

Mariana Datria Schulze

**POR UMA DOCÊNCIA QUE CRIA: A TRAJETÓRIA  
FORMATIVA DE UMA ESTUDANTE-PROFESSORA EM UM  
VIÉS ESTÉTICO-ARTÍSTICO**

Tese de doutorado apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na Linha de Pesquisa Educação e Infância, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Maria Schlindwein.

Florianópolis  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária  
da UFSC.

A ficha de identificação é elaborada pelo próprio autor  
Maiores informações em:  
<http://portalbu.ufsc.br/ficha>

Mariana Datria Schulze

**POR UMA DOCÊNCIA QUE CRIA: A TRAJETÓRIA  
FORMATIVA DE UMA ESTUDANTE-PROFESSORA EM UM  
VIÉS ESTÉTICO-ARTÍSTICO**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 25 de fevereiro de 2019.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soraya Conde  
Coordenadora do PPGE/UFSC

Banca Examinadora:

---

Dr.<sup>a</sup> Luciane Maria Schlindwein – Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina – CED/UFSC

---

Dr.<sup>a</sup> Andrea Vieira Zanella – Examinadora  
Universidade Federal de Santa Catarina – CFH-UFSC

---

Dr.<sup>a</sup> Diana Carvalho de Carvalho – Examinadora  
Universidade Federal de Santa Catarina – CED-UFSC

---

Dr.<sup>a</sup> Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes – Examinadora  
Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED-UDESC

---

Dr.<sup>a</sup> Rosânia Campos – Examinadora  
Universidade da Região de Joinville – PPGE-UNIVILLE



Para Thiago e Leonardo. Com suas  
chegadas pude aprender sobre mim.  
Com seus sorrisos e abraços pude  
entender os sentidos da vida.



## AGRADECIMENTOS

Mesmo sendo uma tarefa individual, mesmo tendo a reclusão e a solidão como partícipes dos estudos e produções acadêmicas, nossas relações nos acompanham, nossos vínculos nos fortalecem, nossas pessoas especiais são presentes. Por tudo e tanto, gratidão é o mínimo que eu posso expressar a vocês.

Quem me ensinou o valor da luta pela liberdade e pelo respeito ao diferente foi você, meu pai, José César. Obrigada pelas longas conversas em seu bunker e pelos abraços de urso que fazem os momentos difíceis serem entendidos como passíveis de superação.

Por saber me decifrar em apenas um minuto de conversa, além de deter a cura de qualquer enfermidade na ponta dos dedos e no cheiro de serenidade de seu colo, a frase “quero ser como você quando eu crescer” é totalmente destinada a você, minha mãe, Denise. Símbolo de inteligência e de elegância, me dedicarei a ser para o Leonardo o que fostes e és para mim.

Nossa semelhança é uma marca registrada. Porém, você é a minha melhor versão, e ainda por cima ruiva. Compartilhamos genética e ambiente. Somos muito parecidas e, ao mesmo tempo, tão distintas. A cada encontro sobram ensinamentos, comentários divertidos, memórias de passagens inesquecíveis e a certeza de que eu tenho em você, minha irmã, Carolina, a minha melhor amiga e a minha influência direta para entender o mundo, o feminino e o feminismo.

Contos de fadas e histórias românticas sempre fizeram parte das minhas brincadeiras e imaginação infanto-juvenis. Mal sabia eu que poderia viver algo muito semelhante, com direito a suspense, desencontros e uma pitada de melodrama. Não seria diferente com a vinda de nosso Leonardo, que avisou triunfantemente de sua chegada e transformou por absoluto as nossas vidas. Obrigada por querer a minha companhia em sua jornada, meu amor, esposo e parceiro, Thiago. Obrigada pela possibilidade de viver isto tudo ao lado de vocês dois.

O laço de amizade, para mim, demarca o início e a longevidade de uma família. Por isso, o fator sanguíneo, por vezes, é apenas mais uma característica na relação de afeto e de importância que temos entre nós. Tainá, Pietro, Rodrigo, Juliana, Ana Mari, Murilo, Mariana, Jéssie, Elson, André, Tailini, Tiago, Tainara e Luis, vocês são a minha família. Saibam que lutarei sempre pela felicidade de vocês.

Uma irmandade feita de cumplicidade, acalanto, amor e respeito é o que construímos, minhas amigas-irmãs Júlia, Márcia, Carina, Juliana,

Marina, Andréia e Talini, e minha madrinha que escolhi depois de adulta, Beatriz. Vocês são o meu refúgio e minha fonte de calma.

Para as Professoras Valeska, Aliciene, Rosânia, Maria Elisa e Janaína, minhas mentoras, minhas inspirações, minhas referências. Por todas as palavras de carinho, por todos os abraços de segurança, por todas as partilhas e por jamais soltarem a minha mão. Saibam o quanto vocês são especiais. Saibam o quanto vocês foram fundamentais para que eu pudesse estar aqui.

Aos Professores Sílvio, Vinícius, Paulo, Cláudio e Waldemar, às Professoras Marciane, Sofia, Maryahn, Luana, Beatriz e Ana Paula, e especialmente às/aos estudantes dos cursos de Psicologia, Publicidade e Propaganda, Direito e Fonoaudiologia, meu agradecimento pela compreensão e acolhimento nos momentos de afastamento para as aulas no doutorado e escritas da tese. Às/Aos colegas de docência e funcionárias(os) do departamento de Direito, das Áreas da Saúde e Sociais-Aplicadas da Univille e das Secretarias de Ensino Superior nas Unidades Centro e Saguacú da Faculdade Ielusc, minha gratidão pelo desvelo e disponibilidade em me auxiliar no andamento de disciplinas e atividades acadêmicas.

À Professora Luciane, minha orientadora neste caminho intenso de doutoramento, foste essencial para a compreensão da potência histórica e cultural de transformação que constitui a Educação. Obrigada por ter possibilitado tantos saberes, oportunidades e aprendizagens.

Parceiras(os) de caminhada, companheiras(os) de manhãs e tardes de estudos, fui agraciada pela possibilidade de conhecer e conviver diretamente com duas pessoas fantásticas, Adriana e Leopoldo, e com um grupo de pesquisa extraordinário, o Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte – Nupedoc, composto pela minha orientadora e por Nelita, Áurea, Joselma, Claudete, Matheus, Aline, Maria Luiza, Daniela, Deborah, Wanessa, Carolina, Marialva e Edson.

Por todas as contribuições, críticas, proposições e inquietações, agradeço às Professoras Avaliadoras que compuseram as bancas de qualificação e de defesa deste trabalho. Estendo esse cumprimento às Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com quem tive o privilégio de ter aulas, e às(aos) funcionárias(os) do Programa, sempre solícitas(os).

Ao Professor Edison, à Professora Maristela, às(aos) funcionárias(os) da Pró-Reitoria de Extensão e aos envolvidos direta ou indiretamente com a Revista Eletrônica de Extensão da UFSC – Extensio, minha gratidão pelos quase dois anos de imersão em práticas editoriais e



no conhecimento de realidades e contextos em que a Universidade  
comprova sua função social.

A todas(os) vocês, o meu muito e eterno obrigada!



Não tem porque interpretar um poema.  
O poema já é uma interpretação.  
(Mário Quintana, 1906-1994)



## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender que implicações uma trajetória formativa marcada por um viés estético-artístico possui no processo de constituição docente. Pautando-se em uma perspectiva histórico-cultural sobre os processos de constituição humana e educacionais, assim como a formação e os trabalhos de Pino (1990, 2000, 2005 e 2006), Schlindwein (2012 e 2015), Vázquez (1999 e 2011), Vigotski (1999, 2003 e 2014) e Zanella (2003, 2004, 2005, 2006 e 2007). Sobre o percurso metodológico, esta investigação se caracteriza pela abordagem qualitativa e do tipo documental na análise de uma formação estética-artística de longa duração em que participaram 12 doze estudantes-professoras, durante os anos de 2004 a 2006. Os dados foram coletados com a transcrição na íntegra das gravações audiovisuais dos encontros, registradas em 24 fitas VHS. A partir desse montante, foi selecionada uma estudante-professora a fim analisar como esta formação contribuiu para seus saberes profissionais, sua atividade docente e significação dos processos psicológicos imaginação e atividade criadora. A análise dos dados ocorreu pelo método indiciário orientado por Pino (2005) e como resultados tem-se que o processo de formação docente, quando pautado na educação artística, promove desdobramentos na constituição da subjetividade do/pelo sensível da realidade na qual estes sujeitos estão inseridos, especificamente o ato criador. Assim, defende-se que uma formação atravessada pelas artes eleva a consciência de si e do outro, constituindo e proporcionando docentes mais sensíveis e com condições de olhar para o desenvolvimento humano em uma perspectiva ampla e criadora

**Palavras-chave:** Atividade criadora. Docência. Formação de Professores. Educação Estética.



## ABSTRACT

This research aimed to understand the implications of a formative trajectory marked by an aesthetic-artistic bias in the teacher training process. (2000, 2005 and 2006), Schlindwein (2012 and 2015), Vázquez (1999 and 2011) and his work on the historical and cultural aspects of human and educational processes, Vigotski (1999, 2003 and 2014) and Zanella (2003, 2004, 2005, 2006 and 2007). In the methodological trajectory, this research is characterized by a qualitative and documentary approach in the analysis of a long-term aesthetic-artistic formation, in which twelve student-teachers participated during the years of 2004 to 2006. The data were collected with the transcription. in full of the audiovisual recordings of the meetings, recorded on 24 VHS tapes. From this amount, a teacher-student was selected to analyze how this formation contributed to the professional knowledge, the teaching activity and the meaning of the psychological processes of the imagination and the creative activity. Data analysis was based on the indexed method from Pino (2005). As results, the process of teacher training, when based on artistic education, promotes the unfolding of the subjectivity of the sensitive reality in which these subjects are inserted, specifically the creative act. Thus, it is argued that a formation traversed by the arts elevates the consciousness of oneself and the other, constituting and providing teachers more sensitive and able to look at human development in a broad and creative perspective.

**Keywords:** Creative activity. Teaching. Teacher training. Aesthetic Education.





## RÉSUMÉ

Cette recherche visait à comprendre les implications d'une trajectoire formatrice marquée par un parti pris esthétique-artistique dans le processus de formation des enseignants. (2000, 2005 et 2006), Schlindwein (2012 et 2015), Vázquez (1999 et 2011) et ses travaux sur les aspects historiques et culturels des processus humains et éducatifs, Vigotski (1999, 2003 et 2014) et Zanella (2003, 2004, 2005, 2006 et 2007). Dans la trajectoire méthodologique, cette recherche est caractérisée par une approche qualitative et documentaire de l'analyse d'une formation artistique et esthétique de longue durée, à laquelle douze étudiants-enseignants ont participé entre 2004 et 2006. Les données ont été recueillies avec la transcription en totalité des enregistrements audiovisuels des réunions, enregistrés sur 24 bandes VHS. À partir de cette somme, un enseignant-élève a été sélectionné pour analyser comment cette formation contribuait aux connaissances professionnelles, à l'activité d'enseignement et à la signification des processus psychologiques de l'imagination et de l'activité créatrice. L'analyse des données était basée sur la méthode indexée Pino (2005). En conséquence, le processus de formation des enseignants, lorsqu'il est basé sur l'éducation artistique, favorise le développement de la subjectivité de la réalité sensible dans laquelle ces matières sont insérées, en particulier l'acte de création. Ainsi, on soutient qu'une formation traversée par les arts élève la conscience de soi et de l'autre, constituant et fournissant des enseignants plus sensibles et capables de considérer le développement humain dans une perspective large et créative.

**Mots clefs:** Enseignement. Formation des enseignants. Education esthétique.



## **LISTA DE QUADROS**

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Tabela de identificação das fitas analisadas..... | 85 |
| Quadro 2 – Informações gerais das fitas analisadas.....      | 86 |
| Quadro 3 – Quadro analítico das transcrições das fitas.....  | 95 |



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
AVC - Acidente Vascular Cerebral  
BDTD - Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações  
CED - Centro de Educação  
DVD - Digital Versatile Disc  
Furb - Fundação Universidade Regional de Blumenau  
Furg - Universidade Federal do Rio Grande  
GE - Grupo de Estudo  
GT - Grupo de Trabalho  
MPGE - Moving Picture Experts Group  
Nupedoc - Núcleo Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte  
Nupra - Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais: relações estéticas e processos de criação  
Peba - Pesquisa Educacional com Base nas Artes  
Piae - Programa Institucional Arte na Escola  
PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação da  
PUC - Pontifícia Universidade Católica  
RBE - Revista Brasileira de Educação  
RS - Rio Grande do Sul  
SC - Santa Catarina  
SciELO - Scientific Electronic Library Online  
SP - São Paulo  
Uenf - Universidade Estadual do Norte Fluminense  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSJ - Universidade Federal de São João Del-Rei  
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria  
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas  
Unileste - Centro Universitário do Leste de Minas Gerais  
Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Univali - Universidade do Vale do Itajaí  
Univille - Universidade da Região de Joinville  
USP - Universidade de São Paulo  
VHS - Video Home System



## SUMÁRIO

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>27</b> |
| 1.1      | O PONTO DE PARTIDA: OBJETO E TRAJETÓRIA .....   | 27        |
| 1.2      | O PONTO DE ENCONTRO: CONTEXTO DA PESQUISA   | 30        |
| <b>2</b> | <b>PRODUÇÕES RECENTES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ESTÉTICA E ATIVIDADE CRIADORA</b> .....                          | <b>45</b> |
| 2.1      | FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ESTÉTICA E ARTE ..   | 46        |
| 2.2      | DOCÊNCIA E ATIVIDADE CRIADORA .....   | 53        |
| <b>3</b> | <b>ENCONTROS COM ESTÉTICA, DOCÊNCIA E ATIVIDADE CRIADORA</b> .....  | <b>63</b> |
| 3.1      | ESTÉTICA E ARTE: OBJETOS E OBJETIVOS DOCENTES   | 65        |
| 3.2      | ESTÉTICA E ARTE: OBJETOS E OBJETIVOS PSICOLÓGICOS .....   | 67        |
| 3.3      | VIVÊNCIAS ESTÉTICA-ARTÍSTICAS E ATIVIDADE CRIADORA: OBJETOS E OBJETIVOS EDUCACIONAIS .....                            | 73        |
| <b>4</b> | <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....  | <b>83</b> |
| <b>5</b> | <b>ESTÉTICA, ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA CRIATIVA E CRIADORA</b> ..... | <b>99</b> |
| 5.1      | PRÓLOGO: “ <i>Meu nome é Anita</i> ” .....  | 100       |
| 5.2      | ATO I: ESTÉTICA, ARTE E SABERES DOCENTES .....  | 108       |
| 5.2.1    | Cena 1: “ <i>Crianças que só desenhavam com preto devem ser problemáticas</i> ” .....                                 | 108       |
| 5.2.2    | Cena 2: “ <i>Eles não têm concentração, não é?</i> ” .....  | 112       |
| 5.2.3    | Cena 3: “ <i>Antes eu gostava de arte, mas não sabia por que gostava de arte</i> ” .....                              | 116       |
| 5.3      | ATO II: ESTÉTICA, ARTE E ATIVIDADE DOCENTE..  | 121       |
| 5.3.1    | Cena 1: “ <i>Professora, hoje, tem que ser um anjo</i> ” (sic) ....   | 121       |
| 5.3.2    | Cena 2: “ <i>Porque eu não sei desenhar, [...] não sei fazer perfeito</i> ”   | 126       |
| 5.3.3    | Cena 3: “ <i>Com os alunos é a mesma coisa. Eles precisam tocar as coisas</i> ” .....                                 | 131       |
| 5.4      | ATO III: IMAGINAÇÃO, ATIVIDADE CRIADORA E DOCÊNCIA .....  | 135       |
| 5.4.1    | Cena 1: “ <i>O bom é sempre ser muito criativo</i> ” .....  | 135       |
| 5.4.2    | Cena 2: “ <i>A poesia desperta o que tem dentro da gente</i> ” ..   | 139       |
| 5.4.3    | Cena 3: “ <i>Por isso a escada, esse sobe e desce. Altos e baixos.</i> ”  | 143       |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>149</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>153</b> |
|          | <b>APÊNDICE A – Trabalhos/pôsteres selecionados nas reuniões nacionais da ANPEd.....</b>                                    | <b>167</b> |
|          | <b>APÊNDICE B – Dissertações e teses selecionadas na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações – BDTD .....</b> | <b>168</b> |
|          | <b>APÊNDICE C – Artigo selecionado na Revista Brasileira de Educação.....</b>   | <b>169</b> |
|          | <b>APÊNDICE D – Artigo selecionado na Revista Eletrônica SciELO.....</b>  | <b>170</b> |
|          | <b>ANEXO A – Conto “Cem anos de perdão” .....</b>   | <b>171</b> |



# 1 INTRODUÇÃO

É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica seu presente.  
(Lev S. Vigotski<sup>1</sup>, 1987)

## 1.10 PONTO DE PARTIDA: OBJETO E TRAJETÓRIA

Situada no campo da formação de professores, esta investigação se propôs a compreender que implicações uma trajetória formativa marcada por um viés estético-artístico possui no processo de constituição docente. Para tanto, foram analisados os dados obtidos em uma pesquisa a respeito do desenvolvimento estético na docência, que realizou oficinas sobre arte e suas expressões - incluindo música, artes visuais e literatura – com um grupo de estudantes-professoras, durante três anos. Mas antes de continuar a exposição do caminho percorrido para a elaboração deste texto, uma breve pausa. Ao longo do processo de ressignificação que permeia o ato da escrita, uma recordação se fez constante.

À minha época do Ensino Fundamental, mais precisamente nas séries<sup>2</sup> iniciais, desenhar nuvens em folhas brancas, especialmente na disciplina de Artes, foi uma atividade que me deixou marcas. Foram muitas as vezes em que recebi meus desenhos com comentários como “esta nuvem não está certa” e “qual é a cor da nuvem que você vê no céu?”, ou ainda tendo símbolos a indicar que algo estava incorreto, como riscos formando um “x” ou pontos de interrogação na cor vermelha. Inversamente proporcional foram os momentos em que pude explicar o porquê de ter feito nuvens na cor azul. Caso eles tivessem ocorrido faria a apresentação da seguinte lógica-resposta: em uma folha branca, as nuvens em sua cor original – branco – não apareceriam; e mesmo que, ao olhar pela janela, eu visse o contrário, contornar e pintar de azul era uma

---

<sup>1</sup> A grafia convencional para o nome deste autor ainda não possui consenso nas publicações brasileiras, em que pode ser encontrada de seis formas gráficas diferentes (Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii ou Vigotskii). Respeitando as demais, escrevo ao longo do texto com a grafia “Vigotski”, da mesma forma que nas referências bibliográficas, seguindo o uso empregado por tradutores do russo ao português, como Paulo Bezerra.

<sup>2</sup> Conforme a Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2019), além da ampliação de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental, também alterou a nomenclatura de “série” para “ano”.

possibilidade para que o céu fosse representado no desenho, o que não era o meu intuito ou desejo.

Segundo Solange Bigal (2015, p. 49),

[...] é importante que as imperfeições, os ruídos, os desvios e as rupturas constituam-se nos verdadeiros temas que afetam duramente o ensino, especialmente, da arte e do design. E que a abertura para o outro defina todo o aprendizado. Pré-requisito: deseducar a percepção, de tal sorte que o ambiente de ressonância e vivacidade, natural do processo criador, possa se afirmar.

Compreendo que a lembrança das aulas de Artes foi uma espécie de companhia para a escrita deste trabalho pelo fato de, ao mesmo tempo em que recebia as devolutivas dos erros e incoerências em meus desenhos, ter escutado das professoras da própria disciplina e de outras que aquele – a aula de Artes - era o momento da expressão das diferentes e individuais visões que tínhamos sobre o mundo. Com este relato tento demonstrar o afastamento que, por vezes, se repetiu entre as falas e as ações docentes, seja na Educação Infantil, na Educação Básica e até mesmo na Pós-Graduação. Afastamento de sujeitos que se encontram em um mesmo espaço-tempo e, por um lado, defendem, propõem e incentivam o criar, o imaginar, o produzir; mas também cerceiam e impedem tais processos, mesmo que de forma não consciente. E é esse o pano de fundo desta tese. A relação entre a consciência de si e a consciência para o/do outro. Assim, uma breve apresentação da jornada até esse momento se demonstra adequada.

Entendo que minha formação e trajetória profissionais iniciaram-se com a entrada no curso de Psicologia (2005-2009) da Universidade da Região de Joinville (Univille), quando tive a possibilidade de ingressar, concomitantemente, na iniciação científica – talvez, um ponto de intersecção da graduação até o doutoramento. Durante quatro dos cinco anos do curso, voluntariei em um projeto de extensão que realizava orientações para pacientes vitimados por acidentes vasculares cerebrais (AVC) e seus cuidadores. Este projeto também possuía um propósito de pesquisa, e foi em razão desse aspecto que me mantive no grupo. Inicialmente, os estudos vinculavam-se a questões psicopatológicas, com destaque para a correlação entre episódios de AVCs isquêmicos<sup>3</sup> e

---

<sup>3</sup> Os acidentes vasculares cerebrais isquêmicos são os mais comuns em ocorrência e designam o quadro de obstrução/interrupção do fluxo sanguíneo cerebral.

quadros depressivos. Passados dois anos, os esforços da equipe de pesquisadores se voltaram para a neuropsicologia, na realização de pesquisas sobre o comprometimento de funções psicológicas superiores em pacientes vitimados por AVCs – especialmente memória, linguagem e pensamento – e suas consequências quanto à qualidade de vida. Os fenômenos e processos psicológicos tornaram-se centrais para o desenvolvimento das investigações de que participei, e foram dessas produções que questões vinculadas à reabilitação e às intervenções psicoeducacionais surgiram. Porém não era mais a neuropsicologia o campo de atuação que pretendia trilhar, e sim a psicologia escolar e educacional. A vivência do estágio curricular obrigatório e o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso sobre a avaliação educacional e a educação inclusiva foram fundamentais para tal decisão.

Concluída a graduação, iniciei uma especialização em Interdisciplinaridade (2010-2011), com a realização da monografia Trabalho docente: concepções da avaliação educacional na educação inclusiva, uma continuidade dos estudos desenvolvidos no trabalho de conclusão de curso em Psicologia. Ainda durante a especialização, ingressei no Mestrado em Educação da Univille (2011-2012), na linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, em que conduzi uma pesquisa na interface das necessidades educacionais especiais e o trabalho docente de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo da dissertação defendida foi investigar de que forma o encaminhamento e a frequência de estudantes nas salas de apoio pedagógico impactavam a concepção e o trabalho docente de professores das salas regulares de ensino. Com o Mestrado em andamento, comecei a trilhar a carreira docente em uma universidade e uma faculdade, ambas comunitárias, onde permaneço atuando. Desde então, em um processo muito intenso e árduo, venho constituindo-me professora em nível superior, um desafio diário e inebriante.

Com a defesa da dissertação, tive a possibilidade de dar continuidade à minha formação enquanto pesquisadora, com o ingresso na segunda turma de Doutorado em Educação (2014) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC, na linha de pesquisa “Educação e Infância”. A Psicologia Histórico-Cultural foi uma definição teórica ocorrida na graduação, assim como, até a entrada no Doutorado, meus estudos se achavam voltados à tríade psicologia educacional, educação especial em uma perspectiva inclusiva e trabalho docente. Formação de professores, psicologia da arte e educação estética, até então, não eram vistos por mim como elementos desta equação. Foi com a definição de quem caminharia comigo na

construção da tese, quando passei a integrar o Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte – Nupedoc, que teve início a mudança e aproximação com esses temas.

## 1.2 O PONTO DE ENCONTRO: CONTEXTO DA PESQUISA

Durante o período de 2002 a 2004, o perfil social, econômico e cultural docente foi pesquisado como parte do projeto *Constituição do Sujeito e Atividade Criadora: investigando professores das séries<sup>4</sup> iniciais do ensino fundamental em contextos de formação continuada*. A investigação foi realizada nos municípios de Balneário Camboriú, Itajaí e Florianópolis, em Santa Catarina (SC), e no município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul (RS), tendo um caráter interinstitucional. Participaram, em 2002, a Professora Doutora Andréa Vieira Zanella, a Professora Doutora Kátia Maheirie e a Professora Doutora Silvia Zanatta da Rosa, pela UFSC; a Professora Doutora Cássia Ferri e a Professora Doutora Luciane Maria Schlindwein, pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali); e a Professora Doutora Susana Inês Molon, pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg). No ano de 2003, integrou a equipe o Professor Doutor Angel Pino Sirgado, da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (ZANELLA, 2004; SCHLINDWEIN, 2015).

De forma majoritária, o perfil delineado apontou para docentes com uma trajetória de formação que incluía magistério, ensino superior em Pedagogia e pós-graduação lato sensu. Foi verificada uma hegemonia do gênero feminino, com 87% de professoras nos anos finais do ensino fundamental, e 99% entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. A condição econômica das pesquisadas se mostrou estável, com destaque em relação aos municípios dos demais estados brasileiros. Por fim, sobre o aspecto cultural, o hábito de leitura estava vinculado aos afazeres nas escolas, o contato com diferentes expressões artísticas era restrito, e a televisão foi a principal forma de lazer indicada (SCHLINDWEIN, 2015).

Tais achados foram confrontados com os índices oficiais de desempenho escolar, tendo sido constatada uma discrepância entre as condições de formação e de trabalho das docentes e os resultados estudantis. Esses aspectos mobilizaram o grupo à condução de uma

---

<sup>4</sup> Como indicado em outro momento do trabalho, a Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2019) alterou a nomenclatura de “série” para “ano”.

investigação que provocasse e promovesse o ato criador entre/com professores e estudantes. Os esforços das pesquisadoras se voltaram para a convergência dos fundamentos teórico-metodológicos, a fim de elaborar e conduzir atividades que evidenciassem o encadeamento da arte no desenvolvimento estético de professores e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a partir de 2004, o foco do projeto integrado de pesquisa passou a ser os processos constitutivos da docência em um viés artístico, sobretudo quanto às artes visuais, à música e à literatura (SCHLINDWEIN, 2015).

A proposta decidida pelo grande grupo foi a de ofertar formações que pudessem constituir docentes mais imaginativos e criativos, estruturadas em formato de encontros-oficinas videogravados. As filmagens em VHS<sup>5</sup> foram o aspecto metodológico comum da pesquisa, o que possibilitou aos pesquisadores aproximar e confrontar os resultados obtidos nas diferentes realidades investigadas. A coleta de dados também contou com o uso de imagens e fotografias de obras de arte, discussão de textos, elaboração de memoriais e testemunhos, e produções artísticas realizadas nos encontros-oficinas.

Maheirie e Vítório (2006), Zanella, Werner e Sander (2006), Zanella *et al.* (2005, 2007), Ros, Maheirie e Zanella (2006), Maheirie *et al.* (2006, 2007), Zanella (2007), Sander e Zanella (2008) são algumas das publicações sobre o curso de extensão *Oficinas estéticas: prática pedagógica e atividade criadora*<sup>6</sup>. Pertencente ao braço da pesquisa vinculado à UFSC, foi conduzido pelo Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais: relações estéticas e processos de criação (Nupra), à época composto por pesquisadoras que integravam os departamentos de Psicologia e de Estudos Especializados em Educação da UFSC. Como esclarecem Sander e Zanella (2008), o Nupra tinha como objetivo investigar as temáticas ‘relações estéticas’, ‘atividade criadora’ e ‘constituição de sujeitos’, pautando-se em Bakhtin e nos autores da Psicologia Histórico-Cultural.

O curso de extensão buscou analisar as “(im)possibilidades de educação estética e de se engendrar processos de criação em contextos de ensinar e aprender” (MAHEIRIE *et al.*, 2006, p. 239). Ele foi ofertado para docentes do ensino fundamental da rede pública de Florianópolis/SC, com a proposta de “trabalhar e discutir, em forma de oficinas estéticas, a atividade criadora relacionada à prática pedagógica exercida pelos

---

<sup>5</sup> *Video Home System* ou, em português, Sistema Doméstico de Vídeo.

<sup>6</sup> Também foi localizado o título *Oficinas estéticas: atividade criadora e prática pedagógica* para referenciar o mesmo curso de extensão.

professores, buscando relacioná-las a elementos visuais, auditivos e literários, presentes nos contextos de ensinar e aprender” (MAHEIRIE; VITÓRIO, 2006, p. 111).

Desenvolvido em duas etapas, a primeira parte da formação ocorreu no primeiro semestre de 2004 e contou com a participação de trinta professoras. Divididos em dois grupos e com frequência semanal, os encontros ocorriam às segundas-feiras e quintas-feiras, tendo dezoito e doze integrantes, respectivamente. Com nove encontros-oficinas, cada um deles teve duração de aproximadamente três horas. Já a segunda parte aconteceu no primeiro semestre de 2005, porém apenas uma das trinta professoras compareceu e participou das atividades. A proposta do curso de extensão como um todo era que as docentes ressignificassem as relações estético-criativas em seus contextos de ensino e de aprendizagem, ao mesmo tempo em que reconhecessem sua historicidade e condição humana, ambas fundamentalmente inventivas. Os encontros-oficinas se destinavam à construção de um espaço para vivências estéticas e discussões teóricas que possibilitassem às professoras refletir sobre suas trajetórias de vida e práticas pedagógicas.

Maheirie e Vitória (2006) discorrem sobre a relação da afetividade e da atividade criadora ao analisar o processo de criação de um painel durante o encontro-oficina Olhar estético: serão os olhos ‘a janela da alma?’, que compôs o curso de extensão. Segundo as autoras, o ato criador encontra-se em um movimento de objetivação e subjetivação. A apropriação dos significados, inicialmente coletivos, passam a ser singulares para, então, serem objetivados em ações, pensamentos e emoções.

Maheirie (2003) destaca que a dimensão imaginária é integrante da realidade humana e, mesmo sendo uma negação do real, é parte do contexto social, pois relaciona-se diretamente às percepções e relações dos sujeitos no mundo. A autora, amparada em Sartre (1996), afirma ser a imaginação a consciência afetiva de um objeto que é expresso em imagem. Ela é formada pela transformação do já conhecido, que foi inicialmente percebido e significado pelo sujeito, sendo esta significação que atribui uma consciência à imagem (MAHEIRIE *et al.*, 2007, p. 150).

Além disso, apoiadas em Vásquez (1999), as referidas autoras apresentam o conceito de relação estética como uma das formas mais

antigas de relação do homem com o mundo. Tal afinidade surge e se desenvolve a partir de certas condições históricas e sociais, e sua autonomia, de forma relativa, ocorrerá em tempos modernos. A relação estética tem como objeto o que se define por sensível e, portanto, todo elemento da realidade que suscite uma percepção mais desprendida aos olhares mais pragmáticos. Nesse grupo incluem-se as obras de arte, assim como objetos da natureza, técnicos e utilitários, em que aquilo que é absolutamente humano, social e histórico passa a ser analisado. Assim, se demarca

[...] a vinculação inexorável entre atividade criadora e olhar estético [...]. Depreende-se claramente que ambos se forjam mutuamente e são condições para a objetivação humana, ou seja, para a produção do novo decorrente da atividade criadora em qualquer esfera da vida, incluindo-se aí a produção de conhecimentos (ZANELLA, 2004, p. 141).

Os trabalhos de Zanella, Werner e Sander (2006) e Maheirie *et al.* (2007) expõem os discursos sobre a atividade criadora de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente as transformações que puderam ser percebidas pela sua participação nos cursos de extensão universitária. Para as autoras, nesse processo a atividade criadora possui um lugar de destaque, dada a sua conjuntura social, cultural e histórica, e à possibilidade de sua realização pela apropriação e superação da realidade. “O processo de criação é a objetivação da imaginação que transforma a realidade e que ao mesmo tempo transforma o próprio sujeito que cria”; com o qual se passa pela relação direta com a realidade à reelaboração imaginativa de suas partes significativas e à composição de um produto final (ZANELLA; WERNER; SANDER, 2006, p. 168).

Distanciando-se de uma visão determinista, a concepção de criação apresentada e defendida pelas autoras – assim como no presente trabalho – não diz respeito a um atributo ou uma característica exclusiva de um seletivo grupo de indivíduos mais capazes. O ato criador abrange

[...] pensamento, vontade, atenção voluntária, raciocínio lógico e outros processos psicológicos superiores amalgamados com a emoção. O processo de criação [é] marcado [pelas] condições históricas/sociais/culturais, objetiva assim as [...] possibilidades cognitivas, afetivas, [...] emoções,

processos psicológicos superiores e conhecimentos que, em suas relações, foram constituídos ao longo de sua história. Ao mesmo tempo, [...] promove o movimento de arrancada para além de si e da situação vivida (MAHEIRIE *et al.*, 2007, p. 151).

Defende-se, assim, que o caráter criativo concernente ao humano pode estar presente em todas e quaisquer relações estabelecidas com o mundo, com os outros e consigo. Essa amplitude existe na mesma medida e forma que as possibilidades de significação de vivências estéticas, artísticas e criativas (ZANELLA *et al.*, 2005), que, por sua vez, se sustentam nas/pelas relações e condições sociais e históricas vivenciadas pelos sujeitos, necessariamente estéticas. Todavia,

[...] essa perspectiva não está necessariamente presente em contextos educacionais, pois os discursos que predominam em nossa sociedade em relação à criatividade a mitificam: na medida em que se considera o criar como dom reservado a poucos, às pessoas que por ele agraciadas, as práticas pedagógicas não são reconhecidas como criadoras de condições de possibilidade para a emergência da imaginação e criação, tanto do aluno quanto do próprio educar (ZANELLA; WERNER; SANDER, 2006, p. 168-169).

No atual cenário da educação brasileira, é inegável que a formação de professores deva ser concebida e conduzida como um contínuo processo de sujeitos criadores. Isso porque cabe ao professor, “[...] ao se deparar com os múltiplos significados, sentidos e possibilidades do real e do virtual, [refazer] a realidade e a si, [ser] resistência às formas instituídas que lhe cegam o olhar e obliteram as possibilidades de devir, de transgressão” (ZANELLA; WERNER; SANDER, 2006, p. 169). A vivência em um contexto formativo que se destina à reflexão e à ação criadora também apresenta sua relevância ao se analisar a modificação de discursos, de conceitos e de práticas pedagógicas. Conforme Zanella, Werner e Sander (2006, p. 180), apoiadas em Sawaia (1999), discursos “fundam práticas e se apresentam como práticas”; discursos fornecem pistas para “conhecer os sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências, às atitudes que adotam em relação a si próprios e aos outros, e os sentimentos vivenciados nesse processo”; discursos reiteram ser “preciso investir em possibilidades de ressignificação dessas experiências



e seus sentidos” e “à necessária reflexão sobre propostas de formação continuada e suas (im)possibilidades de transformação”.

Com o mesmo nome e moldes metodológicos semelhantes aos encontros-oficinas videogravados no curso de extensão conduzido na UFSC, os trabalhos de Silva *et al.* (2006) e Ança *et al.* (2006) apresentaram a condução dada à pesquisa pelo grupo da Furg. Participaram da formação continuada vinte professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Rio Grande/RS. Ao total, foram oito encontros-oficinas, cada qual com seu tema específico, a saber: criatividade; imaginação; formação e prática pedagógica; o lúdico; os sentidos; o olhar; e sexualidade e gênero (ANÇA *et al.*, 2006).

As participantes da formação desfrutaram de momentos de intensa reflexão sobre a profissão docente, com destaque para suas trajetórias escolar e acadêmica, por meio do resgate de recordações da infância e da adolescência. Esse contorno específico da investigação se sustentou na compreensão de que as vivências pessoais poderiam contribuir e influenciar os processos de constituição enquanto professoras.

Silva *et al.* (2006) trazem a análise do encontro-oficina *Corpos* que expressam sentimentos e constituem gênero, cujo propósito foi a reflexão sobre sentimentos e signos que expressavam e imprimiam marcas corporais. Conforme as autoras, o objetivo era que as professoras percebessem o corpo como uma expressão estética do humano, demonstrada pelas variadas formas de ser e de estar no mundo, seja consigo, seja com outros sujeitos. Isso porque a corporeidade é vista como uma possibilidade de resgate e ressignificação do papel do professor enquanto um sujeito que detém as capacidades necessárias para atividades e posturas criadoras. Nas palavras de Silva *et al.* (2006, p. 3), a

[...] maneira de experienciar a corporeidade está sendo deixada de lado e isso impede que o professor, em sala de aula, reconheça-se enquanto sujeito capaz de criar, fazendo com que os alunos não percebam a sua capacidade criativa e deixem de entender o corpo como possibilidade de contato desses sujeitos com o mundo e com os outros, tendo presente à importância dessa relação como algo ético e estético, bem como o entendimento do corpo como algo em movimento, que também aprende.

A análise das devolutivas deste encontro-oficina específico revelou, por um lado, sentimentos de prazer, alegria e entusiasmo com o

que fora vivido por parte das professoras; por outro, noções de corporeidade que se vinculavam à imagem de corpos estáticos, que precisavam ser controlados e moldados a partir de um padrão previamente definido pela sociedade, sem qualquer alusão às expressões agradáveis daquilo que se tinha realizado.

