

Experiência e sensibilidade: contribuições da educação estética para a formação docente continuada

Experience and sensitivity: contributions of aesthetic education to ongoing teacher education

Experiencia y sensibilidad: contribuciones de la educación estética a la formación continua del profesorado

Luciana Haddad Ferreira
Universidade São Francisco
haddad.nana@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8440-7347>

Ana Maria Falcão de Aragão
Universidade Estadual de Campinas
anaragao@terra.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-0494-6453>

Renata Helena Pin Pucci
Universidade Metodista de Piracicaba
renata_pucci@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8880-4243>

RESUMO

A formação docente é estudada em diferentes perspectivas educacionais, sendo observadas publicações que discutem iniciativas que permitam ao professor acesso a conhecimentos referentes a sua área de atuação e poucas produções destinadas à discussão dos saberes sensíveis, construídos na percepção estética de seu trabalho. O interesse deste estudo se coloca na articulação entre tais possibilidades, tomando a experiência como elemento constitutivo da formação docente. A investigação foi desenvolvida em um grupo colaborativo de professores e analisou-se o impacto das experiências estéticas vivenciadas pelos participantes na prática profissional em relação às propostas de criação e fruição artísticas desenvolvidas nos encontros de formação, articulando pressupostos da teoria Histórico-Cultural com contribuições do campo da estética. Os resultados apontam para dimensões da educação estética que se articulam com a formação docente de modo transformador, como: narrativas pedagógicas, experimentações artísticas e espaços de conversa, que permitem ao professor perceber sua potencialidade de atuação cotidiana.

Palavras-chave: Educação Estética. Formação de Professores. Percepção. Experiência Estética. Formação Continuada.

ABSTRACT

Teacher's education is studied from different educational perspectives, with publications that discuss initiatives that allow teachers access to knowledge related to their area of work and few studies aimed at discussing sensitive knowledge, built on the aesthetic perception of teacher's work. The interest of this study lies in the articulation between these possibilities, taking experience as a constitutive element of teacher's education. The investigation was carried out in a collaborative group of teachers and the impact of the aesthetic experiences lived by the participants in the professional practice was analyzed in relation to the proposals for artistic creation and fruition developed in the meetings, articulating assumptions of the Cultural-Historical theory with contributions from the aesthetics field. The results point to dimensions of aesthetic education that are articulated with teacher's education in a transformative way, such as: pedagogical narratives, artistic experiments, and spaces of dialogue, which allow teachers to realize their potential for daily performance.

Keywords: *Aesthetic Education. Teacher education. Perception. Aesthetic Experience. Ongoing teacher education.*

RESUMEN

La formación del profesorado se estudia desde diferentes perspectivas educativas, con publicaciones que discuten iniciativas que permitan al profesorado acceder a conocimientos relacionados con su área de actividad y pocas producciones dirigidas a discutir conocimientos sensibles, construidos sobre la percepción estética de su trabajo. El interés de este estudio surge en la articulación entre esas posibilidades, tomando la experiencia como elemento constitutivo de la formación docente. La investigación se realizó en un grupo colaborativo de docentes y se analizó el impacto de las experiencias estéticas vividas por los participantes en la práctica profesional en relación con las propuestas de creación y disfrute artístico desarrolladas en los encuentros formativos, articulando supuestos de la teoría Histórico-Cultural con aportes de la estética. Los resultados apuntan a dimensiones de la educación estética que se articulan con la formación docente de manera transformadora, como: narrativas pedagógicas, experimentos artísticos y espacios de conversación, que permiten al docente percibir su potencial para el desempeño diario.

Palabras clave: *Educación Estética. Formación del Profesorado. Percepción. Experiencia Estética. Educación continua.*

Introdução

Eu penso que no momento em que você entra na sala de aula, no momento que você diz aos estudantes: "Oi! Como vão vocês", você inicia uma relação estética. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. Conhecer o que de fato fazemos, nos ajudará a sermos melhores. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 145).

Tomando emprestadas as palavras de Paulo Freire e Ira Shor, este trabalho se propõe a discutir a formação estética do professor. Ao assumir tal debate, espera-se trazer à tona a relevância de estratégias formativas docentes que considerem sua atuação sensível e transformadora na relação com os estudantes. Busca-se mostrar que as ações e escolhas cotidianas dos professores educam para além da mera transposição de conteúdos, independente do quão intencionais sejam suas investidas. Por isso, faz-se necessário pensar em espaços e tempos que propiciem o desenvolvimento e ampliação da consciência sobre a dimensão estética de seu trabalho.

O tema desta investigação pode não representar novidade quando analisado em suas partes. Afinal, muito já se discute no campo da formação continuada de professores, bem como tem sido crescente a produção de pesquisas acerca da educação estética. No entanto, a escolha se justifica ao propor a análise sobre a relação entre educação estética e formação continuada de professores. O recorte aqui apresentado mostra que a vivência e percepção de experiências estéticas contribuem, de maneira significativa e transformadora, para a constituição dos processos formativos e reflexivos dos professores.

