internet com alta velocidade, fomentando o uso pedagógico de TDIC na educação básica (BRASIL, 2021).

Nesse desfecho, elencamos os princípios de equidade das condições entre as instituições públicas da educação básica para uso pedagógico da tecnologia; a promoção à inovação e à tecnologia para escolas das regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica do Brasil e de baixo desempenho em indicadores educacionais. Em síntese, o Poder Público efetivará a colaboração entre os entes federativos, buscando a autonomia dos docentes quanto à adoção da tecnologia para a educação, estimulando o protagonismo dos alunos.

2.2 Atuação dos professores e as tecnologias digitais - o desafio da formação e o recorte da Pandemia

Compreendemos que nas últimas décadas, essas transformações sociais e culturais impulsionadas pelo avanço tecnológico e pela globalização têm modificado de maneira significativa a forma como os indivíduos aprendem, trabalham e se comunicam. Esse fenômeno atinge diretamente o campo da educação, que passa a lidar com um novo cenário em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ocupam papel central. Tais recursos não apenas ampliam os canais de interação, mas também oferecem possibilidades de inovação metodológica, contribuindo para uma aprendizagem mais ativa, significativa e contextualizada.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já reconhece a necessidade de incluir competências digitais entre as aprendizagens essenciais, defendendo que a escola deve preparar os estudantes para viver em uma sociedade cada vez mais conectada e interdependente (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a atuação docente passa a ser desafiada a reconfigurar práticas pedagógicas, de modo a integrar criticamente as tecnologias digitais ao cotidiano escolar (Monteiro; Almeida, 2021).

A pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, acelerou esse processo e tornou evidente a centralidade das TDIC no campo educacional. Professores, muitas

vezes de forma abrupta e sem preparo prévio, tiveram de adaptar suas práticas ao ensino remoto emergencial, utilizando plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos de comunicação. Essa transição, ainda que marcada por dificuldades, revelou tanto as fragilidades quanto as potencialidades da relação entre docência e tecnologia.

Estudos realizados por Fonseca (2018) e Galizia *et al.* (2022) apontam que, de um lado, a falta de infraestrutura tecnológica e de formação continuada representou barreiras expressivas; de outro, surgiram experiências pedagógicas inovadoras, capazes de promover engajamento, colaboração e autonomia discente. Assim, a pandemia funcionou como catalisador para reflexões mais profundas sobre o papel do professor na era digital e sobre a necessidade de repensar modelos de ensino ainda centrados em práticas tradicionais (PEREIRA *et al.* 2025).

Apesar das discussões em torno do potencial pedagógico das TDIC, as desigualdades estruturais no acesso à tecnologia persistem como um grande desafio no contexto brasileiro. O relatório TIC Educação 2023, produzido pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, mostra que há aumento significativo no uso de dispositivos digitais por estudantes e professores, mas também revela discrepâncias relacionadas à região geográfica, ao nível socioeconômico e às condições das escolas (CETIC, 2024).

Enquanto algumas instituições conseguem integrar as tecnologias de maneira planejada e estratégica, outras ainda enfrentam limitações básicas, como falta de conexão de qualidade ou de equipamentos. Nesse cenário, a atuação docente assume centralidade, pois é o professor quem media a relação entre estudante e tecnologia, garantindo que os recursos digitais sejam empregados não apenas como ferramentas de reprodução de conteúdo, mas como instrumentos para estimular pensamento crítico, criatividade e produção de conhecimento.

O desafio da formação dos professores também se coloca como eixo estruturante dessa discussão. A literatura acadêmica tem apontado que a competência digital docente vai muito além do domínio instrumental das tecnologias. Para Silva e Almeida (2020), desenvolver competência digital implica saber articular conteúdo, pedagogia e tecnologia de modo a construir experiências de aprendizagem inovadoras e significativas. Isso exige formação inicial que contemple tais dimensões, mas, sobretudo, formação continuada capaz de acompanhar a velocidade das transformações tecnológicas.

A UNESCO (2018), por exemplo, ao propor o *Competency Framework for Teachers*, destacou que a integração das TDIC deve considerar diferentes estágios de apropriação tecnológica, que vão desde a familiarização básica até a capacidade de transformar a prática pedagógica de maneira crítica e criativa. Logo, mais do que aprender a usar ferramentas, o docente precisa ressignificar sua atuação e assumir o papel de mediador que estimula processos de aprendizagem colaborativa e contextualizada.

Diante dessa realidade, torna-se evidente a importância de pensarmos sobre a atuação dos professores frente às TDIC, especialmente em um país marcado por desigualdades históricas no acesso à educação e à tecnologia. A relevância do assunto está no fato de que, embora as diretrizes oficiais e os documentos normativos, como a BNCC e a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), orientem para a integração das tecnologias, a realidade escolar ainda mostra distâncias entre o que se propõe e o que se realiza (BRASIL, 2023).

Muitos professores enfrentam barreiras relacionadas à infraestrutura, outros demonstram insegurança ou resistência em mudar práticas já consolidadas, e uma parte significativa carece de apoio formativo consistente.

A problemática que se coloca, então, é: como os professores podem integrar as TDIC de forma crítica, inclusiva e significativa, de modo a assegurar que seu uso vá além da dimensão técnica e se converta em prática pedagógica transformadora? Como os professores incorporam tais ferramentas em suas práticas pedagógicas e quais os principais obstáculos e possibilidades associados a esse processo? É urgente fortalecer a formação docente e criar estratégias de integração crítica das TDIC.

Reconhecemos que a mediação dos professores permanece protagonista, pois é na ação docente que a tecnologia ganha sentido educacional, adquire intencionalidade e se transforma em oportunidade real de aprendizagem. No plano das políticas, observa-se um arcabouço normativo que legitima e orienta a integração das TDIC. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assumiu a cultura digital como competência geral, o que exige que as redes e escolas organizem experiências que desenvolvam uso crítico, criativo e responsável de linguagens e ferramentas digitais (BRASIL, 2017).

Posteriormente, a Lei n.º 14.533/2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), reforçou diretrizes para inclusão, letramento digital e

formação de professores, incluindo atenção à cidadania e à segurança no ambiente on-line (Brasil, 2023). Esses marcos alinham expectativas curriculares e políticas, sinalizando que o trabalho pedagógico com TDIC não é acessório, mas parte do direito à educação contemporânea. Persistem, contudo, lacunas entre norma e prática, sobretudo em redes com vulnerabilidades históricas de financiamento e gestão, o que desafia a efetividade das diretrizes no cotidiano das salas de aula (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Houve um aumento de conectividade nas escolas, porém a qualidade da conexão, a razão dispositivo/aluno, a manutenção de equipamentos e a existência de suporte técnico variam de forma acentuada entre redes e regiões (CETIC.br, 2024). Essa heterogeneidade impõe limites concretos ao desenho didático: atividades que dependem de upload de arquivos maiores, videoconferências estáveis, uso de múltiplas abas ou softwares específicos tornam-se inviáveis em escolas com banda oscilante ou com poucos computadores operacionais (CARRIEL; ROSENAU, 2025).

Em muitas escolas, o telefone celular é o principal dispositivo dos estudantes, o que demanda planejamento com foco em recursos leves, compatíveis com telas pequenas e consumo reduzido de dados. Evidências produzidas durante e após a pandemia registraram que a instabilidade técnica força docentes a optar por tarefas mais simples e menos autorais, reduzindo o potencial de exploração colaborativa e investigativa das TDIC (GALIZIA *et al.* 2022).

Parte dos professores reconhece o valor pedagógico das tecnologias, mas uma parcela significativa demonstra insegurança para articulá-las a objetivos, conteúdos e estratégias avaliativas. Estudos brasileiros e documentos internacionais convergem ao afirmar que competência digital não se resume a saber operar ferramentas; envolve planejamento, curadoria, mediação, avaliação e ética digital (Silva; Almeida, 2020; UNESCO, 2018).

Quando os programas de formação continuam centrados apenas na ferramenta, os efeitos tendem a ser episódicos. Em contrapartida, percursos formativos que partem de problemas reais de sala de aula, promovem prática guiada, feedback entre pares e elaboração de sequências didáticas digitais favorecem mudanças sustentáveis (FONSECA, 2018; GONÇALVES; SILVA, 2021).

O desenho por competências, com trilhas progressivas e evidências documentadas do desenvolvimento profissional, mostra-se eficaz para transformar o entusiasmo inicial em rotina de trabalho pedagógico. A experiência do ensino remoto

emergencial, imposta pela COVID-19, operou como um grande experimento de escala. Importa, no entanto, diferenciar essa vivência de uma educação on-line planejada.

2.3 Formação de professores de Arte com foco na ludo-estética

O ensino de artes no Brasil vem assumindo diferentes características no decorrer de sua genealogia como componente curricular, tanto em conceitos como nas práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores. Formalmente os primeiros relatos da prática artística em instituições educacionais, no País, irromperam na época do Império, com o advento da Academia Imperial de Belas-Artes, criada em 1816, começando suas atividades em 1826. Por conseguinte, Barbosa (2002) desvela que esse momento representaria a célula mater do nosso ensino de artes, destacando que a:

[...] república foi reiterado o preconceito contra o ensino da arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, pois estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, e com o dirigismo característico do espírito neoclássico de que estava impregnada, servirá a conservação do poder. Tal preconceito veio acrescentar-se aos inúmeros preconceitos contra o ensino da arte sedimentados durante todo o século XIX, os quais se originaram dos acontecimentos que cercaram a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, ou dos elementos já assimilados pela nossa cultura, mas que a academia fez vir à tona (BARBOSA, 2002. p. 16).

É firme que a formação docente em Artes para as tecnologias digitais, deverá estar munida de ação comunicativa, proporcionando aos preceptores práticas de ensino com maior interatividade e diálogo, contribuindo para a formação de alunos participativos, autônomos e críticos, para a construção do conhecimento (ANECLETO, 2018). Por esse prisma, a autora propaga que:

Nosso grande desafio, enquanto docentes, é repensar, reinventar, reformular o modelo de escola e de formação do professor para uma nova época, na qual já estamos inseridos e sem todas as habilidades pertinentes para conduzi-las nos ambientes educativos. E, para que a escola continue a educar para a construção do conhecimento significativo, os educadores também precisam de orientações que subsidiem seu fazer pedagógico, que os levem a apropriação das habilidades tecnológicas atreladas ao ensino e à aprendizagem, que não os façam repetir práticas antigas, tornando as TD como instrumentos; mas, antes, favoreçam a interculturalidade, a interação e a valorização do universo plural, dando sentido como mediador ao conhecimento, valorizando as identidades, respeitando a diversidade. (p. 19)

Diante do exposto, ao repensar a formação continuada dos professores, ações pedagógicas devem contemplar os artefatos digitais, por meio de competências dissidentes das tradicionais diante de uma nova cultura de aprendizagem, que se estabelecerá com a inserção desses meios tecnológicos na aquisição de saberes de forma transversal e interdisciplinar de conteúdos (CUNHA, 2020).

Dessa forma, a utilização de TDIC em uma perspectiva transformadora, diverge do atual modelo de currículo escolar, impregnado de práticas conteudistas e disciplinares. Entretanto, aquele modelo estático e conservador de escola e de sala de aula como os únicos ambientes de aprendizagens não corresponde às demandas e expectativas dos alunos do século XXI.

Por sinal, o acesso ao conhecimento ao longo das últimas décadas tem se compartilhado de forma mais ampla e acelerada em função do advento das tecnologias digitais. Nesse caso concreto, o conhecimento que foi bem privado, tornou-se um artefato público, oportunizando o acesso de múltiplos sujeitos, gerando a economia do conhecimento (DRUCKER, 2015). Nesse despacho, a tecnologia desempenha um papel estratégico no ensino de Artes, por meio de novas ferramentas e abordagens para a criação, a apreciação e o aprendizado artístico em âmbito multidimensional, permitindo a exploração de técnicas para acesso à cultura e interação com obras de arte de forma inovadora e democrática.

Sobre o uso da tecnologia na educação, Moran (2007, p. 164) sustenta que:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Nesses circuitos destacamos que os processos de formação se relacionam ao que saber, porque saber e aos formatos do saber na relação entre as pessoas (ROLDÃO, 2007). Logo, a relação com os saberes pode trazer incertezas e necessidades de mudanças, com proximidade da vida em seu movimento ininterrupto e dinâmico. Assim, perdem-se algumas certezas para descobrir outras possibilidades sobre as quais também não teremos garantias. Com isso, deságua a possibilidade da sociedade atuar enquanto produtora de cultura ao favorecer as diferenças, criando e

recriando o mundo, mediados por acontecimentos, fatos e fenômenos que oportunizam ao ser humano a busca pelo novo.

2.4 O Entrelaçamento da Tecnologia, Cultura, Estética e Formação De Professores de Arte

A Base Nacional Comum Curricular (2018) reconhece em suas competências gerais, a importância de desenvolver nos estudantes a habilidade de utilizar diferentes linguagens, inclusive a digital, para interagir e resolver problemas (Brasil, 2018). Nessa seara, as competências digitais dos professores tornam-se estruturantes no processo educacional contemporâneo, posto que essas habilidades envolvem a capacidade de solucionar desafios profissionais e metodológicos com o uso de tecnologias digitais, exigindo-se a ressignificação das práticas pedagógica, promovendo a formação contínua dos docentes e estimulando o desenvolvimento digital dos alunos (SIQUEIRA; VASCONCELOS, 2023).

Circunscrevemos que o ensino de Arte não deve ser tratado como mera opção curricular, em virtude ser um direito pedagógico crucial à formação integral. Nesse âmbito, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 o ensino da Arte, mormente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica, contemplando as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular (BRASIL, 1996).

É importante frisar que a lei prevê a organização de turmas com estudantes de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, com intuito de estudar línguas estrangeiras, artes e outras disciplinas. Por outro lado, infere-se que os professores de Artes enfrentam políticas regressivas em contextos de desmantelamento que buscam reduzir a carga horária da disciplina em benefício do ensino de Português e Matemática. Por esse viés exige-se resistência institucional e profissional com a afirmação do direito da arte como componente de formação, emancipatória e de identidade cultural (VALE; VISSICCHIO, 2023).

Grosso modo, assinalamos a necessidade de quebra dos paradigmas conservadores por parte de profissionais que ainda resistem ao uso da TDIC, posto que após as vivências de experiências tecnodocentes, possivelmente o professor-sujeito compreenderá novas possibilidades de uso das tecnologias digitais,

desvencilhando-se das amarras das metodologias pedagógicas, exclusivamente expositivas, mesmo com uso das ferramentas digitais (SILVA; LIMA; LOUREIRO, 2021).

Atualmente tem se exigido da educação a incorporação de práticas pedagógicas consubstanciadas pelas tecnologias digitais, inaugurando a “tecnodocência”. Logo, no contexto do ensino de Artes, essa nova dinâmica institui desafios *sui generis*, alicerçados na formação docente, nas metodologias empregadas, no acesso a recursos tecnológicos e na compreensão da cultura digital.

De acordo com Madureiro, Vasconcelos e Barros Filho (2023), ainda não há um modelo de ensino consolidado que integre, de forma eficiente, tecnologia e conhecimento no cotidiano escolar, sendo urgente que a formação docente esteja alinhada à tríade: conhecimento pedagógico, tecnológico e de conteúdo. Nesse contexto, torna-se fundamental investigar experiências que busquem responder a esses obstáculos na formação de professores de Artes, mediante a consolidação das aprendizagens prévias e pela ampliação das práticas de linguagens, das experiências estéticas e interculturais dos aprendizes, refletindo tanto os seus interesses como as suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (GÓMEZ, 2015).

Diante do avanço das TDIC, Siqueira e Vasconcelos (2023) aduzem que diversas instituições internacionais, como a UNESCO, têm destinado à sua atenção para o desenvolvimento do uso das tecnologias educacionais capacitando seus professores para que desenvolvam com os alunos competências e habilidades digitais.

Dito isto, compactuamos com Freire (1987), quando advoga que educar não é apenas transmitir conhecimentos prontos, uma vez que o processo educativo configura como a criação de possibilidades para viabilização do ensino e da aprendizagem por meio da interação e do respeito entre os sujeitos envolvidos. Nesse ínterim, a aquisição de aprendizagens pode ser afetada negativamente por problemas estruturais como a fome e a miséria. Por conseguinte, em relação ao ensino de Artes, Barbosa (2005, p. 17) argumenta que:

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua Arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem,

tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

Solidamente, na atualidade as práticas de linguagens não apenas envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, utilizando as múltiplas interfaces ou modos de comunicação para transmitir uma mensagem, como também recorrem a novas formas de produção, configuração, disponibilização, replicação e interação (BRASIL, 2018).

Nesse âmbito, os novos aplicativos para a edição de textos, áudios, fotos e vídeos viabilizam acessibilidade para qualquer indivíduo produzir e disponibilizar multissemióticos nas redes sociais e em outros ambientes da internet. Data venia, além da possibilidade de acesso de conteúdos variados por diferentes mídias, também se pode produzir e publicar fotos, podcasts, infográficos, revistas, enciclopédias colaborativas e livros digitais, dentre outros objetos do conhecimento.

Em consonância com Alves e Valle (2025) detectamos a pertinência de integração das práticas pedagógicas voltadas à cultura digital em cursos de licenciatura e na formação continuada dos docentes em atuação. Ademais, identificamos insegurança e despreparo desses profissionais para aplicação das ferramentas educativas-digitais em suas atividades, reforçando a excelência do fomento às discussões e às novas pesquisas sobre a temática nos espaços educacionais.

Depreende-se que por meio da Pedagogia de Projetos e das TICS, os alunos poderão se apropriar dos conteúdos de Artes, de forma dinâmica, ampliando seus interesses e conhecimentos sobre os temas estudados e vivenciados (Silva, 2016).

2.5 Escola, tecnologia e o direito lúdico

Os estudos sobre a ludicidade na escola, são inicialmente pautados nos autores clássicos do desenvolvimento dos sujeitos da escola e dos documentos que atualizam as constantes pesquisas em relação à importância da ludicidade e as orientações nacionais mas atualizadas para a proposta desses estudos: Piaget (1985) com a classificação da brincadeira concreta (baseada nas fases do desenvolvimento; Vygotsky (2011) com a brincadeira e a cultura, tem uma grande influência no

desenvolvimento humano, que prepara para o que está por vir, para o próximo aprendizado; Wallon com a afetividade e as subcategorias dos jogos: funcionais (efeitos); de ficção (interpretação); de aquisição (compreensão); de fabricação (agrupar objetos, classificar). Sabemos, no entanto, que os estudos sobre a ludicidade realizados por Hoan Huizinga (2019) remetem ao entendimento social da ludicidade desde tempos mais antigos.

Arte e estética na formação de professores são indissociáveis no currículo dos professores para o ensino das Artes Visuais, o professor é um propositor dos processos estéticos, lúdicos e cognitivos, imprescindível na prática educacional no processo da aprendizagem da linguagem da arte em diálogo com a escola, as tecnologias.

A relação entre os alunos e a tecnologia tem sido um tema central nos debates contemporâneos sobre educação, desenvolvimento e cultura digital. Com o avanço das tecnologias digitais, os estudantes estão cada vez mais imersos em um mundo mediado por dispositivos como smartphones, tablets, computadores e videogames. Essa realidade traz consigo uma série de impactos, desafios e possibilidades que precisam ser analisados à luz de referenciais teóricos consistentes.

Os alunos do século XXI nasceram em um mundo profundamente marcado pela presença das tecnologias digitais. Como afirma Prensky (2001), eles são "nativos digitais", ou seja, indivíduos que cresceram em um ambiente onde a tecnologia está sempre presente e é parte integrante de suas vidas cotidianas. Para o autor, essa geração possui uma familiaridade natural com as ferramentas digitais, o que a diferencia das gerações anteriores, denominadas "imigrantes digitais".

No entanto, como alerta Buckingham (2007), a ideia de que os alunos são naturalmente competentes no uso das tecnologias pode ser enganosa. O autor argumenta que, embora possam ter facilidade para operar dispositivos digitais, isso não significa que tenham desenvolvido as competências necessárias para utilizar essas tecnologias de forma crítica e reflexiva.

Nesse sentido, é fundamental que a relação dos alunos com a tecnologia seja mediada por adultos, sejam eles pais, professores ou outros cuidadores. Como destaca Livingstone (2019), a mediação adulta é essencial para garantir que os estudantes utilizem as tecnologias de forma segura e produtiva. A autora identifica diferentes tipos de mediação, que vão desde a supervisão direta até a discussão crítica sobre os conteúdos consumidos. No entanto, ela ressalta que a mediação não

deve ser entendida como um controle rígido, mas como um processo de diálogo e orientação que respeita a autonomia do estudante.

A relação dos alunos com a tecnologia tem implicações significativas para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Por um lado, as tecnologias digitais oferecem oportunidades para a aprendizagem e a exploração de novos conhecimentos. Como argumenta Valente (2014), os recursos digitais podem ser utilizados para promover a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Por exemplo, jogos educativos, aplicativos de programação e plataformas de criação de conteúdo permitem que os estudantes desenvolvam habilidades importantes para o século XXI, como a colaboração, a comunicação e a alfabetização digital.

No entanto, o uso excessivo ou inadequado das tecnologias também pode trazer riscos para o desenvolvimento dos alunos. Como alerta Turkle (2015), a exposição prolongada a dispositivos digitais pode levar ao isolamento social, à redução da capacidade de concentração e à dificuldade de estabelecer relações interpessoais profundas. A autora argumenta que os estudantes estão cada vez mais conectados às telas e desconectados do mundo real, o que pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como a empatia e a capacidade de lidar com conflitos.

Além disso, a exposição a conteúdos inadequados ou prejudiciais é uma preocupação constante. Como aponta Livingstone (2019), os alunos estão sujeitos a riscos como o cyberbullying, a exposição a conteúdos violentos ou sexualmente explícitos e o contato com predadores online. Nesse sentido, é fundamental que pais e educadores estejam atentos aos conteúdos acessados e às interações que os alunos estabelecem no ambiente digital.

No campo educacional, as tecnologias digitais têm sido cada vez mais utilizadas como ferramentas para promover a aprendizagem. Como destaca Moran (2018), elas oferecem possibilidades para a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e personalizados. Por exemplo, plataformas de ensino a distância, recursos de realidade aumentada e aplicativos de gamificação permitem que os alunos aprendam de forma lúdica e significativa, adaptando-se aos seus ritmos e interesses.

No entanto, como argumenta Kenski (2012), a integração das tecnologias na educação exige uma abordagem pedagógica cuidadosa. A autora ressalta que as

tecnologias não devem ser vistas como um fim em si mesmas, mas como um meio para promover a construção ativa do conhecimento. Nesse sentido, é fundamental que os educadores estejam preparados para utilizar as tecnologias de forma intencional e reflexiva, integrando-as ao currículo de maneira significativa.

Além dos impactos no desenvolvimento e na aprendizagem, a relação dos alunos com a tecnologia também está intimamente ligada à cultura digital. Como argumenta Santaella (2003), a cultura digital é marcada por novas formas de produção, circulação e consumo de informação, que desafiam os modelos tradicionais de comunicação e interação. Para os estudantes, isso significa estar imersos em um ambiente onde a informação é acessível de forma instantânea e onde as fronteiras entre o real e o virtual são cada vez mais fluidas.

Nesse contexto, é essencial que os alunos desenvolvam habilidades para navegar de maneira crítica e responsável no ambiente digital. Como destaca Jenkins (2009), a alfabetização midiática tornou-se uma competência fundamental no século XXI, abrangendo a capacidade de acessar, analisar, avaliar e produzir conteúdo em diferentes mídias. O autor enfatiza o papel central da escola nesse processo, promovendo atividades que auxiliem os estudantes na compreensão das linguagens e códigos da cultura digital. Isso inclui, por exemplo, a análise crítica de propagandas, a produção de vídeos e a reflexão sobre os impactos das redes sociais.

Contudo, como aponta Pretto (2012), a inclusão digital ainda representa um desafio significativo no Brasil. O autor ressalta que, embora as tecnologias digitais estejam cada vez mais presentes na rotina escolar, muitos alunos ainda enfrentam barreiras de acesso devido à falta de infraestrutura, recursos financeiros ou suporte familiar. Diante disso, torna-se imprescindível que as políticas públicas incentivem a inclusão digital, garantindo que todos os estudantes possam usufruir das oportunidades proporcionadas pelas tecnologias. Entre as ações necessárias, destacam-se a disponibilização de equipamentos nas escolas, a oferta de internet de qualidade e a criação de espaços comunitários de acesso à tecnologia.

Outro aspecto fundamental refere-se à ética no uso das tecnologias. Lévy (1999) alerta para os desafios éticos inerentes ao ambiente digital, como a privacidade dos dados, a autoria dos conteúdos e o respeito às diferenças. Para os alunos, esses desafios são ainda mais complexos, uma vez que estão em processo de construção de valores e compreensão das normas sociais. Por isso, é essencial que pais e educadores orientem os estudantes sobre o uso responsável das tecnologias,

abordando temas como respeito à privacidade, a importância de não compartilhar informações pessoais e a necessidade de combater o *cyberbullying*.

Além disso, o impacto da tecnologia na saúde física e mental dos alunos deve ser considerado. Strasburger (2013) argumenta que o uso excessivo de dispositivos digitais pode contribuir para problemas como obesidade, insônia e dependência tecnológica. O autor enfatiza a necessidade de estabelecer limites para o tempo de tela, garantindo que os estudantes tenham espaço para atividades físicas, brincadeiras e interações presenciais. Da mesma forma, é importante que os adultos estejam atentos a sinais de dependência tecnológica, como dificuldade em se desconectar, irritabilidade quando afastados dos dispositivos e desinteresse por outras atividades.

Entretanto, a relação dos alunos com a tecnologia não deve ser vista apenas como um desafio, mas também como uma oportunidade para o desenvolvimento integral. Papert (1994) destaca que as tecnologias, quando utilizadas de maneira criativa e reflexiva, podem ser poderosas ferramentas de construção do conhecimento. O autor defende que os estudantes devem ser incentivados a explorar as tecnologias de forma ativa, desenvolvendo seus próprios projetos e compartilhando descobertas com os colegas. Dessa forma, a tecnologia pode se tornar um meio para estimular a autonomia, a criatividade e a colaboração.

Compreende-se, portanto, que a relação dos alunos com a tecnologia é multifacetada, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos. Se, por um lado, as tecnologias digitais proporcionam oportunidades de aprendizado, criatividade e inclusão, por outro, apresentam desafios como riscos à saúde, à privacidade e ao desenvolvimento socioemocional. Assim, é essencial que pais, educadores e formuladores de políticas públicas trabalhem juntos para garantir que os estudantes possam usufruir dos benefícios das tecnologias de forma segura e responsável.

Nesse sentido, Kenski (2012) ressalta que "a tecnologia não é boa nem má em si mesma; o que importa é o uso que fazemos dela" (p. 45). A chave para uma relação saudável entre os alunos e a tecnologia está na mediação adulta, na promoção da alfabetização midiática e na criação de espaços de reflexão e diálogo. Somente assim será possível aproveitar as potencialidades das tecnologias para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para os desafios e oportunidades do mundo digital.

2.6 A Dimensão Estética e breve relato de experiências do nordeste brasileiro na arte-educação

A compreensão da dimensão estética na educação exige um olhar atento para a Arte como uma das manifestações mais antigas da humanidade. Desde os primórdios, o ser humano produziu expressões artísticas, ainda que inconscientemente, como apontam Martins, Picosque e Guerra (1998). A sistematização da Arte ocorreu em dois grandes momentos teóricos: a Arte Poética, voltada à fabricação de seres e objetos pelos homens, e a Arte Estética, relacionada ao julgamento e à percepção do belo. Este último conceito consolidou-se no século XVIII, a partir do termo grego *aesthesis*, que significa sensibilidade (BARBOSA, 2010).

Enquanto campo filosófico, a estética pressupõe três fundamentos principais: a Arte como produto da sensibilidade, a contemplação como busca pelo belo e o próprio belo como categoria singular e universal. A concepção contemporânea, entretanto, desloca o juízo do gosto para novas perspectivas, compreendendo a Arte como expressão crítica do real e como trabalho criativo, e não apenas como ilusão ou devaneio (COLARES, 2001).

Na Antiguidade, pensadores como Platão (428–348 a.C.) e Aristóteles (382–322 a.C.) foram fundamentais para a filosofia da Arte. Platão (1999) entendia a Arte como mimesis, ou seja, uma imitação útil enquanto representação da intelectualidade, embora a criticasse como cópia imperfeita da realidade. Aristóteles, por sua vez, via a Arte como expansão da realidade, manifestada em formas como a dança, o drama e a narrativa, atribuindo-lhe função catártica e educativa (ARISTÓTELES, 1991). Outros filósofos, como Sócrates, Rousseau e Hegel, também contribuíram para a concepção de que a Arte, juntamente com a Religião e a Filosofia, constitui caminhos essenciais para a formação humana. Hegel (2001) ressalta que o belo está vinculado à unidade entre o singular e o universal, expressando a verdade por meio da sensibilidade.

Com o passar dos séculos, a concepção de Arte deixou de ser mera imitação da natureza para ser entendida como criação autônoma e expressão cultural. Durante o Romantismo, por exemplo, a Arte passou a ser vista como fruto da inspiração do artista, capaz de ressignificar o mundo (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998). Hoje, compreende-se a Arte como expressão, construção e mediação cultural, capaz de unir e transformar a relação entre homem e natureza.

No campo educacional, a dimensão estética assume papel essencial. As vivências estéticas possibilitam experiências sensíveis, lúdicas e formativas, articulando percepção, criação, análise e apreciação. Colares (2001) defende que compreender a dimensão estética e lúdica da educação significa articular o sentir e o simbolizar na formação humana, favorecendo valores culturais e sociais.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997) reconheceram a área como campo de conhecimento, garantindo seu lugar na escola. Essa conquista foi aprofundada pela Abordagem Triangular da Arte, proposta por Ana Mae Barbosa (2010), que articula três eixos: fazer artístico, apreciação estética e contextualização cultural. Tal abordagem consolidou a Arte como área essencial para o desenvolvimento de competências estéticas, criativas e críticas.

Nesse sentido, a Arte não se reduz a uma prática técnica ou meramente ilustrativa, mas constitui um sistema de signos que comunica sentidos culturais, históricos e sociais (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998). O professor, ao propor experiências estéticas, deve reconhecer esses códigos para proporcionar aos alunos vivências significativas em diferentes linguagens — visuais, musicais, cênicas ou literárias.

2.7 A Arte no Nordeste Brasileiro

Pelas experiências formativas nos programas de formação de professores em estados do nordeste, é perceptível consideramos a dimensão estética desse contexto brasileiro, é imprescindível destacar as contribuições do Nordeste para a Arte e para a Arte-Educação. A região é marcada por manifestações culturais singulares, que aliam tradição popular e experimentação contemporânea. O cordel, a xilogravura e o forró constituem expressões artísticas que dialogam com a identidade regional e a memória coletiva (SANTOS; FERREIRA, 2019).

No Ceará, por exemplo, a xilogravura de Juazeiro do Norte, associada ao cordel, é reconhecida como patrimônio cultural, influenciando práticas pedagógicas e oficinas de arte-educação (LIMA, 2021). Na Bahia, os blocos afro e a música popular, como o samba-reggae, integram a estética afro-brasileira ao currículo escolar, promovendo consciência histórica e valorização das raízes africanas (SOUZA; CARVALHO, 2018). No Rio Grande do Norte, festas populares como o Bumba Meu

Boi e o Pastoril são estudadas como elementos estéticos que conectam comunidade, educação e identidade (ALMEIDA, 2020).

Na Paraíba, o artesanato em cerâmica e as manifestações musicais, como o coco de roda e as cirandas, reforçam a importância da oralidade e do trabalho coletivo como expressões formadoras (MEDEIROS, 2022). Em Sergipe, o Reisado e o São Gonçalo representam tradições performáticas que dialogam com religiosidade popular e práticas educativas (COSTA; MENEZES, 2021). No Maranhão, o Bumba Meu Boi apresenta forte dimensão estética e pedagógica, articulando música, dança e narrativa como elementos de resistência e identidade cultural (SILVA, 2020).

Essa diversidade estética contribui para uma abordagem pedagógica que reconhece a Arte como patrimônio vivo. Ao integrar manifestações regionais, a Arte-Educação no Nordeste fortalece a relação entre escola e comunidade, estimula o protagonismo cultural dos estudantes e amplia o repertório crítico e criativo.

Assim, a dimensão estética da Arte na educação não apenas amplia o repertório cultural, mas também promove a formação sensível e crítica dos sujeitos. Ela proporciona a construção de sentidos, a reflexão sobre o mundo e a valorização das experiências humanas, constituindo-se como elemento indispensável no processo educativo contemporâneo.

3. A FORMAÇÃO ESTÉTICA DE EDUCADORES - ENTRE TRAÇOS, PONTOS E PINCÉIS

“... A massa que faz o pão, vale a luz do seu suor. Lembra que o sono é sagrado e alimenta de horizontes o tempo acordado de viver...” (Beto Guedes).

A história da formação no Brasil possui elementos de uma herança que nos oferece alternativas para mudanças nas políticas de formação continuada. Desse modo, os ganhos da formação dos profissionais da Educação foi resultado da necessidade de os professores sofrerem mudanças na sua forma de exercerem as práticas. A partir disso, é necessário compreender que os termos “formação continuada”, “formação contínua” ou “educação permanente” não devam assumir oposição; em nossa cultura, são indissociáveis, constitutivos da possibilidade da realização humana. Tradicionalmente ligados, o primeiro à aquisição de ordem profissional e os dois últimos à cultura geral (FERREIRA, 2006, p.19).

No entanto, encontramos autores que usam o termo “formação contínua” e outros que usam “formação continuada”. Trazemos aqui o conceito de formação contínua segundo (LIMA *apud* ALMEIDA 2005, p. 11):

A formação contínua abarca o conjunto de atividades desenvolvidas por nós, professores em exercício, com objetivo formativo, na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem nos locais onde trabalhamos. Portanto a formação contínua engloba o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros.

Nos anos de 1990 e 2000 ocorreram mudanças na Educação, no que diz respeito à formação inicial e contínua dos professores, na perspectiva de desenvolvermos práticas educativas mais eficazes a favor do ensino aprendizagem. Acontece que no cotidiano da escola, somos instigados a uma prática mais ativa, mais adequada às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade. Assim, necessitamos nos preparar para a realização de nossas atividades pedagógicas, ao longo de toda a carreira, rompendo com o isolamento profissional, discutindo, debatendo, reivindicando condições para viabilizarmos melhor a sustentação, a fundamentação de nossas práticas (LIMA, 2005).

Desta forma, a “formação continuada” precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo nos colocam. Cada vez mais se faz imperioso educar e se reeducar continuamente, sob e nos ditames das exigências dessa “cultura globalizada” que invadiu todo o planeta enquanto humanidade. O mundo, assim, se impõe com toda sua evolução e nos coloca à frente das necessidades e exigências educativas mais dinâmicas, estruturadas na informação constante, imprimindo novas formas de ensinar na sociedade.

Formar professores e outros profissionais que podem atuar na escola, não é algo que se faça de forma diferente, tanto que foi preciso formular uma proposta de formação para dar sentido a ela, para a ampliação do seu repertório de ações identificar seus elementos, respeitá-la e valorizá-la frente às mudanças do mundo. Temos hoje a formação continuada de professores que tem acontecido também em contextos virtuais por uma necessidade de maior autonomia, pesquisa, papéis diferenciados, contextos tecnológicos, em que os sujeitos aprendizes se encontram, isso é fato histórico.

São inúmeras possibilidades de uso do computador como recurso didático, haja vista a proposta para uma formação híbrida, para ser também um espaço de aprendizagens teóricas, fundamentadas, em que se valorizem as condições objetivas, subjetivas e aspectos afetivos nesse contexto. De acordo com Lévy (1999, p.96), “por intermédio de mundos virtuais, podemos não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos, pôr em comum nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo”.

A formação de professores constitui um processo contínuo e complexo, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também a ampliação do repertório cultural, sensível e estético dos sujeitos que atuam no campo educacional. Nesse sentido, pensar a formação docente implica compreender que ela não ocorre de maneira isolada ou desvinculada das transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam o mundo contemporâneo. A formação continuada, especialmente em contextos mediados pelas tecnologias digitais, tem se configurado como um espaço relevante para a construção de novas experiências formativas, possibilitando maior autonomia, investigação e participação ativa dos professores em processos de aprendizagem colaborativa.

No campo da Arte-Educação, essa perspectiva torna-se ainda mais significativa quando se considera a necessidade de uma formação estética permanente, capaz de nutrir o olhar sensível e crítico do professor diante das múltiplas manifestações culturais. Conforme argumenta Pierre Lévy (1999), os ambientes virtuais inauguram novas formas de produção e circulação do conhecimento, constituindo espaços de virtualidade que ampliam as possibilidades de interação, criação e aprendizagem coletiva.

Assim, a formação estética continuada em ambientes virtuais pode favorecer experiências formativas híbridas, nas quais dimensões teóricas, sensíveis e afetivas se articulam, contribuindo para que o professor desenvolva práticas pedagógicas mais reflexivas, criativas e culturalmente situadas, em consonância com os princípios defendidos por Ana Mae Barbosa, ao destacar a importância de uma formação que integre conhecimento, experiência estética e reflexão crítica no ensino de Arte.

Nesse sentido, conforme argumenta Barbosa (2001), “a arte na educação deve possibilitar ao sujeito não apenas fazer, mas também compreender e refletir sobre o que faz e vê”, o que reforça a necessidade de uma formação docente que ultrapasse práticas tecnicistas e promova a construção de um olhar sensível e crítico. Ao transpor esses fundamentos para o contexto da educação a distância, evidencia-se que os ambientes virtuais, quando concebidos a partir de uma intencionalidade pedagógica consistente, podem ampliar as possibilidades de vivência estética, ao incorporar recursos digitais interativos, práticas colaborativas e experiências imersivas.

A formação estética continuada mediada por tecnologias digitais não se restringe à instrumentalização técnica, mas configura-se como um espaço de experimentação, criação e reflexão, no qual o professor em formação é convidado a ressignificar suas práticas e a construir sentidos sobre a Arte em diálogo com a contemporaneidade. Tal abordagem converge com a defesa de uma educação estética comprometida com a formação integral do sujeito, na qual sensibilidade, criticidade e imaginação constituem dimensões indissociáveis do fazer pedagógico. Vejamos a seguir a pesquisa.

4 APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA ETNOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO E O ESTUDO DE CASO COMO FIO CONDUTOR

O presente capítulo apresenta o caminho metodológico da pesquisa, ou seja, a tipologia, o local do estudo, a amostra, o instrumento de coleta de dados e os aspectos éticos da pesquisa.

O aporte teórico incluiu os estudos de Gil (2007), Torres (2020), Hide (2000) Flick (2020), André (2000), Creswell (2014), dentre outros que contribuíram para aclarar o fio condutor da investigação.

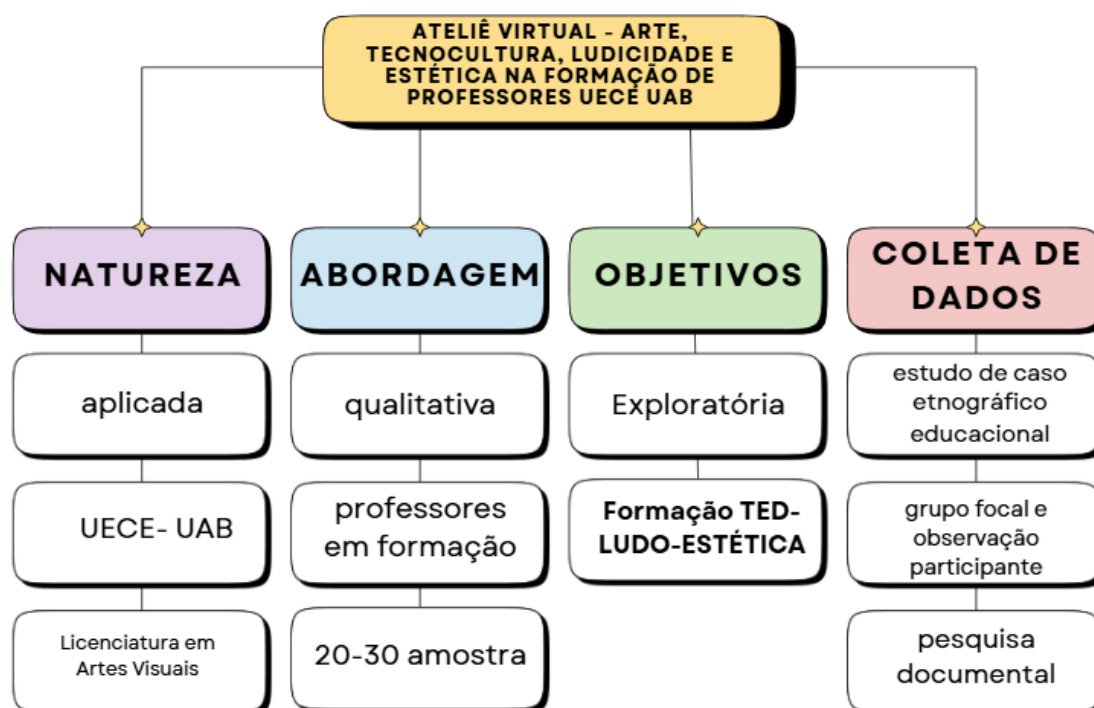
4.1 Do estranhamento à compreensão: caminhos da pesquisa qualitativa etnográfica na educação

Pesquisar é muito mais que quantificar dados; é um processo sistemático de investigação que busca descobrir, interpretar e revisar fatos, eventos, comportamentos ou teorias. É um caminho para aprofundar o conhecimento, resolver problemas ou testar hipóteses, utilizando o método científico e baseando-se em evidências (ROCHA, 2022, FLICK, 2020).

Como nosso objeto de estudo perpassa pela interlocução de três eixos: 1) a formação de professores de Arte no contexto da educação a distância; 2) a integração das tecnologias digitais na construção da docência; e 3) o direito estético e o ensino Arte na cibercultura, escolhemos o estudo caso etnográfico como fio condutor investigativo.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa aplicada, qualitativa, exploratória (GIL, 2007) fazendo uso do estudo de caso etnográfico na educação (ANDRÉ, 2000), como ilustra a figura 3.

Figura 3 - Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

A pesquisa aplicada é empregada para o desenvolvimento de novos produtos tecnológicos ou para aprimorar os já existentes, atendendo à demanda de soluções para problemas específicos (GIL, 2007).

Quanto à abordagem metodológica, recorreremos, neste estudo, à pesquisa qualitativa, caracterizando-se por um conjunto de diferentes técnicas interpretativas e buscando descrever um sistema complexo que não poderá apenas ser traduzido em números (GIL, 2007). Logo, essa tipologia de pesquisa busca traduzir aspectos intrínsecos aos fenômenos do mundo social.

Corroborando com esse pensamento, Creswell (2014) explicita que a pesquisa qualitativa é caracterizada pela ênfase na interpretação dos significados, pela análise indutiva, pela valorização da voz dos participantes e pelo reconhecimento da influência do pesquisador no processo investigativo. Trata-se, portanto, de um modo de conhecer que visa compreender, mais do que explicar, os sentidos atribuídos pelas pessoas às suas experiências no mundo.

A pesquisa qualitativa é, portanto, subjetiva ao objeto de estudo, posto que se ergue sobre a dinâmica e abordagem da problemática, descrevendo e decodificando significados, despreocupando-se com a mensuração dos fenômenos, tendo em vista que essa abordagem permeia a compreensão do episódio no contexto dado (GIL, 2007).

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis." (MINAYO, 2009, p. 21).

Quanto aos objetivos, é classificada como exploratória (GIL, 2007), sendo as mais utilizadas nas ciências da educação e sociais visto que objetiva explorar um assunto pouco conhecido ou que ainda não foi explorado o suficiente. Esse tipo de pesquisa busca criar uma familiaridade com o tema, gerar, e/ou validar hipóteses para pesquisas futuras e aumentar a compreensão do problema investigado.

A partir do exposto, é possível afirmar que o ponto de partida foi a formação de professores formadores de Arte no escopo da utilização de ambientes virtuais no contexto de um curso on-line.

Contemplamos a formação de professores em Artes no sentido da relação presencial/virtual, olhamos a prática desses professores, mas não estamos analisando a prática pela prática, esta foi analisada por meio de um curso de formação continuada entrelaçada à possibilidade de integração de AVAs na educação presencial. Fizemos isso vislumbrando a formação de professores formadores e a integração do presencial/virtual na e para a prática docente.

A seguir apresenta-se o método de pesquisa estudo de caso etnográfico aplicado ao contexto educacional.