Ainda de acordo com as autoras, a escola em que essas docentes se encontram ainda repete um discurso em que o movimento corporal incomoda e atrapalha o fazer docente, sendo a paralisia dos corpos dos estudantes – como também os das professoras – sinônimo de efetivos processos de aprendizagem e de ensino. Nesse sentido, a formação continuada é vista como um instrumento ímpar para a promoção de reflexões e posicionamentos críticos, a fim de contrapor e combater concepções tão estéreis sobre a corporeidade humana. Defende-se

[...] uma percepção e ressignificação de corpo, para assim enxergar o mesmo não como espaço de controle, mas como uma possibilidade de aprender novas formas de ver, de sentir e com isso preconizar práticas educativas que contribuam para a formação de um ser humano mais autônomo, em fim perceber o corpo não como veículo de aprendizado, mas como algo que também aprende (SILVA *et al.*, 2006, p. 5).

O trabalho de Ança *et al.* (2006) analisou o encontro-oficina Múltiplos olhares: o meu olhar e o olhar do outro, apresentando o discurso de três professoras, participantes da formação docente, sobre o conto Cem anos de perdão, de Clarice Lispector (Anexo A). Foi organizado a partir da compreensão sobre nossos olhares estarem tão acostumados ao cotidiano – principalmente pela presença intensa da mídia – que passamos a perceber o mundo e o outro de forma enviesada e superficial. Esse processo de indiferença pode levar à construção e conservação de um olhar insensível, distante, dependente da interpretação do outro.

Como discutido pelas autoras, a escola não está imune a isso. O relato de uma professora que não se reconheceu em sua sala de aula, nem a si mesma durante a apresentação de fotografias feitas pelo grupo de pesquisa ou, ainda, a contradição entre aquilo que era ou não visto, entre o que era ou não feito podem exemplificar este olhar que cristaliza e automatiza as relações e os cotidianos escolares.

Nesse sentido, entende-se a relevância de proporcionar momentos que potencializem um olhar mais sensível, permeado pelas sensações e

percepções dos demais sentidos constitutivos do humano, que se encontre com o outro e dele não desvie, que relembre a humanidade e a afetividade que constituem os sujeitos. É também assim que o olhar estético apresenta sua potência, dado o resgate da imaginação, da criação e da crítica.

[...] o processo de constituição da atividade criadora no sujeito deve ser entendido tanto como um produto histórico-social, inserido no tempo e no espaço que acontece, considerando tanto as situações objetivas do contexto quanto uma relação específica desse sujeito com o mundo, já que, para criar, ele necessita dos conhecimentos adquiridos anteriormente para articulá-los na sua imaginação com uma postura capaz de transformar os sentimentos e as emoções, dando-lhes nova significação (ANÇA *et al.*, 2006, p. 7).

As duas oficinas pretendiam, como exposto por Silva *et al.* (2006) e Ança *et al.* (2006), mobilizar nas participantes o resgate de uma figura professoral que se afastasse de pensamentos já enraizados, com características de corpos e olhares reduzidos, formados por marcas profundas e romantizadas do ser e fazer docente. Esse investimento pode ser percebido na alegria manifestada pelas participantes durante a realização dos encontros, nas ressignificações e reflexões de suas práticas pedagógicas pelo contato com elementos artísticos e estéticos, pelos processos de criação e discussões intensas no sentido de superar as percepções cristalizadas, em um coletivo trabalho de sensibilidade de si e do outro.

Por fim, as produções do grupo Cultura, Escola e Educação Criadora, que compôs o projeto integrado com suas duas linhas de pesquisa, Constituição da Profissionalidade Docente e Imaginação e Criação na Escola, e cujos integrantes foram responsáveis pelas videografações que compõem o objeto de estudo do presente trabalho. O grupo iniciou em 1999, com o nome Formação Docente, e estava vinculado ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Univali. Suas produções se destinavam a investigar o processo de formação de professores, especialmente sobre a educação estética na educação básica. Tal perspectiva sustentava-se no entendimento de que

[...] a formação docente constitui-se em um processo que envolve, ao mesmo tempo, o desenvolvimento e estruturação da pessoa, bem

como a ideia de formação como instituição, e que envolve a estrutura organizacional da escola. Considera-se a formação um fenômeno complexo e diverso que, inevitavelmente, está relacionada com o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo (PINO; SCHLINDWEIN; NEITZEL, 2010, p. 5).

O projeto conduzido pelo grupo ocorreu entre os anos de 2004 a 2006, totalizando seis semestres, e dele participaram doze estudantes-professoras que atuavam na rede pública de ensino da cidade de Itajaí/SC. O uso da expressão ‘estudantes-professoras’ se deve ao fato de as participantes se encontrarem em dois momentos de sua trajetória professoral. Nos três primeiros semestres do projeto, as participantes eram acadêmicas de um curso de Pedagogia ofertado no estado de Santa Catarina e frequentavam a disciplina Prática de Ensino. Nesse momento, as atividades realizadas foram conduzidas por duas professoras regentes, três artistas plásticas e dois pesquisadores do grupo de pesquisa. Já nos três últimos semestres, constituiu-se uma espécie de formação continuada para as participantes, com a devida certificação às concluintes, sob a responsabilidade exclusiva dos integrantes do grupo de pesquisa.

Durante todo o percurso do projeto, seu objetivo principal era o estudo e a vivência de diferentes linguagens artísticas e estéticas. Schlindwein e Soares (2007, p. 384) esclarecem que

[...] há que se salientar que a estética, enquanto modo de apropriação da realidade vincula-se às condições históricas, sociais e culturais. Por isso, restringir o campo estético ao artístico é limitativo, pois coloca a arte em uma dimensão abstrata e imutável, em uma lógica que associa beleza aos padrões clássicos. Além disto, excluem as outras atividades humanas como moral, filosofia, política e economia em que as relações sociais se estabelecem.

O primeiro semestre de 2004 destinou-se às artes visuais, incluindo temas atrelados à história da arte, à presença do feminino, ao deciframento e à ressignificação das obras de arte, e à produção do artístico. O segundo semestre de 2004 tratou da música, temática instigada pela inserção de uma musicista no grupo de pesquisa. Durante o ano de 2005, as atividades contemplaram o teatro, o cinema e a literatura, tendo esta última permanecido em 2006, dada a presença de

uma professora-pesquisadora da área da literatura no grupo de pesquisa. Os encontros, denominados ‘ateliês’, tinham um caráter teórico-prático, com o objetivo de desenvolver atividades que mobilizassem a sensibilidade das participantes. Segundo Schlindwein e Soares (2007, p. 384),

[...] ao propormos vivências estéticas através dos ateliês, procuramos não apenas privilegiar as expressões artísticas, mas também experiências que propiciassem a tomada de consciência do sensível, através do olhar, do ouvir e do sentir o entorno constitutivo das vivências pessoais e profissionais. [...] intencionamos ampliar o repertório das professoras, tanto em termos de conhecimentos sistematizados quanto em percepções sensoriais. Assim, ao estarem em contato com experiências estéticas e artísticas, puderam ampliar sua formação cultural e a capacidade de percepção e imaginação.

Os dados obtidos ao longo de toda a investigação foram divididos considerando-se os três tipos de instrumento de coleta utilizados, qual sejam: videogravação dos encontros formativos; memoriais, nos quais as participantes registravam suas ideias e impressões sobre o que era vivido nos encontros formativos; e um questionário, em que as avaliações finais das participantes foram expressas<sup>7</sup>. Para a presente pesquisa, a fonte dos dados se restringe às videogravações. Tal recorte se justifica por conta do montante produzido (34 fitas) não ter sido integral e conjuntamente explorado até então.

Todavia, resultados de análises sobre partes desta investigação constam nos trabalhos de Schlindwein e Sirgado (2006), Soares (2007), Schlindwein e Soares (2007), Pino, Schlindwein e Neitzel (2010) e Schlindwein (2012, 2015). Conforme Schlindwein (2015, p. 423), “uma educação pautada nas artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana”. Acrescente-se a isso o fato de o desenvolvimento dizer respeito às transformações que ocorrem nas diferentes funções do organismo humano (PINO, 2005), e que essas transformações se fazem possíveis à medida que o sujeito vivencia

---

<sup>7</sup> Os memoriais e os questionários foram fontes utilizadas especificamente no último ano da pesquisa, conforme explicado por Soares (2008).

manifestações que não de suas funções originais. Assim sendo, tão relevante quanto o conhecimento científico é o conhecimento da arte<sup>8</sup>. Dessa forma,

[...] a arte pode ser entendida como produto cultural, mediador entre o indivíduo e o gênero humano. Ou seja, quem a produz nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos. No entanto, tal apropriação não é mecânica ou passiva. É necessário que se dê a mediação das relações sociais junto ao fruidor, de modo que nele sejam projetados os movimentos que a arte suscita (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 23).

Essas relações sociais podem ser compostas e realizadas por diferentes sujeitos, que assumem o papel de mediadores, uma vez que a função da arte vai além do contágio, tampouco se dá pela análise dicotômica da forma e do conteúdo. Um desses mediadores pode ser o professor, e, justamente por deter tal função social, sua formação deve contar, também, com o conhecimento do artístico, do estético, do sensível.

O professor assume o papel de mediador entre a criança e as relações sócio-histórico-culturais. O papel do professor vai além de possibilitar ao aluno a aproximação com a linguagem cultural expressa no meio social, mas contribuir para que os alunos ampliem sua compreensão do mundo em que estão inseridos e na sua própria história enquanto seres humanos, também autores de produções culturais (SOARES, 2007, p. 4).

Entretanto, como expõe Schlindwein (2015, p. 423), “[...] a própria rotina do professor, inerente ao processo educacional, tende [a] um congelamento no sentido que pode empobrecer a experiência de ensino e

---

<sup>8</sup> Schlindwein (2012) discute a necessidade de se diferenciar as experiências científicas das estéticas. Enquanto a científica apresenta-se rigorosa, visando à técnica e à sistematização em busca de algo que está em construção; na estética tem-se contato com o caráter sensível do homem, seja pelo acabamento, pela desconstrução e, especialmente, pela transformação do individual, das relações e do social.

aprendizagem, atingindo professor e alunos e, em outra direção, a própria escola”. Em contraposição a esse engessamento, está o entendimento de que a articulação entre as artes e a formação docente pode contribuir, efetivamente, para a constituição de um profissional “mais sensível, atento, inquieto e comprometido com leituras transversais de mundo” (SCHLINDWEIN, 2012, p. 1).

Vale ponderar que as vivências estéticas podem não mudar radicalmente a trajetória da vida docente, tampouco devem ser vistas na qualidade de solução para todas as mazelas presentes na estrutura, formação e cotidiano escolares (VIGOTSKI, 2010). É inegável, todavia, que as dimensões do sensível e do artístico, quando traduzidas em objetivos educacionais e da constituição humana, são passíveis de contribuir de forma singular para aqueles sujeitos que estão nas salas de aula e detêm uma responsabilidade única nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Sobre isso Schlindwein (2012, p. 14-15) afirma:

[...] nossos estudos vêm-nos permitindo traçar alguns indicadores de que a vivência estética de professores pode transformar a ação docente, em particular nos primeiros anos escolares, seja na educação infantil, seja nos anos iniciais do ensino fundamental. [...] Esta atitude estética, por assim dizer, aguça o olhar, o ouvir, o sentir, o perceber, de forma que o professor (e os alunos, em decorrência) torna-se mais atento [...] Desta atitude estética, decorre outro processo, talvez mais fundamental: as transformações na atitude ética. Ao estranhar a realidade e percebê-la com mais cautela, o professor se permite ouvir o aluno, de forma que os limites de intersubjetividade passam a ser mais valorizados, constituindo um ambiente de respeito mais efetivo.

Partindo dessas análises, algumas inquietações emergiram e deram os contornos para a elaboração deste trabalho. Foram elas: no processo de formação de professores há espaço para relações e vivências estético-artísticas? Em existindo, de que forma se dão essas relações e vivências, e que sentidos são atribuídos pelos docentes? Como estética e arte são significadas pelos professores e, por sua vez, ensinadas aos seus estudantes? Em que medida a formação docente concebe aprendizagem e desenvolvimento humanos como processos criadores? E, poderia o

professor reconhecer a potencialidade criadora de seus estudantes se nem a sua, por vezes, lhe é consciente?

Assim, por considerar o percurso formativo um momento ímpar na trajetória docente, que reserva uma posição singular ao profissional-aprendiz, permeado por conhecimentos, reflexões e transformações, esta pesquisa teve por objetivo compreender que implicações uma trajetória formativa marcada por um viés estético-artístico possui no processo de constituição docente. Para tanto, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: a) explorar de que forma estética e atividade criadora vem sendo tratadas nas produções acadêmicas sobre formação de professores; b) analisar como uma formação estética-artística, de longa duração, contribuiu para os saberes profissionais de uma estudante-professora; c) averiguar como uma formação estética-artística, de longa duração, contribuiu para a atividade docente de uma estudante-professora; e d) investigar como, em uma formação estética-artística de longa duração, os processos psicológicos imaginação e atividade criadora foram significados por uma estudante-professora.

Segundo Vigotski (2010, p. 352), a tarefa central da educação estética é, criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras”. Desta forma, os espaços, tempos e processos escolares são – também – estéticos, haja vista ser a estética “[...] a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com condições históricas, sociais e culturais em que ocorre” (VÁZQUEZ, 1999, p. 47).

Com esses delineamentos se torna perceptível, como afirmam Zanella *et al.* (2005) e Zanella (2006), a complexidade do processo de constituição humana e como a atividade criadora se faz presente no movimento de reconhecimento, interpretação e transformação da trajetória e realidade na qual o indivíduo se insere, em que ele se constrói e da qual é o construtor. Por tais proposições, entende-se e defende-se o fazer docente como um ato político, ético e estético, detentor de responsabilidade e de comprometimento com as formações e transformações históricas, sociais e culturais da humanidade.

Investir na perspectiva da educação estética para a formação de professores é encorajar uma sensibilidade na Educação que carrega consigo a possibilidade da percepção, da crítica e da atividade criadora, afetiva e imaginativa – todos aspectos que constituem o trabalho professoral. Ao que apontam os resultados obtidos na presente investigação, e que se defende enquanto tese, uma formação atravessada pelas artes eleva a consciência de si e do outro, constituindo e



proporcionando docentes mais sensíveis e com condições de olhar para o desenvolvimento humano em uma perspectiva ampla e criadora.

Para finalizar, apresenta-se a estrutura e composição deste trabalho. No primeiro e presente capítulo, denominado *Introdução*, constam os esclarecimentos sobre como se deu a trajetória da pesquisa, com informações sobre suas autoras e definições do tema e objetivos da investigação. O segundo e terceiro capítulos, sob os títulos *Formação de professores, estética e atividade criadora nas produções acadêmicas recentes* e *Encontros com estética, docência e atividade criadora*, expõem os achados de um levantamento bibliográfico produzido exclusivamente à pesquisa e os fundamentos teórico-conceituais do trabalho.

O quarto capítulo, *Procedimentos metodológicos*, traz o percurso da investigação, incluindo esclarecimentos sobre tipo de pesquisa, base epistêmica, e processos de coleta e análise dos dados. O quinto e penúltimo capítulo, *Estética, arte e formação de professores: o processo de constituição de uma docência criativa e criadora*, se destinou à apresentação e discussão dos resultados obtidos, considerando os objetivos delineados para o trabalho.

No último capítulo, *Considerações finais*, uma síntese dos achados da investigação é proposta, bem como algumas problematizações e tensionamentos acerca desses, ressaltando a defesa da tese de que a presença das artes e estética na formação de professores promove a constituição de um profissional diferenciado, mais consciente, sensível, generoso e solidário. Por fim, consta o rol de referências utilizadas, bem como os anexos e apêndices produzidos.



## **2PRODUÇÕES RECENTES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ESTÉTICA E ATIVIDADE CRIADORA**

De acordo com Ferreira (2002), a produção científica e acadêmica brasileira vem em um movimento de fortalecimento que, a partir da década de 1980, pode ser percebido pelo aumento no número de programas de pós-graduação em território nacional e pela postura adotada nesses centros em defesa de uma política de divulgação das investigações e trabalhos realizados. Nesse sentido, elaborar e realizar uma pesquisa demanda, inicialmente, a condução de uma análise sistemática e crítica do lugar conferido à temática ou ao objeto de estudo, nos devidos círculos especializados; haja vista as consonâncias, contradições e lacunas que possam existir, assim como a originalidade e a relevância daquilo que fora proposto.

Assim, averiguar de que forma a estética e atividade criadora vem sendo tratadas nas produções acadêmicas sobre formação de professores, seja pelas teorias e métodos selecionados, ou pelos objetivos pretendidos, se entende indispensável. Como discute Ouriques (2010, p. 2), o intuito deste procedimento está no conhecimento “[para um] auto esclarecimento pedagógico, procurando assim estabelecer os seus limites, [...] em que direção [se está] caminhando, a fim de que novos estudos não venham a reprisar abordagens, mas que deem continuidade a discussões tão importantes”.

Com o objetivo de mapear e analisar as produções acadêmicas sobre formação de professores, estética e atividade criadora, foi realizado um levantamento bibliográfico durante o segundo semestre de 2018. Essa revisão sistemática contou com os seguintes critérios para a seleção dos trabalhos:

a) Banco de dados/plataformas: foram pesquisadas as páginas web da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd<sup>9</sup>), da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações

---

<sup>9</sup> Atualmente, a ANPEd é composta por 24 grupos de trabalho (GT), dentre os quais foram selecionados 4: GT 8 – Formação de Professores; GT – 17 Filosofia da Educação; GT – 20 Psicologia da Educação; e GT 24 – Educação e Arte. A escolha desses GTs foi norteadada pelo entendimento de serem esses os espaços em que as investigações e discussões sobre o objeto de estudo do presente trabalho seriam potencialmente existentes. Para selecionar as produções, os descritores foram identificados na programação de cada GT, considerando-se os títulos das sessões especiais, dos trabalhos encomendados, dos trabalhos e pôsteres aprovados, e dos minicursos. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

(BDTD<sup>10</sup>), da Scientific Electronic Library Online (SciELO<sup>11</sup>) e do repositório da Revista Brasileira de Educação (RBE<sup>12</sup>).

b) Período: foram selecionados trabalhos publicados no período de 2008 a 2018;

c) Descritores/termos: os títulos e/ou resumos dos trabalhos continham as palavras-chave “formação de professor(es)”, “formação docente”, “estética”, “arte” e “atividade criadora”, com o uso dos operadores de busca ‘AND<sup>13</sup>’ e ‘+<sup>14</sup>’ para combinações;

d) Base epistêmica: publicações com autores e discussões em consonância às bases teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural, do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao total foram localizados quinze trabalhos, entre os quais: cinco artigos pertencentes aos anais das Reuniões Nacionais da Anped; três teses e duas dissertações da BDTD; quatro artigos da revista eletrônica SciELO; e um artigo da RBE. Os resultados foram organizados em dois eixos temáticos, apresentados a seguir. O eixo denominado ‘Formação de professores, estética e arte’ apresenta as produções que debatem a relação entre o processo de constituição docente, estética e arte. E o eixo intitulado ‘Docência e atividade criadora’ contém as publicações que discutem o fazer pedagógico permeado e promovido pela imaginação e atividade criadora.

## 2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ESTÉTICA E ARTE

O ensaio *Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores* (HERNÁNDEZ, 2012) traz uma crítica ao trabalho desenvolvido pela própria autora quando se propôs a inserir a arte como eixo central nas disciplinas em que lecionava nos cursos de formação de professores de uma universidade pública estadual. A proposta era que os estudantes acessassem textos poéticos, literários e dramáticos;

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.scielo.org>.

<sup>12</sup> Disponível em: [www.scielo.br/rbedu](http://www.scielo.br/rbedu).

<sup>13</sup> O operador ‘AND’ é padrão; isso significa que se não for explicitado um operador entre dois termos o ‘AND’ será utilizado. O operador ‘AND’ busca por registros que contenha os termos em qualquer campo do registro.

<sup>14</sup> O símbolo ‘+’ corresponde ao operador de obrigatoriedade, o que significa que o termo subsequente a ele existe em qualquer campo do registro.

apreciassem filmes, performances e músicas; realizassem contação e escrita de histórias; e vivenciassem danças circulares. Como explica Hernández (2012, p. 3),

[...] as “aulas expositivas” (as aspas são propositais) eram organizadas como se fosse um espetáculo. No lugar de alunos, uma plateia formada por futuros professores de história, de filosofia, de sociologia, de língua portuguesa, de física e de matemática, tendo em vista que na última reformulação curricular dos cursos de licenciatura da universidade em que trabalhava, as turmas passaram a ser mistas e as disciplinas não tinham mais reserva de vagas para cursos específicos.

Estranhamentos, inquietações e a compreensão de que as aulas não teriam o mesmo formato que acompanhava a trajetória estudantil daqueles que estavam em sala se destacou nos primeiros meses. A cada novo encontro, contudo, fosse pela proposta pedagógica, fosse pelas atividades desenvolvidas, as devolutivas foram assumindo posições de cumplicidade, expectativa e satisfação em poder viver o ensino superior de formas múltiplas.

Ao final do ensaio, a autora apresenta a sua trajetória em um curso destinado à gestão educacional que continha um único encontro para a arte. Ela questiona o real impacto que esse momento proporcionaria à atuação profissional dos participantes. Sua resposta foi a apresentação de muitas monografias para a conclusão do curso que tiveram como tema central a arte, inclusive com posterior desdobramento em uma dissertação defendida por um dos participantes do curso. Ou seja, mesmo que único, solitário e pontual, o encontro com a arte movimenta. A arte que afetou um único sujeito, por sua vez, mobilizou ações que impactaram outros sujeitos, professores e estudantes, que transformaram suas realidades e histórias. E, assim, “esses ecos confirmam a hipótese de que a arte como eixo na formação de professores pode ser um caminho possível” (HERNÁNDEZ, 2012, p. 10).

Esse caminho é defendido no trabalho de Moraes (2013) intitulado *Educação estética na universidade e o constructo de impulsos lúdicos*, que traz a necessidade de comprometimento com o processo de aperfeiçoamento estético e desenvolvimento cultural na formação inicial de professores. Tal alinhamento se sustenta na consideração de que os espaços de atuação profissional, sejam eles formais ou não, exigem uma

formação estética e saberes artísticos, tal como expresso nas legislações nacionais, entre outras especificidades docentes.

Com as contribuições de Schiller (2009, 2011), a autora apresenta a noção de impulsos lúdicos como um terceiro impulso do ser humano, resultado do entre o equilíbrio do impulso sensível (natural) e o impulso formal (racional), com o qual se institui um processo de formação estética. Tal formação defende a busca contínua pela beleza nas múltiplas manifestações da vida humana, que transforma as relações entre e com objetos, gerando o lúdico – que é e se manifesta na liberdade criadora.

Ao ingressar no ensino superior, os estudantes trazem consigo um repertório formado por suas histórias e vivências, que devem ser valorizadas e contextualizadas com a nova realidade que se põe diante desses sujeitos. Contudo, esse repertório também necessita de ampliação, a fim de lhes possibilitar uma formação equilibrada entre os impulsos formais e sensíveis aos quais serão submetidos. Nesse sentido, a formação estética de futuros professores demonstra ser fundamental à atuação docente, haja vista que, por meio da arte, se tem o contato com o criativo, o artístico e o sensorial, a ampliação de ações e práticas pedagógicas, e a sensibilização aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos.

Com isso,

[...] os professores levam para a sala de aula um repertório cultural que interfere de forma direta no modo como ensinam e aprendem, assim como dialeticamente acontece com o repertório dos estudantes. Em se tratando do professor, a repercussão de seu repertório de experiências se dá na prática pedagógica, em especial na seleção de recursos didáticos e na proposição de atividades para discentes (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011, p. 223).

Assim, as instituições formativas de professores não podem negligenciar o papel que possuem “[...] no que tange à formação estético-artística desses profissionais que atuam diretamente na escola” (MORAES, 2013, p. 8). A isso se inclui o esclarecimento de que não se trata de transformar pedagogos, historiadores e geógrafos em artistas, mas de fazer esses profissionais-professores adquirirem repertório “[...] artístico e cultural a partir de experimentações, apreciações e análises estéticas e históricas, [com o que] ele terá mais apropriação de elementos

para mobilizar saberes referentes às artes na escola e em outros espaços educativos” (MORAES, 2013, p. 8).

Na escola e na universidade, como em outros espaços sociais, a arte é fundamental. É com ela e a partir dela que os processos de criar, imaginar, produzir se estabelecem. Em um mundo absorto pela repetitividade, pelo distanciamento e o aligeiramento, todos esses processos – eminentemente humanos – passam a ter um lugar secundário na educação, muito próximo ao do consumo. E, desta forma, concorda-se com Moraes (2013) no tocante à necessidade de as instituições formadoras refletirem acerca das concepções existentes sobre o campo do conhecimento estético. Sobre isso Silva, Almeida e Ferreira (2011, p. 227) afirmam que,

[...] num momento em que tanto se discute a problemática da inclusão, não podemos deixar de considerar que a não participação de professores na vida cultural da sociedade é uma forma de exclusão social. Ressaltamos, neste contexto, a necessidade de se ampliar o repertório cultural de professores, incentivando e facilitando a leitura e o acesso ao teatro, ao cinema, às exposições de arte, aos museus, aos concertos, aos espetáculos de dança, etc. Mediador que é entre a cultura e o aluno, o professor precisa ter amplo acesso às várias formas de expressão da cultura [...].

Reis e Requião (2013), ao apresentar as bases teórico-críticas da Educação Estética no Brasil, abordam como os esquemas de exclusão e dominação se fazem presentes no processo de trabalho, ensino e na circulação da mercadoria artística. O trabalho artístico é concebido como dissociado da materialidade concreta<sup>15</sup> que, como a qualquer outra forma de trabalho, lhe é necessária. Tal perspectiva alimenta a ideia de que à arte cabe o prazer e o ócio, de que não se trata de uma tarefa produtiva, tampouco acessível a todos, visto que apenas um restrito e distinto grupo de sujeitos possui o ‘dom’ ou ‘talento’ para tais feitos.

Diferentemente desse sentido, entende-se que o trabalho artístico possui um caráter ontocriador e, por conseguinte, que a importância da

---

<sup>15</sup> “Assim, o artista é visto como aquele ser que se difere dos demais por dominar certas habilidades ou pelo seu ‘talento’, e o fetiche que envolve a sua imagem e a sua atividade profissional acaba por ocultar suas necessidades humanas e suas condições reais de produção” (REIS e REQUIÃO, 2013, p. 3).

educação estética reside na sua condição inaugural de toda a formação humana (KOSIK, 1976). Como afirma Duarte (2016, p. 92),

[...] as artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual.

Segundo Reis e Requião (2013), desde 1950, as produções sobre educação e arte realizadas no Brasil pouco se dedicaram a abordar artistas, aprendizes e educadores como sujeitos constituídos nas relações sociais de produção. Como efeito, a maioria dos trabalhos no campo da arte tem tradicionalmente se apoiado na proposição de estudos de caso sobre questões presentes na relação ensino-aprendizagem, como o papel da linguagem artística em processos cognitivos, ou a didática e a prática pedagógica do professor de arte; pouco se apresenta sobre a formação concebida e proporcionada aos seus docentes – o que se entende como um dado alarmante.

Loponte (2017) chama a atenção para o fato de que grande parte das discussões que se propõem sobre formação estética não contemplam ou afastam-se das produções artísticas contemporâneas, desconsiderando as intensas transformações que a arte vem sofrendo, ao menos desde a segunda metade do século XX. Nesse sentido, a autora questiona qual é a definição pretendida pelos estudiosos e pesquisadores ao adotarem a expressão *formação estética*, pois os efeitos do uso dessas palavras e conceitos específicos atingem diretamente a concepção e a intenção de programas, projetos e estudos sobre arte e estética.

Sob esses aspectos,

[...] tudo isso que chamamos de formação estética nem sempre quer dizer a mesma coisa, com efeitos e implicações bem distintos. Poderíamos assim, de modo preliminar, por exemplo, associar as combinações “emoção estética” e “vivência estética” aos pressupostos de Vigotski; “estética burguesa”, como uma formulação de cunho



marxista, ou então “estética negativa”, uma expressão extraída das discussões teóricas de Adorno. Ou ainda podemos associar as expressões “estética da existência” e “vida como fenômeno estético” às problematizações levantadas por Foucault e Nietzsche (LOPONTE, 2017, p. 440).

Os trabalhos de Iten (2013) e Barreto (2018) são exemplos de investigações sobre o processo formativo de professores em uma perspectiva estética condizente com a definição sustentada por esta investigação. Em *Contribuições do programa institucional arte na escola à formação continuada de professores da educação infantil*, Iten (2013) apresenta o Programa Institucional Arte na Escola (Piae). Destinado à comunidade interna e externa da Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb), contou com professores de arte e de outras áreas de conhecimento, em todos os níveis de ensino da educação básica. O recorte da pesquisa, contudo, restringiu-se aos professores da educação infantil.

Para Iten (2013, p. 31), a formação estética de professores vem se demonstrando uma tendência na formação continuada. Englobando os processos de imaginação e criação, a categoria estética não se destina apenas à apreciação do belo e do artístico; ela também proporciona a constituição de um olhar sobre a realidade transformado. Dessa forma,

[...] o conceito de estética permeia a dimensão sensível do ser humano. Porém, este “sensível” não é compreendido somente como canais sensoriais, mas sim como uma possibilidade de apropriar-se da realidade e reinventá-la. Por meio dos sentidos, do sensível, o ser humano percebe e estrutura a realidade em que vive e para, além disso, ele pode se mobilizar e transformar essa realidade. Nesse movimento de mobilização e transformação duas atividades são fundamentais: a imaginação e o ato criador (ITEN, 2013, p. 32).

A perspectiva da formação estética de professores considera fundamental que o docente desenvolva atividades imaginativas, por lhe possibilitarem o ato criador, bem como as ressignificações e reelaborações de suas práticas pedagógicas. Na qualidade formativa que constitui a educação estética, o estranhamento e o assombro se fazem presentes, ao mesmo tempo em que a contemplação da obra de arte proporciona conhecimento e estudo. Contudo, a observação passiva não

é o seu propósito, e sim a possibilidade de elaboração de algo novo, imaginado e criado pelo espectador que, neste caso, é o professor.

A formação docente forjada pela estética se preocupa e investe na dimensão sensível do profissional. Dela é que decorrem as modificações em suas vidas particulares e também em seu fazer e ser docente no âmbito da rotina educacional. Nesse sentido, Iten (2013) demonstra que as vivências no Programa Institucional Arte na Escola (Piae) reverberaram nas práticas pedagógicas dos professores participantes de tal forma que foram incorporados conceitos, técnicas e atividades pertinentes ao Programa nos seus cotidianos escolares. A sistematização de trocas de experiências e a constituição de comunidades de práticas em suas escolas – ambas possibilitadas pelas múltiplas linguagens da arte – corroboram a importância de se ampliarem as vivências e repertórios artísticos, culturais e estéticos para professores(as). Isso, por sua vez, impacta na mobilização de saberes e ações, com vista aos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes.

Barreto (2018) também constatou esse movimento ao analisar um processo de formação de professores desenvolvido em uma escola municipal de ensino fundamental na cidade de São Paulo. A proposta da formação era instigar os docentes a reverem suas práticas em uma perspectiva humanizadora e sensível por meio da arte, da ética e da política, visto que, ao questionar concepções e escolhas, a estética assume um posicionamento ético e político.

O objetivo da autora foi apreender as significações que os educadores possuíam sobre o papel constitutivo das mediações estéticas e os possíveis impactos dela advindos em suas práticas profissionais. Para tanto, a formação se destinava, direta e criativamente, ao sentir, pensar e agir no contexto escolar. Dessa maneira,

[...] a formação que se abre para a estética da sensibilidade traz seus fundamentos éticos e políticos. A pedagogia se compromete com o ensinar, com as escolhas feitas e a estética pode inaugurar outras formas de ver a escola, outra maneira de sentir e levar o educador a avaliar a abrangência do seu trabalho educativo que é social, cultural, humano (BARRETO, 2018, p. 72).

Ao ser instigado à reflexão, o professor responde e, respondendo, passa a atuar e a dar direção à sua própria existência. Por meio das mediações estéticas, das rupturas dos padrões comportamentais, de

ensino, aprendizagem e conteúdos curriculares fomentam brechas que impulsionam e ampliam sentidos e significados, formas de ver e sentir a arte, bem como se ver e estar no mundo. Ela “[...] revigora o educador em relação ao aprender a ouvir, a ver, a ser, a cuidar, a ter afeto e isso se desdobra na produção de conhecimento, provocando o repensar das práticas escolares excludentes, discriminatórias, alienantes” (BARRETO, 2018, p. 6). Como afirma Lukács (2010), a função criadora humana se expressa no fato de perceber-se a si mesmo, transformar-se em pessoa, por intermédio do seu fazer material ou imaterial. Assim, a arte, por todas as suas manifestações, torna-se possível pelo trabalho humano em sua perspectiva transformadora.

## 2.2 DOCÊNCIA E ATIVIDADE CRIADORA

A presença da arte na formação docente é concebida como substancial para um processo de constituição profissional diferenciado. Tendo o professor contato com a arte em sua dimensão de usufruto e de criação, acredita-se que a educação estética permitirá outras concepções e compreensões acerca da realidade em que vive e, por conseguinte, um olhar mais sensível aos problemas educacionais. Tassoni e Leite (2010), em *A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas*, discutem como as práticas e posturas docentes podem afetar o processo de aprendizagem discente, considerando as relações existentes entre os aspectos afetivo-cognitivos e os processos educacionais. Wallon (1978, 1995a, 1995b) e Vigotski (1991, 1998, 2004) demonstram a urgência do desenvolvimento de investigações e debates sobre a afetividade nos espaços e cotidianos escolares a partir do estudo das emoções na história do pensamento humano.

A dicotomia entre razão e emoção, desde os antigos gregos, demonstra ser imperativa. À primeira é concedido um lugar superior e continuamente pretendido pelos intelectuais, enquanto à segunda atribui-se valor inferior e um certo afastamento daquilo que se concebe e almeja como científico. Foi Espinosa, filósofo da Idade Média, quem propôs a união entre mente e corpo, numa concepção em que ambos são regidos pelas mesmas leis e princípios, outrora hierarquizados. Conforme Tassoni e Leite (2010), Espinosa afirmava que não é pelo afastamento entre mente e corpo que o conhecimento pode ser atingido, mas justamente pela sua relação intensificada. Sendo assim,

[...] é função da alma ter consciência do que acontece ao corpo, tal consciência se traduz em

imagens. Se imaginação são coisas que conduzem à alegria, há um esforço para que essas coisas de fato aconteçam. Mas, se, ao contrário, imaginamos coisas que conduzem à tristeza, vamos nos esforçar para destruir essas imagens, afastar-se delas. Portanto, essas ideias imaginadas são afetivas, referem-se a sentimentos (TASSONI; LEITE, 2010, p. 3).

Pautando-se nas ideias de Espinosa, Vigotski (2004) defendeu uma visão monista do ser humano, criticando as dualidades razão-emoção e mente-corpo. Para o referido autor, o processo de constituição da subjetividade humana não está extremamente ligado ao meio, tampouco enraizado num percurso exclusivamente interno; ele decorre da dialética entre o mundo objetivo e subjetivo, em que o externo é tornado parte do sujeito, ao passo que o individual produzirá ações no coletivo. Dessa forma, o psiquismo humano se faz possível nas e pelas relações materiais em que o sujeito está presente.

Aliada aos aspectos históricos e sociais, a linguagem e os processos de significação mediados por ela são indispensáveis para a construção dos modos de pensar, sentir e agir – tal como trilhas a serem percorridas para a compreensão do desenvolvimento humano. Vigotski (2004) então define que estudar o homem é aprofundar o conhecimento acerca dos processos afetivos e cognitivos, uma vez que a relação entre ambos é inegável e nada reducionista. Nesse sentido, como afirma Smolka (2009, p. 130-131), “é o homem que sente, pensa. É o homem que cria, constrói o texto; e é ele que é afetado por essa criação”.

Partindo de tais considerações, a escola apresenta-se como um espaço histórica e socialmente legitimado para o acesso e apropriação do conhecimento construído e acumulado ao longo da trajetória da humanidade. Assim, aprender e ensinar são perpassados por relações afetivas e cognitivas. Nesse sentido, o trabalho de Tassoni e Leite (2010) procurou identificar as interpretações que os discentes possuíam sobre as (re)ações estéticas dos seus professores e sobre a presença do sentido afetivo em suas próprias aprendizagens, aos conhecimentos circundantes e à sua imagem de pessoa e estudante.

