

**FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES: O QUE REVELAM AS PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO NO BRASIL?**

**AESTHETICS DIMENSIONS IN TEACHER EDUCATION: WHAT DO
RESEARCHES IN EDUCATION IN BRAZIL REVEAL?**

**FORMACIÓN ESTÉTICA DEL PROFESORES: ¿QUÉ REVELAN LAS
INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN EN BRASIL?**

RAUSCH, Rita Buzzi
ritabuzzirausch@gmail.com
FURB – Universidade Regional de Blumenau

CARVALHO, Carla
ca_carvalho@icloud.com
FURB – Universidade Regional de Blumenau

PAULO, Silvia
sipari_g10@yahoo.com.br
IFC – Instituto Federal Catarinense de Rio do Sul (Unidade Urbana)

RADWANSKI, Eliana
eliana76mestrado@gmail.com
Rede Municipal de Ensino de Gaspar

RESUMO Esta pesquisa analisou o que revelam as pesquisas que investigaram a formação estética de professores no Brasil, publicadas de 2005 a 2015 na BDTD - IBICT. De cunho qualitativo e bibliográfico, do tipo estado do conhecimento, 57 dissertações e 30 teses foram analisadas. Como resultados, constatamos que os teóricos mais utilizados foram Foucault, Deleuze, Bakhtin e Vigotski. Quanto à metodologia, prevaleceram pesquisas autobiográficas e bibliográficas. A maioria das pesquisas concentrou-se em contextos de formação continuada de professores. Os resultados apontam para uma formação docente que promova o saber do sensível. Na aproximação com a filosofia, a sociologia, a psicologia, a arte e a educação relacionadas à formação de professores, a estética apareceu por vieses diferenciados, o que amplia e pulveriza as discussões acerca do tema.

Palavras-chave: Estética. Formação de professores. Formação estética.

ABSTRACT This research analyzed what the researches that investigated the aesthetic education of teachers in Brazil reveal published in 2005 to 2015 in BDTD-IBCT. Of qualitative and bibliographical nature, of the state of knowledge type, 57 Master's theses and 30 Doctoral dissertations were analyzed. As results, it was found that the most used theorists were Foucault, Deleuze, Bakhtin and Vigotski. As for the methodology, autobiographical and bibliographical studies prevailed. Most of the research focused on contexts of continuing teacher education. The results point to a teaching education that promotion of the sensitive knowledge. In the approach to philosophy, sociology, psychology, art and education related to teacher education,

the aesthetic appeared by differentiated forms, which broadens and pulverizes the discussions about the theme.

Keywords: Aesthetics. Teacher education. Aesthetic education.

RESUMEN Esta pesquisa analisó lo que revelan las pesquisas que investigaron la formación estética de profesores en Brasil, publicadas en 2005 a 2015 en la BDTD - IBICT. De cuño cualitativo y bibliográfico, del tipo estado de conocimiento, 87 disertaciones y 30 tesis fueron analizadas. Como resultados, se constató que los teóricos más utilizados fueron Foucault, Deleuze, Bakhtin y Vigotski. En cuanto a la metodología, prevalecieron investigaciones autobiográficas y bibliográficas. La mayoría de las investigaciones se concentró en contextos de formación continua de profesores. Los resultados apuntan para una formación docente que promueva el saber de lo sensible. En la aproximación con la filosofía, la sociología, la psicología, el arte y la educación relacionadas a la formación de profesores, la estética apareció por sesos diferenciados, lo que amplía y pulveriza las discusiones sobre el tema.

Palabras clave: Estética. Formación de profesores. Formación estética.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Para além de uma formação técnica e profissional do professor, defendemos a necessidade de uma formação estética docente, que considere os aspectos sensíveis e criativos da constituição humana. Nessa direção, compreendemos que o desenvolvimento profissional docente requer uma articulação entre a razão e a emoção, entre conhecimentos profissionais e pessoais do professor. Entretanto, a trajetória da formação de professores, com todos os seus percalços, não teve avanços significativos no que se refere à formação integral do homem. Historicamente, prevaleceu uma preocupação com o repasse de conceitos e de conhecimentos prontos, a preparação para o trabalho e mão de obra e, também, para uma postura do ser social não crítico e não participativo (MARCELO, 2009).

Porém, ao olharmos para recentes documentos legais de formação de professores no Brasil, verificamos que eles apontam para a necessidade de contemplar a dimensão estética na formação do professor. Isso é possível ser visto, por exemplo, nas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia:

Art. 3º - O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e

sensibilidade afetiva e *estética*. (BRASIL, 2006, p. 1, grifo nosso).

O documento, ao abordar a estrutura do curso de Pedagogia, destaca à atenção que se deve dar à “[...] aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e bio-social” (BRASIL, 2006, p. 3); e, ainda, que o profissional esteja atento às questões éticas e estéticas no exercício de sua profissão.

Indicadores, nessa direção, estão presentes, também, na recente Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. O Artigo 2º, que aborda a formação desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, indica que “[...] no exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação [...]” (BRASIL, 2015, p. 3). Ainda, ao se referir ao projeto de formação de professores, o qual deve envolver a Educação Superior e a Educação Básica, o documento acena que é importante considerar “[...] as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5). No decorrer do documento, ainda por três vezes, a questão da estética é indicada: no perfil do egresso e duas vezes nos núcleos de conteúdos. Esses aspectos demonstram que essa resolução vem acenando para a relevância da discussão da formação estética do professor para as licenciaturas nas diferentes áreas do conhecimento.

Diante de sua relevância, bem como pela expansão atual das discussões acerca do desenvolvimento estético na formação de professores no Brasil, buscamos aprofundar nossos conhecimentos acerca do tema e propomo-nos a investigar: o que revelam as pesquisas que investigaram a formação estética de professores no Brasil no período de 2005 a 2015? O objetivo pautou-se em analisar o que revelam as pesquisas sobre formação estética de professores no Brasil no período de 2005 a 2015.

Na sistematização deste artigo, após essa breve introdução, apresentamos uma reflexão acerca da formação de professores e sua relação com a estética.

Após, descrevemos o percurso metodológico da investigação; seguida da análise dos dados e considerações finais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A ESTÉTICA

Os caminhos trilhados pelos que consideram que o saber é a principal ferramenta de transformação social passam pela busca de formação que contemple uma experiência engajada com as questões do conhecimento e da forma com que se pensa em partilhar e expandir esse conhecimento. Para Marcelo (2009), ser professor demanda assumir um movimento de constante aprendizado, considerando que o conhecimento se transforma mais rapidamente do que estamos comumente habituados. Assim, a busca por formação deve ser uma constante no dia a dia do professor. O educador atual percebe cada vez mais a necessidade de atuar como formador de pessoas capazes de analisar e compreender o tempo vigente, de participar do meio social em que estão inseridos e de contribuir para mudanças.