4.1.1 O estudo de caso etnográfico

Dentre os diferentes tipos de pesquisa qualitativa, temos a pesquisa etnográfica. Historicamente, a etnografia também foi empregada na Biologia, especialmente em pesquisas evolucionistas. Inspirada pelo método comparativo positivista, ela serviu para comparar e classificar sociedades como "primitivas" ou "civilizadas", visando identificar seu estágio evolutivo e posicioná-las em relação ao progresso humano (TORRES, 2018).

Para Torres (2018, p.46): “O termo etnografia deriva da junção dos termos: *etno* (povo) e *grafia*, compreendendo assim a descrição de um povo ou grupo social”. A etnografia expandiu seu uso da descrição de culturas primitivas para a análise de processos sociais amplos. Inserindo em diversas disciplinas como Sociologia, Psicologia e Educação, e em áreas de pesquisa como avaliação de políticas públicas, direitos humanos e estudos culturais. Essa ampla aplicação reforça seu princípio central: a interação direta com as pessoas no dia a dia é crucial para compreender suas concepções, práticas e motivações.

André (2005) discute os fundamentos da pesquisa etnográfica para o campo educacional. A autora alerta para o fato de que se o etnógrafo clássico se ocupa da descrição da cultura dos grupos sociais, já o cientista educacional se detém sobre o processo educativo, havendo diferenças entre essas duas áreas, razão pela qual “certos requisitos da etnografia não sejam nem necessitem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais” (ANDRÉ, 2000, p.28).

Para André (2005), o estudo de caso etnográfico é uma abordagem metodológica qualitativa que combina dois referenciais: o estudo de caso e a etnografia. Seu objetivo é compreender em profundidade um fenômeno educacional específico dentro do seu contexto natural, considerando as práticas, interações, significados e cultura dos sujeitos envolvidos.

O presente estudo caracteriza-se como um estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2005), abordagem qualitativa que busca compreender em profundidade um fenômeno educacional em seu contexto natural, considerando sua singularidade e utilizando princípios e métodos da etnografia, que pode ser conceituado como “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (ANDRÉ, 2005, p. 19).

Na área da educação, essa abordagem é muito utilizada para estudar escolas, salas de aula, práticas docentes ou experiências pedagógicas, buscando compreender processos educativos em sua complexidade. Além disso, o estudo de caso etnográfico investiga um caso específico e delimitado, valorizando sua singularidade e a compreensão do fenômeno no contexto real em que ocorre.

Nesse tipo de pesquisa, o investigador acompanha o contexto investigado de forma próxima, utilizando técnicas como observação participante, entrevistas, análise documental e registros de campo. A finalidade é produzir uma descrição densa

do caso estudado, interpretando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências (ANDRÉ, 2005).

A autora faz distinção entre pesquisas etnográficas e do tipo etnográfico educacional. Um trabalho é considerado do tipo de caso etnográfico em educação quando faz uso das técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise documental. Nesse sentido, adverte que em educação, não se faz pesquisa etnográfica pura, tal como desenvolvimento na antropologia.

Na contemporaneidade, a abordagem etnográfica não escapa aos efeitos da revolução digital e tecnológica do século XXI. Para além da pesquisa, a Internet tornou-se parte da vida cotidiana de muitas pessoas, tornando-se uma parte da cultura, influenciando comportamentos, ou seja, a cibercultura. Nesse ínterim, nascem termos como etnografia virtual (HINE, 2000), etnografia na internet e netnografia (POLIVANOV, 2013) surgiram para definir, conceituar e estabelecer critérios para a realização de estudos etnográficos on-line. Essa variedade terminológica reflete a complexidade e a evolução desse campo de pesquisa em constante evolução.

O Quadro 2, a seguir, ilustra a correlação entre os objetivos esperados e os instrumentos de coleta de dados.

Quadro 2 - Correlação entre os objetivos esperados e a forma de coleta de dados.

Objetivos a serem atingidos	Tipo de Coleta dos dados
Analisar o projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Ceará, identificando a presença ou ausência de componentes que promovam a formação tecno-ludo-estética.	Pesquisa documental
Avaliar a contribuição da formação TEC-LUDO-ESTÉTICA na ampliação da sensibilidade estética dos futuros professores de arte, identificando potenciais avanços e limitações a partir da prática formativa.	Estudo de caso Etnográfico Observação participante do Moodle e registro do campo

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

O Estado da Arte refere-se a um método de levantamento e análise crítica da produção teórica e científica já existente sobre determinado tema. Etapa essencial em pesquisas acadêmicas, especialmente na pós-graduação, pois permite mapear o

conhecimento acumulado, identificar lacunas e fundamentar novos estudos, com a compreensão das produções humanas como reflexo das estruturas sociais e históricas.

Quando visto sob uma lente sociológica crítica, ultrapassa a simples sistematização bibliográfica. Ele se transforma em uma ferramenta de análise das relações entre saber, poder e contexto histórico, permitindo uma leitura mais aprofundada dos discursos e das ideologias presentes na produção científica e artística. Essa abordagem contribui para que o pesquisador não apenas se aproprie do conhecimento acumulado, mas também compreenda como esse conhecimento foi produzido, por quem, e a serviço de que interesses (THERRIEN, FARIAS e NUNES) (2011).

Desta forma, o estado da arte nas pesquisas acadêmicas tem como objetivo mapear e discutir a produção científica em diferentes áreas do conhecimento. Busca identificar os aspectos e dimensões mais destacados ao longo do tempo e em diferentes contextos, analisando como e em que condições são produzidas dissertações, teses, artigos e comunicações científicas. Essa abordagem adota uma metodologia descritiva e inventariante, examinando a produção à luz de categorias analíticas que permitem compreender o fenômeno investigado (FERREIRA, 2002).

Já a pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza documentos como fonte primária de dados, com o objetivo de analisar, interpretar e compreender determinado fenômeno, fato ou tema. Diferente da pesquisa bibliográfica (que se baseia em obras publicadas, como livros e artigos científicos), a pesquisa documental trabalha com documentos originais, muitas vezes ainda não analisados e interpretados academicamente.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p.45), “a pesquisa documental é aquela baseada em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados segundo os objetivos da pesquisa. Os dados são extraídos de fontes originais, geralmente institucionais, oficiais ou arquivísticas”.

A seguir apresenta-se o local da pesquisa, a Universidade Estadual do Ceará, especificamente o curso de Licenciatura em Artes Visuais.

4.2 O local da pesquisa

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) é uma instituição pública de ensino superior criada em 1975 por meio do Decreto nº 11.233, com base na Lei nº 9.753 de 1973, institucionalizada como fundação de direito público mantida pela Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE). Sua origem integrava diversas escolas isoladas de ensino superior no estado, como faculdades de veterinária, administração, filosofia, enfermagem e serviço social

A UECE atua na tríade ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de profissionais e na produção científica voltada para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida no Ceará e na região. É reconhecida como uma das melhores universidades estaduais do Brasil e a melhor do Norte, Nordeste e Centro-Oeste em indicadores de ensino e pesquisa pela revista *Times Higher Education*.

Em 2024, a UECE foi apontada como a melhor universidade estadual em Ambiente de Pesquisa e a 2ª melhor em Ensino entre as estaduais do Norte e Nordeste, destacando sua produção científica e reputação acadêmica (UECE, 2024)

Em 2025, a universidade estadual possui aproximadamente 20 mil estudantes e mais de 1.000 docentes distribuídos em cerca de 12 campi no estado, sendo o principal localizado em Fortaleza, no campus Itaperi. Oferta em torno de 91 cursos de graduação, incluindo modalidades presenciais e educação a distância (EaD), além de 29 mestrados e 15 doutorados, com vários programas ativos, além de grupos de pesquisa e dezenas de projetos de extensão local e regionalmente (UECE, 2024).

4.2.1 o curso de licenciatura em artes visuais

Nosso objeto de estudo é o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UECE-UAB. Em 2025, o curso ocorre em seis polos: Sobral, Quixadá e Maracanaú, Iguatu, Brejo Santo e Crateús, conforme o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Polos do Curso de Artes Visuais (UECE)

Polos do Curso	Endereço do polo	Quantidade de alunos
Quixadá	Biblioteca Pública Padre Francisco Clineu Ferreira. Endereço: Rua Coronel Nanan, S/N Bairro Centro. Cidade: Quixadá-CE. Cep: 63900-113	21
Sobral	Rua Dona Iolanda P. C. Barreto, 317 - Jocely Dantas. Sobral, CE. CEP: 62.042-270.	24
Maracanaú	Avenida Padre José Holanda do Vale, 2171 Centro Maracanaú CEP 61.905-292	14
Iguatu	FECLI – UECE Campus Humberto Teixeira; Endereço: Avenida Dário Rabelo, S/N Bairro Santo Antônio. Cidade: Iguatu – CE. CEP 63.000-000.	14
Brejo Santo	Rua Manoel Antônio Cabral S/N Bairro Centro Cep: 63200-000. Brejo Santo.	14
Crateús	Rua Dr. José Sabóia Livreiro, 1480, Bairro Altamira, Crateús CEP: 63.704-155.	19
Total		106

Fonte: UECE (2025).

A primeira oferta desse curso de Licenciatura em Artes ocorreu em 2014, representou uma novidade para muitos, pois apresenta um modelo de estudos semipresencial, integrando atividades virtuais, com aulas presenciais aos finais de semana. Essa proposta ampliou o acesso à formação superior, especialmente para regiões afastadas dos grandes centros urbanos, cumprindo um papel social relevante ao democratizar o ensino superior público no Brasil.

O curso é custeado pelos recursos do Fundo Nacional Desenvolvimento de Educação - FNDE, sendo ofertado de forma gratuita à população de forma geral com cobrança apenas de taxa de inscrição.

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais está alicerçada em princípios pedagógicos, epistemológicos e dinamizadores da educação. Sua matriz curricular compreende oito semestres, distribuída em quatro núcleos de organização curricular observando o conteúdo e a natureza implícitos de cada

disciplina, agrupando-as conforme a área de conhecimento, segundo o Art. 13 da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024:

Núcleo I: (880h). Estudos de Formação Geral (EFG): composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas.

Núcleo II: (1.600h) Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional (ACCE): composto pelos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos;

Núcleo III: (320h). Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um(a) professor(a) formador(a) da IES.

Núcleo IV: (400h). Estágio Curricular Supervisionado (ECS): componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do(a) licenciando(a), sendo cuidadosamente planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do(a) futuro(a) professor(a)

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais, modalidade EaD, oferece 1.621 horas no formato presencial, cumprindo um percentual de 50,18% da carga horária total de 3.230 horas. Essa carga horária presencial é distribuída da seguinte forma: 890h parte da carga horária das disciplinas e componentes curriculares, 731h integralmente presencial em aulas nos polos aos finais de semana (UECE, 2024).

A coleta de dados ocorreu em três polos: Sobral, Maracanaú e Quixadá. A escolha por esses Polos deve-se por sua importância geográfica, regional e no cenário educacional cearense dos municípios. Segundamente foi a quantidade de alunos matriculados nos polos de Sobral e Maracanaú, que são os maiores do curso. e Quixadá por ser um Polo de grande procura da região. Por fim, outro fator que influenciou foi por a efervescência cultural, aliada ao fato da pesquisadora ter relações próximas com os polos, haja visto ministrar disciplinas do curso de Artes Visuais do programa da UAB nesses polos, o que facilitou o contato e conseqüentemente a coleta de dados de forma presencial.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos foram estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais matriculados nos polos de Sobral, Maracanaú e Quixadá, que a grande maioria já atuava como professores de arte em suas instituições públicas e privadas.

A amostra foi composta por 20 estudantes que receberam o convite para fazer o curso on-line, escolherem nomes fictícios de artistas consagrados na área da arte, para compor a amostra de análise e manter o sigilo. A formação ocorreu entre agosto e dezembro de 2025 de forma virtual usando o ambiente virtual Moodle.

4.3.1 Critérios de inclusão e exclusão

Os critérios de inclusão definidos foram: ser estudante matriculado no curso de Artes Visuais da UAB-UECE; aceitar participar da pesquisa: ATELIÊ VIRTUAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO TEC-LUDO-ESTÉTICA DOS PROFESSORES DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UECE-UAB e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Os critérios de exclusão foram: não aceitar participar da pesquisa ou desistir oficialmente da pesquisa, não ser aluno do curso de Artes Visuais da UECE.

A seguir a análise e coleta de dados.

4.4 Análise e Coleta dos dados

A coleta de dados ocorreu de forma híbrida, tanto em momentos presenciais, nos polos da UECE-UAB já mencionados, como de forma virtual, por meio de encontros síncronos e assíncronos, usando o Google Meet e o ambiente Virtual Moodle.

4.4.1. Categorias de Análise dos dados

Assim apresentamos abaixo o quadro 4 com a análise das categorias descritas no curso e posteriormente fazemos reflexões sobre as mesmas categorias a partir das falas dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 4 - Categorias da TESE (2026)

Categoria	Descrição	Referências
Perfil da amostra	Composto pelas subcategorias gênero, escolaridade e experiência docente, o grupo apresenta distribuição equilibrada entre mulheres e homens, reduzindo vieses de gênero; a maioria possui nível superior, favorecendo a consistência metodológica e as práticas docentes.	Chaves (2024) IBGE (2022) DEOLIVEIRA; HERNANDEZ, (2020) LDB 9.394/1996
Compreensão sobre Ludicidade	A ludicidade, favorece a passagem do mundo físico para o imaginário, possibilita explorar a fantasia, a criatividade e a liberdade.	Brougère (2010) Kishimoto (2011) Barbosa (2010)
Ludicidade, memória e afetividade	Evidenciam experiências de brincar vinculadas às memórias afetivas da infância, revelando o brincar como uma vivência significativa permeada por dimensões emocionais, sociais e culturais, frequentemente associada a brincadeiras tradicionais realizadas em espaços coletivos.	Kishimoto (2011) Barbosa (2010)
Vivências em Arte	Compreendem como construções de sentido oriundas de suas trajetórias pessoais, sociais e formativas, nas quais memória e experiência desempenham papel central na constituição dos sujeitos.	Josso (2010), Nóvoa (2013) Pineau (2006)
Percurso formativo e criatividade	Compreendem a criatividade como o desejo de transformar ideias em algo concreto, conferindo-lhes forma e significado no mundo.	Ostrower (2014) Vygotsky (2009) Hernández e Ventura (2017)
Vivência estética no Equipamento Cultural	A vivência em equipamentos culturais promove experiências estéticas, amplia o diálogo com a cultura visual e contribui para o bem-estar, reduzindo o isolamento social em adultos mais velhos.	Barbosa (2010). Nose et al. (2025) Thomson et al., (2018).
Conceito de estética	A percepção estética é influenciada pelas experiências individuais e emerge da interação sensível entre sujeito e mundo, tendo a sensibilidade como elemento central para a compreensão do estético.	Dewey (2010) Barbosa(2009)

Arte, Ensino e Identidade Docente	A arte aparece como força transformadora, capaz de conectar diferentes áreas do conhecimento e promover a interdisciplinaridade.	Dewey (2010) Barbosa (2014)
Portfólio Imaginador	Destacam o papel da arte na promoção de práticas interdisciplinares e de aprendizagens significativas, orientando a docência para a sensibilidade, a expressão e a ampliação do repertório cultural.	Dewey (2010) Barbosa (2014)
Uso das tecnologias	A tecnologia impacta a Arte e amplia suas possibilidades de criação e ensino, exigindo que artistas-educadores articulem esses recursos à Ana Mae Barbosa por meio da Abordagem Triangular, favorecendo o aprofundamento dos letramentos visuais, o exercício da percepção e o engajamento.	Ana Mae (2010) Ferraz e Fusari (2010) Prensky (2001)
Linguagens das Artes Visuais que mais se identificam	O contato com múltiplas linguagens artísticas promove experiências estéticas diversificadas, favorece a interdisciplinaridade e contribui para a formação integral dos sujeitos, possibilitando a expressão, interpretação e ressignificação do mundo por meio da arte.	Ana Mae (2010) Ferraz e Fusari (2010)
Letramentos Visuais	Ler em Arte significa compreender sensivelmente os códigos presentes nas imagens e atribuir sentidos ao que se observa.	Ana Mae (2010) Ferraz e Fusari (2010) Dewey (2010)
Proposição dos espaços para ensino da Arte-	Os espaços das aulas presenciais do curso de Artes Visuais UECE-UAB, são espaços coletivos, mas que também dão a possibilidade de realizações artísticas individuais. Espaços dão palco para o acontecimento TECNO-LUDO-ESTÉTICO.	Ana Mae (2010) Duarte Jr (2004) Colares (2008)
Documentos norteadores	Arte contribui para o desenvolvimento da expressão, da comunicação, da sensibilidade e da percepção estética dos estudantes. Ocupa lugar estruturante no currículo escolar, compreendida como campo de conhecimento que integra criação, fruição e reflexão crítica, organizado a partir das quatro linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e teatro.	Brasil (1997) Brasil 9394/96 BNCC (2018)

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

4.5. Instrumentos de coleta de dados

Como a pesquisa possui três fases distintas no qual foram adotados diferentes instrumentos de coleta de dados: diário de campo e questionário on-line.

4.5.1 A pesquisa documental

Essa etapa envolveu análise do projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais referente ao ano de 2024.

4.5.2 Fase: formação online e o questionário on-line

Essa etapa envolveu a escuta ativa dos participantes nos encontros presenciais que ocorreram nos encontros no polo da UAB. Neste momento foram realizados grupos focais no formato de roda de conversa nomeada de cesta de descobertas. A mediadora, no caso, a pesquisadora conduziu a conversa em ambiente confortável, planejado, organizado, climatizado de forma a estimular a participação de todos. A conversa foi conduzida de forma aberta, mas direcionada às questões ligadas às experiências estéticas com a arte que os sujeitos tiveram ao longo do seu período de formação e em seguida os participantes foram estimulados a fazer o curso online Ateliê Virtual formativo.

Ao final da formação online foi aplicado um questionário virtual de forma a atender o quarto objetivo da pesquisa: Avaliar a contribuição da formação TECNOLUDO-ESTÉTICA na ampliação da sensibilidade estética dos futuros professores de arte, identificando potenciais avanços e limitações a partir da prática formativa.

4.6. Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa seguiu os ditames da ética da pesquisa. Todas as informações dos participantes, as respostas e as sugestões enviadas foram tratadas e analisadas de forma confidencial. Todos os sujeitos assinaram o TCLE (Apêndice A).

Os sujeitos foram informados dos objetivos da pesquisa, dos riscos e dos benefícios da pesquisa bem como da possibilidade de desistir a qualquer momento, tendo seu anonimato preservado, além da garantia da confidencialidade das informações, da privacidade e da proteção de sua identidade, inclusive de sua imagem e voz.

O presente estudo não apresentou nenhum custo, risco de dano material, de dano imaterial (integridades física e psíquica, saúde, honra, imagem e privacidade)

e de discriminação. A participação dos especialistas foi voluntária e anônima. A recusa não implicou em nenhum prejuízo pessoal, ou profissional.

Todos os dados coletados estão protegidos pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, no qual o pesquisador se responsabiliza em zelar pela privacidade e confidencialidade dos mesmos e está de acordo com a Resolução nº 510, de 7/04/2016, que trata da ética em pesquisa na área de Humanidades.

A seguir apresentamos a proposta de formação desenvolvida no ateliê virtual, orientada pela concepção tecno-ludo-estética (TEC-LUDO), voltada para professores de artes visuais em processo formativo na modalidade a distância.

5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO LUDO-ESTÉTICA: ATELIE VIRTUAL ARTE, TECNOCULTURA, LUDICIDADE E ESTÉTICA

Essa seção tem como objetivo desenvolver e implementar um modelo de formação tecno-ludo-estética (TEC-LUDO) para professores de artes visuais em formação na modalidade a distância, promovendo uma experiência imersiva e reflexiva.

O trabalho foi fundamentado nos documentos que orientam a educação brasileira e principalmente em Ana Mae Barbosa (1996). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento normativo de caráter nacional que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu objetivo central é assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, a BNCC busca superar a fragmentação das políticas educacionais, promover o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e servir como referência para a garantia da qualidade educacional no país. Para além da ampliação do acesso e da permanência dos alunos na escola, o documento destaca a necessidade de assegurar um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, configurando-se, assim, como instrumento fundamental para a equidade no ensino (BRASIL, 2018).

No entanto, quando analisada de forma mais específica, Arte, essa perspectiva suscita tensionamentos importantes. A definição de aprendizagens essenciais organizadas em competências e habilidades, embora contribua para dar visibilidade e legitimidade ao componente curricular, pode também gerar processos de padronização que entram em conflito com a natureza plural, contextual e processual da experiência artística. A Arte, por sua dimensão estética e simbólica, resiste a enquadramentos excessivamente prescritivos, pois sua potência formativa reside justamente na abertura ao sensível, à experimentação e à diversidade cultural.

Ana Mae Barbosa é uma das principais referências da arte-educação no Brasil e na América Latina. Formada em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), destacou-se como pesquisadora, professora e gestora cultural. Sua trajetória acadêmica inclui atuação como professora na Universidade de São

Paulo (USP) e diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP, onde desenvolveu projetos inovadores de educação museal e formação docente. É amplamente reconhecida pela criação da Metodologia Triangular, proposta que articula três eixos, leitura de imagens, contextualização histórica e produção artística, para o ensino de arte. Essa abordagem buscou superar métodos tradicionais fragmentados, aproximando a arte da realidade sociocultural dos estudantes e valorizando a experimentação e o pensamento crítico (BARBOSA, 2015).

Ao longo de sua carreira, Barbosa publicou obras essenciais, como *A imagem no ensino da arte* e *Arte-educação no Brasil: das origens ao pós-modernismo*, que fundamentam pesquisas e práticas pedagógicas no campo da arte. Sua atuação contribuiu para a inserção da arte como área de conhecimento no currículo nacional, influenciando diretamente políticas educacionais e documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

5.1 Planejamento da formação

O curso de formação inicial e continuada recebeu como nome “Ateliê Virtual: Arte, Tecnocultura, Ludicidade e Estética” teve a duração de 80 horas, sendo híbrido, assim 12 horas presenciais e 68 horas a distância. Os encontros presenciais aconteceram nos Polos da Universidade Aberta do Brasil - UECE de Maranguape, Quixadá e Sobral, em data alinhada com a coordenação do curso de Licenciatura em Artes Visuais, por ocasião da disciplina de Introdução a Arte Educação, momento de entrada das turmas no curso de Artes Visuais, em que os alunos entram e recebem orientação teórica e prática da Arte Educação.

Entre os meses de maio a outubro de 2025, por ocasião da disciplina de Introdução à Arte Educação, ministrada nesse período, os alunos foram convidados a participar da pesquisa, assim, após a apresentação teórica da disciplina. Dessa forma nasce a vontade de realizar o trabalho de pesquisa em formato de Ateliê e pelas condições de espaço, tempo e localização, os encontros necessitam de um formato híbrido. Realizamos o primeiro encontro presencial e o restante de forma virtual, nasce também o desafio de propor um estudo virtual em forma de Ateliê.

A palavra ateliê tem origem no termo francês *atelier*, derivado do antigo francês *astelier*, relacionado a *astele* ou *astela*, que significava lasca de madeira ou local de trabalho manual. Historicamente, o termo designava o espaço onde artesãos

e artistas realizavam suas atividades produtivas, especialmente ligadas ao trabalho material, técnico e manual. Com o passar do tempo, o ateliê ultrapassa a ideia de simples oficina e passa a ser compreendido como um espaço simbólico, intelectual e poético, no qual se articulam criação, reflexão e experimentação estética (ARGAN, 1992).

No campo das Artes Visuais, o ateliê constitui-se como um lugar privilegiado para os processos de criação artística, funcionando não apenas como espaço físico, mas como um território de pensamento, onde o artista constrói sentidos, elabora questionamentos e estabelece diálogos entre matéria, ideia e experiência. Nesse sentido, o ateliê configura-se como um espaço-tempo fundamental para a formação do ser/estar artista, uma vez que nele se articulam prática, reflexão crítica e produção de conhecimento sensível (DEWEY, 2010).

A compreensão do ateliê como espaço formativo amplia-se quando se reconhece que os processos criativos não se dão de maneira linear, mas emergem de experimentações, erros, retomadas e negociações constantes entre o artista e os materiais. Assim, o ateliê torna-se um ambiente de investigação, onde o fazer artístico se configura como uma forma de pensamento, tal como propõe Dewey ao compreender a arte como experiência, profundamente vinculada à interação entre sujeito, ambiente e materialidade.

Do ponto de vista contemporâneo, o ateliê também se desloca da noção de espaço fechado e individual para assumir múltiplas configurações: coletivas, móveis, híbridas e, por vezes, virtuais. Contudo, mesmo nessas reconfigurações, mantém-se como um espaço de construção intelectual, crítica e reflexiva, no qual o artista produz não apenas objetos artísticos, mas também discursos, posicionamentos e modos de existir no mundo (BOURRIAUD, 2009).

Para a experiência desenvolvida, o ateliê foi concebido como um espaço formativo virtual, em razão da proposta do curso ocorrer na modalidade a distância, em regime semipresencial. Tal concepção implicou o enfrentamento do desafio de transpor o ateliê tradicional para um ambiente mediado por tecnologias digitais, mobilizando, de forma integrada, saberes didáticos específicos do ensino de Arte, saberes pedagógicos e saberes sensíveis, fundamentais à formação estética e crítica dos futuros professores de Artes Visuais.

Essa configuração do ateliê virtual exigiu a compreensão da docência em Arte para além da transmissão de conteúdos, assumindo-a como uma prática reflexiva

e investigativa, em consonância com os pressupostos da Arte/Educação que compreendem o fazer artístico como experiência, processo e produção de sentido (DEWEY, 2010; BARBOSA, 2014). Nesse contexto, o ensino da Arte em ambientes híbridos demanda do professor uma postura ética, criativa e responsiva, capaz de articular linguagens artísticas, tecnologias digitais e contextos culturais contemporâneos.

O exercício da docência, nessa perspectiva, diz respeito às atitudes pedagógicas, às responsabilidades formativas e, sobretudo, à capacidade de oferecer respostas sensíveis e críticas às demandas do cotidiano de uma formação híbrida. Tal compreensão dialoga com os estudos sobre formação de professores, que defendem a construção da identidade docente a partir da reflexão sobre a prática, da experiência estética e do engajamento com os contextos reais de ensino e aprendizagem (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012).

Nessa perspectiva, o ateliê virtual configura-se como um espaço-tempo de experimentação pedagógica e estética que se alinha diretamente aos princípios da ludicidade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem. Ao vivenciarem processos criativos mediados por tecnologias digitais, os licenciandos não apenas constroem saberes docentes em Arte, mas também acionam experiências lúdicas que estimulam a imaginação, a criatividade e a liberdade expressiva, elementos fundamentais tanto na formação estética quanto na constituição da identidade docente.

A ludicidade, compreendida como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, apresenta-se como um eixo fundamental nos processos educativos e formativos em Arte. Para Friedmann (2010), o brincar não se restringe à infância, mas configura-se como uma forma de expressão, criação e participação cultural que atravessa toda a vida dos sujeitos. Ao brincar, o indivíduo experimenta, imagina, simboliza e constrói sentidos sobre si e sobre o mundo, mobilizando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Essa compreensão dialoga diretamente com o pensamento de John Dewey (2010), ao conceber a experiência estética como um processo ativo e integrador, no qual o sujeito aprende a partir da interação com o ambiente, com os materiais e com as situações vividas.

Para Dewey (2010), a experiência significativa é aquela que envolve envolvimento, continuidade e reflexão, elementos que se fazem presentes tanto no

brincar quanto nos processos criativos em Arte. Assim, a ludicidade pode ser compreendida como uma forma privilegiada de experiência estética, na medida em que articula ação, percepção, emoção e pensamento.

Na perspectiva da Arte-Educação, Ana Mae Barbosa (2014) reforça essa articulação ao defender práticas pedagógicas que integrem fazer artístico, leitura de imagens e contextualização, reconhecendo o sujeito como produtor de cultura e conhecimento. O brincar, nesse contexto, aproxima-se do fazer artístico ao possibilitar a experimentação, a investigação e a construção de sentidos, favorecendo aprendizagens significativas e críticas. Para a autora, o ensino de Arte deve promover experiências que dialoguem com o repertório cultural dos sujeitos, valorizando seus contextos e modos de expressão.

Desse modo, ao articular Friedmann, Dewey e Ana Mae Barbosa, compreende-se que a ludicidade e a experiência estética são dimensões indissociáveis na formação em Artes Visuais. Ambas contribuem para a constituição de sujeitos criadores, críticos e sensíveis, capazes de refletir sobre suas práticas e de atuar como mediadores culturais. Em contextos formativos, como o ateliê virtual ou híbrido, essa articulação potencializa processos pedagógicos que reconhecem o brincar, a criação e a experiência estética como direitos e como fundamentos da formação docente em Arte.

Os professores fazem as propostas pedagógicas das instituições da Educação Básica e contemplam princípios éticos, políticos e estéticos. No entanto, esses princípios estéticos no que se referem à formação do futuro professor, devem contemplar sua formação o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de conhecimentos e manifestações culturais, a Arte dentro de um aprendizado nessa faixa etária com propostas lúdicas, artísticas, e de letramento digital, observando o direito a partir de práticas vivas no currículo da escola.

5.2 Objetivos da Formação

O objetivo geral do curso de formação Ateliê Virtual - Arte, tecnocultura, ludicidade e estética foi orientar e qualificar futuros professores sobre a importância Tecno-ludo-estética na formação dos professores de Artes Visuais, como fundamental para garantir esse direito, dentro de uma sociedade pautada nas tecnologias digitais.

5.3 Estratégias pedagógicas da formação

Para o desenvolvimento do curso serão utilizadas as seguintes estratégias didático-metodológicas: encontros presenciais e assíncronos e fóruns de discussão on-line. Os encontros presenciais ocorreram nos Polos mediados pela pesquisadora principal, nas cidades de Sobral, Maracanaú e Quixadá.

A mediação das atividades de aprendizagem é realizada pelo professor formador designado por edital da universidade, responsável por acompanhar a participação dos alunos participantes nos fóruns de discussão e de dúvidas, bem como por avaliar as atividades disponibilizadas ao longo da disciplina.

A figura 4, a seguir, apresenta os alunos à frente da fachada do polo e Educação a Distância de Sobral (2025).

Figura 4 - Alunos e pesquisadora na fachada de Centro de Educação a Distância - Sobral (2024)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 5 - Foto alunos e pesquisadora na casa de cultura de Sobral (2024)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 6 - Foto alunos e pesquisadora na exposição no centro de formação de Sobral (2024)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 7 - Encontro presencial com estudantes de Artes Visuais em Quixadá



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A figura 7 apresenta o encontro presencial com os estudantes do curso de Licenciatura em Artes em Quixadá, no qual foi possível realizar uma roda de apreciação de obras, uma intervenção, com imagens e pinturas trazidas por eles.

Estendo o tapete no meio da Roda e eles voltam, fazemos uma sensibilização para o momento com musicalização e respiração para levar os alunos para suas memórias de infância e de Arte, em seguida procuramos materiais que lhes chamam atenção e escolham para produzirem esse percurso individual no tapete, que resultará em um produto coletivo. A seguir apresentamos a dinâmica da Rodas Diálogos sobre Arte.

Figura 8 - Construção do Tapete do percurso da Arte - Maracanaú



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A figura 8 apresenta o encontro presencial em Maracanaú no qual os estudantes de Artes Visuais fizeram atividades com pintura mediados pela pesquisadora.

A mediação para o momento da construção da Roda Diálogos sobre Arte ocorreu começando pela reflexão sobre obras de alunos trazidos para esse momento, em que fizemos observações sobre suas técnicas, perceber o que a obra nos passa e principalmente como nos sentimos diante dessas obras, pois como afirma Ana Mae Barbosa: arte não se ensina, contamina-se.

No curso de Licenciatura em Artes Visuais da UECE-UAB, os materiais de estudo foram fornecidos progressivamente em cada unidade, incluindo textos, vídeos e outros recursos obrigatórios. Além disso, foram indicados materiais complementares para aprofundamento dos conteúdos abordados.

As videoaulas ocorreram por meio de videoconferência utilizando-se a plataforma Google Meet, e foram disponibilizadas tanto no grupo de mensagens instantâneas (WhatsApp) quanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com a finalidade de elucidar conceitos e conteúdo. Ademais, foi proposta a leitura crítica de textos acadêmicos em cada unidade de estudo, incentivando a reflexão e a ampliação do repertório teórico dos estudantes.

A seguir, o quadro 5, descreve-se os conteúdos programáticos do curso com a respectiva ementa.

Quadro 5 - Plano de Unidade do Curso de extensão Ateliê formativo

Curso de extensão em Ateliê formativo
Ementa: Tecnologia, Estética e Artes Visuais, formação de professores e Currículos vivo como Direito, Oficinas Arte, estética e cultura. Unidade 1 - Saberes e experiências da Arte Unidade 2 – Alinhavando documentos norteadores do Ensino da Arte Unidade 3 - Tracejados do percurso formativo Unidade 4 - Clicks, Traços, Pontos e Pincéis Unidade 5 - Ludicidade: do Pensar, do sentir e do fazer Unidade 6 - Portfólio Imaginador

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A avaliação foi desenvolvida de forma diagnóstica, com o levantamento dos conhecimentos prévio dos alunos, formativa com o acompanhamento do processo de aprendizagem discente, observando seu desenvolvimento intrapessoal e/ou interpessoal diante dos critérios estabelecidos, a fim de intervir oportunamente em situações de ensino contextualizadas e somativa com a valoração do desempenho do estudante nas atividades on-line por meio da troca de experiências e saberes nos fóruns.

Os instrumentos avaliativos foram os fóruns, as tarefas, os trabalhos individuais e/ou coletivos, fichas de observação, relatórios, auto avaliação, e portfólio desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Além disso, foi considerada a assiduidade e pontualidade na entrega das tarefas no prazo estabelecido; participação nos encontros síncronos e/ou presenciais, a utilização das linguagens verbal escrita, verbal oral e verbo visual nas atividades e encontros presenciais.

A seguir apresentamos os resultados e discussões da presente tese.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente seção descreve os resultados e discussões resultantes da pesquisa qualitativa.

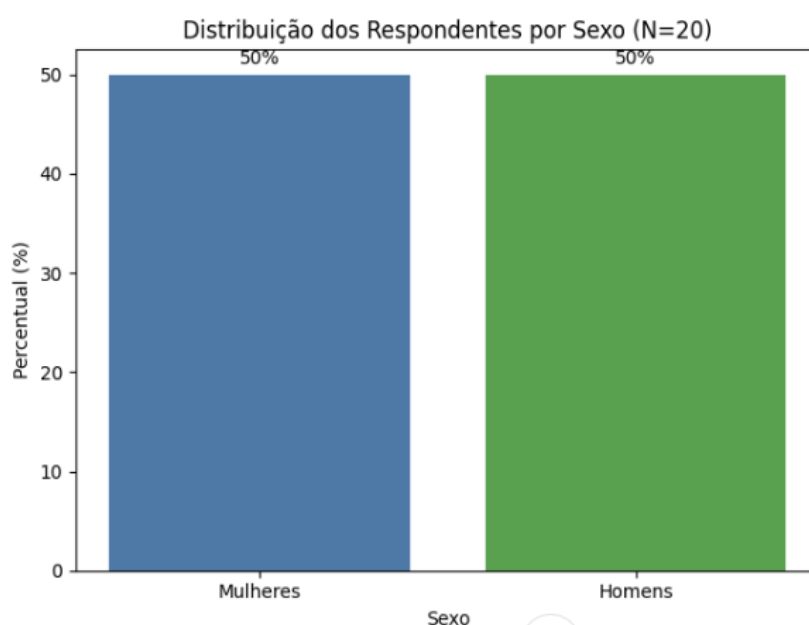
6.1 Perfil da amostra

O perfil da amostra foi composto pelas subcategorias gênero, escolaridade e tempo de docência. Nessa primeira análise feita a partir do formulário Google forms não demos nenhuma identificação aos sujeitos, além do gênero. Em seguida essa fase, o critério acordado com os sujeitos, para a análise qualitativa, foi que, poderiam escolher se identificarem por nomes de artistas.

6.1.1. Gênero

O universo foi composto por 30 pessoas, sendo a amostra composta por 20 respondentes, sendo 10 mulheres e 10 homens, sendo todos estudantes de Artes Visuais.

Gráfico 1 - Dados da monstra pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O perfil é composto por homens e mulheres de forma igualitária, o que nos chamou a atenção, haja visto que a docência no Brasil é predominantemente feminina, sobretudo na educação básica. O gráfico 1 apresenta os dados encontrados.

De acordo com dados do IBGE (2022), 79,2% dos docentes são mulheres. No campo do ensino de artes, contudo, especialistas alertam para um possível “apagão das licenciaturas”, decorrente da baixa procura dos jovens pela carreira docente. Conforme aponta Chaves (2024), as áreas mais críticas são Artes, Música e Filosofia, que registram reduzida procura, enquanto Matemática, Física e Química enfrentam elevados índices de evasão.

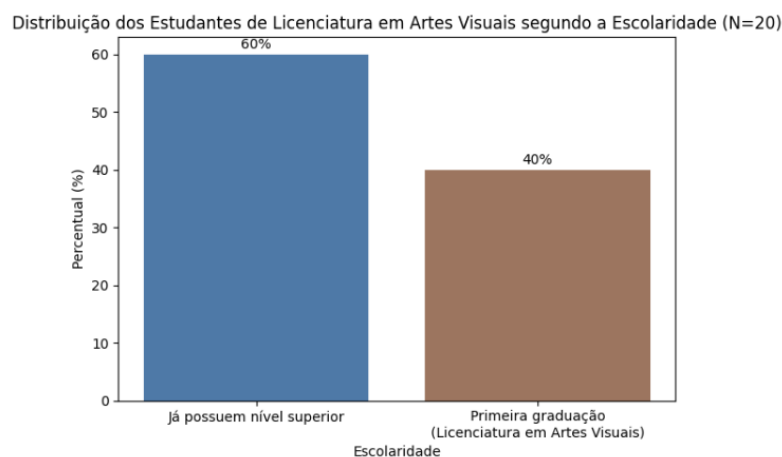
Quanto à composição dos participantes e a identificação entre homens e mulheres, os dados revelam uma distribuição igualitária entre os gêneros, aspecto que chama atenção quando comparado ao cenário educacional brasileiro, no qual a docência, especialmente na Educação Básica, é historicamente marcada pela predominância feminina. No contexto investigado, essa configuração pode indicar mudanças no perfil de estudantes interessados na área de Artes.

Estudos recentes apontaram desafios para a formação docente, sobretudo pela diminuição da procura por cursos de licenciatura. Conforme destaca Chaves (2024), áreas como Artes, Música e Filosofia estão entre as mais afetadas por esse fenômeno.

6.1.2 Escolaridade

No que diz respeito à escolaridade, 60% (F=12) já possuem escolaridade prévia, com nível superior, enquanto 40% (F=8) estão na primeira graduação, em licenciatura em Artes Visuais (Gráfico 2). Chama a atenção, o fato de que vários profissionais de outras áreas, como Pedagogia, Letras, Engenharia Civil estão procurando o curso de Artes Visuais, como uma segunda graduação.

Gráfico 2 - Distribuição dos estudantes de licenciatura em Artes Visuais segundo a escolaridade (N=20).



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Supõem-se que muitos estudantes de Artes Visuais se sentem motivados a compartilhar seu conhecimento e paixão pela arte, enxergando a docência como forma de continuar atuando criativamente. Ademais, a docência é vista como uma forma de inspirar novas gerações e valorizar a arte como linguagem cultural (DE OLIVEIRA, HERNANDEZ, 2020).

Quanto ao nível de formação acadêmica dos participantes e às motivações que os conduzem à escolha pela licenciatura em Artes Visuais, os dados indicaram que muitos estudantes demonstram interesse em aprofundar sua formação e, simultaneamente, compartilhar conhecimentos e experiências no campo da arte, percebendo a docência como uma possibilidade de continuidade de sua atuação criativa. Nesse sentido, a formação acadêmica em Artes Visuais contribui para fortalecer o compromisso com a educação artística e com a valorização da arte como linguagem cultural capaz de inspirar novas gerações. (DE OLIVEIRA; HERNANDEZ, 2020).

A seguir apresenta-se a categoria experiência docente.

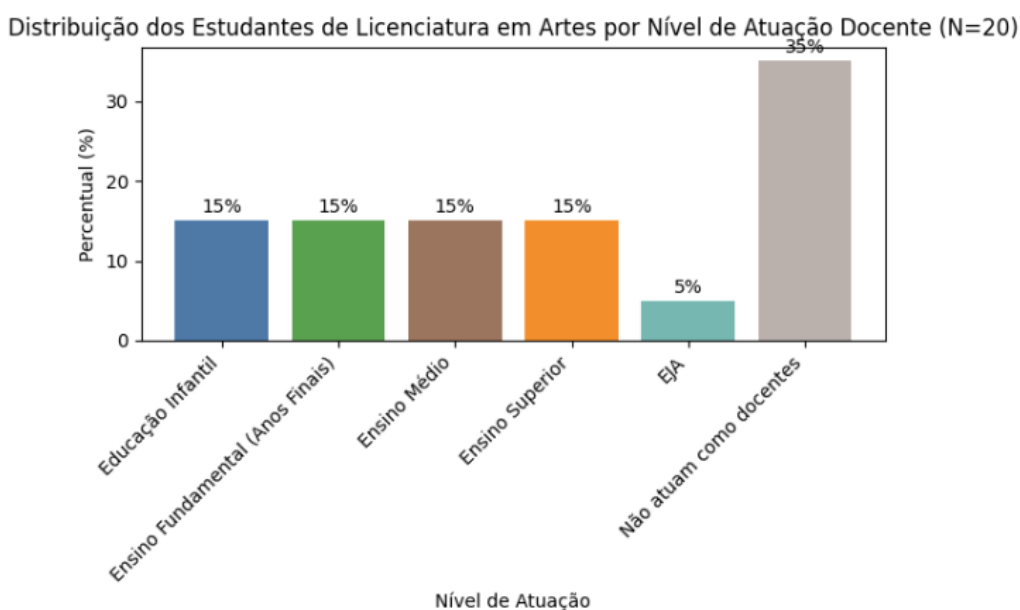
6.1.3 Experiência Docente

Relaciona-se ao conjunto de vivências profissionais que contribuem para a construção do saber pedagógico e para a compreensão das práticas educativas no contexto escolar. No grupo investigado, observa-se que parte da amostra já possui

experiências distribuídas entre diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio e Ensino Superior, enquanto outra parcela é formada por profissionais oriundos de distintas áreas de formação que ainda não ingressaram efetivamente na docência, inclusive tivemos na amostra participante formado em Engenharia que faz parte do curso de Artes Visuais.

Esse cenário evidencia tanto a diversidade de trajetórias profissionais quanto a demanda existente na área de Artes. Nesse contexto, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais assume papel relevante ao qualificar esses sujeitos para o exercício da docência, atendendo às exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a necessidade de formação específica em nível superior para atuar na Educação Básica (BRASIL, 1996).

Gráfico 3 - Distribuição dos estudantes de licenciatura em Artes Visuais segundo a área de docência (N=20).



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O gráfico 3 indica que 65% da amostra já possui alguma experiência docente, distribuída de forma relativamente equilibrada entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos finais), o Ensino Médio e o Ensino Superior, cada um representando 15% (F=3) dos participantes. A presença de docentes atuando na EJA,

embora minoritária, 5% (F=1), amplia a diversidade de contextos educacionais contemplados na pesquisa.

Por outro lado, observa-se que 35% dos estudantes ainda não atuam como docentes, o que é esperado em cursos de licenciatura, especialmente quando há participantes em fases iniciais da formação. Esse dado é relevante, pois evidencia a coexistência de sujeitos em formação inicial e sujeitos já inseridos no campo profissional, o que pode influenciar percepções, práticas pedagógicas e respostas ao instrumento de pesquisa.

Chama a atenção o fato de que uma parcela significativa dos participantes é composta por profissionais oriundos de outras áreas de formação e que ainda não ingressaram efetivamente nas salas de aula.

Os dados apontam que a área de artes tem muita demanda de profissionais. Nesse sentido, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais assume um papel estratégico ao qualificar esses sujeitos para o exercício da docência, atendendo às exigências legais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, a qual determina que a docência na Educação Básica deve ser exercida por profissionais com formação específica em nível superior, em cursos de licenciatura (Brasil, 1996).

De modo geral, a caracterização da amostra evidencia um grupo heterogêneo e representativo de estudantes da licenciatura em Artes Visuais, composto por sujeitos com diferentes trajetórias formativas e experiências profissionais. Observa-se a coexistência de participantes que já atuam na docência em distintos níveis de ensino e daqueles que ainda se encontram em fase de formação inicial, o que amplia a diversidade de perspectivas mobilizadas ao longo da pesquisa.