A investigação envolveu 51 estudantes em diferentes níveis de ensino, e os dados obtidos indicam a existência de uma sensibilidade por parte dos estudantes quanto à mediação realizada pelos seus professores. Tal sensibilidade pode ser categorizada em 8 aspectos que se fazem presentes nesse processo afetivo-cognitivo-escolar: formas de o professor

ajudar; formas de o professor falar com; atividades relevantes; outras aprendizagens; formas de corrigir e/ou avaliar; repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento; relação do professor com o objeto de conhecimento; e sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor. De acordo com Tassoni e Leite (2010, p. 15),

[...] as experiências escolares envolvem não só as informações sobre as coisas do mundo, mas também a forma como essas informações são expressas pelas pessoas e, ainda, as reações dessas pessoas em cada contexto. [...] Portanto, são as características e a qualidade da relação dos alunos com o ambiente escolar e o nível de compreensão que o aluno tem deste contexto que possibilitarão o desenvolvimento de processos mais sofisticados de atuação, envolvendo os aspectos cognitivos e afetivos de maneira inter-relacionada.

Esses momentos, sentimentos e emoções influenciam e interferem nas aprendizagens, nas relações com determinados conteúdos e no modo como cada estudante percebe a si mesmo. Transpondo essa afirmativa para o enredo e o propósito da presente pesquisa, levanta-se a inquietação sobre quais significados e sentidos poderiam existir neste grupo discente investigado se o seu grupo de professores tivesse uma formação continuada pautada na e pela arte. Os trabalhos de Neitzel e Carvalho (2011) e de Schindwein (2012, 2015) trazem uma possível resposta.

Neitzel e Carvalho (2011) retratam as concepções que docentes dos anos finais do ensino fundamental possuem sobre o ensino de música, linguagem cênica, literatura e artes visuais, considerando estudos e vivências artísticas decorrentes de um curso de Especialização em Docência na Educação Básica. Realizada em uma rede de ensino de um município catarinense, o objetivo da investigação foi apresentar que impactos essas atividades produziram na prática pedagógica desses professores.

O curso em questão funcionou como um programa de formação continuada voltado aos professores e gestores da educação básica no município de Balneário Piçarras, Santa Catarina. As disciplinas contemplaram diversas temáticas artísticas e tinham por objetivo gerar reflexão a respeito do ensino das artes na educação básica e proporcionar conhecimentos básicos para a promoção de atividades que contemplassem a música, a literatura, as artes cênicas e as artes visuais.

Baseada nos aportes teóricos da Psicologia Histórico-cultural, a produção de Schlindwein (2012, 2015) tece algumas considerações sobre uma série de pesquisas que têm o desenvolvimento estético de professores e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental como foco. A autora parte da asserção de que a presença das artes, enquanto parte do desenvolvimento profissional docente, pode proporcionar a constituição de um perfil profissional disponível e comprometido com leituras sensíveis e éticas do outro e do mundo.

Para tanto, a promoção de vivências artísticas se faz fundamental, devendo tais vivências incluírem diferentes formas e produções artísticas, como a literatura, a música e as artes visuais. Como exposto por Schlindwein (2012, p. 3),

[...] podemos considerar que cabe aos professores programarem situações de aprendizagem que busquem envolver vivencialmente e efetivamente as crianças, de forma que estas possam, ao incorporar novos conteúdos, transformar suas funções psicológicas superiores, ampliando suas possibilidades de novas aprendizagens, em um movimento processual, dialético e histórico.

Todavia, indaga-se como é possível que o docente conceba e realize uma educação desta forma se, por vezes, não há quaisquer indícios de sua compreensão sobre tais processos e necessidades, o que inclui uma reorganização pedagógica escolar e um investimento individual por parte dos profissionais. Nesta perspectiva, a arte possui função basilar na formação humana, e o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos profissionais não se restringe apenas a atividades de ordem lógica ou racional.

Sendo o professor figura fundamental para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, um programa de formação carece, afora as especificidades técnicas, de conceber sua formação cultural. Nessa perspectiva, almeja ampliar a cultura pedagógica, considerando aspectos culturais que contribuam para a visão do professor quanto aos “envolvidos no processo de ensino aprendizagem, de seus pares, da comunidade e do mundo que o rodeia, repensando os valores que o cercam, pois o sensível, o cognitivo e o ético são esferas essenciais para a formação do homem” (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 107-108).

A vivência estética e artística se apresenta como alternativa que sensibiliza, instrumentaliza e transforma a ação docente, o que contribuiu para a promoção e transformação do humano. Dessa forma,

[...] não se trata de romantizar a ação pedagógica, mas de considerar os meios sensíveis de forma tal que se possa dinamizar tanto a ação pedagógica do professor quanto a sua capacidade de analisar sua própria ação. [...] o olhar, o ouvir, o sentir e o perceber voltam-se para o estranhamento, adotando posturas inquiridoras, questionadoras, inconformistas e/ou transformadoras, posturas em que o sentimento, aliado às circunstâncias, guie seu comportamento (SCHLINDWEIN, 2012, p. 13).

Os resultados expostos apontam para a ampliação de repertório, assim como para o desenvolvimento estético e de postura ética por parte das professoras participantes da formação. Tais elementos se baseiam na análise de transformação de sentidos e nos processos de tomada de consciência que as vivências estéticas proporcionaram, em que o estranhamento e a acessibilidade ao outro passam a ser marcantes.

Neitzel e Carvalho (2011) também expõem sobre a interferência do estudo das artes na forma de os professores lidarem com os estudantes, na seleção de conteúdos e no planejamento das aulas, na composição de avaliações, entre outros. As autoras afirmam ter sido perceptível

[...] certa relação entre as mudanças no repertório, isto é, há aspectos pessoais de constituição do saber em arte e experiências estéticas, com o incremento no currículo escolar. Isso nos possibilita afirmar a importância da relação do professor conhecer arte para poder, de alguma forma, sistematizar momentos que envolvam esses saberes com seus alunos. Quanto espaço de formação de professores, percebemos a importância de momentos nos quais se compreenda o professor como um sujeito em permanente formação pessoal e profissional (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 116).

Entretanto, nas análises propostas pelas autoras, a introdução da arte na escola se torna impraticável se o seu consumo não existir ou não se encontrar no repertório do professor. É importante frisar, como faz

Smolka (2009), que, para a psicologia proposta por Vigotski, a consciência humana emerge e se apoia nas condições materiais de existência dos sujeitos, ou seja, na apropriação da cultura.

Desse modo, Vigotski começa destacando o aspecto plástico do organismo, que conserva e ao mesmo tempo transforma a experiência<sup>16</sup> vivida [...]. Analisa as relações entre imaginação e realidade e mostra como a imaginação se apoia na experiência; como a experiência se apoia na imaginação; como a emoção afeta a imaginação e como a imaginação provoca emoções (SMOLKA, 2009, p. 9).

Assim sendo, a apropriação ou internalização não ocorre de forma espontânea ou natural, mas pela participação ativa na transformação do social em individual, o que denota a potencialidade da imaginação e do ato criador enquanto condição humana. Nessa medida, acredita-se que o simples fato de se ter contato com expressões artísticas não leva o sujeito à tomada de consciência e à significação desta vivência. E que processos formativos, mesmo sendo pontuais e/ou carentes de todos os recursos objetivos, podem, sim, promover ressignificações e ampliação de sentidos para aqueles que deles participaram.

É notório que a formação inicial de professores se alicerça em conteúdos de ordem teórica e técnica, por vezes distanciados dos aspectos culturais que permeiam a profissão e a atuação docentes. Essa construção, como expõem Neitzel e Carvalho (2011), pode dificultar o entendimento dos benefícios que a presença da arte proporciona à formação humana. Exemplo disso são as formas encontradas pelos professores para se tornarem sujeitos mais sensíveis e as implicações em aula por adotarem tal postura. Um grupo acreditava ser possível mobilizar a sala de aula pela cultura, contribuindo para uma formação humanística dos estudantes, como representado no seguinte trecho:

Sujeito 01 – Tendo mais perseverança, paciência, leitura de mundo, conhecimento... As implicações podem ser várias, mas a principal é tornar a educação um meio para a transformação em um

---

<sup>16</sup> Esclarece-se que o termo “experiência” utilizado nesta citação deve ser lido como “vivência”, sendo mantido para a fidedignidade do excerto.



mundo melhor, com menos violência, mais justiça, onde os pais estejam mais “presentes” na vida de seu filho e onde haja mais preocupação com o meio em que vivem (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 113).

Um segundo grupo nega a necessidade desse olhar sensível, dadas as circunstâncias em que se encontram os conteúdos curriculares e a pouca valorização da categoria profissional, como ilustrado pelos trechos a seguir:

Sujeito 04 – Penso que o professor da escola pública briga com o fator tempo, vive cheio de tarefas como planejamento, conteúdos e conteúdos para trabalhar e, muitas vezes, não há um “momento” para “esse olhar”.

Sujeito 07 – Quando for valorizado. (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 113).

Outra demonstração desse hiato entre arte e estética na educação se desvela ao considerarmos que 60% dos 160 participantes da pesquisa definiram a arte como fruição, ou seja, causadora de prazer. E, mesmo em uma perspectiva condizente com o deleite e o proveito da arte, poucos foram os professores que mostraram preocupação em promover atividades artísticas para seus estudantes, atribuindo esse papel exclusivamente ao professor da disciplina de Artes.

Como já discutido, reitera-se o equívoco de considerar a formação estética como objeto de uma única área do conhecimento. Acrescente-se a isso a percepção das produções artísticas como elementos de entretenimento, destinadas ao desenvolvimento de habilidades específicas, quase exclusivas, a um seleto número de indivíduos. Distanciando-se disso, tem-se a arte como uma manifestação da vida humana, constituída por inúmeras formas e permeada de diversos saberes. E a escola é um privilegiado espaço-tempo para que a produção e manifestação da humanidade sejam apropriadas e transformadas, considerando suas conjunturas culturais, históricas e materiais.

A formação continuada tem assim sua relevância demonstrada, haja vista que a condução de formações continuadas que possuem a proposta de articulação da arte e da estética na constituição docente contribui para a ampliação da consciência dos sujeitos pelas imersões vivenciadas. Dessa forma, concorda-se com as autoras sobre o fato de que “[...] a inclusão da arte no currículo escolar como na formação do

professor não pode ser percebida como mero capricho, ou apenas como uma forma de cumprir a legislação, ela é vital para o exercício da cidadania”, portanto “[contribui] para a formação geral do homem, para sua formação cognitiva, ética, estética e política” (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 115).

A tese defendida por Dolci (2014) em *Educação estético-ambiental: potencialidades do teatro na prática docente* também é um exemplar da relevância que a estética possui no processo de formação e trabalho docentes. O objetivo do autor foi analisar como o teatro proporciona experiências significativas para a formação humana e como elas contribuem para a constituição dos professores quanto à educação ambiental e à educação estética. Para tanto, desenvolveu sua pesquisa com quatro docentes que trabalhavam com o teatro na escola, uma vez que, segundo o autor, o teatro se apresenta como uma estratégia pedagógica para aqueles que possuem familiaridade com ele.

Para o autor, as experiências com o teatro oportunizaram reflexões, (re)interpretações e mudanças quanto a conceitos, práticas e planejamentos escolares e no relacionamento entre professores e estudantes. Em suas palavras,

[...] isso reforça que o teatro na sala de aula pode contribuir efetivamente com a perspectiva crítica, emancipatória e transformadora da Educação [...], visto que, ao predispor-se para o diálogo, para o acolhimento e para o respeito à diversidade nesse compartilhar saberes que a sua sala de aula se transforma, percebo a existência de um convite à mudança de ações no fazer docente (DOLCI, 2014, p. 92).

Também foi possível construir um conceito consentâneo à educação ambiental e à educação estética, definido como educação estético-ambiental,

[...] o processo de desenvolvimento e emancipação das habilidades humanas por meio de experiências anteriores significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais. Importante dizer também que a Educação Estético-Ambiental promove a ampliação dos sentidos humanos e, quando digo ampliação, estou me referindo ao sentimento que

se faz presente em cada um dos sentidos humanos; com isso, o sujeito torna-se mais sensível e mais crítico em relação à realidade. Da mesma forma, consegue compreender a realidade pela percepção e pela interpretação dos acontecimentos; assim, as experiências são significadas porque fazem sentido para o sujeito (DOLCI, 2014, p. 173).

Esse tornar-se sensível e crítico de si e do mundo também foi um resultado obtido no grupo de formação continuada investigado por Ferreira (2014). Tendo como único critério para ingresso na formação o interesse por desenvolver atividades em educação estética, foram convidados professores da educação básica de várias cidades do estado de São Paulo. O propósito da pesquisa foi analisar o impacto que as experiências e as propostas estéticas desenvolvidas nos encontros formativos tinham sobre as situações cotidianas e as reflexões a respeito das práticas profissionais dos participantes. Todavia, como bem alertado pela autora, o processo de sensibilização para a docência não se dá de forma natural, espontânea, volitiva, tampouco é inato. Pelo contrário, faz-se necessário

[...] ensinar os professores a fazer uso de sua própria percepção, problematizando antigas concepções e apontando para a importância de ampliar a capacidade expressiva de si mesmo e de seus alunos. Tal movimento só ocorre a partir da convicção de que o processo educativo extrapola a mera transposição de conteúdos, configurando-se como ato de também ensinar a sentir a realidade e de perceber-se, em meio à sua cultura, como agente de transformação social e produtor de novos saberes (FERREIRA, 2014, p. 207).

Diante da responsabilidade que o professor possui de conciliar saberes sobre aprendizagem, afetividade e dinâmica social, ele estará imbuído, ao adotar uma postura estética, de um olhar sensível e crítico à experiência e à subjetividade do cotidiano. Nesse sentido, um cenário muito mais completo, potente e significativo é constituído para a sua prática educativa. Como define Ferreira (2014), a educação estética se oferece como uma concepção que implica singularidade e multiplicidade, pois aprendemos e sentimos com o outro, ao mesmo tempo em que aprendemos e sentimos aquilo que é/foi nosso.

Pelo fato de acreditarem que as vivências estéticas promovem mudanças de significados e sentidos distintos para os professores que delas participaram, não apenas as suas práticas profissionais serão impactadas e darão ensejo à formação de outros conceitos, mas também as suas constituições pessoais também o serão. É justamente por tal motivo que se defende a irrefutabilidade de uma formação docente pautada na arte e em vivências estéticas, de forma continuamente revisitada, produzindo contextos e relações sensíveis entre àqueles que se fazem presentes no processo de ensinar e aprender.

### 3 ENCONTROS COM ESTÉTICA, DOCÊNCIA E ATIVIDADE CRIADORA

[...] a natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido.

(Lev S. Vigotski, 1925-1999)

Ensino, aprendizagem e desenvolvimento são fenômenos complexos e interligados. Concorde-se com Facci (2004, p. 226) sobre a afirmação de que o fenômeno educacional levar “[...] os alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando, por meio do ensino desses conhecimentos”. Nessa perspectiva, o lugar atribuído ao professor é indispensável e detentor de responsabilidades únicas.

Toda e qualquer formação, ação ou fazer docentes são permeados por momentos históricos particulares, refletidos por processos de apropriação e de construção que ocorrem no percurso entre a história individual do professor e as práticas sociais e educacionais já existentes (NÓVOA, 1995). Deve-se estar atento ainda ao fato de que a própria estrutura administrativa e as relações existentes nas instituições educacionais possuem uma trajetória singular que, por sua vez, impactam, muitas vezes de forma direta, a vida escolar daqueles que nela se encontram, incluindo a concepção e as possibilidades atreladas ao ser e fazer docentes. Como ponderam Rockwell e Mercado (1999, p. 19),

[...] el ordenamiento espacial y temporal de la escuela impone límites a ese tipo de actividades. Las relaciones sociales que se dan fuera del salón de clase y la estructura burocrática que ordena el trabajo docente desalientan la búsqueda de formas alternativas de relación entre maestros y alumnos<sup>17</sup>.

Publicações na mídia e na academia indicam certa acomodação e desmotivação por parte dos professores. Manchetes e reportagens de

---

<sup>17</sup> “[...] o ordenamento espacial e temporal das escolas impõem limitações à forma como os professores participam nesse espaço. As relações sociais fora da sala de aula e da estrutura burocrática que organiza o trabalho docente desanima a busca por formas alternativas de relação entre professores e alunos” (tradução nossa).

grandes veículos midiáticos como, por exemplo, O Estadão<sup>18</sup>, Folha de São Paulo<sup>19</sup> e BBC Brasil<sup>20</sup> (2018), bem como por produções acadêmicas (LAPO; BUENO, 2003; KNÜPPE, 2006; MIRANDA, 2012; MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013; DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017), pode ser problematizado a partir da formatação e engessamento em que o trabalho docente se encontra e, ao se fazer um recuo, da formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, é importante ponderar que professores e estudantes sofreram (e sofrem) juntos as consequências dos entraves de políticas de formação aligeirada (KALMUS e SOUZA, 2016; SOUZA, 2017). Uma posição subordinada a um discurso superficial relativo à educação, ao entendimento de que a tecnicidade, o domínio e a aplicação de métodos específicos representam avanços para a profissionalidade docente<sup>21</sup> (NÓVOA, 1999; CONTRERAS, 2002), discurso este que passa a ser repetido pelos professores, sem que haja por sua parte um posicionamento crítico – e como poderia ser diferente? Ao professor cabe o papel de consumidor, e não de criador de seu conhecimento profissional. Dada a formação e o trabalho diário sem espaço para a reflexão, que busca alternativas e mudanças, até mesmo a superação dos modelos e propostas vigentes, são padronizadas as formas de atuação docente. Isso responde às necessidades de um mercado e cenário educacionais, mas distancia e

---

<sup>18</sup> Cf.: PALHARES, Isabela. Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor. **Uol Educação**, [S.l.], 26 jun. 2018. Originalmente publicado em O Estadão. Disponível em: <https://goo.gl/vryDMx>. Acesso em: 28 set. 2018. GOMES, Thiago. Desmotivados, professores deixam salas de aula. **Gazeta de Alagoas**, Maceió, 13 jul. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/VJMefm>. Acesso em: 28 set. 2018. VIEIRA, Leonardo. Baixa formação continuada desmotiva professores no Brasil, afirma estudo. Pesquisa do Instituto Ayrton Senna aponta ainda que tutorias como o método mais eficaz. **O Globo**, [S.l.], 7 jul. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/yJfJ6Q>. Acesso em: 28 set. 2018.

<sup>19</sup> Cf.: CREMA, João Henrique Auruchio. Como desisti da Escola Politécnica. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 jun. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/7qiRvj>. Acesso em: 28 set. 2018. SP tem mais de 6 mil faltas de professores por dia em escolas municipais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 set. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/gxumrZ>. Acesso em: 28 set. 2018.

<sup>20</sup> Cf.: FERNANDES, Daniela. Salas lotadas e pouca valorização: ranking global mostra desgaste dos professores no Brasil. **BBC Brasil**, [S.l.], 12 jun. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/uSvXye>. Acesso em: 28 set. 2018.

<sup>21</sup> De forma sintética, a profissionalidade docente diz respeito às legislações, condições locais e cultura escolar enquanto requisitos para o desenvolvimento profissional docente, ou seja, para a qualidade do desenvolvimento da profissionalidade do professor (NÓVOA, 1999).

não prepara o professor para lidar com a diversidade e a realidade social que está no espaço escolar. Será nessas interlocuções e inferências que a Estética se apresenta como um caminho de resistência e contraposição.

### 3.1 ESTÉTICA E ARTE: OBJETOS E OBJETIVOS DOCENTES

A estética como uma disciplina filosófica aparece, na história, em meados do século XVIII:

[...] nasce [...] destinada a estudar uma forma de conhecimento obscuro, inferior, e não um tipo específico do real; ou seja, nasce sem fundamento empírico, histórico e social e, portanto, com uma esmagadora carga especulativa. No entanto, já no seu próprio nascimento, se destaca algo que até hoje conserva sua validade, mais além de seus limites especulativos: sua atenção ao sensível (VÁZQUEZ, 1999, p. 9).

Vázquez (1999) assevera que o objeto da estética contempla uma apropriação específica da realidade e destaca as seguintes propriedades da matéria: a) deve-se distinguir o que é estético do que é artístico, embora isso não signifique uma cisão completa, haja vista haver momentos históricos em que a diferenciação se dá de forma relativa; b) a ideia de estético diz respeito ao que é sensível e, portanto, essencial a todos os objetos, processos ou atos existentes na natureza ou da atividade humana; c) a arte ocupa um lugar privilegiado no universo estético, não apenas pelo seu estudo mas também pelas relações que dela se originam, como o extraestético da arte; e d) não se pode limitar o estético ao artístico, tampouco reduzir o artístico ao estético.

Dessa forma, atribui-se à estética o “[...] significado original de qualidade sensível”, que se forma numa relação fronteira com a arte, mas não se limita a isso. Apresenta-se como um comportamento particular para com a realidade, nutrido por uma concepção de história, de homem e de mundo que possui objetos e métodos em comum com as diferentes ciências humanas e sociais. Dos saberes que contribuem com a ciência estética e a ela se integram, ou seja, o artístico, o filosófico, o histórico, o sociológico, o antropológico, o econômico, o psicológico, o psicanalítico e o linguístico, a estética e a arte possuem origens e naturezas bastante próximas.

Como já exposto, não é possível restringir as investigações sobre a Estética às manifestações ou atividades advindas exclusivamente das obras de arte. Deve-se, assim, compreender que a relação entre estética e o humano se arquiteta da mesma forma que a afirmação de o mundo ser um fenômeno histórico. Por esta razão, a estética tem de se apoiar em uma concepção de história e de sociedade que especifique a relação e o lugar atribuídos à arte dentro de um determinado contexto, assim como seus vínculos com as demais formas de produção humana. A concepção defendida por este trabalho é o materialismo histórico-dialético, e dela decorre o entendimento das condições concretas que subjazem ao processo artístico e das formas individuais de criação e recepção desse processo e seus respectivos produtos.

De acordo com as teses fundamentais elaboradas por Marx e Engels, a arte se relaciona organicamente com a sociedade em que se produz. [...]. Desse modo, o caráter social dos fenômenos estéticos, assim como a inscrição da arte na estrutura social que a condiciona, tanto em sua gênese e existência como em seus efeitos, exige aproveitar as conquistas das diferentes ciências sociais nesse terreno. [E] assim como a determinação social da experiência estética e da prática artística explicam a necessidade de levar em conta as contribuições das ciências sociais, o papel do indivíduo humano no processo estético – tanto no momento da criação quanto no da recepção – torna necessária a vinculação da Estética a ciências [...] que se ocupam do comportamento psíquico individual (VÁZQUEZ, 1999, p. 58).

Entre as ciências que estudam os aspectos subjetivos do processo estético está a psicologia. Tendo como marco originário o primeiro laboratório de psicologia experimental, fundado por Wilhelm Wundt em 1875, na Universidade de Leipzig, Alemanha, a psicologia se caracteriza pela diversidade teórica e metodológica, elemento necessário, dado o seu objeto de estudo – o comportamento e as funções mentais humanas. Também é essa diversidade que imprime à história da psicologia movimentos e crises, a exemplo da psicologia histórico-cultural, nascida em meio a uma crise metodológica, cujos expoentes são Luria, Leontiev e, destacadamente, Vigotski.



### 3.2 ESTÉTICA E ARTE: OBJETOS E OBJETIVOS PSICOLÓGICOS

Segundo Pino (2000), Vigotski subverte o pensamento psicológico tradicional da época, que tinha no biológico seu foco. Ao definir as relações sociais como constitutivas do humano, alçou o cultural e o social ao cerne da psicologia. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano e o funcionamento dos processos psicológicos entrelaçam-se na condição de sua natureza histórica, social e cultural. Para Vigotski (2000, p. 26), “[...] qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança”.

Entende-se que as produções de Vigotski devam ser analisadas levando-se em conta sua formação intelectual – teórica e ideológica – e o contexto histórico da Rússia pré e pós-revolução de 1917. A presença de Marx e Engels nos escritos, nos estudos e no método de Vigotski residem justamente na defesa do processo histórico de evolução do homem, deflagrado pelo pensamento e pela linguagem. Nas palavras de Gerken (2010, p. 10-14),

[...] o materialismo histórico se constituiu como solo epistemológico de Vigotski, ou seja, como ferramenta a parte da qual o autor encontrou uma possibilidade de compreender e analisar a relação entre pensamento e linguagem, no interior de um projeto de reestruturação da própria psicologia. [...] A vinculação ao materialismo dialético, como referência central de seu trabalho, imprime uma transformação epistemológica que termina por redirecionar o seu pensamento no sentido de uma nova síntese, na qual a cultura será apreendida como resultado da ação de transformação da natureza pelo homem.

Igualmente relevante é o fato de Vigotski ter-se debruçado em referenciais múltiplos, o que lhe proporcionou repertório único para a consolidação de sua teoria. Alinhados a tal postura, o teatro, a literatura e a pintura compunham seus interesses pessoais e profissionais, uma vez que tinha um compromisso com o pensamento revolucionário da época, bem como buscava uma unidade, da compreensão do ser humano, sua constituição social, cultural e histórica.

A arte, segundo Vigotski (1999), situa-se na síntese entre o biológico e o cultural, detendo o conjunto das características humanas mais complexas construídas ao longo da história da humanidade por intermédio do trabalho e da atividade do homem. Para o autor, a arte está atrelada a uma realidade objetiva, e tal compreensão lhe permitiu visualizar, em um contexto de mudanças sociais, as inúmeras possibilidades de elaboração e de criação da humanidade. No entanto, isso também sinaliza que a obra de arte não representa uma cópia fiel da realidade, uma simples reprodução; ao contrário, ela é algo novo, resultado do trabalho criativo do homem transformado em um produto cultural. Em suas palavras,

[...] a arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material [...] (VIGOTSKI, 1999, p. 307-308).

A arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida (VIGOTSKI, 1999, p. 328-329).

Vigotski (1999) também afirma que a arte e sua apreciação estarão sempre dependentes da interpretação psicológica. Nesse sentido, contestou e se contrapôs às explicações que se apoiavam nas doutrinas religiosas e místicas para explicar a arte, bem como à compreensão de contágio feita por Tolstói<sup>22</sup>. Para o autor, os efeitos causados pela arte só podem ser interpretados e elaborados na materialidade humana, isto é, no próprio corpo do homem. Dessa forma, defendia que “[...] o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se [...]”, e que “[...] a arte é uma espécie de sentimento social<sup>23</sup> prolongado” (VIGOTSKI, 1999, p. 308).

---

<sup>22</sup> Liev Nikoláievich Tolstói (1828-1910), escritor russo.

<sup>23</sup> Vale também o destaque dos esclarecimentos dados pelo teórico acerca da compreensão do termo social, que não pode ser limitada às relações do coletivo enquanto indicativo de diversidade de sujeitos. O social, para Vigotski, existe no humano solitário, em um único sujeito e suas emoções pessoais.

Nesse viés, mesmo que o efeito da arte seja vivenciado apenas e tão somente por um indivíduo, em nenhuma medida ou momento significa uma ação individual e isolada. Justamente pelas expressões e identificações artísticas não ocorrerem em forma de contágio é que a arte pode ser definida como “[...] uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora o ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). Assim, caberia também à psicologia compreender e definir as leis psicológicas que elucidam a influência da arte sobre o humano, a reação estética que se presentifica na construção do sentido. Tal incumbência se estrutura pela reciprocidade e pelas representações existentes entre o homem e o mundo, ambas de responsabilidade da ciência psicológica.

De acordo com Barroco (2007), a arte possibilita o contato com o gênero humano e o desenvolvimento da consciência de pertencimento a ele, descreve o percurso histórico que dá condições ao indivíduo de reproduzir-se e também enseja a criação de novos meios para sua existência. E isso é possível em razão da função mediadora que a arte assume diante do indivíduo e da humanidade. Seguindo esse pensamento, conforme Superti, Cruz e Barroco (2011), a forma artística de um objeto só se tornou possível pela interferência da atividade humana ao lhe atribuir novas características que fizeram com que fosse designado como arte, bem como pelas concepções estéticas socialmente estabelecidas.

Em tal atividade humana transformadora, o homem imprimiu no material a síntese psicológica utilizada para seu feitio [...]. Neste sentido podemos entender a arte, conforme indica Vigotski, como objetivação que traria na sua forma às funções psicológicas contidas na atividade que a gerou. E satisfaz necessidades essencialmente humanas, como fruto de apropriações anteriores e liberdade em relação a necessidades orgânicas (SUPERTI; CRUZ; BARROCO, 2011, p. 9).

Para as autoras, a arte corresponde a uma objetivação que, uma vez apropriada pelo homem, confere-lhe as características do humano, o que propicia a ele desenvolver-se psicologicamente. Nisso se incluem a arte, a linguagem e os objetos de forma geral, necessariamente mediados pelas/nas relações sociais.

Em sua obra *Psicologia Pedagógica*, destinada à formação de professores, Vigotski (2010) dedica um capítulo à *Educação Estética*,

com título homônimo<sup>24</sup>. Wedekin e Zanella (2016) realizam um estudo aprofundado deste texto e o apresentam de forma bastante didática. A dificuldade de localização de uma definição do que seria ‘educação estética’ para o teórico – como também ocorre em outras produções – é explicada pelas autoras como parte de seu estilo de escrita e bases epistêmicas, muito mais próximos à problematização e à complexificação do que à explicação. Apesar disso, alguns aspectos essenciais do conceito puderam ser identificados.

Para Vigotski (2010), é uma atribuição fundamental da educação estética a inserção das reações estéticas na vida dos estudantes, sem que haja separação ou distinção entre eles. Isso envolve a criação artística na infância, especialmente pela presença da criação literária, musical e do desenho no processo educacional da criança. Dessa forma, caberá ao professor o papel de mediar tais atividades, mas sem as equiparar ao processo criativo do adulto, residindo sua importância mais no ato criador do que no produto final.

Contudo, a inconclusividade da psicologia e da pedagogia sobre a origem, o sentido e os métodos característicos da educação estética assumem foros de dilema. Vigotski (2010, p. 225) afirmava, inclusive, que “[...] a polêmica e o problema, em vez de se resolverem e aproximarem-se de seu final, parecem se complicar cada vez mais com o avanço do conhecimento científico”.

Entre as duas ciências encontram-se a disputa por uma tendência de negação do sentido educativo às vivências<sup>25</sup> estéticas, a sua defesa como provedora de resoluções para os desafios da educação e uma

---

<sup>24</sup> *A educação estética* (1926).

<sup>25</sup> Um esclarecimento que merece ser feito diz respeito aos usos dos termos ‘vivência’ e ‘experiência’. Construindo uma análise teórica sobre ambos os conceitos, que atravessam a obra de Vigotski, Toassa (2009) advoga a que diferenciação entre eles se dá à medida que se avolumava a produção do autor e sua constituição epistêmica-conceitual se personificava em seus textos. Em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, para Toassa (2009), Vigotski apresenta os conceitos de vivência e experiência quase como sinônimos. Será a partir de *Psicologia da Arte* que o autor transporá o conceito de vivência enquanto unidade de análise da relação interna entre a consciência, a personalidade e o meio em que o homem se encontra. Partindo dessa análise macro, à vivência é atribuído um papel metodológico, uma unidade da vida consciente marcada pela dinâmica dos sistemas psicológicos – termo aqui assentado. De forma distante, a experiência é definida como objeto da psicologia geral e vinculada às funções psíquicas superiores (que são culturalizadas), sendo a arte e a linguagem os principais meios culturais de que ela se constitui.

apreciação que a reduz ao significado de entretenimento e satisfação. Em todos esses casos, como expõem Wedekin e Zanella (2016), a estética assume um papel secundário, subordinada ao cumprimento de funções esparsas, especialmente a educação pelo conhecimento, sentimento ou vontade moral. Foram estes três objetivos alheios, mas impostos à estética, que retardaram, de acordo com Vigotski (2010), os esforços para que a educação estética fosse devidamente compreendida.

Dois desses equívocos são destacados: a relação entre moral e arte, e a prescrição de problemas e objetivos que não pertencem à estética. No primeiro equívoco, a crítica se volta para a produção literária infantil e conduz à reflexão sobre a presença de fábulas na educação de crianças. Para Wedekin e Zanella (2016, p. 169), reside nesta parte do texto de Vigotski “[...] uma de suas perspectivas mais originais e atuais: a ideia da incerteza do tipo de efeito moral a ser provocado no leitor”, ao identificar “[...] o fato psicológico da diversidade de possíveis interpretações e conclusões morais”. Exemplo disso está em *A Tragédia de Hamlet* (1999), obra em que Vigotski discorre sobre a crítica do leitor – ou crítica subjetiva – e trata de suas particularidades; nela percebe-se que o autor já defendia a multiplicidade de interpretações originadas pela obra de arte:

[...] a crítica subjetiva, a crítica de leitor, é uma crítica francamente “diletante”. Daí decorrem três de suas peculiaridades mais importantes e essenciais, que distinguem de qualquer outra crítica: sua relação com o autor da obra, com outras interpretações críticas desta e, por último, com o próprio objeto da pesquisa [...]. Toda obra de arte é simbólica, e é infinita a variedade de interpretações que suscita. Não existe uma ideia única, e é impossível uma fórmula que tudo penetre e unifique (VIGOTSKI, 1999, p. XVIII-XX).

O segundo equívoco se fundamenta na defesa da educação estética de forma autônoma, detentora de problemas e objetivos não regidos pela ordem moral, social e/o cognitiva. Segundo Vigotski (2010, p. 228), o estudo de uma sociedade a partir de suas produções literárias sempre apreenderá aspectos parciais e deformados da realidade, pois a obra de arte jamais expressa a sua absoluta plenitude e verdade: “[...] Na arte, a realidade está sempre tão transformada e modificada que não é possível fazer uma transferência direta do significado dos fenômenos da arte para os da vida”. Concomitante a isso, existe a grande probabilidade de mal interpretar a realidade e ainda excluir dela aspectos que são, de fato,

estéticos. Por essa razão, a vivência estética não pode ser reduzida ao significado de satisfação ou beleza, como um fim ou objetivo em si mesma; a arte é autônoma.

Além da questão do ensino das artes, Vigotski trata da função e do papel da arte, explorando os conceitos de catarse, recepção/reação estética e vivência estética. Primeiramente, a educação estética se aproxima do conceito de arte defendido por Vigotski (1999, p. 308) no livro *Psicologia da Arte*. Para ele, a arte é “[...] uma espécie de sentimento social<sup>26</sup> prolongado ou uma técnica [social] de sentimentos[...]”, em que “[...]o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se”.

Conforme Wedekin e Zanella (2016), esta definição de arte deve ser entendida conjuntamente com a ideia de catarse. Ampliada por Vigotski a partir das definições aristotélica e freudiana, a catarse passa a ser concebida não enquanto descarga emocional, mas sim enquanto mecanismo de reconstrução do comportamento. Em um processo dialético, a emoção estética – característica das criações artísticas – constitui-se no meio pelo qual as vivências imediatas são superadas e tornam-se criadoras.

O processo de recepção/reação estética deve ser mencionado pelo seu valor na/para a educação estética. O receptor da obra de arte é também criador do objeto estético, pois ele recria a obra em seu processo de recepção-percepção. Seguindo esse pensamento, a arte torna-se uma atividade típica do humano, que é potencialmente transformadora de sujeitos e das realidades em que eles estão inseridos. Dessa forma, a natureza da vivência estética reside no fato de que “[...] as influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente do habitual, e essa atividade peculiar, [está] ligada aos estímulos estéticos” (VIGOTSKI, 2010, p. 229). Contudo, para que todos esses movimentos de fato ocorram, o processo de apropriação da arte deve ser mediado por relações sociais qualificadas.

Tal como expresso por Toassa (2009), uma mesma vivência partilhada por duas pessoas provoca tomadas de consciências distintas. A vivência envolve, de alguma forma, a posse da significação do que ela

---

<sup>26</sup> Vale também o destaque aos esclarecimentos dados pelo teórico acerca da compreensão do termo ‘social’, que não pode ser limitada às relações do coletivo enquanto indicativo de diversidade humana. O social, para Vigotski, existe também no humano singular, em uma única pessoa com suas emoções individuais.

acarreta, ou seja, passa a ser um trabalho semiótico e modos de relação social. Todavia, como alertado pela autora, a tomada de consciência não é algo imediato, o que requer a compreensão direta de conteúdos e condições experienciadas, mas sim um trabalho interno, adensado e mental. Nesse sentido,

[...] a educação estética passa pelo ensino de habilidades técnicas, que permitirão ampliação da capacidade de “perceber e vivenciar obras de arte” [...], assim como a educação do juízo estético, ligado à ideia de ampliar os âmbitos da experiência pessoal da criança, ao aproximá-la da “experiência estética da humanidade” (WEDEKIN; ZANELLA, 2016, p. 172).

As vivências, por parte dos professores, em diferentes espaços sociais e momentos formativos ao longo de sua trajetória profissional são fundamentais. Por tais conjunturas, entende-se que a presença da estética e da arte na formação de professores carrega consigo a possibilidade de desenvolvimento da percepção, da crítica e da atividade imaginária e criadora, princípios indispensáveis para a constituição do profissional e para o trabalho pedagógico.