O levantamento bibliográfico realizado demonstra que os estudos relacionados à educação estética e à formação de professores, em sua expressiva maioria, abordam possibilidades de resignificação do espaço da escola para o desenvolvimento de propostas sensíveis para os alunos, destacando determinadas vertentes artísticas como potencializadoras deste processo: a dança e performance na Educação (PEREIRA, 2012), a musicalização infantil (ROCHA, 2011), os recursos expressivos visuais (LELIS, 2004) ou a narração de histórias (ROCHA, 2010). São investigações que discutem a relevância da formação artística docente, em viés adequado para o desenvolvimento de propostas expressivas, com foco no aprendizado discente.

Outras pesquisas encontradas abordam a preocupação com a legitimação de espaço e tempo adequados (CROCHIK, 2013) para o aprimoramento das funções do profissional da educação, apontando para a necessidade de investimento em formação continuada (LIA, 2012), formação no cotidiano da escola (SILVA, 2010), coletiva (MALAVASI, 2006 e LOPONTE, 2009) e reflexiva (ARAGÃO, 2010) dos professores. Essas produções enfatizam também a necessidade de formação estética aos professores, mas não realizam tal articulação como ponto central de seus estudos.

Ainda, convergências com o tema deste trabalho são encontradas em pesquisas realizadas no campo da formação artística para professores pedagogos, ou de professores

de arte, nas quais se manifestam a preocupação com uma educação sensível e estética para o formador. Há variedade nos referenciais teóricos que direcionam as pesquisas encontradas (AMORIM; CASTANHO, 2007, FARINA, 2009), bem como as escolhas metodológicas (TELLES, 2006) e o modo como as informações foram tratadas (ALVARES, 2006), configurando um cenário diverso e fértil para o diálogo acerca do tema. Em todas essas produções, o recorte central é o da arte como forma de desenvolvimento estético.

Diante do cenário apresentado, evitando fazer da pesquisa um mero (e desnecessário) exercício de erudição a partir de teorias já desenvolvidas, enfatiza-se neste trabalho o desenvolvimento da percepção estética e o impacto das experiências a partir das situações cotidianas e das reflexões ocasionadas pela própria prática docente. Tal como sinalizado por Freire e Shor (1986), a escolha é por olhar para as iniciativas formativas que permitam ao professor sensibilizar-se diante da beleza e da aspereza presentes na escola e no exercício de sua profissão. Acredita-se, em incursão no âmbito dos saberes sensíveis docentes, que a vivência e a percepção de experiências estéticas contribuem, de maneira significativa e transformadora, para a ampliação da consciência dos profissionais acerca das suas escolhas e constituição do trabalho dos professores.

Tendo como objetivo geral relacionar as experiências referentes ao exercício de criação e reflexão estéticas dos professores com sua formação profissional continuada, a pesquisa fundamenta-se na produção de L. S. Vigotski (1928/1995; 1924/2001; 1934/2009; 1931/2010) e seus interlocutores, especialmente nas relações dos conceitos de cultura, desenvolvimento, aprendizado e educação estética. Toma como eixo reflexivo as atividades desenvolvidas com um grupo colaborativo (ESPINOSA, 2003) de professoras na região de Campinas (SP/Brasil), formado no espaço e a convite da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)¹.

O material produzido ao longo dos encontros foi inventariado e analisado à luz do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), sendo organizado em três eixos distintos. No primeiro deles, destacam-se as contribuições das experiências estéticas para a educação sensível do professor, não apenas no que diz respeito à sua profissionalidade, mas como sujeito imerso nas relações sociais, produtor de cultura. No segundo, destaca-se a potência

¹ Os sujeitos da pesquisa são professoras da educação básica e seus nomes foram alterados para preservação de suas identidades. A pesquisa seguiu todos os cuidados e protocolos éticos para a investigação envolvendo seres humanos, conforme instruído pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

das atividades formativas ligadas à arte e suas linguagens, para a formação do grupo e desenvolvimento de suas habilidades sensíveis e reflexivas. O terceiro e último eixo destaca interlocuções entre a iniciativa realizada e a escrita narrativa, ressaltando-a como modo de escrita muito próximo dos acontecimentos cotidianos, que torna possível a percepção sensível, o processo criativo e autoral dos professores.

Destaca-se, ao finalizar o trabalho, as lições de pesquisa, como forma de reafirmar o compromisso com a partilha de saberes docentes, na expectativa de mobilizar outros professores ao diálogo e ao registro de suas experiências sensíveis. A necessária mudança na concepção de formação, o estabelecimento de espaços de conversa entre professores e a ação propositiva como resultado da própria reflexão do vivido são algumas delas.

Breve delineamento teórico

Interessado em compreender a complexidade do desenvolvimento humano, Vigotski (1995, 2009) apresentou um olhar constante para os processos formativos dos sujeitos, destacando a cultura e o meio como seus determinantes. Tendo realizado vasta investigação a respeito dos processos psicológicos superiores, o autor difere de outros pesquisadores do campo da Psicologia por entender tais processos como gênese social, considerando o seu caráter dialético e síncrono.