Além disso, a presença significativa de estudantes que já possuem nível superior indica percursos acadêmicos anteriores que podem influenciar concepções pedagógicas e práticas educativas. A distribuição equilibrada entre mulheres e homens contribui para a redução de vieses de gênero na análise dos dados, fortalecendo a consistência metodológica do estudo. Assim, o perfil da amostra mostra-se pertinente aos objetivos da investigação, oferecendo subsídios relevantes para a compreensão do fenômeno analisado no contexto da formação de professores em Artes Visuais.

Os cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil historicamente foram o caminho mais acessível para quem deseja profissionalizar-se na área artística, já

que as oportunidades no mercado de trabalho como artista autônomo podem ser mais restritas. A docência, portanto, aparece como uma alternativa estável de inserção profissional, especialmente em escolas públicas, universidades e projetos socioculturais.

A seguir apresentamos a outra categoria de análise qualitativa: a compreensão da ludicidade.

6.2 Categorias qualitativas

Compreendida como um eixo analítico que permite interpretar sentidos presentes nos processos formativos, especialmente quando se investigam dimensões subjetivas, culturais e pedagógicas da docência. No campo da Arte, essa categoria ganha relevância ao possibilitar a análise das experiências formativas dos professores a partir da articulação entre teoria, prática e reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Nessa perspectiva, a Arte configura-se como um campo de conhecimento que favorece a construção de uma formação docente sensível e reflexiva.

Conforme aponta Ana Mae Barbosa (2010), o ensino de Arte deve contemplar processos de leitura, contextualização e produção artística, contribuindo para que o educador desenvolva uma compreensão ampliada da experiência estética e de seu papel como mediador cultural. Assim, a categoria qualitativa permite evidenciar como os processos de formação em Arte mobilizam dimensões sensíveis, críticas e culturais, fundamentais para a constituição do professor como sujeito estético e agente formador.

6.2.1 Compreensão sobre Ludicidade

Aprender por meio da ludicidade é reconhecer que o processo educativo vai além da transmissão formal de conteúdos: é uma forma de conectar teoria e prática de maneira simples, significativa e prazerosa. Como indicam as respostas reunidas, o brincar transforma atividades escolares em experiências lúdicas, despertando o interesse e tornando o aprendizado mais próximo do cotidiano. Quando jogos, brincadeiras e manifestações artísticas são utilizados como ferramentas pedagógicas, a sala de aula se torna um espaço vivo, onde a interação e a imaginação fortalecem a construção do conhecimento.

A ludicidade oferece múltiplas linguagens para aprender: visual, tátil, auditiva e até mesmo gustativa, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e tornando-o mais inclusivo. Nessa direção, Brougère destaca que o brincar pode ser compreendido como “um espaço de produção cultural, no qual a criança interpreta, recria e ressignifica o mundo” (BROUGÈRE, 2010). A ludicidade, descrita como “a fuga do mundo físico para o imagético”, evidencia que brincar é também um convite para ultrapassar as barreiras do real e explorar universos de fantasia, criatividade e liberdade.

Além disso, o brincar proporciona descontração e leveza, mas sem perder o potencial formativo. Ele promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, estimulando a colaboração, o pensamento crítico e a autonomia. Kishimoto reforça essa compreensão ao afirmar que “o jogo, quando inserido em contextos educativos, contribui para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e para a socialização” (KISHIMOTO, 2011). Um exemplo disso é o uso do RPG de mesa, citado por um participante, que une diversão e aprendizado, mostrando que os jogos podem ser potentes mediadores de conhecimento e de habilidades sociais.

Entender o brincar como prática educativa é, portanto, enxergá-lo como mais do que entretenimento: trata-se de uma linguagem humana universal, presente em todas as fases da vida, que transforma o aprendizado em experiência significativa. Ao valorizar o lúdico, o professor não apenas ensina conteúdos, mas também inspira curiosidade, imaginação e alegria, convidando os alunos a viver, ver e experimentar o mundo de forma criativa e sensível.

No encontro presencial na disciplina de “Introdução à Arte educação”, apresentamos uma proposta prática para a construção da linha do tempo sobre os conhecimentos dos estudantes acerca da Arte, da estética e da ludicidade aliados aos saberes tecnológicos. Dessa forma apresentamos a “mala Lúdica” (Figura 9 e 10) com um material bem envolvente para quem gosta de se expressar por meio dos processos criativos, tão bem dialogados na abordagem triangular de Ana Mae.

A seguir apresenta-se a figura 9 - Malinhas Lúdicas das fichas e dos materiais.

Figura 9 - "Malinha Lúdica das fichas" Figura 10 - "Mala lúdica dos materiais"



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Para esse momento realizamos uma “roda lúdica” em que nos apresentamos “malinha lúdica” das fichas de Arte, com citações que instigaram os alunos a fazerem a relação dos nossos saberes com a arte e em seguida, apresentamos a proposta do “Tapete do Percurso da Arte”, para ser construído em um momento experiencial, de um fazer mais autônomo e criativo, “um fazer” Arte sobre sua própria linha do tempo nos seus percursos individuais pela arte Educação.

Por que uma mala? A mala traz para nós a sensação de viagem, a ideia da itinerância, da novidade, tem relação com essa poética do uso das coisas, de uma reorganização criativa e também pelo trabalho da UAB nos leva a vários espaços, encontrando pessoas e lugares diferentes, uma alusão a viagem física quanto a viagem mental/criativa de trazer elementos novos que vamos precisar usar no nosso dia-a-dia enquanto educador.

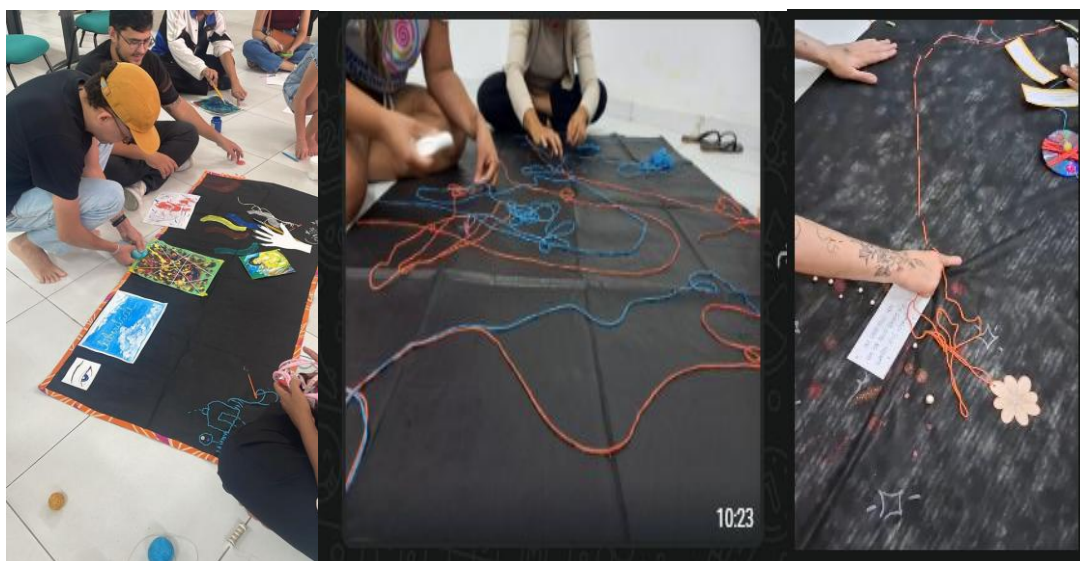
Começamos essa atividade discutindo sobre a necessidade de brincar esteticamente com os materiais, para isso a pesquisadora atuando como formadora trouxe a “malas lúdicas”, contendo muitos materiais e uma proposta de um pano-tapete de 3 metros, que se transforma em um grande Tapete com Percursos da Arte, individual, mas se conectando com os colegas, resultando numa construção coletiva, assim a turma “desenhou” com os materiais, seus primeiras experiências com Arte,

colocando e comunicando suas primeiras experiências, expressões e percepções, formando uma linha do tempo que se entrecruzam com o tempo histórico e o tempo pessoal de cada um.

Foi proposto uma roda de apresentações, em seguida, ainda na roda, foi proposto uma dinâmica de reflexão sobre suas primeiras memórias do contato com a Arte. Logo após apresento a mala e os materiais e disponibilizo para que possam apreciar os materiais da mala. Cada estudante pegou uma ficha e fizemos uma reflexão sobre o que é a Arte na escola. Eles foram trazendo as reflexões e promovemos um bom diálogo sobre a arte na escola.

Em seguida, olhando para o material produzido, refletindo sobre o que aprendemos com a construção dessa linha do tempo no Tapete do Percurso da arte. (figura 11). Como foi rememorar sua infância? O que sentiram por meio dessa expressividade lúdica? Que autores/obras se conectam com as memórias de vocês. Para esse momento realizamos uma “roda lúdica” em que nos apresentamos “malinha lúdica” das fichas de Arte, com citações que instigaram os alunos a fazerem a relação dos nossos saberes com a arte e em seguida, apresentamos a proposta do “Tapete do Percurso da Arte” (figura 11), para ser construído em um momento experiencial, de um fazer mais autônomo e criativo, “um fazer” Arte sobre sua própria linha do tempo nos seus percursos individuais pela arte Educação.

Figura 11 - Construção do Tapete do percurso da Arte - Sobral, Maracanaú e Quixadá



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A figura 11 mostra a realização da primeira tarefa presencial, o entendimento desse processo se tem sobre as vivências dos alunos e o contexto histórico da Arte em suas vidas, desenvolvido em uma proposta coletiva em sala de aula, foi verificado sua dimensão pessoal, política e social revelada ao longo dos períodos da vida estudantil, a expressão “livre” na feitura do tapete do Percurso da Arte, favorece a compreensão da formação dos professores, suas práticas e como esses estudantes-profissionais podem ser fundamentais no desenvolvimento estético pessoal na Arte.

A Arte, enquanto campo de conhecimento, favorece a compreensão dos processos formativos dos professores, uma vez que articula teoria, prática e reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Conforme destaca Ana Mae Barbosa (2010), o ensino da Arte deve possibilitar a leitura, a contextualização e a produção artística, promovendo uma formação sensível e consciente do educador, capaz de reconhecer-se como sujeito estético e mediador cultural.

Nesse sentido, os professores em formação assumem um papel fundamental no desenvolvimento estético pessoal e coletivo, pois a aprendizagem em Arte se constrói no diálogo, na troca de experiências e na criação compartilhada. A construção coletiva em Arte potencializa a escuta, o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas expressões, reafirmando o caráter social, colaborativo e transformador do processo educativo (BARBOSA, 2010).

Para o fechamento deste primeiro encontro trouxemos fichas de reflexão sobre a Arte na Educação na “malinha lúdica” e fizemos o convite à participação da pesquisa, respondendo a um questionário do Google forms e em seguida a participação do curso no ambiente virtual.

6.2.2 Ludicidade, memória e afetividade

Ao mobilizar o conceito de ludicidade, observa-se que os participantes o associam predominantemente às memórias afetivas de brincadeiras vivenciadas na infância, revelando o brincar como uma experiência marcante, carregada de sentidos emocionais, sociais e culturais. As narrativas apresentadas remetem, majoritariamente, a brincadeiras tradicionais, realizadas em espaços coletivos, como a rua, o quintal, o sítio ou a casa de familiares, evidenciando uma ludicidade vinculada ao convívio social e à interação com o outro.

Os participantes no momento da construção do tapete, ao trazerem o conceito de ludicidade, relacionaram com as memórias de brincadeiras e afetividade:

(P1): “Eu lembro do jogo de esconde, do garrafão e de brincar na rua com os amigos. Também adorava as brincadeiras com massinha, pular corda e jogar bolinha de gude, as famosas bilas.”

(P2): “Minha memória é brincar com bonecas de pano. Era tão simples, mas tão especial.”

(P3): “Eu gostava de esconde-esconde no sítio do meu bisavô, lá em Umirim. Além disso, contos de fadas, histórias em quadrinhos, brincar de boneca e jogar bila marcaram minha infância.”

(P4): “As minhas brincadeiras preferidas eram pega-pega, amarelinha e brincar de boneca. Eram momentos de muita alegria.”

(P5): “Eu me divertia com elástico, boneca, amarelinha e andar de bicicleta. Essas memórias me trazem saudade.”

(P6): “Brincar de casinha, de bonecas, pular corda, jogar elástico e pega-pega... Eram as minhas formas favoritas de brincar.”

(P7): “Eu adorava brincar de supermercado, jogar amarelinha, fazer casinha e também atuar, fingindo ser outra pessoa.”

(P8): “Lembro das viagens à casa da minha avó. Lá tinha um pé de seriguela onde eu me divertia e, muitas vezes, me machucava também.”

(P9): “Brincar de Barbie e assistir ‘filminho’ eram as minhas grandes diversões.”

(P10): “Eu comecei a brincar de reforço escolar com minhas colegas quando tinha 11 anos. No final, a gente sempre acabava brincando com bonecas.”

(P11): “Bonecas, casinha, lutas, correr na rua... Essas são as brincadeiras que ficaram na minha memória.”

(P12): “Eu adorava brincar com boneca Barbie, usar fantoche e até um guarda-chuva de frevo para inventar histórias.”

(P13): “Minhas brincadeiras eram elástico, bila, carimba e adedonha. Todas elas fizeram parte da minha infância.”

(P14): “Minha lembrança mais forte é brincar de boneca, fazendo de conta que era mãe e filha. Bons tempos.”

(P15): “Eu brincava muito no açude, na rua, fazia brincadeiras de elástico e também jogava pega-pega. São lembranças que aquecem meu coração.”

As falas dos sujeitos destacam práticas lúdicas como esconde-esconde, pega-pega, amarelinha, pular corda, brincar de boneca, casinha, elástico, bilas e bicicleta, recorrentes em diferentes depoimentos. Tais brincadeiras infantis apontam para experiências lúdicas que envolvem movimento corporal, imaginação, regras compartilhadas e faz-de-conta, elementos centrais da ludicidade enquanto dimensão constitutiva do desenvolvimento humano. Além disso, percebe-se que o brincar é frequentemente associado a sentimentos de alegria, saudade e afeto, reforçando seu caráter simbólico e emocional na constituição das memórias dos sujeitos.

Outro aspecto relevante é a presença expressiva do brincar simbólico e do faz-de-conta, especialmente nas narrativas relacionadas a bonecas, casinha, supermercado, atuação e invenção de histórias. Essas experiências revelam

processos de representação de papéis sociais, imaginação e criação, fundamentais tanto para o desenvolvimento infantil quanto para a compreensão do brincar como prática cultural e educativa. Nesse sentido, as memórias evocadas ultrapassam a dimensão do entretenimento, configurando-se como espaços de aprendizagem informal e construção de significados.

Observamos ainda que, mesmo quando aparecem elementos ligados a mídias ou objetos específicos, como bonecas industrializadas ou “filminhos”, eles são incorporados a contextos de interação e criação, mantendo o caráter ativo do sujeito no ato de brincar. As falas também revelam a forte relação entre ludicidade e território, como a rua, o sítio do bisavô ou a casa da avó, indicando que o brincar está imerso nas experiências socioculturais de cada contexto e época.

Dessa forma, os dados evidenciaram que, para os participantes, a ludicidade é compreendida não apenas como uma atividade infantil, mas como uma experiência significativa, marcada por afetividade, interação social, imaginação e memória. Essa compreensão dialoga com perspectivas teóricas que entendem o brincar como dimensão fundamental da formação humana e aponta para a importância de resgatar a ludicidade como princípio pedagógico, especialmente na formação de professores, ao reconhecer o valor das experiências vividas na infância para a construção das práticas educativas.

Dessa forma percebemos que as lembranças das brincadeiras da infância se misturam, formando um mosaico de afetos e experiências. Muitos recordam o jogo de esconde, o garrafão e as longas tardes brincando na rua com amigos. Pular corda, brincar com massinha e jogar bolinha de gude, as famosas bilas no dialeto cearense são momentos de pura diversão. Bonecas de pano e Barbies ganhavam vida nas mãos curiosas, transformando simples objetos em personagens de histórias imaginadas.

Alguns falam com carinho das viagens ao sítio do bisavô ou à casa da avó, onde pés de seriguela e açudes se tornavam cenários de aventuras e pequenas quedas. Houve quem transformasse o quintal em supermercado, quem inventasse casinhas e quem encontrasse no elástico, na amarelinha e na bicicleta a sensação de liberdade. As histórias em quadrinhos e os contos de fadas alimentavam a imaginação, enquanto o fantoche e o guarda-chuva de frevo inspiravam apresentações improvisadas.

Outros lembram de brincar de reforço escolar, ensinando e aprendendo com os colegas, e depois encerrar a tarde com bonecas e risadas. As lutas, as corridas pela rua e os jogos como “carimba” e “adedonha” também aparecem como memórias queridas, que revelam a alegria do movimento e da coletividade.

Segundo Walter Benjamin (2012), a brincadeira infantil não se limita à repetição de gestos lúdicos, mas configura-se como um modo singular de relação da criança com o mundo, no qual os objetos cotidianos são ressignificados pela imaginação. Para o autor, “a criança cria seu próprio pequeno mundo de coisas dentro do grande mundo” (BENJAMIN, 2012, p. 84), o que se expressa nas falas dos participantes ao transformarem bonecas, elásticos, árvores e quintais em cenários de invenção e descoberta.

Do mesmo modo, Vygotsky (2007) compreende o brincar como atividade central no desenvolvimento humano, pois é por meio da imaginação e do faz de conta que a criança internaliza normas sociais, constrói significados e amplia suas possibilidades de ação. As memórias de brincar de casinha, supermercado, reforço escolar e atuação de papéis sociais evidenciam essa dimensão formativa, na qual a brincadeira atua como espaço de aprendizagem e elaboração simbólica da realidade.

As narrativas também revelam a dimensão estética do brincar, uma vez que as experiências descritas envolvem sensações, emoções e criação de histórias. Dewey (2010) afirma que a experiência estética emerge quando há envolvimento integral do sujeito com a ação vivida, articulando emoção, percepção e significado. Nesse sentido, as lembranças evocadas pelos participantes não apenas remetem a um tempo passado, mas revelam experiências estéticas que contribuíram para a formação sensível desses sujeitos.

Assim, as memórias de infância apresentadas pelos participantes evidenciam que o brincar foi mais do que um passatempo: constituiu-se como espaço de aprendizagem, criação, convivência e produção de sentidos. Tais experiências, marcadas pela imaginação e pela coletividade, permanecem como referências afetivas e formativas que dialogam diretamente com os processos de construção da identidade pessoal e profissional ao longo da vida.

Essas recordações mostram que, independentemente do lugar, seja na escola, na rua, no açude ou na casa da avó, brincar sempre foi mais do que passatempo: foi aprendizado, criação e encontro estético. São fragmentos de um

tempo em que a imaginação transformava qualquer espaço em palco de descobertas e amizades, marcando para sempre o coração de quem viveu essas experiências.

Do ponto de vista teórico, tais experiências dialogam com a concepção de ludicidade como dimensão essencial do desenvolvimento humano. Para Johan Huizinga (2019), o jogo é uma atividade livre, voluntária e carregada de sentido, que cria um espaço-tempo próprio no qual os sujeitos experimentam regras, imaginação e prazer. As memórias relatadas pelos participantes expressam esse caráter do jogo como experiência significativa, vivida por si mesma, sem finalidade utilitária, mas plena de significado emocional e social.

As brincadeiras de faz de conta, como brincar de boneca, casinha, supermercado ou “atuar fingindo ser outra pessoa”, destacadas em diversas falas, evidenciam a potência simbólica do brincar. Segundo Vygotsky (2007), o jogo simbólico possibilita à criança representar papéis sociais, elaborar sentimentos e compreender o mundo cultural em que está inserida. Ao brincar de ser mãe, comerciante ou personagem imaginário, a criança recria a realidade, atribuindo novos sentidos às suas experiências e ampliando sua capacidade de imaginação e abstração.

As falas permitem compreender que as práticas lúdicas vivenciadas na infância constituem experiências formadoras, que articulam corpo, emoção, imaginação e cultura. Ao recordar brincadeiras simples, muitas vezes realizadas com poucos recursos materiais, os participantes reafirmam o valor do brincar como experiência humana essencial, capaz de produzir sentidos, fortalecer vínculos e deixar marcas duradouras na memória e na constituição dos sujeitos.

6.2.3 Vivências em Arte

À luz da abordagem da História de Vida, as narrativas dos participantes foram compreendidas como construções de sentido produzidas a partir de suas trajetórias pessoais, sociais e formativas, nas quais a memória e a experiência assumem papel central na constituição dos sujeitos. Conforme destacam Josso (2010), Nóvoa (2013) e Pineau (2006), as histórias de vida permitem compreender os processos de formação ao longo do tempo, evidenciando como as experiências vividas, especialmente aquelas marcadas por dimensões afetivas, culturais e simbólicas, influenciam os percursos educativos e profissionais.

Os participantes responderam de forma reflexiva que desde muito cedo, percebiam que a arte sempre fez parte da vida, moldando o olhar sensível para o mundo e influenciando escolhas pessoais e profissionais. Ainda na infância, lembraram de pintar no chão, modelar argila e usar massa de modelar na educação infantil. O contato com o artesanato, iniciado nessa fase, foi uma das primeiras formas de expressão criativa que experimentaram e permanece significativo até hoje.

As visitas ao circo, às apresentações de teatro e às danças nas quadrilhas escolares despertaram encantamento e curiosidade. Essas experiências visuais e emocionais ampliaram a compreensão de que a arte é também vivência coletiva, emoção compartilhada e expressão cultural. Começaram a desenhar com mais intenção, reproduzindo personagens de desenhos animados que assistia e, assim, iam descobrindo novas possibilidades de criação, desde a adolescência.

As experiências descritas podem ser compreendidas à luz das contribuições de Ana Mae Barbosa, quando defende que a arte, para além de conteúdo escolar, constitui-se como experiência estética e cultural que articula fazer, apreciar e contextualizar. As visitas ao circo, ao teatro e às danças de quadrilha escolar configuram-se como momentos de fruição e de inserção cultural que ampliam repertórios sensíveis e simbólicos, favorecendo o desenvolvimento de um olhar mais atento e intencional para a criação artística.

A influência familiar foi essencial: a mãe despertou o gosto pela literatura e incentivou a leitura ainda na primeira infância. A literatura tornava-se um refúgio e, ao mesmo tempo, um aprendizado sobre a arte de contar histórias, pois, como afirma Petit, “a leitura ajuda a construir o sujeito, a elaborar sua interioridade e a dar sentido à própria experiência” (PETIT, 2009). Em casa, a presença de uma artista plástica reforçava um ambiente criativo e inspirador, favorecendo o desenvolvimento de habilidades expressivas e incentivando a continuidade da exploração das diferentes linguagens artísticas.

6.2.4 *Percurso formativo e criatividade*

No percurso formativo dos professores cabe a compreensão sobre o que os participantes responderam que compreendem a criatividade como um desejo aplicado: a vontade de transformar ideias em algo concreto, que ganha forma e significado no mundo. Ela nasce de um impulso interno, quase espontâneo, e se

revela no processo de desenvolvimento real que possibilita a elaboração de algo interessante, original e útil.

Tal compreensão dialoga com a perspectiva de Ostrower (2014), ao afirmar que a criatividade é um processo que se realiza na ação, no qual o sujeito mobiliza experiências, sensibilidade e imaginação para produzir algo novo e significativo. Para a autora, criar implica um movimento interno que se materializa no mundo real, constituindo-se como processo de elaboração e transformação.

A criatividade é, ao mesmo tempo, habilidade e expressão. É uma forma de comunicar pensamentos e sentimentos sem se prender a técnicas rígidas ou ao julgamento externo. Não exige perfeição, mas disposição para imaginar, experimentar e ousar. Por isso, é uma capacidade humana que pode e deve ser desenvolvida ao longo de toda a vida.

Para florescer, a criatividade precisa de um ambiente favorável, onde a imaginação possa ser estimulada e valorizada. É nesse contexto que a habilidade de criar coisas novas se fortalece: ao transpor o mundo imagético para o mundo físico, ao reinventar métodos ou encontrar saídas que outros talvez não percebam. Ser criativo é, assim, ser inventivo, é permitir-se romper padrões e olhar a realidade com um novo ângulo.

A criatividade é uma força transformadora, que une conhecimentos, experiências e intuição em algo inovador. Muitas vezes, ela surge sem planejamento, como um pensamento relâmpago ou uma visão súbita. Outras vezes, é fruto de esforço consciente e persistência. De qualquer forma, trata-se de uma manifestação profundamente humana: criar universos próprios, novas formas de ver o mundo e soluções para os desafios que enfrentamos.

Nesse sentido, Vygotsky (2009) destaca que a criatividade é uma capacidade inerente ao ser humano e se manifesta sempre que o sujeito combina, reorganiza e ressignifica elementos da realidade. Para o autor, “a imaginação criadora não é privilégio de gênios, mas uma função vital presente em todos os indivíduos” (VYGOTSKY, 2009, p. 16), podendo ser desenvolvida ao longo de toda a vida.

As narrativas apontam a criatividade como elemento essencial em qualquer área de atuação, não apenas por sua capacidade de resolver problemas, mas por ampliar possibilidades, renovar perspectivas e fortalecer a expressão humana. No contexto da formação docente, essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a criatividade como dimensão constitutiva do sujeito,

conforme defendem Hernández e Ventura (2017), ao ressaltarem que a educação contemporânea deve promover processos criativos que articulem conhecimento, sensibilidade e reflexão crítica.

A criatividade é considerada essencial para a vida em qualquer área de atuação. Ela não apenas resolve problemas, mas também amplia possibilidades, renova perspectivas e fortalece nossa capacidade de nos expressarmos plenamente no mundo (OSTROWER, 2014).

6.2.5 Vivência estética no Equipamento Cultural

Quanto à participação dos sujeitos em espaços destinados à fruição e à experiência artística, como museus, galerias, centros culturais e exposições. A partir do questionamento sobre a frequência de participação nesses locais, buscou-se compreender como os participantes se relacionam com os equipamentos culturais e de que modo essas experiências contribuem para a ampliação do repertório estético e cultural.

As respostas evidenciaram que o contato com esses espaços constitui uma importante dimensão formativa, favorecendo processos de sensibilização, apreciação e reflexão crítica sobre a arte. Nesse sentido, a vivência em equipamentos culturais integra o percurso formativo em Arte ao promover experiências estéticas significativas e ampliar o diálogo com a cultura visual (BARBOSA, 2010).

Assim, foi inquirido a amostra a frequência de participação em espaços de vivência cultural. As respostas dos participantes acerca das visitas a equipamentos culturais foram organizadas em forma de dados, visando facilitar a visualização das informações e contribuir para uma compreensão mais clara dos resultados apresentados. A Tabela abaixo exemplifica as respostas:

Período	Percentual	Frequência
Toda semana	15%	3
Pelo menos 1 vez ao mês.	35%	7

Há menos de 1 ano	30%	6
Não responderam	20%	4
Total	100%	20

Analisando a tabela acima, percebeu-se que a maioria 35%, ou seja, sete participantes da foram ao menos uma vez ao mês em espaços culturais, o que um dado extremamente significativo. Os demais, 30% (F=6) afirmou que vai pelo menos a menos de 1 ano em ações ou eventos artísticos recentes. Cerca de 15% (F=3) afirmou que vai toda semana, ou seja, coloca dentro da sua rotina, enquanto que 20%, ou seja, 4 sujeitos não responderam.

Nose *et al.* (2025) em seus estudos sobre saúde mental evidenciou que visitas regulares a museus e galerias contribuem para a melhoria da saúde mental e longevidade. Em síntese, o estudo concluiu que a importância da integração de experiências culturais nas estratégias de promoção da saúde mental. Ao explorar as forças singulares dos museus como espaços de aprendizagem, reflexão e conexão emocional, essa abordagem apresenta uma via promissora para o aprimoramento da saúde mental em populações diversas.

De forma similar, participação em museus têm demonstrado reduzir a ansiedade e aumentar a confiança (BINNIE, 2010), e observar arte em um ambiente de galeria tem mostrado diminuir os níveis do principal hormônio do estresse, o cortisol (D'CUNHA *et al.*, 2019).

A criatividade e o contato com práticas artísticas desempenham papel relevante no desenvolvimento humano, contribuindo para a expressão de sentimentos, a ampliação de perspectivas e o fortalecimento do bem-estar. Estudos na área de saúde e cultura demonstram que o engajamento em atividades criativas está associado a benefícios emocionais e sociais significativos (FANCOURT; STEPTOE, 2018).

Estudos sobre programas realizados em museus, incluindo *The Museums on Prescription*, constataram que visitas regulares, visitas guiadas e atividades de criação artística podem melhorar o bem-estar e reduzir o isolamento social em adultos mais velhos (THOMSON *et al.*, 2018).

Adultos mais velhos que visitavam com frequência museus, galerias de arte e exposições tinham menor probabilidade de apresentar funcionamento cognitivo reduzido. A maior frequência de visitas estava associada a efeitos mais protetores sobre a cognição (FANCOURT & STEPTOE, 2018).

No contexto brasileiro, a autora Ana Mae Barbosa (2008) menciona que a visita aos museus, vai se constituindo a experiência cognitiva na linguagem da Arte e a formação de público, influenciando positivamente para o desenvolvimento cultural e da sensibilidade, o que favorece a potencialização da percepção crítica e a produção em Arte.

6.2.6 Conceito de Estética

Os sujeitos foram questionados sobre o conceito de estética. As respostas foram diversas. De forma geral, os participantes responderam que a estética, enquanto campo de reflexão, ultrapassa definições rígidas e universais.

As respostas apresentadas revelam que ela é percebida como uma experiência profundamente pessoal e subjetiva. O relato de Duda amplia essa visão ao afirmar que: “Busca pelo prazer, o belo, é algo pessoal e individual, acredito que cada pessoa tem sua própria definição e não há regras de certo e errado”. (Participante Duda). Essa perspectiva destaca que o belo não pode ser reduzido a padrões fixos, pois cada indivíduo traz consigo sensibilidades e vivências que moldam sua forma de perceber e apreciar o mundo.

Tal entendimento dialoga com a perspectiva de Dewey (2010), para quem a experiência estética nasce da interação entre sujeito e mundo, sendo marcada pela singularidade da percepção e pelo envolvimento sensível do indivíduo com aquilo que vivencia.

A sensibilidade aparece como elemento central para compreender o estético. Ela envolve a percepção aguçada, a capacidade de sentir e de transformar experiências cotidianas em algo significativo. A estética, portanto, não se limita ao estudo formal da beleza, mas se revela como vivência: “Sensibilidade, a beleza, percepção e experiência” (FAYGA 2024).

Ao mesmo tempo, alguns sujeitos apresentaram definições citadas que lembram que a estética tem raízes filosóficas e históricas, sendo tradicionalmente entendida como o “estudo da natureza da beleza” (BANDEIRA 2024) e a “investigação

da natureza do belo nas obras de arte” (KANDINSKY 2024). Esse olhar remete à tradição acadêmica, que busca compreender como o belo se manifesta e é construído nas diferentes expressões artísticas e culturais.

Por outro lado, a compreensão de estética também se expande para o cotidiano e para o mundo material: “Entendo estética a forma como se dá algo no mundo físico material” (MIRÓ 2024) e “É a preocupação com a apresentação e com a apreciação” (TARCILA 2024). Aqui, percebe-se que o estético não está restrito às obras de arte, mas envolve o modo como as coisas se apresentam, são organizadas e percebidas no mundo ao nosso redor.

Dewey (2010) compreende a estética como algo que não está restrito a obras de Arte, mas como experiência vivida que acontece na relação dos sujeitos como mundo físico, material e cotidiano, para o autor a estética emerge da interação entre corpo, ambiente, objetos tempos e ações, envolve sensações, emoções e significados. A estética está presente na organização dos espaços, nos gestos e ritmo da vida e não se separa dela.

Tanto Dewey (2010) quanto Barbosa (2009) compreendem a estética como uma experiência que se dá na materialidade do mundo e nas práticas culturais vividas, rompem com concepções elitistas ou formalistas da arte. Enquanto Dewey enfatiza a experiência estética como resultado da interação organismo-ambiente, Barbosa amplia essa compreensão ao situá-la no campo da educação, defendendo práticas pedagógicas que integrem fazer artístico, leitura de imagens e contextualização cultural. Assim a estética é entendida como experiência encarnada culturalmente e situada nas relações como algo material.

Em síntese, a estética é simultaneamente sensível e intelectual, pessoal e cultural, concreta e simbólica, buscando pelo prazer e pelo belo, mas também é análise, investigação e apreciação. Mais do que um conceito fechado, a estética é uma experiência viva que nos convida a perceber o mundo com atenção, sensibilidade e abertura para as múltiplas formas de beleza que ele pode oferecer.

6.2.7 Reflexão sobre a Arte, o Ensino e a Identidade Docente

As reflexões que fizemos sobre as respostas apresentadas revelam que a arte é percebida como algo essencial para o desenvolvimento criativo e emocional, indo além de um simples componente curricular. Ela aparece como força

transformadora, capaz de conectar diferentes áreas do conhecimento e promover a interdisciplinaridade. Esse entendimento aponta para o potencial da arte em ampliar horizontes, despertar sensibilidade e fortalecer a formação integral de quem ensina e de quem aprende.

Ao mesmo tempo, nota-se que a construção da identidade docente na arte não é linear nem isenta de conflitos. Há incertezas e medos expressos em falas como: “Com medo do que vem por aí, mas desbravando mesmo assim” e “Tenho medo de não conseguir passar minha mensagem, ou não ter a colaboração dos alunos, mas me vejo feliz” (SIH, 2024). Esses sentimentos evidenciam a vulnerabilidade e o desafio de ensinar algo tão subjetivo e pessoal quanto a arte, ao mesmo tempo em que revelam coragem e disposição para seguir aprendendo.

Outros depoimentos mostram diferentes modos de se posicionar diante da profissão: há quem já se veja professor consolidado: “Já sou professor de literatura há mais de 15 anos e amo” (BANDEIRA) e quem não se reconheça nesse lugar — “Eu não me vejo uma professora de arte” (MALFATTI). Também há o desejo de inspirar e transformar: “Vejo-me como professor(a) de Arte que inspira, média e transforma, utilizando a criatividade e a sensibilidade para despertar nos alunos a expressão, a imaginação e o olhar crítico sobre o mundo” (LEDA CATUNDA). Essa diversidade de percepções reforça que o caminho docente é construído a partir de experiências singulares e da busca por sentido na prática educativa.

Nesse caso, a arte é vista como algo inclusivo, observador e simples, torna-se ponte entre professor e aluno, entre teoria e prática, entre medo e descoberta. Ser “eterna aprendiz” como relata a participante Catunda demonstra que ensinar arte é, ao mesmo tempo, ensinar e aprender: é abrir espaço para o inesperado, para o erro criativo e para a construção conjunta do conhecimento.

A arte, vista como algo inclusivo, observador e simples, torna-se ponte entre professor e aluno, entre teoria e prática, entre medo e descoberta. Nesse sentido, ensinar arte implica assumir-se como “eterna aprendiz”, compreendendo o ensino como um processo de experiência compartilhada, aberto ao erro criativo e à construção conjunta do conhecimento (DEWEY, 2010; BARBOSA, 2014).

Em síntese, essas falas revelam que o futuro professor de arte, ou seja, aquele que ainda está em processo de se tornar é alguém que transita entre a insegurança e a paixão, entre a técnica e a sensibilidade. A arte, nesse contexto, não é apenas conteúdo, mas linguagem, experiência e transformação: um convite

permanente a explorar o mundo e a si mesmo com coragem, curiosidade e criatividade.

6.2.8 Uso das tecnologias digitais

O que encontramos atualmente sobre a utilização da Tecnologia digitais, nos remete a pensar no domínio de uma linguagem que pode auxiliar na linguagem da Arte, pois temos a possibilidade de refletir como a tecnologia impacta na Arte. Há espaço para Arte o uso de diversos elementos. Quando foram perguntados sobre quando foi a última vez que fizeram algo digital, pela primeira vez? Essa pergunta vai nos aproximando da necessidade de entendermos os usos dos professores pela tecnologia

As respostas coletadas foram categorizadas em:

- **Semana passada**

- a. Respostas: 12
- b. Frequência: **60%**
- c. Interpretação: A maioria dos sujeitos declarou ter vivenciado uma experiência digital inédita na **última semana**, o que revela uma alta frequência de inserção em práticas digitais. Isso sugere uma relação cotidiana com as tecnologias, em consonância com Lévy (1999), que afirma que a cibercultura expande constantemente as formas de interação e aprendizagem.

- **Mês passado**

- d. Respostas: 3
- e. Frequência: **15%**
- f. Interpretação: Esses participantes demonstram também certa regularidade, ainda que em um espaço de tempo mais distante. Esse dado indica que, mesmo quando não há contato semanal, a incorporação de novas experiências digitais é relativamente próxima.

- **Há mais tempo (5 anos / antes da pandemia)**

- g. Respostas: 2
- h. Frequência: **10%**

- i. Interpretação: Esse grupo destaca uma defasagem significativa no contato com novidades digitais. Pode estar associado a barreiras geracionais, socioeconômicas ou a uma postura mais resistente diante das transformações tecnológicas, como aponta Kenski (2012) ao discutir exclusão digital e letramento tecnológico.

- **Nunca fiz**

- j. Respostas: 1
- k. Frequência: **5%**
- l. Interpretação: Essa resposta é indicativa de **exclusão digital** ou de uma percepção restrita sobre o que constitui uma novidade no campo digital. Warschauer (2006) lembra que a inclusão digital não é apenas acesso a equipamentos, mas também a capacidade de usar a tecnologia de forma significativa.

- **Não especificado (sem resposta clara)**

- m. Respostas: 2 (*uma duplicação de “semana passada” não especificada e uma resposta ambígua “bem antes da pandemia” já contabilizada acima*)
- n. Frequência: **10%**

A apresentação dessa resposta em percentual ficou da seguinte forma:

- 1. Semana passada → 60%
- 2. Mês passado → 15%
- 3. Há mais tempo (5 anos / antes da pandemia) → 10%
- 4. Nunca fez → 5%
- 5. Não especificado / ambíguo → 10%

Ana Mae (2010) nos convida a refletirmos sobre a necessidade de compreendermos a relação dos artistas educadores com as aproximações da Abordagem Triangular, pois nessa abordagem encontramos um conjunto de ações para aprofundar os letramentos visuais dos professores e que estão interligadas nas relações.

No eixo da leitura Ana Mae se refere aos encontros com as obras de Arte em espaços urbanos, nas comunicações visuais, nos objetos utilitários que denotam uma experiência estética a qual ela denomina de aprendizagem estética e que também coloca em contato o sujeito com as formas da natureza. É um universo de imagens significativas que nos provocam o exercício da percepção (BARBOSA E CUNHA 2010).

Quando estudamos os elementos básicos do letramento da visualidade: espaço, cores, superfície, linhas, volumes, texturas, luz entre outros e nos propomos a uma intermediação do pensar, do construir, do fazer artes visuais, estudamos elementos compositivos presentes em quase toda forma (FERRAZ E FUSAR, 2010).

Sabemos que os elementos das visualidades são mais complicados de serem representados na academia, pois dependem de boas estruturas: salas, materiais e/ou tecnologia para o trabalho com arte, senão, todo um empenho da gestão do curso, gestores, professores e alunos para essa ação acontecer na prática, tais como visita a espaços culturais com as turmas em dias letivos, organização de eventos culturais, envolvimento de artistas, ficariam difíceis de pôr em prática.

Os resultados revelam que a maioria dos sujeitos (75%) está frequentemente engajada em novas práticas digitais, o que reforça a ideia de que a tecnologia já faz parte da rotina social e cultural. Essa proximidade confirma a noção de aprendizagem contínua em ambientes digitais (PRENSKY, 2001). Por outro lado, a presença de sujeitos que relataram longos intervalos (10%) ou nunca terem feito algo digital novo (5%) revela desigualdades no processo de apropriação tecnológica. Isso sugere a necessidade de políticas de formação digital inclusivas, conforme aponta Moran (2015), para evitar que a velocidade da inovação aumente as lacunas sociais.

Assim, os dados mostram que os sujeitos vivem em uma realidade marcada pela frequência de experiências digitais inéditas, mas que ainda existe um pequeno grupo em risco de exclusão digital ou de desatualização frente ao ritmo acelerado da cultura tecnológica contemporânea.

6.2.9 Linguagens das Artes Visuais que mais se identificam

As linguagens da Arte na educação e especificamente na formação continuada ampliam as possibilidades de expressão, percepção e criação dos

estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da compreensão cultural. No contexto escolar, o contato com múltiplas linguagens artísticas favorece experiências estéticas diversificadas, promove a interdisciplinaridade e fortalece a formação integral dos sujeitos, possibilitando que os alunos se expressem, interpretam e ressignificam o mundo por meio da arte.

Após a leitura, as respostas foram agrupadas em categorias principais de linguagens das Artes Visuais.

Pintura

- Citada em: 13 respostas
- Frequência: **65%**
- Exemplos: *“Pintura, porque eu saio do meu eixo e vou para um mundo distante do que vivenciamos hoje”*; *“Cinema e pintura. O cinema pra mim é o caos... a pintura é a calma e a paz”*.
- Interpretação: A pintura aparece como **a linguagem mais recorrente**, associada tanto ao prazer estético quanto ao processo de criação e expressão. Isso confirma a visão de Dewey (2010) de que a experiência estética está ligada ao envolvimento do sujeito na prática artística, promovendo sensação de transcendência e encantamento.

Desenho

- Citado em: 6 respostas
- Frequência: **30%**
- Exemplos: *“Pintura, desenho, artesanato”*; *“Pintura, desenho, fotografia, design gráfico...”*.
- Interpretação: O desenho é compreendido como base da expressão artística, muitas vezes associado ao prazer da prática e ao domínio técnico. Para Arnheim (2002), o desenho é uma forma de pensamento visual que organiza a percepção e materializa ideias.

Fotografia

- Citada em: 6 respostas
- Frequência: 30%

- Exemplos: *“Fotografia, porque é algo que me dá prazer...”*; *“A dança e a fotografia”*.
- Interpretação: A fotografia surge como meio de registro e expressão pessoal, conectada ao cotidiano e à memória. Sontag (2004) destaca a fotografia como linguagem estética e social, capaz de capturar o tempo e eternizar momentos.

Cinema / Vídeo-arte

- Citado em: 5 respostas
- Frequência: **25%**
- Exemplos: *“Cinema, porque é mais acessível”*; *“Cinema é o caos... a pintura é a paz”*.
- Interpretação: O cinema é lembrado tanto como consumo cultural quanto como produção criativa, sendo visto como linguagem que une estética, narrativa e tecnologia. Conforme Xavier (2008), o cinema é uma arte total, pois articula imagem, som e tempo.

Escultura e Gravura

- Citado em: 4 respostas
- Frequência: **20%**
- Exemplos: *“Pintura, escultura, desenho, gravura, fotografia”*; *“Pintura e escultura, gosto muito do renascimento”*.
- Interpretação: Associadas à tradição artística, essas linguagens são vistas como expressões materiais da forma e do espaço, dialogando com a história da arte. Segundo Gombrich (1999), tais práticas consolidaram o desenvolvimento da arte ocidental.

Artesanato e trabalhos manuais

- Citado em: 3 respostas
- Frequência: **15%**
- Exemplos: *“Pintura, desenho, artesanato”*; *“Trabalhos manuais”*.
- Interpretação: O artesanato aparece como prática ligada à criação manual, cultura popular e identidade. Para Candido (2006), essas

formas expressivas carregam valores culturais e sociais enraizados nas práticas cotidianas.

Arte digital, design e graffiti

- Citado em: 4 respostas
- Frequência: 20%
- Exemplos: *“Pintura digital, graffiti, cinema”*; *“Design gráfico, arte digital”*.
- Interpretação: Essa categoria reflete linguagens contemporâneas que unem tecnologia, criatividade e comunicação visual, evidenciando a atualização do campo das artes. Santaella (2003) aponta que a arte digital rompe fronteiras entre materialidade e virtualidade, permitindo novas formas de criação.

Outros (arquitetura e dança)

- Citado em: 2 respostas
- Frequência: 10%
- Exemplos: *“Pintura, escultura, desenho, fotografia, cinema, arquitetura, arte digital”*; *“A dança e a fotografia”*.
- Interpretação: Apesar de não serem linguagens visuais centrais em todas as classificações, aparecem como expansão do campo artístico e como vivência estética integrada.

A pesquisa/questionário mostra que a pintura é a linguagem mais significativa para os participantes (65%), seguida por desenho e fotografia (30% cada). Essas escolhas revelam um equilíbrio entre linguagens tradicionais da arte e novas formas contemporâneas (arte digital, design, graffiti), indicando que os sujeitos transitam entre práticas históricas e expressões mais atuais.

