

## DIMENSÃO ESTÉTICA E PROCESSOS IDENTITÁRIOS NO PERCURSO DE SE FAZER PROFESSOR

### AESTHETIC DIMENSION AND IDENTITY PROCESSES IN THE TEACHER'S ROUTE

Adrienne Ogêda<sup>224</sup>

Daniela Herig<sup>225</sup>

Iasmine Mazzi<sup>226</sup>

Keila Camillo<sup>227</sup>

Lia Sabóia<sup>228</sup>

#### Resumo

Apresentamos aspectos da dinâmica metodológica de uma experiência formativa desenvolvida como parte do projeto de pesquisa e extensão “Corpo, arte e natureza: investigando metodologia de formação de professores”. Fundamenta-se numa concepção de formação em que se integram sensibilidade, corporeidade e experiências estéticas. O público alvo foram os estudantes de graduação, em sua maioria do curso de Pedagogia da universidade em que atuamos. Nosso interesse nesse artigo é anunciar suas bases com vistas a refletir sobre as estratégias que têm sido mobilizadas, seus limites e possibilidades. Consideramos que essa ação se constitui como uma estratégia biopolítica voltada para formação docente, uma vez que em sua configuração metodológica rompe com os ditames referentes à lida com o espaço e o tempo que costumam organizar e direcionar as práticas instituídas nos modelos usuais de “aula”.

**Palavras-chave:** Educação estética. Formação de professores. Arte.

#### Abstract

We present aspects of the methodological dynamics of a formative experience developed as part of the research project and extension "Body, art and nature: investigating teacher training methodology". It is based on a conception of formation in which sensibility, corporeity and aesthetic experiences are integrated. The target

---

<sup>224</sup> Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do grupo FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador: saberes, arte, troca e sentidos) e da pesquisa Corpo, arte e natureza: investigando metodologia de formação de professores/UNIRIO. [adrienne.ogeda@gmail.com](mailto:adrienne.ogeda@gmail.com)

<sup>225</sup> Graduanda de Pedagogia/UNIRIO, arte educadora (FORMAE), bolsista de Iniciação Científica do projeto Corpo, arte e natureza: investigando metodologia de formação de professores/UNIRIO. [herig9d@gmail.com](mailto:herig9d@gmail.com)

<sup>226</sup> Graduanda de Pedagogia/UNIRIO, bolsista de Iniciação Científica do projeto Corpo, arte e natureza: investigando metodologia de formação de professores/UNIRIO. [iasminemazzin@gmail.com](mailto:iasminemazzin@gmail.com)

<sup>227</sup> Graduanda de Pedagogia/UNIRIO, bolsista de Extensão do projeto Corpo, arte e Natureza: investigando metodologia de formação de professores/UNIRIO. [camillokeila@gmail.com](mailto:camillokeila@gmail.com)

<sup>228</sup> Graduanda de Pedagogia/UNIRIO, arte educadora (FORMAE), atriz (CAL), bolsista de Iniciação Científica do projeto Corpo, arte e natureza: investigando metodologia de formação de professores/UNIRIO. [lia.saboia@gmail.com](mailto:lia.saboia@gmail.com)

audience were undergraduate students, mostly from the Pedagogy course of the university in which we operate. Our interest in this article is to announce its foundations in order to reflect on the strategies that have been mobilized, their limits and possibilities. We consider that this action constitutes a biopolitical strategy aimed at teacher training, since in its methodological configuration it breaks with the dictates referring to the space and time that usually organize and direct the practices instituted in the usual models of "class".

**Keywords:** Aesthetic education. Teacher training. Art.

## INTRODUÇÃO

O homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença. Maurice Merleau Ponty descreve esta presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é, enquanto expressividade, palavras e linguagem. O homem instaura sua presença, ou define sua fenomenologia, como corporeidade. A presença é marcada pela postura. O homem não é nem uma nem outra coisa. O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora (SANTIN, 2003 p.35).