Ao compreender o ser humano como inacabado (também em FREIRE, 1997), e ser de relações, concebe que o aprendizado decorrente da participação na cultura e da apreensão dos saberes historicamente produzidos pela humanidade propulsiona o desenvolvimento e ocasiona outras novas necessidades de aprendizagem, pois a apropriação e generalização de conceitos potencializa a criação de múltiplas significações. Assim, ao defender que o curso do desenvolvimento humano segue do social para o individual, Vigotski (1995) ressalta que as origens do pensamento e da consciência devem ser buscadas nas relações sociais estabelecidas com o meio e com os outros.

Indo além das questões epistemológicas tradicionalmente contempladas nos estudos psicológicos de sua época, em suas elaborações Vigotski demonstra a importância da vivência, da imaginação, do drama e das emoções para o processo de humanização e possuem grande relevância para a ampla compreensão de suas teorias. Assim, usando o termo russo *perejivanie* (vivência), Vigotski (2010) refere-se a certa unidade da vida

consciente, de modo a contemplar as condições do meio social e também o modo como cada sujeito vivencia o processo de dele ser parte.

Em pesquisa recente, Andrade e Campos (2019) afirmam que *perejivanie* é ainda um conceito em apropriação pelos pesquisadores, cuja referência nos trabalhos científicos vem crescendo e se desdobrando em diferentes contextos. No âmbito da pesquisa realizada, destacam-se as contribuições significativas decorrentes de tal compreensão, que permitem analisar a formação dos professores de forma sistêmica, a partir de suas interações e mudanças no meio, considerando-se ao mesmo tempo sujeito que vivencia, integra e cria as condições de seu desenvolvimento.

Quando articulada às considerações da abordagem Histórico-Cultural, *perejivanie* remete a certas elaborações singulares, decorrentes do ato de viver uma situação profundamente e dela fazer parte. Neste sentido, uma vivência diferencia-se de um momento qualquer, pois não se encaixa nos afazeres que se repetem e exigem respostas já esperadas, que não se orientam sensivelmente. Segundo Prestes (2010), as vivências remetem a uma percepção ampliada, que aprofunda a relação entre a consciência e a atividade realizada pelo indivíduo. Trata-se, então, de um conceito relacionado ao processo de desenvolvimento, quando compreendido enquanto unidade que reúne características pessoais e do ambiente.

Ao abordar a concepção de estética, são considerados os saberes sensíveis que constituem as vivências ou ainda a capacidade de percepção sensória, que articula a cultura com as individualidades, de modo a criar representações que são próprias do sujeito e se exprimem não somente pela arte, mas também nas ações e situações cotidianas. Ainda, a estética da qual se fala é socialmente desenvolvida e apropriada na medida em que se atribui significados e se relaciona no coletivo. Assim, a educação estética pressupõe, tal como compreendida neste trabalho, uma proposta formativa que se baseia na organização de situações sociais favoráveis à percepção sensível da realidade e ao fortalecimento dos vínculos afetivos dos sujeitos, de modo a possibilitar a ocorrência de vivências. Freire (1997) afirma que, diante dos desafios da docência, uma atitude estética é aquela que compreende a ação educativa como emancipadora, que mobiliza e leva a agir propositivamente. É a estética que permite entender as relações formativas como atos de produção de significados, verdadeiros encontros entre pessoas, que prezam pela qualidade das experiências possibilitadas.

Compreende-se a educação estética do professor como uma construção compartilhada que é refeita e elaborada a cada momento por meio de suas vivências. A formação estética mobiliza a cognição, pois a atitude estética adotada no cotidiano também é uma atitude crítica, um modo de se posicionar na sociedade. A formação sensível acontece igualmente no cotidiano, ao promover, por exemplo, a luta pela educação transformadora, dialógica e conscientizadora: é imprescindível atentar-se às nuances, conhecer-se e reconhecer no outro suas possibilidades e dificuldades, selando compromisso com uma estética que implica o professor em seu próprio processo formativo, sem fazer-se reproduzidor de práticas que negam aos sujeitos o direito mais amplo de criação e expressão. É preciso sentir a escola e vivê-la, indignar-se com o descaso quando ele ocorre, importar-se com práticas justas e adequadas às realidades dos alunos, comover-se com os gestos de afeto que reafirmam a humanidade e implicar-se na produção de contextos educativos que propiciem a criação e a formação sensível dos alunos.

Percurso Metodológico

Ao afirmar que as escolhas metodológicas de pesquisa são determinantes para que se produza conhecimento científico, uma vez que “um olho que tudo visse, precisamente por isto nada veria”, Vigotski (1995, p. 284) enfatiza que os procedimentos de uma investigação devem se fundar na realidade e por ela se orientar, considerando as tensões e contradições que nela se apresentam. Em consonância com tal premissa, este estudo se concretiza a partir do trabalho realizado com grupos de professores em exercício, cujo objetivo principal era o também contemplado na pesquisa: relacionar as experiências estéticas vividas e percebidas cotidianamente, por professores, com sua formação profissional.