O destaque dado ao cinema (25%) aponta para uma valorização das linguagens audiovisuais, associadas tanto ao consumo cultural quanto à produção criativa. Esse panorama confirma que os saberes estéticos dos sujeitos são plurais e híbridos, dialogando com a tradição artística e com as transformações contemporâneas.

A última vez que você fez algo digital, pela primeira vez?

- **Semana passada**

- *Respostas: 12*
- *Frequência: 60%*
- *Interpretação: A maioria dos sujeitos declarou ter vivenciado uma experiência digital inédita na última semana, o que revela uma alta frequência de inserção em práticas digitais. Isso sugere uma relação cotidiana com as tecnologias, em consonância com Lévy (1999), que afirma que a cibercultura expande constantemente as formas de interação e aprendizagem.*

- **Mês passado**

- *Respostas: 3*
- *Frequência: 15%*
- *Interpretação: Esses participantes demonstram também certa regularidade, ainda que em um espaço de tempo mais distante. Esse dado indica que, mesmo quando não há contato semanal, a incorporação de novas experiências digitais é relativamente próxima.*

- **Há mais tempo (5 anos / antes da pandemia)**

- *Respostas: 2*
- *Frequência: 10%*
- *Interpretação: Esse grupo destaca uma defasagem significativa no contato com novidades digitais. Pode estar associado a barreiras geracionais, socioeconômicas ou a uma postura mais resistente diante das transformações tecnológicas, como aponta Kenski (2012) ao discutir exclusão digital e letramento tecnológico.*

- **Nunca fiz**

- *Respostas: 1*
- *Frequência: 5%*

- *Interpretação: Essa resposta é indicativa de exclusão digital ou de uma percepção restrita sobre o que constitui uma novidade no campo digital. Warschauer (2006) lembra que a inclusão digital não é apenas acesso a equipamentos, mas também a capacidade de usar a tecnologia de forma significativa.*

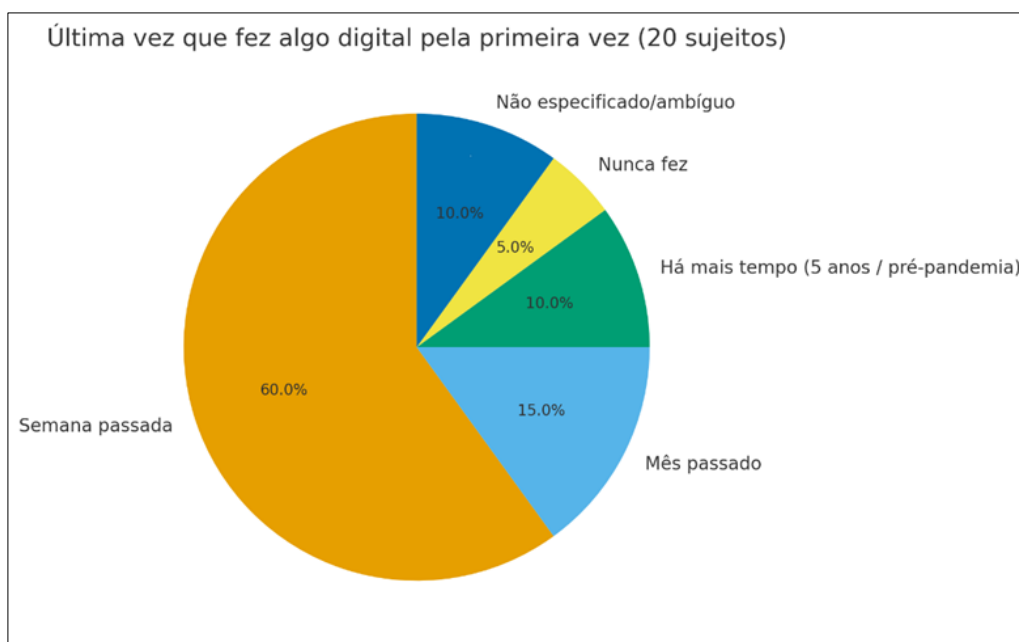
- **Não especificado (sem resposta clara)**

- *Respostas: 2 (uma duplicação de “semana passada” não especificada e uma resposta ambígua “bem antes da pandemia” já contabilizada acima)*
- *Frequência: 10%*

Os resultados do questionário revelam que a maioria dos sujeitos (75%) está frequentemente engajada em novas práticas digitais, o que reforça a ideia de que a tecnologia já faz parte da rotina social e cultural. Essa proximidade confirma a noção de aprendizagem contínua em ambientes digitais (PRENSKY, 2001). Por outro lado, a presença de sujeitos que relataram longos intervalos (10%) ou nunca terem feito algo digital novo (5%) revela desigualdades no processo de apropriação tecnológica. Isso sugere a necessidade de políticas de formação digital inclusivas, conforme aponta Moran (2015), para evitar que a velocidade da inovação aumente as lacunas sociais.

Assim, os dados mostram que os sujeitos vivem em uma realidade marcada pela frequência de experiências digitais inéditas, mas que ainda existe um pequeno grupo em risco de exclusão digital ou de desatualização frente ao ritmo acelerado da cultura tecnológica contemporânea. Veja a representação gráfica dessa resposta.

Figura 12 - Última vez que fez algo digital pela primeira vez



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O gráfico revela o uso intenso do uso digital pela amostra dos sujeitos da pesquisa. Quando questionados sobre sua formação com o ensino da Arte, ou seja, com que frequência você participa de cursos e oficinas, cerca de 13 sujeitos (65%) informaram que opcionalmente, enquanto 2 participantes (10%) afirmaram raramente, 1 (5%) periodicamente e 4 (25%) optaram por não responder.

A maioria dos sujeitos participa de cursos e oficinas de forma pontual, não mantendo uma rotina contínua de formação evidenciando um movimento de interesse, mas marcado por irregularidade. De acordo com Nóvoa (1995), a formação docente e artística deve ser compreendida como um processo permanente, e não apenas episódico.

A baixa participação de dois sujeitos (10%), sugere possíveis obstáculos como falta de tempo, recursos financeiros ou oportunidades. Para Tardif (2002), os saberes docentes são construídos ao longo da vida, e a ausência de práticas formativas contínuas pode limitar a renovação das práticas pedagógicas.

As respostas evidenciam que a formação em Arte é marcada pela irregularidade, já que a maioria dos participantes (65%) frequentam cursos e oficinas apenas ocasionalmente. Esse dado pode estar relacionado a fatores como disponibilidade de tempo, recursos financeiros e acesso a ofertas formativas.

Poucos sujeitos apresentam uma rotina de participação contínua (10%), o que sugere que há espaço para fortalecer políticas institucionais que incentivem a formação permanente. Segundo Freire (1996), a educação é um processo inacabado e contínuo, e no campo da Arte, isso é ainda mais relevante, já que a experiência estética e criadora se renova a cada prática. Há a necessidade de ampliar oportunidades formativas regulares, de forma a transformar a experiência ocasional em trajetória permanente de aprendizagem e criação.

As principais categorias pensadas para essa pesquisa foram os Letramentos Visuais e a poética (Barbosa e Dewey) que apresentamos a seguir, fundamentados em Ana Mae e sua Abordagem Triangular:

6.2.10 Letramentos Visuais

Para o estudo do letramento Visual escolhemos ANA MAE BARBOSA e Ferraz e Fusari para nos ajudar a analisar essa categoria. Elas destacam a importância da Arte como área de conhecimento responsável por desenvolver, no contexto escolar, a capacidade dos estudantes de ler, interpretar e produzir imagens. Nesse sentido, o ensino de Arte possibilita que os alunos construam suas próprias poéticas visuais, ampliando formas de expressão e compreensão do mundo.

Ler na Arte significa reconhecer e compreender, de maneira sensível e poética, os códigos visuais presentes nas imagens e nas produções artísticas, atribuindo sentidos ao que se observa. A produção teórica de Ana Mae Barbosa constitui uma referência fundamental, especialmente por meio da Abordagem Triangular, que articula apreciação, contextualização e produção artística, contribuindo para uma compreensão mais ampla e integrada do ensino e da fruição da arte, o que pode agregar valor a um trabalho planejado.

6.2.11 Poéticas Visuais e os letramentos na escola

Ler na Arte tem o sentido de reconhecer e compreender poeticamente códigos e dar sentido ao que se enxerga, pois A produção teórica de Ana Mae Barbosa constitui uma referência central para pensarmos a arte no contexto da educação, especialmente no que se refere às poéticas visuais. Ela fundamenta o trabalho da arte Educador na Abordagem Triangular e dessa forma colabora para uma compreensão

mais complexa do ensino e da fruição artística, superando a dicotomia teoria - prática - objeto - contexto. Ana Mae (2010, p. 73) propõe:

Essa abordagem como uma espécie de bússola e não uma bula, o que faz toda a diferença. Uma bússola é extremamente útil nas mãos de alguém que sabe que está a caminho, que se sabe um viajante e que se dispõe a enfrentar obstáculos e descobertas a cada instante porque uma determinada intenção anima cada passo e cada parada

Essa estudiosa e artista, nos propõe para o ensino da Arte Visual a articulação de três eixos: ler (obras ou imagens), fazer (a produção artística, a prática) e contextualizar (situação histórica, social, cultural, as condições de produção e recepção). Ler não se resume a decodificar formas, cores ou estilos, provoca uma alfabetização visual que sensibiliza diversos sentidos de uma imagem, em seu contexto, e o que representa.

Fazer é parte da experiência prática, momento da experimentação, do estímulo ao processo criativo dos sujeitos, é o manusear dos materiais, e conseguir se expressar por meio deles, de técnicas livres ou propostas nesse aprendizado, que se utilizam de suportes, mas que envolvem uma criação estética. Contextualizar é conseguir inserir as obras de arte, as imagens, dentro de contextos culturais, históricos, geográficos e sociais, na busca de compreender o sentido daquele trabalho de Arte, na sua identidade,

Ana Mae (2010) não propõe uma ordem linear desses três eixos, mas uma articulação entre eles, mas o que realmente importa é que eles sejam percorridos e façam sentido para os sujeitos. Não há uma limitação de habilidades e o estudo fechado de estilos e obras, mas uma experiência estética que favorece a consciência crítica dos sujeitos, um estado poético e de fruição no entendimento da expressão artística, promovendo além dos conhecimentos dessa linguagem, também uma postura crítica.

São muitos os desafios para adotarmos essa abordagem: superação de práticas equivocadas da Arte, ampliação do conceito de imagem e visualidades na arte, ela vem inspirar, a formação de professores, a interpretação dos documentos orientadores da educação em Arte, e tantos outros que ainda não contemplam uma prática mais poética desse ensino. Essas práticas precisam contemplar desde os desenhos, intervenções visuais, instalações, mídias digitais entre tantas outras práticas que o mundo contemporâneo nos possibilita.

A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010), favorece uma formação articulando teoria e prática, produção artística e leitura/crítica de imagens, e situar a arte em seus contextos culturais. Para além disso, revela-se uma metodologia que se presta a ser adaptada às demandas contemporâneas: culturas visuais densas, pluralidade de vozes, ensino diversificado, formação docente comprometida com inclusão e autonomia estética.

Nessa compreensão é importante pensar que a abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa no Ensino da Arte, no curso de licenciatura em Artes Visuais da UAB - UECE busca desenvolver de forma significativa: a leitura de Imagens, a contextualização e o fazer artístico para se inserir os alunos, de forma positiva e efetiva, no ensino da Arte. Esse programa vem gradativamente produzindo leituras e sentidos por meio de suas propostas e metodologias nas aulas no decorrer do curso, compreendendo que o ensino da arte na contemporaneidade com a valorização da subjetividade dos sujeitos, professores de Arte e dos alunos.

Ao longo do contexto histórico da formação em Arte da sociedade brasileira, as linguagens que envolvem Arte na escola, nem sempre foram relevantes, foram muitas lutas para garantir o ensino da Arte na escola como linguagem, com códigos próprios (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música).

A formação de professores precisa considerar a escola em sua totalidade, reconhecendo a diversidade de contextos, sujeitos e realidades que a constituem. Nesse sentido, a formação em Artes Visuais demanda uma abordagem sensível e estético-crítica, capaz de articular conhecimento artístico, reflexão pedagógica e compromisso social.

Para Barbosa (2010), o ensino da Arte não deve reforçar práticas elitistas ou descontextualizadas, mas promover o diálogo entre produção artística, leitura de imagens e contextualização cultural, permitindo que o professor atue de forma crítica e significativa no contexto da educação brasileira. A autora destaca que a formação docente em Arte precisa ultrapassar o domínio técnico e teórico, incorporando a análise das condições objetivas do ensino, das políticas educacionais e das desigualdades sociais que atravessam a escola pública, favorecendo práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

Dessa forma a análise tem base na leitura de imagens, contextualização/apreciação e no fazer artístico/criação.

6.2.12 A proposição dos espaços para ensino da Arte da UECE-UAB

Os espaços das aulas presenciais do curso de Artes Visuais UECE-UAB, são espaços coletivos, mas que também dão a possibilidade de realizações artísticas individuais. Esses espaços dão aos alunos do curso, a possibilidade da aprendizagem inventiva e criativa a partir da metodologia utilizada pelo professor. Nesse caso o papel dos professores é de mediadores, interventivos, possibilitando a inserção da fundamentação teórica, preparando para além da expressão e apreciação estética, mas principalmente para um ensino mais dinâmico e dialogado, considerando as singularidades, vivências e experiências dos sujeitos aprendizes, o que de certa forma os faz refletir sobre as condições objetivas do ensino de Arte e seus aspectos metodológicos, mas também aspectos políticos e sociais do ensino da Arte. Assim, é preciso elaborar conhecimento com os planos e as produções dos fazeres dos alunos.

Assim, os espaços dão palco para o acontecimento TECNO-LUDO-ESTÉTICO e favorecem as discussões teóricas, conhecimentos de artistas e suas obras de Arte, a leitura de imagens, as expressões dos sentidos do que as obras podem comunicar a partir das subjetividades dos alunos, a expressividade individual e coletiva, a percepção das culturas, a relação da arte seu ensino no contexto atual da sociedade, pois há o reconhecimento que a Arte contemporânea é conceitual.

A estética e a Arte sempre foram formas de conhecimento do mundo; formas de simbolizar o que sentimos e de representá-lo, a partir da construção de sentido sobre o mundo, e para o mundo. Ao longo da história, encontramos a Arte como um dos principais elementos da estética, que possuem diferentes significados. Encontramos como “dom”, ou seja, dádiva recebida por Deus, portanto, sem possibilidades de ensino aprendizagem, como técnica: com produção de materiais artísticos e, hoje como resultante da cultura de um povo, importando o acesso dos sujeitos a ela, para a formação do fruidor de Arte, permitindo sua participação em atividades e eventos artísticos, favorecendo a vivência e a expressividade. Com essa breve contextualização sobre a dimensão estética da Arte, identificamos as mudanças conceituais e culturais em diferentes contextos históricos.

A dimensão estética dos sujeitos não reside apenas nos objetos que produz, mas principalmente, nas experiências e manifestações das suas atividades e na sua subjetividade, possibilitando a aprendizagem pelo encontro entre os sujeitos com o mundo e por suas diferentes expressividades. O patrimônio cultural é

constituído por sujeitos em seus múltiplos contextos, compartilhando experiências presentes na estética do seu cotidiano. A formação vai exigir um professor que eduque pela sensibilidade estética. E para essa sensibilidade, encontramos em COSTA citando Duarte Jr (2004) a seguinte colocação sobre a dimensão do fenômeno estético para os professores:

(...) os cursos de Arte passaram a dirigir seus enfoques muito mais para a discussão teórica acerca do fenômeno estético e o ensino de técnicas do que para a promoção de uma real educação da sensibilidade. Passaram também, em boa medida, a menosprezar a dimensão Artesanal da própria Arte em favor de uma absurda divisão entre um artista que apenas idealiza e planeja e um operário que executa a “obra”. (DUARTE JR. 2004, p.178)

O autor considera fundamental a sensibilidade na formação dos professores, contribuindo com o pensamento de que, qualquer conhecimento sobre o mundo tem como requisitos básicos as linguagens artísticas. A Arte, mesmo enquanto linguagem própria, é utilizada como recurso de de várias outras linguagens, da comunicação, da expressão de sentimentos, do conhecimento de outras áreas diversas, como técnica para o desenvolvimento de habilidades motoras e terapêuticas. Dessa forma, tivemos mudanças significativas e inúmeras intenções no seu uso na escola. E ao longo do tempo, ela assumiu diferentes interpretações, características, e assumiu diferentes linguagens com um repertório específico em cada uma delas, aspectos bastante utilizados na educação para que os alunos se identifiquem culturalmente e compreendam outras áreas de conhecimentos, havendo assim uma generalidade em suas linguagens.

A escola acaba por fragmentar sua função e a condiciona a objetivos diferentes de sua área. O aluno do curso de Artes visuais, artista ou não, o faz para ser licenciado em Artes Visuais e por sua vez pode atuar na escola, fato que ele vai lidar com o ensino de Arte na escola, que representa uma intenção dentro do que a escola vivencia em cada época, e o que ela significa, passando por inúmeras representações (BIASOLI 1999, p. 90).

Mesmo com tantas mudanças na escola, elas não foram suficientes para dar conta das vivências estéticas que agregam uma dimensão cultural local e universal da Arte na escola, de forma que os professores pudessem ampliar a articulação de seus conhecimentos ao contexto sociocultural no qual estão inseridos. É necessária uma reflexão sobre os currículos dos cursos de formação de professores de Arte, para

que possam estar presentes saberes articulados com a dimensão estética e sua prática pedagógica.

Segundo Colares (2008, p.94), há uma necessidade da Arte, ela é imprescindível à vida humana; sua condição dialética e a possibilidade transformadora da educação necessariamente encontram na Arte a sua expressão. E se o espaço escolar deve garantir o acesso à cultura criada pela humanidade, esse momento oportuniza a discussão sobre a dimensão estética nos currículos dos cursos de formação e como essa formação deverá favorecer o estudo, a apreciação e a vivência da Arte nas ações dos professores.

Nas múltiplas dimensões da formação docente encontramos a estética, a Arte, a cultura, como contribuição para o ensino. De acordo com Carneiro:

As diretrizes são na verdade um compacto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos, e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada escola...tem como um dos seus princípios norteadores a estética da sensibilidade: busca substituir a estética da repetição e da padronização, incentivando o aprender criativo, a função humana da curiosidade, o desenvolvimento da afetividade e as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo. (CARNEIRO, 2001, p.112).

Dando ênfase ao que diz o autor, verificamos que a estética é um campo de grande importância para a atuação docente e que seu êxito recai sobre as ações dos professores na escola. Há uma clareza de que a estética é uma necessidade para as experiências docentes, imprescindível em seu processo formativo, que lhe permitam conhecimentos mínimos dos elementos básicos da linguagem da Arte.

O processo formativo dos professores do curso de Artes Visuais não foge a essa regra, pois é necessário formar-se professor de Arte para atuar nesse contexto educacional, nesse componente curricular, e essa formação precisa ser para além do escopo teórico a que ela pertence, precisa ser também, e antes de tudo experimentado e vivida em um currículo prescrito, mas acima de tudo experimentado ludicamente, com experiências estéticas próximas dos sujeitos em formação, considerando que a Arte não se distingue da dimensão lúdica.

A discussão dessas categorias, apresentadas acima, inicialmente no encontro presencial e, posteriormente, aprofundada por meio de um questionário do Google forms, e experimentadas no curso, constituíram elementos para engajar os participantes, e esse movimento buscou estimular a participação ativa dos sujeitos nas atividades propostas no espaço virtual do curso, favorecendo o diálogo, a reflexão

e a construção coletiva de conhecimentos ao longo do processo formativo no curso, que analisamos abaixo.

6.3 Análise da formação: O Ateliê Virtual

Após participarem do momento presencial, de abertura do curso, aceitaram a proposta do curso virtual. As experiências confirmaram que a arte, enquanto vivência coletiva e expressão cultural, desempenham um papel fundamental na constituição da sensibilidade, da criatividade e da identidade estética, especialmente quando integrada a práticas significativas desde a infância e adolescência.

6.3.1 Vivências Estéticas Virtuais

A categoria Vivências Estéticas Virtuais, buscou compreender as memórias e experiências iniciais dos participantes com a Arte, a partir de um fórum de discussão aberto no ambiente virtual do curso. As narrativas evidenciaram que as experiências artísticas vividas ao longo da vida constituem elementos significativos na formação pessoal, sensível e identitária dos sujeitos, especialmente quando associadas à liberdade de criação e à expressão de sentimentos.

Na educação a distância, os fóruns em ambientes virtuais de ensino não são apenas ferramentas técnicas de conversação, mas espaços colaborativos centrais para a construção coletiva do conhecimento, interação e aprendizagem social, alinhados a abordagens construtivistas e comunitárias de aprendizagem, ou seja, espaços centrais de construção coletiva do conhecimento, interação e aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais. (PALLOFF, PRATT, 2022).

A figura 13 a seguir apresenta a página inicial do fórum:

Figura 13 - Página inicial do fórum



Fonte: Página do fórum curso (2024).

Essa figura do fórum, foi o convite de abertura à lembrança da memória sensível, solicitamos que cada participante voltasse ao lugar das suas lembranças e deixasse emergir uma experiência em Arte vivida em casa ou na escola, daquelas que aquecem o coração e permanecem vivas no tempo. Solicitamos que nos contassem sobre esse encontro com a Arte que te fez feliz, revelando como, naquele instante, eles compreendiam e a sentiam.

Ao compartilhar essa memória, que se permitisse dialogar com seus colegas, entrelaçando olhares, afetos e sentidos, para que, juntos, pudessem construir novas leituras sobre o que a Arte foi, é e pode vir a ser para cada um deles. Nessa categoria os participantes evocaram suas memórias sobre suas primeiras vivências em Arte no Fórum de discussão que ficou aberto a todos.

Para a participante "Salvador Dali", a Arte foi algo libertador. Conforme suas palavras:

"Tudo vira arte, um papel virava algo com apenas uma cola, tesoura e imaginação, ou quando percebi que conseguia consertar coisas com facilidade usando a arte por ser desastrada demais, também no dia em que ganhei um livro com centenas de desenhos com passo a passo e fiquei admirada e desde então fazia uma gambiarra para deixar meu caderno pendurado em uma corda amarrada no armador, para que assim eu tivesse uma espécie de cavalete. (DALI, 2025 sp)

O relato da participante revela a Arte como uma experiência libertadora, abriu pontes, novas visões, como pessoa autista, segundo ela: “foi libertador”, a experiência foi marcada pela imaginação, pela experimentação e pela autonomia criativa. Ao transformar materiais simples em produções artísticas e ao criar soluções improvisadas, como a construção de um “cavalete” artesanal, a participante demonstra que a Arte se constitui como um espaço de invenção e ressignificação do cotidiano. Essa compreensão dialoga com Dewey (2010), para quem a Arte é uma forma de experiência que integra pensamento, emoção e ação, permitindo ao sujeito atribuir sentido às suas vivências de maneira ativa e significativa.

Sob a perspectiva de Vygotsky (2009), a criação artística está intimamente relacionada à imaginação e à atividade criadora, sendo um processo essencial ao desenvolvimento humano. Para o autor, a imaginação não se opõe à realidade, mas se alimenta dela, possibilitando novas formas de compreensão e intervenção no mundo. No caso de Dali, a Arte aparece como mediadora entre suas necessidades, suas emoções e sua forma singular de se expressar, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e comunicação.

A dimensão inclusiva da Arte também se evidencia no relato, especialmente quando a participante associa suas vivências artísticas à experiência de ser uma pessoa autista, destacando a Arte como espaço de liberdade, abertura de “pontes” e ampliação de visões. Tal perspectiva encontra respaldo em Paulo Freire(1996), ao defender uma educação humanizadora, que reconhece os sujeitos em sua integralidade, valoriza seus saberes e promove a autonomia. Para Freire, a expressão criativa é um ato de libertação, pois possibilita ao indivíduo ler e reinterpretar o mundo a partir de sua própria experiência.

Nesse sentido, a Arte assume um papel fundamental na formação sensível e crítica dos sujeitos, conforme defende Ana Mae Barbosa (2012), ao afirmar que o ensino de Arte deve promover a experiência estética, a contextualização cultural e a produção criativa. As vivências narradas pelos participantes indicam que a Arte, quando vivida de forma significativa, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da autoestima e do protagonismo.

Ao ler a resposta da participante “Nice Firmeza”, reacende a necessidade da explicação sobre a visão equivocada da arte/criatividade e a associação ao artesanato. O relato dela explicita essa realidade ao narrar sua infância no interior do

Ceará, onde o acesso à Arte se dava por meio de revistas e da tentativa de reproduzir modelos prontos:

“Criada no interior do Ceará, onde a visão artística era escassa, minha mãe — à frente de seu tempo — amava a criatividade, como chamava arte. Comprava a revista Claudia, vinda da capital por assinatura mensal. No fim da tarde, estávamos sempre tentando refazer os mais belos artesanatos de decoração e projetos manuais. Aquele momento era fantástico, mágico. Minha mãe não tinha habilidade artística, mas tinha vontade e desejo. Fazíamos pinturas em vidros, copos, xícaras, em panos de prato. O que mais me marcou foi uma tela com cavalos, pintada aos nove anos de idade. Infelizmente, não mantive essa prática. Foi uma infância linda, entre cores, pincel e arte.” (NICE, 2025, sp).

Percebemos a evidência de uma compreensão historicamente construída sobre a Arte e a criatividade no contexto brasileiro, especialmente no Nordeste, anteriormente marcada por uma visão utilitarista e normativa do fazer artístico. O artesanato, muitas vezes associado exclusivamente à geração de renda para famílias em situação de vulnerabilidade, foi reduzido à reprodução de modelos consagrados, sobretudo de matriz europeia, como a louça francesa e os padrões portugueses. Tal concepção reforçou a ideia de que a Arte deveria ser perfeita, técnica e fiel ao modelo, limitando o espaço para a autoria, a experimentação e a criação.

Essa perspectiva revela uma falha conceitual na compreensão da criatividade, entendida apenas como habilidade manual ou reprodução técnica, e não como processo expressivo, cultural e simbólico. Conforme destaca Ana Mae Barbosa (2012), o ensino da Arte no Brasil foi historicamente marcado por práticas de cópia e repetição, muitas vezes legitimadas por modelos eurocêntricos, o que contribuiu para a desvalorização das produções autorais e dos saberes locais. Para a autora, a cópia, quando desvinculada da reflexão crítica e da contextualização cultural, empobrece a experiência estética e limita o desenvolvimento da criatividade.

Embora a prática estivesse centrada na reprodução de modelos divulgados em revistas, o relato revela que esses momentos possibilitaram experiências estéticas significativas, mediadas pelo desejo, pela imaginação e pelo afeto. Segundo Barbosa (2010), o acesso à Arte, mesmo quando inicialmente pautado na cópia, pode tornar-se formativo quando compreendido como ponto de partida para a leitura de imagens, a contextualização e a produção artística. O problema não reside na cópia em si, mas na sua naturalização como fim do processo educativo, sem espaço para autoria e reflexão.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) contribui ao afirmar que práticas educativas baseadas apenas na reprodução e no conformismo negam a condição criadora do sujeito. Para o autor, a educação libertadora reconhece o ser humano como inacabado e criativo, capaz de intervir no mundo e recriá-lo. A ausência de estímulo à autoria, relatada no contexto do artesanato tradicional, reflete uma educação que limita a criatividade e reforça padrões estéticos hegemônicos, distantes da realidade cultural dos sujeitos.

Assim, a análise do relato de Nice evidencia que, apesar das limitações impostas por uma visão elitista e normativa da Arte, as experiências vividas na infância constituíram momentos potentes de contato com a linguagem artística. Contudo, a falta de continuidade dessas práticas aponta para a necessidade de uma formação em Arte que valorize a cultura local, a criatividade e a autoria, superando a lógica da mera reprodução. Como defende Ana Mae Barbosa, é fundamental romper com modelos que desconsideram o contexto social e cultural brasileiro, promovendo uma Arte Educação crítica, democrática e acessível.

O relato do participante “Antônio Bandeira” evidencia que as vivências em Arte se constroem, inicialmente, no âmbito familiar, a partir das experiências cotidianas, das relações afetivas e do contato com práticas culturais populares. Ao reconhecer seus pais como fontes de inspiração criativa, o participante revela a discussão que a Arte não se limita a espaços formais de ensino, mas emerge das interações sociais e das práticas culturais vividas no dia a dia, configurando-se como experiência formativa e sensível.

A arte veio inspirada no modo como meu pai e minha mãe criativamente faziam as coisas do dia a dia. Minha mãe é habilidosa nas artes manuais e na criação de atividades lúdicas orais em grupo. Meu pai, um contador de histórias, um recitador de cordéis e um motivador e inventor de brinquedos e brincadeiras lúdicas feitas a partir de materiais simples disponíveis na casa” (BANDEIRA, 2025, sp).

Essa narrativa dialoga diretamente com John Dewey (2010), ao compreender a Arte como experiência, na qual o sujeito constrói sentidos a partir da interação entre emoção, ação e pensamento. Para o autor, a experiência estética nasce das situações ordinárias da vida, quando estas são vividas de forma integrada e significativa. As práticas criativas descritas no ambiente familiar do participante

configuram-se como experiências estéticas potentes, que contribuíram para a formação de sua sensibilidade e de sua identidade cultural.

Além disso, a presença da oralidade, do cordel, das brincadeiras e da criação com materiais simples remete à valorização da cultura popular e dos saberes cotidianos, aspecto defendido por Paulo Freire (1996). O autor destaca que os saberes de experiência feitos constituem a base do processo educativo e devem ser reconhecidos como legítimos na formação dos sujeitos. Nesse sentido, as vivências artísticas narradas por Bandeira revelam uma educação sensível e dialógica, na qual a criatividade e a expressão cultural são estimuladas desde a infância.

O relato também evidencia o desenvolvimento de múltiplas linguagens artísticas, como performance, dança, música e cinema, indicando um percurso formativo plural e integrado:

“Nesse ambiente inspirador fui na escola me reconhecendo fazendo dublagem e performance de músicas e danças da moda. Gosto de cinema. Durante a pandemia pude participar de dois cineclubes virtuais e lá pude me ver aprendendo a fazer análise fílmica” (BANDEIRA, 2025, sp).

Essa experiência encontra respaldo em Ana Mae Barbosa (2012), ao defender uma Arte-Educação que valorize a diversidade de linguagens e promova a leitura crítica das produções artísticas. A autora enfatiza que o contato com diferentes manifestações culturais amplia o repertório estético e contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos.

Ao afirmar-se como um “generalista nas linguagens” e reconhecer a Arte como “alimento para a alma”, o participante atribui à experiência estética uma dimensão formativa e existencial: “Desse modo, sendo um generalista nas linguagens, busco a arte como alimento para minha alma” (BANDEIRA, 2025, sp).

Tal compreensão reforça a ideia de que a Arte possui um papel fundamental no bem-estar, na construção da subjetividade e na humanização dos sujeitos, conforme destaca Dewey (2010), ao afirmar que a experiência estética reenergiza o indivíduo e fortalece sua relação com o mundo. Assim, as vivências em Arte descritas pelo participante confirmam que a Arte não apenas forma, mas transforma, promovendo sentidos, pertencimento e equilíbrio emocional.

A análise do relato evidencia que as vivências em Arte se constituem como experiências contínuas, atravessadas pela cultura familiar, pela escola e pelos

espaços culturais formais e informais. Tais vivências reafirmam a centralidade da Arte nos processos formativos, contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito em suas dimensões sensível, cultural e social.

O relato do participante “Aldemir Martins” descreve que sua experiência com a Arte se constitui desde a infância, marcada por uma relação íntima com a observação, o desenho e o ambiente em que estava inserido. Ao afirmar que “o papel e o lápis eram meus companheiros”, o participante revela que o fazer artístico surge como uma forma natural de expressão e de leitura do mundo, antecedendo qualquer formação formal e sistematizada.

“Minha experiência com arte se dá desde que me entendo por gente. Sempre fui muito observador. O papel e o lápis eram meus companheiros. Desenhava de tudo. Como tive parte da infância e adolescência no interior, a paisagem do sertão, a fauna e a flora me encantavam. Suas cores, seus sons, suas composições, achava tudo incrível. Acredito que essas vivências me influenciaram a seguir por esse caminho da arte” (MARTINS, 2025, sp).

A narrativa aponta para uma vivência estética profundamente ligada ao cotidiano e à natureza, em que a paisagem do sertão não é apenas cenário, mas fonte de inspiração, sensibilidade e criação. Essa compreensão dialoga diretamente com John Dewey (2010), ao afirmar que a experiência estética nasce da interação viva entre o sujeito e o ambiente. Para o autor, a Arte se constrói a partir das experiências ordinárias quando estas são vividas de forma intensa, reflexiva e sensível, integrando emoção, percepção e ação. No caso de Israel, a observação atenta da fauna, da flora, das cores e dos sons do sertão constitui uma experiência estética completa, que alimenta seu percurso artístico.

Além disso, o relato evidencia a importância do contexto cultural e territorial na formação artística do sujeito. Conforme defende Ana Mae Barbosa (2012), o ensino e a vivência em Arte precisam considerar as referências culturais locais e as experiências pessoais dos sujeitos, valorizando o repertório que cada um traz consigo. Ao reconhecer que suas vivências no interior influenciaram sua escolha pelo caminho da Arte, o participante reafirma que a formação artística não se dissocia da cultura, da memória e da identidade.

A fala de “Martins” também reforça a ideia de que a Arte se constrói a partir da experiência e da sensibilidade, e não apenas do domínio técnico. Para Barbosa (2010), a Arte-Educação deve promover a leitura do mundo, das imagens e das

experiências vividas, possibilitando que o sujeito compreenda e produza sentidos a partir de sua própria realidade. Assim, o percurso artístico do participante revela que suas experiências estéticas iniciais foram determinantes para a constituição de sua identidade e para a escolha da Arte como caminho formativo.

Dessa forma, o relato analisado evidencia que as vivências em Arte, quando enraizadas no cotidiano, na natureza e na cultura local, tornam-se experiências formativas profundas. Elas não apenas despertam o interesse pela linguagem artística, mas também contribuem para a construção de sentidos, pertencimento e continuidade no percurso artístico do sujeito, reafirmando a Arte como experiência, conforme defendem Dewey e Ana Mae Barbosa.

Sobre as vivências em Arte, a participante “Fayga” fala:

“Quando criança, nas aulas de arte da escola, me interessei por pintura e por peças de gesso, que comecei a fazer em casa e até a vender por um período. Fiz aulas de pintura no Conservatório Alberto Nepomuceno, ainda criança, durante um semestre, não pude continuar, mas foi inesquecível. Já adolescente, pintei algumas coisas em tela, não ficou muito bom tecnicamente, mas gostei muito de fazer. Fiz uma única aula de escultura em argila e passei um tempo brincando de fazer coisas com argila em casa. Depois tive que me dedicar totalmente a estudar, faculdade, trabalho e fui carregada de coisas que fizeram com que me afastasse da arte. Após alguns anos, em uma intensa crise depressiva, fiz algumas aulas de pintura em tela e retomei o gosto pela criação artística. Fiz também aulas de dança durante alguns anos, que tive que interromper por questões de saúde. A pintura ainda levo até hoje, sem técnica ainda, mas pretendo retomar os estudos para melhorar. Gosto de pintar em óleo e também em acrílico na criação de mandalas.” (FAYGA 2025 sp).

Urszula Tymoszuik e Daisy Fancourt (2025) suas pesquisas demonstram que visitas regulares a museus e outras formas de engajamento com as artes estão associadas a melhor bem-estar e menos sintomas de depressão em adultos mais velhos. O relato de FAYGA revela uma trajetória marcada por aproximações, afastamentos e reencontros com a Arte, evidenciando que as vivências artísticas não se dão de forma linear, mas acompanham os movimentos da vida, atravessados por contextos pessoais, institucionais e emocionais. Desde a infância, a participante demonstra interesse pelo fazer artístico, explorando diferentes linguagens e materiais, tanto no espaço escolar quanto fora dele.

“Quando criança, nas aula de arte da escola, me interessei por pintura e por peças de gesso, que comecei a fazer em casa e até a vender por um período. Fiz aulas de pintura no Conservatório Alberto Nepomuceno, ainda criança,

durante um semestre, não pude continuar, mas foi inesquecível.” (FAYGA, 2025, sp).

Essas experiências iniciais configuram-se como vivências estéticas significativas, que permanecem na memória afetiva da participante mesmo após interrupções. Conforme destaca John Dewey (2010), a experiência estética deixa marcas duradouras quando envolve envolvimento emocional, percepção sensível e ação criadora. Ainda que breves, as aulas no conservatório e as práticas artísticas em casa constituíram experiências completas, capazes de produzir sentido e pertencimento.

Na adolescência, “Fayga” continua se aproximando da Arte de forma espontânea, valorizando o prazer do processo criativo mais do que o domínio técnico:

“Já adolescente, pintei algumas coisas em tela, não ficou muito bom tecnicamente, mas gostei muito de fazer. Fiz uma única aula de escultura em argila e passei um tempo brincando de fazer coisas com argila em casa.” (FAYGA, 2025, sp).

Esse trecho dialoga com a compreensão de Ana Mae Barbosa (2012), ao afirmar que o ensino e a vivência em Arte não devem se restringir à técnica ou ao produto, mas priorizar a experimentação, a expressão e a construção de sentidos. A valorização do “gostar de fazer”, mesmo diante de limitações técnicas, revela uma relação genuína com a criação artística, centrada na experiência. “Depois tive que me dedicar totalmente a estudar, faculdade, trabalho e fui carregada de coisas que fizeram com que me afastasse da arte” (FAYGA, 2025, sp).

O afastamento da Arte, relatado pela participante, evidencia as tensões entre vida acadêmica, trabalho e a possibilidade de manter práticas sensíveis no cotidiano: “A pintura ainda leva até hoje, sem técnica ainda, mas pretendo retomar os estudos para melhorar. Gosto de pintar em óleo e também em acrílico na criação de mandalas” (FAYGA, 2025, sp).

Esse movimento evidencia que as vivências estéticas em Arte não se encerram em um tempo específico, mas permanecem abertas, em constante construção. Conforme defende Ana Mae Barbosa, a formação estética é um processo contínuo, que se alimenta da experiência, do desejo e da relação sensível com o mundo. O relato de Fayga reafirma a Arte como espaço de expressão, cuidado e

permanência, fundamental para a constituição da subjetividade e para a qualidade da experiência humana.

A fala da participante “Sinhá D’Amora “nos faz refletir sobre a significação das experiências, o primeiro contato significativo da participante com a arte ocorreu ainda no ensino fundamental, por meio da disciplina então denominada Educação Artística. As práticas vivenciadas revelam uma abordagem plural das linguagens artísticas:

“Minha experiência com arte foi no meu ensino fundamental, era chamada aula de Educação Artística, aprendemos a fazer pontos de cruz, crochê, ponto de marca, pintura em tela, e outros tipos de artes, eu me encantava com tudo isso que estava vivenciando amava essa aula, pois me deixava nas nuvens e ainda não entendia o porquê, mas era maravilhoso. Foi uma experiência única” (SINHÁ D’AMORA,2025).

A narrativa apresentada revela uma experiência significativa com a arte no ensino fundamental, marcada pelo encantamento, pela afetividade e pela dimensão sensível da aprendizagem. A participante descreve aulas então denominadas Educação Artística, centradas em práticas manuais como ponto cruz, crochê, pintura em tela e outros fazeres tradicionais. Ainda que essas práticas, historicamente, tenham sido associadas a uma concepção tecnicista ou artesanal da arte escolar, o relato evidencia que elas produziram sentido estético, prazer e envolvimento subjetivo, aspectos centrais para uma educação artística crítica.

O destaque dado ao sentimento de “ficar nas nuvens” e à dificuldade de compreender racionalmente o motivo desse encantamento aponta para aquilo que John Dewey compreende como experiência estética, vivida antes mesmo de sua elaboração conceitual. Para o autor, “a experiência estética é uma experiência em que os sentidos, as emoções e o pensamento estão integrados num todo significativo” (DEWEY, 2010, p. 89). Assim, mesmo em um contexto pedagógico que não explicitava fundamentos críticos da arte, a vivência descrita mobilizou dimensões afetivas e perceptivas profundas, configurando-se como experiência formadora.

Do ponto de vista da Educação Artística crítica, a fala também permite refletir sobre os limites e as potências do ensino de arte tradicional. Ana Mae Barbosa observa que, por muito tempo, a arte na escola esteve reduzida ao fazer manual e à reprodução de técnicas, sem reflexão ou contextualização histórica e cultural. Segundo a autora, “ensinar arte apenas como atividade ou passatempo é negar ao

aluno o direito de compreender a arte como conhecimento” (BARBOSA, 2012, p. 34). No entanto, o relato mostra que, mesmo nesse modelo, a arte foi capaz de produzir vínculos afetivos duradouros, revelando sua potência como experiência humana.

A ausência de compreensão consciente sobre “o porquê” daquele encantamento, mencionada pela participante, evidencia justamente a lacuna formativa que a abordagem crítica da Educação Artística busca superar: articular o fazer, o sentir e o pensar. Nesse sentido, Ana Mae Barbosa afirma que “a experiência artística na escola precisa articular produção, fruição e contextualização, para que o aluno construa sentido e consciência sobre o que vive” (BARBOSA, 2008, p. 98).

Portanto, a participante revela uma experiência única e marcante, que confirma a arte como campo de sensibilização, prazer e formação subjetiva, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam o encantamento espontâneo, promovendo também reflexão crítica.

A narrativa do sujeito “Beatriz Milhazes” apresentada evidencia uma trajetória marcada pela presença constante da arte desde a infância, revelando-a como uma experiência vivida de forma integrada ao cotidiano, às relações afetivas e aos espaços culturais formais e informais como o depoimento abaixo:

Desde a infância, percebo que a Arte sempre esteve presente em minha vida de diferentes formas. Quando eu estava na Educação Infantil, meu primeiro contato que lembro foi através das pinturas das capas de provas, que eu mesma decorava com cores e desenhos. Outro momento muito especial na minha infância foram as leituras que minha mãe fazia para me embalar, amava. Já no Ensino Fundamental, tive uma experiência marcante quando a escola levou minha turma ao Teatro São José para participar de um programa de TV. Outro momento especial aconteceu quando ganhei um concurso de redação e o prêmio foi conhecer a Editora Paulinos, onde pude ver de perto o mundo dos livros e da escrita. Durante a infância e adolescência também tive um contato muito forte com a Arte nos circos populares, que me encantavam com sua música, cores e alegria (MILHAZES, 2025).

O relato demonstra que a Arte não se restringe à disciplina escolar, mas se manifesta em múltiplas linguagens: visual, literária, cênica e musical, compondo um percurso formativo ampliado. O primeiro contato com a Arte, descrito por meio da pintura das capas de provas na Educação Infantil, revela uma experiência de autoria e expressão livre. Ao decorar suas próprias avaliações, a criança atribui sentido estético a um objeto escolar funcional, transformando-o em espaço de criação. Essa vivência dialoga com John Dewey, para quem “a arte é uma qualidade da experiência, e não um objeto separado da vida” (DEWEY, 2010, p. 35). A fala evidencia justamente

essa compreensão: a arte emerge no cotidiano escolar como experiência sensível, antes mesmo de qualquer formalização conceitual.

As leituras realizadas pela mãe, descritas como momentos afetivos e marcantes, reforçam a dimensão relacional da experiência estética. A arte, nesse contexto, aparece mediada pelo cuidado e pela oralidade, configurando-se como experiência de vínculo. Para Dewey, “toda experiência que mobiliza emoção e imaginação de modo integrado possui caráter estético” (DEWEY, 2010, p. 42), o que se confirma no encantamento da participante com as narrativas literárias da infância.

Milhazes evidenciou que a visita ao Teatro São José numa visita pela escola e a participação em um programa de TV local contribuiu para o entendimento do papel das instituições culturais na ampliação do repertório artístico e simbólico dos sujeitos. Ana Mae Barbosa destaca que “o acesso aos bens culturais é condição fundamental para a formação estética e crítica” (BARBOSA, 2008, p. 27). A experiência extracurricular possibilitou à participante um contato direto com a linguagem teatral, deslocando a arte do campo abstrato para o da vivência concreta.

A participante relatou também a experiência de conhecer a Editora Paulinos, como prêmio por um concurso de redação, evidenciando a arte como reconhecimento social e valorização da produção simbólica do estudante. Essa vivência contribui para a construção da sua identidade e da autoestima, aspectos fundamentais na formação cultural como argumenta Barbosa, “a arte na educação deve promover o sentimento de pertencimento cultural e autoria” (BARBOSA, 2012, p. 61).