### 3.3 VIVÊNCIAS ESTÉTICA-ARTÍSTICAS E ATIVIDADE CRIADORA: OBJETOS E OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Em concordância com o afirmado por Pino (2006, p. 48), ao se assumir uma perspectiva histórico-cultural do processo de desenvolvimento da humanidade, tem-se a “[...] ‘produção imaginária’ e [a] ‘formação do sentido estético’ [como] questões que nos remetem, cada uma à sua maneira, a determinadas características constitutivas do modo de ser humano do homem”. De forma sucinta, a produção imaginária diz respeito à capacidade de criação, que é própria do humano e de sua trajetória evolutiva. Já a formação do sentido estético abarca o repertório de sensações, relações e sentimentos que, dada a bagagem histórica e social do indivíduo, constituem a sensibilidade humana.

Também reconhecida pelo termo ‘atividade imaginária’<sup>27</sup>, a imaginação é o fundamento da atividade criadora e se revela em todos os

---

<sup>27</sup> Isto equivale a dizer que a atividade imaginária precede toda e qualquer outra forma de atividade humana de natureza criativa; o que permite afirmar que, em última instância, o imaginário é o que define a condição humana do homem. Dada

aspectos da vida humana. Afastando-se de uma concepção que a avalia como algo irreal, fantasioso e ilusório, a produção imaginária é responsável por todo o universo cultural, o que inclui as criações artísticas, científicas e tecnológicas, nos diversos períodos históricos e contextos sociais. Tal compreensão atribui ao ato criador um lugar no cotidiano do homem comum, já que não é vista como um atributo destinado a determinado grupo de indivíduos, como gênios e artistas. Assim, “[...] na vida cotidiana existem todas as condições necessárias para criar e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que tenha somente uma pequeníssima parcela de novidade, deve-se ao processo criativo humano”, observado “[...] em toda a sua intensidade já na infância precoce” (VIGOTSKI, 2014, p. 5-6).

Imaginação e atividade criadora engendram-se de tal forma enquanto funções psicológicas que sua compreensão perpassa pela relação que ambas possuem com a realidade. De acordo com Vigotski (2014), quatro regras alicerçam esse vínculo, a saber:

1)A conexão direta com as experiências acumuladas pelo homem: “Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação” (VIGOTSKI, 2014, p. 13);

2)A relação entre o produto final da fantasia e partes complexas da realidade: “[...] a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem” (VIGOTSKI, 2014, p. 15);

3)A aliança emocional, em que sentimentos e emoções se manifestam por meio de determinadas imagens correspondentes: “[...] tudo o que a fantasia constrói influencia reciprocamente nossos sentimentos, e ainda que essa construção, por si só, não corresponda à realidade, todos os sentimentos por ela desencadeados são reais, vividos verdadeiramente pelo homem que a experimenta” (VIGOTSKI, 2014, p. 18);

4)A existência de algo novo, imaginário, que originará um objeto tão real quanto os demais, materializando a imagem fantasiada: “[...] imagens tornam-se realidade. Exemplos dessa cristalização ou materialização das imagens [são] resultados da imaginação combinatória

---

a limitação de espaço, abordarei apenas os aspectos da questão que julgo mais importantes para o objetivo que me proponho. [...] Em relação ao primeiro, o único dado seguro de que dispomos é que o material básico da atividade imaginária são as imagens que, em princípio, tornam-se objeto da consciência. Do que ocorre a partir daí, e que é justamente o que caracteriza o processo de produção imaginária, ainda sabemos pouco, apesar do avanço das pesquisas neurológicas (PINO, 2006, p. 49-57).



do homem, esses novos objetos não correspondem a nenhum modelo existente na natureza, mas dão origem à mais convincente realidade” (VIGOTSKI, 2014, p. 19).

Tem-se assim a confirmação da teoria de que as funções psicológicas superiores são relações sociais que passaram pelo processo de internalização – “[...] a gênese das funções mentais superiores” (PINO, 2000, p. 69). Desse modo, qualquer função psicológica superior se desenvolve do externo (social) para o interno (individual) e tem como centro dessa conversão o uso dos signos. Sobre isso, Vigotski (2000, p. 67-68) esclarece que

[...] o objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Portanto o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. Dito de outra forma, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade [...]. Se o que internalizamos das relações sociais é a significação que o outro da relação tem para o eu, esta significação vem através desse mesmo outro. O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização (grifos nossos).

A posição ímpar destinada às relações sociais na natureza psíquica individual também prevê a análise dos modos de produção que regimentam e sustentam a formação social, cultural e histórica da humanidade. Como afirmado por Pino (2000), forma-se uma complexa arquitetura no conjunto de posições, papéis e atores sociais, aos quais são designados atribuições, expectativas e espaços, traduzidos nas forças de produção e nas formas de conduta em uma dada configuração de sociedade. O processo de constituição de sujeitos é fruto das relações estabelecidas entre o eu e o outro, em um arranjo social mediado pela cultura e transformado continuamente pela ação humana.

Desse modo, a psicologia histórico-cultural parte do pressuposto que a imaginação, ao condensar fragmentos diversos oriundos da vivência social de cada ser humano, permite projetar o que ainda não existia concretamente, constituindo-se assim como condição para toda e qualquer transformação em diferentes esferas da realidade (ZANELLA *et al.*, 2003, p. 144).

Essa perspectiva se distancia das concepções de desenvolvimento maturacionais, lineares e individualizadas e passa a defender um movimento ininterrupto e criador por excelência entre subjetividade-objetividade-semelhança-diferenciação-continuidade-rupturas. Segundo Pino (2005), Vigotski confere à mediação semiótica o elemento-chave para a compreensão da dupla série de funções que tramam o humano: a função natural, de ordem biológica, e a função cultural, de ordem histórica<sup>28</sup>. Ao homem é atribuída a capacidade de simbolizar algo material e de materializar algo simbólico, ambas atividades imaginativas e criadoras. Dialeticamente, o homem é produto e produtor da cultura que, por sua vez, o constitui enquanto indivíduo. Assim, a mediação semiótica atua como um conversor, transformando, por meio do signo, aquilo que é alheio em algo que é próprio do indivíduo. Sendo a cultura o conjunto das produções humanas; e a significação, o aspecto comum entre elas, o desenvolvimento cultural<sup>29</sup> requer o processo de apropriar-se das significações dadas pelos homens aos objetos. Caso não exista o acesso a esses objetos, há um comprometimento do desenvolvimento cultural. Conforme Zanella *et al.* (2006, p. 10),

[...] para ser capaz de criar, cada pessoa precisa utilizar o que já conhece, articulando esses saberes inventivamente e numa perspectiva de esteticidade que “lança mão” da reflexão, emoção e imaginação a um só tempo, superando-os em relação a novos

---

<sup>28</sup> As duas funções se fundem de tal forma que as funções biológicas são transformadas pela ação das funções culturais, ao mesmo tempo em que as culturais fornecem suportes necessários às biológicas.

<sup>29</sup> Neste caso, o desenvolvimento cultural apresentado por Vigotski e estudado por Pino diz respeito à trajetória que a criança percorrerá. Contudo, tendo em vista que o presente trabalho se atém ao processo de formação de professoras, consideramos a transposição para a idade adulta.

desenhos daquilo que vivencia no presente bem como do porvir.

A atividade imaginativa diz respeito ao resgate de experiências, ao raciocinar, ao alimentar-se de afetos e ao originar algo, até então inexistente, que passa a ser concreto. Na elaboração e oferta de outros objetos ou produções do homem para a realidade, os elementos que constituem esse novo advêm daquilo que já se tem disponível e fora anteriormente vivenciado, podendo assumir outras formas e níveis, considerando-se as necessidades e características de desenvolvimento daquele que o produziu, bem como da sociedade da qual faz parte. Para Barroco e Tuleski (2007, p. 24), “[...] há um estreito vínculo entre a aquisição de elementos primários para tais reelaborações sobre a realidade [...] e as características das atividades e produtos que nos são apresentados por tais indivíduos”. Justamente nesses elementos primários é que se encontram os objetos estéticos, que incluem objetos da vida cotidiana, produtos industriais, artesanais, mecânicos e técnicos, assim como as produções e práticas artísticas. Como dito por Shakespeare<sup>30</sup>, “[...] a arte é o espelho e a crônica de sua época”; e por Kandinsky<sup>31</sup>, “criar uma obra de arte é criar um mundo”.

O caráter criativo que integra e engendra a humanidade, como analisado por Zanella *et al.* (2006), pode se fazer presente em toda e qualquer relação que uma pessoa estabelece com o mundo, com outras pessoas e consigo mesma. Essa multiplicidade de elos também existe nas possíveis significações atribuídas às vivências estéticas e criativas, permitindo o reconhecimento sensível do outro e de si, bem como a ressignificação da própria história de vida. Contudo,

[...] não é qualquer relação do ser humano com a natureza, consigo mesmo e com seus semelhantes que pode ser caracterizada enquanto uma relação estética. Para que esta aconteça, a relação sujeito e objeto se apresenta de uma forma ímpar e produz um resultado imprevisível. A estética caracteriza-se assim como dimensão fundamental do humano, mas só existe conquanto este ser humano está em uma perspectiva de relação com o mundo que transcende sua dimensão prático-utilitária (ZANELLA *et al.*, 2006, p. 10-11).

---

<sup>30</sup> William Shakespeare (1564-1616), poeta, dramaturgo e ator inglês.

<sup>31</sup> Wassily Kandinsky (1866-1944), artista plástico russo.

Segundo Duarte (2008), Lukács e Vigotski<sup>32</sup> são autores que contribuem para a compreensão do processo de constituição humana, dado por meio das relações estabelecidas entre sujeitos e produções artísticas, bem como da proximidade entre a vivência estética e a atividade educativa. Fato é que “[...] nenhuma delas transforma diretamente a sociedade, nem mesmo transforma diretamente a vida do indivíduo. Ambas, porém, podem exercer uma influência decisiva seja na transformação da sociedade, seja na vida do indivíduo” (DUARTE, 2008, p. 7).

Entretanto, algumas especificidades precisam ser levadas em consideração. Segundo o autor, a atividade educativa necessita da mediação entre professor, estudante e conhecimento, seja ele qual for. O ato de ensinar é indispensável quando o que está em pauta é a relação escolar, incluindo nisso a previsibilidade, por parte do professor, de suas ações e práticas, a fim de que o conhecimento seja devidamente adquirido pelo estudante. Há ainda o fato de existir uma relação direta entre professor e estudante, o que não se observa quando tratamos de uma obra de arte, como é o caso da literatura. A vivência estética não é compreensível exclusivamente por critérios científicos ou racionais, ela intensifica o cuidado para com as transposições diretas entre teoria estética e teoria pedagógica. Sobre isso,

[há] a necessidade de clareza quanto às diferenças significativas entre a vivência estética e a atividade educativa escolar, para que [...] não faça transposições imediatas e ilegítimas da reflexão de cunho estético realizada por Lukács e por Vigotski, para a reflexão no terreno de uma teoria da educação escolar. [...] Transposições imediatas de formulações no terreno da teoria do conhecimento científico para a teoria pedagógica são passíveis de equívocos tão graves quanto aqueles que possam resultar da transposição direta das formulações no campo da teoria estética para o campo da teoria pedagógica (DUARTE, 2008, p. 8).

---

<sup>32</sup> Convém mencionar, assim como faz Duarte (2008), que as reflexões epistemológicas, estéticas, éticas e ontológicas proporcionadas por seus estudos são notórias para a teoria educacional.

Há que se destacar as produções de Vigotski em tais reflexões, em especial sua proposta de investigar o psiquismo humano sob uma orientação teórica que o identifica “como uma síntese das relações sociais”, voltando-se “inteiramente para essa especificidade do ser humano como um ser histórico e cultural” (DUARTE, 2008, p. 10-11). Para tal concepção, a obra de arte passa a assumir a função de mediadora entre sujeitos e a vida cotidiana, sendo uma forma de objetivação social de sentimentos, ao passo que mantém o caráter individual da pessoa que a vivencia.

A influência que uma obra de arte exerce na consciência social para que nos convençamos de que aqui a imaginação descreve o mesmo ciclo tão completo como o que é encarnado numa ferramenta material. [...] As obras artísticas podem exercer uma influência forte na consciência social das pessoas porque possuem uma lógica interna (VIGOTSKI, 2014, p. 22-23).

Resgatando os enlaces possíveis de análise da formação humana com a atividade educativa, sobretudo no que tange a formação de professores, tem-se a necessidade de demarcar o quanto as vivências diretas e mediadas com a arte podem ser diferenciais para o processo de constituição da subjetividade docente. Ressalta-se, assim, a pertinência da formação docente compreender o estético. Conforme Zanella *et al.* (2006), a reflexão em torno da vivência estético-artística como característica dos sujeitos em contextos formativos para a docência se nutre de um posicionamento ético e político para com aqueles que serão e são formadores de pessoas críticas e criadoras. Em contraposição a um mundo contemporâneo dominado pela técnica, tido como fragmentado e imutável, arte e estética ganham importância.

Os trabalhos de Soares (2007) e de Schindwein (2012, 2015) tratam do processo de desenvolvimento estético de professoras mediado pela experiência sensível com diferentes manifestações artísticas. Eles resultam da formação continuada<sup>33</sup> que gerou os dados analisados por esta

---

<sup>33</sup> Conforme citado por Iten (2013), a década de 1980 é um marco na trajetória dos estudos sobre a formação continuada de professores no Brasil. Em um campo que se utiliza de diferentes conceituações, o conceito de formação continuada designado no trabalho trata de um processo dinâmico e interativo composto por sujeitos com experiências e trajetórias distintas que se propõem a mudanças, de forma individual e coletiva, após a formação inicial.

tese. Nela se propôs a realização de uma formação docente alicerçada na arte que, como pano de fundo, pudesse mobilizar e ressignificar os cotidianos de suas participantes recorrendo à dimensão estética que perpassa à docência. Os objetivos do grupo estavam centrados em

[...] proporcionar às professoras a possibilidade de desenvolver a capacidade de apreciação e sensibilização estética através do contato com expressões artísticas e investigar como a educação estética se forma no ser humano e se estas experiências proporcionam mudanças em aspectos pessoais e profissionais das participantes [...]. O sentido do estético se dá no artístico e no extra-artístico [sic] quando se possibilita uma experiência criadora e sensível. A partir dessa perspectiva é que os encontros foram estruturados, [a fim de] estabelecer correspondências entre os conteúdos e a vida das cursistas (SOARES, 2007, p. 8).

O desafio proposto pela estética enquanto dimensão formativa inclui fazer com que os participantes das formações extrapolem as disciplinas artísticas e se apropriem delas de modo a incorporá-las em suas vidas. Dessa forma, defronta-se com um ato político e ético detentor de responsabilidade e de comprometimento com as formações e transformações históricas, sociais e culturais da humanidade. A partir desse cenário, surgem algumas inquietações diante da tentativa de compreender as implicações e os desdobramentos da arte e da estética enquanto potências do desenvolvimento humano. Nesse sentido,

[...] as experiências estéticas da vida de professores(as) tornam-se, assim, objeto de reflexão e de trabalho, posto que o próprio processo de constituição do educador enquanto pessoa e enquanto sujeito que forma outras pessoas é a base para a formação estética necessária ao redimensionamento das relações e práticas que este institui cotidianamente (ZANELLA *et al.*, 2006, p. 5).

A estética, conhecimento histórico e filosófico cujo objetivo é compreender dos fenômenos estéticos e artísticos enquanto produtos da objetividade histórica (VÁZQUEZ, 1999), demonstra ser uma escolha

possível para a investigação sobre o processo de constituição e da subjetividade docente, a qual pode ser entendida como sendo “formada por sujeitos concretos que, apesar da singularidade, são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente” (FACCI, 2004, p. 60). Para vivenciar uma formação destinada ao artístico e ao estético, é necessário que este professor dispõe, em seu repertório teórico e metodológico, do reconhecimento de que as diversas modalidades e expressões da arte se destinam a dar espaço e tempo às emoções, de que no ser individual há uma concentração intensa do ser social e de que a arte possui um sentido pedagógico ímpar para a compreensão do mundo e de si.





## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados apresentados e analisados neste trabalho fazem parte de um montante adquirido ao longo dos anos de 2004 a 2006, em que doze estudantes-professoras<sup>34</sup> de Pedagogia participaram de uma proposta de formação docente pautada na educação estética. Os encontros deste processo formativo foram organizados em oficinas estéticas e, por sua vez, videogravados. As oficinas tinham o propósito de ampliar o repertório das participantes por meio do investimento em uma formação estético-artística. E tal escopo foi definido levando em conta o fato de que todas as envolvidas possuíam algum tipo de vínculo com a educação básica, assim como o intuito de investigar os possíveis efeitos que este tipo de formação teria nas concepções de infância e educação das participantes, assim como em suas práticas pedagógicas.

Considerando tais contornos, a presente pesquisa pode ser definida, metodologicamente, como de cunho qualitativo e do tipo documental. Quanto à especificidade qualitativa, de acordo com Gatti e André (2010, p. 30), essas pesquisas fazem parte de “[...] uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” – condizente ao propósito desta investigação, qual seja, compreender que implicações uma trajetória formativa marcada por um viés estético-artístico possui no processo de constituição docente

Já o caráter documental advém do uso das videografações contidas em fitas VHS e suas respectivas transcrições para a realização dos procedimentos de coleta e tratamento dos dados utilizados na pesquisa. Como exposto por Lüdke e André (1986), a investigação documental tem como uma de suas características principais o cuidado com aquilo que foi produzido e posteriormente será estudado. Isto porque o trabalho contará com fontes indiretas que, proveniente de terceiros, servirão como ponto de partida; como também usará de fontes primárias, que ainda não passaram por algum tratamento científico. Aliado a isso, entende-se que é por meio dos documentos que o modo de existir, vivenciar e analisar os fatos sociais se torna possível, ou seja, a produção de conhecimento está

---

<sup>34</sup> Vale esclarecer que o uso da expressão ‘estudantes-professoras’ se deve ao fato de, em 2004, as participantes estarem no último ano de sua graduação em Pedagogia e, a partir do segundo semestre de 2005, atuarem enquanto docentes no ensino fundamental e na educação infantil.

rigorosamente atrelada à sua fonte documental e ao tratamento destinado a ela.

Cellard (2008) define documento como todas as formas de vestígios, testemunhos ou fontes do passado, as quais podem ser de natureza escrita, iconográfica, cinematográfica e também os objetos cotidianos, folclóricos, afetivos, entre outros. Seja nas ciências sociais, seja na educação, o documento passa a assumir um lugar de extrema significância. Reside nele e por meio dele a possibilidade de reconstituição da história, por vezes, inclusive, “[...] o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2008, p. 295), o que se adequa ao bojo desta investigação. Nesse sentido, duas etapas se mostram indispensáveis tratando-se de uma pesquisa documental: a coleta dos documentos e a análise de seu conteúdo.

Iniciando pela coleta, as videografações a que se teve acesso geraram um total de 34 fitas VHS, uma para cada um dos 34 encontros. Contudo, desse montante, 8 fitas estavam com o áudio e a imagem comprometidas – o tempo transcorrido desde suas gravações e a ação da umidade, característica do clima da região em que foram armazenadas (litoral norte de Santa Catarina), foram os principais fatores dessa perda. Resultaram, assim, 26 fitas.

Sobre a vídeografação, de acordo com Loizos (2015, p. 149), trata-se de um artifício para a realização de pesquisas qualitativas “[...] sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola”. Esse recurso também se mostra adequado ao estudo de fenômenos imbricados, haja vista a presença de distintos elementos em uma mesma ação, sua expressividade e seu movimento.

A filmagem pode ser compreendida como uma sequência contínua de cenas (fotografias) com a possibilidade de gerar e captar sons e imagens, individuais e coletivas, simultaneamente (entrevista e observação), diminuindo, desse modo, a parcialidade ou seletividade da parte daquele que está na condução deste momento da pesquisa. Tem-se, assim, uma interação<sup>35</sup> inicialmente direta com os sujeitos pesquisados (critério relevante tratando-se de uma investigação qualitativa) e

---

<sup>35</sup> Por adotar uma perspectiva interacionista, utilizando-se de observações, gravações e análise das conversações, pode-se afirmar que a vídeografação pertence ao terceiro tipo de abordagem qualitativa em ascensão nas pesquisas educacionais. Os outros dois tipos seriam: etnográficas/história oral e análise biográfica (WELLER; PFAFF, 2010).

posteriormente indireta, por ocasião da análise dos documentos resultantes desse contato.

Como discutida por Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 256),

[...] embora a vídeogravação seja um recurso bastante utilizado em pesquisas qualitativas, há pouca produção bibliográfica a respeito da análise desse tipo de material. Muitos pesquisadores optam por transcrever as gravações, transformando o texto audiovisual em texto escrito para analisá-lo segundo os pressupostos utilizados na análise desse tipo de material.

Para que o detalhamento e a acuidade das transcrições sejam alcançados – aspectos essenciais para o trabalho com videogravações –, alguns procedimentos devem ser adotados, qual sejam, a identificação, a catalogação e o arquivamento após a produção do material. Esses três expedientes tornam possível o acesso, a reprodução e a análise dos dados contidos nas filmagens, inclusive por outras pesquisas.

O processo de identificação e catalogação das fitas ocorreu de forma concomitante. Primeiramente, elaborou-se uma tabela em Excel<sup>36</sup> contendo as informações escritas no campo de identificação das fitas (normalmente uma etiqueta na cor branca situada em sua frente), conforme representado no Quadro 1:

Quadro 1 - Tabela de identificação das fitas analisadas

| Nº | Ano  | Data filmagem | Identificação/Anotações     |
|----|------|---------------|-----------------------------|
| 1  | 2004 | 17/03/2004    | Pedagogia Práticas – Fita 1 |
| 2  | 2004 | 08/04/2004    | Pedagogia Itajaí            |
| 3  | 2004 | 22/04/2004    | Pedagogia                   |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir desses aspectos gerais, cada fita recebeu uma identificação quanto ao ano de sua filmagem. Para tanto, foram selecionadas as cores azul, amarelo e rosa, que designavam, respectivamente, os anos de 2004, 2005 e 2006, período em que os encontros da formação continuada ocorreram. Nas caixas de armazenamento das fitas foram colados papéis com as referidas cores e a indicação da data de sua filmagem. Nas próprias

<sup>36</sup> O Microsoft Office Excel é um editor de planilhas produzido pela Microsoft, empresa mundial de computadores.

fitas (em suas etiquetas), fez-se a marcação de um círculo com canetas hidrográficas, nas mesmas cores. Assim, caixas, fitas e identificações se mantiveram preservadas e prevenidas de possíveis trocas.

Feito isso, as 26 fitas foram assistidas e integralmente transcritas pela pesquisadora. Inicialmente, usou-se de aparelho televisivo, aparelho videocassete, notebook e um programa processador de textos (Word). Porém, dado o período entre a realização das filmagens e sua visualização (de 8 a 10 anos), e a alguns filmes conterem mofo, era corriqueiro que apenas as imagens ou o som – até mesmo ambos – estivessem inteligíveis para a transcrição. Como alternativa, adquiriu-se um aparelho conversor de formato VHS para MPEG<sup>37</sup>. As videografações foram transferidas das fitas para um notebook e convertidas em documentos de áudio e vídeo (MPEG) individuais. Após esse procedimento, as transcrições foram retomadas e concluídas, compreendendo-se nisso a revisão das fitas já transcritas, com inclusão das partes antes inacessíveis.

Cada fita gerou dois arquivos: um com a sua transcrição (em formato Word) e outro com o áudio e o vídeo (em formato MPEG). Ambos receberam as mesmas denominações ao serem armazenados, e as informações foram registradas na mesma ordem, a saber: ano, data e mês da videografação. No Quadro 2, são apresentadas as informações gerais das fitas, respectivas aos procedimentos de identificação e catalogação dos materiais, considerando-se a realização ou não de sua transcrição:

Quadro 2 – Informações gerais das fitas analisadas

| Nº | Ordem/Ano | Identificação                         | Data       | Transcrição       |
|----|-----------|---------------------------------------|------------|-------------------|
| 1  | 1ª 2004   | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 1 | 17/03/2004 | Transcrição feita |
| 2  | 2ª 2004   | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 2 | 08/04/2004 | Transcrição feita |
| 3  | 3ª 2004   | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 3 | 22/04/2004 | Transcrição feita |
| 4  | 4ª 2004   | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 4 | 06/05/2004 | Transcrição feita |
| 5  | 5ª 2004   | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 5 | 17/06/2004 | Transcrição feita |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

<sup>37</sup> *Moving Picture Experts Group*, arquivo digital contendo vídeo e áudio digitais codificados seguindo determinados padrões de compressão e armazenados em um dado formato específico.

Quadro 2 – Informações gerais das fitas analisadas (continuação)

| <b>Nº</b> | <b>Ordem/Ano</b> | <b>Identificação</b>                   | <b>Datada</b> | <b>Transcrição</b> |
|-----------|------------------|--|---------------|--------------------|
| <b>6</b>  | 6ª 2004          | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 6  | 24/06/2004    | Transcrição feita  |
| <b>7</b>  | 7ª 2004          | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 7  | 01/07/2004    | Transcrição feita  |
| <b>8</b>  | 1ª 2005          | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 8  | 09/03/2005    | Transcrição feita  |
| <b>9</b>  | 2ª 2005          | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 9  | 16/03/2005    | Transcrição feita  |
| <b>10</b> | 3ª 2005          | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 10 | 23/03/2005    | Transcrição feita  |
| <b>11</b> | 4ª 2005          | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 11 | 06/04/2005    | Transcrição feita  |
| <b>12</b> | 5ª 2005          | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 12 | 25/05/2005    | Transcrição feita  |
| <b>13</b> | 6ª 2005          | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 13 | 08/06/2005    | Transcrição feita  |
| <b>14</b> | 7ª 2005          | Pedagogia Práticas de Ensino - Fita 14 | 22/06/2005    | Transcrição feita  |
| <b>15</b> | 8ª 2005          | Ateliê - Fita 1                        | 08/08/2005    | Comprometida       |
| <b>16</b> | 9ª 2005          | Ateliê - Fita 2                        | 10/10/2005    | Comprometida       |
| <b>17</b> | 10ª 2005         | Ateliê - Fita 3                        | 10/11/2005    | Comprometida       |
| <b>18</b> | 11ª 2005         | Ateliê - Fita 4                        | 17/11/2005    | Comprometida       |
| <b>19</b> | 12ª 2005         | Ateliê - Fita 5                        | 05/12/2005    | Comprometida       |
| <b>20</b> | 1ª 2006          | Ateliê - Fita 6                        | 16/03/2006    | Transcrição feita  |
| <b>21</b> | 2ª 2006          | Ateliê - Fita 7                        | 23/03/2006    | Transcrição feita  |
| <b>22</b> | 3ª 2006          | Ateliê - Fita 8                        | 12/04/2006    | Transcrição feita  |
| <b>23</b> | 4ª 2006          | Ateliê - Fita 9                        | 20/04/2006    | Transcrição feita  |
| <b>24</b> | 5ª 2006          | Ateliê - Fita 10                       | 11/05/2006    | Transcrição feita  |
| <b>25</b> | 6ª 2006          | Ateliê - Fita 11                       | 22/06/2006    | Transcrição feita  |
| <b>26</b> | 7ª 2006          | Ateliê - Fita 12                       | 05/09/2006    | Transcrição feita  |
| <b>27</b> | 8ª 2006          | Ateliê - Fita 13                       | 12/09/2006    | Transcrição feita  |
| <b>28</b> | 9ª 2006          | Ateliê - Fita 14                       | 19/09/2006    | Comprometida       |
| <b>29</b> | 10ª 2006         | Ateliê - Fita 15                       | 03/10/2006    | Transcrição feita  |
| <b>30</b> | 11ª 2006         | Ateliê - Fita 16                       | 17/10/2006    | Transcrição feita  |
| <b>31</b> | 12ª 2006         | Ateliê - Fita 17                       | 09/11/2006    | Transcrição feita  |
| <b>32</b> | 13ª 2006         | Ateliê - Fita 18                       | 14/11/2006    | Comprometida       |
| <b>33</b> | 14ª 2006         | Ateliê - Fita 19                       | 27/11/2006    | Transcrição feita  |
| <b>34</b> | 15ª 2006         | Ateliê - Fita 20                       | 04/12/2006    | Comprometida       |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como pode ser percebida na coluna ‘identificação’ do Quadro 2, a diferenciação por anos, tal como inicialmente pensada, acabou sendo redimensionada, considerando-se os dois grandes momentos formativos das integrantes do grupo. Assim, as fitas/transições foram identificadas como ‘Pedagogia – Práticas de Ensino’ e ‘Ateliê’, seguido por número em sequência crescente. Ao final, foram quatorze fitas para ‘Pedagogia – Práticas de Ensino’ e doze fitas para ‘Ateliê’. As oito fitas comprometidas pertencem apenas ao momento ‘Ateliê’.

Quanto ao arquivamento, os dois documentos (transcrição e áudio/vídeo) foram organizados em pastas no notebook, seguindo o mesmo critério de catalogação. Posteriormente, os arquivos de áudio/vídeo foram transferidos para tipos de mídia atualmente acessíveis, optando-se pelo DVD<sup>38</sup>. Todos os DVDs receberam a identificação conforme os dados do Quadro 2.

A não participação da pesquisadora no momento de realização da formação continuada se mostrou um aspecto desafiador para o desenvolvimento desta pesquisa. Afinal, a presença no campo e o contato direto com os participantes proporcionam ricas informações para a interpretação da realidade e das relações. Contudo, foi possível contornar esse distanciamento no/pelo processo de assistir e transcrever as gravações, o que pode ser considerado vantajoso, uma vez que, sem a influência do vivido, outras análises e perspectivas puderam emergir para identificação de mudanças e continuidades individuais e coletivas das participantes.

Além disso, trata-se de uma pesquisa que se delineou para a investigação da constituição de sujeitos criativos, permeada e amparada na/pela estética. Como expõe Zanella (2004, p. 142), o olhar estético na formação e bagagem de vivências de pesquisadores,

[...] amplia as possibilidades reflexivas e criativas do(a) pesquisador(a) na medida em que, por seu intermédio, descola-se da realidade e pode estranhá-la, condição esta para o reconhecimento da polissemia que a caracteriza e a torna multifacetada. Entende-se assim a necessidade imperiosa do olhar estético para pesquisadores que buscam, com sua atividade, produzir conhecimentos comprometidos com a realidade em

---

<sup>38</sup> *Digital Versatile Disc* ou, em português, Disco Digital Versátil, disco com capacidade de gravar dados em um formato digital.

sua complexidade e pretendem contribuir para que esta possa assim ser compreendida.

Vale esclarecer ainda que as transcrições passaram pelo procedimento de *copydesk*, conforme as diretrizes propostas por Alberti (2004). Para a autora, este é o último tratamento para a consulta de falas em forma escrita e se restringe apenas a ajustar o documento para a leitura. Ou seja,

[...] não modifica, [...] não interfere na ordem das palavras, mantém perguntas e respostas tais quais foram proferidas, [...] respeita a correspondência entre o que foi dito e o que está escrito. A ação do copidesque [...] limita-se a: corrigir erros de português (concordância, regência verbal, ortografia, acentuação), ajustar o texto às normas [de uniformização] (maiúsculas e minúsculas, numerais, sinais como aspas, asterisco, etc.) e adequar a linguagem escrita ao discurso oral (esforço no qual a pontuação desempenha papel fundamental) (ALBERTI, 2004, p. 214).

O objetivo da transcrição, segundo Rose (2015), também é produzir um conjunto de dados que gere uma análise acurada e uma codificação, em uma perspectiva de transladar e simplificar o que se percebe nas cenas e sons. Todavia, essa não é uma tarefa fácil e inclui diversos aspectos, qual sejam: 1) o exame sistemático do *corpus*<sup>39</sup> da pesquisa; 2) a criação de um sistema de anotações que expresse as razões de certas ações e/ou seqüências de ações que devam ser categorizadas de modo específico; e 3) o processo de análise da informação obtida (LOIZOS, 2015).

Os meios audiovisuais, como a vídeo-gravação, “[...] são um amálgama complexo de sentidos, imagens, técnicas, composição de cenas, seqüência de cenas e muito mais. É [...] indispensável levar essa complexidade em consideração, quando se empreende [a] análise de seu conteúdo e estrutura” (ROSE, 2015, p. 343). Dessa forma, a transcrição de áudio e imagens não se restringiu apenas ao que é/foi expresso pela fala, abrangendo também pausas, hesitações, silêncios, posturas e arranjos

---

<sup>39</sup> “Uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” (BARTHES, 1967, p. 96 *apud* BAUER; AARTS, 2015, p. 44).

do/no ambiente que fossem importantes para a compreensão dos trechos-objetos. Entretanto, como destacado pela autora, esse procedimento implicou a tomada de decisões sobre aquilo que deveria ser ou não descrito. “Não há um modo de coletar, transcrever e codificar um conjunto de dados que seja ‘verdadeiro’ com referência ao texto original. A questão, então, é ser o mais explícito possível, [pois] alguma informação sempre será perdida” (ROSE, 2015, p. 344-345).

A riqueza do material coletado merece ser destacada. Por ser composto de som e imagem, possui informações para além da fala, incluindo gestos, movimentos e a interação das participantes. Ainda citando Rose (2015, p. 349), “[...] é impossível descrever tudo o que está na tela”, afinal trata-se de uma investigação acerca da realidade social, e “[...] as decisões sobre transcrição devem ser orientadas pela teoria [já que] diferentes orientações teóricas levariam a diferentes escolhas sobre como selecionar e transcrever”.

Seguindo tal premissa, a concepção epistemológica à que o(a) pesquisador(a) está filiado(a) acompanha cada passo da trajetória investigativa, e isso inclui: a necessidade de responder às questões envoltas no desenho da investigação; reflexão, posicionamento crítico e criativo para a compreensão do objeto com o qual se defronta; e a comunicação das relações identificadas entre os cenários e sujeitos deste percurso. No caso do presente trabalho, o materialismo histórico-dialético e a psicologia histórico-cultural.

Concebido por Karl Marx e Friedrich Engels, o materialismo histórico-dialético pode ser definido como a escola filosófica que investiga, por meio “[...] da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade [...] (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (PIRES, 1997, p. 87). Nesse sentido, ao método se destinam duas funções: instrumento científico que permite a produção de conhecimento de forma sistemática, e possibilidade de inserção na realidade, propiciando objetivamente o entendimento da relação entre sujeito e objeto, da constituição do sujeito e dos diversos determinantes desses processos.

O método proposto e constituído pela concepção materialista entende a realidade como mediadora do processo de produção e apropriação de conhecimento. Assim, os fenômenos sociais devem ser analisados considerando-se suas leis, suas contradições e seus desenvolvimentos, atravessados pela história e cultura, tendo por objetivo a superação das aparências das coisas e a busca pelas suas essências. Conforme Silva (2015, p. 3),



[...] sob a perspectiva do materialismo histórico, todos os fenômenos sociais e econômicos devem ser analisados dentro de seu historicismo, dentro do contexto da vida social e material produzida pelos homens. Os indivíduos são o que produzem e dependem das condições materiais de sua produção, as quais não são fatores absolutos, permanentes e imutáveis. Não existem, para Marx, leis absolutas e eternas, tudo pode ser transformado com a ação do homem.

A psicologia histórico-cultural propôs uma nova psicologia, que investe em um método que compreende o homem enquanto um sujeito ativo, concreto, social e histórico, forjado, produtor e reproduzidor da cultura. De acordo com Sirgado (1990), os nomes de Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903-1977) e Luria (1902-1977) devem ser ressaltados, assim como suas diversas contribuições aos campos e áreas da Psicologia, Linguística, Pedagogia e Neurologia. O autor apresenta também o método e os conceitos de atividade e mediação semiótica enquanto destaques dos “princípios epistemológicos do que pode ser chamado de paradigma sócio-histórico. [E que] permite ver a especificidade desta corrente de pensamento psicológico e sua contribuição para uma nova concepção do psiquismo humano” (SIRGADO, 1990, p. 64), definidos de forma sintética como:

[Sobre o método], um ponto central [...], é que os fenômenos psíquicos não podem ser considerados e estudados como meros objetos, mas como processos em mudança. [...] Três princípios básicos definem, segundo Vygotsky, a nova abordagem metodológica das funções especificamente humanas. O primeiro é que ela vise a processos e não a objetos. [...] O segundo é que ela seja explicativa e não meramente descritiva. [E] o terceiro é que os processos psicológicos fossilizados, automatizados ou mecanizados após um longo processo histórico de desenvolvimento, devem ser analisados nas suas origens [...]. A teoria da atividade, fundamental na construção da psicologia sócio-histórica, surgiu [...] relacionada com a explicação da questão da consciência, [que] é vista como emergindo ou constituindo-se no

processo da atividade humana. Seu estudo está, assim, ligado à análise da atividade. [E] a introdução da mediação semiótica no modelo psicológico permite superar antigos dualismos e explicar certos paradoxos que marcaram a história da psicologia (corpo/mente, natureza/cultura, indivíduo/sociedade, espaço privado/espaço público, etc.). [...] torna compreensível a origem e a natureza social da vida psíquica, o caráter produtivo da atividade humana e o processo da produção social do conhecimento e da consciência (SIRGADO, 1990, p. 64-66).