Desde 2014 desenvolvemos pesquisas e ações de extensão universitária nos diferentes espaços voltados para a formação de professores, tanto a inicial, no curso de Pedagogia, quanto em projetos e ações que envolvem docentes em exercício, tais como cursos de especialização e extensão, seminários, fóruns, oficinas, dentre outros. A temática da docência e seus processos formativos tem sido nosso foco central e tomamos como referencial teórico os estudos referentes à educação estética e a formação docente, dentre outros. Interessa-nos compreender especialmente os entrelaces entre o campo da arte e da corporeidade no diálogo com a educação, investigando essas dimensões e aprofundando os estudos que as articulam à constituição da profissionalidade docente.

Nossas pesquisas assentam-se na perspectiva da pesquisa-formação que envolve formas de investigação que estabeleçam uma relação de maior diálogo entre as atividades de pesquisa e as de ensino (LONGAREZZI, 2013). A autora destaca que se tem assistido de forma mais recorrente na história às pesquisas em educação

reduzirem os professores, muitas vezes, a “objetos de estudo”, sendo o pesquisador quem fala “pelo professor” e sobre suas práticas. Na contramão dessa perspectiva a pesquisa-formação visa a superar esse modelo. Nessa perspectiva coloca-se em tensão, portanto, em tensão a concepção que tem norteado algumas propostas de formação que tomam professores como sujeitos da falta, a quem se deve suprir de um conjunto cumulativo de mananciais teórico práticos para que se torne apto a atuar “competentemente”. Assim, o caráter de submissão conduz a experiência formativa, delineiam-se expectativas de absorção de conteúdos por parte do professor e afirma-se um lugar da verdade, o do formador, numa dimensão claramente preparatória e de cunho quantitativo, informativo.

Numa outra rota, interessa-nos afirmar a potência autoformadora (AMORIM e CASTANHO, 2008), afirmando os percursos de vida e formação (JOSSO, 2004) com seus labirintos, experiências, afetamentos, incluindo as relações que são estabelecidas entre os pares, seus grupos de referência nas instituições em que transitam, com outros educadores, colegas, crianças, professores. Deslocamo-nos no diálogo com o outro que, nos convida a olhar por outros vieses, o que nos permite irmos constituindo-nos como professores. Esse percurso inclui o próprio percurso estético do professor, que envolve as diversas experiências, dentro e fora dos espaços formativos, e os sentidos que vai traçando e traçando nesse percurso, onde suas subjetividades se constroem e configuram a forma de ser e estar no mundo.

Comprendemos, portanto, a formação como percurso estético, aberto às experiências que nos constituem, imbricados nos encontros que vivenciamos. Estas experiências acontecem no terreno fértil do nosso corpo e seus dispositivos de abertura e porosidade em direção a tudo o que nos cerca. Sujeitos da sensibilidade e da razão, conhecemos o mundo por meio dos nossos sentidos (DUARTE JR., 2010) e pela maneira como eles são mobilizados de forma mais ampla, deixando-se penetrar pelas experiências para então constituir conhecimentos que passam a pertencer nossos repertórios. O que afeta seu campo sensorial, toques, aromas, sons, relações, sabores, são percebidos e relacionados com sentimentos, idéias, produzindo sentidos (LE BRETON, 2006). Conhecimento encarnado que passa a constituir o ferramental

com que lidamos com as coisas do mundo.

Tomando então a formação como aquela que acontece no corpo, consideramos que ao mobilizar o sujeito inteiramente, esta não o parte em dois – razão/emoção, cognição/afeto. Rompe-se assim com os dualismos que caracterizam o pensamento moderno. Essas experiências de corpo inteiro envolvem o campo da sensibilidade, tocando o ser poético e sensível e conformam o que somos. Abrem escutas e percepções. Desse modo, ao incluir as experiências mobilizadoras de sentidos, que chegam pelo campo sensorial do sujeito, reconhecemos que a dimensão estética extrapola a arte, pois diz respeito à relação mais ampla com o mundo. O outro. A natureza. Mas também, inclui a arte como um dispositivo potente. Dispositivo esse que permite estabelecer conexões ainda não percebidas.

