

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Dissertação de Mestrado

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A
(SUB)EXISTÊNCIA DAS SENSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA**

Tamara Insauriaga Bueno

Pelotas, 2023

Tamara Insauriaga Bueno

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A
(SUB)EXISTÊNCIA DAS SENSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maiane Liana Hatschbach Ourique

Pelotas/RS, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B928e Bueno, Tamara Insauriaga

A experiência estética na formação de professores : a (sub)existência das sensibilidades na construção da docência / Tamara Insauriaga Bueno ; Maiane Liana Hatschbach Ourique, orientadora. — Pelotas, 2023.

167 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Formação de professores. 2. Experiência estética. 3. Pedagogia. 4. Educação infantil. I. Ourique, Maiane Liana Hatschbach, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Tamara Insauriaga Bueno

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A
(SUB)EXISTÊNCIA DAS SENSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA**

Data da defesa: 14 de agosto de 2023.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maiane Liana Hatschbach Ourique (UFPEl)
(Presidente/Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Sueli Salva (UFSM)

Prof^a. Dr^a. Maria Manuela Alves Garcia (UFPEl)

Agradecimentos

Por mais prepotente que isso possa parecer, começo esta parte da escrita agradecendo a mim mesma. A construção desta dissertação fez com que eu revivesse vários momentos da minha formação, da minha infância, da criança que eu fui e que ainda mora em mim. Assim, um pouco nostálgica, agradeço pelo meu processo, por não ter desistido, por ter seguido firme no meu caminho, mesmo que nem tão firme em alguns momentos. Agradeço a mim mesma por, mesmo com medo, ter saído da minha zona de conforto, me disposto a tentar coisas que nunca antes achei possível, nunca antes me achei capaz ou merecedora. Agradeço a mim mesma!

É importante nesse momento agradecer também às muitas pessoas que estiveram comigo, que entenderam o meu caos, não julgaram minha desorganização e foram calma e conforto em momentos de medo e ansiedade...

À minha orientadora Maiane, por sempre estar comigo, por ser amizade, familiaridade, cuidado, acolhimento e tudo aquilo que eu precisei ao longo desse percurso. Sou grata pelos nossos caminhos terem se cruzado no ano de 2020, grata pela tua amizade e orientação que sempre foram muito além do que eu conseguia imaginar. Obrigada por não desistir de mim, por acreditar na minha pesquisa, por tornar esse momento possível e por ser exemplo de amor incondicional.

Às professoras da banca examinadora, Maria Manuela e Sueli, obrigada por todo cuidado e dedicação com meu trabalho, por cada sugestão e indicação. Sou grata por acreditarem no potencial da minha pesquisa, por abraçarem minhas ideias e, por meio de uma docência compreensiva, me ajudarem a crescer e me desprender da pessoa que eu era no início. Muito do meu crescimento nesse percurso se deve a vocês.

Às flores da minha pesquisa, queridas participantes que ao longo desse trabalho tanto me tocaram e sensibilizaram com suas partilhas. Sou grata pela entrega de vocês, pela confiança depositada em mim e na minha orientadora. Quero que saibam o quanto nossos encontros foram necessários, há tempos não olhava para minha infância e para as minhas certezas como nos momentos em que entrevistava vocês. Obrigada por me proporcionarem esse espaço-tempo!

Ao meu grupo de pesquisa, LabForma — Laboratório de Formação e Estudos da Infância. Espaço-tempo onde dei meus primeiros passos no mundo da pesquisa

e que proporcionou alguns dos mais maravilhosos encontros da vida acadêmica, me conectando com pessoas que hoje são parte da minha rede de apoio. Em especial, Alessandra e Erika, obrigada por serem acolhimento, afeto, compreensão, amor e torcida nessa caminhada. Vocês moram no meu coração.

Aos meus queridos amigos do grupo de pesquisa, Juliana, Larissa, Tatiane e Mogar. Obrigada por se fazerem presentes, por partilharem comigo os seus sonhos e vibrarem com as minhas conquistas. Sou grata por conhecer e dividir com vocês essa experiência.