Pesquisa e formação aconteciam ao mesmo tempo, selando compromisso dos pesquisadores com a promoção de transformações sociais “em tempo útil” (SÁ-CHAVES, 2005). Outras pesquisas realizadas a partir de propostas de formação semelhantes, como as relatadas por Nasciutti, Veresov e Aragão (2016), Pierini (2010), Sadalla *et al.* (2005) e Aragão (2010), que perfilam professores pesquisadores atuantes na universidade e os professores pesquisadores da Educação Básica, apontam para a legitimidade deste tipo de proposta para, além da produção de conhecimento científico, também propiciar a instauração de práticas docentes formativas e reflexivas.

O grupo colaborativo de professores consolidou-se a partir do interesse comum de 37 profissionais da educação, de partilhar experiências e aprofundar estudos no campo da educação e suas interlocuções com o campo da estética. Nos oito encontros realizados presencialmente, bem como na interação e produção de registros que acontecia entre esses momentos, instituiu-se um espaço de formação continuada que prezasse pela estética como princípio de trabalho e que tomasse a própria ação educativa como fonte do conhecimento.

Havia uma rotina, firmada coletivamente, pensada de modo a potencializar práticas expressivas e o diálogo. Foram realizadas discussões e leituras de textos acadêmicos, experimentações a partir de materiais artísticos e círculos de discussão sobre acontecimentos cotidianos. O intuito era colocar os professores em situações nas quais pudessem passar por vivências e precisassem confrontar suas ações e escolhas cotidianas com seus saberes pessoais e sistemas teóricos, de modo a tornar perceptível a dimensão estética do que era vivido e promover apropriações destes saberes, tão presentes no cotidiano da escola e ao mesmo tempo tão pouco percebidos e desenvolvidos.

Se parte da potência do trabalho deste grupo era dada pela proposta cuidadosamente fundamentada, outra parte importante remetia às condições únicas de diálogo e criação vivenciadas pelos professores neste lugar. Neste sentido, Vigotski (2010) afirma que a interação com o meio ocasiona aprendizados que vão além do que é possível prever, pois as relações sociais são amplas e mobilizam apropriações diversas nos sujeitos, dependendo de suas experiências individuais e da relação que estabelecem com o momento vivido.

A pesquisa foi desenvolvida entre 2011 e 2015, contemplando o planejamento, desenvolvimento e a análise daquilo que foi vivido pelos professores envolvidos. Desde o início do trabalho havia como propósito olhar para o que acontecia nos encontros com as lentes da investigação. Esta não era a preocupação que direcionava as ações nos momentos de formação, mas era a intencionalidade que permitia propor questionamentos e oferecer subsídios para os encontros.

Daquilo que era proposto, foram extraídos materiais que possibilitavam posterior análise. Assim, diferentes procedimentos metodológicos ofereciam múltiplas imagens dos saberes e das experiências dos docentes, oferecendo uma compreensão processual, flexível e sensível do trabalho desenvolvido. A combinação entre procedimentos de obtenção de dados do movimento coletivo - audiograções, fotografias e as anotações do diário de campo - e procedimentos de registro individuais - sínteses poéticas dos encontros

(MATTAR, 2010), portfólios reflexivos (SÁ-CHAVES, 2005) e narrativas pedagógicas (CUNHA; PRADO, 2007) permitiu a construção de um amplo panorama a ser estudado.

De posse de todos os registros considerados como dados de pesquisa, realizou-se criterioso inventário do material produzido, como estratégia para a organização das informações e também um modo de lançar o primeiro olhar ao que foi registrado, na busca por categorias. Este exercício foi necessário não só pelo volume de produções recolhidas ao longo dos encontros, mas também pela abertura dada pelos indícios e leituras possíveis, uma vez que a análise realizada se embasa nos princípios do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), método de análise que se fundamenta na ideia de que há uma pluralidade de significados que emergem quando se pretende olhar além do que é marcado pela obviedade de compreensões literais.

Na busca por recorrências, ausências e sinais, em movimento de necessário distanciamento do que foi vivido, que não supõe neutralidade ou isenção, mas sim permite um olhar objetivo para o que é analisado, o exercício de fazer pesquisa se concretiza na capacidade de produzir boas sínteses, trazendo para o texto os fragmentos potentes que remetam à totalidade de compreensões geradas. Assim, foram organizados os eixos de análise, nos quais são discutidos excertos que possibilitam pensar sobre o impacto das iniciativas de educação estética vivenciadas pelo grupo em sua formação profissional.

Dimensões Analisadas

O coletivo de professores se revelou portador de inúmeras histórias, suas narrativas particulares contribuíram para a construção de uma identidade de grupo e ofereceram elementos importantes para a compreensão do tema proposto. Apesar de trazer as particularidades do que aconteceu com determinados professores no contexto estudado, a pesquisa sinaliza as possibilidades de compreensão ampliada sobre o modo como professores de Educação Básica se aproximam dos saberes e vivenciam suas experiências sob o olhar estético para a Educação.

Ao analisar as produções dos professores participantes do grupo colaborativo, tornou-se evidente que a proposição de estratégias formativas neste espaço e formato foi essencial para o desenvolvimento profissional docente, no âmbito da educação estética e da formação continuada. De tudo o que foi reunido como informação para análise, destacam-

se as elaborações dos professores relativas a três aspectos, que escolhemos discorrer a seguir.