O contato com os circos populares ao longo da infância e adolescência amplia a compreensão de arte para além dos espaços institucionalizados, valorizando manifestações culturais populares. Essa dimensão dialoga com uma perspectiva crítica e inclusiva da Educação Artística, que reconhece a diversidade cultural como constitutiva da experiência estética. Nesse sentido, a fala reafirma a arte como experiência sensível, social e culturalmente situada, vivida de maneira contínua e significativa ao longo da vida.

O relato do sujeito “Tarsila do Amaral” evidencia uma experiência formadora em que o tricô, inicialmente percebido como passatempo, assume progressivamente o estatuto de prática artística, mobilizando saberes estéticos construídos na experiência vivida.

“Durante a transição da minha infância para a adolescência, tive meu primeiro contato com as agulhas de tricô. Foi um momento muito especial, porque confeccionei minhas primeiras peças: roupinhas de bebê, casacos de frio e coletes. Essa experiência marcou minha vida de uma forma única, pois, além de aprender uma nova habilidade manual, também vivi momentos de convivência muito ricos. Lembro que me reunia com cerca de oito colegas da minha rua e também com minha irmã mais velha. Passávamos horas tricotando, trocando ideias, conversando e rindo juntas. Sou de uma época em que não existiam celulares ou redes sociais, e a nossa diversão acontecia na rua, com brincadeiras como bola, amarelinha, pique-esconde, estátua, entre tantas outras”. (AMARAL, 205 s.p.)

E ainda

“O tricô surgiu nesse contexto como uma “brincadeira diferente”, mas logo se transformou em algo maior: uma paixão pelas linhas e agulhas que, com o tempo, me trouxe não apenas distração e prazer, mas também uma forma de ganhar dinheiro. Compartilho essa lembrança para dialogar com vocês sobre como a Arte pode estar presente de formas diversas no nosso cotidiano. Na época, eu não entendia o tricô como Arte, mas sim como um passatempo. Hoje, consigo perceber que cada peça tricotada carregava um pouco da minha criatividade, da minha paciência e do meu afeto. A Arte, assim, não se limita às grandes obras expostas em museus: ela se manifesta nos gestos simples, na partilha com os colegas, na criação que dá forma a sentimentos e memórias.” ((AMARAL, 205 s.p.)

O primeiro contato com as agulhas ocorre em um momento de transição entre infância e adolescência, período sensível à constituição da identidade e à ampliação das formas de expressão. Nesse contexto, a confecção das primeiras peças envolve tempo, repetição, atenção e sensibilidade, elementos que constituem aquilo que John Dewey define como experiência estética, uma vez que “toda experiência que se completa em si mesma, integrando ação, emoção e percepção, possui qualidade estética” (DEWEY, 2010, p. 38).

Os saberes estéticos presentes nessa vivência não se organizam como conhecimentos formais ou sistematizados, mas como um saber sensível, aprendido no fazer, no corpo e na relação com o outro. A prática do tricô, profundamente vinculada à convivência coletiva, ao encontro com colegas e à partilha de tempos e narrativas, revela a dimensão relacional da estética. Dewey enfatiza que “a arte não é algo separado da vida cotidiana, mas uma intensificação da experiência comum” (DEWEY, 2010, p. 11), o que permite compreender o tricô, vivido no espaço da rua e do convívio, como experiência estética plena, enraizada no cotidiano.

Ao afirmar que, naquele momento, não compreendia o tricô como Arte, mas como brincadeira, a participante explicita uma concepção hierarquizada dos saberes

artísticos, frequentemente reforçada pela escola e pela cultura hegemônica. Ana Mae Barbosa problematiza essa lógica ao afirmar que “a educação estética precisa reconhecer os saberes produzidos nas práticas culturais do cotidiano, historicamente desvalorizadas, para que possam ser compreendidos como formas legítimas de conhecimento” (BARBOSA, 2008, p. 21). A resignificação do tricô na narrativa adulta evidencia justamente a ampliação desse entendimento, reconhecendo-o como linguagem artística e cultural.

A evocação de um tempo anterior às tecnologias digitais reforça o caráter corporal, sensorial e coletivo dos saberes estéticos construídos nessa experiência. As horas dedicadas ao tricô, permeadas por conversas, risos e observação mútua, evidenciam uma aprendizagem que se dá pelo compartilhamento e pela repetição significativa. Dewey ressalta que “aprendemos quando a experiência vivida se organiza de modo a produzir sentido e continuidade” (DEWEY, 2010, p. 44), o que permite compreender o tricô como prática formadora de saberes estéticos duradouros, inscritos na memória, no afeto e na identidade da participante.

Assim, o relato reafirma que os saberes estéticos não se limitam às obras consagradas ou aos espaços institucionais da arte, mas se constroem nos gestos cotidianos, nas práticas manuais e nas relações sociais. O tricô, nesse sentido, configura-se como experiência estética que articula criação, convivência e sensibilidade, contribuindo para uma compreensão ampliada e crítica da Arte na vida e na educação.

O relato apresentado do participante “Van Gogh” evidencia como a experiência estética atravessa a vida do sujeito desde a infância, constituindo-se como elemento estruturante de sua relação com o mundo, com a aprendizagem e com a própria construção de identidade

:

“Quando estava no pré-escolar, sempre gostei de desenhar. Assistia desenhos animados e tentava desenhar o personagem. Assisti um desenho chamado “Louie”, a partir disso, me inspirei a desenhar. Minha mãe era artesã, tinha tintas e via a maneira dela pintar. Tive uma fase que gostava muito de dinossauros, mostrava vídeos de tutoriais de como desenhar um dinossauro e eu desenhava. Depois passei a desenhar animais, fui tentar o realismo, mas não deu certo. Depois, eu aprendi tutoriais de como desenhar personagens e criar histórias. Hoje, comecei uma parceria de uma comunidade artística e iniciei a minha carreira de escritor e ilustrador.” (GOGH, 2025, s.p.)

À luz de John Dewey, a experiência estética não se reduz ao contato com obras de arte formais, mas emerge das interações significativas do sujeito com o ambiente, quando percepção, emoção e ação se integram de maneira contínua e orgânica (DEWEY, 2010). Desde o pré-escolar, o ato de desenhar personagens de desenhos animados revela uma experiência estética enraizada no cotidiano.

Ao assistir aos desenhos e tentar reproduzi-los graficamente, o sujeito transforma a experiência de fruição em experiência criadora, num movimento que Dewey compreende como fundamental: a passagem do “ver” para o “fazer”, em que a experiência ganha sentido e se consolida como conhecimento vivido. O desenho animado Louie, citado como referência inspiradora, atua como um mediador estético que desperta o desejo de expressão e experimentação.

A presença da mãe artesã amplia ainda mais esse campo experiencial. O contato com tintas, materiais e com o gesto de pintar insere o sujeito em uma cultura visual sensível, em que aprender acontece pela observação, pela convivência e pela imersão em práticas artísticas cotidianas. Para Dewey, esse tipo de vivência reforça a ideia de que a arte nasce da vida comum e retorna a ela, dissolvendo a separação entre arte e experiência ordinária.

Sob a perspectiva de Ana Mae Barbosa, o relato também pode ser compreendido como um percurso formativo em que diferentes dimensões da experiência artística se articulam de maneira espontânea. O sujeito observa (leitura de imagens), faz (produção artística) e constrói sentidos ao longo do tempo, mesmo fora do contexto escolar formal. A busca por tutoriais, a tentativa de desenhar dinossauros, animais e posteriormente personagens e histórias revelam um processo contínuo de investigação estética, no qual errar, tentar novamente e mudar de rumo fazem parte da aprendizagem.

A frustração ao tentar o realismo, longe de representar um fracasso, configura-se como uma experiência estética significativa. Dewey afirma que a experiência estética envolve tensão, esforço e resolução; é justamente nesse movimento que o sujeito amplia sua percepção de si e de suas possibilidades. Ao reconhecer limites e redirecionar seus interesses, o sujeito demonstra autonomia estética e capacidade reflexiva.

A transição do desenho para a criação de personagens e narrativas evidencia uma ampliação da experiência estética para o campo da autoria. Ao integrar imagem e texto, o sujeito passa a produzir sentidos mais complexos, articulando

linguagem visual e narrativa. Para Ana Mae Barbosa, essa integração é essencial para uma formação estética crítica, pois permite que o sujeito não apenas produza, mas se reconheça como produtor cultural.

O ingresso em uma comunidade artística e o início da carreira como escritor e ilustrador representam a consolidação desse percurso experiencial. A experiência estética, iniciada na infância, transforma-se em projeto de vida, reafirmando o papel da arte como dimensão constitutiva do sujeito. Dewey enfatiza que experiências estéticas continuadas têm o poder de organizar a vida, conferindo-lhe direção, significado e continuidade.

Assim, o relato demonstra que a experiência estética não atua como um evento isolado, mas como um processo formativo contínuo, capaz de articular sensibilidade, imaginação, aprendizagem e identidade. À luz de Ana Mae Barbosa e John Dewey, fica evidente que viver experiências estéticas desde cedo possibilita ao sujeito não apenas aprender arte, mas aprender a se reconhecer no mundo por meio da arte, fazendo dela uma forma de existir, expressar-se e produzir sentidos.

6.3.2 Documentos norteadores da escola

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, publicados em 1998, representam um marco histórico ao afirmarem que a Arte é uma área de conhecimento que envolve sensibilidade, cognição e expressão. O documento destaca que o ensino da Arte deve possibilitar ao aluno “desenvolver sua capacidade de expressão e comunicação, bem como sua percepção estética e sensibilidade” (BRASIL, 1998). Nessa perspectiva, a Arte deixa de ser compreendida apenas como atividade complementar e passa a ocupar um lugar estruturante no currículo escolar.

Essa abordagem que valoriza a criação, a fruição e a reflexão crítica sobre as manifestações artísticas, organizando o ensino a partir das quatro linguagens artes visuais, música, dança e teatro, segundo o documento, o trabalho pedagógico em Arte articula três eixos norteadores: “o fazer artístico, a apreciação e a contextualização”, possibilitando que o aluno compreenda a Arte como produção cultural situada histórica e socialmente (BRASIL, 1998). Essa concepção dialoga diretamente com os pressupostos teóricos de Ana Mae Barbosa, especialmente com a defesa da Arte como linguagem e conhecimento escolar.

Ao enfatizar a contextualização histórica e cultural, os PCNs afirmam que a Arte “reflete valores, crenças, modos de vida e visões de mundo de diferentes grupos sociais” (BRASIL, 1998), contribuindo para a ampliação do repertório cultural dos estudantes e para a construção de uma postura crítica diante das produções artísticas. Mesmo após a homologação da BNCC, os PCNs permanecem como referência teórica importante, por consolidarem o reconhecimento da Arte como área legítima do currículo escolar brasileiro.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), aprofunda esses princípios ao reconhecer a Arte como componente curricular obrigatório e ao propor o desenvolvimento das linguagens de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. A BNCC explicita que o ensino de Arte deve garantir aos estudantes “experiências estéticas e artísticas que favoreçam a sensibilidade, a imaginação, a percepção e a reflexão crítica” (BRASIL, 2018). Dessa forma, o documento enfatiza a importância da vivência estética como dimensão central do processo educativo.

Além disso, a BNCC destaca que o componente curricular de Arte possibilita aos alunos “ampliar seu repertório cultural por meio do contato com diferentes manifestações artísticas e culturais, de distintos tempos e contextos” (BRASIL, 2018). Essa orientação reforça a Arte como campo de experiências que articula expressão, criação e análise crítica, contribuindo para a formação de sujeitos sensíveis, criativos e culturalmente participativos.

Embora a BNCC destaque que o componente Arte amplia o repertório cultural dos estudantes por meio do contato com diferentes manifestações artísticas e culturais, é preciso problematizar em que medida essa diretriz se concretiza nas práticas escolares. A formulação do documento reconhece a Arte como campo de experiências que articula expressão, criação e análise crítica; contudo, a simples prescrição curricular não garante condições objetivas para sua efetivação, como formação estética consistente dos professores, tempo pedagógico adequado e acesso a bens culturais diversificados.

Dessa maneira, os PCNs e a BNCC, embora elaborados em contextos históricos distintos, convergem ao defender uma concepção de ensino de Arte comprometida com a formação integral do estudante. Ambos os documentos reconhecem a Arte como linguagem da escola, como conhecimento que se constrói na experiência estética e como espaço de produção de sentidos, reafirmando seu papel fundamental no currículo da educação básica brasileira.

A atividade do curso Ateliê virtual trouxe os dois documentos para que após a leitura da linguagem da arte, os participantes pudessem elaborar texto reflexivo sobre a linguagem apresentada nos documentos. Ao ser solicitado aos participantes que trouxessem as suas compreensões pessoais sobre o ensino de arte a partir da leitura da linguagem da Arte da BNCC e dos PCNs. As respostas foram bem diversificadas:

A participante Milhazes nos traz a seguinte fala sobre o documento Base Nacional Comum Curricular no seu texto sobre os documentos norteadores:

“A BNCC é clara ao destacar que a Arte deve proporcionar processos de criação, fruição e reflexão crítica. Isso significa que o espaço escolar precisa se abrir não apenas para o estudo teórico das linguagens artísticas, mas também para a vivência estética que transforma os sujeitos. Trabalhar com música, pintura, desenho, teatro, dança e recitação de poemas em sala de aula é permitir que o estudante se reconheça como produtor de cultura, e não apenas como receptor passivo.” (MILHAZES, 2025, s.p.).

E ela continua a reflexão:

“Quando pensamos no papel da Arte na escola, é inevitável refletirmos sobre as descobertas e sensações que ela provoca. Em muitos momentos, os alunos se surpreendem ao perceber que podem transformar sentimentos em palavras poéticas, criar imagens a partir de leituras ou encenar personagens com os quais se identificam. A Arte abre espaço para que eles experimentem a liberdade de criar, sem que necessariamente exista uma função utilitária para o que produzem”. (MILHAZES, 2025 s.p)

A liberdade é, sem dúvida, uma das maiores riquezas da Arte. Diferente de outros componentes curriculares, em que o conhecimento está associado à lógica ou à objetividade, a Arte permite múltiplas respostas, múltiplos olhares e múltiplas verdades. Essa característica é libertadora, porque possibilita que cada estudante viva uma experiência única. Mas como a escola pode favorecer momentos estéticos com seus alunos? Em primeiro lugar, é necessário compreender que a Arte não deve se restringir a datas comemorativas ou a apresentações esporádicas.

Os trechos apresentados dialogam diretamente com a concepção contemporânea de Arte como campo de conhecimento e experiência formativa, conforme explicitado pela Base Nacional Comum Curricular. A BNCC afirma que o ensino de Arte deve garantir aos estudantes processos de criação, fruição e reflexão, compreendendo a Arte como área que articula sensibilidade, pensamento crítico e produção cultural (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o documento destaca que a Arte

possibilita ao estudante “expressar-se, comunicar-se e atribuir sentidos às experiências vividas”, deslocando-o da posição de mero espectador para a de sujeito ativo no processo educativo.

Essa concepção aproxima-se diretamente da filosofia de John Dewey, para quem a experiência estética constitui uma forma intensificada de relação entre o sujeito e o mundo. Dewey (2010) afirma que a Arte não é algo separado da vida cotidiana, mas emerge da experiência humana quando esta é vivida de maneira plena e significativa. Para o autor, “a experiência estética é aquela em que as emoções, as ideias e as ações se integram em um todo coerente” (DEWEY, 2010). Assim, ao propor práticas artísticas no espaço escolar, a escola amplia as possibilidades de experiências que envolvem percepção, sensibilidade e reflexão.

Ao trabalhar com música, pintura, desenho, teatro, dança e poesia, a escola reconhece o estudante como produtor de cultura, e não apenas como receptor passivo de conhecimentos. Essa perspectiva encontra respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, que afirmam que o ensino dessa área deve favorecer a produção, a apreciação e a contextualização artística, valorizando os saberes e as experiências dos alunos (BRASIL, 1997). Os PCNs destacam que a Arte possibilita ao estudante “expressar sentimentos, ideias e modos de ver o mundo”, contribuindo para a construção da identidade e da autonomia.

Ana Mae Barbosa reforça essa compreensão ao defender um ensino de Arte que articule o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização histórica e cultural. Para a autora, a Arte na escola deve promover a formação estética e crítica, permitindo que o aluno compreenda a Arte como linguagem e como conhecimento socialmente construído (BARBOSA, 2014). Segundo Barbosa, a prática artística no contexto escolar não tem como objetivo formar artistas, mas “formar sujeitos sensíveis, críticos e capazes de interpretar e transformar a realidade”.

As situações descritas no trecho, como transformar sentimentos em palavras poéticas, criar imagens a partir de leituras ou encenar personagens com os quais os estudantes se identificam evidenciam o potencial da Arte para integrar emoção, imaginação e pensamento. Dewey (2010) ressalta que a Arte educa justamente porque permite ao sujeito organizar suas experiências, atribuindo novos significados ao vivido. Dessa forma, a experiência estética torna-se um processo formativo que ultrapassa a dimensão técnica ou utilitária.

A liberdade criativa, enfatizada no texto, constitui um dos elementos centrais da experiência estética. Diferentemente de componentes curriculares pautados por respostas únicas ou por uma lógica estritamente objetiva, a Arte admite múltiplas interpretações e verdades. Essa multiplicidade é valorizada tanto pela BNCC quanto pelos PCNs, que reconhecem a Arte como campo aberto à diversidade de expressões e leituras (BRASIL, 2017; BRASIL, 1997). Dewey (2010) destaca que essa abertura é fundamental para a educação, pois permite experiências singulares e profundamente significativas para cada sujeito.

Por fim, ao questionar como a escola pode favorecer momentos estéticos, o texto aponta para uma crítica recorrente na Arte/Educação: a redução da Arte a atividades pontuais, ligadas a datas comemorativas ou apresentações esporádicas. A BNCC enfatiza que a Arte deve estar integrada ao currículo de forma contínua, sistemática e significativa, contribuindo para a formação integral dos estudantes (BRASIL, 2017). Ana Mae Barbosa (2014) reforça que a Arte precisa ocupar um lugar estruturante na escola, sendo compreendida como conhecimento essencial e não como atividade acessória.

Dessa forma, o trecho analisado evidencia uma concepção de Arte alinhada às principais referências teóricas da Arte/Educação, compreendendo-a como experiência estética, prática cultural e espaço de liberdade criadora, fundamental para o desenvolvimento sensível, crítico e humano dos estudantes.

Quanto a participante “Tarsila do Amaral”, ela reflete sobre o texto da linguagem da Arte na BNCC e sua proposta da Arte na escola, pode provocar descobertas e sensações da Arte:

“Na escola, a Arte pode provocar encantamento, estranhamento, questionamento e prazer. Ao experimentar linguagens como artes visuais, música, dança e teatro, os estudantes se apropriam de repertórios culturais e ampliam sua visão de mundo. Tais experiências não têm necessariamente uma função utilitária, mas possibilitam libertação criadora, fortalecendo a autonomia e o pensamento crítico” (TARSILA, 2025, sp)

Essa perspectiva dialoga com a noção de Arte como fenômeno cultural e social. Segundo a BNCC, a prática artística favorece “o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 193). Assim, o ensino de Arte se torna também um espaço de convivência democrática e de valorização da diversidade. “

A fala da participante Tarsila evidencia uma concepção de ensino de Arte alinhada às perspectivas contemporâneas que compreendem a Arte como experiência estética, cultural e formativa. Ao refletir sobre a linguagem da Arte na BNCC e sua proposta para o contexto escolar, a participante reconhece que a Arte, ao provocar “encantamento, estranhamento, questionamento e prazer”, mobiliza dimensões sensíveis, cognitivas e emocionais dos estudantes, ampliando suas formas de perceber e interpretar o mundo.

Essa compreensão dialoga diretamente com a noção de experiência desenvolvida por John Dewey. Para o autor, a experiência estética se caracteriza pela integração entre emoção, pensamento e ação, constituindo-se como um processo significativo e transformador. Dewey afirma que “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 43). No contexto escolar, as vivências artísticas descritas por Fayga tornam-se experiências educativas justamente por promover essa interação intensa entre sujeito e mundo.

Quando a participante Tarsila destaca que as experiências artísticas não possuem necessariamente uma função utilitária, mas possibilitam libertação criadora, sua fala aproxima-se da defesa de Dewey de que a Arte não deve ser subordinada a finalidades externas. Segundo o autor, “a obra de arte é completa em si mesma e não precisa de justificativa fora da experiência que proporciona” (DEWEY, 2010, p. 125). Dessa forma, a Arte na escola assume um papel formativo ao permitir que os estudantes vivenciem processos criativos livres, nos quais a produção de sentido emerge da própria experiência estética.

A BNCC reforça essa concepção ao afirmar que o ensino de Arte deve proporcionar aos estudantes “experiências estéticas e artísticas que envolvam sensibilidade, percepção, imaginação, criação e reflexão” (BRASIL, 2018, p. 193). Ao mencionar o contato com linguagens como artes visuais, música, dança e teatro, Fayga reconhece a importância da diversidade de experiências para a ampliação do repertório cultural e para a construção de uma visão de mundo mais complexa e plural. Essas experiências, conforme Dewey, tornam-se educativas quando geram continuidade e transformação, isto é, quando deixam marcas que reorientam a forma de sentir, pensar e agir do sujeito.

A articulação entre a fala da participante e os fundamentos teóricos de Ana Mae Barbosa fortalece essa leitura. Para a autora, o ensino da Arte deve favorecer

processos que integrem o fazer artístico, a leitura e a contextualização, permitindo que o estudante atribua sentidos às experiências vividas. Barbosa afirma que “a arte desenvolve a percepção e a imaginação, tornando o indivíduo capaz de interpretar criticamente a realidade” (BARBOSA, 2014, p. 21), o que se evidencia na fala de Fayga ao destacar o papel da Arte no fortalecimento da autonomia e do pensamento crítico.

A fala da participante “Bandeira”, sugere que é necessário que as pessoas ligadas à educação também tivessem a possibilidade de participar da construção dos documentos norteadores: “Sendo assim, para as pessoas diretamente ligadas à educação, é imprescindível que pudessem ter participado dos fóruns, encontros, audiências públicas”.

Ele reforça: “Não há que se ter tanta pressa na elaboração de documentos tão fundamentais. O que se sugere é que passado, presente e futuro estejam postos para se conversar. E que todas as pessoas ou a maioria delas possam interagir, seja presencial ou de modo virtual, para a elaboração das leis.

Ele faz uma reflexão sobre as principais leis relacionadas a educação e arte em seu texto:

LDB nº 5.692/71 - o professor de Educação Artística precisava trabalhar com Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música, mesmo sem ter formação específica de arte. Educação Artística era uma atividade obrigatória.

LDB nº 9.394/06 - Arte torna-se componente curricular, sendo campo de conhecimento específico.

Lei nº 13.415, de 2017, no Art. 26, § 2º, temos: “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Nesse caso, as linguagens artes visuais, dança, música e teatro passam a ser constituintes e componentes curriculares.” (BANDEIRA, 2025, s.p.)

E continua tratando das inúmeras dúvidas que surgem para seu ensino, “Por sua vez surgem inúmeras dúvidas. Como os profissionais de cursos de licenciatura em artes visuais, licenciatura em dança, licenciatura em música e licenciatura em teatro, poderão atuar de modo genérico em arte, se suas formações são específicas?”:

“O componente curricular arte tem quatro modalidades artísticas distintas e com formações significativamente diferenciadas que necessitam de profissionais preparados para atuar na Educação Básica. Outro quesito também questionado é a atuação de professores de outras áreas lecionando a disciplina de arte. Se para um licenciado em música, artes visuais, teatro e

dança é desafiador, imagine para quem é de outra área do conhecimento. Tirando raras exceções, o conteúdo e a forma de dar aula de artes será no mínimo de qualidade duvidosa ou com abordagens superficiais e talvez até mesmo equivocada.” (BANDEIRA, 2025, s.p.)

A fala de Bandeira evidencia uma crítica consistente aos processos de elaboração e implementação de documentos curriculares no campo da educação, especialmente no que se refere ao ensino da Arte. Ao afirmar que é imprescindível a participação efetiva de professores, pesquisadores e demais profissionais da educação em fóruns, encontros e audiências públicas, o texto aponta para uma questão central das políticas educacionais contemporâneas: a fragilidade dos processos democráticos na construção curricular.

Essa crítica encontra respaldo em estudos que defendem a elaboração de currículos como prática social e histórica. A BNCC, embora se apresente como documento normativo de caráter nacional, foi alvo de questionamentos quanto à escuta efetiva dos profissionais da educação durante sua construção. Como afirma o próprio documento, a Base deveria ser fruto de “amplo debate com a sociedade” (BRASIL, 2018), contudo, muitos educadores apontam que tal participação ocorreu de forma limitada, especialmente nas etapas finais de sua homologação.

Ao destacar que “não há que se ter tanta pressa na elaboração de documentos tão fundamentais”, o texto chama atenção para a necessidade de considerar o passado, o presente e o futuro das políticas educacionais. Essa perspectiva dialoga com Ana Mae Barbosa, ao afirmar que reformas no ensino de Arte não podem desconsiderar a trajetória histórica da área. Para a autora, “as mudanças curriculares em arte precisam respeitar a história da área e o acúmulo teórico e prático construído pelos educadores” (BARBOSA, 2014, p. 18), sob pena de se produzir rupturas que fragilizam o ensino.

Ao recuperar diferentes legislações educacionais, o texto evidencia avanços e contradições históricas no lugar ocupado pela Arte na escola. A Lei nº 5.692/71, ao tornar a Educação Artística obrigatória, ampliou sua presença no currículo, mas, ao mesmo tempo, instituiu uma lógica polivalente, exigindo que um único professor atuasse em diferentes linguagens artísticas sem formação específica. Conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais, esse modelo resultou em práticas superficiais e pouco consistentes, pois “a ausência de formação específica comprometeu a qualidade do ensino de Arte” (BRASIL, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 representa um avanço ao reconhecer a Arte como componente curricular obrigatório, compreendida como campo de conhecimento específico. Esse reconhecimento é fundamental, pois rompe com a concepção da Arte como mera atividade ou complemento curricular. Ana Mae Barbosa reforça essa mudança ao afirmar que “a arte só se legitima na escola quando é tratada como conhecimento, com conteúdo, métodos e fundamentos próprios” (BARBOSA, 2014, p. 27).

Com a Lei nº 13.415/2017, que altera o Art. 26 da LDB, reafirma-se que “o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017). O texto legal reconhece explicitamente as quatro linguagens, artes visuais, dança, música e teatro como constituintes do componente curricular da Arte, o que, em princípio, representa um avanço conceitual. No entanto, como problematiza o texto analisado, esse reconhecimento não foi acompanhado de diretrizes claras quanto à formação e atuação docente, gerando inúmeras dúvidas e tensões no cotidiano escolar.

A indagação sobre como professores com formação específica em uma linguagem artística podem atuar de modo genérico em Arte revela uma contradição ainda presente na política educacional. A BNCC afirma que o componente curricular Arte envolve “diferentes práticas e conhecimentos artísticos” (BRASIL, 2018), mas não enfrenta de forma aprofundada a questão da formação docente necessária para garantir a qualidade dessas práticas. Como destaca Barbosa, “não se pode exigir profundidade estética e crítica de quem não teve acesso à formação adequada” (BARBOSA, 2014, p. 35).

Assim, Bandeira problematiza a atuação de professores de outras áreas lecionando Arte, apontando os riscos de abordagens superficiais ou equivocadas. Essa crítica é amplamente discutida na literatura da Arte/Educação. Os PCNs já alertavam que “o ensino de Arte requer professores com formação específica, capazes de compreender as linguagens artísticas em sua complexidade” (BRASIL, 1998). A permanência dessa problemática evidencia um descompasso entre o reconhecimento legal da Arte como conhecimento e as condições reais de sua implementação na Educação Básica.

Nesse sentido, embora haja avanços normativos no reconhecimento da Arte como componente curricular, persistem desafios estruturais relacionados à formação docente, à valorização profissional e à coerência entre legislação e prática

pedagógica, que dirá sua formação estética! A crítica apresentada aponta para a necessidade de políticas públicas que considerem não apenas o currículo prescrito, mas também as condições concretas de sua efetivação, garantindo que o ensino da Arte seja desenvolvido por profissionais qualificados e comprometidos com a formação estética, cultural e crítica dos estudantes. A próxima categoria trata dos percursos de Arte mencionados pelos participantes.

6.3.3. Tracejados do Percurso Formativo

Nessa categoria propomos para abertura da Unidade III a seguinte temática Tracejados do Percurso Formativos. Conforme representado nos pontilhados da figura 13, a proposta era transportá-los para um outro lugar, de modo a tecerem suas ideias acerca de suas itinerâncias. Utilizamos a poesia, a música e um vídeo. O modo como olhamos para o mundo é indissociável do repertório sensível e cultural que acumulamos ao longo da vida e muitas vezes esse repertório fica distante de nosso cotidiano. Assim pensamos em cada sujeito pudesse se conectar comesse “eu interior” e lembrar da construção de sua trajetória, a partir de um acervo imaginário pessoal, composto por experiências estéticas, afetivas, lúdicas e criativas, que passa a orientar suas formas de perceber, interpretar e produzir sentidos.

A figura 14 a seguir apresenta a página inicial da unidade III:

Figura 14 - Página inicial da unidade III



Fonte: Curso Ateliê Virtual (2025).

Essa experiência constitui-se em um acervo digital, gerando um repertório formativo em Arte, continuamente alimentado por cores, formas, texturas, sons, palavras, músicas, lugares e encontros humanos que aguçam a sensibilidade artística e ampliam as possibilidades expressivas.

Na perspectiva da educação estética, esse repertório não se forma apenas em contextos escolares formais, mas se consolida nas experiências vividas no cotidiano. John Dewey compreende a arte como experiência, afirmando que a experiência estética emerge quando percepção, emoção e ação se integram de maneira significativa, produzindo sentido e envolvimento (DEWEY, 2010).

Assim, a observação atenta do mundo — seja da paisagem natural, seja das narrativas literárias ou sonoras, constitui um exercício fundamental para a construção do olhar sensível e criativo.

A leitura de textos literários, como os de Eduardo Galeano, proposto nesse fórum, potencializa esse processo ao mobilizar imagens poéticas que convidam o leitor a imaginar e a sentir o mundo para além do visível imediato. Diante da força imagética de sua escrita, somos conduzidos a supor e a nos encantar com linhas invisíveis, como aquelas que o mar sugere ao ser observado.

Disponibilizamos o texto de Galeano, uma imagem do mar e um vídeo “o mar”, nesse contexto, torna-se metáfora de movimento, ritmo e fluidez, estimulando a imaginação e o desenho de linhas que não se limitam ao que é dado, mas ao que é sentido. Compartilhamos aqui a imagem (fig.15) disponibilizada no Youtube do desenho do mar e o texto do Galeano que instigaram os participantes a criarem seus desenhos, ao visualizarem a imagem, assistirem e escutarem o vídeo (fig 15), a música, a poesia de um texto sensível que nos emociona de Eduardo Galeano.

Figura 15 - Imagem do mar



Figura 16 - Vídeo “Me ajuda a olhar”

aços). Assista no link:



Fonte: Curso Ateliê Virtual (2025).

Assim disponibilizamos o texto:

" Diego não conhecia o mar.

O pai Santiago, Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,

Depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.

E foi tanta imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

Me ajuda a olhar!" (Eduardo Galeano, no livro dos Abraços).

Um conto sensível de Eduardo Galeano, onde o pai leva seu filho, Diego, para ver o mar pela primeira vez, e a beleza imensa o deixa mudo, pedindo: "Me ajuda a olhar!"

A proposta foi, após assistirem ao vídeo, se sentirem inspirados a produzirem desenhos autorais, emocionantes e cheios de sentido. No campo da linguagem visual, o ato de desenhar pressupõe a capacidade de observar e interpretar o mundo por meio de linhas, formas e gestos gráficos. A observação sensível favorece

a experimentação de linhas curvas, retas, abertas, fechadas, onduladas, contínuas ou fragmentadas, altas ou baixas, que se articulam na construção de imagens imaginárias. Essas imagens não se orientam pela busca de representação fiel, mas pela expressão subjetiva, carregada de afetos e memórias, configurando-se como desenhos que aquecem o coração e revelam modos singulares de ver e sentir.

Ao articular leitura literária, escuta musical e produção gráfica, a proposta amplia o campo da experiência estética, integrando diferentes linguagens artísticas. Ana Mae Barbosa destaca que a educação em Arte deve promover experiências que articulem fruição, produção e reflexão, possibilitando ao sujeito construir sentidos a partir de suas próprias vivências culturais (BARBOSA, 2008). Nesse sentido, a escolha de uma música instrumental, o desenho realizado de olhos fechados e a posterior socialização da produção favorecem a escuta sensível, a expressão espontânea e o reconhecimento da arte como linguagem de comunicação e partilha.

Compartilhar o desenho em um espaço coletivo, como um fórum, amplia ainda mais essa experiência, pois transforma a produção individual em diálogo estético. A imagem fotografada e socializada não é apenas um registro, mas um convite ao encontro de olhares, à valorização da diversidade de repertórios e à compreensão de que a Arte se constrói na relação entre sujeitos, experiências e sentidos. As vivências dos desenhos dos participantes registradas no fórum. Observamos e refletimos sobre as postagens dos participantes:

A experiência descrita pela participante “Dali” rompe com a lógica tradicional de ensino da Arte centrada na reprodução de modelos ou no domínio técnico. Ao trabalhar de olhos vendados, mediada pela música e pela aquarela, a atividade favorece uma experiência estética que envolve o corpo, a escuta, a emoção e a intuição. Ana Mae Barbosa destaca que uma educação estética significativa deve possibilitar experiências que mobilizem o sujeito integralmente, promovendo autonomia, sensibilidade e pensamento crítico. Agora ouça a música, proposta no fórum “desenhando com Galeano”: <https://www.youtube.com/watch?v=j1xkYT9nxHU> Perceba o que Dali sentiu em sua fala:

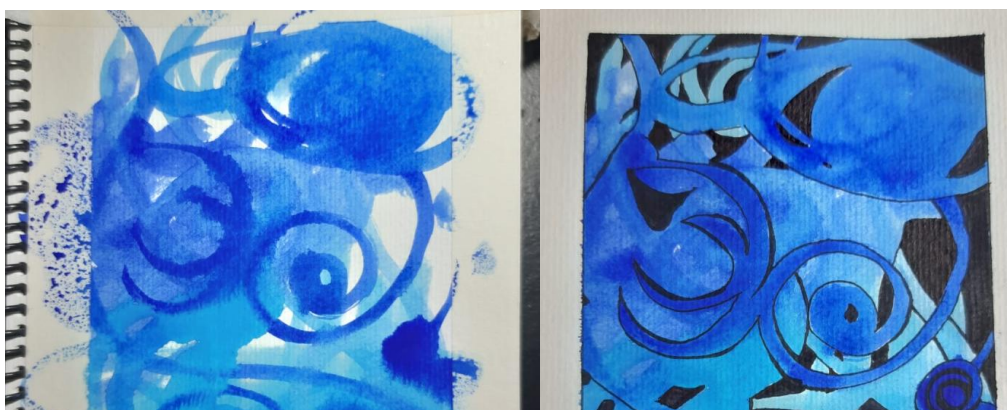
“Me senti bastante insegura de fazer com lápis, então fiz com aquarela (logo o mais difícil de fazer de olhos vendados kk). Me deixei sentir a música e o pincel escolher as cores e seus lugares e fiz a primeira imagem, já na segunda decidi contornar e tentar domar as ondas que fiz, e ao decorrer, vi o quanto ela era indomável e desafiadora, me senti insegura, confiante, um

turbilhão de emoções. Por fim, vi que tinha feito um mar indomável e de ondas desafiadoras e incertas. Amei o texto e a atividade!” (DALI, 2025, s.p)

Em seguida ela apresenta a sequência de seu desenho:

Figura 17 - Desenho de Dali “Ondas” 1

Figura 18 - Desenho de Dali “Ondas” 2



Fonte: Fórum Curso Ateliê - Desenhando com Galeano

A fala da participante e a sequência de seus desenhos, revelam a vivência de uma experiência estética intensa, marcada pela integração entre corpo, emoção, percepção e criação. Ao afirmar que se sentiu insegura ao utilizar o lápis e, por isso, optou pela aquarela “logo o mais difícil de fazer de olhos vendados” —, a participante evidencia um deslocamento do controle técnico para uma abertura ao risco, à experimentação e ao imprevisível, elementos centrais da experiência estética segundo John Dewey. Para esse autor, a experiência estética se constitui quando o sujeito se envolve plenamente com a situação, permitindo-se sentir, reagir e transformar-se ao longo do processo (DEWEY, 2010).

Ao se deixar conduzir pela música e permitir que “o pincel escolhesse as cores e seus lugares”, a participante descreve um estado de imersão no fazer artístico, no qual a razão instrumental cede espaço à sensibilidade. Esse movimento rompe com práticas escolares excessivamente normativas e evidencia a arte como experiência vivida, e não como mera execução de procedimentos.

Dali demonstra uma alternância entre insegurança e confiança, descrita como um “turbilhão de emoções”, reforça a ideia de que a experiência estética não é linear nem confortável. Dewey afirma que a estética envolve tensão, conflito e esforço, sendo justamente esses elementos que conferem profundidade e significado à

experiência. A tentativa de “contornar e tentar domar as ondas” simboliza o desejo de controle, comum nos processos formativos, mas que, ao ser frustrado, abre espaço para a aceitação do indomável, do incerto e do sensível.

Na perspectiva de Ana Mae Barbosa, a fala também evidencia uma aprendizagem estética que articula produção artística e reflexão, elementos que fazem parte da abordagem triangular. Ao reconhecer o resultado como “um mar indomável e de ondas desafiadoras e incertas”, a participante realiza uma leitura de sua própria produção, atribuindo sentidos simbólicos à imagem criada. Esse momento de interpretação demonstra que o fazer artístico se transforma em conhecimento, pois o sujeito reflete sobre o processo e reconhece suas emoções materializadas na obra.

O entusiasmo expresso ao final, “Amei o texto e a atividade!” indica que a experiência foi significativa e transformadora. Em termos de formação estética, esse tipo de vivência contribui para que o sujeito compreenda a arte como espaço legítimo de expressão das emoções, das incertezas e dos conflitos internos, reafirmando seu papel formativo. Essa fala evidencia que a experiência estética, quando vivida de maneira profunda, permite ao sujeito reconhecer-se no processo artístico, compreender seus limites e potencialidades e atribuir sentidos pessoais à criação.

À luz de Dewey e Ana Mae Barbosa, trata-se de uma experiência que ultrapassa o fazer técnico e se afirma como experiência formativa, capaz de integrar sensibilidade, reflexão e aprendizagem no ensino da Arte.

“Miró”

O participante Miró, nos proporcionou um momento muito sensível, uma experiência emocionante ao som de uma música instrumental linda em seu post: <<https://youtu.be/37S6uJCmLvg?si=MIT8Bb6MzfB64kmP>> em seguida ele diz: “peguei meu giz pastel oleoso e uma folha A4, fechei os olhos e fui traçando as linhas... E o resultado foi esse:

Figura 19 - Desenho do Mar de Miró



Fonte: Fórum Curso Ateliê - Desenhando com Galeano

O momento de escuta e observação dessa atividade foi de profunda emoção, de maneira intensa e sensível, os efeitos de uma experiência estética vivida e compartilhada on-line, evidenciando a potência formativa da arte enquanto experiência que mobiliza emoção, memória, imaginação e reflexão. A emoção é uma resposta estética profunda ao contato com a música e com os desenhos, uma “viagem da alma”, que remete a um processo de interiorização e de cuidado de si, no qual o sujeito se reconhece em suas paisagens emocionais. Como diz Stela Barbieri (2012), a Arte faz bem para a Alma.

À luz de Dewey (2010), essa vivência pode ser compreendida como uma experiência estética plena, caracterizada pela integração entre percepção sensorial, emoção e pensamento. Para o autor, a experiência estética distingue-se das experiências ordinárias fragmentadas justamente por sua capacidade de produzir unidade e intensidade, permitindo que o sujeito se envolva integralmente com o acontecimento vivido. A descrição do deslocamento provocado pela música e pelas imagens, uma viagem que atravessa o sentir, o cuidar de si e a consciência das emoções evidencia essa qualidade unificadora da experiência estética.

O reconhecimento de que “a estética da vida, quando não vivenciada, vai deixando vazios em nós” dialoga diretamente com a crítica de Dewey à vida moderna, marcada pela aceleração e pela ruptura entre fazer, sentir e refletir. Segundo o autor, quando a experiência não é vivida de forma consciente e sensível, ela perde seu potencial formativo e torna-se meramente funcional. Em contrapartida, quando a experiência estética é vivenciada, ela nutre o sujeito, conferindo sentido, continuidade

e profundidade à existência, como expresso na fala ao mencionar sentimentos de beleza, alegria e emoção.

Toda a intensidade emocional experimentada ao ver essa tarefa relatada, que provoca o choro e a comoção profunda a que ficamos cometidas, não se configura como excesso ou fragilidade, mas como indicativo de uma experiência estética significativa. Dewey afirma que a emoção, longe de ser um elemento acessório, é constitutiva da experiência estética, pois é ela que organiza e dá coerência à experiência vivida. Nesse sentido, a resposta emocional dos participantes confirmam a potência transformadora da vivência artística.

Mèredieu (2006) amplia essa análise ao compreender a experiência estética como um processo que envolve o corpo, o gesto e a memória sensível. Para a autora, a relação com imagens e produções visuais mobiliza não apenas o olhar, mas também dimensões profundas da subjetividade, permitindo que o sujeito acesse camadas internas de experiência que muitas vezes permanecem silenciadas no cotidiano. A “viagem da alma” (BARBIERE, 2012) pode ser compreendida como esse deslocamento interior provocado pela experiência estética, no qual o sujeito entra em contato com suas paisagens emocionais e com sua própria humanidade.

A experiência foi um “momento sublime” reforçando a compreensão de Mèredieu acerca da arte como espaço de revelação sensível, em que o sujeito se permite afetar e ser transformado pelo encontro estético. A experiência não se encerra no indivíduo, mas se constitui também como experiência compartilhada, ampliando seu valor formativo e relacional. À luz de Dewey e Mèredieu, e a experiência estética, quando vivida de maneira intensa e consciente, atua como espaço de cuidado de si, de reconexão com o sensível e de ressignificação da vida cotidiana. Trata-se de uma experiência que ultrapassa o âmbito do prazer momentâneo e se afirma como experiência formativa, capaz de nutrir o sujeito de sentidos, emoções e beleza, reafirmando o papel central da estética na constituição da experiência humana.

“Aline Martins”

A fala do sujeito Aline Martins nesse trecho é reflexiva e dialoga de modo muito consistente com John Dewey, Ana Mae Barbosa e Florence de Mèredieu. Fórum foi a seguinte:

“Não conhecia esse texto, mas me levou a meditar a quanto tempo devido ativismo da vida, não paro para apreciar o mar, o pôr do sol, ou outro espetáculo da criação de Deus. Ainda que de forma imaginária, é necessário parar e aproveitar o melhor da vida, que é a própria vida! Ouvindo instrumental da trilha sonora de Senhor dos Anéis, fiz um desenho de olhos fechados, com lápis sanguíneo, do mar calmo e singelo; em seguida fiz acabamento, ainda com o mesmo lápis e também com o lápis sépia.” (ALINE MARTINS, 2025, s.p)

Sua experiência relatada no fórum evidencia um deslocamento significativo do ritmo acelerado da vida cotidiana para um estado de atenção sensível e contemplativa, aspecto central para a compreensão da experiência estética. Ao afirmar que o texto o levou a meditar sobre o quanto o “ativismo da vida” tem impedido a apreciação do mar, do pôr do sol e de outros “espetáculos da criação”, o sujeito reconhece uma ruptura entre viver e perceber, condição frequentemente apontada por John Dewey como um dos empobrecimentos da experiência na vida moderna. Vejam a sequência dos desenhos, ficaram maravilhosos:

Figura 20 - Desenho do Mar de Martins



Fonte: Imagem do curso Ateliê Virtual - Fórum Desenhando com Galeano (2025).

Para Dewey (2010), a experiência estética ocorre quando o sujeito interrompe a automatização do cotidiano e se coloca em relação atenta com o mundo, permitindo que percepção, emoção e pensamento se integrem. O gesto de “parar” para apreciar — ainda que de forma imaginária — o mar e a própria vida revela um movimento de reconexão com o sensível. Mesmo não estando fisicamente diante do mar, Lino vivencia uma experiência estética mediada pela imaginação, pela memória e pela música, o que reforça a ideia de Dewey de que a experiência estética não

depende apenas do objeto externo, mas da qualidade da relação estabelecida com ele.