Formação de corpo inteiro e também estética. O termo estética em sua etimologia (OLIVEIRA, 2012) está ligado ao termo *aesthesis* como a palavra grega que designa percepção, sensação. Desse modo as experiências estéticas seriam aquelas que envolvem todos os nossos sentidos, percepções e emoções. Portanto, a experiência estética não se limita ao domínio da prática artística historicamente estabelecida. Ela existe na apreciação da natureza, em rituais cotidianos de autocuidado, de alimentação, na forma como nos relacionamos, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores e, “com certeza, nas inúmeras cenas cheias de vida e cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana” (SHUSTERMAN, 1998, p. 38).

A experiência estética é aquela que sensibiliza, uma exigência do humano, independentemente do que a arte formalmente reconhecida como arte pode representar para os processos por meio dos quais nos humanizamos. Ela está presente em tudo aquilo que mobiliza nossos sentidos e sentimentos, aquilo que nos emociona, nos toca, nos atravessa, nos faz sabermos vivos. Aquilo que Larrosa (2014) define como experiência.

Nesse sentido, a experiência é o lugar privilegiado em que a dimensão estética se faz presente. Experiência que supõe participação ativa do sujeito, e não

atropelamento de suas possibilidades de escuta e percepção, por meio do excesso de informações. Ela não tem a ver necessariamente com o belo – associação presente na história do conceito da estética– nem com a contemplação de uma obra de arte, com um estado de transe que supostamente traz inspiração para o artista executar sua obra. Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota à flor da pele.

Neste artigo damos destaque a apresentar aspectos referentes à dinâmica metodológica de uma experiência formativa que desenvolvemos como parte do projeto de pesquisa e extensão “Corpo, arte e natureza: investigando metodologias de formação docente”. No início de 2018 elaboramos uma proposta de disciplina optativa intitulada “Expressão, arte e infância na formação de professores” fundamentada na concepção de formação de corpo inteiro, em que sensibilidade, corporeidade e experiências estéticas se fazem presentes. O curso teve como público alvo graduandos, majoritariamente vinculados ao curso de Pedagogia da universidade em que atuamos, mas que dado o seu caráter de atividade optativa, também envolveu estudantes de outras áreas. Essa experiência tem caráter de projeto piloto e, dada sua recência – ela teve curso no início de 2018 – estamos ainda procedendo a análises dos processos que este mobilizou e seus resultados parciais. Aqui nosso interesse é anunciar suas bases com vistas a refletir sobre as estratégias que têm sido mobilizadas, seus efeitos, limites e possibilidades.

Consideramos que essa ação se constitui como uma estratégia biopolítica voltada para formação docente, uma vez que em sua configuração metodológica rompe com os ditames referentes à lida com o espaço e o tempo que costumam organizar e direcionar as práticas instituídas nos modelos de “aula”. A partir de uma breve apresentação dessa experiência trazemos questões referentes aos processos identitários que se expressam nas práticas docentes, refletindo em especial sobre como a dimensão sensível e expressiva dos sujeitos se fizeram presentes.

## 1. CORPO, ARTE E EXPRESSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRINCÍPIOS DA PROPOSTA

As crianças sentem alegria em explorar, investigar e expressar os seus sentimentos sobre o meio em que vivem. Possivelmente, o método mais adequado para desenvolver a consciência estética seja através do refinamento da sensibilidade dos jovens e do fortalecimento da sua capacidade de auto expressão (LOWENFELD, 1977, p. 393).

(...) tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. (...) Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio (MERLEAU-PONTY, 1999, p.6-7).

As epígrafes acima nos mobilizam pensar a relação entre a presença da própria experiência no ato de conhecer o mundo, que está ligada a dimensão sensível, parte da condição humana. É Paulo Freire, educador cuja obra atravessa gerações e períodos históricos, quem nos afirma que a educação é experiência da própria vida. Que ocorre em todo o lugar e a todo o tempo. Afirma também que não nos formamos solitariamente, mas sim que somos constituídos das inúmeras relações e vozes que nos habitam e com as quais dialogamos. Desse modo, iniciamos por assumir como princípios que nortearam a proposta do curso que oferecemos “Expressão, arte e infância na formação de professores”, a de que a formação docente envolve, necessariamente, a mobilização da dimensão sensível dos sujeitos e a de que nos constituímos das experiências diversas que compõem nossos percursos, sempre coletivos. Não se dá pelo acúmulo de conhecimentos e cursos realizados, como já mencionamos, mas de outro modo, justo pela possibilidade de mobilização de sentidos que as experiências vividas convidam a viver e constituir.