A Educação das sensibilidades do professor

Acredito que o meu primeiro impacto estético foi com a literatura, antes mesmo do tempo em que as letras me eram acessíveis. Surgiu quando ainda criança. Eu via minha mãe saborear tijolos coloridos de papel. Grandes ou pequenos, provocavam a mágica do seu riso ou de seu pranto. Assim, nasceu a vontade de também saboreá-los, principalmente depois de descobrir que os símbolos que os faziam estavam ao alcance dos traços da mão. A primeira mão escritora da minha mãe, em seu caderno amarelo, escrever histórias para dormir. Também a primeira voz narradora das histórias de Sherazade, o meu primeiro amor na literatura, no primeiro grande livro que eu li aos 11 anos. A segunda experiência estética está relacionada ao fazer. Numa casa de fazendeiros, cresci vendo os crochês que adornavam tapetes e almofadas, novamente mãos de minha mãe. Os móveis torneados por meu pai, assim como meus brinquedos de madeira. Foi assim que, como professora, o que eu mais amava era o momento de contar e ler histórias. Mais ainda, gostava do exercício de, no grupo de professores, escolher os livros, imaginar como viver os textos. Como professora, sempre pus mãos a fazer, porque em cada gesto, que não era palavra ou número, as minhas crianças se davam a conhecer. Faziam-se em outras palavras e habilidades que no dia-a-dia, dificultavam a aparecer. (narrativa de Luzia. In FERREIRA, 2014).

A narrativa de Luzia se apresenta como metáfora e traz elementos que permitem a compreensão de outros relatos, muitas histórias e produções do grupo de formação. Nela, são ressaltados importantes aspectos da educação das sensibilidades do professor. Os recursos poéticos por ela utilizados para descrever suas vivências rememoradas não se configuram como supostos adereços, incorporados à escrita para trazer graciosidade desprovida de sentido. Ao contrário, Luzia desvela a apropriação de certo sistema simbólico que torna possível aos professores articular imagens e outros significados que não são literais. Sua escrita anuncia que o modo como pensa e compreende a realidade é constituído de forma unitária e ao mesmo tempo dialética, pois se firma na contraposição entre o que foi vivido concretamente, na forma como é rememorado e no jeito que as emoções e representações suscitadas se conectam e fazem emergir relações antes não compreendidas.

A narrativa de Luzia remete à importância das iniciativas de formação que promovam a inserção docente em situações de enfrentamento de suas próprias experiências e concepções. Ao narrar - para outros professores, sobretudo - a presença dos

livros e fazeres em casa, percebe o quanto isso a constitui como professora e se apresenta com tanta força em seu estilo de escrita. Para Vigotski (2009, p. 459), o diálogo tem especial relevância na estruturação do pensamento e no desenvolvimento humano, pois “está sempre subentendido, de certa forma, que nós sempre acreditamos fácil e literalmente em nós mesmos e por isso a necessidade de demonstrar e a habilidade de fundamentar o nosso próprio pensamento só surge quando as nossas ideias se chocam com ideias alheias”.

A contraposição do discurso pautado na lógica formal com a percepção estética que as vivências suscitam também é capaz de promover o mesmo tipo de reação dramática que o choque entre suas ideias e as do outro. A estética “introduz a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções e vícios que sem ela teriam permanecido indeterminadas e imóveis” (VIGOTSKI, 2001, p. 316).

Para Vigotski (2001), o signo semântico é essencialmente diferente e ao mesmo tempo indissociável do signo estético. Ao passo que o semântico é dado pela formalização racional do pensamento e da apropriação dos signos que permitem a identificação no social, o estético se nutre das emoções e do afeto, pelas experiências vividas e da particularização de sentidos encontrados no social. A ampliação dos referenciais simbólicos constitutivos, nas duas esferas do desenvolvimento, deixa transparecer o caráter ativo e criativo dos sujeitos.

Isto significa afirmar que, fazer uso da linguagem não se reduz a combinações de palavras ordenadas de modo a produzir compreensões e interpretações. Articula-se também significados, experiências e histórias de vida representadas pelo conjunto de signos estéticos, destinados a expressar determinadas percepções que não se traduzem por outro meio. Ao tomar o registro dos professores, não há como acolher suas palavras sem confrontá-las com o contexto de criação da narrativa, as poéticas a ela associadas, pois a própria atitude de munir-se das palavras (e destas palavras, não outras) para se expressar é escolha estética.

Caminhando com a arte e a sensibilidade

A primeira coisa que eu pensei, quando olhei para aquela imagem, foi: “como alguém pode achar isso bonito?” Não achei a menor graça. Só que não acabou por aí. Fui para a minha casa depois do encontro, e dentro do ônibus, onze e tanto da noite, eu ainda estava pensando

naquela tela: “E o pintor? Como teve coragem de retratar uma família daquele jeito, e se dizer artista?” Era uma imagem muito estranha! Estranha. Já não parecia feia. Acordei no outro dia e fui dar uma olhadinha na imagem, pela internet. Mas não é que aquele pintor tinha fisgado a minha atenção? E foi então que eu compreendi... Levei um susto, de verdade. Entendi naquele momento que a obra de arte tinha feito comigo alguma coisa, que eu estava me sentindo assim por causa dela, e que eram emoções que eu nem sabia. Olhei de novo, e vi que era bonito... Não a pintura, mas o que ela fez comigo (registro de Letícia, enviado por e-mail, sobre a obra *Retirantes*, de Cândido Portinari. In FERREIRA, 2014).