A escolha da trilha sonora instrumental de O Senhor dos Anéis atua como um potente mediador sensível, criando um clima emocional propício à fruição e à criação. A música, nesse contexto, amplia a experiência estética ao envolver o corpo e a imaginação, favorecendo um estado de imersão. O desenho realizado de olhos fechados, evidencia a suspensão do controle visual e técnico, permitindo que o gesto se torne mais intuitivo e expressivo, aspecto que Dewey compreende como fundamental para uma experiência artística autêntica.

Sob a perspectiva de Ana Mae Barbosa (2010), a fala do sujeito Aline Martins revela a articulação entre experiência, produção e reflexão. Ao descrever o processo e o resultado como um “mar calmo e singelo”, o sujeito realiza uma leitura simbólica de sua produção, atribuindo sentidos ao que foi criado. Esse movimento confirma que o fazer artístico não se encerra na execução, mas se amplia na interpretação e na tomada de consciência da própria experiência. Para Ana Mae Barbosa, uma formação estética significativa pressupõe exatamente essa capacidade de refletir sobre o que se faz, relacionando arte, vida e cultura. A atividade descrita rompe com práticas tradicionais de ensino da Arte centradas na reprodução e no virtuosismo técnico.

O uso de materiais simples, aliado à proposta sensorial (olhos fechados e escuta musical), favorece uma experiência estética acessível e profunda, alinhada à defesa de Ana Mae Barbosa por uma educação estética que valorize processos, sentidos e contextos, e não apenas resultados formais.

A contribuição de Mèredieu (2006) é particularmente relevante na análise do gesto corporal e do traço. Para a autora, o desenho é uma extensão do corpo e da sensibilidade, um registro do movimento, do tempo e da presença do sujeito. Ao desenhar de olhos fechados, Aline Martins permite que o corpo conduza o traço, reforçando a dimensão gestual e expressiva do desenho.

O acabamento posterior, ainda com os mesmos lápis, indica um diálogo entre impulso e reflexão, entre espontaneidade e organização, aspecto que Mèredieu reconhece como constitutivo da linguagem gráfica. O resultado final — um mar calmo — pode ser compreendido como a materialização simbólica do estado interior alcançado durante a experiência. O contraste entre a agitação inicial da vida cotidiana

e a serenidade do desenho produzido evidencia o potencial transformador da experiência estética.

“Leda Catunda”

O desenho do sujeito Leda Catunda, fig. 21, deixa perceptível seu talento para desenhar, é maravilhoso ver que a arte faz em nós a morada do bem estar, pois ao visualizar sua vivência por meio do seu desenho embarcamos em um emaranhado de emoções, de sentimentos profundos de nossas alma, a arte faz isso em nós, não só o desenvolvimento de competências e habilidades, mas também o entendimento do que temos de direito a apreciação estética, as narrativas de vida que se expressam na ponta do lápis pelo nosso traço. O que Catunda diz da experiência:

“Momento muito bom, utilizando o texto como referência, procuramos demonstrar no nosso desenho a beleza que é o pôr do sol em qualquer lugar, mas especialmente diante do mar. Muito significativo para mim esta imagem. Aproveito para parabenizar aos colegas pelos desenhos e reflexões” (CATUNDA 2025, sp)

Em seguida seu desenho:

Figura 21 - Desenho do Mar de Catunda



Fonte: Imagem do Curso Ateliê - Fórum Desenhando com Galeano (2025).

A fala apresentada acima evidencia a vivência de uma experiência estética significativa, na qual texto, imagem e produção artística se articulam de modo integrado. Ao mencionar o texto como referência para a criação do desenho, o sujeito

demonstra que a experiência estética não se limita à fruição sensorial, mas envolve também mediações simbólicas e conceituais, aspecto central na perspectiva de John Dewey, para quem a experiência estética se constitui na relação contínua entre percepção, emoção e pensamento.

O reconhecimento da beleza do pôr do sol, especialmente diante do mar, revela uma atenção sensível ao mundo natural, transformada em expressão artística. Para Dewey (2010), essa passagem da experiência vivida para a criação visual confere unidade e sentido à experiência, tornando-a formativa. A afirmação de que a imagem foi “muito significativa” indica que o fazer artístico permitiu ao sujeito atribuir sentidos pessoais à vivência, caracterizando uma experiência estética plena.

Sob a ótica de Ana Mae Barbosa, a fala evidencia a articulação entre leitura, produção e atribuição de significado, elementos fundamentais para a compreensão da arte como conhecimento. O texto funciona como disparador reflexivo, enquanto o desenho materializa a experiência estética, permitindo que o sujeito reflita sobre o que vê, sente e produz. Esse processo reafirma a importância da experiência estética no ensino da Arte como prática que integra sensibilidade e reflexão.

A contribuição de Florence de Mèredieu (2006) permite compreender o desenho como registro da experiência sensível e do gesto expressivo do sujeito. Ao representar o pôr do sol, o desenho não se restringe à representação do visível, mas inscreve no traço a emoção e a memória associadas à paisagem contemplada.

Assim, a produção artística torna-se expressão de uma experiência interior, reforçando o caráter subjetivo e formativo da experiência estética. A experiência estética, quando mediada por texto, imagem e criação artística, possibilita a construção de sentidos, a ampliação da sensibilidade e a integração entre vida e arte, conforme defendem Dewey, Ana Mae Barbosa e Mèredieu.

“Bandeira”

Para essa análise, trazemos a postagem do fórum do participante sujeito Bandeira, fez a postagem, em que ele se viu com as emoções, que o fizeram se transportar para a praia e reflexões sobre a sensibilidade poética do texto:

Figura 22 - Postagem Desenho do Mar de Bandeira

Olá!

Inicialmente quero agradecer a professora Iany Bessa por trazer para atividade um texto de Eduardo Galeano. Sua prosa poética é sensível e atual e gera muitas reflexões.

Eu me vi nessa cena. É como se eu estivesse lá. Talvez como pai, talvez como filho. Com essas emoções me transporte para praia com cara de eterno verão. Do mesmo jeito como ocorre no Nordeste brasileiro.

Fechei os olhos e me guiei. Coloquei as músicas de George Winston do álbum Summer. Um piano básico e ao mesmo tempo refinado que toca a alma. Depois escolhi as cores laranja, azul claro, azul marinho e branca. Tinta guache a disposição e um dedo para tocar a tinta e o papel. Simples assim. Comecei pelas ondas com as tonalidades de azul claro e azul marinho. Um papel higiênico próximo fazia a serventia de me ajudar a limpar os dedos. A cor laranja veio em seguida para dar a intensidade de um dia ensolarado. O branco suavizou as cores seja para ser nuvem, seja para ser ondas no mar. E o horizonte numa linha invisível imaginária em diálogo entre água e céu.



Fonte: Curso ateliê Virtual - Fórum Desenhando Com Galeano (2025).

Na sua fala, Bandeira evidencia uma experiência estética vivida de modo integral, na qual percepção, emoção, memória e ação se articulam em um processo contínuo de significação. Ao afirmar “eu me vi nessa cena”, o sujeito demonstra um envolvimento profundo com a experiência, não como espectador distante, mas como alguém que se reconhece no acontecimento vivido. Essa identificação revela aquilo que John Dewey compreende como experiência estética plena: uma experiência que produz unidade, continuidade e sentido, integrando o sujeito ao mundo que percebe e recria.

O deslocamento simbólico para a paisagem da praia, associada ao “eterno verão” do Nordeste brasileiro, não se configura apenas como representação visual, mas como vivência afetiva e cultural. Para Dewey, a experiência estética emerge justamente quando o sujeito estabelece uma relação qualitativa com o ambiente, mobilizando memórias, emoções e sensações corporais. Nesse sentido, a paisagem evocada funciona como mediadora de uma experiência que é simultaneamente pessoal e coletiva, atravessada por referências culturais e afetivas. Para quem a experiência estética se caracteriza pela unidade e pela intensidade do vivido, pois “uma experiência tem unidade quando as partes que a compõem fluem umas para as outras e culminam em uma consumação” (DEWEY, 2010, p. 137).

O gesto de fechar os olhos e se guiar pela música marca a suspensão do olhar utilitário e a abertura para uma percepção ampliada. A escuta do piano de George Winston, descrito como simples e refinado, atua como elemento organizador da experiência, conduzindo o ritmo do fazer e a intensidade emocional. Dewey destaca que, na experiência estética, os diferentes sentidos se integram, criando uma organização interna que dá coerência ao processo vivido. A música, portanto, não é acessória, mas constitutiva da experiência criadora. Dewey destaca que “na experiência estética, emoção, sensação e pensamento não aparecem como elementos separados, mas como aspectos de um todo único” (DEWEY, 2010, p. 79), o que se manifesta claramente no relato analisado.

A escolha das cores e a forma como são aplicadas revelam um fazer artístico ancorado na sensibilidade e na intuição. O uso do dedo para tocar a tinta e o papel evidencia a centralidade do corpo no processo, reforçando a compreensão de Dewey de que a experiência estética é também corporal, gestual e material. Para ele “toda experiência estética envolve fazer e padecer, agir e ser afetado” (DEWEY, 2010, p. 53), o que se confirma no modo como o sujeito descreve sua interação com a tinta, o papel e o próprio corpo. A pintura se constrói no tempo da ação, no contato direto com a matéria, dissolvendo a separação entre pensar e fazer.

À luz de Ana Mae Barbosa, a experiência relatada evidencia a articulação entre leitura de mundo, produção artística e atribuição de sentidos. O sujeito lê a paisagem — real e imaginada —, produz uma imagem a partir dessa leitura e reflete sobre o que faz, reconhecendo o significado do processo. Essa articulação confirma a defesa de Ana Mae Barbosa de que o ensino da Arte deve promover experiências estéticas que integrem sensibilidade, cultura e reflexão crítica, permitindo ao sujeito compreender a arte como forma de conhecimento. Para ela “ler imagens é tão importante quanto aprender a produzi-las” (BARBOSA, 2014, p. 34). O desenho, nesse sentido, não é apenas expressão, mas também forma de compreender e atribuir sentidos à experiência vivida.

Além disso, a presença de materiais simples e cotidianos, bem como a valorização do processo em detrimento de um resultado técnico, reforçam a concepção de arte como experiência acessível e significativa. Para Ana Mae Barbosa, a formação estética se constrói quando o sujeito tem a oportunidade de experimentar, criar e refletir a partir de seu contexto cultural e de suas vivências, como ocorre na experiência descrita.

O horizonte imaginário, traçado como linha de diálogo entre água e céu, sintetiza simbolicamente a experiência estética vivida. Trata-se de um espaço de encontro e continuidade, no qual limites se tornam fluidos, assim como as fronteiras entre arte e vida. À luz de Dewey e Ana Mae Barbosa, essa experiência reafirma a arte como prática formativa, capaz de integrar emoção, pensamento e ação, promovendo não apenas a produção de imagens, mas a construção de sentidos e a ampliação da experiência humana.

Não analisamos todos os sujeitos, por entender que com as análises feitas dessa atividade, já conseguimos contemplar os resultados para essa categoria.

6.3.4 Categoria - Equipamento Cultural

Nessa categoria propomos uma visita a um equipamento cultural no município em que os sujeitos vivem cada participante e analisamos o campo do ensino da Arte, trazemos novamente Ana Mae Barbosa que introduziu uma abordagem metodológica consolidada como referência na Arte/Educação brasileira, ao articular de modo indissociável a leitura e apreciação de obras, o fazer artístico e a contextualização teórica, cultural e a formação de público nos equipamentos culturais brasileiros. Essa perspectiva metodológica compreende a arte como conhecimento e como experiência, reconhecendo a importância de estratégias pedagógicas que ampliem o repertório estético e cultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Figura 23 - Imagem de abertura da Unidade IV



Fonte: Curso ateliê Virtual - fórum Equipamento Cultural

Nessa categoria propomos uma visita a um equipamento cultural no município em que vivem cada participante e analisamos o campo do ensino da Arte, trazemos novamente Ana Mae Barbosa que introduziu uma abordagem metodológica consolidada como referência na Arte/Educação brasileira, ao articular de modo indissociável a leitura e apreciação de obras, o fazer artístico e a contextualização teórica, cultural e a formação de público nos equipamentos culturais brasileiros. Essa perspectiva metodológica compreende a arte como conhecimento e como experiência, reconhecendo a importância de estratégias pedagógicas que ampliem o repertório estético e cultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Entre as estratégias frequentemente utilizadas por Ana Mae Barbosa, destacam-se as visitas a equipamentos culturais, entendidas como espaços privilegiados para a vivência estética e para a mediação das linguagens artísticas. As experiências em Arte Educação desenvolvidas tanto no ambiente escolar quanto em espaços culturais como museus, centros culturais, teatros e espaços públicos de manifestação artística contribuem significativamente para a ampliação do repertório dos educadores e estudantes, favorecendo a formação cultural e a constituição de públicos para a arte.

Nesse contexto, os espaços de arte se potencializam a partir da mediação pedagógica realizada pelos educadores, que possibilita a aproximação crítica e sensível dos sujeitos com as produções artísticas e culturais. A vivência nesses espaços não se restringe à fruição estética, mas se configura como experiência formativa, capaz de articular percepção, reflexão e produção de sentidos.

Considerando a importância dessas experiências para a formação estética do arte-educador, propõe-se a realização de uma vivência estética na cidade em que o participante reside. Recomenda-se escolher um equipamento cultural e vivenciar esse espaço com um olhar atento e sensível, buscando nutrir-se esteticamente a partir da cultura local.

A experiência envolveu a visita a uma exposição, a observação de uma intervenção ou apresentação cultural em espaço público, a apreciação de um espetáculo de teatro de rua, a escolha de um filme para assistir no cinema ou em outro meio, entre outras possibilidades. O fundamental era que a vivência fosse realizada com o olhar de um arte-educador, atento aos aspectos estéticos, simbólicos e culturais da experiência. Para o desenvolvimento da atividade, o participante precisou: escolher um espaço ou equipamento cultural; realizar um passeio estético, observando

atentamente o ambiente e as manifestações artísticas; produzir registros fotográficos da experiência, sendo obrigatório que, em ao menos um deles, o participante apareça no espaço escolhido; elaborar um registro descritivo e reflexivo da vivência, relatando impressões, sensações e aprendizagens, e publicá-lo no ambiente virtual indicado.

A proposta buscou fortalecer a formação estética do educador, compreendendo a experiência vivida como elemento fundamental para o ensino da Arte e para a mediação cultural no contexto educativo. Foi solicitado aos sujeitos um passeio estético com o seguinte roteiro:

- Agora o passeio estético é com uma câmera na mão para reconhecimento da beleza de sua cidade e um pouco de sua história!
- Ao focalizarmos as cidades e suas paisagens, brasileiras, nos damos conta da dimensão continental do nosso país tamanha diversidade que nos envolve,
- Nossos lugares contam histórias que fazem parte da nossa cultura e estão impressos em cada um de nós.
- Assim, eu te proponho a fazer um reconhecimento do seu lugar com a câmera do seu celular na mão.
- Que tal organizar, em dupla ou trio, seu olhar estético para um passeio pela cidade?
- E ao mesmo tempo fotografar monumentos importantes, prédios históricos, praças, jardins ou outros lugares que contém um pouco da história do seu lugar e que te ajudam a entender a cultura local?
- Em seguida monte um pequeno vídeo de 3 a 5 minutos, com legenda, música de fundo e uma palavra que te remeteu a fazer esse registro e poste no AVA para compartilhar essa experiência estética.

A inserção do vídeo nas aulas de Arte configura-se como uma prática pedagógica alinhada às dinâmicas da arte contemporânea, especialmente quando compreendida a partir das reflexões de Anne Cauquelin (2005). Para a autora, a arte contemporânea não se define apenas por seus meios ou estilos, mas por seus modos de circulação, de visibilidade e de relação com o mundo, operando em rede e em constante diálogo com o contexto social e cultural. Nesse sentido, o vídeo emerge como uma linguagem privilegiada para o ensino da Arte, pois articula imagem, som, tempo e narrativa, aproximando a experiência artística da vida cotidiana dos sujeitos.

Ao propor o uso da câmera, especialmente a do celular como instrumento de reconhecimento estético da cidade, desloca-se o olhar do estudante para uma atitude investigativa e sensível em relação ao espaço urbano. Focalizar as cidades e suas paisagens, particularmente no contexto brasileiro, permite reconhecer a diversidade cultural e territorial que caracteriza o país.

Conforme aponta Cauquelin (2005), a arte contemporânea opera a partir do contexto, transformando o cotidiano em matéria estética e reconhecendo os espaços comuns como territórios de criação e reflexão.

Os lugares da cidade, monumentos, prédios históricos, praças, jardins e outros espaços significativos constituem narrativas visuais que carregam memórias, histórias e valores culturais. Ao registrar esses espaços por meio do vídeo, os estudantes não apenas documentam a paisagem urbana, mas constroem uma leitura estética e simbólica de seu território. Essa prática dialoga com a concepção de Cauquelin (2005) de que a obra contemporânea se configura como um acontecimento, no qual sentido e valor emergem da relação entre imagem, contexto e espectador.

A proposta de realizar o passeio estético em duplas ou trios reforça o caráter relacional da arte contemporânea, na medida em que a construção coletiva do olhar amplia as possibilidades de interpretação e promove o diálogo entre diferentes percepções. Essa perspectiva aproxima-se da lógica de rede destacada por Anne Cauquelin, para quem a arte contemporânea se estrutura a partir das relações que estabelece, uma vez que “a obra não existe mais como objeto isolado, mas como elemento inserido em um sistema de comunicação e de trocas” (CAUQUELIN, 2005, p. 89).

Nesse sentido, o vídeo, mais do que um produto final, configura-se como um dispositivo de mediação estética, capaz de articular experiência, memória e compartilhamento, atualizando-se no encontro entre os sujeitos, os contextos e os circuitos de circulação.

Ao compartilhar o vídeo no fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a experiência estética se amplia, inserindo-se em um circuito de visibilidade e troca. Esse compartilhamento dialoga com a compreensão de Cauquelin (2005) de que a arte contemporânea se realiza em sistemas de comunicação e circulação, nos quais o público participa ativamente da construção de sentidos. Assim, o uso do vídeo nas aulas de Arte contribui para uma formação estética que integra experiência, contexto e cultura visual contemporânea.

Dessa forma, fundamentado em Anne Cauquelin (2005), o uso do vídeo nas aulas de Arte possibilita reconhecer a cidade como espaço de criação, memória e identidade, promovendo uma experiência estética que articula arte e vida, percepção e reflexão, produção e compartilhamento.

Trata-se de uma prática pedagógica que valoriza o olhar sensível, a autoria e o pertencimento cultural, elementos centrais para a educação estética na contemporaneidade.

Figura 24 - Captura do vídeo III Seminário de Patrimônio Cultural do Sertão Central



Fonte: Curso Ateliê Virtual - publicação do vídeo sobre passeio estético (2025).

“Van Googh”

O participante Van Googh, realizou o passeio estético na Casa de Cultura de Sobral e enviou seu vídeo:

Figura 25 - Captura do Vídeo - Passeio Estético - Casa de Cultura - Sobral.



Fonte: Curso Ateliê Virtual - fórum - Equipamento estético (2025).

Gogh relata a importância de ter participado desse momento estético com o olhar do professor proponente de Arte que busca nutrir-se esteticamente. Participar de um momento estético constitui-se como uma experiência formativa fundamental para o professor proponente de Arte, pois amplia sua sensibilidade, aprofunda sua percepção e fortalece sua atuação pedagógica.

Ao vivenciar a arte não apenas como mediador, mas como sujeito sensível, o professor se coloca em um estado de abertura estética que reverbera diretamente em sua prática docente. Essa vivência alimenta o olhar, o sentir e o pensar, dimensões indissociáveis do fazer pedagógico em Arte.

John Dewey (2010) compreende a experiência estética como um processo integral, no qual emoção, percepção e reflexão se articulam, possibilitando sentidos profundos ao sujeito. Nesse entendimento, o contato com a arte não se reduz à apreciação formal, mas constitui-se como experiência vivida, capaz de transformar quem a experiencia. Assim, ao participar de um momento estético, o professor nutre-se não apenas culturalmente, mas humanamente, reafirmando a arte como experiência que educa os sentidos e a consciência.

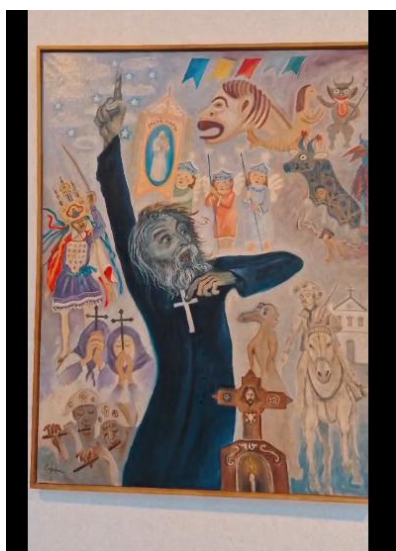
“Milhazes”

O sujeito Beatriz Milhazes realizou a proposta do passeio estético no equipamento cultural Museu de Arte Contemporânea da UFC, na exposição das salas permanentes.

A visita a museus, especialmente os que compõem a cidade que se vive, proporciona inúmeras vivências, o sentimento de pertencimento cultural do lugar, sentimentos de emoção, de conhecimento e reconhecimento sobre a estética na cidade. Na perspectiva da Arte-Educação brasileira, Ana Mae Barbosa (2014) destaca que o professor de Arte precisa ser um sujeito esteticamente ativo, pois somente quem experiência a arte de forma significativa é capaz de propor práticas pedagógicas sensíveis, críticas e contextualizadas.

O professor propositor, nesse sentido, não apenas ensina sobre arte, mas cria situações de aprendizagem que favorecem a fruição, a criação e a reflexão, compreendendo a arte como linguagem, conhecimento e experiência.

Figura 26 - Captura do vídeo passeio estético- MAUC-UFC - Sala Descartes Gadelha



Fonte: Curso ateliê Virtual (2025).

Elliot Eisner (2008) reforça que a educação estética desenvolve formas de pensamento que extrapolam a lógica instrumental, estimulando a imaginação, a interpretação e a capacidade de atribuir significados. Ao se nutrir esteticamente, o professor amplia seu repertório simbólico e cultural, tornando-se mais atento às nuances do processo criativo e às múltiplas leituras possíveis da arte, elementos essenciais para uma docência mais sensível e inventiva.

“Tarsila”

O sujeito Tarsila, compartilhou um vídeo de seu passeio estético pela cidade de Sobral. Tarsila ao compartilhar seu vídeo do passeio estético nos provoca a refletir sobre a cidade como tema da arte e como o mundo nos obriga a ter um olhar para essa idade, espaço imediato da experiência estética urbana.

Figura 27 - Passeio Estético - Sobral



Fonte: Captura vídeo Passeio Estético na Cidade- Sobral (2025)

Observar a cidade, seus monumentos e suas paisagens diversas nos provoca a pensar como o professor deve desenvolver uma experiência estética no lugar, compreender sua história, suas marcas e sentir emoção em pertencer aquele lugar carregado de memórias e significados. Esse exercício estético convoca o professor de Arte a perceber o espaço urbano como território de experiência, memória e significação.

A cidade, enquanto construção histórica e cultural, carrega marcas do tempo, dos sujeitos e das práticas sociais, tornando-se um campo fértil para o desenvolvimento de experiências estéticas que ultrapassam o olhar meramente contemplativo. Ao caminhar pela cidade, o professor é provocado a ver, sentir e interpretar o lugar que habita, reconhecendo-se como parte integrante dessa paisagem.

Nessa perspectiva, a experiência estética no espaço urbano exige do professor um olhar atento e sensível, capaz de compreender a cidade como texto visual e simbólico. Dewey (2010) afirma que a experiência estética emerge da interação entre sujeito e ambiente, quando há envolvimento afetivo e percepção significativa. Assim, ao observar monumentos, arquiteturas e paisagens urbanas, o professor vivencia a arte como experiência situada, na qual emoção, memória e reflexão se articulam, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao lugar.

“Fayga”

O sujeito Fayga, compartilhou um vídeo de um passeio estético pela cidade de Aracajú. O que nos possibilita refletir sobre o campo urbano e o campo artístico tal como o livro da coleção A metrópole e a arte, disponibilizado no polo da UECE- Rede Arte na Escola (2007).

Fayga compartilhou seu vídeo sobre a cidade e a Arte.

Figura 27 - Vídeo Passeio estético- A cidade sergipana



Fonte: Captura curso Ateliê Virtual - O Largo da Gente Sergipana, localizado junto ao Rio Sergipe, na região central

Ana Mae Barbosa (2014) ressalta que o ensino de Arte deve estar vinculado à realidade cultural dos sujeitos, valorizando os contextos nos quais estão inseridos. Ao reconhecer a cidade como espaço educativo, o professor propositor amplia suas possibilidades pedagógicas, promovendo práticas que dialogam com a história local, com as manifestações artísticas urbanas e com as narrativas que constituem o cotidiano. Essa postura favorece a formação de sujeitos críticos e sensíveis, capazes de ler e reinterpretar o mundo à sua volta.

O sentimento de pertencimento, despertado pela experiência estética no lugar, é fundamental para a construção de identidades individuais e coletivas. Larrosa (2015) compreende a experiência como aquilo que nos atravessa e nos transforma; desse modo, a relação sensível com a cidade deixa marcas no professor, influenciando seu modo de ensinar e de propor experiências artísticas. Sentir-se parte do lugar é também reconhecer-se como agente cultural, responsável por mediar relações entre arte, espaço e educação.

Além disso, a leitura estética da cidade, conforme aponta Eisner (2008), desenvolve formas ampliadas de pensamento, nas quais percepção, imaginação e interpretação são centrais. Ao se nutrir esteticamente do espaço urbano, o professor potencializa sua prática pedagógica, criando proposições que estimulam o olhar investigativo e sensível dos estudantes, convidando-os a perceber a cidade não apenas como cenário, mas como obra em constante construção.

Desse modo, desenvolver uma experiência estética a partir da observação da cidade implica reconhecer seus monumentos e paisagens como dispositivos formativos, capazes de provocar emoções, reflexões e aprendizagens significativas. Para o professor de Arte, esse movimento fortalece o vínculo com o lugar, amplia seu repertório estético e reafirma a Arte-Educação como prática comprometida com a sensibilidade, a memória e o pertencimento cultural.

Os vídeos compartilhados nos fazem refletir sobre o campo urbano e o campo artístico, conforme propõe a obra da coleção *A metrópole e a arte*, disponibilizada no polo da UECE – Rede Arte na Escola (2007), implica compreender a cidade como um espaço simbólico, estético e culturalmente produzido.

A metrópole não se configura apenas como cenário das práticas artísticas, mas como um campo vivo de tensões, encontros e narrativas que atravessam e constituem a produção em Arte. Nesse contexto, o fazer artístico dialoga diretamente com as dinâmicas urbanas, apropriando-se de seus signos, ritmos, conflitos e

diversidade cultural, ao mesmo tempo em que ressignifica o espaço urbano por meio de intervenções, linguagens e expressões sensíveis.

A arte atua como mediadora entre sujeito e cidade, possibilitando leituras críticas do cotidiano urbano e promovendo experiências estéticas que ampliam a percepção, a identidade e o pertencimento. Assim, o campo artístico revela-se inseparável do campo urbano, pois ambos se constroem de forma interdependente, refletindo transformações sociais, culturais e históricas que atravessam a vida na metrópole. Itas a equipamentos culturais,

As visitas estéticas a equipamentos culturais, sejam museus, ateliês de arte, oficinas, feiras de Arte a céu aberto, constituem experiências educativas fundamentais no ensino da Arte, pois ampliam o repertório cultural, estético e sensível dos sujeitos, que segundo Ana Mae Barbosa, são espaços pedagógicos privilegiados, no qual a apreciação das obras de arte, de objetos da arte devem ser mediados por processos de leitura, contextualização e produção, possibilitando uma aprendizagem significativa e crítica que ela nos coloca frente a criação de público.

Nesse sentido, essas visitas ultrapassam o caráter contemplativo e assumem uma dimensão formativa, na medida em que promovem o diálogo entre o sujeito, a obra e o contexto histórico-cultural em que está inserida. Ao vivenciar o espaço museal, estudantes e professores constroem sentidos, questionam narrativas e desenvolvem a percepção estética, fortalecendo a relação entre arte, educação e sociedade.

Os equipamentos culturais reafirmam-se como um ambiente de aprendizagem ativa, no qual a mediação educativa é essencial para transformar a experiência estética em conhecimento reflexivo e emancipador (BARBOSA, 2010).

6.3.5 Categoria - Ludicidade - Do pensar, do sentir e do fazer

Nesta categoria, refletimos sobre a presença da criança interior como elemento constitutivo do sujeito estético, compreendendo que as experiências lúdicas vivenciadas ao longo da vida permanecem como potências formativas na vida adulta. Nesse sentido, propusemos aos participantes a vivência de um momento criativo e lúdico por meio da construção de brinquedos, com o intuito de mobilizar memórias, afetos e modos de sentir que evidenciam a criança que habita cada sujeito.

Figura 28 - Tela de abertura do fórum da Ludicidade



Fonte: curso ateliê Virtual (2025)

A ludicidade é compreendida como uma dimensão fundante da experiência humana, associada a estados de alegria, bem-estar, envolvimento e plenitude. Para Luckesi (2014), o lúdico não se restringe à infância, mas refere-se a uma experiência interna de inteireza, na qual o sujeito se envolve de modo pleno e significativo com a atividade realizada. Nessa perspectiva, o brincar configura-se como uma experiência que integra corpo, emoção, imaginação e pensamento, favorecendo processos de criação e expressão estética.

Do ponto de vista histórico-cultural, Huizinga (2019) destaca que o jogo antecede a própria cultura, sendo um de seus elementos constitutivos. Segundo o autor, a noção de Homo ludens emerge da compreensão de que é “no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”, uma vez que a cultura carrega, em sua essência, um caráter lúdico. Para Huizinga (2019, p. 6), o jogo é um “fenômeno cultural”, dotado de regras próprias, livremente aceitas, que cria um tempo e um espaço diferenciados da vida cotidiana.

As características do brincar incluem a liberdade de ação, o prazer intrínseco, a presença de regras (explícitas ou implícitas), o faz-de-conta e a suspensão temporária da realidade imediata. Kishimoto (2011) afirma que o brincar possibilita à criança, e também ao adulto, experimentar papéis, construir sentidos e

elaborar simbolicamente suas vivências, constituindo-se como uma forma privilegiada de aprendizagem e expressão. Complementarmente, Brougère (2010) ressalta que o brincar é uma prática social e cultural, atravessada por significados produzidos coletivamente, e não apenas uma atividade espontânea ou natural.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) compreende o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento humano, pois cria zonas de desenvolvimento proximal, permitindo ao sujeito agir para além de seu comportamento habitual. Ao transportar essa compreensão para o campo da formação estética, entende-se que as experiências lúdicas potencializam a imaginação, a sensibilidade e a criação, aspectos centrais para a constituição do sujeito estético. Assim, ao promover vivências lúdicas no contexto da pesquisa, reconhecemos o brincar como um dispositivo potente de formação, capaz de reativar dimensões sensíveis e criativas que contribuem para a construção de sentidos, memórias e processos estéticos ao longo da vida.

Mais do que uma ação externa, o lúdico corresponde a uma disposição interna do sujeito, que se manifesta culturalmente por meio dos jogos, das brincadeiras, da literatura, das artes e de diversas expressões estéticas. Nesse sentido, Johan Huizinga compreende o jogo como um elemento estruturante da cultura, ao afirmar que “o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos” (HUIZINGA, 2019, p. 6).

Ser lúdico implica estar aberto à imaginação, à criação e à continuidade do pensamento criativo, permitindo-se experimentar o mundo para além da lógica produtivista. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Fayga Ostrower, para quem a criatividade é um processo vital, intrinsecamente ligado à condição humana: “criar é tão essencial quanto viver” (OSTROWER, 2014, p. 9). A autora destaca que o ato criador emerge da relação sensível entre sujeito e mundo, o que confere à ludicidade um papel central nos processos de expressão e significação.

Conforme aponta Kishimoto, a ludicidade favorece processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois “o brincar cria um espaço de experimentação em que a criança, e também o adulto pode reinventar a realidade” (KISHIMOTO, 2011, p. 40). Nessa perspectiva, o lúdico não se restringe à infância, mas permanece como uma potência latente ao longo da vida. Ostrower reforça essa ideia ao afirmar que “a criatividade não é privilégio de alguns, mas uma possibilidade de todos”

(OSTROWER, 2014, p. 23), sendo continuamente alimentada pelas experiências sensíveis e imaginativas.

Entretanto, essa disposição lúdica e criadora nem sempre encontra espaço na organização social contemporânea, frequentemente marcada pela aceleração do tempo e pela valorização da eficiência. Como observa Walter Benjamin, a experiência do brincar carrega marcas de memória, afeto e imaginação, sendo capaz de reconectar o sujeito às suas vivências mais profundas: “o brinquedo é um diálogo mudo entre a criança e o povo” (BENJAMIN, 2002, p. 92). Reencontrar o brincar é, portanto, também reencontrar-se consigo mesmo e com sua capacidade de criar sentidos.

Nesse contexto, propõe-se uma vivência tecno-ludo-estética que convida os participantes a recriar um brinquedo de sua infância, acionando memórias, afetos e saberes sensíveis. O fazer artístico, articulado à brincadeira, possibilita uma experiência estética significativa, alinhada à compreensão de Ana Mae Barbosa, para quem a arte-educação deve promover experiências que integrem o fazer, o sentir e o refletir: “a experiência estética é fundamental para a formação sensível e crítica do sujeito” (BARBOSA, 2010, p. 21). Em consonância, Ostrower ressalta que “a arte é uma forma de conhecimento sensível” (OSTROWER, 2014, p. 16), evidenciando o valor do processo criativo como construção de sentidos.

Após a criação do brinquedo, sugeriu-se o registro fotográfico da produção, explorando enquadramentos e ângulos que valorizem o objeto criado, seguido do compartilhamento das impressões e sentimentos despertados durante o processo. Essa prática fortalece a dimensão coletiva da experiência e amplia os sentidos do brincar no contexto educativo contemporâneo, reconhecendo a ludicidade e a criatividade como dimensões essenciais da formação humana e estética.

“Tarsila”

O sujeito Tarsila relata: “Um dos brinquedos da minha memória eram as bonecas de papel, eu criava as roupinhas e coloria soltando minha criatividade”. A boneca de papel, vendida nas bancas nas décadas de 70 e 80 foram brinquedos bem divertidos,

Figura 29 - Brinquedo Boneca de Papel



Fonte: Curso Ateliê Virtual (2025).

Então inspirada nessas bonecas, criou o seu desenho brinquedo: uma boneca de papel:

Figura 30 - Desenho Criação da boneca de papel



Fonte: Curso Ateliê Virtual (2025).

A apresentação do desenho da boneca de papel, a partir do sujeito Tarcila, evidencia a ludicidade como experiência estética formativa, profundamente marcada pela imaginação, pela criação e pela relação sensível com o mundo. Ao relatar que “um dos brinquedos da minha memória eram as bonecas de papel, eu criava as

roupinhas e coloria soltando minha criatividade”, a participante revela o brincar como um espaço de liberdade expressiva, no qual o ato de desenhar, recortar, vestir e reinventar se configura como prática estética e cultural.

As bonecas de papel, amplamente comercializadas nas bancas de revistas nas décadas de 1970 e 1980, constituíram-se como brinquedos simbólicos que estimulavam a criatividade, o faz-de-conta e a autoria. Segundo Brougère (2010), o brinquedo é um objeto cultural que carrega significados sociais e simbólicos, possibilitando à criança interpretar, ressignificar e reinventar o mundo à sua maneira. Nesse sentido, as bonecas de papel não se limitavam à troca de vestimentas, mas funcionam como suportes para narrativas, projeções imaginativas e experiências estéticas singulares.

A fala da participante Tarsila relembra “eu amava, ficava horas admirando e trocando as roupas, numa verdadeira experiência ludo-estética”, explicita o que Luckesi (2014) compreende como ludicidade: uma experiência interna de inteireza, na qual o sujeito se envolve plenamente com a atividade, vivenciando prazer, bem-estar e sentido. O tempo prolongado dedicado ao brincar revela um estado de imersão criativa, no qual razão, emoção e imaginação atuam de forma integrada.

Ao afirmar que “a cabeça dava uma volta ao mundo, tudo poderia remeter àquela ação”, a participante demonstra como o brincar amplia a percepção estética do cotidiano. Elementos aparentemente banais, como os azulejos da casa, transformavam-se em referências visuais para desenhos e estampas das roupas criadas. Essa capacidade de transpor formas, cores e padrões do ambiente para o fazer artístico dialoga com a concepção de Dewey (2010), para quem a experiência estética nasce da interação sensível e contínua entre o sujeito e o mundo material que o cerca.

Tal vivência encontra ressonância nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, ao afirmarem que “o estudo e análise, a apreciação das formas, tudo contribui para o processo pessoal de criação estética” (BRASIL, 2000, p. 55). A brincadeira com as bonecas de papel, nesse contexto, constitui-se como um processo espontâneo de apreciação, análise visual e criação, no qual a criança exercita o olhar estético e desenvolve repertórios sensíveis sem a mediação formal da escola.

Huizinga (2019) contribui para essa análise ao compreender o jogo como um fenômeno cultural fundamental, afirmando que é no jogo e pelo jogo que a cultura se desenvolve. A experiência relatada pela participante reafirma o brincar como um

espaço legítimo de produção cultural e estética, no qual o sujeito cria regras próprias, imagina possibilidades e constrói sentidos.

Dessa forma, a produção e o desenho das bonecas de papel ultrapassam a dimensão do entretenimento, configurando-se como uma experiência lúdica e estética que contribuiu para a formação do sensível, do olhar criativo e da relação poética com o mundo. Trata-se de uma vivência que evidencia o brincar como potência formativa, capaz de marcar trajetórias e constituir o sujeito estético ao longo da vida.

“Milhazes”

A criação do brinquedo de Milhazes também foi um desenho, mas sua fala demonstra um contexto de criação do brinquedo junto com a filha:

“Um dia minha filha estava brincando no condomínio e uma amiguinha dela chegou com bonecas feitas de papel e um desenho de uma casa de papel. Minha filha ficou encantada e eu me recordei que brincava assim quando criança. Então, minha filha pediu para eu fazer uma para ela. Olha o resultado.”

O sujeito Milhazes compartilha seu desenho:

Figura 31 - Desenho da brincadeira



Fonte: Fonte: Curso Ateliê Virtual (2025).

A fala do sujeito, ao relatar a experiência de criar um brinquedo-desenho e de tê-lo em suas próprias mãos, evidencia a ludicidade como dimensão constitutiva do sujeito e como potência formativa no campo do ensino da Arte. Ao afirmar que “é muito bom ter o brinquedo na mão e sua própria criação”, a participante revela a importância do fazer artístico como experiência concreta, sensível e autoral, na qual o sujeito reconhece a si mesmo naquilo que cria.

Essa experiência dialoga diretamente com Meredieu (2006), ao compreender a expressão gráfica e o desenho como formas legítimas de pensamento e linguagem da criança, e, por extensão, do sujeito em formação estética. Para a autora, o desenho não deve ser visto como mera reprodução da realidade, mas como um campo de experimentação, invenção e significação, no qual o gesto, o traço e a materialidade do fazer expressam modos singulares de compreender o mundo. Nesse sentido, o brinquedo-desenho criado pela participante configura-se como um objeto estético carregado de sentidos, no qual criação e brincadeira se fundem.

Ao afirmar que “a ludicidade é algo que habita o sujeito”, a participante reforça a compreensão do lúdico como uma disposição interna, e não apenas como uma atividade externa ou circunstancial. Tal perspectiva aproxima-se das concepções de Wallon (1975), para quem o desenvolvimento humano ocorre de forma integrada, articulando emoção, motricidade e cognição. O brincar, nesse contexto, é um espaço privilegiado de expressão emocional e de construção da identidade, permitindo ao sujeito experimentar, sentir e criar de maneira autêntica.

O faz de conta, elemento central na criação do brinquedo-desenho, é compreendido por Vygotsky (2007) como uma atividade essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No brincar simbólico, o sujeito age para além da realidade imediata, criando situações imaginárias que possibilitam a internalização de significados culturais e o exercício da imaginação criadora. Ao construir seu próprio brinquedo, a participante ativa esse processo simbólico, atribuindo sentidos, projetando ideias e reelaborando experiências por meio da criação artística.

Piaget (1978), por sua vez, compreende o brincar como uma forma de assimilação da realidade, na qual a criança — e, analogamente, o adulto — integra o mundo externo às suas estruturas mentais. O jogo simbólico permite que o sujeito reorganize suas experiências, explore possibilidades e construa conhecimentos a partir da ação. Nesse sentido, o brinquedo-desenho torna-se um mediador entre

pensamento e ação, favorecendo a experimentação criativa e o desenvolvimento cognitivo.

A fala da participante também evidencia que o disposto lúdico “vai buscar aperfeiçoar seu fazer artístico e criativo”, indicando que a ludicidade não se opõe à intencionalidade ou ao rigor, mas, ao contrário, impulsiona o desejo de aprofundamento, experimentação e aprimoramento estético. Meredieu (2006) reforça que o ensino da Arte deve preservar a liberdade expressiva e a autenticidade do gesto criador, evitando modelos engessados que inibem a imaginação e o prazer do fazer artístico.

Dessa forma, a experiência relatada pela participante revela que a criação do brinquedo-desenho, ancorada no faz de conta e na ludicidade, constitui-se como uma prática formativa potente no ensino da Arte. Trata-se de um processo que integra sensibilidade, imaginação e reflexão, contribuindo para a formação do sujeito estético e reafirmando o brincar como um território legítimo de aprendizagem, criação e expressão.

“Leda Catunda”

A fala do sujeito: “Construí um brinquedo que marcou minha infância utilizando materiais simples, mas cheios de significado. Cada detalhe foi pensado com carinho, mostrando que a arte não precisa de grandes recursos, apenas de imaginação e dedicação”. Na figura 32, podemos conferir a feitura do brinquedo Vai e vem

Figura 32 - Imagem do brinquedo vai e vem



Fonte: Curso Ateliê Virtual (2025).

A produção dos brinquedos desenhados evidencia o desenho como uma forma de brincar com a imaginação, as ideias e os repertórios simbólicos oriundos de um imaginário lúdico infantil, caracterizado pela abertura ao novo, pela experimentação e pela criação. O ato de desenhar, nesse contexto, ultrapassa a dimensão técnica ou representacional, configurando-se como uma prática lúdica que mobiliza processos sensíveis, cognitivos e afetivos de maneira integrada.

Toda ação lúdica é resultante de um conjunto de saberes, sentimentos e sentidos que se articulam na experiência do brincar. Conforme Luckesi (2014), a ludicidade corresponde a um estado interno de inteireza do sujeito, no qual há envolvimento pleno com a atividade realizada. Assim, o brincar não se define apenas pela ação externa, mas pela qualidade da experiência vivida, marcada pela criatividade, pelo prazer e pela afetividade. Essa condição confere ao brincar um caráter estético, pois envolve sensibilidade, percepção e expressão.

Pensar em brincar já é, em si, um ato de brincar. Trata-se de um movimento no qual o sujeito formula estratégias, imagina possibilidades, assume riscos e se envolve com narrativas diversas, criadas e recriadas ao longo da infância e que podem perdurar por toda a vida. Huizinga (2019) compreende o jogo como um fenômeno cultural essencial, afirmando que é no jogo e pelo jogo que a cultura se constitui. Nesse sentido, o brincar é um espaço de invenção simbólica e de produção de sentidos, no qual o sujeito exercita sua liberdade criadora.

A criação de brinquedos desenhados revela ainda o faz de conta como elemento estruturante da experiência lúdica. Para Vygotsky (2007), o brincar simbólico possibilita à criança agir para além da realidade imediata, criando situações imaginárias que favorecem o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e das funções psicológicas superiores. Ao inventar brinquedos e narrativas, a criança constrói mundos possíveis, reelabora experiências e projeta desejos, constituindo-se como sujeito criador.

Essa compreensão encontra ressonância em Dohme (2003), ao afirmar que “as crianças adoram inventar brinquedos, divertem-se com o inusitado, o faz de conta, a ousadia, de enfrentar algumas posturas que os adultos julgam importantes” (DOHME, 2003, p. 20). A inventividade presente no brincar revela a capacidade das crianças de questionar normas, subverter usos pré-estabelecidos e criar novas formas de relação com os objetos e com o mundo.

Dessa forma, os brinquedos desenhados analisados expressam o brincar como uma condição estética sensível, carregada de criatividade e afetividade. O desenho, entendido como linguagem lúdica, torna-se um espaço de encontro entre imaginação, memória e expressão, reafirmando o brincar como uma experiência formativa que atravessa a infância e se prolonga ao longo da vida, contribuindo para a constituição do sujeito estético.