Por fim, sobre o terceiro grupo de detalhamento metodológico – análise indutiva dos resultados, com destaque para seus sentidos e significados –, apresentam-se os procedimentos de tratamento dos dados obtidos. Entende-se pertinente reavivar o objetivo da pesquisa, qual seja, compreender que implicações uma trajetória formativa marcada por um viés estético-artístico possui no processo de constituição docente.

Conforme os estudos empregados por Vigotski, os processos de constituição humana são sustentados e realizados na relação do sujeito com o outro e com a cultura, tendo a ação um lugar de destaque nas investigações sobre – parafraseando Matt Ridley (2008) – o que nos faz humanos. Tratando da análise de videogravações, Góes (2000) expressa que, entre as vertentes apresentadas por Rojo (1997)<sup>40</sup> para o estudo de processos psíquicos, a denominada discursiva ou enunciativa apresenta maior afinidade com as proposições da psicologia histórico-cultural e possibilidades para analisar as relações do funcionamento subjetivo em contextos sociais. Conforme a autora,

[...] [a videogravação] mostra as minúcias do jogo intersubjetivo, no qual os significados se transformam num movimento heterogêneo de conceitualização dos participantes. O exame da apropriação de vozes de interlocutores presentes e da impregnação do processo por discursos outros

---

<sup>40</sup> “[No] estudo minucioso de processos interativos, [o autor] distingue três orientações: a cognitivista, que focaliza o plano intrapessoal durante os eventos interativos; a interacionista, que examina as relações interpessoais e o jogo conversacional como condição para a formação do funcionamento intrapessoal; e a discursiva ou enunciativa, que privilegia a dimensão dialógica e relaciona interação, discurso e conhecimento” (GÓES, 2000, p. 16).

permite identificar diversas condições sociais imediatas e contextuais das elaborações e reelaborações dos interlocutores, que vão se constituindo como sujeitos cognoscentes (GÓES, 2000, p. 18).

Para a análise dos resultados obtidos, foi adotado o método indiciário, com o qual se buscou, nas videograções, sinais e rastros gerados com as/a partir das vivências da estudante-professora no processo formativo em questão. Os indícios são marcas potencialmente legitimadoras para uma concepção dialética acerca do desenvolvimento humano, na qual se realiza a análise do percurso das funções biológicas para as funções culturais, passagem esta que se dá de forma letárgica, influenciada por movimentos históricos e sociais. Assim, buscar por indícios não diz respeito a tão somente retratar os fatos que fazem parte daquilo que fora analisado. O propósito reside em “[...] seguir o curso dos acontecimentos para verificar as transformações que se operam nesse processo, concretamente, a conversão das funções biológicas sob a ação da cultura” (PINO, 2005, p. 178).

Ao se adotar esse método, assume-se uma visão dialética das transformações, pois o entendimento de qualquer conversão supõe o surgimento do novo, ao mesmo tempo em que algo permanece daquilo que fora convertido. Conforme Pino (2005, p. 180), tal proposta metodológica, condizente com a perspectiva histórico-cultural, deve ser, ao mesmo tempo, histórico-genética, dialética e interpretativa do processo:

Histórico-genética porque o processo de cuja existência se procuram os indícios é um processo de geração de formas novas que tenham por base formas anteriores nas condições históricas concretas que definem o desenvolvimento humano [e, em nosso caso, a docência]. Dialética porque o que constitui a essência desse processo é o encontro de dois tipos de funções que se opõem e, ao mesmo tempo, constituem-se mutuamente. Interpretativa porque mesmo se toda análise implica alguma forma de interpretação, no caso concreto do objeto deste trabalho, é a única forma de analisar os indícios de um processo, não o processo em si mesmo.

Ainda conforme o autor, na arte de decifrar, algumas posturas são fundamentais e decisivas, a exemplo da observação atenta dos sinais presentes nos documentos analisados; da articulação e relação com os eventos, contextos e cenários que constituem o material que passa pelo método indiciário; e, por fim, da classificação dos indicadores em função dos eventos que eles sinalizam. Nesse sentido, torna-se possível interpretar indícios e elos de uma corrente evolutiva das formas culturais que marcam o processo. Isso não quer dizer, contudo, que serão os mesmos, nas mesmas formas e contornos, ao longo de todo o percurso. A busca deve se concentrar nos significados, já que esses permanecem constantes ao longo dos trajetos.

No Quadro 3, a seguir, sintetiza-se o trabalho feito a partir das duas condutas iniciais dentre o rol de três apresentado por Pino (2005). A elaboração da coluna ‘objetivos específicos’ decorreu da leitura pormenorizada das transcrições, observando-se cuidadosamente os sinais existentes nos dados coletados. Já a combinação e proximidade entre eventos, contextos e cenários do material obtido organizou a confecção das informações sobre o ‘momento formativo’, a ‘transcrição’ e os ‘objetivos específicos’<sup>41</sup>, que devem ser analisados articuladamente.

---

<sup>41</sup> A lembrar, são objetivos específicos: a) explorar de que forma estética e atividade criadora vem sendo tratadas nas produções acadêmicas sobre formação de professores; b) analisar como uma formação estética-artística, de longa duração, contribuiu para os saberes profissionais de uma estudante-professora; c) averiguar como uma formação estética-artística, de longa duração, contribuiu para a atividade docente de uma estudante-professora; e d) investigar como, em uma formação estética-artística de longa duração, os processos psicológicos imaginação e atividade criadora foram significados por uma estudante-professora. O Objetivo A não consta no Quadro 3, pois, compôs o Capítulo 2, *Produções recentes sobre formação de professores, estética*.

Quadro 3 – Quadro analítico das transcrições das fitas

| FITA | ANO  | MOMENTO FORMATIVO |                     | TRANSCRIÇÃO          |              | OBJETIVOS  |            |            |            |          |                |   |
|------|------|-------------------|---------------------|----------------------|--------------|------------|------------|------------|------------|----------|----------------|---|
|      |      | Formação Inicial  | Formação Continuada | Possível e realizada | Comprometida | Objetivo B | Objetivo C | Objetivo D | Não possui | Ausência | Não transcrita |   |
| 1    | 2004 | X                 |                     | X                    |              |            | X          |            |            |          |                |   |
| 2    | 2004 | X                 |                     | X                    |              |            |            |            | X          |          |                |   |
| 3    | 2004 | X                 |                     | X                    |              | X          |            |            |            |          |                |   |
| 4    | 2004 | X                 |                     | X                    |              |            |            |            | X          |          |                |   |
| 5    | 2004 | X                 |                     | X                    |              |            | X          | X          |            |          |                |   |
| 6    | 2004 | X                 |                     | X                    |              |            | X          |            |            |          |                |   |
| 7    | 2004 | X                 |                     | X                    |              |            |            |            | X          |          |                |   |
| 8    | 2005 | X                 |                     | X                    |              | X          | X          | X          |            |          |                |   |
| 9    | 2005 | X                 |                     | X                    |              |            |            | X          |            |          |                |   |
| 10   | 2005 | X                 |                     | X                    |              | X          |            | X          |            |          |                |   |
| 11   | 2005 | X                 |                     | X                    |              | X          |            | X          |            |          |                |   |
| 12   | 2005 | X                 |                     | X                    |              |            |            |            | X          |          |                |   |
| 13   | 2005 | X                 |                     | X                    |              |            |            |            | X          |          |                |   |
| 14   | 2005 | X                 |                     | X                    |              |            | X          | X          |            |          |                |   |
| 15   | 2005 |                   | X                   |                      | X            |            |            |            |            |          |                | X |
| 16   | 2005 |                   | X                   |                      | X            |            |            |            |            |          |                | X |
| 17   | 2005 |                   | X                   |                      | X            |            |            |            |            |          |                | X |
| 18   | 2005 |                   | X                   |                      | X            |            |            |            |            |          |                | X |
| 19   | 2005 |                   | X                   |                      | X            |            |            |            |            |          |                | X |
| 20   | 2006 |                   | X                   | X                    |              | X          | X          |            |            |          |                |   |
| 21   | 2006 |                   | X                   | X                    |              |            | X          | X          |            |          |                |   |
| 22   | 2006 |                   | X                   | X                    |              | X          | X          | X          |            |          |                |   |
| 23   | 2006 |                   | X                   | X                    |              | X          | X          | X          |            |          |                |   |
| 24   | 2006 |                   | X                   | X                    |              | X          | X          | X          |            |          |                |   |
| 25   | 2006 |                   | X                   | X                    |              |            |            |            | X          |          |                |   |
| 26   | 2006 |                   | X                   | X                    |              | X          |            | X          |            |          |                |   |
| 27   | 2006 |                   | X                   | X                    |              | X          |            | X          |            |          |                |   |
| 28   | 2006 |                   | X                   |                      | X            |            |            |            |            |          |                | X |
| 29   | 2006 |                   | X                   | X                    |              |            |            |            |            | X        |                |   |
| 30   | 2006 |                   | X                   | X                    |              | X          |            | X          |            |          |                |   |
| 31   | 2006 |                   | X                   | X                    |              | X          | X          | X          |            |          |                |   |
| 32   | 2006 |                   | X                   |                      | X            |            |            |            |            |          |                | X |
| 33   | 2006 |                   | X                   | X                    |              |            |            |            | X          |          |                |   |
| 34   | 2006 |                   | X                   |                      | X            |            |            |            |            |          |                | X |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Vale mencionar que a elaboração do Quadro 3 serviu aos propósitos de uma investigação de caráter documental, pois apresenta de forma integral e objetiva as informações que constituem o objeto da pesquisa, bem como reitera o compromisso com as ações que o método indiciário estabelece (observar, articular, relacionar e classificar). A partir de tais considerações, assim como pelas (re)leituras minuciosas do montante de dados<sup>42</sup>, entendeu-se pela seleção de uma das 12 estudantes-professoras participantes dos encontros formativos como representante dos registros videogravados. Os critérios adotados para a triagem da estudante-professora incluíram a observação, durante os três anos de realização da formação: 1) da assiduidade; e 2) de mudanças consideráveis quanto:

I. Ao engajamento e desempenho nas criações e expressões estético-artísticas solicitadas nas atividades dos encontros;

II. Às expressões corporais e faciais demonstradas durante os exercícios das oficinas; e

III. Aos afetos manifestos nos diálogos e apresentações orais durante e após as produções do grupo.

Também se esclarece que, com o objetivo de resguardar a figura da estudante-professora e observar os preceitos éticos para a realização de pesquisas com seres humanos – mesmo que aqui se trate de uma pesquisa documental –, foi adotado o nome fictício Anita<sup>43</sup> nas análises e discussões dos resultados.

No que diz respeito à investigação com dados de videografações, concorda-se com o entendimento de Mattos (2011, p. 59) sobre “[...] o psiquismo humano [ser] um sistema dinâmico, em constante processo de vir a ser, no qual o olhar estético permite ao sujeito produzir novos sentidos”, bem como com a sua defesa de “[...] estudar as relações estéticas em movimento, [com] recorte de episódios interativos e análise das imagens”. Assim, passa-se à terceira e última etapa proposta por Pino (2005) quanto ao método indiciário, ou seja, a de classificar os indicadores em função dos eventos que eles sinalizam.

Para a presente pesquisa, foram elencados, lado a lado, os objetivos específicos e os princípios do método indiciário de análise de dados. As transcrições foram nova e intencionalmente (re)lidas, a fim de localizar circunstâncias, situações, diálogos, manifestações, movimentos, gestos

---

<sup>42</sup> Ao total, foram aproximadamente 23 horas de videografações e 240 páginas de transcrições.

<sup>43</sup> Em referência e homenagem à Anita Catarina Malfatti, pintora, desenhista, gravurista ilustradora e professora brasileira (1889-1964).

e/ou outras formas de evidências que revelassem informações sobre o processo formativo de Anita. Os trechos das transcrições selecionados e analisados neste trabalho serão chamados de ‘cenas’ e suas escolhas ocorreram pela identificação de diálogos-ações que continham indícios das: 1) contribuições dos conhecimentos estético-artísticos para os saberes profissionais da estudante-professora; 2) contribuições dos conhecimentos estético-artísticos para a atividade docente da estudante-professora; e 3) manifestações sobre imaginação e atividade criadora feitas, ao longo da formação docente, pela estudante-professora.

Além disso, foi designada uma cor para cada um dos três grupos de indícios (rosa, amarelo e azul, respectivamente) e, durante as (re)leituras, ao serem percebidas passagens pertinentes, estas eram identificadas com a cor correspondente. Com esse material, foi possível obter indícios de como a vivência de Anita nesta formação docente adensada na/pela arte implicou no seu processo de constituição profissional.

As transcrições passaram ainda por um procedimento de síntese, já que cada encontro transcrito possuía, em média, sete páginas. Houve também a ação do copidesque em algumas falas, para ajustes necessários à leitura. Dessa forma, os elementos que compunham as videografações foram mantidos de forma a conservar especialmente os objetivos, as propostas de atividades e as tarefas produzidas, assim como a presença de convidadas(os), das coordenadoras das atividades e das estudantes-professoras de cada encontro. Tal cuidado buscou justamente preservar as informações e os detalhes, para que os aspectos histórico-genéticos, dialéticos e interpretativos dos processos pudessem ser evidenciados, conforme as diretrizes do método indiciário.

A última etapa da classificação dos indicadores contou com a elaboração dos eixos de discussão e suas respectivas cenas para análise. Apresentados no capítulo a seguir, os eixos foram intitulados como: *Prólogo: “Meu nome é Anita”*, com a apresentação da estudante-professora selecionada dentre as 12 participantes da formação; *“Estética, arte e saberes docentes”*, demonstra como a formação estética-artística contribuiu para os saberes profissionais de uma estudante-professora; *“Estética, arte e atividade docente”*, expressa de que forma a formação estética-artística forneceu elementos para a atividade docente de uma estudante-professora; e, por fim, *“Imaginação, atividade criadora e docência”*, retrata os processos psicológicos imaginação e atividade criadora de acordo com a estudante-professora, ao longo da formação estética-artística analisada.





## **5 ESTÉTICA, ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA CRIATIVA E CRIADORA**

Criar é uma necessidade da existência humana. Tudo o que exceda o marco da rotina e contenha algo novo, por pequeno que for, guarda relação, pela sua origem, com o processo criador. Contrariamente a uma ideia muito difundida em certos meios educacionais, institucionais ou não, a capacidade de criar estende-se a todas as esferas da vida social e cultural do ser humano: a artística, a técnica, a científica e a social. Não apenas a alguma delas.

(Angel Pino, 2006)

Dentre as formas de criação e expressão humanas encontra-se o teatro e a literatura. Vigotski (2009), considera que é por meio da dramatização e da criação verbal que a criança expressa suas principais formas de criação. Isso, porque, o drama que sustenta a ação da criança proporciona uma relação direta entre criação e realidade, como também expressa na brincadeira - detentora dos diversos tipos de criação - uma forma única e fundamental para a apropriação e compreensão do humano e do mundo. Assim, deve ser atribuído um lugar de destaque à arte, à estética e ao drama no desenrolar das investigações psicológicas, uma vez que “[...] a psicologia não pode explicar o comportamento humano ignorando a reação estética suscitada pela arte naquele que a frui. Essa questão diz respeito às relações de reciprocidade entre o homem e o mundo e às representações que o homem faz do mundo” (VIGOTSKI, 1999, p. XI).

Como Vigotski apresenta no Manuscrito de 1929 (2000), a personalidade da pessoa se constitui em um conjunto de relações sociais e a dinâmica da personalidade decorrente do drama. Entretanto, uma Psicologia da Arte já existia em sua época e o seu objetivo foi, justamente, criticar esta concepção então vigente do artístico e do estético. E propor um novo campo de pesquisa em que o estudo se direcionasse à forma e ao material da obra de arte – e não mais ao autor, tampouco ao receptor ou público, já que ambos eram posicionamentos defendidos pelas matrizes teóricas e metodológicas antecessoras à Vigotski e seus parceiros.

Foi pela tríade ação dramática, criação literária e dimensão estética defendida pelo autor em diversos trabalhos, como na sua titulada

monografia, “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca” (1999), “Psicologia Pedagógica” (2010) e, destacadamente, “Psicologia da Arte” (1999), se considerou apresentar a formação docente que foi o objeto de análise para esta investigação em formato de atos-cenas, o que se assemelha aos roteiros de peças de teatro, assim como os enredos de produções literárias.

Por meio da transcrição das atividades, diálogos e vivências de Anita durante os três anos do processo formativo, aquilo que antes era somente acessível pelas videogravações contidas nas fitas VHS, pode ser lido, folheado e destacado com a conversão das imagens e áudios em texto. Tal estratégia, como já esclarecido no Capítulo 4, sobre os Procedimentos Metodológicos, reitera a potência e a importância da linguagem para a atividade e os processos de constituição humanos.

Outro fator que colaborou para a definição da apresentação dos resultados em atos-cenas diz respeito às características que compõem o texto teatral, do qual irrompe a história que será encenada e interpretada, serem também predicados para o outro tipo de texto condizente com o propósito deste trabalho, qual seja, o acadêmico. Assim como em uma peça de teatro, a produção acadêmica deve apresentar ao seu público leitor o tema sobre o qual versará, as personagens, uma figura de autoria e de direção do enredo, entre outros detalhes que compuseram sua realização e divulgação para além da dimensão estética que os atravessa. Nesta e nas páginas a seguir, o quinto capítulo se apresenta com um prólogo e nove cenas divididas em três atos.

### 5.1 PRÓLOGO: “*Meu nome é Anita*”

Bueno (2001, p. 5) afirma que “[...] à escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social”. Sendo assim, a compreensão do processo educativo perpassa, de forma imprescindível, pela compreensão dos sujeitos que o constroem e dele participam, mais especificamente professores e estudantes. Detentores de um vínculo marcado pela mútua e ininterrupta influência, ambos são figuras centrais e reiteradamente presentes nas investigações, debates e manifestações quando o que se está em pauta é a educação. Para este estudo, no entanto, houve uma seleção, e o foco encontra-se no professor.

Como já expresso por Pimenta (1997, p. 5), existe uma corrente que desvaloriza a profissão docente, que dissemina um discurso questionador da sua importância e até mesmo da necessidade da figura do

professor para a educação e para a sociedade. Tal posição pode ser percebida nestes questionamentos feitos pela própria autora: “[...] para quê professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas que também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E então, para quê formar professores?”. Assim como ela, contesta-se

[...] essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, [e investe-se] na formação de professores, entendendo que, na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o seu trabalho, enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorrem a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

A função docente aqui definida e defendida está atrelada a movimentos históricos e culturais pelos quais a ação professoral se fez presente ao longo dos tempos, em diferentes sociedades e em contextos distintos. Três atributos são constantes nesses decursos, a saber: o conhecimento, o ensinar e o saber. Como apresentado por Roldão (2005), ao professor recai a incumbência de “[...] fazer aprender alguma coisa a alguém” e, portanto,

Coexistem [...] duas leituras: ensinar como professar um saber (o professor como aquele que professa um saber, torna público esse saber que ele domina e que é restrito – daí a importância de o “professar”), e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o professor como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os) (ROLDÃO, 2005, p. 115).

Segundo Marcelo (2009, p. 8), a legitimidade da docência se encontra no conhecimento e nos saberes que designam tal profissão, assim como no fazer que é regido pelo “[...] compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. Nesse sentido, ensinar e aprender tornam-se partes de um mesmo caminhar: ao

professor cabe o ensino; e ao estudante, o aprender. Entretanto, dada a composição histórica da humanidade, a função/responsabilidade docente depende do permanente aprendizado daquele que a assume. Seja por meio da formação inicial ou continuada, pelas vivências escolares ou ainda pelas influências sociais, o aprender a ser professor é um processo e está intimamente relacionado às demandas culturais da sociedade na qual ele faz parte. Será neste desenvolvimento profissional que podemos encontrar a identidade docente, entendida

[...] como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Para tanto, conhecer esse sujeito se faz necessário (MARCELO, 2009, p. 112).

Esta definição em muito se aproxima da lei geral proposta por Vigotski (2000, p. 26), que trata das funções psicológicas superiores e afirma que “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança”. Consideramos que tal compreensão do desenvolvimento se aplica ao ser humano, ao longo de sua vida.

Acerca do papel que o social e o cultural detém nos escritos de Vigotski, Pino (2000, p. 51), em um estudo bastante detalhado, lança mão do conceito de “história” e afirma a equivalência que o sentido “cultural” e “histórico” possui para a definição do processo de desenvolvimento humano, uma vez que “traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo”, em que as relações sociais são parte constitutiva das funções psicológicas que formam o humano.

Como esclarecido por Pino (2000), mesmo não sendo o objeto de discussão de Vigotski, as relações sociais podem ser concebidas como um imbricado sistema composto e considerando as posições, os papéis e os atores sociais que se vinculam uns aos outros, compõem uma determinada

sociedade e seguem códigos e regras por eles próprios estabelecidas. Estas relações sociais são, por sua vez, determinadas pelo modo produtivo no qual essa sociedade se estruturou, o que leva à configuração das forças de produção e de trabalho considerando as posições e os papéis sociais. Desta forma, ao afirmar que as funções psicológicas são relações sociais internalizadas, assume-se que qualquer relação social tem o outro como parte e como objeto de internalização, e mesmo não sendo um mecanismo evidente, ele deve ser explicado. Ou seja, só nos constituímos sujeitos com e a partir do outro, mediado e intervindo pela cultura que é histórica e socialmente orquestrada e marcada. Segundo Zanella *et al.* (2006, p.9),

É no contato com o mundo e na relação com a cultura, então, que o sujeito se constitui enquanto singular, diferenciando-se como gênero, como classe, como etnia, sempre e necessariamente em relação ao contexto do qual ativamente participa, o que denota a condição inventiva da existência humana. Ao destacarmos da possibilidade criativa do sujeito, estamos necessariamente falando de suas experiências estéticas, ou seja, das relações específicas que estabelece com o mundo.

É possível perceber que o ato criador e a estética possuem uma relação muito próxima e isto reverbera nas formas como se vivencia, se compreende e se transforma a si e a realidade na qual se está inserido. Entretanto, esta estética exposta e defendida não diz respeito ao belo, a menção de algo como agradável ao olhar ou a atribuição de qualidades artísticas para algum objeto. O estético se constrói “para Vigotski, [...] na interface entre o objeto estético, a realidade e a possibilidade do homem de atribuir significação”, o que denota um “fenômeno cultural de agrupamentos humanos inseridos em espaços e tempos definidos. E, como atividade coletiva, implica, necessariamente, em acordos”. Portanto, o sentido estético ocupa “um lugar social estabelecido em um espaço simbólico, significado culturalmente humana” e que, mesmo estando próximo das criações e produções no âmbito da arte, não se restringe ou deve ser considerado um sinônimo (SCHLINDWEIN, 2015, p. 422).

Tais especificidades contemplam o entrave já afirmado por Vigotski (2010) de que tanto na Psicologia, como na Pedagogia ainda não se tem uma definição sobre a natureza, o sentido, o objetivo e os métodos que configuram a educação estética. De um lado, uma corrente pedagógica predisposta a negar quase todo sentido educativo

característico das vivências estéticas e que mantém essa defesa estreita e limitada dos sentidos que a educação estética possui. Uma segunda vertente, essa psicológica, exagera o sentido das emoções estéticas, vendo-as como um recurso pedagógico que conseguirá resolver todos os problemas e dilemas educacionais. E, numa terceira postura, intermediária, a estética detém o sentido de distração e satisfação para os estudantes, definida como o meio para que resultados pedagógicos pretendidos ao conhecimento, sentimento e moral sejam atingidos. Todas as três, contudo, perpetuam tal discussão em um processo de complexificação a medida dos avanços científicos ocorridos.

A proximidade defendida por Zanella *et al.* (2006) entre atividade criadora e estética, e o sentido estético que Schindwein (2015) expressa como sendo o de Vigotski, sustenta o entendimento de que nos processos de significação do mundo, o homem transforma a si e a sua realidade, a partir e com o outro cria e vivencia esteticamente um novo. Assim, “[...] o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética [...] caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana” (SCHLINDWEIN, 2015, p. 423).

O primeiro encontro com o grupo de formação docente aqui analisado ocorreu em março de 2004 e fez parte da disciplina ‘Práticas de Ensino’, componente curricular do sexto semestre de um curso de graduação em pedagogia. Após uma breve apresentação dos professores responsáveis pela condução da proposta, juntamente com a explicação sobre a vídeo-gravação, deu-se início às atividades com a leitura de trechos do livro *Uma professora muito maluquinha*, escrito por Ziraldo (1995) e, em seguida, à elaboração de desenhos por parte das participantes (nesse momento, na condição de estudantes), para que expusessem suas representações enquanto professoras, os quais foram individualmente apresentados. Na vez de Anita, ela faz o seguinte discurso:

**Anita:** - *Tá, eu vou me apresentar, porque nem todas as meninas me conhecem. Meu nome é Anita, eu trabalho no Centro de Educação Infantil [...]. Eu sou atendente. Por isso cheguei atrasada, por ter de atender. Eu desenhei aqui, enquanto professora, estou com o dedinho para cima porque eu imaginei assim, eu tendo uma ideia. Quando a gente tem uma ideia, coloca o dedinho, só para simbolizar. Como eu estava desenhando, não deu para colocar muita coisa, mas aqui estão algumas. Eu sou muito faladeira também, mas eu penso muito no que eu falo, até demais às vezes. Eu*

*trabalho todos os dias no atendimento infantil, então é preciso ter muita criatividade. Tenho responsabilidade com as pessoas que estão a minha volta, no ambiente de trabalho, em casa, na faculdade, eu sou uma pessoa que tem muita responsabilidade no que eu faço. Sou amiga, converso muito, sou alegre, falo o que eu penso. Eu tenho muito isso, não sei se é defeito ou não, não é tudo que eu engulo. Eu vou tirar, do que as pessoas falam para mim, aquilo que é precioso para mim. Se eu acho que não vale a pena, eu jogo fora. Eu analiso muito as coisas. Não engulo tudo que me falam. Acho que me viro bem. É isso que coloquei<sup>44</sup>.*

Alguns aspectos da apresentação de Anita podem ser destacados: a exposição de características mais condizentes com sua identidade pessoal do que profissional (“*sou muito faladeira*”, “*penso no que falo*”, “*tenho responsabilidade com as pessoas que estão a minha volta*”, “*sou amiga, converso muito, sou alegre, falo o que penso*”, “*não é tudo que eu engulo*”, “*eu analiso muito as coisas*”); o uso de uma representação bastante presente na vida estudantil (“*dedinho para cima [...] eu tendo uma ideia*”) para simbolizar-se enquanto professora; e o fato de trabalhar com crianças demandar “*muita criatividade*”.

De acordo com Nóvoa (2014, p. 17), a separação completa entre o eu pessoal do eu profissional é impraticável, uma vez que a docência exige escolhas, e essas escolhas “[...] cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. O autor ainda afirma o processo identitário docente é composto pela adesão a princípios e valores pré-estabelecidos, pela forma de agir pedagogicamente (tanto nos casos de sucesso, quanto nos casos de dificuldades) e pela autoconsciência. Ao confrontar esses elementos com a fala de Anita, é perceptível a sua adesão no que diz respeito à linguagem, à responsabilidade e ao ato criador como aspectos importantes para seu trabalho, estas duas últimas também representantes de suas ações pedagógicas. Quanto à autoconsciência, o trecho “*acho que me viro bem*” pode indicar a percepção sobre si e sobre o processo que envolve sua profissão.

---

<sup>44</sup> As cenas selecionadas para compor as análises receberam a formatação de citações literais, acrescido o estilo da fonte em itálico nos recortes e seu nome em negrito.

Há que se ponderar, porém, o quanto todas as características se aproximaram mais ao eu pessoal de Anita. Isso pode ser justificado pelo fato de esta apresentação ter acontecido justamente no período de formação inicial – ela cursava o sexto semestre de Pedagogia –, o que inclusive compõe, juntamente com o segundo aspecto destacado de sua fala, o uso de uma representação corriqueira da vida estudantil, qual seja, apresentar-se como docente. Marcelo (2009) alerta para o fato de que os professores que estão em processo de formação inicial chegam às instituições de ensino superior com ideias e crenças muito bem definidas sobre o que significa ensinar e aprender. Estas ideias e crenças são construídas a partir de três tipos de experiências, quais sejam: as pessoais, que determinam uma visão de mundo, de si e dos outros; as experiências havidas com o conhecimento formal, que exprimem quais matérias devem e como devem ser ensinadas; e as escolares e de aula, que incluem todas as vivências enquanto estudante, compondo uma imagem sobre a figura e o trabalho do professor.

No discurso de Anita as experiências pessoais e as escolares puderam ser percebidas, ressaltando o que Cavaco (1991) diz sobre os professores iniciantes serem levados a um processo de (re)atualização das suas vivências enquanto estudante ao se depararem com situações complexas demandantes de respostas rápidas. Esse processo também pode apontar para uma postura criadora por parte do professor, o que leva à relação proposta por Anita entre o trabalho na educação infantil e o criar. Muito próximo a uma concepção intuitiva da atividade criadora nas práticas pedagógicas, Anita retrata o ato criador como um saber que vem da imprevisibilidade de seu cotidiano profissional. Para este momento do processo formativo de Anita, criar é algo necessário em função do outro, uma exigência do meio em que se encontra, sem a consciência de que se trata de uma função psicológica constitutiva de si e de seus estudantes. Distanciando-se do ponto de vista de Anita, entende-se que

O homem não tem delimitada em seus genes a qualidade de suas atividades [...]; é a sua relação com o mundo que o torna criativo e, por isso, humano, perpetuando pela via da educação as suas conquistas, a sua consciência. [Desta forma], há uma relação direta entre o conceito de atividade criadora e o de atividade planejadora ou racional (BARROCO; TULESKI, 2007, p. 17).



Também chama atenção a relação quase causal entre a atividade criadora e a atividade com crianças que Anita expressa ao afirmar trabalhar “[...] todos os dias no atendimento infantil, então é preciso ter muita criatividade”. Sua fala revela algo entre autorização e obrigatoriedade para que o seu trabalho seja feito de forma imaginativa e inventiva, haja vista o público ao qual se destina. Assim, deixa aberto para a interpretação de que tais aspectos podem não ser bem vistos ou assegurados quando o trabalho docente se destina a outras faixas etárias – como se a atividade criadora fosse restrita a momentos e espaços escolares que não coincidem com a adolescência, a juventude ou a idade adulta. Sobre isso,

[...] não se pode definir a criatividade como um dom, como algo inerente ao sujeito, pois a possibilidade de criar resulta de um aprendizado que pode ocorrer ao longo da história de cada pessoa. Esta, por sua vez, está irremediavelmente ligada ao contexto histórico e, portanto, às condições concretas de que dispõe o sujeito para atuar e conhecer, já que a atividade caracteristicamente humana é semioticamente mediada, enfim, cultural (ZANELLA *et al.*, 2003, p. 144).

Pensar em propostas e currículos formativos que promovam o desenvolvimento profissional de professores e mudanças em seus fazeres pedagógicos implica, como já exposto por Caudau (2011), determinar a escola como o lócus da formação, valorizar as vivências e conhecimentos já adquiridos pelos professores e identificar em qual(is) etapa(s) do desenvolvimento profissional eles se encontram. Acresça-se a isso a arte e a estética como potencialidades para a formação de professores. Isso porque, conforme Vigotski (1999, p. 273), a centralidade da reação estética está em “[...] indicar o seu peso psicológico central que serviria como princípio educativo básico em todos os estudos posteriores. [Assim, resta] estabelecer o ciclo de fenômenos que ela abrange”. E, também, pelo trabalho educativo “[...] estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital” (VIGOTSKI, 2010, p. 456). Desta forma, em nosso entendimento, o ato criador compõe o peso psicológico da reação estética para o ser-fazer docente e o ciclo de fenômenos expostos pelo autor, que passam pela compreensão de como a arte integra os saberes e práticas profissionais, a imaginação e atividade criadora de professores - como consta nos Atos I, II e III, a seguir.

## 5.2ATO I: ESTÉTICA, ARTE E SABERES DOCENTES

### 5.2.1 Cena 1: “*Crianças que só desenham com preto devem ser problemáticas*”

O sexto encontro do processo formativo contou com a presença de uma artista plástica. A relação entre pedagogia, artes e escola foi o foco e, segundo a profissional, por vezes as produções artísticas são mal-entendidas ou interpretadas no espaço escolar, cuja preocupação está na técnica, e não nos processos de sensibilidade e criação. Para tratar sobre isso, ela propôs uma atividade fora do ambiente de sala de aula.

As estudantes foram divididas em duplas e receberam uma máquina fotográfica. Uma das estudantes da dupla, chamada de ‘câmera’, ficou responsável por segurar o equipamento e foi vendada. A outra estudante, denominada de ‘fotógrafa’, tinha como tarefa conduzir a sua colega que estava vendada e selecionar três imagens-cenas para serem fotografadas. Quando uma das ‘fotógrafas’ escolhia a imagem-cena que queria registrar, ela batia três vezes no ombro da sua ‘câmera’ e posicionava a máquina. A ‘câmera’, por sua vez, retirava a venda de seus olhos, contava até cinco e registrava a imagem-cena no ângulo em que a máquina tinha sido posicionada. Feito isso, voltavam a andar. Depois dos três registros feitos, ‘fotógrafa’ e ‘câmera’ retornavam à sala e anotavam, individualmente, o que viram, escolheram e fotografaram.

Depois de todas as duplas retornarem à sala, a profissional iniciou as discussões, que, entre outros aspectos, trouxe à tona os padrões de imagens e desenhos que são esperados quando se trata da produção feita pelos estudantes na escola. Eis a participação de Anita no diálogo:

**Anita:** - *Crianças que só desenham com preto devem ser problemáticas. Não é?*

**Estudante-professora C<sup>45</sup>:** - *E as crianças que não desenham traço no lugar do chão têm problema?*

---

<sup>45</sup> A participação de outras demais estudantes-professoras, nas cenas selecionadas a compor as análises, receberam a mesma formatação que os excertos atribuídos à Anita, sendo precedida da expressão “Estudante-professora” e uma letra alfabética, que foi conferida individual de A a K.

**Artista Plástica**<sup>46</sup>: - *O problema está em ter uma única forma de ver. E se a gente adquirir isso como uma forma de ver, vamos [nos] limitar a um modelo apenas. Se eu digo que precisa ter chão, eu estou impondo a ela um modelo. Entende? Se eu digo que não pode usar o preto, porque preto tem problemas, eu estou impondo um modelo. Eu estou criando preconceitos, então.*

Ao procurar respaldo no conhecimento da Artista Plástica, percebe-se a tentativa de Anita em ter uma confirmação de suas observações e crenças sobre expressões artísticas feitas no cotidiano escolar, como é o caso do desenho, revelarem a “normalidade” de sujeitos. Conforme Oliveira (2013), a sala de aula é um espaço em que o professor se depara com situações que dizem respeito ao processo de formação da identidade do estudante e, de forma consciente ou não, cerca-se de práticas e conceitos que direcionam seu olhar para o desenvolvimento dessa identidade.

Tal ponderação traz à tona a busca por um padrão, nesse caso para a infância, a ser identificado nas produções estudantis e nas trajetórias escolares. Revela-se, desta forma, uma visão de homogeneização e naturalização dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos que, segundo Andaló (2008, p. 162), “[..], em geral, [...] tende tanto a massificar como a psicologizar os fenômenos, explicando-os com frequência no nível da intrasubjetividade”.

Com a presença de outras ciências no campo da Pedagogia - como Filosofia, Psicologia, Biologia e Sociologia -, um lugar de fala é concedido e assegurado aos especialistas enquanto figuras de autoridade para os saberes educacionais, que sustentam e corroboram os critérios e parâmetros para a prescrição do certo e do errado, do compreensível e do injustificável, do sucesso e do fracasso escolar. Esta perspectiva engessa o trabalho pedagógico e esvazia a especificidade da profissionalidade docente. Se o professor entende que há uma limitação ou algo que conflita com o esperado no processo de aprender de seu estudante, sua atuação passa a ter outro direcionamento, que envolve outras instâncias e participantes a parte da relação ensinar-aprender. Como consequência, o não-aprender passa a ser justificado de forma unilateral, direcionado à

---

<sup>46</sup> A participação de profissionais convidados a integrar as oficinas, nas cenas selecionadas a compor as análises, receberam a mesma formatação que os excertos atribuídos à Anita, sendo precedida pela palavra de sua profissão. Como foi apenas uma cena selecionada, a profissão é a única profissional referenciada.

figura do estudante e suas características intrínsecas, isentando o professor e incumbindo a outros profissionais a responsabilidade pela escolarização deste sujeito “problema”.