Além dos círculos de diálogo, das leituras de textos e da partilha de histórias e percepções sobre o cotidiano de trabalho de cada professora, havia espaço para apreciar e conversar a respeito de artistas e suas produções, quando faziam parte de algum contexto relacionado às temáticas abordadas nos encontros. Esses momentos eram impactantes para as professoras, que em sua maioria tinham experiências tímidas na ocupação de espaços culturais. Ao contemplar obras discutidas coletivamente, arriscavam construir relações e se lançavam sensivelmente na proposta, numa relação profunda de fruição estética. O registro de Letícia traz importantes ensinamentos a este respeito. A partir de sua reflexão, uma extensa conversa em grupo foi iniciada para tentar entender, por exemplo, o que poderíamos chamar de belo. O estético, neste contexto, não se relacionava diretamente com o sentido de graciosidade que pode ser atribuído à beleza, ou como algo que traria uma sensação agradável aos sentidos, fluido e esperado, que correspondesse à expectativa e aos padrões. Neste sentido, Letícia havia percebido que aquilo que desagradava o olhar (os sentidos) também provoca uma mobilização e inquietação que pode colocar o professor em situação de fruição estética, sustentada pelo suspense e pelo desejo de conhecer, de familiarizar-se com o diferente.

Este era um conhecimento novo para muitas professoras e demasiadamente importante para o entendimento da educação estética no cotidiano da escola. Pela leitura de Letícia, percebiam que uma proposta formativa sensível não é aquela que busca enxergar apenas o harmônico, o gracioso. É também a que descortina o conflito, revela as tensões, aponta para as rachaduras da docência e implica o professor em tal contexto. Belo, neste sentido, é o compromisso com a profissão, o movimento de deixar-se afetar e de querer tocar o outro.

Por esta razão, muito embora não fosse objetivo da pesquisa o desenvolvimento de atividades artísticas, esses momentos se mostraram muito importantes para as professoras,

que buscavam também compreender como a arte se imbricava com a educação sensível proposta. Reafirma-se, assim, a expressão artística como ato libertador que possibilita a ampla reflexão, o rompimento com estereótipos e que, sobretudo, valoriza a autoria e criação das próprias práticas, em processo de constante diálogo da singularidade com o contexto social. Neste sentido, a arte ensina a tomar a ação pedagógica como obra aberta, fruto da criação sensível do professor.

Havia também a necessidade de valorizar os processos criativos dos professores, o que se desenvolvia por meio de propostas de criação e expressão a partir de recursos artísticos. Nessa perspectiva, mais importante do que a ampliação de repertório técnico em arte era o movimento de fazer junto, partilhar estratégias e descobrir possibilidades. Freire (1997) defende a educação estética como uma construção sensível aliada à formação ética, por ser orientada para uma vida coletiva, que é refeita e elaborada por meio de experiências e atitudes capazes de mobilizar a luta pela educação transformadora, dialógica e conscientizadora.

A formação do professor por suas narrativas

(...) Começaram a mexer na boneca, explorando as partes de seu corpo. Traziam no rosto expressões de curiosidade, vergonha e entusiasmo. As gargalhadas são inevitáveis, e os mais novos repetem os gestos dos mais velhos, rindo com euforia. Luan aponta para a região entre as pernas da boneca (há alguns furos no pano que forra o corpo da boneca: no meio das costas, de baixo do braço esquerdo - mas estes não chamam a atenção dos pequenos - e entre as pernas, o que é observado por eles): "Aqui é o pipi dela"! Aproximo-me e pergunto: "É um menino? Ou é uma menina"? No começo ele se mostra confuso, mas logo responde: "É uma menina"! Pergunto como ele saberia dizer. O aluno responde que o sapato que a boneca estava usando há pouco era rosa. Em seguida argumento: "Mas meninos não podem usar rosa"? Então, em prontidão, o Caio responde: "Podem sim! Eu até tenho bochechas rosas"! (Trecho de narrativa pedagógica de Beatriz. In FERREIRA, 2014).

Registros como o de Beatriz afirmam as narrativas como forma potente de mobilizar sentimentos, dúvidas e processos reflexivos diferentes dos vividos momentaneamente na ação. Isto se dá por caracterizar-se como uma experiência de retomada - oral ou escrita - da experiência vivida. Narrar é outro acontecimento que toma o professor e permite atualizar momentos passados, lições aprendidas, contextos e perspectivas não contempladas no calor

da ação. Esta relação de narrar o vivido e voltar-se à experiência se configura de maneira dialética: se por vezes é a experiência vivida no contexto formativo que reverbera a escrita narrativa, em outras situações é a leitura e o contato com narrativas docentes que favorecem importantes mudanças de atitude e concepção em relação às práticas cotidianas. Indo além, tensionar e promover constante movimento entre sentir e simbolizar é o que atribui, à vida e ao mundo, um sentido que permite nele viver conscientemente.