Às pessoas que a universidade colocou em minha vida e hoje também integram essa rede de apoio, Estefânia, Ana Francine e Juliana. Agradeço o privilégio de crescer e amadurecer ao lado de vocês, amparada e inspirada pelas mulheres fortes que são. Obrigada por ficarem comigo mesmo nos momentos mais instáveis e difíceis da minha vida acadêmica.

Ao meu primeiro grupo de amigas da faculdade, Laíza, Cíntia, Clara e Viviane. Obrigada por não deixarem a distância e a correria do dia a dia diminuírem o sentimento e o afeto. Hoje trilhamos caminhos diferentes na vida, mas levo vocês comigo sempre. Obrigada por tantas primeiras experiências compartilhadas.

À Elisa, por vibrar com cada pequena conquista, por me ouvir, aconselhar e por sempre acreditar no meu potencial, vendo o melhor em mim e fazendo com que eu me sentisse parte. Obrigada por me acolher na docência orientada e por ser minha maior referência de Educação Infantil.

Ao Edson, obrigada por ser o primeiro professor a acreditar em mim, por ser parte da minha caminhada desde a graduação. Por ser o primeiro a me convidar para participar de um projeto, de um grupo de estudos, por sempre me incentivar a continuar e apoiar todas as minhas escolhas. Obrigada por ser um exemplo.

Aos professores Marcelo e Rita, por cederem momentos de suas aulas para que eu conversasse com meus sujeitos. Obrigada por acolherem minhas ideias e incentivarem a pesquisa.

À minha amada família, meus pais Adir Rogério e Eliana e meu irmão Andrei. Obrigada por serem minha base, por serem minhas maiores referências de amor, por todo suporte e paciência nesse momento. Agradeço cada palavra de incentivo, cada abraço em dias difíceis e por sempre acreditarem em mim, mesmo quando eu não conseguia. Obrigada por sempre me lembrarem o quanto eu sou amada, o

quanto os meus avós sentiriam orgulho da minha caminhada e por lembrarem que eles olham por mim de onde estão agora. Amo vocês para sempre!

Ao Cleiton, por todo amor, compreensão e torcida sincera. Obrigada por estar aqui, obrigada por sempre me entender, por sempre fazer o melhor para mim, apoiar as minhas escolhas e por ser parte da minha família. Eu te amo!

Às amigas que me acompanham na jornada da vida desde a Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Luiza e Amanda. Às amigas que me acompanham desde o ensino médio, Bianca, Kaila, Gabrielli e Karina. Às amigas que o universo me aproximou, Marta e Shaiane. O meu amor por vocês é tão grande quanto a felicidade por ter vocês na minha vida. Obrigada por ouvirem meus desabafos, aguentarem as crises e mesmo assim permanecerem, sempre ao meu lado e acreditando em mim.

À UFPel por me acolher desde 2016, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação por ser minha casa ao longo dos dois anos do Mestrado.

Ao CNPq pelo suporte financeiro concedido através da bolsa de pesquisa durante a realização deste trabalho. Obrigada por apoiarem a pesquisa em nosso país.

Por fim, agradeço a Deus por ter colocado todas as pessoas acima citadas no meu caminho. Por todas as bênçãos concedidas e proteção ao longo da caminhada. “E Ele, a que, por indefinido, não podemos dar atributos, é, por isso mesmo, o substantivo absoluto” (PESSOA, 2006, p. 426)

A vida é uma viagem experimental, feita involuntariamente. É uma viagem do espírito através da matéria, e como é o espírito que viaja, é nele que se vive. Há, por isso, almas contemplativas que têm vivido mais intensa, mais extensa, mas tumultuariamente do que outras que têm vivido externas. O resultado é tudo. O que se sentiu foi o que se viveu. (PESSOA, 2006, p. 345)

Resumo

BUENO, Tamara Insauriaga. **A experiência estética na formação de professores: a (sub)existência das sensibilidades na construção da docência.** Orientadora: Maiane Liana Hatschbach Ourique. 2023. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