O processo de classificação também desconsidera a diversidade que marca e constitui a humanidade, e que toma forma na expressão estética-artística. Atribuir à cor preta um sentido negativo resgata um contexto histórico e cultural escravocrata, segregacionista e racista que atravessou sociedades e indivíduos, inclusive a(os) brasileira(os). Não obstante, há a correlação entre insanidade ou insensatez e produção artística, como se fossem faces de uma mesma moeda - inclusive, a origem de determinadas doenças mentais foi, durante certo período, imputada às pessoas não-brancas.

Rego (1998) já afirmava que conhecer a realidade dos educadores implica também compreender seu pensamento, suas crenças, suas hipóteses, concepções e princípios explicativos sobre os fenômenos e processos educacionais. Esses conhecimentos e ideias, normalmente, são originadas nas vivências enquanto estudante e profissional, e revelam pistas que podem oferecer perspectivas interessantes à pesquisa em educação, assim como propostas para novos modos de ação junto aos professores enquanto contexto formativo, seja inicial ou continuada. Nesse sentido,

conhecer as representações dos professores parece ter constituído um ganho considerável, na medida em que elas estão associadas a expectativas e comportamentos que produzem efeitos prolongados e, quase sempre, irreversíveis na vida dos alunos. Seria desejável, conseqüentemente, que o professor tivesse uma percepção menos preconceituosa dos seus alunos e de sua prática, de modo a não idealizar esta última nem estigmatizar os primeiros. Ao que tudo indica esta temática se revela uma área importante, merecedora de um tratamento especial no curso de formação de professores-futuros ou em serviço [como é o caso análise por este trabalho] (SILVA e DAVIS, 1993, p. 34).

Importante esclarecer que não se busca aqui restringir ao professor e à sua formação profissional a origem e explicação para todas as mazelas do atual sistema educacional. Sobre isso, Gatti (2010) resgata os diversos fatores que convergem quando se trata de analisar a qualidade e o

desempenho das redes de ensino, incluindo, conjuntamente com a formação docente as políticas educacionais vigentes; a existência (ou não) de financiamentos e infraestrutura; as características culturais nos âmbitos nacional, regional e local; a composição e formação da gestão e integrantes da organização escolar; as condições sociais e econômicas familiares, assim como o histórico de escolarização; os planos de carreiras, salários e condições de trabalho docentes. Todavia, isso não anula o fato de a formação docente delinear-se de tal forma que as produções artísticas, como alertado no encontro-oficina pela Artista Plástica, tenderem a ser mal-entendidas ou interpretadas no espaço escolar, com destaque para a técnica em detrimento da sensibilidade e da criação.

É perceptível a relação ideológica característica da estética nas palavras de Anita. Conforme Vázquez (1999, 2011), uma das formas mais antigas de relação entre homem e mundo é o viés estético. Tal concepção se forma de acordo com determinados interesses de classes sociais, assim como possui certa autonomia e coerência interna para que não seja irrestritamente reduzida a um fenômeno ideológico. Assim, ao mesmo tempo que Anita reproduz um discurso que categoriza e marginaliza, a resposta dada pela Artista Plástica expõe um posicionamento de contraposição à tentativa de se limitar olhares, construir padrões e impor regras.

Nesse processo de afirmação do ser humano emerge a sensibilidade estética, em que as qualidades dos objetos vão além do significado utilitário e prático, mas não desconsidera a relevância que a atividade material detém no processo de desenvolvimento dos sentidos e elevação da consciência. Segundo Vázquez (2011, p. 75),

a sensibilidade estética coloca-nos em relação com objetos que expressam um determinado conteúdo humano, através de sua forma concreto-sensível. Esses objetos estéticos são, antes de mais nada, os que o próprio homem cria, estruturando de certo modo uma matéria dada, a fim de dotá-la de uma expressividade humana que em si não possui. [...] A natureza, em si, carece de valor estético; tem de ser humanizada. [...] Não há, portanto, o belo natural em si, mas em relação com o homem.

O problemático, portanto, não está em se desenhar completamente de preto; afinal, esta poderia ser a única cor disponível à criança, a tonalidade a que está acostumada pelo convívio com a escrita feita à lápis

ou, ainda, ser uma escolha arbitrária, sem qualquer intuito de levantar questionamentos sobre seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. O que existe é o valor estético que configura o problemático, o desenho e o preto, as teorias do sentimento estético que Vigotski (1999) define, e com as quais são analisadas as produções estudantis e as trajetórias escolares. Conforme o autor, em uma dessas teorias, a designada por ele como sendo de Christiansen, todo o mundo externo possui um efeito ético-sensorial, o que os antigos psicólogos denominavam de tom sensorial da sensação. Por meio desse efeito é que se formam generalizações, por exemplo, o azul significar tranquilidade, o amarelo ser excitatório e o preto sinônimo de algo ruim, prejudicial. Assim, como afirma Rego (1998), compreender as representações e as hipóteses teóricas dos professores, bem como os princípios que sustentam tais concepções, são tão necessários. Eles servem como ponto de partida para ações que visam à formação e à qualificação do trabalho docente.

### 5.2.2 Cena 2: “*Eles não têm concentração, não é?*”

Na vigésima fita, a primeira dos encontros realizados em 2006, o assunto da oficina foi música e como usá-la em sala de aula. Entre as conversas ocorridas, destaca-se a em que Anita diz:

**Estudante-professora D:** - *Pode até colocar música por colocar mesmo, mas eu acho que fica uma coisa muito vaga assim, só colocar música. Se é para dançar ou alguma coisa assim, então, todo mundo vai dançar ou fazer alguma atividade. Mas colocar a música e fazer para as crianças, para essa idade [pausa].*

**Anita:** - *Eles não têm concentração, não é?*

**Estudante-professora D:** - *Eles não têm concentração para [pausa].*

**Anita:** *Para fazer as duas coisas.*

**Estudante-professora D:** *Isso. Estar numa atividade e escutar música. Eles ficam até mais agitados se eles estão fazendo alguma coisa. Então, ou é a música, ou é a atividade.*

**Coordenadora:** - *Certo, e aquelas atividades que nós fizemos algumas vezes de percepção,*

*lembram? Que vocês ouviam músicas e preenchiem aquela ficha de percepção [...]. Vocês alguma vez já fizeram atividades assim com seus alunos? [...] esse tipo de atividade, de parar para ouvir a música, para tentar perceber que tipo de música é, que tipo de sonoridade [...]. Vocês já fizeram isso alguma vez com eles?*

Houve um momento de silêncio e, com ele, um texto foi entregue às estudantes. Seu assunto versava sobre a possibilidade de a escola, num todo, poder auxiliar a música a ser mais presente em seu cotidiano, ainda que não se tratasse de uma escola específica de música, que não dispunha de um espaço adequado ou de um horário específico para a disciplina de Música. Ao final da leitura, propôs-se um debate sobre o que fora lido, e Anita fez a seguinte observação:

**Coordenadora:** *O que que vocês acharam do texto?*

**Anita:** *Ele é interessante, mas, na realidade, ele não existe ainda, assim, na totalidade, nas escolas. [...]*

**Coordenadora:** *- Então o texto é muito mais no sentido de que nós possamos aproveitar esta oportunidade que a escola nos dá de conviver com os nossos alunos e tentar descobrir neles, ou incentivar neles, questões sonoras. E que mais tarde vocês vão ver até que ponto essas habilidades, elas vão ser trabalhadas, elas vão aparecer.*

Em “A análise pedológica do processo pedagógico”, Vigotski (2010, p. 549) discorre sobre a relação entre o desenvolvimento infantil e o trabalho pedagógico escolar, especificamente quanto aos processos de aprendizagem da criança. Segundo o autor, aos pedólogos e psicólogos é recorrente o questionamento sobre a abrangência pedagógica que determinada idade cronológica possui, como na demarcação da melhor idade para começar a alfabetização. Para essa forma de compreensão do processo de aprendizagem, a alfabetização de uma criança de três anos não é possível porque “[...] nela a atenção não está suficientemente desenvolvida (ela não consegue se concentrar por muito tempo em uma ocupação) e a sua memória ainda não está devidamente desenvolvida [...] e o pensamento ainda não se desenvolveu suficientemente, etc.”. Em tal

perspectiva, eminentemente piagetiana, aprendizagem e desenvolvimento infantil se relacionam a partir de dois aspectos independentes, o desenvolvimento e a aprendizagem escolar. Assim, cabe ao professor ajustar os conteúdos a serem aprendidos considerando o “tempo” ou “momento” de desenvolvimento do seu estudante.

Transpondo para o primeiro trecho de diálogo, quando Anita complementa a fala de outra participante do encontro sobre a visão de que os estudantes “*não têm concentração [...] para fazer as duas coisas*”, é possível perceber que, para ambas, determinadas funções psicológicas – neste caso, a atenção concentrada para que fosse possível desenhar e escutar música – necessitam atingir certo nível de desenvolvimento para que, então, seja possível aprender. As crianças, na educação infantil, ainda não estão “prontas” para tantos estímulos, ao mesmo tempo. Inclusive, como resposta a esta “incapacidade”, percebe-se que “eles ficam até mais agitados se eles estão fazendo alguma coisa. Então, ou é a música, ou é a atividade”.

Contrariamente a este ponto de vista, concorda-se com Vigotski (2010) ao afirmar que o processo de desenvolvimento de uma criança não deve ser o indicador ou critério para que determinadas propostas pedagógicas sejam ou não realizadas, uma vez que deduzir o “amadurecimento” de uma criança por aquilo que ela aparenta ser capaz de realizar é anular a complexidade e as vicissitudes que caracterizam o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento humano se define pelos seus dois níveis:

Em primeiro lugar, o nível de desenvolvimento atual [...], ou seja, aquilo que hoje já está maduro e, em segundo, a zona do seu desenvolvimento imediato, ou seja, aqueles processos no desenvolvimento subsequente dessas funções que, estando maduros hoje, ainda assim estão a caminho, germinando; amanhã darão frutos e passarão ao nível de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2010, p. 552).

Para que uma criança possa desenhar, escutar música e permaneça em sua carteira ela precisa vivenciar essa circunstância. Porém, na consideração de Anita se revela uma lógica que atribui certa linearidade ao funcionamento cerebral, algo que aproxima a racionalidade fabril aos processos cognitivos, como se fosse possível ocorrerem individual e sequencialmente, dentro de um ordenamento com chances de previsão e



controle externos, e que hierarquiza as funções psicológicas. Sobre isso, Martins (2011, p. 93) afirma que, para Vigotski, “os fenômenos psíquicos apontam a existência de modos de funcionamento que conquistam qualidades especiais no transcurso de sua formação e desenvolvimento”. Ou seja, não se propõe qualquer ênfase em um grupo de funções psicológicas em detrimento de outras, tampouco faz discernimento de quais funções são prioritárias, necessárias ou a ordem de suas realizações. Há, contudo, a diferenciação entre dois grupos de funções, as biológicas ou naturais, que compõem geneticamente o indivíduo e se perpetuam ao longo das gerações, e as históricas ou culturais, que nascem da relação entre indivíduo e meio e se modificam a medida que essa relação sofre mudanças.

Segundo Barroco e Tuleski (2014, p. 25), o homem torna suas as funções que foram constituídas ao longo da história da humanidade por meio da atividade. Desta forma, o aparato biológico, condição inicial para o desenvolvimento humano de sua vida, dá lugar aos aspectos culturais e sociais que proporcionam as capacidades necessárias ao processo de humanização. Assim, a dialética “objetivação-apropriação leva à formação do humano no ser; transforma a ação do homem na realidade por esta se constituir em uma ação mediada que implica transformação psíquica e impõe novas necessidades, além das de sobrevivência”. A arte surge, assim, como atividade mediadora, posto que

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual (DUARTE, 2016, p. 92).

Nessa perspectiva, a importância da educação artística e estética são postas em destaque. Isso porque, a arte se apresenta necessária em um sentido biológico para o funcionamento psíquico humano, ou seja, para a realização “[daquela] parte da nossa vida que surge realmente em forma de excitações do sistema nervoso mas permanece irrealizada na atividade, graças ao que o nosso sistema nervoso recebe um volume de excitações superior àquele que pode reagir”; como também num ponto de vista psicológico enquanto “conduto permanente e de funcionamento

constante, que canaliza e desvia [ou seja, sublima] para necessidade uteis a pressão interior do subconsciente” (VIGOTSKI, 2010, p. 338).

Partindo de tal entendimento, em sendo a escola um espaço socialmente responsável pela difusão dos conhecimentos histórica e culturalmente construídos pela humanidade, saberes e práticas artístico-estéticas deveriam compor o seu cotidiano, afinal, a arte é uma forma de conhecimento. Todavia, essa não é a realidade. Há, por um lado, uma postura docente que, por vezes, desconsidera ou procura pontuais e isolados momentos de vivências artísticas e estéticas ao longo de seu processo formativo - seja inicial ou continuado. Sander e Zanella (2008, p. 74) discutem sobre isso ao retratarem que

[...] a oportunidade do curso de formação parece não significar um momento que venha ao encontro dessas preocupações [...] A busca das professoras era por dicas de como “ensinar melhor”, busca compreendida posto que remete à lógica social que preza por um investimento de retorno direto e imediato, preferencialmente que não exija a reflexão e a ampliação do ver, do sentir, do ouvir, que não invista na compreensão da expressão corporal e sim na instrumentalização deste para o trabalho e a produção.

Vale assinalar que tal postura individualizada pode ser percebida no coletivo e cotidiano escolar, ao se atribuir, quase que exclusivamente, às disciplinas de Artes e Línguas a responsabilidade pelo contato e aprendizado que a criança terá com os saberes e as produções estético-artísticas. Isso levanta, novamente, a inquietação de como exigir uma postura crítica, sensível e artística do professor se as suas trajetórias apontam para outra direção. Também se entende pertinente considerar as conjunturas da realidade escolar que, por outro lado, leva ao engessamento e condicionamento do fazer docente em algo repetitivo, automatizado, até mesmo desprovido de sentido aos próprios professores.

### **5.2.3 Cena 3: “*Antes eu gostava de arte, mas não sabia por que gostava de arte*”**

No vigésimo quarto encontro, as atividades começaram com uma fala sobre o planejamento dos próximos momentos formativos. Em meio a essa introdução, Anita faz o seguinte comentário:

**Anita:** - [...] Antes eu gostava de arte, mas não sabia por que gostava de arte. E agora, não. Cada coisinha que vai passando, que seja na televisão, na escola, em qualquer lugar em que a gente esteja. Uma música, por exemplo, eu já penso: “ah, eu gostava daquela música”; “ah, por que eu gostava daquela música?”; “o que é que tem aquela música?”; “a letra que é legal?, é a melodia?, o que será que é legal naquela música?”. Ou numa obra de arte, de repente, o “ah, esse aqui não tem nada a ver” vira “calma, vamos ver se não tem nada a ver, vamos olhar, vamos aprender a interpretar”. Então, eu acho que mudou bastante. Agora entendo por que é que a gente gosta. Eu já gosto mais da música e da literatura [...]. Porque antigamente eu trabalhava muito assim: “vamos cantar uma música para a mamãe”. Então, vamos cantar o que está escrito ali, e, na realidade, isso muitas vezes nem importa. Como naquelas canções de ninar. Ao se ter uma melodia bem legal, tu olhas para a letra, e não tem nada a ver. Ao cantar aquilo para uma criança, ela vai se assustar, se ela entender a letra. Na realidade, ela não está entendendo a letra, ela está entendendo a melodia. Então eu entendi que a letra da música nem sempre importa muito.

E continua:

**Anita:** - Tem coisas que a gente leva mais pelo lado pessoal e tem aquela aula que tu ficas mais na tua prática [...]. Eu me interesso também quando passa história da arte, essas minisséries que falam desses artistas. Eu acho bem interessante, mas para mim. E não para eu levar para as minhas crianças, que já não [pausa]. Não que não dá, mas eu não vejo jeito de levar para a educação infantil. Já com música, não [...]. Quando entramos na faculdade, ingressamos pensando de um jeito. Aí passam aqueles quatro anos, e a gente sai pensando de outra forma. Ou se sai pensando do mesmo jeito é porque não houve nada, não é? Se não aprendeu nada, não desenvolveu nada. Eu acho que é a mesma coisa aqui nos encontros. A gente vem aqui buscar [...], vai refletir no nosso eu,

*mas vai refletir no nosso trabalho, vai refletir na nossa prática [...].*

A reiterada frase de Vigotski (1999, p. 3) que afirma sobre o artístico ser a superação de sua forma material e de seu reconhecimento “enquanto técnica social do sentimento”, evidencia como as vivências estéticas proporcionam a observação da sensibilidade no sujeito e no outro e o processo de ressignificação das histórias de vida. Sobre isso, Zanella *et al.* (2006, p. 13) afirmam que

a reflexão em torno da experiência estética como constitutiva dos sujeitos em contextos de formação de professores(as), formadores de sujeitos criativos e críticos, frente a um mundo que é dominado pela técnica e que é percebido como fragmentado e imutável, ganha importância [...]. Isto principalmente porque, se nos mais diversos contextos de ensinar e aprender se (re)produzem certos valores, é crucial que professores(as) estejam cientes desta condição contemporânea que institui relações efêmeras, fugazes, que circunscrevem a existência humana à imediatividade do aqui e agora.

A aquisição de uma postura crítica e a compreensão de que a atual conjuntura social se caracteriza pelo imediatismo puderam ser percebidas nas colocações de Anita sobre as mudanças decorridas ao longo do processo formativo. Em suas palavras, “[...] *numa obra de arte, de repente, o ‘ah, esse aqui não tem nada a ver’ vira, ‘calma, vamos ver se não tem nada a ver, vamos olhar, vamos aprender a interpretar’*” e ainda “[...] *eu acho que mudou bastante. Agora entendo por que que a gente gosta. Eu já gosto mais da música e da literatura [...]*”. Nesses excertos, o contato com uma obra de arte pode ser analisado pelo processo e componentes que segundo Vigotski (2003, p. 229) compõem a atividade e vivência estética. Para ele,

[...] podemos dizer claramente que a vivência estética é estruturada conforme o modelo exato de uma reação comum, que necessariamente pressupõe a presença de três componentes: excitação, elaboração e resposta. O componente da percepção sensorial da forma e a tarefa realizada pelos olhos e ouvidos constituem apenas o

momento inicial da vivência estética. Temos de considerar agora os dois restantes. Sabemos que, na verdade, uma obra de arte representa apenas um sistema organizado de uma maneira especial das impressões externas ou das influências sensíveis sobre o organismo. No entanto, essas influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente do habitual, e essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética (VIGOTSKI, 2003, p. 229).

Tais excertos também revelam indícios para uma análise do conceito de consciência em Vigotski, conforme os estudos realizados por Toassa (2004; 2006). Fundamental objeto para as investigações e produções na Psicologia de Vigotski, o conceito de consciência não se compõe enquanto um sistema inerte, mecânico ou automático, mas, sim, desenvolvido, mediado, social e historicamente organizado. Vigotski desassocia, de acordo com Toassa (2006) a equivalência, até então proposta pelas teorias psicológicas de sua época, entre percepção e consciência, e propõe dois significados para este último: a consciência como um processo e produto, e a consciência como atributo. No momento formativo de Anita, concluída a graduação em Pedagogia e iniciando os encontros na modalidade de formação continuada, identifica-se a definição de consciência como um processo e produto, que contempla a “tomada de consciência com respeito ao meio, ao próprio eu e às vivências subjetivas, realizada por um complexo mecanismo psicológico” (TOASSA, 2006, p. 73-75), incluindo afeto, percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem.

Ao afirmar sobre sua mudança, do seu agora entender as razões de gostar de arte, o que inclui preferências, Anita fala de sua tomada de consciência<sup>47</sup> estética, da apreensão de conhecimentos já existentes e de

---

<sup>47</sup> Existem outras classes de tomada de consciência: tomada de consciência motivacional e tomada de consciência de operações semióticas e conceituais. A tomada de consciência motivacional é conexa “[...] ao da liberdade em Vigotski e aparece especialmente nas reflexões experimentais acerca da livre-eleição entre diversos motivos, ou situações de decisão em geral, seja em situações simples da vida prática [...], seja diante de sérios conflitos éticos, que desenvolvem a liberdade de escolha”. E a tomada de consciência de operações semióticas e conceituais concerne a “tomar consciência de uma operação significa transportá-

sua transformação mediante generalizações e sistematizações. Acerca deste processo, Toassa (2006, p. 75) explica que conceitos científicos, como é o caso da estética, “[...] são mediados por outros conceitos, de modo que o objeto é colocado num sistema hierárquico de inter-relações semióticas; [o que possibilita ser] apreendido e transferido para outros campos do pensamento e de conceitos anteriormente não relacionados a ele”. Isto pode ser exemplificado com os trechos “*antes eu gostava de arte, mas não sabia porque gostava de arte. E agora, não. [...] Uma música, por exemplo, eu já penso: ‘ah, eu gostava daquela música’; [...] ‘o que é que tem aquela música?’; ‘a letra que é legal, é a melodia [...]?’*” ou “[...] *na faculdade, ingressamos pensando de um jeito. Ai passam aqueles quatro anos e a gente sai pensando de outra forma. [...] é a mesma coisa aqui nos encontros. [...] vai refletir no nosso eu, mas vai refletir no nosso trabalho, vai refletir na nossa prática [...]*”.

Ainda sobre esse transcurso, as classes motivacional e das operações semióticas e conceituais da tomada de consciência, como apresentado por Toassa (2006) puderam ser percebidas. Quanto à motivação, num comparativo aos primeiros encontros formativos que mostravam uma Anita um tanto incrédula e desinteressada, não somente com a possibilidade de entender a respeito de arte, como pela capacidade de vir a fazer e a saborear a arte, há uma mudança nas reflexões e postura assumidas na realização e apresentação das atividades durante os encontros. Também foram perceptíveis as operações semióticas e conceituais pela explicação que Anita fez dos sentidos e significados que a história da arte e a música passaram a ter e representar para suas práticas.

Como confirma a análise de Vázquez (2011, p. 23), em consonância às ideias estéticas marxistas, “a arte é um fenômeno que desafia constantemente toda generalização vazia e, sobretudo, as generalizações apressadas que resultam de um ponto de vista unilateral”. Quando Anita dizia não saber, não conseguir, ela demonstrava se relacionar com o mundo em uma perspectiva cristalizada, idealizada e que não reconhecia a imaginação e criação como constitutivas do humano. Ao perceber-se diferente, fosse pela jornada vivenciada, pelos conhecimentos adquiridos, pelas relações estabelecidas com os encontros formativos, não apenas se viu diferente, como identificou a possibilidade de agir diferente.

Tem-se, assim, o verdadeiro efeito da arte, da reação estética, que Vigotski (1999, p. 272) define conquanto ser “nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta

---

la do plano da operação ao plano da linguagem, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (TOASSA, 2006, p. 75).

a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste na catarse da reação estética”. E, nesse sentido, como exposto por Toassa (2004), o indivíduo tem condições para alterar a sua conduta mediante a criação de uma nova solução, seja por meio de um novo sentido ou de uma nova interpretação do mundo e suas relações. Isto faz com que as práticas tradicionais de ensino sejam substituídas por propostas inovadoras, que a arte possa estar no cotidiano de sala de aula e que as relações educacionais sejam adjetivadas como estéticas pelo olhar sensível destinado a si e ao outro.

### 5.3 ATO II: ESTÉTICA, ARTE E ATIVIDADE DOCENTE

#### 5.3.1 Cena 1: *“Professora, hoje, tem que ser um anjo”* (sic)

No nono encontro da formação, as imagens da vídeogravação iniciaram com as estudantes-professoras sentadas em carteiras, formando um círculo. Elas estavam de olhos fechados e ouviam a música Assim sem você, de Adriana Calcanhoto, em um momento de relaxamento. A Coordenadora<sup>48</sup> das atividades deste dia orientava as participantes, naquele momento, a refletir sobre como elas se sentiam, as dificuldades vividas ao longo da faculdade, os aprendizados deste período, sobre seus estudos, trabalhos e práticas, nos seus ambientes profissionais e nos encontros já ocorridos com o grupo. Depois disso, foi proposto que as estudantes resgatassem suas memórias escolares, retornando à segunda série<sup>49</sup> do ensino fundamental.

**Coordenadora:** - *Quem eram nossas professoras? As professoras que a gente gostava? As professoras que nos marcaram, desde a primeira série até quarta série? E as professoras a partir da quinta série, com a novidade de vários professores*

---

<sup>48</sup> A participação das professoras que eram responsáveis pela condução das oficinas, assim como idealizadoras do projeto na sua integralidade, nas cenas selecionadas, será identificada nos diálogos pelo termo “Coordenadora” e/ou “Coordenador”. A participação das idealizadoras e responsáveis pelo projeto, nas cenas selecionadas a compor as análises, receberam a mesma formatação que os excertos atribuídos à Anita, sendo precedida da expressão “Coordenadora” ou “Coordenador”, considerando o gênero da pessoa.

<sup>49</sup> Novamente, esclarece-se que a Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2019) alterou a nomenclatura de “série” para “ano”.

*numa mesma turma? Quem eram esses professores? Como eles eram? O que eles falavam? Do que lembramos deles? E as professoras da faculdade agora? Como são essas professoras? E nós, como professoras, como queremos ser? O que é ser professora? Vamos, agora, abrindo os olhos, voltando aqui para a sala.*

Ao abrirem os olhos, um exemplar de uma professora muito maluquinha estava nas mãos da Coordenadora. As estudantes foram estimuladas a continuar com suas lembranças à medida que a Coordenadora lhes contava sobre as características da personagem do livro e como a construção do seu desenho ocorreu. Terminado esse momento, as participantes desenharam a imagem do(a) professor(a) construído(a) com suas recordações. Quando todas encerraram, os desenhos foram apresentados, sendo Anita a oitava estudante a expor sua produção:

**Anita:** - *Eu não fiz o desenho inspirado em uma professora só, eu fiz espelhado na minha experiência<sup>50</sup>. Eu acho que ser professora hoje é ser um anjo, para aguentar as crianças. Ela é amiga, companheira, ela aprende e ensina com os alunos. A gente aprende muito, está sempre disposta a ajudar, principalmente deixando fora de sala de aula os problemas, porque a gente vem com um monte de problemas, e não tem espaço para isso, tem que deixar lá fora, entrar inteira na sala. Então, realmente, eu acho que uma professora, hoje, tem de ser um anjo. É muita gente, é muito problema, temas diferentes. Às vezes, você tem um aluno e não sabe nem o que ele está passando, [...], então, para mim, ser professor é ser um anjo. Mas não fiz [o desenho] espelhado em nenhum professor.*

Na visão de Anita, a imagem da docência inclui amizade, companheirismo, disponibilidade e saber separar a vida pessoal da profissional, dadas as dificuldades individuais e coletivas que possui e com as quais se depara. Sobre isso, entende-se pertinente assinalar como

---

<sup>50</sup> Sendo o termo “vivência” o condizente ao entendimento e abordagem teórica deste trabalho.



tem sido designado à escola papéis cada vez mais amplos e objetivos que, por vezes, distanciam-se da sua função social primeira. Em tal movimento, recai sobre os professores uma responsabilidade que vai além do ensinar, sendo exigidos novos saberes e habilidades que qualifiquem sua prática pedagógica na busca por atender às demandas e expectativas sociais, culturais, econômicas e históricas que receberam e recebem.

Nesse sentido, apresentar a memória de seu professor como uma criatura celestial leva à reflexão dos significados e sentidos que envolvem e formam a figura docente para a estudante. Importante mencionar também que, aparentemente, ela já possuía experiência como professora, fosse nos estágios obrigatórios por estar no sétimo semestre do curso de Pedagogia, ou em cargos que não exigiam a conclusão de formação em nível superior nos cursos de licenciaturas. E dada essa proximidade com o cotidiano escolar, a expressão da docência exposta não é apenas daquilo que viveu, mas da convivência com o que ela registrou como desafios. Desta forma, Anita representa sua imagem profissional em consonância ao que Marcelo (2009) propõe sobre a identidade docente, ou seja, expondo a forma como ela se percebe e como quer ser vista por seus pares e pela sociedade da qual participa.

Também é possível verificar a primeira fase do ciclo de vida profissional do professor conforme Huberman (1995), denominada a entrada na carreira. Para o autor, este estágio compreende a escolha pela docência até o segundo-terceiro ano de atuação, e detém como características principais a “sobrevivência” e a “descoberta”. Sobrevivência, por ser um momento de confronto entre as idealizações e a realidade docente, incluindo insegurança quanto aos processos de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais e a divisão de trabalho. Anita expõe isso nos momentos em que afirma “eu acho que ser professora hoje é ser um anjo, para aguentar as crianças” ou então “é muita gente, é muito problema, temas diferentes. Às vezes, você tem um aluno e não sabe nem o que ele está passando”. Quanto à descoberta, esta característica diz respeito aos sentimentos de entusiasmo e de responsabilidade pelo início de sua prática profissional, o que também contribui para que o professor continue na atividade. Anita demonstra esses sentimentos nas frases “ela aprende e ensina com os alunos” e também “*a gente aprende muito, está sempre disposta a ajudar, principalmente deixando fora de sala de aula os problemas, porque a gente vem com um monte de problemas e não tem espaço para isso, tem que deixar lá fora, entrar inteira na sala*”.

Huberman (1995, p. 39) coloca ainda que a abrangência desses dois aspectos que compõem o início da carreira docente resulta no tema

“exploração”, que pode ocorrer de forma “sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora”, e é limitada pelas normas institucionais – quantidade de salas, estudantes, turnos, disciplinas, entre outros fatores. O período da “exploração” pode se estender no caso de um professor estar em uma situação como temporário ou substituto, necessitando ter um momento de constância com a realidade profissional, o que leva à segunda fase, a de “estabilização”, que não é o caso de Anita.

Esse detalhamento proposto pelo autor pode ser articulado com a ponderação feita por Pimenta (1997) sobre o estudo da identidade profissional compreender a construção das significações sociais do ofício, o que inclui revisitar significados e tradições atribuídos a ele, bem como as práticas que são repetidas e validadas no dia a dia de sua atuação. Sobre isso, pondera que adentrar no estudo da identidade docente é aventurar-se pelos seus processos formativos e pelos saberes que forjam o ser professor. Transpondo tais ideias para este momento de análise, está se tratando de uma formação inicial e, especificamente dos saberes<sup>51</sup>, destacando-se o saber como experiência. Conforme a autora, este saber expõe o fato de, diferentemente de outras profissões, ao ingressar no curso de formação inicial, os estudantes já sabem o que é ser professor; afinal, já tiveram contato com diferentes professores ao longo de sua trajetória estudantil e com várias informações sobre suas vidas profissionais. Isto

[...] lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias (PIMENTA, 1997, p. 7).

Ao designar o ser professor como angelical, como um profissional que deve saber separar suas questões pessoais e compreender as vicissitudes de seus estudantes, Anita faz uso deste momento para expressar seus sentimentos e suas inquietações sobre sua futura carreira.

---

<sup>51</sup> São eles: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos (PIMENTA, 1997).

Nesse sentido, entende-se a relação artístico-estética como aquela que possibilita ao homem o contato com sua realidade, a expressão de sua subjetividade, de suas questões existenciais e essenciais, e a afirmação de sua constituição social.

Seguindo a lei da realidade dos sentimentos proposta por Vigotski (1999), sentimento e fantasia não são processos apartados, justamente por comporem o mesmo fenômeno, o que sustenta a afirmativa de a fantasia ser uma expressão da reação emocional humana. Isso significa que qualquer vivência fantasiosa contém, verdadeiramente, uma base emocional que é real. Mesmo que Anita afirme não ter feito sua representação a partir da imagem de um professor específico, ela constrói este profissional como alguém que *“aguenta as crianças”*, *“é amiga”* e *“companheira”*, *“aprende e ensina com os alunos”*, *“está sempre disposta a ajudar”* e *“[deixa] fora de sala de aula os problemas, porque [...] é muita gente, é muito problema, temas diferentes”*. Tais características podem respaldar o quanto e como as vivências prévias, sejam elas diretas ou mediadas, e os discursos recorrentes que compõem o imaginário social acerca da docência, se fazem presentes na forma como Anita expressou sua memória e sua concepção sobre o ser professor – e todos são reais. Numa aparente mescla de pesar e benevolência, para Anita, ser professor é ser um anjo, afinal ambos são caracterizados socialmente como seres bondosos, atenciosos, cuidadores, dedicados, que acompanham e protegem as pessoas, mensageiros da palavra e de saberes. Assim, percebe uma visão romantizada e estereotipada da docência que se apresenta muito mais próxima ao cuidado e à moral do que ao ensino, e com predicados que culturalmente são atribuídos às atividades tidas como femininas, do que a expressão da especificidade do fazer docente.

Tal postura pode ser analisada de forma conjunta com uma informação que surge no oitavo encontro do processo formativo a respeito de Anita, à época, atuar na educação infantil. Como observado por Kramer (2002), o magistério na educação infantil tem como marcas históricas a associação ao feminino, ao cuidado e à socialização das crianças, em que a questão afetiva deve ser enfatizada por parte daqueles que cumprirão tal tarefa. Aliado a isso está a pontuação feita por Campos (2008) de que, à medida que a idade dos estudantes diminui, as definições do papel docente demonstram ser mais polêmicas, percebendo-se uma gradativa desvalorização e esvaziamento da profissionalidade docente, ou seja, das *“qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”* (CONTRERAS, 2002, p. 74). Essa precariedade em expor o seu trabalho, em discorrer sobre suas

especificidades e reiterar a sua função social apontam que Anita significa a docência de forma distante da, como já posto, defendida.

### 5.3.2 Cena 2: “*Porque eu não sei desenhar, [...] não sei fazer perfeito*”

O vigésimo segundo encontro começou com um exercício sobre percepção. Vendadas, as estudantes-professoras estavam sentadas, com as mãos estendidas. Elas deveriam descobrir qual era o objeto que fora entregue em suas mãos apenas com o tato e também os caracterizar quanto à funcionalidade, a quem pertence, onde e quem os usa e como eles se relacionam com outros objetos. Depois de alguns minutos para manuseio, os objetos foram recolhidos das mãos das participantes, que puderam retirar as vendas e começaram a registrar em uma folha sulfite as informações solicitadas. As folhas preenchidas foram recolhidas e dispostas no chão, juntamente com os objetos. As participantes foram convidadas a olhar e correlacionar as folhas e os objetos, explicando como se dera o processo de detalhamento. Segundo Anita:

**Anita:** - *[...] eu já sabia, imaginava, eu já sabia o que era, uma garrafa. Mas eu não fiz uma relação com o objeto em si, mas com o conteúdo. Geralmente, a gente pega uma garrafa dessa com o quê? Com água. Ou então, depois da água fica recarregando um monte de coisa dentro, sucos. Daí, relacionei a água com o mar, a cachoeira, o copo para colocar, a boca para tomar, a chuva, o homem. Enfim, eu pensei que o canudinho estivesse dobrado, que tivesse dois e agora eu vi que uma das cores eu acertei. [...] A tampa também não ficou como eu achei que fosse, mas também não sei desenhar direito. Não fiquei contando as listras, só senti.*

Depois de mais alguns comentários, a segunda parte da atividade foi explicada. Diversas folhas de vegetais, de diferentes tamanhos e formas, foram colocadas no meio do círculo formado pelas participantes. Cada uma recebeu uma outra folha sulfite e uma caixa de lápis de cores, para desenhar uma das folhas que estavam diante delas. Como ocorrido no primeiro momento, as participantes foram convidadas a falar sobre como se sentiram ao fazer a reprodução. Anita disse:

**Anita:** - *Para mim seria fácil dizer “ah, tudo é fácil, é só fazer”. Porque os meus desenhos não são perfeitos, até as crianças riem dos meus desenhos. Eles fazem melhor do que eu para a escola, para a educação infantil. Então, para mim é difícil fazer esse aqui ou aquele [...]. Não que seja difícil, não é fácil, mas também não é tudo aquilo, sabe? Então, é indiferente para eu fazer aquele ou fazer esse, sabe?*

**Coordenadora:** - *Por quê?*

**Anita:** *Por isso, porque eu não sei desenhar, porque não sei traçar também. É que não sei fazer a forma, não sei fazer perfeito.*

**Coordenadora:** - *O que é fazer perfeito?*

**Anita:** *É fazer certo, fazer igual ao correto, fazer um objeto, botar um objeto e desenhar aquele objeto como ele é, fazer certinho [...].*

O encontro foi encerrado com a composição de um painel com todas as produções das participantes. Nesse momento, foi solicitado que as estudantes-professoras identificassem elementos ou detalhes nos desenhos das colegas, para que pudessem contribuir com o trabalho feito. Anita rapidamente respondeu:

**Anita:** - *Ah, eu não consigo.*

**Estudante-professora E:** *Eu sei como é. A gente é conduzida, a professora diz que a gente tem que fazer tal coisa, por exemplo [...]. Este não tem dedo e o outro tem. Qual seria errado, o que tem dedo e/ou o que não tem? Elas não pensaram errado, até certo ponto. Qual é o que está errado? O que tem dedo ou o que não tem? Então é a mesma coisa [...]. Porque a gente não é tão conduzida a essa interação, entende o que eu quis dizer? A gente é conduzida a fazer mais o individual. O que está certo [...].*

**Coordenador:** - *Uma das coisas que se tem de trabalhar são os bloqueios [...]. Por isso quem está interessado em educação tem que trabalhar para desmanchar estes bloqueios. Tem dois princípios fundamentais, que são a expressividade do corpo e depois a escolha das matérias sobre as quais vai ser feito o trabalho.*

As manifestações feitas por Anita ao longo do encontro retratam a permanência da intencionalidade de suas produções em alusão à existência de uma arte que se divide em dois grupos. O primeiro é o correto, o assertivo, que pode ser exemplificado pela capacidade de reproduzir às solicitações de elaboração de um desenho sem maiores dificuldades. Participam dele sujeitos que produziram e produzem uma arte à qual se atribui beleza, harmonia, perfeição, sujeitos esses identificados pelas suas habilidades e aptidão para o criar.