Desse modo, o profissional professor necessita investir em uma permanente e contínua formação, conforme demanda dos tempos atuais, que exigem não um mero repasse de conhecimento, mas o gosto pelo pesquisar e pelo saber. Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. Percebemos o quão importante pode ser além da formação pedagógica e científica, a formação pessoal do professor, para uma prática voltada ao questionamento e à problematização em sala de aula: a busca pelo saber parte do olhar questionador, pelo levantamento de hipóteses e pela solução dos problemas levantados. Na perspectiva de se buscar um ser humano integral, comprometido com as mudanças na sociedade, há de se pensar em uma educação que faça o indivíduo refletir sobre as questões sociais, bem como em suas ações/reações frente ao mundo que está inserido.

Consideramos que cabe aos professores desenvolverem ações de aprendizagens de maneira que os estudantes passem a incorporar novos conhecimentos, transformando suas funções psicológicas superiores, ampliando as

possibilidades de aprendizagens em uma espiral histórica e estética. Logo, a tarefa do professor é uma tarefa social e política, extremamente complexa, que exige ações e decisões imediatas, observações atentas aos fenômenos emergentes e implícitos no seu fazer. Nesse sentido, a estética inserida na formação de professores pode ser considerada como experiência necessária ao desenvolvimento da percepção, atitude crítica e atividade criadora do professor.

Não pretendemos afirmar a possibilidade de que o desenvolvimento estético possa mudar radicalmente a vida do professor ou solucionar todas as questões da educação. Contudo, entendemos que as dimensões do sensível precisam fazer parte das propostas educacionais, visando à constituição de um ser humano mais sensível e criativo. Para Schlindwein (2010), ao estranhar a realidade e percebê-la com “outros olhos”, o professor permite-se ouvir o estudante, de forma que os limites de intersubjetividade passam a ser valorizados, constituindo um ambiente de respeito mais efetivo. Nesse sentido, o desenvolvimento da sensibilidade via experiências estéticas enverga-se sobre o processo de formação, motivando os professores a enxergarem transformação onde não havia, olhando sua trajetória com mais rigor e, conseqüentemente, investindo em sua formação.

Partimos do princípio de que é preciso investir numa formação de professores que promova mudança na centralidade da cultura pedagógica e científica, abrindo espaços para a cultura do sensível. Não se deve ressaltar meramente a dimensão intelectual e cognitiva da ação pedagógica, mas considerar os aspectos sensíveis da percepção de professores e dos estudantes. Assim, o ouvir, o olhar, o sentir e o perceber voltam-se ao estranhamento. **Ao se adotarem posturas questionadoras, inconformistas e/ou transformadoras, em que o sentimento se alia às circunstâncias, guia-se, de certa forma, o comportamento de professores e de estudantes.**

Quando falamos de formação estética, visualizamos algumas ressignificações, como: mobilidade de sentidos para além de meras significações imediatas; o olhar, o ouvir, o sentir, o criar e o perceber de forma profunda, coadunando uma resposta sensível e criadora. Concordamos com Clot (2006, p. 221), quando afirma que “[...] o desenvolvimento – tanto intelectual quanto afetivo – é a transformação das aprendizagens e das experiências em meios para sustentar

as paixões”. Desse modo, um trabalho formativo educacional que privilegie a educação estética pode desenvolver, nos professores, o estranhamento, a hesitação, não somente pensando em obras de arte, mas também em construções de algo novo, de forma a ativar a consciência criadora.

Nessa direção, é preciso compreender a estética para além do sensível, pois ela assume também um potencial criador. Conforme Deleuze e Guattari (1992), a arte está no domínio da criação, por isso ela requer composição. Damasceno (2017, p. 139) destaca que para Deleuze “a arte é, com efeito, do domínio por excelência da criação, mas a arte cria *blocos de sensações* e não conceitos filosóficos. Grandes artistas e escritores são também grandes pensadores, mas pensam em termos de perceptos e afectos”. Nessa perspectiva, a arte encarna o infinito e revela as sensações. É no campo da criação **que se encerra suas investidas na arte e na possibilidade desta ser um campo de fundamento criativo.**

Geralmente, a formação docente na pesquisa educacional tradicional se afasta do exercício de criar meios para ler integralmente a prática docente e seus resultados. Já um trabalho formativo docente a partir da educação estética configura uma postura de distanciar-se, observar e julgar o fazer docente, propiciando melhores resultados na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado dos educandos. O professor desenvolve, a partir da educação estética, habilidades de perceber e atuar criticamente e, utilizando-se de seu potencial criador, compara as atividades e os acontecimentos, experimentando novos caminhos para atingir seus objetivos.

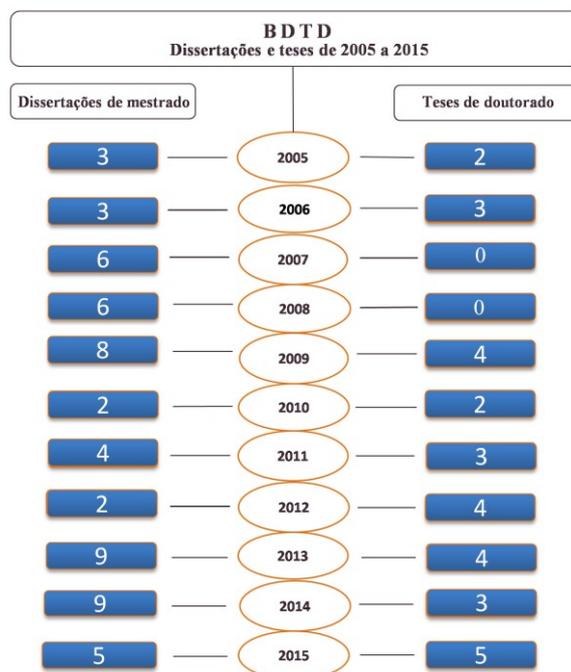
O desenvolvimento dos sentidos humanos é o elemento principal no processo de humanização. Observar e tomar consciência de seus saberes pode possibilitar ao professor ter conhecimento de suas escolhas, perceber-se em formação constante. Com isso, a formação estética é um possível caminho pelo qual o professor pode ampliar suas experiências pessoais e profissionais.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E CORPUS DE ANÁLISE

Realizamos uma investigação qualitativa e bibliográfica do tipo estado do conhecimento. O estado do conhecimento possui identificação, registro e categorização que levam à reflexão e à síntese de dada produção científica, em uma determinada área e espaço de tempo (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). A fundamental característica do estado do conhecimento é o levantamento de informações sobre o tema a ser pesquisado.