A presente pesquisa discorre sobre a experiência estética ao longo da formação de educadores da primeira infância. Sua temática surge de uma reflexão do processo formativo da autora, que aponta para um contexto de endurecimento da formação docente, revelando uma necessidade em investigar experiências que colocam em pauta a sensibilidade das futuras professoras. Partimos da compreensão de que o questionamento, as diferenças e uma reflexão crítica, pressupostos sustentados pela Teoria Crítica, são necessários à para uma formação que tenha em seu horizonte uma docência compreensiva. Nesse sentido, o trabalho ancora-se principalmente nos estudos de autores como Habermas, Adorno e Hermann, recorrendo também a Benjamin, Honneth e outros. É definido como objetivo principal da pesquisa entender e ampliar o potencial da experiência estética na formação inicial, enfocando a construção de uma docência compreensiva. A problemática é expressa da seguinte forma: entender como e em quais espaços-tempos acontecem as experiências estéticas nos contextos de formação dos cursos de Pedagogia, enfocando os impactos na construção da docência. A perspectiva metodológica que sustenta o trabalho possui um caráter qualitativo-hermenêutico e, para além da dimensão estética, emprega-se uma perspectiva compreensiva da hermenêutica e da dialética. Delimitou-se como contexto e sujeitos de pesquisa iniciais três Instituições de Ensino Superior (IES) do Sul do Rio Grande de Sul, utilizou-se o PPP (Projeto Político Pedagógico) dos cursos de licenciatura em Pedagogia das três IES e um breve levantamento das informações disponibilizadas nos sites oficiais das instituições. Na pesquisa, desenvolve-se a hipótese de (sub)existência das sensibilidades na formação docente, a qual, em meio a uma formação enrijecida e com seus processos de formação humana colocados às margens da formação, reflete sobre os espaços-tempos em que a dimensão estética está/é presente. A pesquisa se propõe a pensar as constelações possíveis (ou visíveis) nas trajetórias de formação, indicando algumas imagens como organizações estéticas que sustentam ou podem sustentar possíveis caminhos para uma (re)visão da formação docente que se ancore em uma dimensão estética, crítica e compreensiva da docência.

Palavras-chave: Formação De Professores; Experiência Estética; Pedagogia; Educação Infantil.

Abstract

BUENO, Tamara Insauriaga. **The aesthetic experience in teacher education: the (sub)existence of sensitivities in the construction of teaching.** Adviser: Maiane Liana Hatschbach Ourique. 2023. 167 p. Dissertation (Master Degree in Educação) — Graduate Program in Education, Education Institute, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2023.

This research focuses on the aesthetic experience throughout the training of early childhood educators. Its theme emerges from the author's reflection on the formative process, which highlights a context of hardening teacher training, revealing the need to investigate experiences that bring forth the sensitivity of future teachers. We start from the understanding that questioning, differences, and critical reflection, presuppositions sustained by Critical Theory, are necessary for an education that encompasses a comprehensive pedagogy. In this sense, the work is mainly grounded in the studies of authors such as Habermas, Adorno, Hermann, as well as drawing on Benjamin, Honneth, and others. The main objective of the research is to understand and expand the potential of aesthetic experience in initial training, focusing on the construction of a comprehensive pedagogy. The problem is expressed as follows: understanding how and in which spaces and times aesthetic experiences occur in the contexts of Pedagogy courses, focusing on the impacts on teaching construction. The methodological perspective that underpins the work has a qualitative-hermeneutical character and, beyond the aesthetic dimension, employs a comprehensive perspective of hermeneutics and dialectics. Three Higher Education Institutions (HEIs) in the southern region of Rio Grande do Sul were delimited as the initial research context and subjects, using the Pedagogical Political Project (PPP) of the Pedagogy degree courses of these three HEIs and a brief survey of the information available on the official websites of the institutions. The research develops the hypothesis of the (sub)existence of sensibilities in teacher training, which, in the midst of rigid training and with its processes of human formation marginalized from education, reflects on the spaces and times in which the aesthetic dimension is present. The research aims to explore the possible constellations (or visible ones) in the trajectories of training, indicating some images as aesthetic organizations that sustain or can sustain possible paths for a (re)vision of teacher training anchored in an aesthetic, critical, and comprehensive dimension of teaching.