As experiências vividas se integram nas possibilidades de elaborar o

conhecimento. Nessa perspectiva, interessa-nos dar destaque a relação entre experiência sensível e construção de conhecimentos. Nossos primeiros contatos com o mundo e a vida se dão pelos sentidos. Cores, formas, odores, sons, texturas, um mundo de sensações que constitui nosso mapa sensorial e nossa subjetividade. Não temos um corpo! Somos um corpo e é por meio de sua presença nele que estabelecemos diálogos. O corpo é fonte de sentido, como afirmou Merleau-Ponty. Compreendemos, portanto, homens e mulheres em seus processos de *ser-no-mundo* que “favorece a pessoa no processo de descobrir a si própria, os outros e o mundo; é uma importante contribuição para que desenvolva as suas próprias habilidades corporais e intelectuais” (PEIXOTO, 2012, p.45). Corpo é, portanto, movimento, sensibilidade e expressão criativa, e faz-se necessário considerar integradamente a dimensão mente-corpo, unidades e fontes de sentido.

Sons e cheiros familiares marcam a pele e a alma<sup>229</sup>, integrados às experiências afetivas, conformam aquilo que entendemos como a nossa realidade. Como esse corpo que integra as dimensões intelectivas e sensíveis em sua forma de conhecer o mundo e construir a subjetividade transita pelos desafios cotidianos do estudante universitário? Que tempos e experiências vive? Que dores o habitam? Como a formação vê e considera (ou não) a dimensão corporal desse sujeito?

Consideramos a estética na sua relação com o campo do sensível em que a experiência vivida é habitada por esse sentido estético presente no corpo e na sensibilidade.

---

<sup>229</sup> Compreendemos aqui alma de acordo com Marendino (2014) a partir da obra de James Hillman - psicólogo, analista junguiano contemporâneo e criador da Psicologia Arquetípica. A autora compreende a "alma" em um sentido mais múltiplo e diverso. “A ideia de ‘cultivo da alma’ é compreendida como fundamental já que esta alma se traduz como a instância geradora e organizadora das imagens, determinando a experiência estética. Para Hillman, a alma produz as imagens das quais a cognição se apropria para assimilar e modelar o real, assim como a própria subjetividade é assimilada e modelada pelo real” (p. 94).

### 1.1 A estrutura do curso: ampliando sensibilidades, acolhendo e afetando

Tomando os princípios enunciados até aqui, estruturamos nossa proposta de formação. Nesse subitem apresentamos a metodologia que estruturou a proposta do curso, destacando quais os fundamentos das escolhas que fizemos.

O curso teve a duração de 2 semanas com aulas de cerca de 4 horas diárias. Foi oferecido como disciplina de férias, que acontece no recesso acadêmico o que configurou uma outra lógica de tempo em sua composição. Nossos encontros eram diários durante essas duas semanas. Essa característica favoreceu uma maior imersão na experiência que ganhou com a possibilidade de continuidade o que favoreceu o estreitamento das relações entre os participantes. Como já mencionamos, trata-se de uma disciplina de caráter optativo e, portanto, a participação na mesma era voluntária.

Nós quatro, coordenadora e pesquisadoras, autoras desse artigo, planejamos com antecedência o teor da disciplina cuja ementa aberta nos permitiu fazer escolhas temáticas e metodológicas singulares. Consideramos as questões de estudo que cada bolsista de Iniciação Científica tinha como foco em seu plano de estudos individual, que se relaciona com o projeto de pesquisa mais amplo coordenado pela professora orientadora, a saber: os processos de criatividade, concepções de arte e fazer artístico na formação de professores e, por fim, aspectos do auto-conhecimento e seus atravessamentos na atuação docente. Esses três aspectos que fertilizam nossas pesquisas, convidavam a elaborar estratégias concretas para mobilizá-los.