Compreendendo o gênero narrativo como fenômeno estético articulado ao contexto cultural, fica claro que a escrita das próprias vivências também revela as concepções e sistemas teóricos que direcionam a prática docente. Trazem à tona não apenas as escolhas e renúncias pessoais, mas também a tradição dos espaços escolares, as vozes de todos os outros professores que de alguma forma se relacionam com o narrador/professor. Esta é uma escrita que também é elaborada por seu autor, com a expectativa de ser acolhida por outros leitores. Há uma componente cultural interessante nas narrativas que as torna de fácil identificação ao outro professor que a lê: o parceiro de trabalho é capaz de colocar-se no lugar do narrador, de vivenciar suas dores, simpatizar com sua determinação ou hesitar com as dúvidas. Assim, ao mesmo tempo em que o universo particular é revelado, quando o professor escolhe abrir as portas da sala de aula e de seu ser, os textos narrados são carregados de coletividade e existem porque tratam de questões que são humanas, de dilemas que são comuns a outros professores.

Sabendo que as experiências vividas são cumulativas e ampliam gradativamente a compreensão que se tem do mundo, toda narrativa atualiza o vivido e constitui o docente no momento presente, em forma de ideias, concepções e histórias. Ainda, vale ressaltar que, do mesmo modo que a narrativa tecida é constituída do que já foi vivido, as novas compreensões geradas a partir do narrado podem alterar a consciência daquilo que já foi vivido. Sem modificar o que aconteceu no passado, as experiências atuais, bem como as projeções para o futuro, possibilitam aos professores reinterpretar sua própria história e tirar dela outras lições. Desvela não só o discurso, mas também o silêncio. O que é escolhido para ser contado traz em si também as renúncias, os contextos, a figura e o fundo. Narrar permite àqueles que escutam/leem questionar seus próprios caminhos, suas histórias e a rememorar seu próprio percurso.

Narrando e descrevendo, o professor aproxima-se do sentimento que a incompletude e os dilemas cotidianos de sua prática lhe despertam. As narrativas são potencializadoras do processo formativo sensível e reflexivo, por desvelarem as emoções

intensas causadas pela carga afetiva presente em muitos momentos vividos na escola e por possibilitarem que estes sejam revisitados, refletidos e reorganizados.

Considerações Finais: Lições Aprendidas

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 1993, p. 10).

A análise dos dados produzidos neste trabalho descortinou a relação entre as experiências estéticas vividas pelas professoras e sua formação profissional. Ao discutir práticas e modos de reflexão profissional docente que se fundam na percepção sensível do cotidiano, reafirma-se a premissa anunciada por Freire (1993), de que iniciativas de formação preocupadas em oferecer experiências sensíveis são potentes e transformadoras por considerar intencionalmente a constitutividade de afeto e cognição, bem como as dimensões éticas e estéticas do trabalho do professor.

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. O professor vivencia iniciativas de educação estética e percebe ser possível viver experiências que também tocam seus alunos e os envolvem. Assim, por ser uma investida formativa que enseja o pensamento crítico e a atuação sensível, mobiliza necessariamente o professor para uma relação tácita com o ambiente que o envolve. Espera-se a ação propositiva como resultado da própria reflexão do que vive.

Sem desprezar o necessário conhecimento técnico sobre a formação docente, nem pormenorizar as reflexões estéticas possíveis no campo da arte, a pesquisa realizada demonstra que tais exercícios só podem ser compreendidos se aliados ao aprendizado tácito e à apropriação de sentidos particulares, contextualizados e significativos. Quando as experiências cotidianas dos professores são tomadas como formativas, afirma-se ser

possível ao profissional tomar suas inquietações e fazer delas motivo de ampliação dos saberes e ressignificação. Deste modo, ele revisita as próprias concepções e as coloca em relação com o vivido, de acordo com sua sensibilidade. Assim, desenvolve um ato educativo no sentido mais amplo do termo, que compreende um ato de formação da razão que é técnica e estética, que preza pela formação da consciência social e da inteireza do sujeito em suas ações.

No entanto, ressalta-se também que a educação estética pautada nas vivências cotidianas dos professores deve ser compreendida como iniciativa teoricamente fundamentada, criteriosamente organizada e intencionalmente proposta, de modo a criar condições favoráveis ao desenvolvimento das ideias criativas e dar oportunidade para que o pensamento e a imaginação ganhem forma e expressão. Não se pode naturalizar os processos de percepção e reflexão da própria prática como algo que os professores podem realizar a partir de seu próprio esforço e desejo. Defende-se um modelo formativo e como tal são reafirmadas as necessidades de estudo, produção e exercício para que se consolidem e efetivem.

Diferente das investidas formativas tecnicistas, que objetivam a transmissão de conteúdos localizados e programados em determinado intervalo de tempo previamente estabelecido, a vivência de experiências estéticas convida os professores a escutar e respeitar seu próprio tempo de criação. A investigação também mostrou a importância de o professor estar em constante formação. Fica claro que a constituição da profissionalidade docente não se encerra ao final de um ciclo de reflexões mais articuladas. Ao contrário, cada ciclo formativo desvela outras cortinas e faz emergir novas necessidades de conhecer e ressignificar o vivido.