De acordo com Anita, ela não fazia este tipo de arte e não pertence a este grupo já que “[seus] *desenhos não são perfeitos*”. Assim sendo, ela participaria do segundo grupo, que não tem a qualidade característica do primeiro e se contenta com aquilo que for possível fazer. Neste, os sujeitos estão numa condição inferior e tomam as especificidades do primeiro como referência e ideal. Por não possuírem destreza ou facilidade para executar aquilo que foi solicitado, suas produções podem não representar aquilo que se pretendia - como dito pela estudante, “*a tampa também não ficou como eu achei que fosse, mas também não sei desenhar direito*”.

A arte concebida, neste momento, por Anita apresenta a atividade criadora como uma característica restrita a um grupo seletivo de indivíduos que, por circunstâncias inatas ou ambientais, foram contemplados por tal capacidade de conseguir expressar de forma “correta” e “perfeita” aquilo que sentem, pensam e imaginam. Vigotski (2009) alerta para essa compreensão corriqueira e imprecisa a respeito da atividade criadora. Como exposto pelo autor, isso não desconsidera o reconhecimento para grandes nomes ao longo da história da humanidade, nos variados tipos de conhecimento, mas deixa claro que o cotidiano também é – em grande potência – feito pela atividade criadora do homem comum. Nas palavras de Pino (2006, p. 56), usadas como epígrafe deste capítulo,

criar é uma necessidade da existência humana. Tudo o que exceda o marco da rotina e contenha algo novo, por pequeno que for, guarda relação, pela sua origem, com o processo criador. Contrariamente a uma ideia muito difundida em certos meios educacionais, institucionais ou não, a capacidade de criar estende-se a todas as esferas da vida social e cultural do ser humano: a artística, a técnica, a científica e a social. Não apenas a alguma delas.

Nesse sentido, o não saber desenhar, ou o saber desenhar, mas não de forma perfeita-corrta, apresentam indícios que proporcionam a análise de como imaginação e criação foram demonstradas pelo/no desenho do objeto que Anita teve contato. O trecho “*geralmente, a gente pega uma garrafa dessa com o quê? Com água. [...] Daí, relacionei a água com o mar, a cachoeira, o copo para colocar, a boca para tomar, a chuva, o homem. Não fiquei contando as listras, só senti*” retrata esses dois processos, bem como destaca a participação dos sentimentos, todas características da relação existente entre imaginação e realidade.

A imaginação, de acordo com Vigotski (2010), é uma função vital para a vida humana. Todas as composições imaginativas partem de componentes e vivências cotidianas dos sujeitos. Desta forma, não são construídas de forma aleatória ou mística, mas a partir do concreto e do contexto a partir do qual o indivíduo tomará elementos para criar inúmeras combinações. Por esta razão, a imaginação está subordinada à qualidade e pluralidade das vivências pessoais, haja vista serem essas suas matérias-primas. Entretanto, a imaginação não se restringe aquilo que esteve no contato e no entorno do sujeito. Na relação com outros indivíduos e objetos, o imaginário também se apresenta e amplia a própria vivência pessoal a partir e com aquilo que foi escutado, lido, visto. As relações sustentam a imaginação que, por sua vez, propicia tantas mais relações.

Outra característica apresentada por Vigotski (2010) sobre este fenômeno é o aspecto emocional que pode ser comprovado de duas formas: pela personificação em imagens que correspondem ao sentimento, como a designação da paz pela cor branca; e pela influência que os sentimentos possuem na imaginação, o que explica como uma música pode provocar emoções. Em ambas, a materialidade se constitui num fator essencial que denota o encerramento do círculo criativo, com a imaginação tornando-se realidade. Desta forma, sentimento e pensamento detêm igual participação e relevância para a atividade criadora; imaginação e realidade são indispensáveis uma à outra, e a arte pode ser a forma mais humana de suas manifestações.

Por tais fatores, deflagra-se a responsabilidade que os processos educativos possuem, e como a figura do professor carece de um repertório amplo e rico para realizar sua função de forma ética e estética. A escola, instituição responsável por socializar o conhecimento social e historicamente acumulado, oportuniza atualmente, no entanto, um pequeno espaço à compreensão da qualidade artística produzida pela humanidade, embora possa fazê-lo, por vezes, de forma distorcida (SAVIANI, 2003). Ao mesmo tempo em que o trabalho docente demanda

uma amplitude de saberes para que sua atuação resguarde a diversidade de sujeitos e contextos que fazem o espaço escolar, sua formação se demonstra cerceada, direcionada a um roteiro pré-definido de conhecimentos, afastando dos olhares de seus estudantes a pluralidade de perspectivas que constituem a educação.

Isto pode ser evidenciado na ríspida resposta dada por Anita ao convite feito no final do encontro formativo para que contribuísse com os desenhos de suas colegas. A fala de Anita “*eu não consigo*” serviu como um gatilho para que a Estudante-professora E expusesse como padrões, controle e individualismo são presentes na escola, e como a relação professor-estudante se perpetua verticalizada – o que parece não ser diferente quando se trata da formação docente, repetindo-se e perpetuando-se num ciclo. Nas palavras da Estudante-professora E, “*a gente é conduzida, a professora diz que a gente tem que fazer tal coisa, por exemplo [...] Porque a gente não é tão conduzida a essa interação, entende o que eu quis dizer? A gente é conduzida a fazer mais o individual. O que é o certo [...]*”.

Para Vigotski (2010), o mecanismo de imaginação criativa deve ser estudado, também, pela influência que o meio circundante causa nos sujeitos. Segundo ele, imaginar e criar são atividades normalmente apresentadas como sendo de natureza, feitura e razões internas e subjetivas. Alheias às interferências externas, seriam funções psicológicas que podem, breve e pontualmente, se relacionar com o mundo objetivo por meio do material sob o qual operará. Mas este entendimento é questionado pelo próprio autor, que defende a herança histórica, social e cultural em qualquer atividade criadora. Por mais individual que possa aparentar ser uma obra artística, sua criação conta com a participação de outros artistas e de um passado; isso vale para o processo educativo, como também para o processo de constituição humana.

A constituição do sujeito é, nessa perspectiva [uma concepção histórica e cultural], um processo que resulta das relações que o próprio sujeito estabelece com seu contexto social, relações estas que são necessariamente mediadas pela cultura, pelas características da sociedade da qual participa ativamente e que, através da atividade social, são continuamente transformadas (ZANELLA *et al.*, 2006, p. 8).



Retornando aos diálogos ocorridos no encontro formativo, como apontado pelo Professor Pino em sua intervenção após as falas de Anita e da Estudante-professora, a educação e os seus envolvidos devem se voltar à crítica e ao enfrentamento dessas formas de “*bloqueios*” (grifo nosso) que ocorrem no espaço e nas produções escolares. Como exposto por Maheirie *et al.* (2007), movimentar lugares e posturas antigas para se alcançar algo novo exige criação, mas este criar não se faz possível no vazio. A compreensão da educação se alarga, supera uma relação mecanicista e idealista com o conhecimento e assume uma visão que envolve o sujeito como um todo, seja estudante, seja professor, que passa a ser protagonista, (re)criando-se. Para tanto, o conhecimento artístico e, especialmente, a estética, se apresentam como oportunos e potencialmente valiosos para tal movimento.

### **5.3.3 Cena 3: “Com os alunos é a mesma coisa. Eles precisam tocar as coisas”**

No penúltimo encontro da formação, a música estava em pauta. Para iniciar as atividades, as participantes receberam textos e se organizaram em pequenos grupos para a sua leitura. Os textos disponibilizados eram do livro *Educação artística: luxo ou necessidade* (1982), de Louis Porcher<sup>52</sup>, que foi dividido conforme seus capítulos. Cada grupo recebeu a atribuição de explicar um capítulo e recebeu algumas cópias do mesmo material para facilitar a leitura. Após uma breve discussão sobre os textos ainda nos grupos, as estudantes-professoras assistiram à apresentação do grupo-choral Univozes. Os integrantes realizaram sua performance mesclando e utilizando das canções para fazer esclarecimentos teóricos e exemplificações práticas sobre melodia, timbres, casas, notas, entre outros termos e definições musicais. Após a participação do grupo-choral Univozes, a coordenadora da oficina pediu às integrantes da formação um comentário sobre o que tinham vivenciado. Anita fez uso da palavra:

*Anita: - Eu gostei muito da música francesa [da qual] ele falou, do Elton John [...]. Canta todo*

---

52 Conforme a contracapa do livro, é uma obra que analisa a inclusão da educação artística no currículo escolar, procurando estabelecer o seu grau de importância pedagógica. Um livro básico para todos os cursos de educação artística. De abordagem fácil e clara, monta um amplo painel das atividades expressivas: poesia, música, desenho, teatro, dança e audiovisuais.

*mundo junto, em casas diferentes, eles têm que ter uma ótima segurança para fazer isso. E eu também gostei muito do [hesita por um momento], até estava comentando com elas, do baixo. Não só o baixo forte, porque o tenor era um pouco mais fraquinho. Às vezes ele cantava e teve que dar uma segurada. Geralmente, o tenor tem a voz mais forte, mas o baixo! É difícil achar um baixo assim.*

Outras participantes comentaram suas percepções e, em um desses momentos, houve uma ponderação sobre a necessidade de tradução de músicas em línguas estrangeiras. Anita participou desse diálogo e expôs que:

**Estudante-professora F:** - *Como é francês e a gente não entendeu nada, a gente só sabia do que se tratava, ficou muito incrível assim. Eu não sei se eu gostaria que fosse traduzida.*

**Anita:** - *Talvez fizesse mais sentido, fazendo parte da nossa realidade [...]. E usar a expressão, como foi falado. É importante a gente ter a expressão deles cantando, isso traz para nós outro sentimento, é bem diferente do que tu escutar apenas. [...] Com os alunos é a mesma coisa. Eles precisam tocar as coisas. (sic)*

A necessidade expressa por Anita do toque que acompanha o comportamento das crianças se assemelha ao encantamento que seria prejudicado em uma possível tradução conforme a Estudante-professora F. O contexto no qual o sujeito se insere proporciona a ele elementos para a atividade da imaginação e, desta forma, para a complexa construção psíquica que exige a compreensão do vivido. Partindo desse entendimento, ao comparar a imaginação de uma criança e a imaginação de um adulto, é o adulto quem detém um enriquecido repertório disponível à atividade criadora, podendo, como retrata o diálogo, envolver-se e inebriar-se com uma música sem que o significado de sua letra seja necessário.

A função imaginativa da criança terá sua maturidade na fase adulta, como exposto por Vigotski (2009, p. 47). Assim, de forma oposta à relação comumente feita entre imaginação, fantasia e criação, em que se atribui à criança uma qualidade imaginativa mais potente do que a do adulto por conta de sua capacidade de inventar coisas e lidar com o irreal,

concebe-se que “[...] não só o material do qual se constrói a imaginação é mais pobre na criança do que no adulto, como também o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que se unem a esse material rendem-se de modo significativo às combinações dos adultos”.

Nesse sentido, o arrojo ao ato criador, preconizado como subjetivo e individual, está diretamente relacionado com o ambiente no qual o sujeito se encontra e em suas relações sociais, sendo muito mais próximo a regra do que exceção. A imaginação tem como fonte e manutenção a trajetória vivenciada pelo sujeito, não de talento, vocação ou genialidade. Como afirma Vigotski (2009, p. 51), “se compreendermos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, será fácil chegar à conclusão de que a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil”, e por isso uma responsabilidade do processo educacional, irrestrito à disciplina ou período formativo. Assim, a educação estética

[...] apresenta-se como uma das possibilidades de construir estes novos olhares correspondendo à imperiosa necessidade de acompanhar as mudanças que assistimos e provocamos. Estética porque mobiliza criação. Estética porque pode sensibilizar apropriações da realidade polifacetada, interpretando-a em suas diferentes formas de apresentação sócio-cultural. Estética porque supera o estético alçando pensares e fazeres a patamares onde se bricolam inovações (ZANELLA, et. al, 2007, p. 13).

É nesta direção que a atividade criadora e a Estética se encontram, na atribuição e compreensão do significado e da qualidade do sensível; sensível este que se forma numa relação fronteira com a arte, mas que não pode ser restritiva a ela, tampouco equiparada ao que socialmente tido enquanto belo. Será nessa relação e do lugar atribuído à arte, assim como nos vínculos com outras formas de produção humana, que a educação estética demonstra sua especificidade e relevância.

Como discutido por Maheirie *et al.* (2007), o ato criador acontece pela combinação de elementos já conhecidos ou vivenciados, que compostos com outros elementos da realidade são ressignificados e, pelo processo de imaginação, são transformados. Quando a criança precisa do toque, do contato direto com o objeto, ela demonstra ainda não possuir a capacidade de criar, de imaginar. Diferentemente de Anita, que se

interroga sobre sua interpretação do sentido da música sem o conhecimento de sua letra e que expõe como as expressões dos cantores mobilizaram outros afetos que apenas o som não promoveria.

Com tais características, e conforme Vigotski (2009), compreende-se que a imaginação está subordinada à experiência, às necessidades e aos interesses que expressam essas necessidades. O meio no qual acontece a ação, por vezes não percebido ou desconsiderado, é, na realidade, um elemento preciso para que a imaginação possa ocorrer. Em suas palavras, “a imaginação costuma ser retratada como uma atividade exclusivamente interna, que independe das condições externas ou, melhor dos casos, que depende delas apenas na medida em que elas determinam o material com o qual a imaginação opera” (VIGOTSKI, 2009, p. 41).

Também, em ambos os casos, no toque e no envolver, as duas relações são e se dão de forma mediada, seja pelo objeto, seja pelo sentimento. Sobre isso, de acordo com o Schindwein e Soares (2007, p. 385)

o processo de mediação assenta-se sobre uma relação indireta do sujeito com a realidade. A mediação é processo, é a própria relação; é entendida como pressuposto da relação eu-outro e da intersubjetividade. A mediação materializa a relação indireta ao caracterizar-se como semiótica, ou seja, que propicia o encontro do sujeito com a realidade, com outros e consigo mesmo mediado pelo signo. Isto equivale a dizer que propicia o encontro na atividade, e pela atividade, com aquilo que representa a realidade em seus sentidos e significados históricos e sociais. A atividade humana é, assim, mediada por signos, entendidos enquanto produtos culturais criados a partir dos modos de produção de vida e, portanto, datados, mutáveis, que se constituem como fundamento do próprio processo de humanização.

Em tal entendimento, o processo de constituição humana perpassa e resulta das relações estabelecidas entre indivíduo e contexto social, que mediadas pela cultura e caracterizadas pela sociedade da qual participa de forma ativa, tem na atividade a possibilidade de mudança e transformação balizadoras da história da humanidade. Nesta perspectiva, deve ser concebido por sua complexidade e instabilidade, saindo de uma lógica

dual que demarca a ciência, assim como outras expressões e formas de análise e compreensão do mundo (ZANELLA *et al.*, 2006).

A arte traz consigo esta possibilidade do múltiplo, do irreal, do delirante, ao mesmo tempo em que pode ser concreta e realista. Sua apreciação, conforme Vigotski (1999, p. 310), está atrelada à interpretação psicológica feita pelo sujeito, o que pode proporcionar elementos para o estabelecimento de regras e padrões socialmente tidos do que se esperar de artistas – o que se estende às demais profissões, inclusive aos professores – como também as divergências e proximidades entre gostos e opiniões de um mesmo objeto. A arte assume um status enquanto “[...] o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esses sentimentos” (VIGOTSKI, 1999, p. 310).

Por isso, há um caráter de (re)significação imbuído às oficinas, com seus exercícios e interlocuções que transcorreram com a finalidade de propiciar vivências estéticas que levassem à tomada de consciência de si, do outro e do sensível, fosse pelo olhar, pelo ouvir ou pelo toque daquilo que constituía pessoal e profissionalmente as estudantes-professoras. Desta forma, o que se tinha pretendia com a realização das atividades era a ampliação do repertório artístico das estudantes-professores na medida em que transforma o próprio processo pedagógico e que, aliado ao científico e técnico, são os conhecimentos que formam a base para toda a atividade criadora.

## 5.4 ATO III: IMAGINAÇÃO, ATIVIDADE CRIADORA E DOCÊNCIA

### 5.4.1 Cena 1: “*O bom é sempre ser muito criativo*”

O oitavo encontro iniciou com as estudantes-professoras andando em círculo, ao som de uma música instrumental, enquanto algumas questões eram feitas a elas:

**Coordenadora:** - *Quais são nossos objetivos estando aqui hoje? O que queremos alcançar nesse semestre? O que acontece durante o semestre, como professora? Quais são minhas metas? O que eu quero? Como e o que é ser professora? [...] O que a gente gosta de fazer? O que nos traz prazer? O que é difícil fazer? [...].*

Também foi solicitado que aquele momento fosse para refletir sobre suas práticas docentes, no seu dia-a-dia, no ano letivo, sobre o dia de hoje. Ao final da música, as participantes se acomodaram em carteiras e receberam uma folha sulfite e um lápis colorido. A orientação dada foi para dividir a folha em duas partes: uma parte era destinada à escrever o nome, onde trabalha, os gostos, os desgostos e responder à pergunta: “o que é ser um professor criativo?”; na outra parte, tinham de desenhar uma máscara de como elas se viam e gostariam de se apresentar às demais colegas [...]. Após a demonstração pela maioria da conclusão da atividade, iniciou-se a apresentação das máscaras. Anita foi a nona participante a falar:

**Anita:** - *Eu sou professora da educação infantil, eu trabalho na parte da manhã como professora da prefeitura e na parte da tarde eu trabalho em um jardim particular, com crianças de cinco anos. O que eu gosto de fazer é dançar e rir. O que eu não gosto é falsidade, guerras e sentir medo. Acho que essa é a pior coisa, sentir medo. Para mim, o que é ser uma professora criativa é fazer o melhor com recursos e materiais, porque eu acho que isso é muito difícil, a gente querer trabalhar com os alunos, a gente passar a criatividade. Eu sinto isso, eu trabalho com muitos materiais recicláveis e eu acho muito difícil. Também acho que o bom é sempre ser muito criativo. É tentar ao menos. [...]*

A realização de atividades artísticas, de acordo com Schlindwein (2015), proporciona ao sujeito um trabalho completo, que envolve intelecto, sentidos, afetos e conhecimentos. Conduzir um processo educativo que se pauta nas artes é propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, o que define um modo particular de composição e atribuição de sentidos ao vivenciado. Refletir sobre a formação de professores, portanto, é voltar-se para o contexto no qual se dão as relações que os constituem. Estas, por sua vez, estão presentes nas práticas pedagógicas que os docentes realizam em seus contextos e cotidianos sociais específicos, revelando concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem que engendram estas práticas. À vista disso, se reconhece no fazer docente o processo de constituição do sujeito que o executa, uma vez que é na e pela relação com o outro que

singularidade e coletividade são compreendidas e formadas (ZANELLA, 2006).

Na apresentação da máscara de Anita houve o retrato de elementos de sua identidade pessoal, com seus gostos e desgostos, o que se distancia daquilo que fora expresso nas orientações da atividade feitas pela Coordenadora e nas questões que compuseram o momento reflexivo no início do encontro. Por meio da frase “*o que eu gosto de fazer é dançar e rir. O que eu não gosto é falsidade, guerras e sentir medo. Acho que essa é a pior coisa, sentir medo*”, Anita não dá qualquer indicativo de suas características enquanto professora. Sabe-se apenas que ela é uma “*professora da educação infantil*”, que trabalha pela “*manhã como professora da prefeitura e na parte da tarde eu trabalho em um jardim particular, com crianças de cinco anos*”. Somente quando Anita expõe sobre a relação entre docência e atividade criadora é que algumas especificidades de sua prática são reveladas, com destaque para o uso de materiais recicláveis. Contudo, a definição de uma professora criativa demonstra-se nebulosa, oscilando entre “*fazer o melhor com recursos e materiais*”, “*isso é muito difícil*” e “*o bom é sempre ser muito criativo*”. Conjuntamente à dificuldade, Anita propõe o ato criador como algo possível de ser transmitido de uma pessoa que possui para outra pessoa que não possui, “[...] *porque eu acho que isso é muito difícil, a gente querer trabalhar com os alunos, a gente passar a criatividade*”. E encerra dizendo que ao menos a tentativa de ser criativo é importante.

Nesses excertos da fala de Anita é possível perceber uma concepção acerca da atividade criadora que articula as visões ambientalista e inatista desta função psicológica. De acordo com Zorzal e Basso (2001, p. 1), ambientalista por ser “[...] resultado de interações e estimulações advindas do meio, a exemplo das condições socioeconômicas, relacionais e culturais presentes ao desenvolvimento de cada indivíduo”. Assim, passar o ato de criar aos estudantes seria um indicativo de que o lugar e as incitações pelas quais passam os estudantes são condicionantes para haver – ou não – estudantes criativos. E, também pode se perceber inatista ao relacionar a atividade criadora conquanto uma característica genética, que existe ou não no sujeito. Desta forma, ou o estudante será criativo ou não será, e isso pode ser o fator que torna tão difícil o trabalho de Anita para ser uma professora criativa.

Diferentemente desta maneira de entender a atividade criadora encontram-se os estudos propostos segundo a perspectiva histórico-cultural, no qual se sustenta a presente investigação. Conforme Zorzal e Basso (2001, p. 2), a capacidade de criar constitui o gênero humano de forma intrínseca, incapaz de ser eliminada, que transcorre

do confronto e conjugação de conhecimentos adquiridos, [do] elaborar e reelaborar sua própria realidade, objetiva e subjetiva, inextricavelmente. Esta concepção de [atividade criadora] deriva, portanto, da concepção de *trabalho* que preconiza o mesmo enquanto atividade transformadora vital para o gênero humano, atividade esta que fundamenta toda a história do seu próprio desenvolvimento. Portanto, [defende-se] uma compreensão [do ato criador] enquanto [...] faculdade ontologicamente inerente ao gênero humano, fundamental ao seu constante processo de consolidação e, por conseguinte, *presente em todos os indivíduos do gênero*, conquanto possa manifestar-se singularmente, dada a riqueza de diversidade existente entre os indivíduos humanos em suas relações com a realidade. (grifos dos autores)

Por este motivo, como afirmado por Vigotski (2009, p. 14), “necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia”. A defesa do caráter ontológico da atividade criadora e de sua manifestação individual em cada indivíduo, bem como a visão de mundo histórico-cultural que atribui ao sujeito o lugar de autor e de transformador de si mesmo por meio dos bens e conhecimentos socialmente constituídos, se sustentam pela capacidade inventiva e produtiva humana. Por isto, “toda e qualquer atividade humana que transforme intencionalmente materiais de qualquer natureza, é, necessária e essencialmente, [criadora]” (ZORZAL e BASSO, 2001, p. 10).

Anita é, portanto, criativa. Ela não precisa tentar ser, pois já o é e reconhece em seu fazer essa potencialidade pela menção de trabalhar “*com muitos materiais recicláveis*” e afirmar “*acho que o bom é sempre ser muito criativo*”. Para a sua prática pedagógica o ato criador é evidente, mas Anita não a concebe como inerente e própria. Desta forma, pode-se ponderar que a dificuldade exposta por Anita está justamente na expectativa de que ela e seus estudantes produzam invenções geniais, notáveis e originárias de e com objetos jamais pensados ou imaginados. Ao afirmar que “[...] *ser uma professora criativa é fazer o melhor com recursos e materiais, porque eu acho que isso é muito difícil*”, ela atribui



ato criador as qualidades de algo exitoso e triunfante, ao mesmo tempo que sua feitura é árdua e desgastante. Na condição de dever transmitir aos seus estudantes a capacidade criativa, Anita esboça uma atividade criadora abstrata, restrita a determinados momentos da vida cotidiana, sem referencial à imaginação e aos demais processos psicológicos que a compõe e que são expressos desde a infância.

É relevante esclarecer que a atividade criadora pode e deve ser caracterizada pelo êxito, triunfo e desgaste; afinal, está se falando da construção de novos elementos, da combinação do que já se tem e se sabe com novas maneiras e formas de agir e intervir no mundo. Isso, porém, não pode servir para o enquadramento e categorização de sujeitos e objetos. Como afirma Vigotski (2009, p. 16), cientificamente deve-se “[...] olhar para a criação mais como regra do que como exceção” e mesmo “[...] que expressões superiores de criação foram até hoje acessíveis apenas a alguns gênios eleitos da humanidade, [...], na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência”. Isto exposto, a compreensão dos preceitos artísticos-estéticos se denota fundamental no âmbito educacional pois, em o professor apropriando-se das duas direções que a criação artística possui na história da humanidade – uma culta, individual e profissional, e outra coletiva e popular – ele terá condições de interpretar o princípio criador que atravessa e abarca a condição humana.

#### **5.4.2 Cena 2: “A poesia desperta o que tem dentro da gente”**

A temática no vigésimo primeiro encontro foi a literatura. Dela se desdobrou um debate sobre como o comportamento e a postura do professor no cotidiano das escolas são fundamentais, pois eles despertam, no estudante, a curiosidade e o interesse por livros. A primeira atividade realizada foi uma roda de leitura. As estudantes-professoras tinham de escolher um livro dentre os dispostos em uma mesa que estava no centro da sala e depois trocar os livros escolhidos umas com as outras. A leitura foi acompanhada de música; algumas participantes leram individualmente, outras em conjunto.

Ao terminarem, uma pergunta foi escrita no quadro pela Coordenadora, a saber: “*se o livro é um objeto de arte, como eu trabalho o livro em sala de aula?*”. Deu-se início a um debate sobre a aula de Artes e a apreciação estética na escola, sobre a necessidade – ou não – da explicação na Arte e o processo de sensibilização que acontece em sala de aula. Também foram tratados vários aspectos históricos e conceituais sobre a literatura, especialmente a do gênero infantil. Em meio às

discussões, estabeleceu-se o seguinte diálogo entre Anita e a coordenadora do encontro:

**Coordenadora:** - *Por que é que na escola nós tratamos o livro de outra forma, e não como uma obra de arte? [...] Por que a poesia não tem espaço na escola hoje?*

**Anita:** - *É porque não se quer que as pessoas desenvolvam a criatividade. A poesia desperta o que tem dentro da gente.*

**Coordenadora:** - *A poesia se preocupa com a sensibilidade, a subjetividade, trabalha com a formação estética da criança. [...]*

Após isso, Anita relatou a uma única vez em que trabalhou com poesia nas suas aulas. Segundo ela, foi quando lecionou para uma turma de oitava série. O motivo que a levou a usar de poesia em sala de aula foi por ter muita proximidade com esse gênero literário. A coordenadora partiu do relato de Anita e explicou sobre o senso crítico e estético, expondo que o que leva a pessoa a gostar de um livro ou de uma música são os elementos com os quais ela se identifica ou dos quais ela se apropria, formando assim uma opinião crítica.

Ao afirmar essa afinidade com determinado gênero literário e propor a poesia como uma forma de expressão de sua subjetividade, Anita apresenta elementos que confirmam a relação pessoal que a arte possui. Sobre isso,

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implica, o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. [...] Verifica-se, deste modo, que o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se (VIGOTSKI, 1999, p. 307-308).

Contudo, a participação em uma mesma situação, conjunta e simultaneamente, por duas pessoas promove processos de tomada de consciência distintos. Desta forma, e conforme o autor seria “[...] mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte,

converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). Mesmo não sendo o objetivo do autor, talvez, resida nessa análise pistas para a compreensão de discursos e posturas contrárias ou restritas quanto à presença da arte no cotidiano escolar, seja na formação de professores, nos recursos e estratégias adotadas ao processo de ensino-aprendizagem, ou ainda nos objetos e materiais que compõem o espaço educacional. Acerca disso,

De igual maneira é possível e exequível o pós-efeito cognitivo da arte. Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento (VYGOTSKY, 2004, p. 342).

Na rápida resposta dada por Anita ao questionamento de a arte não ser presente na escola, em que afirmou “[...] *porque não se quer que as pessoas desenvolvam a criatividade*”, duas considerações podem ser feitas. Primeiramente, a ainda constante concepção de que arte e atividade criadora possuem um vínculo direto e insuperável, de tal forma que ao se ter contato com qualquer tipo de arte haverá expressões e manifestações criativas. No entanto, a experiência das oficinas demonstrou que essa relação de combustão e transformação não ocorre pelo simples contato entre sujeito e obra, uma vez que a criação não é algo exclusivo ao artístico, mas sim presente em todas as instâncias da vida social e cultural, desde a solução de problemas cotidianos até as elaborações mais sofisticadas, como esclarecido por Soares (2007).

De fato, a reação estética e a atividade criadora demandam algo mais que escutar uma música e assumir uma postura crítica, por exemplo. Schlindwein e Soares (2007, p. 386) defendem que o desenvolvimento da sensibilidade estética exige, conjuntamente ao contato com as letras e melodias, por exemplo, “a compreensão de seu sentido e significação, um movimento ativo de implicação entre o [indivíduo] e a obra, que não se dá necessariamente de imediato”.

A frase de Anita também expressa a potência que os produtos artísticos podem adquirir enquanto instrumentos sociais, que ampliam e proporcionam elementos ao coletivo. Ao expressar que a “a poesia

desperta o que tem dentro da gente” (sic), Anita evidencia o que Meira (2001, p. 133) expõe acerca de no artístico-estético se encontrar “[...] no a possibilidade de perceber e pensar sobre tudo aquilo que qualifica a [vivência] humana, porque esta qualificação é o resultado da integração de todas as capacidades humanas para dialogar com o meio”. A frase de Anita para pode ser analisada pela referência que Vigotski (1999, p. 315) propõe de a arte como “uma técnica social do sentimento”. Por isso, passa a ser infactível que processos formativos, ainda que sejam pontuais e/ou sem todos os recursos objetivos, não possam promover ressignificações e ampliação de sentidos para aqueles que deles participaram.

Todavia, para que esse desenvolvimento de fato ocorra, esse percurso necessita ser mediado por relações sociais qualificadas. Nesse sentido, a simples condução de atividades e/ou a presença de disciplinas nas composições curriculares que tenham expressas em suas propostas pedagógicas a relação estético-artística não proporciona ou possibilita a apropriação daquilo com o que se está em contato por parte dos estudantes. A disciplina de Artes, como também acontece em Língua Portuguesa, Ciências ou Matemática, proporciona repertórios únicos. Porém, em sendo sua presença baseada na simples transmissão de conteúdos e informações, o processo de aprendizagem assume uma posição estéril. Desta forma, a figura do professor é fundamental. E, como retratado por Soares (2007, p. 17), o desafio proposto encontra-se, justamente, no direcionamento e atribuição à Estética enquanto dimensão formativa. Em seus dizeres

Abordamos a arte como campo privilegiado onde o estético acontece, mas não o reduzimos a ela. Pautamos os encontros em teoria e práticas para que as professoras pudessem desenvolver suas capacidades sensível, emocional, perceptiva e cognitiva. Talvez aí se constitua um caminho para o desenvolvimento da educação estética, que possibilite às professoras desvelar as sensações propostas pelo mundo e que as mesmas permitam que seus alunos também se constituam enquanto crianças sensíveis e abertas à imaginação e criatividade.

Como afirmam Schlindwein e Soares (2007), a trajetória percorrida pelas estudantes-professoras durante os três anos do grupo tinha como propósito maior a apreensão de que Estética e Arte são conhecimentos que extrapolam as disciplinas classicamente designadas

como as responsáveis por tais saberes, e que as obras de arte não são exclusividade quando se trata de objetos, espaços e relações artísticas. Considerando os encontros que foram alvo da análise deste trabalho, a aproximação com objetos culturais até então desconhecidos pelas participantes, não possibilitou apenas um conhecimento sobre literatura, artes visuais ou música, mas transformou subjetivamente e propiciou a ressignificação de si mesmas.

### **5.4.3 Cena 3: “Por isso a escada, esse sobe e desce. Altos e baixos.”**

A coordenadora começou o trigésimo encontro avisando que havia trazido os livros prometidos. Após algumas conversas soltas, o livro Grande Serão: Veredas (1956), de Guimarães Rosa, passou a ser objeto de discussão dentre os presentes. Em meio a conversas paralelas e a elaboração de desenhos, Anita participou de um diálogo sobre suas impressões de algumas frases do livro, com a coordenadora do encontro e outra estudante-professora.

**Coordenadora:** - *Muito bem, e outra frase dele?*

**Estudante-professora E:** - *“O sertão é dentro da gente”.*

**Coordenadora:** - *O que significa “o sertão é dentro da gente”?*

**Anita:** - *É a visão que ele tem.*

**Coordenadora:** - *Sobre o quê?*

**Anita:** - *Se o sertão são as pessoas, é o mundo. O mundo pode ser visto da maneira como as pessoas querem.*

**Coordenadora:** - *Se o sertão é dentro da gente, quer dizer, que dentro da gente tem o quê?*

**Anita:** - *Tem o mundo.*

**Coordenadora:** - *Tem tudo que tem no mundo. E o que tem no mundo?*

**Estudante-professora E:** - *Tem tudo de bom e tudo de ruim.*

[...]

**Anita:** - *É isso que eu digo, a maldade está dentro do homem. Eu entendi isso que, no caso, o homem não é a parte do diabo em si, quanto um ser ali, mas enquanto a maldade que existe dentro do ser humano. Fazer ou desfazer o que quiser [...].*

Após alguns outros comentários sobre aspectos do livro, sem a participação de Anita, foi solicitado que as participantes fizessem uma representação, não necessariamente um desenho, da personagem do livro Maria Mutema<sup>53</sup>. Foram distribuídas folhas, dispostas caixas com materiais gráficos, argila, papéis de vários tamanho e cores, entre outros objetos que poderiam ser utilizados para a construção do proposto. As estudantes-professoras se acomodaram em pequenos grupos e começaram a produzir. Um ambiente mais silencioso que o anterior foi percebido e após alguns minutos, Anita foi a primeira a terminar e logo quis apresentar:

**Anita:** - *Eu fiz uma escada, mostrando que ela parece [...] com pontos altos e pontos baixos. Eu fiz isso aqui, uma coisa escura, com um círculo branco em volta. [...] É que tem uma parte obscura dentro do homem, que ninguém conhece. Ninguém pensava que ela era assim. E, no caso, aquela luta na mente, aquela coisa insana, entre [...] a razão e o sentimento, porque realmente não mostrou o motivo por que ela fez aquilo [...] não mostra no texto o motivo por que ela fez aquilo. O porquê da vontade de ela matar o marido, o porquê da vontade de ela achar que tinha que matar, de ela sentir prazer em cutucar o padre [...]. Não tem razão de querer provocar a raiva, o descontentamento em alguém que estava tentando, talvez, ajudar ela. Por isso a escada, esse sobe e desce. Altos e baixos. Um enigma, uma coisa escura, algo que ninguém vê.*

A instituição educacional representa, de acordo com Contreras (2002), um espaço sobre o qual se projeta, contraditória e conflituosamente, diferentes pretensões e aspirações. Esse embate se faz igualmente presente naqueles que vivenciam e constituem diariamente o contexto e cotidiano escolar. Por conta disso, entende-se que as pesquisas em educação necessitem se voltar, também, para os processos de formação de professoras(es) haja vista que “[...] o trabalho educativo é o

---

<sup>53</sup> O *Causo de Maria Mutema* conta a história de uma mulher que matou o próprio marido, aparentemente sem motivo, e passou a frequentar a igreja regularmente. Maria Mutema também fez com que o padre da igreja acreditasse que ela havia matado o marido por amor a ele, o que o leva a morrer de desgosto pela culpa e por temor a Deus.

ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). Acresce-se a esse objetivo a relação existente entre educação e estética.

De acordo com Vigotski (2004, p. 67), a vivência individual do estudante é a base para o processo pedagógico, sendo que “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”. Nesse sentido, ao professor cabe o discernimento e a postura de que sua presença na escola implica proporcionar e permitir atividades com objetos de conhecimento que incentivem e mobilizem seus estudantes ao aprendizado. Por tal necessidade, novamente, a estética se apresenta.