Keywords: Teacher Training; Aesthetic Experience; Pedagogy; Early Childhood Education.

Lista de quadros

Quadro 1	Resultados da 1ª etapa da pesquisa no BDTD	28
Quadro 2	Resultados da 2ª etapa da pesquisa no BDTD	29
Quadro 3	Trabalhos selecionados na pesquisa na BDTD	30
Quadro 4	Dados das IES	69
Quadro 5	Informações sobre o curso de Pedagogia	72
Quadro 6	Possíveis marcadores da dimensão estética	79
Quadro 7	Esboço do roteiro	89
Quadro 8	Informações importante para as entrevistas	93
Quadro 9	As flores da pesquisa	99

Lista de figuras/imagens

Figura 1	Laocoonte e Seus Filhos	38
Figura 2	As Sereias e Ulisses	41
Figura 3	Círculo concêntrico 1	42
Figura 4	Mnemosyne Atlas — Panel 79	49
Figura 5	Para que(m) serve teu conhecimento?	55
Figura 6	Mafalda e o despotismo	88

Lista de abreviaturas e siglas

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FaE	Faculdade de Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IES	Instituição/Instituições de ensino superior
LabForma	Laboratório de Formação e Estudos da Infância
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial curricular nacional para a educação infantil
SIIEPE	Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRRS	Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
URS	Universidade Rural do Sul

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1.1 A constituição de uma pesquisadora e de seu projeto de pesquisa	17
1.2 A abordagem de pesquisa e o contexto metodológico	23
1.3 Contexto e sujeitos da pesquisa	24
1.4 Instrumento de coleta de dados	25
1.4.1 Dizem por aí que...	27
2 CIRCUNSCREVENDO A ESTÉTICA	34
2.1 A tal estética e suas ramificações	35
2.2 Experiência com “s” e “r”	43
2.3 A experiência estética na formação de professores	50
3 A RAZÃO COMO UMA FORÇA PROPULSORA DA VIRADA DE SENTIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE	64
3.1 Um olhar para o passado: uma compreensão no presente	67
3.2 As constelações possíveis/visíveis da dimensão estética: como (re)ver a formação de professores?	82
3.2.1 A teia que sustenta as relações estabelecidas	92
3.3 Co-construindo saberes: os encontros proporcionados pela pesquisa	99
4 AS LINHAS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	128
4.1 Explorando relações de existência e sub-existência	129
4.2 As vozes do uno e do múltiplo: a docência na Educação Infantil	138
5 NAVEGANDO PELAS MARGENS DA FORMAÇÃO: AS LINHAS DA PESQUISA	148
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A	156
APÊNDICE B	157
APÊNDICE C	161
APÊNDICE D	164

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho corresponde à escrita para defesa do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Linha de Pesquisa Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas. Sua temática surge entre as reflexões sobre o processo formativo da autora, as quais apontam para, entre outras coisas, a predominância de uma forma racional de pensar que se opõe ao sensível, uma única linguagem tida como universal para traduzir todas as experiências da formação, uma invisibilização ou apagamento de demandas do subjetivo em detrimento de uma formação com foco no mercado de trabalho, dificuldade em estabelecer relações de escuta e acolhimento. Tais reflexões nos levaram a desenvolver a hipótese de sub-existência das sensibilidades na formação docente. Também, reflete-se sobre as possíveis repercussões desta formação nas condutas destes profissionais. Assim, esta pesquisa tem como objetivo principal entender as possibilidades de ampliação da experiência estética na formação inicial, enfocando a construção de uma docência compreensiva. Levando em consideração o contexto formativo que desvaloriza e desconsidera a experiência, o estético, o sensível e o humano, a problemática pode ser expressa da seguinte forma: quais são os espaços-tempos da formação inicial que privilegiam as experiências estéticas das participantes corroborando com a construção de uma docência compreensiva? Com a intenção de manter ativa na escrita as possibilidades críticas contidas na estética, ao longo do primeiro momento desta escrita, aludimos trechos do **Livro do Desassossego**, de Fernando Pessoa, cuja escrita “sem nexos, nem desejo de nexos” (2006, p. 50) nos dá forças para fugir da linearidade esperada enquanto abraçamos a circularidade das ideias. Dito de outra forma, a emancipação do movimento linear cujos argumentos seguem normalmente, nos possibilita uma compreensão que se articula como o movimento circular que está presente nesta escrita. Assim, a falta de nexos se torna a bóia que nos impede de afundar no mar de ideias em que estamos prestes a entrar.