As questões que nos mobilizavam diziam respeito aos modos como a criatividade se manifesta na expressão dos professores em formação. Dito de outro modo, como cada participante, envolvido em uma proposta que requer a mobilização da capacidade de criação, responde a esse convite. Que ideias a respeito de sua capacidade criativa manifestam? Como as experiências no curso podem incrementar o ato criativo? Além dessa questão, nos interessava conhecer a forma como cada participante compreendia a arte e o fazer artístico e as reverberações das propostas que envolviam experiências de autoconhecimento corporal eram percebidas, seus impactos nos sujeitos. Nossa aposta era a de que a proposição de experiências



mobilizadoras da dimensão sensível dos sujeitos nos permitiria perceber esses três aspectos aqui focalizados.

Organizamos as aulas-encontros considerando três esferas: os cuidados com o espaço e a forma como acolhíamos quem chegava; a proposição de um momento diário que convidasse a conexão individual por meio de atividades de consciência corporal (Teixeira, 2000) e atividades coletivas e individuais que instigassem o fazer artístico e a dimensão criativa dos sujeitos.

Tínhamos um tempo inicial para organização do espaço. Consideramos que o espaço físico pode gerar sensações de conforto ou desconforto se houver uma grande disparidade com os limites do nosso corpo. O conceito de ambiência (Bestetti, 2014) é composto não apenas pelo meio material onde se vive, mas também inclui o efeito moral que esse espaço produz nos sujeitos. É nos espaços que se dão as relações sociais dos grupos e onde é possível atuar com maior protagonismo e participação. O espaço na forma como é organizado constitui, portanto um meio físico e psicológico, especialmente preparado para o exercício de atividades humanas e vai influenciar as condições físicas e emocionais do bem estar subjetivo dos sujeitos.

Nas salas da universidade, os espaços não revelam marcas de autoria dos sujeitos que por lá vivem e circulam. No caso da universidade em que atuamos, uma parte significativa dos estudantes tem dupla e até mesmo tripla jornada. Chegam cansados, sentam-se nas cadeiras e põem-se em posição de passiva recepção, mais das vezes.

Considerando essas reflexões iniciais, passamos a organizar o espaço tendo em mente a tentativa de configurar um espaço que exalasse uma ambiência, em que os sujeitos pudessem sentir-se acolhidos, podendo fazer escolhas e deslocamentos, convidados a ocuparem a sala de formas distintas, com possibilidades de descanso e fruição. Os sujeitos interagem com o ambiente imediato por meio dos sentidos e essa percepção espacial estabelece parâmetros de orientação, conforto e qualidade ambiental. Bem como convida a uma atitude mais protagonista, mobilizando o sentimento de pertencimento. Conforto é a condição de bem-estar relativa às necessidades do indivíduo e sua inserção no ambiente imediato. Para isso

consideramos os aspectos térmico, acústico, visual e também a emoção, o prazer e o princípio norteador de nossos modos de lidar com os integrantes, sempre com um convite permanente a mergulhar nos temas que o curso trazia.

Numa das paredes da sala construímos o “canto-conforto”. O cenário era composto por vários colchonetes empilhados, almofadas que trouxemos de nossas casas e panos macios e coloridos que cobriam os colchões. Em cima desses suportes, dispúnhamos diariamente de um conjunto de livros voltados para o tema da arte, do corpo, da infância. Livros de Literatura Infantil com ilustrações envolventes e outros materiais ficavam expostos para livre exploração dos estudantes.