Para Zanella *et al.* (2006, p. 13), as relações estéticas detêm como função uma

[...] espécie de instrumento para ampliação dos sentidos e os processos psicológicos superiores que a eles se amalgamam, onde sujeitos se reconheçam nas relações que estabelecem com suas produções, com a realidade e com seus semelhantes/diferentes ali presentes, podendo, a partir de atividades criadoras, ressignificar seu passado e projetar-se para futuros percebendo a polissemia da realidade em que vivem e do que pode vir a ser.

Zanella *et al.* (2006) e Schlindwein (2006) esclarecem que essa estética diz respeito à ocorrência de relações sensíveis no cotidiano, o que se distancia da limitação dada à estética como pertencente ao campo da arte. Isso porque “[...] o próprio processo de constituição do educador enquanto pessoa e enquanto sujeito que forma outras pessoas é a base para a formação estética necessária ao redimensionamento das relações e práticas que este institui cotidianamente” (ZANELLA *et al.*, 2006, p. 5); assim, “ao se defrontar e se implicar com um novo conteúdo, o homem transforma-se, modificando não só suas considerações sobre o novo, mas de suas próprias percepções” (SCHLINDWEIN, 2006, p. 35).

Anita expõe sua compreensão do sertão e representa Maria Mutema a partir de suas percepções, sua sensibilidade, seu cotidiano. Na frase “*o mundo pode ser visto da maneira como as pessoas querem*” e no desenho da escada que tem “*um enigma, uma coisa escura, algo que ninguém vê*”, a subjetividade de Anita está posta, assim como sua

atividade imaginária, criadora e estética. Vigotski (2009) esclarece que a atividade humana existe em duas formas: a reprodutora e a criadora. No caso da reprodutora, a memória é bastante exigida, pois, o que se pretende é a repetição de algo que já foi feito ou a evocação de algo já vivenciado anteriormente. Já a criadora, que também pode ser denominada combinatória, existe justamente pela capacidade que o humano possui em lidar com objetos desconhecidos e situações inesperadas, o que lhe confere a potência de transformar a si e ao mundo. Com isto, imaginar e criar são constituídas pelo e constitutivas do humano. E, nesse sentido, “[...] a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. [E] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, [...] a criação artística, a científica e a técnica” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

É possível observar nas participações e produções de Anita o processo de combinação entre elementos já seus e os que lhes era apresentado a cada oficina, precedido pelo processo de dissociação, em que se selecionam os aspectos que integrarão e construirão a atividade pretendida. Esses elementos ou partes vem daquilo que já foi vivido e subsidiam a elaboração imaginária e o ato criador. Neste dia em especial, a cada resposta dada por ela aos questionamentos feitos pela coordenadora – como na constatação de que sertão e maldade se encontram no homem - ou, ainda, na representação de Maria Mutema como uma escada, que tem altos e baixos, com partes aparentes e partes escondidas, expunham os processos de combinação e dissociação. Inclusive o trecho em que Anita explica seu desenho da escada na representação de Maria Mutema essa relação das partes e do todo se faz bastante evidente: *“Eu fiz isso aqui, uma coisa escura, com um círculo branco em volta. [...] É que tem uma parte obscura dentro do homem, que ninguém conhece. Ninguém pensava que ela era assim. [...] não mostra no texto o motivo por que ela fez aquilo [...]”*.

Como esclarecido por Vigotski (1999; 2003), o agrupamento desses componentes, até então despedaçados ou afastados, ocorre pela afetividade, em que a reação emocional assume o papel de organizador do comportamento. Essas emoções e sentimentos que estão envolvidos no ato criador devem ser superados ao longo do processo e não aparecerão em sua forma original, como vivido pelo sujeito. O que se encontram são os vestígios dos afetos, fantasias e ideias que se organizaram de tal forma a que fosse possível criar algo novo, material e concreto. No caso de Anita, o sentido atribuído à frase *“o sertão é dentro da gente”* ou a incompreensão do porquê da vontade de Maria Mutema matar o marido



ou do prazer em importunar o padre se materializou com “[...] *a escada, esse sobe e desce. Altos e baixos. Um enigma, uma coisa escura, algo que ninguém vê*”. Do sertão para a maldade do homem, de Maria Mutema para uma escada, bem como ao longo de toda a trajetória formativa, a cada dia de encontro, houve um caminho percorrido em que Anita produziu algo único e novo, como também imaginário e estético.

Isto posto, defende-se que as oficinas formativas proporcionaram ressignificações para suas integrantes, à medida que atividades e interlocuções foram mediadas por relações estéticas. É nesta direção que a formação docente pretendida com as oficinas e ateliês visava à apropriação desse repertório estético, artístico e cultural de tal forma que as estudantes-professoras os incorporassem em seus saberes e atividades docentes, mas, principalmente, em suas vidas. Como foi possível de ser feito com Anita, há indícios sobre esse percurso de criação e imaginação em sua constituição profissional e pessoal, o que leva ao entendimento de que uma formação atravessada pelas artes eleva a consciência de si e do outro, constituindo e proporcionando docentes mais sensíveis e com condições de olhar para o desenvolvimento humano em uma perspectiva ampla e criadora.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diariamente, o cotidiano e o contexto escolar são alvos de diferentes projeções e pretensões, muitas vezes, de forma contraditórias. Esse embate também se faz presente naqueles que os vivenciam e constituem, e leva as pesquisas em educação a se voltar, dentre outros aspectos, para os contornos e processos que compõem a formação de professores. Alinhando-se com Saviani (2003, p. 13), entende-se que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nessa perspectiva, o professor assume um lugar de mediador dos conhecimentos científicos e de seus estudantes.

Segundo Contreras (2002, p. 43), faz-se necessário analisar o papel dos docentes e as motivações com as quais esses atuam nas escolas, ou seja, “[...] o compromisso ético de seu trabalho, a responsabilidade e o compromisso com os quais se sentem vinculados na realização de seu trabalho”. Para o autor, essa ponderação permite que se questione o professor sobre o valor e o sentido que esse possui sobre seu próprio fazer. Como um caminho possível para tais inquietações a Estética se apresenta. A estética suscita a necessidade de reconsideração dos elementos que são tidos como prazeres estéticos, para que não sejam confundidos como resultantes do contato com o sensível que o objeto causa, com a beleza que é ilustrada por si só. Em suma, se propõe a não partir dos princípios sugeridos pelas ideias e conceitos dados a priori, mas da inserção que de ideias e conceitos no contexto histórico e cultural originário e no quais sujeitos se encontram.

Por tal ensejo, conforme Vázquez (1999), as investigações que se detenham à Estética não podem ser restritas às manifestações ou atividades estéticas advindas das obras de arte, mas da relação para com o humano da mesma forma que o mundo é um fenômeno histórico. Estética e arte são produções humanas, que sustentam uma determinada forma de ação e intervenção pautada na história e no social. Nesse sentido, seja enquanto vivência ou realização, Vigotski (1999) discute em suas obras a reação estética que a arte suscita e a obrigatoriedade de a Psicologia explicar o comportamento humano pelo viés da arte, imbricada com a realidade objetiva, num contexto de mudanças sociais, as inúmeras possibilidades de criação e elaboração da humanidade, se pode afirmar que a arte está diretamente vinculada à vida.

Nesse ensejo, a arte passa a ser compreendida como o social nos sujeitos. E, mesmo que o efeito da arte seja vivenciado apenas e tão somente por um sujeito, em nenhuma medida ou momento isso significa a arte como individual e enclausurada. A arte deve ser concebida como uma atividade tipicamente humano, potencialmente transformadora dos sujeitos e das realidades nas quais estão inseridos. Assim, social e individual se encontram. Entretanto, para que esse desenvolvimento de fato ocorra, o processo de apropriação da arte deve ser mediado por relações sociais qualificadas.

A partir desse cenário teórico, algumas inquietações surgem na tentativa de compreensão das implicações e desdobramentos na docência em que se percebe na arte e na estética a potência do desenvolvimento humano. Ao vivenciar uma formação destinada ao artístico e ao estético, acredita-se que este professor teria, em seu repertório teórico e metodológico, o reconhecimento de que: as diversas modalidades e expressões da arte se destinam a dar espaço e tempo às emoções; que no ser individual há uma concentração intensa do ser social; e que a arte possui um sentido pedagógico ímpar para a compreensão do mundo e de si.

Seguindo tal raciocínio, algumas inquietações decorrem: como poderia o professor reconhecer a potencialidade da imaginação e criação de seus estudantes se nem a sua é, de fato, consciente? Em que medida a formação docente propõe que aprendizagem e desenvolvimento humanos possibilitam o processo criativo de seus estudantes e vivências estético-afetivas? Como a trajetória escolar de professoras e estudantes foi/é marcada por relações estéticas? E, ainda, de que forma se dá a apropriação e significação da criação artística para esses sujeitos?

Esta pesquisa pretendeu compreender que implicações uma trajetória formativa marcada por um viés estético-artístico possui no processo de constituição docente. Para tanto, inicialmente, analisou de que forma estética e atividade criadora vem sendo tratadas nas produções acadêmicas. Alguns achados foram possíveis, mesmo tendo um número restrito de trabalhos selecionados, apenas quinze publicações. Isso possivelmente se deve aos critérios utilizados na busca, especificamente aos descritores que foram adotados e pela seleção de trabalhos que estivessem coerentes à base epistêmica na qual se sustenta a investigação.

Divididos em dois eixos de discussão, 'Formação de professores, estética e arte' com produções acerca da relação entre o processo de constituição docente, estética e arte, e 'Docência e atividade criadora' em que o fazer pedagógico permeado e promovido pela imaginação e atividade criadora foram o foco, foi possível perceber que arte e estética

ainda se encontram em uma posição afastada dos professores, dos estudantes e da escola. Em um distanciamento em que se atribui uma relação de causa e efeito entre arte, tempo histórico e contexto social, o artístico se demonstra pertencente a um grupo social e feito há séculos.

As propostas e tentativas de inserção da estética e da arte no cotidiano escolar se demonstrou via relação professor-estudante, com destaque para a educação infantil e o ensino fundamental. Fosse na compreensão de como os docentes adotavam um viés artístico às suas práticas pedagógicas, na análise dos efeitos que atividades artísticas possuíam nos processos de aprendizagem, ou no entendimento de que concepções e saberes permeavam o cotidiano docente, as condições, materiais e espaços escolares para a realização de propostas artísticas eram impeditivos ou se restringiam às disciplinas que, historicamente, são vistas como responsáveis – como Artes e Literatura.

Outro aspecto percebido foi o foco das investigações estar ora voltado aos professores, ora para os estudantes, sem que as relações entre eles fossem consideradas, especialmente do processo de constituição docente ter uma trajetória estudantil enquanto pano de fundo. Como contraponto, em que o olhar se destinada exclusivamente a um dos lados do processo educacional, um grupo de trabalhos propôs investigar o processo formativo docente, no momento inicial ou em propostas de formação continuada. Assim, os professores estavam, conjuntamente, na posição de estudantes, e a proposta se voltava para a ampliação de seus repertórios e compreensões acerca da estética, da arte e da docência. Novamente, o distanciamento da estética e da docência, em que os saberes artísticos expunham uma hierarquia transvestida de erudição, carregavam uma visão determinista de quem seria – ou não – um sujeito criador. Contudo, a vivência nos processos formativos trazia mudança nas falas, posturas e práticas de professores e professoras participantes. E foi justamente nessa transformação que esta pesquisa se debruçou, acompanhando o percurso de uma estudante-professora de um curso de Pedagogia que, ao longo de três anos, foi integrante de uma proposta de formação docente pautada na educação estética.

A vivência de Anita na formação de longa duração que se propunha ao desenvolvimento estético-artístico de suas participantes contribuiu para os seus saberes profissionais. Na desestabilização de crenças sobre os processos de desenvolvimento humano, na crítica a padrões esperados nos processos de aprendizagem dos estudantes, e na compreensão de si e de suas particularidades a partir e pelas formas de expressões estético-artísticas existentes.

A vivência de Anita na formação de longa duração que se propunha ao desenvolvimento estético-artístico de suas participantes também contribuiu para suas atividades profissionais. Nos debates sobre os elementos que constroem e idealizam a figura docente, no entendimento do fazer docente enquanto forma de expressão da capacidade criadora constitutiva do ser humano, na compreensão dos fatores afetivos e relacionais que envolvem os processos de aprendizagem, e na avaliação das limitações que a atual estrutura do sistema educacional impõe ao trabalho do professor.

A vivência de Anita na formação de longa duração que se propunha ao desenvolvimento estético-artístico de suas participantes proporcionou a ressignificação do imaginar e do criar para a docência. Na possibilidade de expressar sua sensibilidade e suas inquietações, na apreciação das múltiplas formas de manifestação da humanidade como pela literatura, música e pintura, na relação com seus estudantes e colegas que ampliou sua concepção de mundo, na identificação de si enquanto uma profissional e um sujeito que sente, que imagina e que cria.

Vale ponderar e destacar que se trata de um processo não linear, com transformações que indicam pensamentos ora mais críticos, ora mais afetivos, ora mais conservadores. O importante é que a formação atravessada pela arte provoca, instiga um olhar mais apurado, mais atento, talvez, sobre si mesmo e sobre o outro. Talvez este seja o ponto de inflexão que nos provoque a pensar. E, por tais análises, defende-se que uma formação atravessada pelas artes eleva a consciência de si e do outro, constituindo e proporcionando docentes mais sensíveis e com condições de olhar para o desenvolvimento humano em uma perspectiva ampla e criadora

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <https://goo.gl/Ls7oNh>. Acesso em: 20 out. 2018

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ANÇA, Caroline da Silva; MOLON, Susana Inês; SILVA, Dayse Melo da; ALVES, Juliane de Oliveira. O nosso olhar sobre o olhar docente: reflexões e desafios acerca dos múltiplos olhares. **UNirevista**, Rio Grande, v. 1, n. 2, p. 1-9, abr. 2006. Disponível em: <https://goo.gl/2LKXKD>. Acesso em: 20 out. 2018.

BARRETO, Ana Lucia de Oliveira. **Mediações estéticas na formação docente**: contribuições ao desenvolvimento do sujeito professor. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/Q1vJ8w>. Acesso em: 21 out. 2018.

BARROCO, Sonia Maria Shima. **Psicologia Educacional e Arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.

BARROCO, Sonia Maria Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31. Disponível em: <https://goo.gl/t6DqZJ>. Acesso em: 29 dez. 2017.

BARROCO, Sonia Maria Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 24, p. 15-33, jun. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/q5rXPX>. Acesso em: 29 dez. 2017.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In*: BAUER, M. W.;

GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 39-63.

BRASIL, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)

BIGAL, Solange. O processo criador no ensino da arte e do design: paradigma da representação e paradigma da diferença. *In*: FIORIN, Evandro; LANDIM, Paula da Cruz; LEOTE, Rosangela da Silva (org.). **Arte-ciência: processos criativos**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 49-60. Disponível em: <https://goo.gl/EWteUE>. Acesso em: 31 out. 2018.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em revista**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, jun. 2001. Disponível em: <https://goo.gl/KqrPXX>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CAUDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 2014. p. 155-177.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, L. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DA ROS, Sílvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira (org.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: UFSC, 2007. (Col. Cadernos CED, v. 11).



DAVOGLIO, Tércia Rita; SPAGNOLO, Carla; SANTOS, Bettina Steren dos. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 175-182, ago. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/NW697W>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DOLCI, Luciana Neto. **Educação estético-ambiental**: potencialidades do teatro na prática docente. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/ty2ghd>. Acesso em: 31 out. 2018.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2008. p. 1-14. Disponível em: <https://goo.gl/4U58Kb>. Acesso em: 1º abr. 2017.

DUARTE, Newton. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/D6TGAH>. Acesso em: 31 out. 2018.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente**: exercício de sensibilidade e formação. 2014. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/oUUJpg>. Acesso em: 29 mar. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-

39, jul. 2002. Disponível em: <https://goo.gl/dS3EVr>. Acesso em: 2 jun. 2017.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-261, ago. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/nLinY3>. Acesso em: 8 jul. 2017.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petropolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GERKEN, Carlos Henrique de Souza. Diálogos vygotkianos: da psicologia da arte à construção do pensamento e da linguagem. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-17. Disponível em: <https://goo.gl/nxZxAH>. Acesso em: 2 abr. 2017.

HERNÁNDEZ, Márcia Maria Strazzacappa. Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35. 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 1-11. Disponível em: <https://goo.gl/TpR1Jw>. Acesso em: 2 nov. 2018.

GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: <https://goo.gl/sChaCx>. Acesso em: 29 mar. 2017.

ISIDRO PEREIRA, S. J. **Dicionário grego-português e português-grego**. 8. ed. Braga, Portugal: Livraria Apostolado da Imprensa, 1998.

ITEN, Ana Paula de Oliveira. **Contribuições do Programa Institucional Arte na Escola à formação continuada de professores da educação infantil**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/MkNrrD>. Acesso em: 29 mar. 2017.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de

professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 53-66, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0053.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

KNUPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educação em revista**, Curitiba, n. 27, p. 277-290, jun. 2006. Disponível em: <https://goo.gl/guLdXX>. Acesso em: 10 jan. 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <https://goo.gl/MiQaYt>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 137-155.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira Educação**, v. 22, n. 69, p. 429-452, jun. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/Vroz37>. Acesso em: 1 nov. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHEIRIE, Kátia; VITÓRIO, Michelle. Linhas e cruzamentos: o lugar da mediação afetiva na objetivação criador do sujeito. *In*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino (org.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: Editora Univali, 2006. p.111-128.

MAHEIRIE, Kátia *et al.* O desenho de uma proposta de formação continuada de professores com oficinas estéticas. *In*: DA ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira (org.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em)**

experiência. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 239-254. (Col. Cadernos CED, v. 11).

MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira Zanella; DA ROS, Sílvia Zanatta; TITON, Andréia Piana; WERNER, Francyne Wolf; URNAU, Lílian Caroline; CABRA, Marcelo Grimm Cabra. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, Niterói, v. 19, n. 1, p. 145-154, jan.-jun., 2007. Disponível em: <https://goo.gl/TvmHGR>. Acesso em: 18 out. 2017.

MAIESKI, Sandra; OLIVEIRA, Katya Luciane de; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 53-64, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/gXTcQB>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista Ciências da Educação**, Porto, n. 8, p. 7-22, jan.-abr. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/hN54Cp>. Acesso em: 3 jan. 2019.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução de Cristina Antunes. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago.-dez. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/beSyTo>. Acesso em: 12 set. 2018.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MIRANDA, Maria do Rosário Amaral Correia. **O impacto da desmotivação no desempenho dos professores**. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/yh4icQ>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MORAES, Ana Cristina de. Educação estética na universidade e o constructo de impulsos lúdicos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36. 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-15. Disponível em: <https://goo.gl/DNGaUR>. Acesso em: 2 nov. 2018.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A estétic e a arte na formação de professor da educação básica. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, p. 103-121, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/pGj9De>. Acesso em: 30 mar. 2017.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1999. p.13-34

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 2014. p. 11-30.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/TuWpbz>. Acesso em: 18 dez. 2018.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-13. Disponível em: <https://goo.gl/SR91VM>. Acesso em: 1º abr. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano III, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <https://goo.gl/tXV1w3>. Acesso em: 3 jan. 2019.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para a formação humana. **Pro-posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 47-69, maio-ago. 2006. Disponível em: <https://goo.gl/6mg2Ro>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em: <https://goo.gl/v7WV8f>. Acesso em: 30 jun. 2017.

REIS, Ronaldo Rosa; REQUIÃO, Luciana. Para uma crítica da educação estética no Brasil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36. 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-13. Disponível em: <https://goo.gl/F2u6X9>. Acesso em: 2 nov. 2018.

RIDLEY, Matt. **O que nos faz humanos**: genes, natureza e experiência. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. **La escuela, lugar del trabajo docente**: descripciones y debates. 3. ed. Ciudad de México, México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico nacional, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan.-dez. 2005. Disponível em: <https://goo.gl/8AnJ5f>. Acesso em: 3 jan. 2019.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 343-364.

SANDER, Lucilene; ZANELLA, Andréa Vieira. Memória e experiência no processo de formação estética de professores(as). **Aletheia**, Canoas, n. 28, p. 60-76, dez. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/e67jzW>. Acesso em: 18 out. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAWAIA, Bader Burihan. Dimensão ético-afetiva da classe trabalhadora. *In*: LANE, Silvia T. Mauer; BADER, Bader Burihan (org.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense-EDUC, 1994. p. 157-168.

SCHILLER, Friedrich. **Cultura Estética e Liberdade**. São Paulo: Hedra, 2009.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino (org.). **Estética e pesquisa**: formação de professores. Itajaí: Editora Univalli, 2006.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SOARES, Maria Luiza Passos. A ressignificação da formação do professor a partir de vivências estéticas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 381-391, maio-ago. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/ZBC126>. Acesso em: 20 out. 2017.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. *In*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; PINO, Angel; NEITZEL, Adair de Aguiar (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 31-50.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. O desenvolvimento estético na formação inicial de professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35. 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 1-16. Disponível em: <https://goo.gl/iWoc1n>. Acesso em: 01 abr. 2017.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. especial, p. 419-433, dez. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/4KXhTG>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SILVA, Dayse Melo da; MOLON, Susana Inês; ANÇA, Caroline da Silva; ALVES, Juliane de Oliveira. Oficinas de formação continuada: reflexões sobre o corpo na constituição do ser professor. **UNirevista**, Rio Grande, v. 1, n. 2, p. 1-9, abr. 2006. Disponível em: <https://goo.gl/MjdbRh>. Acesso em: 20 out. 2018.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba:

Educere, 2009. p. 1-13. Disponível em: <https://goo.gl/92Hngx>. Acesso em: 1º jun. 2017.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/RkMh8L>. Acesso em: 2 nov. 2018.

SILVA, Maria Leticia Miranda Barbosa da. O materialismo histórico e sua influência na teoria histórico-cultural. Rio de Janeiro, **Tramas para Reencantar o Mundo**, [S.], n. 1, p. 1-10, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/mohxpg>. Acesso em: 2 jul. 2017.

SIRGADO, Angel Pino. A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, out.-dez. 1990. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1792/1763>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SIRGADO, Angel Pino. O social e cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <https://goo.gl/ygqeES>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p.166-193, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a08v2171.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Comentários. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 14. ed. Campinas: Papirus, 2013.

SOARES, Maria Luiza Passos. Estética e formação de professores: construindo significados e sentidos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA



ANPED, 30. 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-18. Disponível em: <https://goo.gl/8KzkWZ>. Acesso em: 2 abr. 2017.

SOARES, Maria Luiza Passos. **Educação Estética**: investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/xE8h8V>. Acesso em: 29 mar. 2017.

SOARES, Maria Luiza Passos. Educação estética: investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras. *In*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; PINO, Angel; NEITZEL, Adair de Aguiar (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 51-80.

SOUZA, Maria Luiza de Souza e. Aprendizagem e infância: um estudo das políticas públicas no município de Florianópolis, SC. 2017. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187062>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SUPERTI, Tatiane; CRUZ, Mariuse Gonçalves da; BARROCO, Sonia Mari Shima. Psicologia da arte: pressupostos teóricos metodológicos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10. 2011, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: CONPE, 2011. p. 1-13. Disponível em: <https://goo.gl/CZJczB>. Acesso em: 2 nov. 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Um convite à estética**. Tradução de Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p.21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://goo.gl/ttYzDD>. Acesso em: 10 out. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-17. Disponível em: <https://goo.gl/b6vBXC>. Acesso em: 2 abr. 2017.

TOASSA, Gisele. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 2-11, set. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n3/v24n3a02.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v17n2/v17n2a04.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/L8vGpN>. Acesso em: 29 mar. 2017.

WALLON, Henry. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WALLON, Henry. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995a.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995b.

WEDEKIN, Luana Maribele; ZANELLA, Andrea Vieira. L. S. Vigotski e o ensino de arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. **Pró-Proposições**, Campinas, v. 27, n., 2, p. 155-176, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/aB94VE>. Acesso em: 30 mar. 2017.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimento. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**, Petropolis: Vozes, 2010. p. 12-28.

ZANELLA, Andréa Vieira; DA ROS, Sílvia Zanatta; REIS, Alice Casanova dos; FRANÇA, Kelly Bedin. Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 143-150, jan.-jun. 2003. Disponível em: <https://goo.gl/npqLkR>. Acesso em: 18 out. 2017.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 135-145, num. esp., 2004. Disponível em: <https://goo.gl/5cZgak>. Acesso em: 18 out. 2017.

ZANELLA, Andréa Vieira; REIS, Caline Casanova dos; CAMARGO, Denise de; MAHEIRIE, Kátia; FRANÇA, Kelly Bedin; DA ROS, Sílvia Zanatta. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **Psico-USF**, Itatiba, v. 10, n. 2, p. 191-199, dez. 2005. Disponível em: <https://goo.gl/qb8KvM>. Acesso em: 18 out. 2017.

ZANELLA, Andréa Vieira; CABRAL, Marcelo Grimm; MAHEIRIE, Kátia; AS ROS, Sílvia Zanatta; URNAU, Lílian Caroline; TITON, Andréa Piana; WERNER, Francyne Wolf; SANDER, Lucilene Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 1-17, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/hfaLjK>. Acesso em: 18 out. 2017.

ZANELLA, Andréa Vieira; WERNER, Francyne Wolff; SANDER, Lucilene. Discursos em movimento e o movimento em discursos: a criatividade como foco em um contexto de Formação Continuada de Professores. *In*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino (org.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: Editora Univalli, 2006. p. 167-184.

ZANELLA, Andréa Vieira; COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrgio; MAHEIRIE, Kátia; SANDER, Lucilene; DA ROS, Silvia Zanatta. **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: UFSC, 2007. (Col. Cadernos CED, v. 12).

ZANELLA, Andréa Vieira. Educación estética y actividad creativa: herramientas para el desarrollo humano. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 6, n. 3, p. 483-492, dez. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/sHcAYw>. Acesso em: 18 out. 2017.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. 16. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

## IMAGÉTICAS

### Imagem de Capa

KANDINSKY, Wassily. **Linhas Pretas I**, 1913, óleo sobre tela, 129,4cm × 131,1 cm.

### Imagem de abertura dos capítulos (recortes)

KANDINSKY, Wassily. **Amarelo-Vermelho-Azul**, 1925, óleo sobre tela, 127cm × 200cm.

**APÊNDICE A – Trabalhos/pôsteres selecionados nas reuniões nacionais da ANPED**

| <b>TRABALHO/PÔSTER 1</b> |                                     |   |  |
|--------------------------|-------------------------------------|---|--|
| Ano                      | GT                                  | Título  | Autoria / Instituição  |
| 2010                     | GT20 –<br>Psicologia da<br>Educação | A relação afeto,<br>cognição e práticas<br>pedagógicas                        | Elvira Cristina Martins<br>Tassoni (PUC-<br>Campinas);<br>Sérgio Antônio da<br>Silva Leite (Unicamp) |
| <b>TRABALHO/PÔSTER 2</b> |                                     |   |  |
| Ano                      | GT                                  | Título  | Autoria / Instituição  |
| 2012                     | GT20 –<br>Psicologia da<br>Educação | O desenvolvimento<br>estético na formação<br>inicial de professores           | Luciane Maria<br>Schlindwein (UFSC)  |
| <b>TRABALHO/PÔSTER 3</b> |                                     |   |  |
| Ano                      | GT                                  | Título  | Autoria / Instituição  |
| 2012                     | GT24 –<br>Educação e<br>Arte        | Invertendo o jogo: a<br>arte como eixo na<br>formação de<br>professores       | Márcia Maria<br>Strazzacappa<br>Hernández (FE-<br>Unicamp)   |
| <b>TRABALHO/PÔSTER 4</b> |                                     |   |  |
| Ano                      | GT                                  | Título  | Autoria / Instituição  |
| 2013                     | GT24 –<br>Educação e<br>Arte        | Educação estética na<br>universidade e o<br>constructo de impulsos<br>lúdicos | Ana Cristina de<br>Moraes (UECE-<br>Unicamp)   |
| <b>TRABALHO/PÔSTER 5</b> |                                     |   |  |
| Ano                      | GT                                  | Título  | Autoria / Instituição  |
| 2013                     | GT24 –<br>Educação e<br>Arte        | Para uma crítica da<br>educação estética no<br>Brasil                         | Ronaldo Rosas Reis<br>(UFF/PPG-Educação)<br>Luciana Requião<br>(UFF/PPG-Música)                      |

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

**APÊNDICE B – Dissertações e teses selecionadas na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações – BDTD**

| <b>DISSERTAÇÃO/TESE 1</b>  |             |   |
|--|-------------|---|
| <b>Ano</b>   | <b>Tipo</b> | <b>Instituição</b>                            |
| 2013   | Tese        | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| <b>Título</b>  |             |   |
| Arte na formação pedagógica de professores do ensino superior <sup>(1)</sup>                                     |             |   |
| <b>Autoria</b>   |             | <b>Orientação</b>                             |
| Martha Maria Prata Linhares  |             | Marcos Tarciso Masetto                        |
| <b>DISSERTAÇÃO/TESE 2</b>  |             |   |
| <b>Ano</b>   | <b>Tipo</b> | <b>Instituição</b>                            |
| 2013   | Dissertação | Fundação Universidade Regional de Blumenau    |
| <b>Título</b>  |             |   |
| Contribuições do programa institucional arte na escola à formação continuada de professores da educação infantil |             |   |
| <b>Autoria</b>   |             | <b>Orientação</b>                             |
| Ana Paula de Oliveira Iten   |             | Rita Buzzi Rausch                             |
| <b>DISSERTAÇÃO/TESE 3</b>  |             |   |
| <b>Ano</b>   | <b>Tipo</b> | <b>Instituição</b>                            |
| 2014   | Tese        | Universidade Estadual de Campinas             |
| <b>Título</b>  |             |   |
| Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação                                       |             |   |
| <b>Autoria</b>   |             | <b>Orientação</b>                             |
| Luciana Haddad Ferreira  |             | Ana Maria Falcão de Aragão                    |
| <b>DISSERTAÇÃO / TESE 4</b>  |             |   |
| <b>Ano</b>   | <b>Tipo</b> | <b>Instituição</b>                            |
| 2016   | Tese        | Universidade Federal do Rio Grande            |
| <b>Título</b>  |             |   |
| Educação estético-ambiental: potencialidades do teatro na prática docente  |             |   |
| <b>Autoria</b>   |             | <b>Orientação</b>                             |
| Luciana Netto Dolci  |             | Susana Inês Molon                             |
| <b>DISSERTAÇÃO / TESE 5</b>  |             |   |
| <b>Ano</b>   | <b>Tipo</b> | <b>Instituição</b>                            |
| 2018   | Dissertação | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| <b>Título</b>  |             |   |
| Mediações estéticas na formação docente: contribuições ao desenvolvimento do sujeito professor <sup>(1)</sup>    |             |   |
| <b>Autoria</b>   |             | <b>Orientação</b>                             |
| Ana Lucia de Oliveira Barreto  |             | Wanda Maria Junqueira de Aguiar               |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Notas: (1) Trabalhos indisponíveis para acesso e leitura na íntegra.

**APÊNDICE C – Artigo selecionado na Revista Brasileira de  
Educação**

| <b>ARTIGO 1</b> |                             |   |                              |
|-----------------|-----------------------------|---|------------------------------|
| <b>Ano</b>      | <b>Informações</b>          | <b>Título</b>   | <b>Autoria/Instituição</b>   |
| 2017            | v. 22, n. 69,<br>p. 429-452 | Tudo isso que<br>chamamos de<br>formação estética:<br>ressonâncias para a<br>docência | Luciana Gruppelli<br>Loponte |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

**APÊNDICE D – Artigo selecionado na Revista Eletrônica SciELO**

| <b>ARTIGO 1</b> |                              |  |   |
|-----------------|------------------------------|--|---|
| <b>Ano</b>      | <b>Informações</b>           | <b>Título</b>  | <b>Autoria/Instituição</b>  |
| 2011            | Revista Lusófona de Educação | A estética e arte na formação do professor da educação básica                              | Adair de Aguiar Neitzel (Univali)<br>Carla Carvalho (Univali)   |
| <b>ARTIGO 2</b> |                              |  |   |
| <b>Ano</b>      | <b>Periódico</b>             | <b>Título</b>  | <b>Autoria/Instituição</b>  |
| 2011            | Psicologia em Estudo         | Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema | Silvia Maria Cintra da Silva (Unicamp)<br>Célia Maria de Castro Almeida (Unicamp)<br>Sueli Ferreira (Unicamp) |
| <b>ARTIGO 3</b> |                              |  |   |
| <b>Ano</b>      | <b>Periódico</b>             | <b>Título</b>  | <b>Autoria/Instituição</b>  |
| 2015            | Cadernos CEDES               | As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível                        | Luciane Maria Schlindwein (UFSC)  |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).



## ANEXO A – Conto “Cem anos de perdão”

LISPECTOR, Clarice. Cem anos de perdão. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 61-62.

Quem nunca roubou não vai me entender. E quem nunca roubou rosas, então é que jamais poderá me entender. Eu, em pequena, roubava rosas. Havia em Recife inúmeras ruas, as ruas dos ricos, ladeadas por palacetes que ficavam no centro de grandes jardins. Eu e uma amiguinha brincávamos muito de decidir a quem pertenciam os palacetes. “Aquele branco é meu.” “Não, eu já disse que os brancos são meus.” “Mas esse não é totalmente branco, tem janelas verdes.” Parávamos às vezes longo tempo, a cara impressada nas grades, olhando. Começou assim. Numa das brincadeiras de “essa casa é minha”, paramos diante de uma que parecia um pequeno castelo. No fundo via-se o imenso pomar. E, à frente, em canteiros bem ajardinados, estavam plantadas as flores. Bem, mas isolada no seu canteiro estava uma rosa apenas entreaberta cor-de-rosa vivo. Fiquei feito boba, olhando com admiração aquela rosa altaneira que nem mulher feita ainda não era. E então aconteceu: do fundo de meu coração, eu queria aquela rosa para mim. Eu queria, ah como eu queria. E não havia jeito de obtê-la. Se o jardineiro estivesse por ali, pediria a rosa, mesmo sabendo que ele nos expulsaria como se expulsam moleques. Não havia jardineiro à vista, ninguém. E as janelas, por causa do sol, estavam de venezianas fechadas. Era uma rua onde não passavam bondes e raro era o carro que aparecia. No meio do meu silêncio e do silêncio da rosa, havia o meu desejo de possuí-la como coisa só minha. Eu queria poder pegar nela. Queria cheirá-la até sentir a vista escura de tanta tonteira de perfume. Então não pude mais. O plano se formou em mim instantaneamente, cheio de paixão. Mas, como boa realizadora que eu era, raciocinei friamente com minha amiguinha, explicando-lhe qual seria o seu papel: vigiar as janelas da casa ou a aproximação ainda possível do jardineiro, vigiar os transeuntes raros na rua. Enquanto isso, entreabri lentamente o portão de grades um pouco enferrujadas, contando já com o leve rangido. Entreabri somente o bastante para que meu esguio corpo de menina pudesse passar. E, pé ante pé, mas veloz, andava pelos pedregulhos que rodeavam os canteiros. Até chegar à rosa foi um século de coração batendo. Eis-me afinal diante dela. Paro um instante, perigosamente, porque de perto ela ainda é mais linda. Finalmente começo a lhe quebrar o talo, arranhando-me com os espinhos, e chupando o sangue dos dedos. E, de repente – ei-la toda na minha mão. A corrida de volta ao portão tinha também de ser sem barulho. Pelo portão que

deixara entreaberto, passei segurando a rosa. E então nós duas pálidas, eu e a rosa, corremos literalmente para longe da casa. O que é que fazia eu com a rosa? Fazia isso: ela era minha. Levei-a para casa, coloquei-a num copo d'água, onde ficou soberana, de pétalas grossas e aveludadas, com vários entretons de rosa-chá. No centro dela a cor se concentrava mais e seu coração quase parecia vermelho. Foi tão bom. Foi tão bom que simplesmente passei a roubar rosas. O processo era sempre o mesmo: a menina vigiando, eu entrando, eu quebrando o talo e fugindo com a rosa na mão. Sempre com o coração batendo e sempre com aquela glória que ninguém me tirava. Também roubava pitangas. Havia uma igreja presbiteriana perto de casa, rodeada por uma sebe verde, alta e tão densa que impossibilitava a visão da igreja. Nunca cheguei a vê-la, além de uma ponta de telhado. A sebe era de pitangueira. Mas pitangas são frutas que se escondem: eu não via nenhuma. Então, olhando antes para os lados para ver se ninguém vinha, eu metia a mão por entre as grades, mergulhava-a dentro da sebe e começava a apalpar até meus dedos sentirem o úmido da frutinha. Muitas vezes na minha pressa, eu esmagava uma pitanga madura demais com os dedos que ficavam como ensanguentados. Colhia várias que ia comendo ali mesmo, umas até verdes demais, que eu jogava fora. Nunca ninguém soube. Não me arrependo: ladrão de rosas e de pitangas tem 100 anos de perdão. As pitangas, por exemplo, são elas mesmas que pedem para ser colhidas, em vez de amadurecer e morrer no galho, virgens.