Elucidando os caminhos que justificam tal pesquisa, recorreremos, inicialmente, a Fernando Pessoa (2006, p. 292) que fala: “o mundo é de quem não sente. A condição essencial para ser um homem prático é a ausência de sensibilidade [...] Ora há duas coisas que estorvam a acção — a sensibilidade e o pensamento analítico, que não é, afinal, mais que o pensamento com sensibilidade”. Partimos do

pressuposto de que ser “um homem prático” é importante, em especial frente a uma realidade cujas demandas exigem de nós agilidade, flexibilidade e praticidade. Porém, a ideia de que o homem prático tem como antagonista o homem sensível — ou a sensibilidade — não corresponde com a defesa que fazemos. Entendemos a “origem” dessa praticidade com que resolvemos as coisas, ou lidamos com as situações da vida, como algo originado nas múltiplas experiências significativas que temos, em especial na infância, as quais, por sua vez, ficam reservadas em uma espécie de “arquivo privado”. Esse arquivo, que resguarda essas experiências significativas que tivemos, é acessado quando precisamos tomar decisões rápidas e “sermos práticos”. Então por que ainda circula a ideia de que a praticidade é oposta a sensibilidade? E qual a relação disso com a construção de uma docência compreensiva? Na obra **Dialética Negativa**, Adorno (2009) vai dando indícios de que o negativo faz referência a uma forma de crítica social que questiona as formas estabelecidas de pensamento e de ação na sociedade. O autor usa o termo “negativa” para se referir a identificação das contradições e os conflitos existentes. Um exemplo de contradição ou conflito, por sua vez, pode ser a crença de que o homem prático e o sensível não partilham um comum. Assim, buscamos uma docência compreensiva, capaz de não apenas negar tudo o que é estabelecido, mas sim usar a negação como forma de superação crítica e criativa das práticas educacionais tradicionais. Uma das formas que adotamos para isso é: refletir através de experiências que mantêm ativo o pensamento crítico nos alunos por meio da proposição de experiências estéticas. Ao longo da escrita vamos recuperando e fortalecendo a ideia de uma docência compreensiva ancorada nas experiências estéticas das participantes.

Acerca das dualidades ou contradições que são propagadas socialmente, acreditamos que elas são fomentadas ao longo da formação docente, assim, recorrendo aos estudos de Habermas (1990), começamos a adentrar na formação de professores. O autor, em seu trabalho, **A ideia de Universidade: processos de aprendizagem**, ajuda a contextualizar como se constituiu dentro da universidade esse “homem prático” que comenta Pessoa (2006). Segundo Habermas (1990), o processo de ocultação das ciências empíricas teve início quando estas, distanciando-se do seu berço nas faculdades de filosofia, passaram a seguir um ideal de racionalidade metodológica que se assemelha ao que descreve Pessoa (2006), um modelo “que condenava ao fracasso qualquer tentativa de integração

enciclopédica dos seus conteúdos numa hermenêutica filosófica global” (HABERMAS, 1990, p. 119). Como resultado dessa emancipação, iniciou-se um processo de decadência das “interpretações monistas e metafísicas do mundo” (Ibidem), fazendo com que a filosofia perdesse seu lugar como base da interpretação cultural em geral. Como consequência, “a ciência ganhou terreno como força produtiva importante da sociedade industrializada. [...] As ciências da natureza perderam parte da sua função de suporte de uma imagem do mundo a favor da produção de saber tecnicamente aplicável” (Ibidem).