Nosso corpus foram dissertações e teses disponibilizadas no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, e realizadas no período de 2005 a 2015, com o intuito de analisar o que revelam as pesquisas que investigaram a formação estética dos professores no Brasil. Os descritores de busca foram: “formação estética do professor” e “formação de professores e estética”. No mapeamento, obtivemos um resultado de 176 trabalhos, dos quais 87 produções estavam diretamente alinhadas ao tema como mostra a Figura 1 que segue.

Figura 1: Tipo de produções por ano



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de análise das produções no *site* da BDTD.

Desse total, 57 são dissertações e 30 são teses. É possível observar que a maioria das dissertações foi realizada nos anos de 2008 e 2009 e, depois, em 2013 e 2014; e, em relação às teses, o maior número advém de 2006, 2009, 2011, 2013 e

2015. No entanto, durante todos os anos investigados, sempre houve a incidência de pelo menos uma pesquisa por ano.

Em se tratando da procedência das pesquisas, as universidades que mais desenvolveram pesquisas sobre o tema foram **respectivamente**: UFRGS (26); UNICAMP, (9); UNESP (7); UFBA (5); UFSM (4); USP (4); UFG (3); UEPB (3); UNISINOS (3); UFLA (2) e UEP (2). Há uma concentração significativa de trabalhos no Rio Grande do Sul e, em segundo lugar, no estado de São Paulo. Esse dado provoca-nos a pensar o quanto, ainda, temos a discutir no Brasil sobre o tema, com o intuito de disseminar os conceitos sobre estética e os processos de formação docente no país como um todo. A pesquisa de Uriarte, Neitzel e Carvalho (2016) também já indicou esses dois estados como grandes potenciais em pesquisas na área da estética ligada à educação.

Loponte (2017), em investigação sobre as pesquisas que discutem estética na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), discute os sentidos que a palavra estética adquire nas pesquisas ligadas à formação docente. A autora também percebe a concentração de investigação nas regiões Sul e Sudeste. Nesse sentido, infere-se que nessas universidades existem grupos de pesquisa e mais investimento em formação estética do que os demais.

Os dados foram discutidos a partir da análise dos indícios apreendidos no material coletado. Conforme Pino (2005, p. 178), “[...] procurar indícios de um processo é muito diferente de procurar relações causais entre fatos. Procurar indícios implica em optar por um tipo de análise que siga pistas, não evidências, sinais, não significações, inferências, não causas desse processo”. É preciso, desse modo, reconhecer e remontar a realidade a partir do estabelecimento de elos conectivos, captando a totalidade do evento ou fato investigado, de forma a constituir-se uma conexão narrativa e a busca de uma interconexão entre os fenômenos investigados.

A partir da organização e da análise do material bibliográfico, foram estabelecidos três eixos de análise, cujas nomenclaturas foram elaboradas segundo aspectos constituintes das produções analisadas: principais autores e metodologias

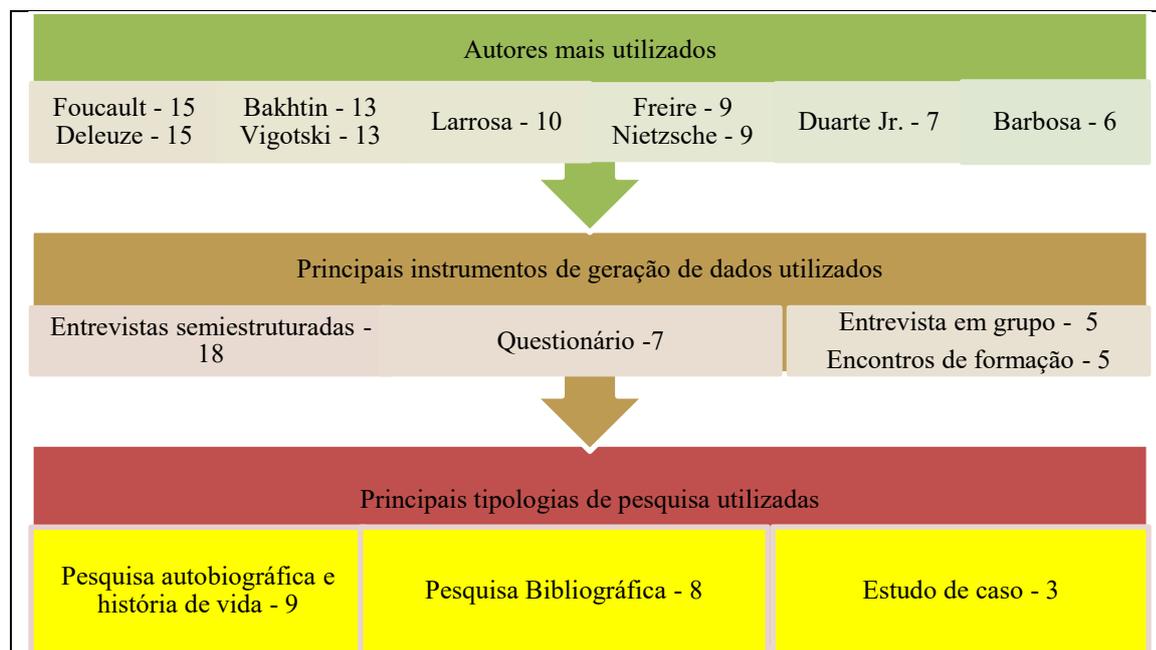
utilizadas; formação estética a partir da Arte; e formação de professores em contextos diferenciados. A seguir, apresentamos a análise de cada eixo.

3.1 PRINCIPAIS AUTORES E METODOLOGIAS UTILIZADAS

“A vida é uma luta interna de posições sociais convertidas em uma dinâmica de personalidade que, portanto, não pode ser harmônica, **mais** tensionada, dramática, no sentido de sistemas contraditórios [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). Tais tensões, que vão sendo consolidadas no interior de cada ser humano, são observadas nas escolhas que fizemos na vida. Não é diferente no ato de pesquisa, na medida em que os autores escolhem arcabouços teóricos e metodológicos que fazem sentido ao que investigam.