A interação estabelecida pelos professores com as coisas e com as outras pessoas, mediada por sua realidade material e social incide, necessariamente, na relação que os docentes estabelecem com seus alunos. Isto significa afirmar que as memórias mobilizadas pelos sentidos, as narrativas tecidas a partir de situações imaginadas e as aproximações estéticas realizadas no contato com materiais expressivos ampliam a capacidade sensível e alteram o modo como o professor também compreende as relações de ensino e aprendizado.

Reconhecer que aprendemos com as coisas e com os outros é apropriar-se dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural e enxergar os sujeitos como seres sociais, permeados das relações culturais e históricas às quais pertencem. Perceber um

encadeamento de ações e ideias que se configuram numa ampla rede formativa: as relações de ensino e aprendizado localizadas na escola não se restringem à interação estabelecida naquele espaço físico, pois mobilizam as vivências anteriores dos professores e alunos, reorganizam as projeções futuras e caminham ao encontro de manifestações culturais e históricas mais amplas. Por acreditar nisso, reafirma-se a potência do trabalho formativo desenvolvido, pois as transformações observadas nas concepções e práticas do educador certamente reverberam em mudanças no seu modo de pensar e agir junto aos alunos.

Referências

- ALVARES, Sonia Carbonell. **Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos: As transformações no olhar do aluno**. Orientadora: Marta Kohl de Oliveira. 178f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.
- AMORIM, Verussi Melo; CASTANHO, Maria Eugênia. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na Educação. **Revista Reflexão & Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 1, 2007.
- ANDRADE, Letícia Raboud Mascarenhas; CAMPOS, Herculano Ricardo. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. **Obutchénie: Revista de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1-17, 14 nov. 2019.
- ARAGÃO, Ana Maria F. **Reflexividade coletiva: indícios de desenvolvimento profissional docente**. Tese (livre-docência). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.
- CROCHIK, Leonardo. **Educação e Ciência como arte: aventuras docentes em busca de uma experiência estética do espaço e tempos físicos**. Orientador: João Zanetic. 368f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.
- CUNHA, Renata C. O. Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Org.). **Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas: Alínea, 2007.
- ESPINOSA, M. P. P. Aprendemos... ¿Cooperando o colaborando? In: SÁNCHEZ, Francisco Martínez (Org.). **Redes de comunicación en la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 2003.
- FARINA, Cynthia. Políticas do sensível no corpo docente - Arte e Filosofia na Formação Continuada de professores. **Revista Thema**. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2009.
- FERREIRA, Luciana Haddad. **Experiência estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão. 361f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. **Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a Educação (do) sensível no contexto escolar**. Orientador: João Francisco Duarte Junior. 227f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de artes, Campinas, 2004.

LIA, Camila Serino. **Experiências de Professores: convite para reflexão sobre a formação contínua**. Orientadora: Rejane Galvao Coutinho. 129f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2012.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Amizade: o doce sabor dos outros na docência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 919-938, dez. 2009.

MALAVASI, Abigail. **A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola instituída**. Orientadora: Corinta Maria Grisolia Geraldi. 176f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

MATTAR, Sumaya. **Sobre Arte e Educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula**. Campinas: Papirus, 2010.

NASCIUTTI, Fabiana Marques Barbosa; VERESOV, Nikolai; ARAGÃO, Ana Maria Falcão. The group as a source of development: rethinking professional formation in a collaborative perspective. **Outlines - Critical Practice Studies**. v. 17, n. 1, p. 86-108, 29 Aug. 2016.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Educação: Relações, significados e contextos de investigação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 289-312, Mar. 2012.

PIERINI, Adriana Stela. **Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano**. Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão. 202f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. Orientadora: Elizabeth Tunes. 295f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2010.

ROCHA, Ana Cristina Rossetto. **Educação Musical e Experiência estética**: entre encontros e possibilidades. Orientador: Ana Angélica Medeiros Albano. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

ROCHA, Vivian Munhoz. **Aprender pela arte a arte de narrar**: Educação Estética e artística na formação de contadores de histórias. Orientadora: Regina Machado. 343f. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SÁ-CHAVES, Idália. (Org.) **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro**. Lisboa: Porto Editora, 2005.

SADALLA, Ana Maria F. Aragão; WISNIVESKY, Mariana; SARETTA, Paula; PAULUCCI, Fernanda Costa; VIEIRA, Carolina Pasquote e MARQUES, Carolina de Aragão Escher. Partilhando Formação, Prática e Dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 71-86, Jun. 2005.

SILVA, Simone C. S. Cintra. **Narrativas poéticas autobiográficas**: o (auto)conhecimento na formação de professores. Orientadora: Ana Angélica Albano. 194f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

TELLES, João A. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a Educação dos professores como experiência estética. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 509-530, Dez. 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**: Tomo III. Madrid: Visor, 1995 (texto original de 1928).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (texto original de 1924).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009 (texto original de 1934).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010 (texto original de 1931).

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Renata Helena Pin Pucci*

Submetido em 21/09/2020

Aprovado em 02/10/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)