“Miró “

O Participante apresenta seu brinquedo Origami (ver figura 33) e fala: “Quando criança, aprendi a fazer um origami, chamado tsuru. Até hoje gosto de fazer essa dobradura”. A fala do participante, ao relatar sua experiência com a criação de dobraduras, especificamente o origami tsuru, evidencia a permanência da ludicidade como prática cultural, estética e formativa ao longo da vida. Ao afirmar que “quando criança, aprendi a fazer um origami chamado tsuru” e que “até hoje gosto de fazer essa dobradura”, a participante demonstra como o brincar e o fazer artístico ultrapassam o tempo da infância, constituindo-se como experiências significativas e duradouras na formação do sujeito estético.

Figura 33 - Brinquedo origami



Fonte: Curso Ateliê Virtual (2025).

O origami, enquanto prática artística e cultural, articula conhecimentos técnicos, habilidades manuais, sensibilidade e imaginação. Quando a participante descreve o fazer das dobraduras como “um trabalho lúdico primoroso”, reconhece-se a ludicidade como elemento estruturante do processo criativo, no qual o prazer do fazer, a concentração e o envolvimento sensível se entrelaçam. Para Luckesi (2014), a ludicidade refere-se a um estado interno de inteireza, no qual o sujeito se envolve plenamente com a atividade, vivenciando-a como experiência significativa e prazerosa. Nesse sentido, a elaboração das dobraduras configura-se como uma experiência estética lúdica.

A perspectiva de Ana Mae Barbosa contribui de forma central para essa análise ao compreender o ensino da Arte como um campo que integra fazer artístico, apreciação e contextualização. Segundo a autora, o processo criativo é um espaço de construção de conhecimento estético e cultural, no qual o aluno aprende ao criar, ao refletir sobre sua produção e ao relacioná-la com contextos históricos e culturais (BARBOSA, 2010). A dobradura, quando utilizada como brinquedo e prática artística, mobiliza essas três dimensões: o fazer (ao dobrar), a apreciação (ao observar formas, simetrias e resultados) e a contextualização (ao reconhecer sua origem cultural e simbólica).

Essa compreensão está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, ao afirmarem que o ensino da Arte possibilita aos alunos “desenvolver um processo contínuo de conhecimento artístico e estético, por meio do exercício do próprio processo criativo” (BRASIL, 2000). A elaboração de dobraduras, nesse contexto, não se restringe ao desenvolvimento de habilidades motoras, mas amplia repertórios estéticos, favorece a percepção visual e estimula a imaginação criadora.

Além disso, a prática do origami como brinquedo remete ao brincar enquanto manifestação cultural. Huizinga (2019) compreende o jogo e o brincar como fenômenos culturais fundamentais, nos quais o sujeito cria regras, sentidos e formas simbólicas de relação com o mundo. A dobradura, realizada de maneira lúdica, articula técnica e imaginação, tradição e invenção, permitindo que o sujeito experimente a arte como linguagem viva e sensível.

Dessa forma, a criação e o uso das dobraduras como brinquedos revelam-se como práticas potentes no campo da Arte/Educação, pois integram ludicidade, cultura e experiência estética. Ao parabenizar a produção do origami, reconhece-se

não apenas a habilidade técnica envolvida, mas, sobretudo, o valor formativo do fazer artístico lúdico, que contribui para a constituição do sujeito criativo, sensível e culturalmente situado.

“Fayga”

A atividade de criação de brinquedos a partir de caixas de remédios evidencia a ludicidade como prática inventiva, relacional e estética, ancorada na experiência, na memória e na transformação simbólica dos materiais. Ao relatar que “uma das coisas que eu mais gostava de fazer quando criança era o brinquedo de sucata”, a participante revela o brincar como uma experiência significativa, vivida no compartilhamento com as irmãs e marcada pela imaginação e pela criatividade. Transformar “lixo em brinquedos” configura-se como um gesto lúdico que atribui novos sentidos aos objetos, deslocando-os de sua função utilitária para o campo da criação e do faz de conta. A fala do sujeito Fayga:

“Uma das coisas que eu mais gostava de fazer quando criança era o brinquedo de sucata. Foram bons momentos brincando com minhas irmãs, transformando lixo em brinquedos. Outra coisa que adorava era brincar de boneca. Juntando as duas brincadeiras, montei uma boneca com caixas de remédios que tinha aqui. Foi muito bom lembrar!”

Figura 34 - Brinquedo Boneco de caixa



Fonte: Curso Ateliê Virtual (2025).

A utilização da sucata como material de criação aproxima-se da concepção de atividade prática lúdica, na qual o fazer manual, a experimentação e a imaginação

se articulam. Para Brougère (2010), o brincar é uma prática cultural mediada por objetos que adquirem significado no uso simbólico, e não em sua materialidade original. Nesse sentido, as caixas de remédios deixam de ser resíduos para se tornarem suportes de narrativas, afetos e invenções, ampliando o repertório expressivo do sujeito.

Ao unir duas brincadeiras, brinquedo de sucata e o brincar de boneca — a participante evidencia a capacidade de combinar experiências lúdicas distintas em uma nova criação, reafirmando o brincar como espaço de liberdade e autoria. Segundo Vygotsky (2007), o faz de conta permite à criança e, por extensão, ao adulto, criar situações imaginárias nas quais objetos assumem novos significados, favorecendo o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A boneca construída com caixas de remédios exemplifica esse processo simbólico, no qual o objeto é ressignificado e inserido em uma narrativa lúdica.

Do ponto de vista da Arte Educação, a criação de brinquedos com sucata dialoga com a concepção de ensino da arte defendida por Ana Mae Barbosa (2010), ao compreender o fazer artístico como espaço de experimentação, reflexão e produção de sentidos. A atividade prática, nesse contexto, não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas promove a construção de conhecimento estético e cultural a partir da relação sensível com os materiais e com o cotidiano.

A dimensão afetiva também se destaca na fala da participante ao afirmar que “foi muito bom relembrar”. O resgate das memórias da infância, associado ao fazer lúdico, evidencia a ludicidade como experiência que atravessa o tempo e contribui para a constituição do sujeito estético. Para Luckesi (2014), a ludicidade corresponde a um estado interno de inteireza, no qual o sujeito se envolve plenamente com a atividade, vivenciando prazer, bem-estar e sentido. A criação do brinquedo, nesse caso, possibilita a reconexão com experiências afetivas e sensíveis, fortalecendo vínculos entre passado e presente.

Além disso, o uso da sucata na criação de brinquedos favorece uma postura crítica e criativa frente ao consumo e ao descarte, estimulando a consciência ambiental e a valorização do reaproveitamento de materiais. Ao transformar caixas de remédios em boneca, a participante exerce um olhar estético sobre o cotidiano, reconhecendo possibilidades criativas onde antes havia apenas resíduos. Dessa forma, a atividade de criação de brinquedos com sucata configura-se como uma

prática lúdica e estética potente, que integra imaginação, memória, afetividade e criação. Trata-se de uma experiência formativa que reafirma o brincar como linguagem expressiva, capaz de produzir sentidos, fortalecer vínculos e contribuir para a formação do sujeito sensível e criador.

6.3.6 Portfólio Imaginador - Como me vejo professor de Arte

Os participantes responderam que quando pensam em como se veem professor(a) de Arte, percebem um caminho repleto de potencial e possibilidades. Alguém criativo(a), capaz de usar a arte não apenas como conteúdo, mas como ferramenta essencial para o desenvolvimento criativo e emocional dos alunos. Acreditam que a arte tem um papel importante na interdisciplinaridade, conectando saberes e promovendo experiências significativas.

Carregam o desejo de trazer o valor da arte para o cotidiano, tornando-a acessível, inclusiva e descomplicada. Tentando ser observador(es), buscando diferentes formas de apresentar conteúdos e estimular o olhar sensível dos estudantes. Ao mesmo tempo, reconhecem as inseguranças: por vezes têm medo de não conseguirem passar a mensagem ou de não ter a colaboração da turma. Ainda assim, segue desbravando, com coragem, mesmo diante do desconhecido.

O desejo de valorizar a arte no cotidiano escolar, tornando-a acessível, inclusiva e descomplicada, ao mesmo tempo em que buscam assumir uma postura observadora e sensível diante dos processos de ensino e aprendizagem. Ainda que relatem inseguranças, como o medo de não conseguirem comunicar plenamente suas intenções pedagógicas ou de não obterem a colaboração da turma, os participantes demonstram disposição para seguir desbravando o fazer docente com coragem, compreendendo o desconhecido como parte constitutiva da experiência educativa em arte (DEWEY, 2010).

A experiência com a regência mostrou que o ambiente da sala de aula tradicional talvez não seja o espaço onde mais se identifiquem. Oficinas em ateliê ou projetos mais práticos despertam interesse de maneira mais intensa. Esse autoconhecimento reforça a ideia de que o professor de Arte pode atuar em diversos contextos, encontrando formatos que dialoguem com sua própria sensibilidade.

Os participantes também se veem como eternos aprendizes, atentos ao tempo presente e às mudanças do mundo, buscando maneiras de se conectarem ao

público e de inspirar. Sonhando em serem educadores que transformam, que mediam experiências, que despertam a imaginação e o olhar crítico sobre a realidade. Ainda que existam medos e dúvidas, a certeza é de que, ao trabalhar com algo que amam profundamente, a prática docente se tornará mais do que uma profissão: será uma forma de viver a arte em sua plenitude.

A proposta de criação de um portfólio reflexivo virtual, ao final do percurso formativo, configurou-se como uma estratégia pedagógica que integra estética, ludicidade e avaliação formativa, compreendendo o sujeito como produtor de sentidos, narrativas e experiências. Ao convidar os participantes a “aguçar a mente imaginativa”, “costurar ideias”, “pintar vivências” e “elaborar histórias”, a atividade mobiliza dimensões sensíveis, criativas e reflexivas, fundamentais para uma aprendizagem significativa.

Figura 35 - Abertura da categoria Portfólio Imaginador



Fonte: Curso Ateliê Virtual (2025).

Do ponto de vista da estética, a proposta aproxima-se da concepção de Dewey (2010), para quem a experiência estética emerge da interação entre o sujeito e o mundo, articulando ação, percepção e emoção. O portfólio sensível, ao reunir desenhos, fotografias, músicas, registros escritos e memórias afetivas, transforma-se em um espaço de experiência estética contínua, no qual o participante revisita o percurso vivido, atribui sentidos às atividades e reconhece a si mesmo no processo formativo.

A ludicidade atravessa toda a proposta ao estimular a imaginação, o prazer e o envolvimento afetivo. Ao evocar a “criança interior” e convidar os participantes a registrar atividades que lhes deram prazer e bem-estar, o trabalho dialoga com a concepção de ludicidade como estado interno de inteireza, conforme Luckesi (2014). Nessa perspectiva, o lúdico não se restringe a jogos ou brincadeiras, mas refere-se à qualidade da experiência vivida, marcada pelo envolvimento pleno, pela criatividade e pelo sentido atribuído à ação.

Huizinga (2019) contribui para essa análise ao compreender o jogo como um fenômeno cultural fundamental, no qual o sujeito cria, experimenta e estabelece relações simbólicas. A elaboração do portfólio, entendida como um “trabalho imaginador”, aproxima-se dessa lógica lúdica, pois envolve escolhas, riscos, invenções e a construção de uma narrativa pessoal, singular e aberta ao diálogo com o outro.

No campo da Arte/Educação, a proposta dialoga diretamente com Ana Mae Barbosa (2010), ao articular fazer artístico, apreciação e contextualização. Ao selecionar produções favoritas, refletir sobre desafios, dialogar com autores e compartilhar o processo com o grupo, o participante vivencia essas três dimensões de forma integrada, reconhecendo o portfólio como um espaço de produção de conhecimento estético e cultural.

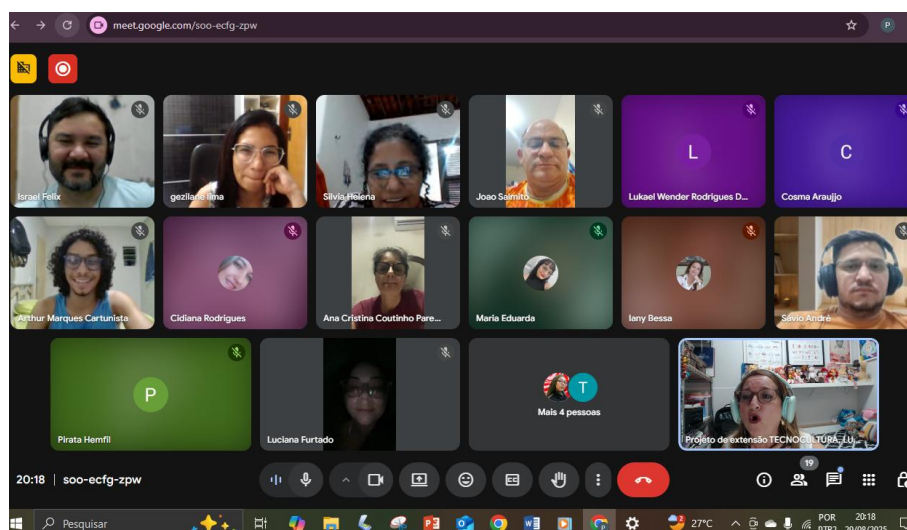
A criação do portfólio sensível também se insere no campo da avaliação formativa, ao deslocar o foco da mensuração de resultados para a valorização do processo. Para Hoffmann (2012), a avaliação formativa deve ser contínua, reflexiva e dialógica, acompanhando o percurso do aprendiz e favorecendo a tomada de consciência sobre suas aprendizagens. O portfólio, nesse sentido, constitui-se como um instrumento potente de autoavaliação, pois permite ao sujeito analisar suas escolhas, reconhecer avanços, identificar desafios e atribuir significado à própria trajetória.

Complementarmente, Perrenoud (1999) destaca que avaliar formativamente implica observar, registrar e interpretar os processos de aprendizagem, favorecendo a autonomia e a autoria do estudante. Ao propor o registro de músicas, imagens, textos e experiências significativas, a atividade amplia as formas de expressão avaliativa, respeitando diferentes linguagens e modos de aprender.

A socialização do portfólio no encontro síncrono mediado reforça o caráter relacional da aprendizagem, possibilitando a troca de experiências, o reconhecimento do outro e a construção coletiva de sentidos. Trata-se de um momento em que a avaliação deixa de ser um ato solitário e passa a constituir-se como prática compartilhada, sensível e dialógica.

Dessa forma, o portfólio sensível configura-se como uma prática pedagógica que articula estética, ludicidade e avaliação formativa, promovendo uma aprendizagem que valoriza a experiência, a criatividade e a reflexão. Mais do que um produto, o portfólio torna-se um território de memória, invenção e sentido, no qual o sujeito se reconhece como autor de sua própria trajetória formativa.

Figura 37 - Encontro síncrono



Fonte: Registro captura de tela da autora curso Ateliê Virtual (2025).

A proposta do fórum foi que os participantes dialogassem sobre o curso trazendo as seguintes reflexões: Registre sua música favorita (coloque aqui o link do Youtube), ponha para dançar o que você mais gostou do curso, atividades que lhe deram prazer, que mexeram com sua criança interior e deixaram sua alma mais feliz, registre tudo virtualmente e na mente. Ah! Cite seus autores preferidos para conversar e não esqueça de dizer o que mais gostou, os desafios e ponha seus registros em ação. Em seguida partilhe conosco esses momentos, afinal é uma atividade coletiva.

“Bandeira”

A narrativa do estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais evidencia o Ateliê Virtual como um espaço significativo de educação não formal, que atua de maneira complementar à formação inicial docente. Veja fala dele:

Sou estudante do curso de graduação em licenciatura em Arte Visuais. Participar do Ateliê Virtual foi uma rica oportunidade de educação não-formal, sendo complementar a minha formação em licenciatura em Artes Visuais. A experiência da plataforma virtual como possibilidade de diálogo foi interessante. No curso tivemos professores, artistas e estudantes trocando ideias, expondo trabalhos artísticos, etc. Seguindo o passo a passo, os encontros por videoconferência foram interessantes para durante este curso de extensão irmos conversando e tirando dúvidas e conhecendo outros olhares. Na plataforma do IFCE, temos um ambiente virtual de aprendizagem de fácil compreensão e navegação. Tive problemas apenas na hora de anexar o vídeo por questão de formato e tamanho do arquivo. Como sugestão para esse tópico disponibilizar a possibilidade de colocar o link referente ao Youtube. A reflexão sobre PCNs e BNCC foi extremamente atual e necessária. (BANDEIRA, 2025, sp)

Sobre o que o participante fala do fórum desenhando com Galeano:

No texto de Galeano sobre o mar tive o prazer de entre tintas, músicas e poesia manifestar a arte. Foi singular. Uma vivência a partir da arte sensorial. Nesse período do Ateliê Virtual, frequentei muitos espaços culturais. Fortaleza tem uma significativa diversidade e quantidade de equipamentos culturais. Em muitos casos a entrada é gratuita ou com ingressos relativamente baratos comparados com outros locais nacionais. Há que se melhorar na segurança externa, acessibilidade e na descentralização dos espaços culturais. Existem poucos na periferia. Nas publicações postei uma visita ao Parque Rio Branco e ao Cineteatro São Luiz, ambos em Fortaleza, CE. É bom respirar arte.

E sobre o que o participante fala da proposta de realizar uma atividade lúdica:

Gostei muito de fazer a prática lúdica. Pude não só lembrar da criança, como também ver possibilidades de arte-educação para pessoas com autismo. Fiz pensando e sentindo, João Pedro, filho querido. Inspiração. Desse modo, neste portfólio, síntese do Ateliê Virtual, concluo que com arte a vida se torna mais gostosa.

Ao reconhecer o curso de extensão como uma “rica oportunidade de educação não-formal”, a participante reforça a compreensão de que os processos formativos extrapolam os limites da educação formal, ocorrendo também em experiências culturais, artísticas e colaborativas. Nesse sentido, Gohn (2010) destaca

que a educação não formal se caracteriza pela intencionalidade educativa, pela flexibilidade metodológica e pela valorização das experiências vividas, elementos claramente presentes na vivência relatada.

A experiência da plataforma virtual como espaço de diálogo, troca e construção coletiva de conhecimentos evidencia o potencial dos ambientes virtuais de aprendizagem na formação em Arte. Para Moran (2015), os ambientes digitais, quando mediados pedagogicamente, ampliam as possibilidades de interação, colaboração e autoria, favorecendo processos formativos mais participativos. A estudante aponta que os encontros síncronos por videoconferência possibilitaram a troca entre professores, artistas e estudantes, permitindo a circulação de diferentes olhares e produções artísticas, aspecto fundamental para a formação estética e crítica do futuro professor de Arte.

A menção à facilidade de navegação na plataforma do IFCE indica a importância da usabilidade tecnológica como condição para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que a dificuldade encontrada no envio de vídeos revela a necessidade de constante aprimoramento dos recursos digitais. Essa observação demonstra uma postura reflexiva da estudante, coerente com a formação docente crítica, que não apenas consome, mas avalia e sugere melhorias nos processos educacionais.

A reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a BNCC é destacada como “extremamente atual e necessária”, revelando a articulação entre teoria, política educacional e prática pedagógica. Ana Mae Barbosa (2010) defende que o ensino da Arte deve estar comprometido com a compreensão crítica das políticas curriculares, sem perder de vista a centralidade da experiência estética, do fazer artístico e da contextualização cultural. Nesse sentido, a estudante demonstra apropriação conceitual ao relacionar sua formação artística com os marcos legais da educação brasileira.

A vivência estética descrita a partir do texto de Galeano sobre o mar — “entre tintas, músicas e poesia manifestar a arte” — evidencia a arte como experiência sensorial e integradora. Essa percepção dialoga diretamente com Dewey (2010), para quem a experiência estética emerge da interação sensível entre sujeito, linguagem artística e mundo, promovendo envolvimento, emoção e produção de sentido. A caracterização dessa atividade como “singular” revela a potência formativa das práticas que articulam diferentes linguagens artísticas.

Ao relatar a frequência a espaços culturais de Fortaleza, a estudante amplia a compreensão da formação em Arte como processo que se dá também no contato com equipamentos culturais e com a vida cultural da cidade. Barbosa (2010) enfatiza que a formação estética requer a ampliação do repertório cultural e o acesso a diferentes manifestações artísticas. Ao mesmo tempo, a estudante apresenta uma análise crítica sobre a necessidade de maior acessibilidade, segurança e descentralização desses espaços, evidenciando uma consciência social e política coerente com a formação docente em Arte.

A prática lúdica aparece como um dos pontos mais significativos da experiência, especialmente ao ser pensada a partir da arte-educação inclusiva e das possibilidades para pessoas com autismo. Ao afirmar que “pude não só lembrar da criança, como também ver possibilidades de arte-educação para pessoas com autismo”, a estudante revela a ludicidade como potência formativa, afetiva e inclusiva. Luckesi (2014) compreende a ludicidade como um estado interno de inteireza, no qual o sujeito se envolve plenamente com a experiência, vivenciando prazer, sentido e afetividade. Essa dimensão é intensificada quando a participante relaciona a prática à figura do filho, demonstrando como arte, afeto e educação se entrelaçam.

Por fim, ao concluir que “com arte a vida se torna mais gostosa”, a estudante sintetiza uma concepção de arte como dimensão essencial da existência humana. Essa afirmação reforça a compreensão da arte não apenas como conteúdo curricular, mas como experiência sensível, cultural e transformadora, fundamental para a formação humana e docente.

“Dali”

A fala da participante revela uma trajetória marcada pela ludicidade, pela imaginação e pela experiência estética como elementos constitutivos de sua formação humana e artística. Ao recordar que “quando era criança fazia tudo virar arte”, transformando papéis simples em criações por meio da cola, tesoura e imaginação, evidencia-se a ludicidade como disposição criadora, capaz de ressignificar o cotidiano

e produzir sentidos a partir da experiência. A participante trouxe seu portfólio em formato virtual¹

Figura 37 - Portfólio Imaginador de Dali



Fonte: Captura de tela do curso Ateliê Virtual (2025).

O olhar imaginador, típico da infância, manifesta aquilo que Dewey (2010) compreende como experiência estética: uma interação viva entre sujeito, ação e mundo, na qual o fazer está impregnado de sentido, emoção e envolvimento.

A improvisação do “cavalete”, um caderno pendurado em uma corda expressa a inventividade e a autonomia criadora da criança, que constrói soluções a partir da necessidade e do desejo de criar. Meredieu (2006) afirma que o desenho e a expressão gráfica não são apenas exercícios técnicos, mas modos de pensar e agir sobre o mundo, nos quais a criança experimenta, inventa e comunica sua visão de realidade. Essa prática espontânea demonstra como a ludicidade opera como motor da criação artística, mesmo em contextos com poucos recursos materiais.

Ao afirmar que hoje explora “cada técnica e estilo por paixão genuína”, a participante revela a continuidade da ludicidade ao longo da vida, rompendo com a ideia de que o brincar e o criar pertencem apenas à infância. Luckesi (2014) compreende a ludicidade como um estado interno de inteireza, que pode ser vivido em qualquer idade, desde que o sujeito esteja envolvido de forma plena, prazerosa e

¹ Portfólio no link:

https://www.canva.com/design/DAG2DBNChHA/Dm5c0k5KevRtFt1fLST35A/edit?utm_content=DAG2DBNChHA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

significativa na atividade. Nesse sentido, a arte deixa de ser apenas um conteúdo e passa a constituir-se como modo de vida e de existência.

A valorização dos equipamentos culturais como a Casa de Saberes Cego Aderaldo e o Centro Cultural Belchior evidencia a compreensão desses espaços como territórios de preservação, produção e democratização da arte e da cultura. Ana Mae Barbosa (2010) defende que a formação estética exige o contato direto com obras, espaços culturais e práticas artísticas diversas, ampliando repertórios e favorecendo leituras críticas do mundo. Ao reconhecer esses espaços como lugares onde a ludicidade pode ser mobilizada no ensino, a participante reafirma a importância de aprender visualmente, sensorialmente e experiencialmente.

A reflexão sobre a ludicidade como dimensão presente ao longo da vida, especialmente potente na infância, dialoga com Vygotsky (2007), para quem a imaginação criadora se desenvolve a partir das experiências vividas e do contato com o meio cultural. O autor destaca que o faz de conta e a criação simbólica são fundamentais para o desenvolvimento humano, mas não se encerram na infância, podendo ser ressignificados na vida adulta por meio da arte, da cultura e da educação.

O relato crítico sobre a educação básica, na qual a arte era desvalorizada em favor de disciplinas consideradas “mais notáveis” como as ciências, revela uma realidade ainda presente em muitos contextos escolares. A repressão à criatividade “alunos desenhando em carteira, mentes cheias de imaginação sendo repreendidas” evidencia uma concepção reducionista de educação. Barbosa (2010) critica essa hierarquização dos saberes e defende a arte como área fundamental para o desenvolvimento sensível, crítico e cultural dos sujeitos.

Ao afirmar “anos depois voltei para cumprir minha missão”, a participante assume uma postura ética, política e pedagógica, reconhecendo-se como mediadora de experiências estéticas e lúdicas. Sua intenção de “levar a arte, elogiar, conversar sobre caminhos que a arte pode levar” reflete uma concepção de ensino comprometida com a formação integral e com a transformação social. Freire (1996) contribui para essa compreensão ao afirmar que ensinar é um ato de compromisso com a humanização, no qual educar implica dialogar, valorizar saberes e criar possibilidades.

Por fim, ao declarar “eu vivo da arte e usá-la para mudar mais histórias”, a participante sintetiza sua trajetória formativa e identitária, afirmando a arte como prática de vida, resistência e transformação. A ludicidade, presente desde a infância,

atravessa sua história e se consolida como fundamento de sua atuação no mundo, reafirmando a arte como experiência estética, educativa e profundamente humana

Fayga

A figura 38 demonstra o envolvimento da participante Fayga, quando se lê: “Ao participar desse curso foi uma experiência muito satisfatória. Pude me reconectar com a experiência em artes que tive desde criança que estava esquecida. Cada atividade trouxe um aspecto a ser explorado na minha formação em Artes Visuais. Ao visitar equipamentos culturais com um olhar não só de expectador, mas de transmissora, senti ainda mais forte a importância dessa imersão. Foi muito gratificante participar do curso e espero a partir de agora me aprofundar em todos os aspectos das artes².

Figura 38 - Portfólio Imaginador



Fonte: captura de tela do curso Ateliê Virtual

² O link do portfólio : https://www.canva.com/design/DAG4T5-RxnE/fYXpQq5aA3tXmInfU6HYAg/view?utm_content=DAG4T5-RxnE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h6577feb838

A fala da participante Fayga revela a potência da experiência estética como elemento estruturante da formação em Artes Visuais, especialmente quando mediada por práticas educativas que favorecem a reconexão com vivências artísticas da infância. Ao afirmar que o curso possibilitou “reconectar-se com a experiência em artes que teve desde criança”, a participante evidencia aquilo que John Dewey (2010) compreende como continuidade da experiência: a arte não se apresenta como um evento isolado, mas como um processo que atravessa a vida, sendo reativado, ressignificado e aprofundado ao longo do tempo.

Cada atividade proposta no curso é percebida por Fayga como um “aspecto a ser explorado” em sua formação, o que aponta para uma concepção de estética vinculada à experiência vivida, e não apenas à contemplação formal de objetos artísticos. Para Dewey (2010), a experiência estética ocorre quando há envolvimento sensível, intelectual e emocional do sujeito com o mundo, produzindo sentido e unidade. Nesse contexto, o curso funciona como um espaço formativo que integra fazer, sentir e refletir, ampliando o repertório estético da participante.

Ao relatar as visitas aos equipamentos culturais com um olhar que ultrapassa o papel de espectadora, Fayga destaca a passagem para a condição de sujeito mediador da arte, alguém que compreende a dimensão social, educativa e estética desses espaços. Essa percepção dialoga com Ana Mae Barbosa (2014), ao defender que a educação em arte deve articular fruição, contextualização e produção, possibilitando ao educando compreender a arte como linguagem, conhecimento e prática cultural. O olhar da participante se desloca, portanto, do consumo estético para a responsabilidade formativa e comunicativa da arte.

Essa imersão estética também pode ser compreendida a partir de Duarte Júnior (2010), ao afirmar que a estética está relacionada à capacidade de sentir o mundo, de aguçar a percepção sensível e ampliar a consciência do sujeito sobre si e sobre o contexto em que vive. Ao vivenciar as artes de forma aprofundada durante o curso, Fayga fortalece sua sensibilidade estética e reconhece a arte como dimensão essencial de sua identidade profissional e pessoal.

Por fim, ao expressar o desejo de aprofundar-se “em todos os aspectos das artes”, a participante evidencia que a experiência estética vivida não se encerra no curso, mas inaugura um movimento contínuo de formação. Conforme Luigi Pareyson (1997), a estética não se reduz ao resultado final da obra, mas reside no próprio processo formativo, no fazer artístico como modo de conhecer e existir no mundo.

Dessa forma, a fala de Fayga reafirma a importância de propostas educativas que valorizem a experiência estética como eixo central da formação em Artes Visuais, compreendendo a arte como prática sensível, reflexiva e transformadora — capaz de reativar memórias, produzir sentidos e fortalecer o compromisso do sujeito com a arte e com a educação.

Malfatti

Em seu portfólio, a participante Malfatti traz na sua fala um agradecimento à participação:

“Como forma de agradecimento pela oportunidade de revisitar o universo da infância que vivi, professora Ianny, destaco o quanto cada atividade possibilitou o exercício da criatividade e da imaginação. Foi um momento significativo e enriquecedor, no qual também foi possível realizar a leitura e a compreensão da BNCC. Esses e outros temas abordados foram fundamentais para ampliar as possibilidades de uso da arte articulada à tecnologia. As propostas desenvolvidas permitiram que cada um de nós resgatasse memórias da infância, revisitasse a arte e as brincadeiras daquele período, transformando-as em experiências de aprendizagem. “

Sua fala evidencia a importância da arte como linguagem constitutiva do processo de aprendizagem e de formação do sujeito. Ao relatar a oportunidade de revisitar o universo da infância por meio de atividades criativas, a participante revela como a experiência artística possibilita o resgate de memórias, afetos e saberes que integram dimensões cognitivas, sensíveis e culturais. Nesse sentido, a arte não se configura apenas como atividade complementar, mas como um campo de conhecimento capaz de promover aprendizagens significativas, ao articular experiência pessoal, reflexão e criação.

Essa compreensão dialoga diretamente com Ana Mae Barbosa, ao afirmar que a arte é uma linguagem fundamental para a leitura e a interpretação do mundo, pois “a educação estética amplia a capacidade de percepção, imaginação e reflexão crítica do sujeito” (BARBOSA, 2010, p. 21). Assim, ao permitir que o estudante mobilize suas vivências infantis, a prática artística favorece processos formativos que ultrapassam a mera reprodução de técnicas, promovendo sentidos e significados próprios.

A menção à leitura da BNCC, presente na fala, reforça a relevância da arte enquanto componente curricular que deve ser vivenciado de forma sensível e

contextualizada. Para Ana Mae Barbosa, o ensino da arte precisa integrar o fazer artístico, a apreciação e a contextualização, constituindo um processo educativo que reconhece o aluno como sujeito cultural e histórico (BARBOSA, 1998). Quando a participante destaca a articulação entre arte e tecnologia, evidencia-se uma prática alinhada a essa perspectiva, na qual diferentes linguagens e suportes são compreendidos como meios legítimos de expressão e aprendizagem.

Além disso, o resgate da infância por meio da criatividade e do brincar revela o potencial da arte em valorizar práticas lúdicas como experiências estéticas formadoras. Conforme destaca Barbosa, “a experiência estética na educação não se limita à fruição, mas envolve produção, reflexão e consciência cultural” (BARBOSA, 2010, p. 34). Desse modo, a arte possibilita que brincadeiras, memórias e práticas expressivas sejam reconhecidas como saberes válidos no processo educativo.

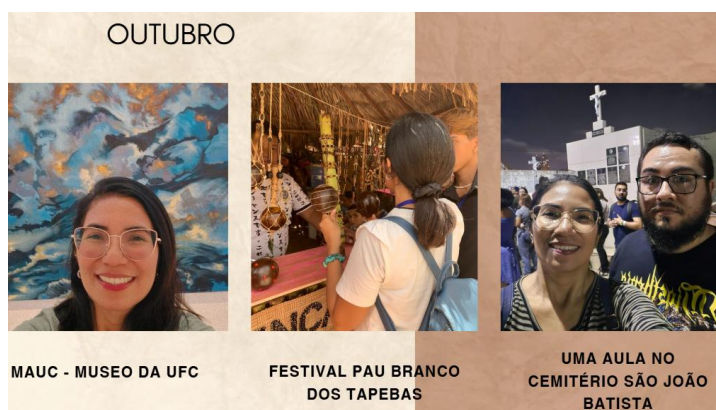
Dessa forma, a análise do texto evidencia que a oportunidade de aprender por meio da linguagem da arte contribui para uma formação integral do sujeito, fortalecendo sua sensibilidade, autonomia criativa e compreensão crítica da realidade. Ao integrar criatividade, teoria e experiência estética, o percurso formativo descrito aproxima-se da concepção de ensino de arte defendida por Ana Mae Barbosa, que entende a arte como direito cultural e como prática educativa essencial para a formação humana.

Milhazes

A fala de Milhazes trazida no portfólio:

Amei todas as atividades, a primeira me marcou muito ao escrever sobre minha experiência com artes desde criança, chorei muito com a primeira atividade. Foi maravilhoso me reconhecer nesse espaço como ser humano, como professora, como filha e como mãe.

Figura 39 - Portfólio Milhazes



Fonte: Portfólio da participante³ (2025)

A fala apresentada no fórum e portfólio evidencia um percurso formativo atravessado pela experiência estética ao longo da vida, no qual o sujeito reconhece a arte como fonte de prazer, sensibilidade e transformação. Ao afirmar que “sempre vivi em busca do prazer estético”, a participante revela uma relação contínua com a arte, seja pela leitura ou por outras manifestações artísticas, compreendendo a estética como dimensão constitutiva da existência e não como experiência isolada ou ocasional.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de John Dewey, para quem a experiência estética se constrói na continuidade da vida cotidiana, integrando emoções, percepções e ações. Segundo o autor, “a arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restaurar conscientemente a unidade entre sentido, necessidade, impulso e ação” (DEWEY, 2010, p. 27). Desse modo, o prazer estético mencionado pela participante não se limita à fruição artística formal, mas manifesta-se nos diferentes momentos de sua trajetória.

A fala também destaca a transformação do olhar estético a partir da maternidade, revelando como as experiências de vida ressignificam a percepção da arte e do próprio fazer criativo. Esse deslocamento evidencia que o olhar estético é construído histórica e culturalmente. Ana Mae Barbosa afirma que “a educação

³ O link para o portfólio:

https://www.canva.com/design/DAG3FH1X7kw/nNo3CBmGG3WTsyMjblHfvA/view?utm_content=DAG3FH1X7kw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=hf1f65099e7

estética amplia a percepção e permite ao sujeito compreender a arte como linguagem presente em múltiplos contextos da vida” (BARBOSA, 2010, p. 21). Assim, ao tornar-se mãe, a participante passa a perceber a arte de forma mais ampla, vinculada à criação, ao cuidado e à sensibilidade cotidiana.

O curso surge, então, como um novo marco nesse percurso, possibilitando a consolidação de um “olhar maduro”, no qual a arte é reconhecida como potência interna e constitutiva do sujeito. Ao declarar que “a arte está em tudo” e que se sente capaz de criar, a participante evidencia um processo de empoderamento estético e criativo. Tal percepção dialoga com a abordagem de Barbosa (1998), ao defender que o ensino da arte deve favorecer a autonomia, a confiança e a autoria dos sujeitos em seus processos expressivos.

A menção ao “gosto” remete ainda à compreensão de que a apreciação estética é construída socialmente. Pierre Bourdieu contribui para essa análise ao afirmar que o gosto não é natural, mas resultado de experiências, contextos culturais e trajetórias individuais (BOURDIEU, 2007). Nesse sentido, a fala evidencia que o gosto estético da participante foi sendo constituído ao longo do tempo, transformando-se conforme suas vivências pessoais, familiares e formativas.

Dessa forma, a análise da fala revela que a experiência estética atua como eixo estruturante da formação do sujeito, atravessando diferentes papéis sociais e promovendo autoconhecimento, sensibilidade e confiança criativa. A arte, compreendida como linguagem viva e cotidiana, reafirma-se como elemento essencial na construção de sentidos, identidades e possibilidades de ação no mundo.

Miró

A escrita e a experiência expressa por meio do portfólio evidenciam essa estratégia de avaliação do curso como um espaço de síntese sensível das experiências plásticas e estéticas vivenciadas pela participante ao longo do percurso formativo.

Participar do curso foi uma oportunidade de refletir sobre minha formação como professor de Arte e artista visual. Foi um período de afirmação e de certeza de que fiz a escolha certa. Ter a chance de vivenciar a arte e a sensibilidade de percebê-la no cotidiano é essencial para que eu possa verdadeiramente viver. Para acessar o portfólio clique aqui https://www.canva.com/design/DAG26Ggeyzk/u70AUEI4BEIw_Z0akThIkA/view?utm_content=DAG26Ggeyzk&utm_campaign=designshare

[e&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=hc47fc97937#6](https://ead.paracuru.ifce.edu.br/mod/forum/discuss.php?d=340)

A seguir apresentamos o Portfólio de Miró:

Figura 40 - Portfólio de Miró



Fonte: <https://ead.paracuru.ifce.edu.br/mod/forum/discuss.php?d=340>

A fala do participante Miró evidencia o curso como um espaço formativo de reflexão, afirmação identitária e fortalecimento da escolha profissional enquanto professor de Arte e artista visual. Ao reconhecer o percurso como um período de “certeza” e “afirmação”, o sujeito revela que a vivência artística proporcionada pelo curso ultrapassou a dimensão técnica, alcançando aspectos existenciais e sensíveis da formação. Tal compreensão dialoga com a ideia de que a arte, enquanto linguagem, contribui para a construção do sujeito e para a atribuição de sentidos à própria vida.

Nesse contexto, a experiência estética assume papel central. Para John Dewey, a arte está intrinsecamente ligada ao cotidiano, sendo a experiência estética aquela que integra percepção, emoção e reflexão de forma contínua com a vida. Segundo o autor, “a experiência estética é uma intensificação da experiência ordinária” (DEWEY, 2010, p. 35). Assim, ao afirmar que perceber a arte no cotidiano é essencial para viver, o participante expressa uma concepção ampliada de estética,

entendida como modo de estar no mundo e de se relacionar sensivelmente com a realidade.

A construção do portfólio ao longo do curso configura-se como dispositivo fundamental desse processo formativo. O portfólio, ao reunir produções, registros e reflexões, possibilita ao sujeito acompanhar sua trajetória de aprendizagem, reconhecendo avanços, desafios e sentidos atribuídos às experiências vividas. Hernández destaca que o portfólio “favorece uma avaliação processual, reflexiva e formativa, na qual o aluno se torna sujeito ativo de sua aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 101). Dessa forma, o portfólio não se limita à coleta de trabalhos, mas se constitui como espaço de pensamento, autoria e autoavaliação.

No campo da Arte/Educação, Ana Mae Barbosa reforça que o ensino da arte deve integrar o fazer artístico, a apreciação e a contextualização, promovendo uma formação crítica e sensível. Para a autora, “a educação estética é essencial para a formação integral do indivíduo, pois desenvolve a percepção, a sensibilidade e a consciência cultural” (BARBOSA, 2010, p. 23). O curso, ao propor vivências artísticas e reflexões sistematizadas por meio do portfólio, aproxima-se dessa perspectiva, valorizando o processo e não apenas o produto final.

A avaliação, nesse sentido, assume um caráter formativo, voltado para o acompanhamento do percurso do estudante e para o fortalecimento de sua autonomia. Conforme destaca Luckesi, a avaliação formativa deve ser compreendida como um ato de cuidado com a aprendizagem, orientando e qualificando o processo educativo (LUCKESI, 2011). Assim, o portfólio sensível torna-se um instrumento coerente com essa concepção, pois permite avaliar a aprendizagem a partir da experiência, da reflexão e da produção artística.

Dessa maneira, a fala da participante Miro, revela que o curso contribuiu significativamente para a formação estética, pedagógica e identitária do participante, reafirmando a arte como linguagem essencial para a vida e para a prática docente. A articulação entre vivência artística, portfólio reflexivo e avaliação formativa evidencia um processo educativo comprometido com a sensibilidade, a autoria e a formação integral do sujeito.

Já a participante Catunda em seu portfólio elegeu elementos vivos da natureza, como folhas secas, flores, cores, o mar e conchas, como matéria poética e expressiva, a participante revela uma compreensão ampliada de arte, na qual o fazer artístico se constrói em diálogo com o mundo natural e com as experiências

cotidianas. Essa escolha indica uma postura estética que valoriza a observação, a sensibilidade e a relação direta com o ambiente, transformando materiais simples em linguagem expressiva.

Figura 41 - Portfólio de Catunda



Fonte: Curso Ateliê Virtual portfólio da participante Catunda⁴

Nessa perspectiva, o portfólio ultrapassa a função de registro técnico e assume o caráter de dispositivo reflexivo e formativo. Conforme destaca Hernández, o portfólio permite acompanhar processos de aprendizagem, evidenciando percursos, escolhas e sentidos atribuídos às experiências vividas, favorecendo uma avaliação processual e significativa (HERNÁNDEZ, 1998). Ao apresentar suas produções a partir de experiências plásticas com materiais naturais, a participante explicita seu percurso estético e revela como a aprendizagem em arte se dá por meio da experimentação e da reflexão.

A utilização de elementos vivos como folhas, flores e conchas também se articula à concepção de experiência estética defendida por John Dewey. Para o autor, a experiência estética emerge da interação entre o sujeito e o ambiente, quando percepção, emoção e ação se integram de maneira significativa. Dewey afirma que “a

⁴ Link: https://www.canva.com/design/DAG1V-kLwX0/T2XVERngXR07SP_Nz3uSEQ/view?utm_content=DAG1V-kLwX0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=ha2496f4ead

experiência estética nasce da vida comum e retorna a ela enriquecida” (DEWEY, 2010, p. 40). Assim, ao incorporar materiais do cotidiano e da natureza, a participante transforma vivências ordinárias em experiências estéticas, reafirmando a arte como parte constitutiva da vida.

No campo da Arte/Educação, Ana Mae Barbosa contribui ao afirmar que o ensino da arte deve articular o fazer artístico, a apreciação e a contextualização, reconhecendo o aluno como sujeito cultural e sensível. Segundo a autora, “a educação estética desenvolve a percepção e amplia a leitura do mundo” (BARBOSA, 2010, p. 21). O portfólio apresentado, ao reunir produções plásticas e reflexões, dialoga com essa abordagem, pois valoriza tanto o processo criativo quanto a consciência sobre as escolhas estéticas realizadas.

Além disso, o uso de materiais naturais pode ser compreendido como prática pedagógica que estimula a imaginação, a experimentação sensorial e a sustentabilidade, aspectos relevantes na formação estética contemporânea. Ao integrar natureza, memória e criação, a participante evidencia uma prática artística que promove o sensível e o poético, fortalecendo sua autonomia criativa.

Dessa forma, a análise da fala revela que o portfólio se configura como um espaço privilegiado de expressão e reflexão, no qual as experiências plásticas e estéticas ganham visibilidade e sentido. A articulação entre materiais vivos, experiência estética e reflexão formativa reafirma o portfólio como instrumento potente na Arte/Educação, contribuindo para uma aprendizagem significativa, sensível e integrada à vida.

Tarsila

A participante optou por fazer um registro escrito e colocar algumas imagens que ela utilizou nas próprias atividades. Segue a fala dela:

“Ao longo da minha trajetória no curso de artes, fui convidada a revisitar experiências pessoais e acadêmicas que dialogam diretamente com os fundamentos da educação estética e cultural. A leitura da BNCC e dos PCNs revelou-se essencial para compreender como a arte é concebida como linguagem formadora e direito de todos, reconhecendo sua importância no desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da cidadania. Esses documentos me possibilitaram relacionar teoria e prática, percebendo como as propostas pedagógicas se entrelaçam com minha própria história de vida.

Ela continua a respeito de suas memórias de infância:

As recordações da infância surgiram como um território fértil de reflexão. Os brinquedos simples, como as bonecas de papel e suas roupinhas recortadas, trouxeram memórias afetivas de criação, imaginação e autonomia.