Percebemos a articulação entre teoria e metodologia quando se trata de produções que pretendem pensar a questão educacional e a formação estética, ou processos que recorrem a intencionalidades estéticas na formação de professores. Na perspectiva que adotamos, consideramos que um modo de pensar dialético nos possibilita refletir acerca do caráter contraditório e paradoxal da estética, articulando a natureza e a cultura, o material e o simbólico, a teoria e a metodologia; enfim, as vozes que queremos e precisamos utilizar em uma produção, bem como a metodologia adotada. Nesse âmbito, os principais autores e as principais metodologias utilizadas nas produções analisadas são as apresentadas na Figura 2 que segue.

Figura 2: Principais autores e metodologias presentes nas pesquisas



Fonte: Organizado pelas pesquisadoras a partir de análise das produções no site da BDTD - IBICT.

Identificamos nas produções analisadas maior número de sustentação teórica apoiadas em Foucault e Deleuze, com um total de 15 trabalhos. Essas produções estabelecem relações entre gêneros, artes visuais e ensino de arte; criam sentidos para o trabalho coletivo e espaços de experiência; pensam a formação de professores e investigam o deslocamento da docência (MALAVASI, 2006). Foucault foca seus estudos na estética da existência e, nesse sentido, parte de duas noções importantes para compreender a relação da vida e da estética: a de modos de vida e a arte de viver. Desse modo, o autor imbrica a discussão estética à noção de cuidado de si e, por isso, a relação com o modo de viver (FIGUEIREDO, 2010).

Já Deleuze e Guattari (1992, p. 213, grifos dos autores), em sua obra *O que é filosofia*, afirmam que “[...] a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos”. Segundo os autores: “os perceptos não são mais percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213). Assim, ao considerar a obra artística um bloco de sensações, em que se conservam os perceptos e os afectos como elementos disparadores de experiências estéticas, ela passa a representar a força existente em um objeto artístico definido como objeto

estético. Se os perceptos e os afectos são um bloco disparador das sensações que constituem uma obra de arte, eles podem oferecer condições para que possamos dialogar com o que existe de humano em uma obra de arte, pois o artista consiste em um ser que transforma sua própria percepção da realidade, sua subjetividade em obra de arte, impregnada de perceptos e afectos. Por essa habilidade de traduzir em forma a experiência é que o artista deixa sua obra preta de sensações, de humanidade transformada em arte.

Em segundo lugar, os autores mais citados foram Vigotski e Bakhtin, em 13 trabalhos. Enquanto Bakhtin (2010) problematiza a constituição do diálogo e a riqueza do processo de constituição dos enunciados dos interlocutores, Vigotski (2009, p. 310) afirma que “[...] os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas”. Tais produções analisam as compreensões de acadêmicos acerca da formação estética docente (BRAGA, 2006); investigam a constituição do professor como leitor (WANDERLEY, 2015); analisam as relações professor-aluno por meio de enunciados orais e escritos (VIEIRA, 2015); e discutem a importância da vivência artística e estética no ambiente escolar (SILVA, 2012).

Vigotski (2003, p. 229) remete-nos a pensar sobre a importância da estética na formação integral do ser humano: “[...] as influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente da habitual, e essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética.” Assim, o desenvolvimento cultural e biológico é compreendido no processo de desenvolvimento histórico da humanidade. É nesse contexto que a atividade humana se caracteriza pela reprodução ou pela repetição de algo já existente, de condutas já criadas e elaboradas e, também, pela plasticidade do cérebro humano, pela capacidade de imaginar, criar, combinar novas situações. Nesse sentido, a reprodução ou a repetição implica sempre e necessariamente a transformação: “Quando observamos, ainda que seja da forma mais superficial uma reação estética, percebemos que seu objetivo final não é a repetição de qualquer reação real, mas a superação e o triunfo sobre ela” (VIGOTSKI, 2003, p. 232).

Os demais autores mais utilizados foram: Larrosa com 10 produções; Freire e Nietzsche com nove produções; Duarte Júnior com sete produções; e Barbosa com seis produções. Do mesmo modo, esses autores observam, investigam e discutem experiências de linguagem e formas de afetação no contexto de espaço de formação. Investigam os saberes dos professores no que diz respeito às ações pedagógicas cotidianas. Analisam a maneira como a arte pode educar, vislumbrar possibilidades de uma educação estética para a formação universitária e formação continuada de professores.

Larrosa (2002) vem contribuindo muito com discussões acerca da experiência e saberes da experiência. Segundo o próprio autor, muitos pesquisadores vêm relacionando seus textos ao campo da experiência artística e estética, percebendo interrelações entre o que ele discute e o campo da arte e da estética. Para o autor, é na experiência que se constituem saberes, porém, em nosso tempo, lidamos mais com a informação do que com a experiência e os conhecimentos.

Paulo Freire (2011) discute a estética como um ato de boniteza e de beleza da dimensão política da ação docente. O autor provoca-nos a pensar o ato docente como um ato de estética, ao mesmo tempo em que discute o compromisso do professor com a cultura.

Já Nietzsche (1992) aproxima vida, arte e estética. Nesse sentido, o autor entende que é possível, por meio da estética, transformar a trágica vida em uma existência afirmativa. Por meio da pergunta: “a vida é uma verdadeira obra de arte?” (NIETZSCHE, 1992, p. 25), o autor compreende que há uma relação de alternância entre a criação e a destruição, entre o bem e o mal, entre a alegria e o sofrimento no processo de elaboração de nossa existência. Desse modo, a estética está nessa íntima e inseparável relação entre a tragédia e a potência humana.

Duarte Jr. (2001) acena para a relevância do saber sensível, discutindo a crise da modernidade e, nesse processo, o apartamento entre o saber inteligível e o saber sensível. Para o autor, a estética é essa possibilidade de aproximação com a sensibilidade, promovendo no sujeito uma saída do estado de anestesia provocada pelos aparatos modernos. Duarte Júnior instiga-nos a pensar sobre possibilidades de educação sensível, de educação da sensibilidade, sendo a arte uma delas.

Outra autora mencionada nos trabalhos investigados foi a professora Ana Mae Barbosa (1991). Esta, em seus textos, tem nos provocado, nos últimos trinta anos, a pensar o ensino da arte na escola. Para a autora, o ensino da arte era focado somente no fazer por fazer ou, ainda, no ensino de técnicas que não aproximam o sujeito do artístico. Nos anos de 1980, a pesquisadora desenvolveu o que ficou conhecido como a Proposta Triangular, a qual circulou significativamente entre os contextos escolares e universitários brasileiros. Nessa proposta, a autora integra três dimensões do ensino da arte: fazer arte, conhecer arte e ler obras de arte. Nesse sentido, ela traz para a educação uma dimensão estética da relação com o objeto artístico, geralmente relegado a segundo plano nos espaços e nos currículos escolares.