Partindo dessas reflexões, é possível afirmar que determinadas condutas, formas de pensar e teorias acabam sendo, não só mais valorizadas socialmente, como também, são privilegiadas ao longo da formação de professores, em um contexto acadêmico/universitário. Neste sentido, defendemos neste trabalho o estudo da experiência estética de professores, que, conforme Nadja Hermann (2005) no livro **Ética e estética: a relação quase esquecida**, coloca-se na contramão dessa *linha de produção*¹ de pensamento. Segundo a autora, a dimensão estética é sempre associada à retenção das particularidades, ou seja, Hermann, além de apresentar a sensibilidade como forma igualmente válida de reconhecimento, fala que ela é capaz de abarcar tudo aquilo que o pensamento racional operante desconsidera, entende por estranho, diferente ou que exija uma forma de pensar que difere da predominante. O que, como lembra Adorno (2009), não significa uma oposição à objetividade, mas sim uma oposição à “desumanização” da produção do conhecimento, nas palavras do autor: “Em uma oposição brusca em relação ao ideal de ciência corrente, a objetividade de um conhecimento dialético precisa de mais, não de menos sujeitos. Se não, a experiência filosófica definha” (ADORNO, 2009, p. 42). Assim, essa dimensão não só é capaz de resguardar os contextos singulares da educação, como o faz sem descaracterizar os objetivos de uma proposta de educação para todos (DEVECHI e TREVISAN, 2011), fomentando e acolhendo processos que fortalecem uma formação mais humana, integral e sensível.

Neste ponto, fazemos um adendo acerca do sentido que atribuímos a determinadas palavras/termos que recorremos com frequência ao longo desta escrita. Mais especificamente a um importante aspecto que chamamos de **margens da formação de professores** ou **espaços-tempos** da/na formação. Acreditamos que essas terminologias fazem jus à impossibilidade de eleger apenas um

¹ Termo utilizado por nós para, dentro deste contexto, se referir ao pensamento racional operante.

pensamento, um momento, um espaço e um local como o “correto” para uma formação sensível, estar às margens da formação representa uma forma de ser e de estar na formação, resguardando nossas singularidades. Não buscamos a conceituação de uma ideia, uma vez que tal proposta corre o risco de, ao circunscrever melhor o pensamento, limitar seu potencial crítico. Nas palavras de Adorno (2009, p. 25), “o esforço que está implícito no conceito do próprio pensamento, como contraparte à intuição passiva, já é negativo, uma rebelião contra a pretensão de todo elemento imediato de que é preciso se curvar a ele”. A proposta de focar uma docência compreensiva ecoa a rebelião que implicitamente subsiste no se propor a pensar as margens da formação de professores, uma vez que esses espaços-tempos representam uma quebra no estado automático, uma interrupção do pensamento mecânico e pré-definido, eles retroalimentam uma docência compreensiva por ela ser uma condição para existência plena destas ideias. As margens ou espaços-tempos da formação dão sentido, amparam e fomentam as experiências estéticas na trajetória formativa. Como diz Pessoa (2006, p. 167) representam “a persistência instintiva da vida”, são as perguntas que urgem em nós, nossas mais profundas inquietações, conexões e sentimentos.

Conforme lembra Adorno (1993, p. 101) no livro **Teoria Estética**, “Em mais nenhum lugar, talvez, a não ser na estética, se torna tão evidente a dissecação de tudo o que não é dominado pelo sujeito, a sombra tenebrosa do idealismo”, tal ideia nos levou a desenvolver dois pensamentos: 1º — Acessar aquilo que não é dominado pelo sujeito, logo, a dimensão estética da formação de professores não representa uma formação mais “fácil”; dar espaço-tempo para novas formas de pensar, para uma formação integral e compromissada, requer dedicação, empenho e consciência. Rever nossos processos formativos, conscientes de que estamos imersos em uma determinada lógica de pensamento, a qual tentamos “superar” nesse processo de rememoração e reflexão, implica justamente aceitar os desafios de tal proposta ou, como diz Adorno (1993, p. 112): “A pura imediatidade não é suficiente para a experiência estética. Além da espontaneidade, necessita também da intencionalidade, da concentração da consciência; não se pode eliminar a contradição”. 2º — Aceitar as contradições que cercam esse processo de “superação” de um determinado modelo de pensamento, significa aceitar que esse desejo é utópico. Ou seja, conscientes das limitações do espaço-tempo, da influência da Indústria cultural, de um modelo de ensino que há anos vem sendo