Um conjunto de mesas, cobertas por uma toalha de chita, trazia bebidas geladas – para enfrentar o excessivo calor carioca do mês de janeiro – alguns alimentos como bolos, biscoitos, frutas. Ao fundo uma trilha sonora escolhida para criar um ambiente de relaxamento e prazer e um aroma permeava a sala, envolvendo a todos num clima repousante e convidativo. Combinávamos que a meia hora inicial seria dedicada a essa chegada, momento aberto de respirar e se permitir ir enraizando-se no outro tempo do dia. Muitos chegavam esbaforidos de seus compromissos prévios. Imaginávamos inicialmente que essa meia hora poderia ser considerada por alguns como “tempo sem aula” e temíamos que passassem a chegar sempre com o atraso desses 30 minutos iniciais. Nossa surpresa foi ver que, senão todos, a maioria, apropriou-se desse tempo de chegada. Vinham, deitavam-se no canto-conforto, iam lendo dia a dia os livros que mais apreciavam. O convite permanente era o de que também trouxessem objetos para partilhar e alimentos. E sem que precisássemos reforçar os pedidos, tínhamos sempre 3 ou mais pessoas a contribuir com algo.

Após esse momento inicial, essa chegada que convidava a integrar-se e ir se disponibilizando para a experiência, iniciávamos uma proposta corporal. Trabalhávamos aqui com as concepções de consciência do corpo que constituem a metodologia de Angel Vianna, compreendida como aquela que libera o corpo e o torna poroso, “condição para desposar os movimentos e as tensões internas do corpo” (GIL, J. 2001, p. 160). Essa consciência invade o corpo por meio das experiências de “pequenas percepções”

[...] nas possibilidades de absorção das sutilezas, detalhe, nuance provindo do interior do movimento. A consciência porosa é penetrada pelas “pequenas percepções” de liberações de tensões, não se tratando de uma concentração em um ponto enquanto objeto observado e tratado logicamente e concretamente (consciência de si), mas consciência do corpo que passa por contatos do movimento em um estado de sentido contínuo. Esta consciência relaciona-se com um corpo paradoxal, com sua porosidade – o interior que emerge para a superfície/exterior, o duplo de möebius – o dentro e o fora que se conjugam na passagem de movimento trazendo mais consciência em um interlaçado de energia. Para Gil é pela energia e pelo espaço-tempo que se concebe a “consciência do corpo”. Trata de dois elementos fundamentais para a aquisição de um corpo apto para a criação espontânea e possível de vivenciar na prática concebida pela professora Angel (TEIXEIRA, 2008, p. 110)

Assim, por meio de convites a dar atenção a percepções dos apoios do corpo no chão, da própria respiração, das articulações e seus limites e possibilidades e a relação de nossos corpos no espaço, íamos contribuindo para o que chamamos de “enraizamento” dos participantes que passavam a perceberem-se mais disponíveis para o contato e o trabalho que se seguia a proposta corporal.

Esse momento de consciência do corpo era seguido de uma proposta coletiva e outra individual com ênfase na invocação da potência criadora dos sujeitos. Ostrower (2007) compreende que o processo criativo permeia a construção do novo a partir do novo. Entendemos que o novo é um lugar que existe na relação com o processo, com a autoria, com o contexto.

Na arte, parte-se de que o novo é sempre relativo, é processo, considerando quem o produz e quem o frui. Percebemos a relevância do processo criativo na ação do professor de artes, pois sua ação não se encerra no ensino, mas na relação que ele estabelece com a arte, com ele mesmo. Nesse processo, o docente compreende sua formação pessoal, artística e estética. Partimos do pressuposto de que um bom professor de artes é o sujeito que compreende a arte, vive arte, como artista ou como fruidor, que pesquisa a linguagem e sua relação com sua constituição profissional. Desse modo, entendemos que a experiência passa pelo seu corpo, por sua ação, para, nessa relação, ampliar seu repertório artístico, sensível e estético para tecer diálogos com seus estudantes (GOTTARDI e CARVALHO, 2017, p. 2).

A cada encontro a proposta convidava a autoria, experimentação. Deslocando os sujeitos das auto-imagens constituídas na história como as daqueles que não desenham ou não são capazes de criar. Foram ao todo em torno de vinte propostas plásticas, duas por dia. Essas foram elaboradas com o objetivo de trabalhar pontos como o conceito de figurativo e abstrato, o controle e descontrole a partir de materiais mais líquidos, o acaso, a ideia de limite e de expansão, explorar os espaços cheios e os espaços vazios dentro de imagens e formas, entre outros. Para isso, foram utilizados diversos materiais como tintas guache, bisnagas com nanquim diluído em álcool, aquarela, lápis coloridos e canetinhas hidrocor, pedaços de papéis coloridos rasgados, giz pastel oleoso e seco, carvão etc.