Em se tratando do contexto metodológico anunciado na Figura 2, as tipologias de pesquisa variaram, entretanto, prevaleceram pesquisas autobiográficas e histórias de vida, seguidas por pesquisas bibliográficas e estudos de caso. Todas elas de cunho qualitativo e adequadas para o tipo de pesquisa realizada, uma vez que, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), permitem aos investigadores mais proximidade com o local e com a situação investigada, em uma relação direta com os participantes da pesquisa. As produções analisadas se utilizaram de entrevistas semiestruturadas em sua maioria. A entrevista tem relevância na pesquisa qualitativa porque contribui fornecendo uma compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida dos sujeitos pesquisados (SCHÜTZE, 2011).

A partir dos autores citados, percebemos que há uma inter-relação entre as discussões de formação de professores e a educação estética. Os pesquisadores relacionam esses aspectos a novos lugares de conhecimento, os quais nos provocam a pensar sobre os processos que se imbricam no desenvolvimento profissional docente. Se, para Marcelo (2009), há um lugar de permanente indagação e de formulação de questões, percebemos, nessas pesquisas, o desejo de perguntas que nos mobilizaram a observar a relevância da arte e suas linguagens nos processos de formação estética, bem como os lugares marcados de formação docente: os espaços de formação inicial e formação continuada de professores.

3.2 FORMAÇÃO ESTÉTICA A PARTIR DA ARTE

O que move o ser humano para a aprendizagem é o interesse despertado pelo encantamento, pela curiosidade, pela sedução, pela paixão, pelas relações que estabelece com o contexto. Para Schiller (2002), a sensibilidade é corpo, e corpo é memória. Nesse contexto, compreendendo que o sensível é mais complexo do que apenas uma relação direta com o signo, observamos como as pesquisas abordam ou lidam com as linguagens para discutir a estética. Percebemos que a maioria das pesquisas discute a formação estética por meio das linguagens da Arte.

Eaton (2008, p. 86) afirma que, ao discutir os conceitos de arte e de estética, “[...] a classe de objetos artísticos está incluída na classe dos objetos estéticos, mas esta inclui mais do que apenas objetos artísticos”. Ao trazermos essa afirmação, abrimos para a compreensão de que a discussão da formação estética, ou a educação estética, não está somente ou necessariamente ligada à arte na educação. O campo da arte possui uma história muito mais antiga do que o conceito de estética. Ela aparece na metade do século XVIII, com o filósofo Baumgarten. Acenamos essa questão, pois, por momentos, parece que são tomadas como sinônimos. Partimos, portanto, neste texto, para uma reflexão de forma a perceber como o campo da Arte está diretamente ligado ao Estético, mas compreendemos que este segundo é mais amplo.

A ideia de função representativa, para Vigotski (1999), é papel da linguagem, junto à função comunicativa, pois a função representativa é o que define o signo, visto que ele está no lugar do seu objeto e, além de representar o objeto, é o meio humano de comunicação. Nesse sentido, o sujeito é aquele que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades. Como sustenta a corrente histórico-cultural, o ser humano é constituído por duas séries de funções, as biológicas – herdadas geneticamente – e as culturais – adquiridas na convivência social dos homens. Nesse âmbito, a produção imaginária que é o resultado de qualquer tipo de atividade humana, nos termos de Vigotski (1999), cria algo novo, eterno ao homem – objetos técnicos e literatura como arte – ou interno a ele – como organizações de ideais e de sentimentos. Ao contrário dos julgamentos nos meios

educacionais, a capacidade de criar estende-se a todas as esferas da vida social e cultural, esferas de produção artística, técnica, científica.

Diversas pesquisas analisadas lidam com elementos da estética relacionados à Arte, pois como destacam Carvalho e Bufrem (2006, p. 56), “a arte neste contexto é parte da cultura e lhe permite experimentar, por meio dos seus sentidos, situações inusitadas”. Nesse sentido, as linguagens que mais foram evidenciadas nas produções analisadas foram: Artes Visuais, 49; Teatro, 22; Dança, 20; Música, 19; Literatura, 19. Verificamos que as dissertações e teses analisadas discutem a formação estética a partir das linguagens humanas, tendo maior concentração na área da visualidade. Observamos que algumas das pesquisas discutem a formação estética utilizando ou se relacionando com mais de uma linguagem, o que justifica a diferença de 18 indicadores. O teatro e a dança juntos somam 42 indicadores de linguagem, trazendo para o campo da arte cênica um potencial significativo de pesquisa junto à formação de professores. As pesquisas discutem temas como o corpo, as relações de grupo, representação e atividades coletivas, o processo de criação coletiva, entre outros.

Outros indicadores de linguagem estão presentes em pesquisas sobre estética, ampliando o campo na educação para além das artes. Além das linguagens, outros campos e conceitos foram utilizados pelos pesquisadores e articulados ao processo de formação estética ou à discussão sobre as dimensões da estética na formação de professores.

Em relação às outras áreas do conhecimento, encontramos: Ciências, Educação Física, Matemática, Filosofia, Tecnologia e Design, que relacionam aos processos de formação docente aspectos que abrangem a estética. Diante disso, podemos apontar que a educação cada vez mais vem buscando perceber a formação de professores como um campo para além da técnica e dos seus aspectos didáticos pedagógicos, trazendo para o processo de formação o sujeito, o autoconhecimento, a sensibilidade e a relação com o outro e com o mundo.

Algumas produções abordam conceitos discutindo a estética não a partir de áreas do conhecimento ou linguagens da arte, mas sim, a partir da Educação, da Psicologia, da Filosofia e da Sociologia. Encontramos 13 produções com temas

como: psicanálise, ludoestética, competências do professor, professor brincador, gênero, identidade, indústria cultural, políticas públicas, práticas ludo-reflexivas, imagens e cuidado de si. Os dados indicam que alguns resultados das produções dimensionam o uso das linguagens artísticas como teatro, cinema, dança, literatura, imagens fotográficas, vídeos e outros, e o professor aprende na relação dialógica e dialética com as linguagens. As produções analisadas discutem, analisam, tecem reflexões sobre como os professores e a nossa formação docente são marcadas por diversas experiências da docência. Assim, alguns investigadores provocam-nos a pensar sobre esses percursos e como somos marcados por rótulos de manuais didáticos endereçados aos professores.