Ela diz sobre os desenhos:

O desenho das ondas, feito em diferentes momentos da minha vida escolar, ganhou novos significados quando relacionado à música “Como uma onda no mar”, de Lulu Santos, que simboliza a fluidez da vida, as transformações constantes e a própria arte como movimento inacabado.

A visita a casa da cultura de Sobral ampliou ainda mais meu olhar, permitindo perceber a arte como espaço de trocas, preservação da memória e construção de identidades. O encontro com a obra de Ana Mae Barbosa reforçou o papel da mediação cultural e da arte-educação como caminhos que valorizam tanto a experiência sensível quanto a reflexão crítica.

Assim, entre documentos oficiais, experiências culturais e memórias pessoais, eu reconheço que a construção da minha formação em Artes não se limita à técnica ou à estética, mas se constrói na interseção entre a teoria, prática e vida. A infância, os brinquedos, as músicas, os desenhos e os espaços culturais visitados se tornam fontes de inspiração e matéria-prima para compreender e ensinar arte de forma viva e significativa.”

A fala da participante evidencia um percurso formativo marcado pela articulação entre experiências pessoais, vivências culturais e referenciais teóricos da Arte/Educação. Ao reconhecer que foi convidada a revisitar experiências pessoais e acadêmicas, a participante explicita a compreensão da educação estética como um processo que integra vida, memória e conhecimento. Tal perspectiva dialoga com John Dewey, ao afirmar que “toda experiência genuína tem um aspecto ativo que modifica quem a vive” (DEWEY, 2010, p. 44), indicando que a aprendizagem em arte se constrói na continuidade da experiência.

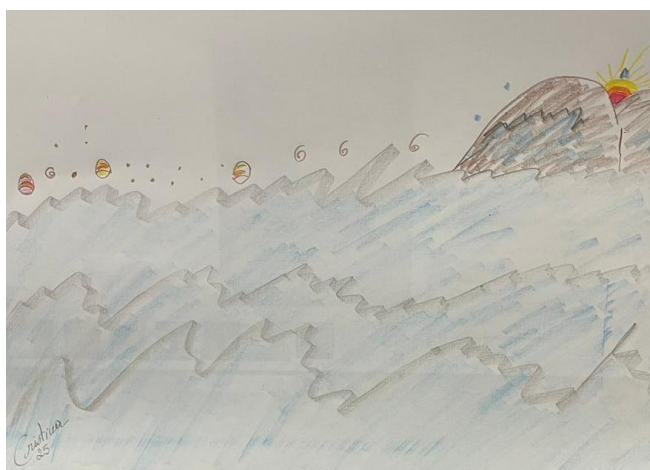
A leitura da BNCC e dos Parâmetros Curriculares Nacionais é apontada como essencial para compreender a arte como linguagem formadora e direito de todos. Essa percepção encontra respaldo nos documentos oficiais, que compreendem a Arte como área de conhecimento fundamental ao desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da participação cultural. Conforme os PCNs, “a arte contribui para o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, ampliando a capacidade de leitura do mundo” (BRASIL, 2000, p. 19). A participante demonstra,

assim, a capacidade de relacionar os princípios normativos à sua própria trajetória formativa, evidenciando uma aprendizagem significativa.

As recordações da infância emergem como elemento central de reflexão, sobretudo a partir dos brinquedos simples, como as bonecas de papel. Essas memórias revelam a potência do brincar como experiência estética e formadora. Huizinga afirma que “o jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria, mas capaz de absorver o jogador intensamente” (HUIZINGA, 2019, p. 16). Nesse sentido, as bonecas de papel não são apenas lembranças afetivas, mas experiências de imaginação, autoria e autonomia, fundamentais para a constituição do sujeito sensível.

O desenho das ondas apresentado por Tarsila (fig.40), associado à música Como uma onda no mar, adquire novos significados ao ser compreendido como metáfora da fluidez da vida e da arte. Essa leitura simbólica aproxima-se da concepção de arte como processo inacabado e em constante transformação. Ana Mae Barbosa afirma que “a arte não se reduz ao produto final, mas envolve processos, contextos e significados que se transformam no tempo” (BARBOSA, 2010, p. 28). Assim, o gesto de desenhar, revisitado em diferentes momentos da vida, torna-se um fio condutor entre passado, presente e formação estética.

Figura 42 - Desenho de Tarsila



Fonte: captura do curso Ateliê Virtual

Conforme observamos na figura 43, a visita à Casa da Cultura de Sobral amplia o olhar da participante para a arte como espaço de mediação cultural,

preservação da memória e construção de identidades. Essa vivência reforça a importância dos equipamentos culturais no processo educativo. Para Barbosa, “a mediação cultural é fundamental para que o sujeito possa atribuir sentidos às obras e reconhecer-se como parte da cultura” (BARBOSA, 1998, p. 40). O encontro com esses espaços permite compreender a arte não apenas como objeto de contemplação, mas como prática social e educativa.

Figura 43 - Visita à Galeria Casa de Cultura -Sobral



Fonte: Captura do curso Ateliê Virtual (2025).

Dessa forma, a fala revela que a formação em Artes Visuais da participante se constrói na intersecção entre documentos oficiais, experiências culturais e memórias pessoais. A arte emerge como linguagem viva, atravessada pela infância, pelo brincar, pela música, pelo desenho e pelos espaços culturais, configurando-se como matéria-prima para ensinar e aprender de forma sensível, crítica e significativa. Tal percurso confirma a compreensão de que a educação estética não se limita à técnica ou à estética formal, mas se constitui como experiência de vida, conforme destaca Dewey: “a arte é o meio pelo qual a experiência se torna consciente, significativa e compartilhável” (DEWEY, 2010, p. 51).

No final do curso, no último dia de outubro, lançamos pergunta no chat: O que é estética para você? E olhem a análise que fizemos das respostas:

Ao responderem à pergunta “O que é estética para você?”, os alunos revelaram compreensões que ultrapassam definições simplistas, evidenciando a estética como experiência sensível, histórica e culturalmente construída. A fala de

Gogh demonstra uma apropriação conceitual consistente, ao compreender a estética como campo filosófico dedicado ao estudo da sensibilidade, da percepção e dos juízos de valor, retomando sua origem etimológica no termo grego *aísthesis*, que se refere à percepção pelos sentidos.

Essa compreensão dialoga diretamente com Alexander Baumgarten, filósofo que, no século XVIII, instituiu a estética como disciplina filosófica. Para Baumgarten, a estética constitui-se como uma forma específica de conhecimento, distinta da lógica, pois se fundamenta na sensibilidade: “a estética é a ciência do conhecimento sensível” (BAUMGARTEN, 1993, p. 14). Ao reconhecer a experiência sensorial como campo legítimo de conhecimento, os alunos demonstram compreender que a estética não se limita à racionalidade abstrata, mas envolve emoção, percepção e imaginação.

A reflexão apresentada também evidencia a importância do julgamento estético e da experiência do espectador. Nesse aspecto, a leitura de Immanuel Kant mostra-se fundamental. Em sua *Crítica da Faculdade do Juízo*, o autor afirma que “o juízo de gosto é estético, isto é, seu fundamento determinante não pode ser senão subjetivo” (KANT, 2016, p. 54). Tal afirmação contribui para compreender por que a experiência estética, embora individual, busca comunicabilidade e partilha, aspecto reconhecido pelos alunos ao refletirem sobre o valor e o significado da obra para quem a contempla.

Além disso, os estudantes demonstram compreender a estética como experiência vivida, integrada ao cotidiano, e não restrita ao espaço formal da arte. Essa concepção aproxima-se do pensamento de John Dewey, para quem “a arte é uma experiência intensificada da vida comum” (DEWEY, 2010, p. 35). Ao reconhecerem que a estética atravessa diferentes mídias, linguagens e situações da vida contemporânea, os alunos reafirmam a noção de que a experiência estética emerge da relação ativa entre sujeito e mundo.

No campo da Arte/Educação, essa compreensão amplia-se ao dialogar com Ana Mae Barbosa, que defende a estética como dimensão fundamental da formação humana. Para a autora, “a educação estética desenvolve a percepção, a sensibilidade e a capacidade crítica, ampliando a leitura de mundo do sujeito” (BARBOSA, 2010, p. 21). Assim, ao refletirem sobre estética em um curso on-line, os alunos demonstram que a arte não é apenas objeto de estudo, mas linguagem viva que contribui para a construção de sentidos, identidades e posicionamentos críticos.

Dessa forma, as respostas dos alunos revelam que a estética foi compreendida como um campo plural, dinâmico e essencial à experiência humana. Entre teoria filosófica, vivência sensível e reflexão crítica, a estética emerge como espaço de encontro entre o sentir e o pensar, reafirmando seu papel central na formação artística, cultural e educativa dos sujeitos.

Continuando essa reflexão sobre o que os alunos responderam, ainda encontramos que as respostas revelam uma compreensão crítica e plural da estética, ao reconhecê-la como um campo atravessado por noções de beleza, arte, percepção e gosto, profundamente condicionado pelos contextos sociais, culturais e históricos. Ao afirmar que o que é considerado belo depende da sociedade analisada, da cultura e do tempo histórico, o participante afasta-se de uma concepção universalizante de estética, aproximando-se de uma leitura contemporânea que entende o belo como construção social e simbólica.

Essa perspectiva dialoga com Pierre Bourdieu, ao afirmar que o gosto não é natural ou neutro, mas socialmente construído. Para o autor, “o gosto classifica e classifica aquele que classifica” (BOURDIEU, 2007, p. 6), evidenciando que as preferências estéticas estão relacionadas à classe social, às experiências culturais e ao capital simbólico dos sujeitos. As indagações levantadas pelo participante sobre as diferenças entre periferia e classe alta, regiões do país e vivências distintas — revelam essa consciência crítica sobre as desigualdades que atravessam o julgamento estético.

Ao destacar a importância das vivências individuais, da geração, do lugar de origem e da classe social, as respostas também apontam para a estética como experiência subjetiva e situada. Essa concepção encontra ressonância em John Dewey, para quem a experiência estética emerge da interação entre o sujeito e seu ambiente. Segundo o autor, “a experiência é o resultado da interação entre o organismo vivo e o meio em que vive” (DEWEY, 2010, p. 45). Assim, a percepção estética não se dá de forma isolada, mas é atravessada pelas experiências de vida e pelos contextos socioculturais.

Ao afirmarem que a estética se transforma ao longo dos séculos, ganhando novos movimentos e questionamentos, evidencia uma compreensão histórica do conceito. Tal visão aproxima-se da ideia de que a arte e a estética são processos dinâmicos e em constante construção. Ana Mae Barbosa reforça essa perspectiva ao afirmar que “a arte é produção cultural e, como tal, está sempre vinculada a contextos

históricos e sociais específicos” (BARBOSA, 2010, p. 27). Dessa forma, não é possível estabelecer um único padrão de beleza ou uma estética universal.

Ao introduzir a ludicidade como elemento de “extremo poder para a estética”, os participantes reconhecem o brincar, a experimentação e a liberdade criativa como dimensões fundamentais da experiência estética. Huizinga contribui para essa análise ao afirmar que “o jogo é mais antigo que a cultura, pois esta pressupõe sempre a sociedade humana” (HUIZINGA, 2019, p. 3). A ludicidade, nesse sentido, amplia as possibilidades de criação e percepção estética, rompendo com modelos normativos e abrindo espaço para múltiplas expressões.

Por fim, afirmam que “a estética não é apenas uma e não se pode limitar a uma visão”, o participante sintetiza uma compreensão plural e democrática da estética, alinhada às discussões contemporâneas em Arte/Educação. Essa postura crítica reconhece a diversidade de olhares, experiências e produções artísticas, reafirmando a estética como campo aberto, relacional e atravessado pela diferença.

6.4 Primeiras costuras

A formação por meio da proposta do curso ateliê Virtual, começa no encontro presencial da disciplina de Introdução Arte Educação ministrado nos três pólos da UAB no curso de Artes Visuais: Maracanaú, Quixadá, Sobral, como dito anteriormente. Essa disciplina discute primeiramente sobre a importância da estética para a formação humana, e tem como referência para essa discussão os estudos de Platão, Liev Vygotsky e Rudolf Steiner, que abordam sobre estética, o caráter sócio histórico da Arte, a necessidade humana da Arte e o conceito de cultura. Dessa forma começamos uma discussão sobre a presença Arte na nossa vida desde os tempos mais antigos, além da necessidade de uma formação mais estética no currículo dos professores de Arte. Começamos a reflexão a partir do questionamento: o que o grupo compreende sobre o que seja estética?

A partir daí, o grupo busca refletir e compreender que os currículos dos artistas visuais e arte educadores, muitas das vezes não dão conta de uma formação estética a contento, há uma necessidade de fazer com que os professores artistas ou não, tenham uma real vivência estética na sua formação.

A proposta do estudo teórico segue e fomos estruturando teoricamente alguns temas: Arte e conhecimento, Arte e academia, Arte e Educação, Arte e técnica,

Educação pela Arte e as Tendências Contemporâneas do ensino da Arte na escola - artes Visuais, Teatro, Dança, Música, que são as quatro linguagens da Arte desenvolvidas na escola. Em seguida fazemos estudos sobre a arte na formação do educador e o ensino das linguagens artísticas na escola.

O Polo de Maracanaú-CE foi o primeiro polo que recebeu a formação da proposta de participação da pesquisa, quando ministrei a disciplina Introdução à Arte Educação. Esse polo de formação, fica localizado no polo de formação de Maracanaú, dentro da cidade. Os diversos conteúdos trabalhados na disciplina se relacionam com a formação dos arte educadores visuais e contemplaram além do estudo da modernidade aos estudos da contemporaneidade, tendo a estética como foco epistemológico.

Foram vistos os marcos históricos e a compreensão dos pensadores que desenvolveram os movimentos culturais, além do estudo da estética como forma de percepção do belo e da desconstrução do conceito de beleza da Arte no mundo contemporâneo, o movimento dos Arte educadores na década de 80 que impulsionam a entrada da Arte na escola enquanto linguagem, e que , para isso os professores de Arte precisam se apropriar de seus códigos, de suas propostas e vivenciar a estética para um ensino mais sensível.

A partir daí partimos para as vivências propostas a partir da abordagem triangular de Ana Mae que se estrutura em três eixos: o fazer artístico, o apreciar artístico e a reflexão, posteriormente o estudo dos documentos norteadores para seu ensino no Brasil hoje, a BNCC (2018). O encontro aconteceu no polo da UAB dentro do tempo previsto e entraram como práticas: a “Roda de conversa”, as reflexões sobre o ensino da Arte nas fichas da “Malinha lúdica”, a apreciação de trabalhos de arte e a elaboração do “tapete do percurso da arte” para termos a ideia de uma linha do tempo com o percurso de cada sujeito e o diálogo sobre os saberes e fazeres deles na arte, para que em seguida discutiremos sobre o conceito de estética.

Figura 44 - “Construção do tapete do percurso da Arte” – Maranguape



Materiais para apreciação

Construção do tapete

Fonte: Registro da autora – Maracanaú (2025).

Quixadá, foi o segundo polo a receber o convite para participar da pesquisa. Começamos o encontro na sala da biblioteca Pública de Quixadá, onde funciona o polo da UABUE - CE e acontecem as aulas do curso Artes Visuais, sexta à noite e sábado pela manhã.

É oportuno comentar que essa formação foi cheia de significados, pois o grupo era muito aberto ao aprendizado teórico da disciplina Introdução à Arte Educação e aberto às práticas, aceitaram prontamente no sábado participarem da dinâmica da roda de reflexões, por meio da apresentação da “malinha lúdica”, em seguida a construção do “Tapete do percurso da Arte” em que aproveitamos para propor essa dinâmica fundamental para professores de Arte em formação, pois discutimos para além da possibilidade criativa, o estranhamento de realizar atividades autorais, partindo das próprias referências pessoais sobre os conhecimentos e vivências na linguagem da arte, dentro e fora da escola. Assim, ouviram sobre o convite de participar da pesquisa da tese.

Primeiramente dialogamos sobre a abordagem triangular (o fazer artístico, o apreciar artístico e a reflexão) de Ana Mae Barbosa e sua influência no ensino de arte na escola, o papel da escola. e a formação de professores a partir dos anos 80

que foi um período de muitas lutas para essa formação no Brasil além dos documentos norteadores para esse ensino.

Em seguida os materiais eram disponibilizados na “mala lúdica” que provoca todo o encantamento para a construção autônoma e criativa dos alunos.

Figura 45 - Roda de apreciação de trabalhos de Artistas



Fonte: Registro da autora - Maracanaú

Figura 44 - Tapete do percurso da Arte



Fonte: Registro da autora – Maracanaú (2025)

O Município de Sobral foi o terceiro polo a receber o convite para a pesquisa. Começamos o encontro na casa de Cultura de Sobral participando da exposição “Memórias Místicas”, momentos para vivenciar a fruição e leitura de Arte,

proposta por Ana Mae, logo no início do momento formativo na disciplina Introdução à arte Educação, foi um momento de processo de troca e experimentação. Nessa exposição, também denominada de Residência Artística Transições, onde seis artistas, ao longo de 12 encontros, convergiram suas histórias e vivências artísticas em um trabalho coletivo. O espaço nos convidou a mergulhar em um mix de memórias populares, brincadeiras de infância, crenças e ritos que permeiam o Ceará. Fomos conduzidos por uma cartografia afetiva, seguindo o traçado de uma amarelinha que nos levaram a questionar como essas memórias resistiram ao tempo.

Figura 46 - Turma na exposição da Casa de Cultura - Sobral



Fonte: Registro da autora (2025).

A visita foi uma experiência profundamente significativa para os alunos, pois não se tratou apenas de apreciar obras, mas de vivenciar um diálogo entre arte, cultura e memória coletiva. De acordo com a aluna “S”: “Essa atividade foi importante para minha vivência estética, pois ampliou meu olhar como educadora e artista em formação, mostrando como a arte contemporânea pode resgatar elementos da cultura popular e transformá-los em experiências sensíveis e críticas para o público”. Percebe-se claramente a construção de um novo saber estético, que provoca “S” a refletir sobre sua condição de artista e professora.

Figura 47 - Centro de Educação à distância – Sobral



Fonte: registro da autora - Turma Sobral (2025).

As formações do programa da UAB, acontecem no centro de Educação à distância e iniciamos com a disciplina Introdução à Arte Educação. o Centro é um prédio muito bem equipado, com várias salas e computadores, além de um salão para eventos e exposições, um investimento educativo de grande porte e que contempla uma parte considerável da população jovem que participa da educação à distância no município.

Tivemos os momentos de formação da disciplina e com o desenvolvimento de toda a parte teórica e em seguida os alunos foram convidados a participar das práticas e da pesquisa. O estudo sobre a importância da linguagem da Arte na escola e da formação de professores dentro de uma perspectiva estética, para uma atuação mais sensível na escola.

Fizemos a visita para apreciação de obras e reconhecimento dos artistas da exposição, em sala tivemos a reflexão a partir da “malinha lúdica” e em seguida a construção do “tapete do percurso da arte”. Foi um momento muito rico de significados e alegria, as práticas foram carregadas de ludicidade e sensibilidade.

Figura 48 - Construção do tapete

Figura 49 - Tapete do percurso da arte



Fonte: registro da autora

Os momentos presenciais trouxeram muitas falas sobre o que consideraram o encontro, assim aqui está registrado parte delas, pois prosseguimos ainda na coleta da pesquisa. A narrativa coletiva sobre o momento da aula da construção, essas vozes se encontram, revelando sensações profundas e espontâneas:

O participante Van Gogh começou, com brilho nos olhos e um toque de indignação bem-humorada: “Preciso de mais aulas assim... e as crianças, mais ainda! Elas precisam criar, se sujar, brincar, inventar os próprios brinquedos.” Ao lado, seu desenho mostrava um garotinho irritado, segurando uma placa acima da cabeça com os dizeres: “Chega de boicote!” — um grito de quem reconhece o valor do fazer criativo

Outros cursistas completaram com entusiasmo: “Foi um momento de experimentação,” disse alguém. “Criação livre, sem medo de errar. Um espaço para compartilhar ideias e trocar vivências pessoais e estéticas.”

O cursista Dali acrescentou, com leveza: “Adorei o momento de criação e a forma como aconteceu, sem muita pressão.”

Já o cursista Tarcila refletiu, emocionado: “Foi uma experiência de liberdade criativa e felicidade. Produzi com o coração cheio de sentimentos bons e isso desconstruiu algumas metodologias nas quais eu acreditava.” E, resumindo a intensidade do instante, outra fala ecoou: “Um momento ímpar.”

Os momentos presenciais revelaram-se espaços potentes de escuta, expressão e construção coletiva de sentidos. As falas registradas, ainda que parciais, uma vez que a coleta da pesquisa segue em andamento —, apontam para a força do encontro como experiência estética, pedagógica e afetiva. Ao narrar o vivido, os cursistas não apenas descrevem a aula, mas a ressignificam, atribuindo-lhe camadas de sentido que extrapolam o tempo e o espaço do encontro.

A narrativa coletiva sobre o momento da aula de construção evidencia o entrelaçamento de vozes que se reconhecem e se complementam. Nelas, emergem sensações profundas e espontâneas, revelando o quanto o fazer artístico, quando vivido em liberdade, mobiliza afetos, memórias e posicionamentos críticos. A fala de Van Gogh, marcada pelo brilho nos olhos e por uma indignação bem-humorada, traduz um desejo latente por práticas educativas mais sensíveis e criativas.

Ao afirmar a necessidade de “mais aulas assim”, especialmente para as crianças, o cursista reivindica o direito ao brincar, ao experimentar, ao errar e ao criar com o corpo inteiro sujando-se, inventando e dando forma à imaginação. O desenho que acompanha sua fala, com a inscrição “Chega de boicote!”, materializa simbolicamente uma crítica às limitações impostas ao fazer criativo nos contextos educacionais.

As contribuições dos demais cursistas reforçam essa percepção do encontro como um território de experimentação e partilha. A criação livre, sem medo do erro, aparece como elemento central, rompendo com a lógica da pressão e do controle. Nesse espaço, ideias e vivências pessoais e estéticas puderam circular, fortalecendo vínculos e ampliando repertórios. A fala de Dalí, ao destacar a leveza do processo e a ausência de pressão, evidencia a importância de ambientes educativos que acolham o ritmo e a singularidade de cada sujeito.

Já o depoimento de Tarcila aprofunda a dimensão transformadora da experiência. Ao nomeá-la como um momento de liberdade criativa e felicidade, o cursista revela como o fazer artístico, atravessado por afetos, pode provocar deslocamentos internos e desconstruir metodologias anteriormente naturalizadas. Produzir “com o coração cheio de sentimentos bons” aponta para uma aprendizagem que não se limita ao cognitivo, mas envolve o sensível, o emocional e o reflexivo.

Assim, as palavras e sentimentos compartilhados vão se unindo e se inscrevendo na memória coletiva como um tempo singular de liberdade, experimentação e partilha. Um tempo em que o criar não esteve submetido a amarras,

e em que cada gesto artístico ultrapassou a dimensão estética, tornando-se também um exercício de transformação do olhar, do sentir e de compreender a arte e a educação como espaços de possibilidade, encontro e humanidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tudo que move é sagrado e remove as montanhas com todo cuidado meu amor!” (Beto Guedes)

A entrada no doutorado foi um passo vitorioso na minha trajetória acadêmica, sabemos que grandes passos são compostos por cada um, mas todo um caminho percorrido antes para que se alcance esse lugar e isso envolve além das relações de afeto, articulações, escuta, apoio dos amigos e confiança, também a dedicação aos estudos e pesquisa e para o estudante que trabalha, não é fácil.

O doutorado, ao longo de cada semestre, me levou a muitas reflexões sobre minha formação sobre a instituição pública, a instituição privada, sobre a didática para o ensino superior e as estratégias metodológicas para se lograr êxito. Uma dinâmica que partiu de uma vontade interior, uma necessidade profissional no contexto da Universidade Federal do Ceará a quem devo muito aprendizado, aos lugares de ensino que estive antes e a sociedade a quem iremos atender na educação, bem como as relações que se estabelecem em seu entorno.

Refletir sobre o papel da Universidade Brasileira no contexto atual, estudar a profissão de professor de Arte a partir dos fundamentos epistemológicos da Arte e da Didática que são: Sentir, Contextualizar, Analisar e Socializar experiências de trabalho docente e estético, foi uma forma de consolidar e construir saberes além de vivenciar os momentos do trabalho docente reconhecer a importância do planejamento, das estratégias metodológicas e avaliar as ações.

Acredito que tudo que aconteceu dentro da sala de aula presencial e virtual, na pesquisa proposta, nos fez refletir sobre nossas próprias práticas. Foram excelentes momentos de aprendizado. Aprendi no contexto no qual estamos inseridos, no curso de doutorado, que tudo nos envolve na relação mais direta com nossa própria forma de aprender e de ensinar, de nos relacionarmos com os professores, colegas e principalmente de nos enxergarmos como profissionais inseridos no universo acadêmico.

Quanto a Arte Educação, não é só a utilização de técnicas e estratégias, é algo para além da Alma, dos estudos teóricos, são formas para incentivar o processo de aprendizagem e, como tais, dependem muito do sujeito que as usa e emprega, de

sua concepção de aprendizagem e da percepção de seu papel nesse processo, desse disposto lúdico estético. Esse foi um de meus aprendizados!

Em relação ao objetivo geral da Tese, quer seja, analisar o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UECE e, identificar a presença ou ausência de componentes que promovam a formação tecno-ludo-estética, foi contemplado, pois percebemos pela análise do PPC do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UAB -UECE, o destaque da presença de componentes curriculares, princípios orientadores e experiências formativas que favorecem a formação tecno-ludo-estética.

No currículo estão descritas disciplinas e atividades que articulam pesquisa, práticas digitais, mídias visuais contemporâneas e experimentações tecnológicas (como oficinas de imagem digital, laboratórios de mídia e projetos interdisciplinares), o que evidencia a presença de saberes tecnológicos integrados às práticas artísticas. Porém, as atividades de um fazer artístico mais vivencial, não acontecem de fato em todas as disciplinas, depende da proposta dos professores formadores, a partir de experiências que combinam conhecimento técnico, imaginação e experimentação estética.

Sobre o alcance do objetivo específico: Desenvolver e implementar um modelo de formação ludo-estética para licenciandos em Artes Visuais promovendo uma experiência imersiva num ateliê virtual, podemos dizer que alcançamos esse objetivo, pois essa proposição revelou alinhamento com as demandas contemporâneas da formação inicial de professores de Arte, ao articular ludicidade, estética e tecnologia em um ambiente virtual de ensino, o curso ampliou as possibilidades pedagógicas para além dos formatos tradicionais de ensino, promovendo experiências que dialogam com as culturas digitais e com as novas formas de produção e fruição artística.

A criação de um ateliê virtual não apenas atualiza o conceito clássico de ateliê como espaço de experimentação, criação e reflexão, mas também como o ressignifica em perspectiva ampliada, permitindo interação síncrona e assíncrona, colaboração em rede e exploração de múltiplas linguagens visuais, que favoreceu: a integração entre teoria e prática, aproximando estudos estéticos, processos criativos e experimentação digital; o desenvolvimento da autonomia criadora, ao estimular percursos investigativos e poéticos individuais e coletivos; a ampliação do repertório tecnológico-pedagógico, preparando o futuro docente para atuar em contextos

híbridos e digitais; o fortalecimento da experiência estética, compreendida como vivência sensível, crítica e reflexiva.

Sobre o objetivo de compreender de que forma a ludicidade se manifesta nas práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas no ateliê virtual, foi alcançado. Não se trata apenas de descrever atividades lúdicas, mas de investigar como a ludicidade se configura, se expressa e produz sentidos nas práticas artísticas e pedagógicas em ambiente virtual. Centrar as atividades na “manifestação” da ludicidade, o objetivo desloca o foco de uma visão instrumental do lúdico entendido apenas como estratégia motivacional, para uma perspectiva mais ampla, que considera o lúdico como dimensão constitutiva da experiência estética, criativa e formativa. As propostas didáticas dispostas no ambiente virtual transformaram as dinâmicas tradicionais; a mediação tecnológica, potencializando experiências sensíveis; interação digital, redefinindo modos de colaboração, autoria e fruição artística no ambiente virtual. Infelizmente não houve a adesão total das turmas até o final, pois alguns começaram, mas não deram prosseguimento.

Sobre o objetivo: identificar aprendizagens, desafios e mudanças formativas percebidas pelos licenciandos durante sua vivência no ateliê virtual na ampliação da sensibilidade estética dos futuros professores de arte, foi alcançado porque visualizamos três eixos centrais de análise: aprendizagens, o que foi construído em termos de saberes, competências e experiências; desafios, dificuldades enfrentadas no processo formativo; mudanças formativas percebidas e transformações subjetivas, profissionais e estéticas. foi possível delimitar o público: licenciandos; o contexto: vivência no ateliê virtual; a finalidade formativa: ampliação da sensibilidade estética.

As especificidades dos sujeitos investigados composta por futuros professores de Arte em processo de formação, este estudo buscou compreender as práticas docentes por eles desenvolvidas, bem como a natureza das interações estabelecidas em ambientes virtuais por meio de uma formação inicial e continuada. Objetivou, ainda, analisar as implicações dessas experiências no processo de desenvolvimento profissional docente. Para atender a esses propósitos, adotou-se uma abordagem metodológica pautada em um estudo de caso de cunho etnográfico.

Os documentos evidenciaram avanços importantes ao afirmar a Arte como componente curricular indispensável ao desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando aspectos sensíveis, expressivos, culturais e cognitivos. No entanto, tais

orientações permanecem, em grande medida, no plano prescritivo, sem explicitar com profundidade como o ensino pode se constituir por meio de experiências estéticas, nem como o professor pode ser formado para vivenciá-las e mediá-las de maneira consciente e crítica. É necessário uma formação continuada cultural, sensibilizar os alunos da necessidade dessas vivências para que a mediação do componente curricular Arte seja parte do currículo vivo na escola

À luz de John Dewey, essa lacuna torna-se ainda mais evidente. Para o autor, a experiência estética não é um adorno do processo educativo, mas seu núcleo vital. A estética, em Dewey, emerge da relação intensa e significativa entre sujeito e mundo, quando percepção, emoção e ação se integram em uma experiência plena. Quando a formação docente não proporciona vivências estéticas reais que envolvam experimentação, fruição, criação e reflexão — o ensino da Arte corre o risco de se reduzir a atividades técnicas, reproduções formais ou abordagens fragmentadas, esvaziadas de sentido.

Nesse sentido, a simples presença da Arte nos documentos curriculares não assegura uma prática pedagógica esteticamente significativa. É imprescindível, como aponta Ana Mae Barbosa, que o professor possua uma formação estética fundante, capaz de articular saberes conceituais, sensíveis e culturais. A autora defende que não se ensina Arte apenas dominando conteúdo ou metodologias, mas a partir de uma relação vivida com a arte e com a cultura visual, que permita ao docente ler, produzir e contextualizar imagens de forma crítica e sensível.

Os desafios permanecem: a ausência de uma reflexão estética mais aprofundada nos documentos oficiais ainda revelam uma concepção limitada de formação docente, muitas vezes centrada em competências técnicas e normativas, em detrimento da dimensão experiencial. Ana Mae Barbosa alerta que, sem uma formação estética sólida, o professor tende a reproduzir práticas superficiais, desconectadas da realidade cultural dos estudantes e incapazes de promover uma educação estética emancipadora.

Ainda é necessário avançar para uma reflexão crítica, conceitual e experiencial sobre o ensino da estética na Arte, que ultrapasse a leitura instrumental dos documentos curriculares. Isso implica compreender a estética não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como modo de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo. Implica, ainda, reconhecer que a experiência estética do

professor é condição fundamental para que ele possa criar situações pedagógicas que favoreçam experiências significativas para os alunos.

Sobre os documentos embora PCNs e BNCC representem marcos importantes na consolidação da Arte como área do conhecimento escolar, eles não dão conta, sozinhos, de garantir uma formação estética consistente. É na formação inicial e continuada do professor ancorada em experiências estéticas vividas, refletidas e contextualizadas que se encontra a possibilidade de um ensino de Arte verdadeiramente formativo, capaz de integrar sensibilidade, pensamento crítico e experiência, conforme defendem John Dewey e Ana Mae Barbosa.

Corroborando com os autores, os cursistas evidenciam que os momentos presenciais se constituíram como espaços formativos significativos de experiência estética, pedagógica e afetiva. A aula do “Ateliê” do curso semipresencial, foi uma construção estética, ao privilegiar a liberdade criativa, a experimentação e a partilha, possibilitou aos participantes vivenciar o fazer artístico de maneira sensível e desprovida de pressões, favorecendo o envolvimento genuíno e a expressão de sentimentos. Os encontros virtuais síncronos e a proposta tecno-ludo-estética fazer cada um em seus espaços, possibilitou o chamamento para vivenciarem experiências estéticas em seus cotidianos e os diálogos nos fóruns e encontros virtuais foram momentos de partilha de experiências significativas.

Podemos perceber que os relatos apontaram para a importância de práticas educativas que valorizem o brincar, o criar e o errar como dimensões fundamentais do processo de aprendizagem, especialmente no contexto da arte. A experiência vivida provocou reflexões críticas sobre metodologias tradicionais, evidenciando que o contato com propostas mais abertas e sensíveis pode gerar deslocamentos no modo de compreender e ensinar arte. Construíram uma memória coletiva marcada pela liberdade, pela experimentação e pelo encontro, revelando que o fazer artístico, para além do resultado estético, atua como potência formativa capaz de transformar percepções, ampliar olhares e ressignificar práticas educativas.

Os sujeitos apontaram que muitos escolheram o curso em Artes Visuais porque acreditam no poder transformador da arte para desenvolver criatividade, senso crítico, sensibilidade estética e cidadania. Existe também uma motivação ligada à inclusão e diversidade, já que a arte abre espaço para diferentes vozes, culturas e expressões.

No campo da Arte-Educação no Brasil a necessidade urgente de ampliar e aprofundar estudos sobre estética na formação de professores, especialmente no âmbito das Artes Visuais. A simples inserção da Arte em documentos curriculares norteadores da educação brasileira não asseguram, por si só, a constituição de práticas pedagógicas esteticamente significativas. Há uma distância evidente entre normatização curricular e experiência estética efetiva.

A reflexão proposta por Ana Mae Barbosa é central nesse debate. Ao defender que o ensino de Arte exige uma formação estética fundante, a autora desloca a discussão do domínio técnico-metodológico para a dimensão experiencial e cultural da docência. Ensinar Arte não se resume a aplicar conteúdo ou estratégias didáticas; implica vivência, repertório cultural, sensibilidade e capacidade crítica diante das imagens e produções simbólicas que constituem a cultura visual contemporânea.

Nesse sentido, a ausência de uma abordagem estética mais aprofundada nos documentos oficiais revela uma concepção ainda restrita de formação docente, muitas vezes orientada por competências normativas e indicadores avaliativos. Tal perspectiva pode reduzir a Arte a um conjunto de habilidades operacionais, esvaziando sua potência formativa. Sem uma formação estética sólida, o professor tende a reproduzir práticas superficiais, descontextualizadas e pouco conectadas às experiências culturais dos estudantes, comprometendo a construção de uma educação emancipadora.

Essa problemática indica a necessidade de organizar e fortalecer pesquisas que investiguem a estética na formação docente em Artes Visuais no Brasil, não apenas como um movimento acadêmico, mas uma necessidade política e pedagógica. Trata-se de fortalecer uma concepção de ensino de Arte que ultrapasse a formalidade dos documentos curriculares e se enraíze em experiências estéticas vividas, refletidas e culturalmente situadas. Somente assim será possível consolidar uma prática educativa capaz de integrar sensibilidade, pensamento crítico e criação, elementos indispensáveis para uma formação verdadeiramente humanizadora.

Ainda perduram lacunas entre prescrição curricular e vivência formativa. Dessa forma é fundamental compreender a estética não apenas como conteúdo programático, mas como modo de relação com o mundo, com o conhecimento e consigo mesmo, perspectiva que dialoga com o pensamento de John Dewey, para quem a experiência estética integra ação, reflexão e sentido. Sob essa ótica, a

formação do professor de Arte deve promover vivências que articulem criação, percepção, crítica e contextualização cultural.

Ademais, consideramos que a formação do professor de Artes Visuais, conforme historicamente estruturada, não tem conseguido garantir experiências estéticas profundas e contínuas, fundamentais ao processo formativo docente. Embora os documentos oficiais que orientam o ensino da Arte na educação básica brasileira especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que reconheçam a Arte como linguagem, campo de conhecimento e dimensão formativa essencial, observa-se uma fragilidade na forma como a experiência estética é conceitualizada e efetivamente incorporada à prática pedagógica.

Diante disso, consideramos que os estudos sobre a Arte e suas contribuições para a formação de professores são fundamentais e que nos mostram a particularidade do universo estético, tecnológico, o entendimento dos conceitos, dos saberes e fazeres, a importância dos professores, levando em consideração o fato de que esses estudos nos ajudam a pensar sobre a educação que queremos, podendo nos possibilitar o planejamento de propostas de atendimento que valorizem a Arte, os professores e seus direitos estéticos.

Portanto, ampliar os estudos sobre estética na formação docente em Artes Visuais no Brasil não é apenas um movimento acadêmico, mas uma necessidade política e pedagógica. Trata-se de fortalecer uma concepção de ensino de Arte que ultrapasse a formalidade dos documentos curriculares e se enraíze em experiências estéticas vividas, refletidas e culturalmente situadas. Somente assim será possível consolidar uma prática educativa capaz de integrar sensibilidade, pensamento crítico e criação, elementos indispensáveis para uma formação verdadeiramente humanizadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José C. **Manifestações populares e educação estética no Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRRN, 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Ars Poética, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, A. **Educação infantil e a formação do professor: práticas estéticas e sensíveis**. Editora Vozes, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: das origens ao pós-modernismo**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2021.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.
- BINNIE, Jennifer. Does viewing art in the museum reduce anxiety and improve wellbeing?. **Museums & Social Issues**, Chicago. v. 5, n. 2, p. 191-201, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 10 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1997.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, v. 32, n. 2, p. 17-34, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. **Estética.** Tradução de Miriam Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.

CAUQUELIN, Anne. **A arte contemporânea.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COLARES, Maria E. Estética e educação: caminhos para a formação humana. Fortaleza: UFC, 2001.

COSTA, Regina; MENEZES, Lucas. **Festas populares e educação em Sergipe.** Aracaju: UFS, 2021.

CARDOSO, C. M. DOSSIÊ: A literatura infantil na educação em direitos humanos: fundamentos e ideologia. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, Bauru, v. 9, n. 1, p. 7–10, 2021. DOI: 10.5016/ridh.v9i1.34. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/34>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

COLARES, Anselmo Alencar. **Ludicidade, estética e educação.** Belém: EDUFPA, 2001.

DAVID, M. L. S. Ludicidade na aprendizagem da docência universitária e suas influências no desenvolvimento profissional docente. 2024. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIOGO, A. P. S. **Formação estética literária de professores para o ensino da literatura infantil**: uma análise sob a égide de Lukács. 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2020) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95680> Acesso em: 23 de janeiro de 2025.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1994.

D'CUNHA, Nathan M. *et al.* Psychophysiological responses to visiting an art gallery: A pilot study. **Public Health**, [S. l.], v. 175, p. 121-128, Oct. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2019.07.005>. Acesso em: 28 fev. 2026.

DOHME, Vania. **Atividades lúdicas na educação**: o lúdico como metodologia pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2003.

DUARTE JÚNIOR, P. **A estética e a educação infantil**: possibilidades pedagógicas. Editora Vozes, 2010.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

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

FRIEDMAN, Adriana. **A arte de Brincar**: Brincadeiras e Jogos tradicionais. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HEGEL, G. W. F. **Estética**: a ideia do belo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valerio Rohden e Antônio Marques. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LARROSA, J. A experiência de ensinar. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002.
LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, I. C. S. S. **Aulas-ateliês: experiências estéticas e os processos formativos de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2020) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em:
<<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=96593>> Acesso em: 23 de janeiro de 2025.

LIMA, Andréa F. **Xilogravura e ensino de Arte no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2021.

LIVINGSTONE, S. **infância e a internet: grandes expectativas, desafios conhecidos**. Londres: Polity Press, 2019.

LOPES, T.; CARVALHO, C. Educação Infantil em museus de arte, ciência e história. **Educar em Revista**, v. 37, p. e76182, 2021.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza**. Tradução de Arlete Dialetachi. São Paulo: Aquariana, 2016. 375 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e formação humana**. Salvador: Edufba, 2014.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Cristina da Rosa. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Tereza. **O ensino da arte: dialogando com o contemporâneo**. São Paulo: FTD, 1998.

MEDEIROS, Carla P. **Cultura popular e ensino de Arte na Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2022.

MEDEIROS, E. B. M. Brincadeiras e brinquedos como manifestação cultural. Cadernos do EDM: **Comunicações & Debates**, São Paulo, n. 2, 132-140, 1990.

MEDEIROS, W. A. **Educação estética videográfica com licenciandos em artes visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2020. 323 f. Tese (Doutorado em 2020) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza,

2020. Disponível em:

<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95572> Acesso em: 23 de jan. 2025.

MENDES, T. L. F. Educação literária no contexto pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: da teoria às práticas. *Textura*, v. 21 n. 45 p. 30-50 jan/mar. 2019.

MEREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOCIÑO-GONZÁLEZ, I.; DEBUS, E. S. D. Biografías de mujeres para la infancia en el contexto brasileño y gallego. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. e75262, 2022.

MORAN, José Manoel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Revista Inovação em Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 22-27, 2015.

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida**: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: **Cengage Learning**, 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, G. T. L. **Audiodescrição e a formação estética de futuros pedagogos na disciplina Arte-Educação**. 2022. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2022) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106151>> Acesso em: 23 de janeiro de 2025.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAIXAO, F. **A literatura de cordel como patrimônio cultural imaterial brasileiro na formação estética de docentes**. 2022. 41 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2022) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105359>> Acesso em: 23 de jan. 2025.

PAPERT, Seymour. **A máquina das infâncias: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEREIRA JUNIOR, Leandro da Silva. **As linguagens poéticas das infância na Educação Infantil**: seus meios de ser, imaginar e expressar sentidos. 2024. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POLIVANOV, Beatriz Brandão. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **Revista Esferas**, Brasília, n. 3, 2013.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bingley, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRETTO, N. D. L. **Educação, tecnologia e cultura digital**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

QUEIROZ, J. G. Dança como elemento de formação estética de docentes. 2020. 271 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2020) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=96653>> Acesso em: 23 de janeiro de 2025.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SANTAELLA, L. **Cultura das Mídias**. São Paulo: Experimento, 2003.

SANTOS, J. D. A. DOS. FANTIN, M. Com quantos filmes se fala da criança? A pluralidade representacional da infância no cinema. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. e262397, 2023.

SANTOS, Paulo H.; FERREIRA, Cláudia M. **Arte popular e identidade cultural no Nordeste**. Recife: UFPE, 2019.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Vozes 2003.

SCHLINDWEIN, L. M.; MARTINS, A. S.; OLIVEIRA, R. D. DE. Plunct plact zum: imaginação e criação artística na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 59–72, jan. 2019.

SCHLINDWEIN, L. M.; MILLÉO, O.; SOUZA, M. L. DE S. E. Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, n. 124, p. 316–327, set. 2024.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **RENTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rente/article/view/14405>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Roberta M. **O Bumba Meu Boi Maranhense**: estética e educação. São Luís: EDUFMA, 2020.

SILVA, Ivna Bezerra da; LIMA, Luciana de; LOUREIRO, Robson Carlos. Docência e tecnologias digitais: um estudo sobre a formação de professores no contexto da tecnodocência. **Revista Internacional Educon**, São Paulo, v. 2, n. 1, e21021020, 2021. DOI: 10.47764/e21021020.

SOUZA, Jeferson; CARVALHO, Luana. **Estética afro-brasileira e educação na Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2018.

STRASBURGER, V. C. **Infância, Adolescentes e a Mídia**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERRIEN, Jacques; FARIAS, Ítalo; NUNES, Marcelo. Estado da Arte como Método Sociológico. **Revista Brasileira de Sociologia**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 25-39, 2011.

TURKLE, S. **Sozinhos juntos**: por que esperamos mais da tecnologia e menos dos outros. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

UNESCO. UNESCO ICT **Competency Framework for Teachers. Version 3**. Paris: UNESCO, 2018. 60 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>. Acesso em: 28 fev. 2026.

VALE, Flávia Janiaski; VISSICCHIO, Thacio Fagundes. Abordagem do Drama e as Tecnologias Educacionais: potencialidades criativas para formação de professoras(res) e crianças. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 55, p. 1–24, 2025. DOI: 10.5965/1414573102552025e0105. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/27431>. Acesso em: 6 mar. 2026.

VALENTE, J. A. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais.** São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1975.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social:** a exclusão digital em debate. São Paulo: Senac, 2006.