Entendendo que o primeiro contato com o fazer plástico poderia provocar sensações desconfortáveis e de auto cobrança, propomos inicialmente um trabalho que desenvolvesse a ideia de figurativo e abstrato. A nossa intenção era a desconstrução da noção muito comum de que um desenho bom precisa ser figurativo, ter um objeto muito bem representado na concepção de domínio de uma técnica. Esse entendimento vem da percepção dentro da nossa própria formação universitária, na qual vemos poucos e/ou quase inexistentes espaços para a experimentação artística. E de fato muitos comentários iniciais de alunos ao perceberem que teriam que fazer alguma experimentação com um material plástico era a de se proteger no discurso de que “não sabia desenhar” ou outros, esses já muito raros, exibindo técnicas de desenho que aprenderam quando ainda crianças. A partir dessa construção de conversas e primordialmente do próprio fazer artístico, os estudantes foram entendendo que não estávamos em busca de desenhos “perfeitos”, nem de mostrar para eles o que seriam técnicas para que pudessem replicar para seus alunos. Nosso foco era propiciar espaço para a expressão e experimentação deles mesmos. Também, sempre os convidávamos a perceberem os processos emocionais e os padrões de pensamentos recorrentes presentes em seus momentos de produção; uma vez que percebemos que a criação plástica pode ser muito mobilizadora, provocando os mais variados sentimentos, de gosto de desgosto, julgamentos sobre si próprio, sobre o outro etc. Pode gerar expectativas, frustrações, sensações de liberdade e tantas outras

capazes de caber na experiência humana; reconhecemos que esses são momentos provocadores e nos parece potente aproveitá-los para observar o que se passa, sendo essa também uma oportunidade para nos aproximarmos de nós e nos conhecermos um pouco melhor.

Para o momento final de cada encontro foi reservado um tempo para apreciação dos trabalhos desenvolvidos, como uma forma de aproximar cada um do processo vivido por si mesmo, exercitar o olhar sensível para a criação do outro, e aproveitar para dialogar e refletir sobre nossas práticas e olhares como professores. Pensamos que momentos assim são importantes para a reflexão docente, uma vez que é também a partir do nosso sentir que criamos empatia com o sentir do outro e com a diversidade expressada por cada um. Sabendo que a tanto as propostas plásticas, quanto a presença - ou não - do corpo no dia a dia escolar, e atmosfera que criamos para o lugar e para as relações, quando sentimos na pele que os materiais e maneiras de conduzir uma proposta, podem ser enriquecedoras ou empobrecedoras, motivadoras ou desanimadoras, libertadoras ou aprisionadoras. Para concluir, ao término de cada aula, os alunos mantiveram registros escritos sobre o vivido no dia. Esse registro tinha três perguntas norteadoras propostas por nós: “O que fiz?”, “O que senti?” e “O que pensei?”. Sempre com o cuidado de garantir-lhes que ninguém seria exposto, ou estaria sendo julgado, lhes explicamos a importância desses relatos para a nutrição e continuidade de nossa pesquisa, sendo eles um material importante para nossa autorreflexão e direcionador de nossas próximas ações. A análise detida deste material ainda está em curso.

### **Considerações de uma proposta em curso**

A partir dos registros escritos, ao final de cada encontro, escolhemos algumas partes do que foi relatado pelos alunos (optamos por não identificar os autores, que, apesar de terem autorizado a utilização dos registros para fins de pesquisa, não foram consultados sobre a publicização de seus nomes).

- Como me identifico com a liberdade que a arte proporciona.
- Pensei em como cada um é diferente do outro e como essas diferenças são importantes e enriquecedoras para o aprendizado pessoal.
- Ver o esqueleto e me ver ali foi impactante. Saber que tenho que cuidar daquilo que nem vejo mas está lá.
- Foi incrível me dar conta do quanto a minha consciência corporal pode me auxiliar na vida. É como se eu tivesse vivido esse tempo todo sem saber de uma capacidade incrível que faz um enorme bem.
- Percebi o quanto é importante um momento de reflexão e de paz para que algo seja criado.
- Tenho cobrado muito de algumas pessoas, que elas me deem ouvido, enquanto eu mesma tive muita dificuldade em ouvir.
- A música de fundo e leituras, me ganhou.
- Inspiração com leituras.