Foi possível verificar concepções diversas e usos diferenciados de linguagens e temas que se relacionam à arte, que justificam um ensino de Artes subordinado a interesses diversos e considerado primordial, perante os interesses e os objetivos estéticos. Diferentes usos de audiovisuais, especialmente nas práticas educativas, podem produzir maneiras para se inventar sensibilidades estético-éticas de existência. O vídeo como um objeto estético híbrido que se constitui como uma voz construída a partir de outros enunciados, um disparador da discussão, um estado, um processo no intercâmbio contínuo de vozes. Assim, as pesquisas de Botelho (2014), Costa (2014) e Kerr Júnior (2012) inferem que o vídeo pode ser visto como um enunciado verbo-áudio-visual e como elo da cadeia dialógica à reformulação das expectativas pela apresentação de novas perspectivas motivadas pela ruptura e pela ampliação do horizonte de expectativas.

As pesquisas que lidam com a literatura discutem a relevância dessa linguagem na formação humana e o potencial estético do professor como mediador dos processos que envolvem a literatura na escola (WANDERLEY, 2015; CUNHA, 2015). Desse modo, diversas pesquisas partem das linguagens artísticas para discutir a estética, e a maioria dos trabalhos advém de programas da área da Educação. Percebemos, assim, que a estética é mais ampla do que o contexto da arte; no entanto, nosso trabalho evidencia que a maioria das pesquisas que investigam a estética se relaciona com a arte. Há, portanto, um amplo campo a ser explorado neste “lugar” estético de formação docente, compreendendo-o como um

aspecto importante para a formação sensível e humana na relação com as dimensões cognitivas do sujeito e que contemplem as diferentes linguagens possíveis de serem relacionadas à estética.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTOS DIFERENCIADOS

No contexto da sociedade brasileira, a tarefa do professor é uma tarefa social e política, extremamente complexa, exigindo-lhe ações e decisões imediatas, observações atentas aos fenômenos emergentes e implícitos no seu fazer. Ao pensarmos em uma formação estética de professores, confirmamos que aprender a ensinar e mediar processos educativos são demandas permanentes e fundamentais.

E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os levem a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Os docentes constituem-se cotidianamente a partir de suas práticas e das necessárias reflexões sobre elas, incitando, assim, a própria construção de si na qualidade de seu trabalho docente. Nesse sentido, percebemos que as dissertações e as teses investigam esse processo a partir de diversos contextos de formação. Das pesquisas analisadas, 17 discutem a formação estética a partir da formação inicial do professor, e 69 a discutem a partir da formação continuada.

A formação inicial é um contexto que apresenta necessidades e características próprias, mas que pode ser um espaço de elaboração do olhar sobre o mundo. Seja qual for, profissional, pessoal, cultural, artística ou técnica, a formação inicial amplia a percepção humana de mundo e possibilita a autonomia intelectual na e para a prática docente.

Uma possibilidade é pensarmos, no processo de formação inicial de professores, o “lugar” da estética, da arte, em meio a tantos desafios que enfrentamos no que diz respeito ao currículo e às práticas pedagógicas. O professor formador tem o papel de problematizar e transformar o que o estudante traz e produz para/na vida. Contudo, a formação inicial, muitas vezes, não dá conta de

problematizar e explorar a si mesma, a ponto de provocar no outro a emancipação e a busca por autonomia.

Nas produções analisadas, pudemos perceber indicativos de que os professores dinamizam suas experiências na perspectiva da docência em uma formação continuada. Nesse movimento, nas produções acerca da formação continuada, percebemos que os professores se confrontam com novos conteúdos, com novos significados, os quais se articulam com aquilo que cada um já elaborou historicamente, produzindo um novo conhecimento. A formação docente precisa, desse modo, permitir olhar a realidade e reconhecer as possibilidades ilimitadas que o ser humano possui. Assim, cada ser pode, tendo as condições necessárias, contribuir efetivamente para a (re)criação da existência, tanto sua quanto coletiva.

Vigotski (1999, p. 9) afirma que “[...] é precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui ao criar e que modifica seu presente”. Essas possibilidades são produzidas por sujeitos que se relacionam com tal realidade, permitem-se olhar, admirar, reconhecer detalhes, ângulos vários; enfim, estabelecem relações sensíveis com os que os cercam e que permitem identificar qualidades, fenômenos e pessoas, como qualidades estéticas. Logo, compreendemos que a formação precisa desse “olhar diferenciado” que são fundamentalmente relações estabelecidas entre sujeitos concretos e a realidade, bem como com as relações estéticas que são sociais e historicamente produzidas para uma necessária reflexão da condição em que os docentes se percebem profissionais e ressignificam suas práticas, suas formas de ver e de pensar.

Algumas pesquisas evidenciaram resultados que merecem destaque no que se refere à estética e à sua relação no processo de formação de professores. As experiências estéticas vivenciadas pelos professores, em ambientes formais e não formais, constituem-nos como leitores da arte e da estética do seu entorno (PONTES, 2013). A pesquisa de Kerr Júnior (2012) reitera que a formação da identidade docente necessita relacionar o pessoal ao profissional, destacando níveis mais profundos dos professores que deveriam ser mais valorizados, os quais são escondidos por uma cultura imediatista e superficial. Toda dimensão sensível, corporal e imaginativa fica isolada e desvalorizada, esperando que o professor e a

escola olhem para eles. Esse trabalho quer dar essa visibilidade para esse professor e para a educação da sensibilidade.

Kautzmann (2011) utilizou a fotografia como meio de arte e processo de formação. Os resultados indicam que o exercício de fotografar na Educação Infantil, realizado durante a formação docente, mobilizou a criação de outros modos de pensar e de atuar nessa etapa de ensino. O autor destaca a necessidade de formação continuada, problematizando suas formações iniciais porque estas não são determinantes para a forma como se relacionam com a arte (AMARAL, 2014). Para alcançar a emancipação como finalidade, colocam-se, ainda, como desafios à pesquisa acadêmica crítica, aquela que assume como princípio a inventividade do pensamento; a adequada compreensão da práxis transformadora; a articulação das dimensões política, técnica, ética e estética da formação docente; a percepção da consciência político-ideológica do professor na sua função social, mas associada a aspectos da subjetividade humana na constituição do ser professor (BERNARDES, 2013). Outro resultado explica a importância dos cursos de formação continuada sob um enfoque histórico-dialético para o desenvolvimento de uma consciência crítica e uma práxis criadora para os professores de artes (FREITAS, 2014).

Outra pesquisa assinalou que uma formação docente continuada pautada no desenvolvimento pleno (intelecto, sentimento e ações) do docente, a partir de experiências estéticas, contribui para a realização de uma atuação pedagógica mais criativa que se retroalimenta dos elementos que se interligam para a concretização de uma prática pedagógica ludoestética, aqui compreendida como uma prática que visa à aprendizagem significativa pela sinergia entre o pensar e o agir, desencadeada pelo sentir (VIEIRA, 2015).