Esses registros nos mostraram que as propostas realizadas durante a disciplina instigaram e impulsionaram reflexões, sentimentos, e sensações que acreditamos serem importantes experimentar porque nos levam a pensar sobre as nossas trajetórias, e nossas ações como professores.

Nossas propostas são e foram pensadas nesse sentido, envolvendo dimensões artísticas, pensando o processo criativo, buscando canais de percepção dos nossos processos interiores, construindo um ambiente agradável e valorizando a experiência.

Planejar e propor práticas que acreditamos serem potentes, significativas e mobilizadoras faz parte do que consideramos uma formação de qualidade. Assim, reafirmamos a nossa busca por desenvolver caminhos teórico-metodológicos que impactem a formação de professores, de modo a compreender os processos pelos quais os sujeitos em formação podem ter ampliadas suas experiências estéticas.

A experiência de desenvolvimento da disciplina ainda reverbera em nós dada sua potência criadora e constituidora de laços de parceria e afetividade, estabelecidos naquelas duas semanas. Vimos a disponibilidade crescente se configurar como a tônica do grupo, trazendo a presença de todos com suas idiosincrasias, temores, desejos, potências. Finalizamos o curso com um conjunto de produções que serão agora degustadas por nós nos nossos processos de análise da pesquisa, quando pretendemos amplificar a escuta para os sentidos que se configuraram naquele espaço-tempo de

convívio com o grupo. Evidencia-se nesse curso que chamamos de “curso-piloto” um manancial de possibilidades formativas assentes nos processos identitários, que convidam sujeitos a olhar para si, pronunciar suas palavras e construir sentidos e autorias. Apostamos nos caminhos da educação estética, que mobiliza as dimensões sensíveis dos sujeitos como possibilidade de abertura e enfrentamento a uma perspectiva massificante e alienante que os processos formativos em larga escala correm o risco de assumir, abraçando assim a singularidade do caminho de se constituir docente.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educ. Soc.** [online], São Paulo, vol.29, n.105, 2008, pp.1167-1184. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400011&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 08 mar. 2017.

BESTETTI, Maria Luísa Trindade. Ambiência: espaço físico e comportamento. In: **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, 2014; 17(3): 601-610 p.

DUARTE JR., João Francisco. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

GIL, José. **Movimento Total: o corpo e a dança**. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

GOTTARDI, P.; CARVALHO, C. O CORPO E A CRIATIVIDADE: PERCURSOS DE UM PROFESSOR/ARTISTA/PESQUISADOR. In: XIII EDUCERE, 2017, Curitiba/PR. **XIII EDUCERE/ Congresso Nacional de Educação, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação/ SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)**. Curitiba/PR: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 8321-8335.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LONGAREZI, Andrea Maturano. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. Lambert (1977). **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora mestre Jou.

MARENDINO, Rosane Barbosa. **Re-vento a Psicologia na escola: pelo cultivo da alma na educação**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFF. Niterói, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. v. 1, n. 1, (nov. 1981- ). – Brasília : O Instituto, 1981.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

PEIXOTO, Adão José. Os sentidos formativos das concepções de corpo e existência na fenomenologia de MerleauPonty. **Rev. Abordagem Gestalt**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 43-51, jun. 2012.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 2003. Disponível em: [http://www.labomidia.ufsc.br/Santin/Livros/ed\\_fisica\\_uma\\_abordagem](http://www.labomidia.ufsc.br/Santin/Livros/ed_fisica_uma_abordagem). PDF. Acesso em: 15/03/11.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte**. São Paulo: Editora 34, 1998.

TEIXEIRA, P. Letícia. **Conscientização do Movimento: uma prática corporal**. São Paulo: Caioá, 2008.

Data de envio: 29/08/2018

Data de aceite: 25/11/2018