A pesquisa de Dallapicula (2014) aponta que, apesar de dificuldades ao longo do curso, e por causa delas, os enredamentos enunciativos em que se entra permitem respaldar a relevância ética, política e estética da afirmação da graduação em Letras como locus de socialização profissional privilegiado de professoras de língua inglesa como língua adicional. Jarra (2013) mostra a importância dos saberes da experiência, exigindo uma relação intrínseca entre universidade e escola. O autor

propõe uma formação que “erotize” o sujeito, produzindo sentidos que possam ser ampliados e compartilhados no encontro com o outro e com o mundo.

Os resultados também apontam para uma formação de professores que possa estar ligada à arte como movimento inventivo, que coopere para o fortalecimento no âmbito ético e estético e como aliada do senso crítico e que propicie o acesso do estudante, por meio do professor, com a arte por vias da estética. São relevantes os resultados que trazem a necessidade de o professor dominar vários saberes, para propiciar outras formas de ler o mundo (SANTOS, 2005) e que coincida com o processo de autoformação (MEDEIROS, 2015).

Os professores estão conscientes da interação, da dialogicidade e da comunicação como elementos importantes na construção de conhecimentos e na mobilização de saberes necessários à docência. Há, no entanto, a necessidade de valorizar o trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas, as experiências partilhadas e a teoria, promovendo aspectos cognitivos, culturais, sociais e estéticos inerentes à ação do professor (SILVEIRA, 2008). A sensibilização desse profissional faz com que ele perceba as suas potencialidades e que propicie a criação e a formação sensível dos alunos (FERREIRA, 2014; BOTELHO, 2014).

A arte na educação e na formação de professores poderia sim ser um caminho para a estética (AMORIM, 2007; LEDUR, 2005), sendo afetada pela concepção de arte como sensação e descoberta do sensível (KERR JÚNIOR, 2012). Entretanto, as concepções que permeiam o ensino de arte na escola nem sempre estão ligadas a uma ideia de estética, de forma que o educador propicie aos estudantes experiências variadas em direção ao belo, ao estético, ao ético e ao político (SILVEIRA, 2007). As pesquisas de Vianna (2009) e Capra (2007) apontam que é necessário compreender o espaço da percepção/sensibilidade visual nas propostas educativas de apreciação, de fruição e de leitura de imagens e de objetos.

A pesquisa de Severo (2008) indicou-nos que as identidades de jovens professoras são construídas tomando como referência velhas práticas pedagógicas. Já a pesquisa de Loponte (2005) indica a relevância de não esquecer que, para melhor desempenho, a produção e a formação do docente em arte depende do desaparecimento de manuais didáticos que “constrangem” o saber estético. Os professores

podem se valer de experiências variadas que possibilitam pensar em novos modos de viver na escola. Há, assim, a necessidade de aproximar conceitos como: docência artística, estética da existência e vida como obra de arte (STORCK, 2015).

A reflexão sobre a formação do educador como brincador foi foco de Oliveira (2009), por se tratar do educador que, por meio do ato do brincar, envolve seus alunos nas questões sociais, políticas, religiosas, éticas e estéticas da sociedade. E, com tantas habilidades necessárias ao professor nos dias atuais, a importância de formação continuada é apontada pelos docentes. Amaral (2014) conclui que a formação inicial dos docentes não impede a procura por aprofundamento durante sua prática na profissão. Contudo, ainda não se conquistou uma formação e uma prática que possibilite experiências estéticas na escola (AMARAL, 2014).

Considerando as práticas que almejam experiências estéticas diversificadas, a pesquisa de Kautzmann (2011) aponta que a prática de fotografar constitui um artifício para uma formação estética como espaço de experimentação que pretende favorecer estranhamentos e mobilizar a criação de outros modos de pensar e atuar na Educação Infantil. Já Abegg (2013), em sua pesquisa, afirma que um exercício de modificação da prática docente poderia ser inspirado nos momentos de ensaio de teatro para propor oficinas de formação que permitam criar outros modos de ser e de se fazer a docência, especialmente a partir das técnicas de trabalho do ator utilizadas nas práticas dos grupos teatrais.

Segundo Silva (2010), é preciso haver outros modos de vivência do conhecimento de si e do mundo diante da vida e da docência. Nesse sentido, Trevisan (2009) destaca elementos da prática docente, tais como: prática docente reflexiva, favorecendo a autoformação do profissional, por reconhecer seu fazer pedagógico como um ato de conhecimento e compreender sua importância política, ética, estética e também epistemológica.

Assim sendo, diante dos resultados precedentes apresentados nessa categoria e certas de que a centelha da sensibilidade ocorra na formação docente, é necessário que a estética salte para dentro da vida, tanto pessoal quanto profissional do professor.

4 PALAVRAS FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar, por meio de uma investigação do tipo estado do conhecimento, o que dizem as pesquisas que investigaram a formação estética de professores no Brasil, no período de 2005 a 2015. Por meio da análise das produções selecionadas, percebemos a existência de um movimento na área de educação realizada pelos investigadores que refletem e promovem diálogos sobre a formação estética do professor.

Identificamos nas produções analisadas um maior número de sustentação teórica apoiadas em Foucault e Deleuze, em uma perspectiva pós-moderna de análise da compreensão da arte e da estética; e, em segundo lugar, com Vigotski e Bakhtin, acenando questões mais histórico-culturais da compreensão da arte e da linguagem. Outros autores entrelaçam-se nessas conversas, como Larrosa e Nietzsche, e os brasileiros Freire, Duarte Júnior e Barbosa. Estes relacionam estética, artes e cultura, na formação inicial e continuada de professores. Ainda, outros tantos teóricos foram utilizados, mas destacamos somente os mais citados pelos pesquisadores com o intuito de observarmos as principais matrizes de pensamento presentes nessas pesquisas. Quanto à tipologia da pesquisa, predominaram pesquisas autobiográficas, seguidas por pesquisas bibliográficas e estudos de casos. E no que se refere aos instrumentos de geração de dados, os mais utilizados foram: entrevista semiestruturada e questionário.

A formação estética de professores é um assunto que não se esgota com as produções levantadas nesta pesquisa, por meio de um estado do conhecimento, pois há várias outras fontes de produções científicas no país. Por outro lado, podemos afirmar que a realização desse balanço foi importante para conhecermos o que vem se produzindo em termos de teses e dissertações acerca dessa temática, bem como constatamos que a formação estética de professores vem conquistando um espaço crescente e aprofundado nas investigações científicas no país.

Observamos a complexidade do tema e as múltiplas relações acerca do professor como formador e formando e os diferentes saberes que demanda a profissão em si. Encontramos, nas pesquisas analisadas, resultados que apontam

para a necessidade de uma formação permanente e contínua do professor que atente mais para a sua educação estética, no sentido de propiciar a ele mesmo e aos educandos um aspecto imprescindível à sua formação integral: uma postura sensível, criativa e crítica ao que comumente lhe vem sendo oferecido.

No que se refere às dimensões da estética na formação de professores nas pesquisas investigadas, percebemos perspectivas plurifacetadas no campo da estética. Na aproximação da filosofia, da sociologia, da psicologia e da arte com a educação e a formação de professores, a dimensão estética aparece por vieses diferenciados, o que amplia e pulveriza as discussões acerca do tema.

Embora os trabalhos analisados tenham diferentes aportes teóricos, eles têm em comum a estética e a arte como elementos que dialogam com a formação de professores, na medida em que apontam para a formação do professor como foco para a busca de um ensino de qualidade, considerando seu poder de intencionalidade e sua responsabilidade frente à formação do estudante e à constituição da ideia de sociedade. Nessa direção, conquistar uma aprendizagem de conhecimentos escolares capaz de tornar o ser humano apto a construir seu espaço social em detrimento não apenas de sua realização pessoal, mas do bem comum, demanda a produção de um saber sensível. A experiência estética eleva a consciência social e histórica a partir da observação, da compreensão e da criticidade em vista da sociedade; e propicia o colocar-se fora para poder analisar, atuar e sentir-se verdadeiramente dentro do meio em que se vive.

RITA BUZZI RAUSCH

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

CARLA CARVALHO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

SILVIA PAULO

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Docente no Instituto Federal Catarinense de Rio do Sul (Unidade Urbana).

ELIANA RADWANSKI

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Arte Educadora na Rede Municipal de Ensino de Gaspar (SC).

REFERÊNCIAS

ABEGG, H. F. *Movimentos formativos na escola: entre experiências de docência e ensaios de teatro*. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

AMARAL, G. C. *Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente*. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

AMORIM, V. M. de. *Por uma educação estética: um enfoque na formação universitária de professores*. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

ANDRÉ, M. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BARBOSA, A. M. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BERNARDES, C. A. de A. *Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do Centro-Oeste*. 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, M. A. *Por uma pedagogia do olhar: o cinema brasileiro como possibilidade estética na formação inicial de professores*. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

BRAGA, P. C. *Na estrada dos enigmas, leituras e linguagens - imagem e palavra em cena*. 2006. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores*. Brasília: MEC, 2015.

CAPRA, L. C. *Ensino de artes visuais: experiência estética e prática docente*. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, C.; BUFREM, L. S. Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. (Orgs.). *Estética e pesquisa: formação de professores*. Itajaí: Univali, 2006. p. 47-62.

CLOT, Y. *Avec Vygotsky*. Paris: La Dispute, 2006.

COSTA, S. G. da. *Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos de um curso de formação de professores*. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CUNHA, S. C. da. *A leitura literária na escola e o papel do professor como seu mediador: experiências e perspectivas*. 2015. 208 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

DALLAPICULA, C. *Traduções culturais na formação de professor@s de inglês no curso de letras*. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DAMASCENO, V. Pensar com a arte: a estética em Deleuze. *Viso: Cadernos de estética aplicada*, v. XI, n. 20 (jan-jun), pp. 135-150, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DUARTE JR., J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do sensível)*. Curitiba: Criar, 2001.

EATON, M. M. Arte e o Estético. In: KIVY, P. *Estética: fundamentos e questões de filosofia da arte*. São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-102.

FERREIRA, L. H. *Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação*. 2014. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FIGUEIREDO, F. P. de. Arte de viver, modos de vida e estética da existência em Michel Foucault. *Ítaca*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 290-299, out. 2010.

FREITAS, C. A. *Tablet, uma janela para a arte: experiências colaborativas na formação docente em artes visuais*. 2014. 276 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JARRA, S. L. *Metáforas, memórias e narrativas: aproximações e distâncias na formação de professores*. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

KAUTZMANN, L. K. *Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil*. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KERR JÚNIOR, D. H. B. de. *Cartografia da trans (formação) docente: uma experiência estética com o cinema*. 2012. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEDUR, R. R. *Professores de arte e arte contemporânea: contextos de produção de sentido*. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPONTE, L. G. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPONTE, L. G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação* [online], v. 22, n. 69, p. 429-452, 2017.

MALAVASI, A. *A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola instituída*. 2006. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MEDEIROS, C. C. S. *Educação estética do afeto nos memoriais no Projeto Irecê*. 2015. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

NIETZSCHE, F. *O Nascimento da tragédia*. Tradução Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, M. A. P. *A infância: resgatando os espaços perdidos*. 2009. 75 f. Dissertação em Teologia – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2009.

PINO, A. *Marcas do Humano*. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTES, G. M. D. de. *Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética*. 2013. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, P. S. dos. *Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE*. 2005. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHLINDWEIN, L. M. Arte e desenvolvimento estético na escola. In: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. de A. (Orgs.). *Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano*. Curitiba: CRV, 2010. p. 171-184.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEVERO, R. C. B. S. *As gurias normais do curso normal do Instituto de Educação de Porto Alegre*. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, J. F. Q. S. da. *Crônicas pedagógicas: revivescências, arte e educação*. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Comunicação, Educação e Arte, Londrina, 2012.

SILVA, S. C. S. C. *Narrativas poéticas autobiográficas: (auto)conhecimento na formação de educadores*. 2010. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVEIRA, M. A. da. *O re-velar da competência docente no acontecer humano*. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.

- SILVEIRA, E. *A dimensão estética no ensino de língua portuguesa: os dizeres de professores em formação FUNDARTE/UERGS*. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.
- STORCK, K. *Como viver na escola: relações entre arte, educação e docência*. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- TREVISAN, I. *Práticas de cidadania em narrativas de professores de ciências*. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2009.
- URIARTE, S. Z, NEITZEL, A. de A. e CARVALHO., C. Formação estética em Educação: produções acadêmicas no Brasil. In: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (Orgs.). *Mediação cultural, formação de leitores e educação estética*. Curitiba: CRV, 2016. p. 187-208.
- VIANNA, R. de S. *Ensinar e aprender a ver*. 2009. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- VIEIRA, C. V. da C. S. *Formação de professores em uma perspectiva ludoestética*. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.
- VIGOTSKI, L. S. *A psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- WANDERLEY, M. A. C. *Literatura na Universidade: pra quê?* 2015. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.