construído com a intenção de fortalecer o ciclo ao qual nos referimos, a intenção do presente trabalho parte da emergente necessidade de assegurar espaços-tempos de formação que, na medida do possível, se oponham a tal cenário, visto que estes fomentam ideias e ações que corroboram com a quebra desse vicioso ciclo que tem como objetivo, além da dominação/domesticação das massas, a perpetuação de um ensino enrijecido, que carece de experiências sensíveis, humanas, espaços de troca, de escuta e de fortalecimento da subjetividade dos indivíduos.

Partindo do exposto, recuperamos que a presente pesquisa gira em torno da problematização dos espaços-tempos da formação inicial que privilegiam as experiências estéticas das participantes corroborando com a construção de uma docência compreensiva. Assim, tendo nosso horizonte voltado para esse debate, buscamos desenvolver/aprofundar questões como: Quais são os espaços-tempos em que ocorrem as experiências estéticas ao longo da graduação? Quais contradições envolvem as experiências estéticas ao longo dessa formação inicial? O que caracteriza os espaços-tempos em que se dão essas experiências? É possível elencar pontos em comum entre eles? Sendo possível identificar pontos em comum, como fortalecê-los na formação de professores? Como esse fortalecimento, combinado com as possíveis contradições encontradas, pode agregar ao processo de formação de professores como um todo? Quais as possíveis repercussões desse processo para os profissionais da educação agora e futuramente? Paralelo a isso, temos a intenção de também responder às seguintes questões: como são entendidas as sensibilidades que permeiam a formação de professores da infância atualmente? E, qual a relação entre as experiências vividas na infância e posteriormente as condutas desenvolvidas por esses profissionais?

1.1 A constituição de uma pesquisadora e de seu projeto de pesquisa

Iniciei minha graduação em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) no primeiro semestre de 2016. Ao longo do curso, tive a oportunidade de participar de inúmeros eventos, integrar diversos projetos e conhecer professores que me inspiraram muito, dentre outras oportunidades. Assim como Fernando Pessoa, acredito que “Pertença, porém, àquela espécie de homens que estão sempre na margem daquilo a que pertencem, nem vêm só a multidão de que são, senão também os grandes espaços que há ao lado” (2006, p. 40). Contudo,

um pouco diferente do autor, entendo que nem sempre estive “à margem daquilo a que pertencço”. Em determinados momentos caminhava/caminho junto da multidão, em outros, estava/estou tão ao lado destes que quase não “escuto o que dizem”. Acerca dessa margem, Jean Galard comenta que “A desfocalização destitui o essencial, dá sentido ao acidental, detém-se no detalhe, deriva na margem” (2008, p. 90). Nesse sentido, embasada pelos escritos de ambos os autores, associo o “estar à margem” não à sensação de estar fora da sociedade, perdida ou deslocada, mas sim a um sentimento, a um olhar que dá sentido para o que normalmente passa despercebido, que se apega ao que desassossega, que faz do estranhamento algo comum, que sente e ouve com todo seu ser, se detendo nos detalhes, em especial, naqueles que derivam na margem. Mas o que tem haver estar à margem com a experiência estética? O que significa dizer que certa ora estou lá e certa ora estou cá? Buscando responder essas perguntas, que há não muito tempo fomentaram reflexões sobre minha trajetória acadêmica e meu encontro com a dimensão estética, partilho um pouco do meu percurso formativo, com a intenção de não só contar um pouco mais sobre mim, mas também estabelecer a relação entre as múltiplas experiências que existem na formação e a dimensão estética que as sustenta, partilhando um pouco do processo de constituição da presente pesquisa, sua temática e sua autora.

Iniciei minha graduação em Pedagogia na UFPel no primeiro semestre de 2016 e, por conta da Pandemia de Covid-19, concluí a graduação no primeiro semestre de 2021. Durante esse período, tive a oportunidade de participar de muitos projetos, dos quais destaco: Brinquedoteca da FaE, Curso de Musicalização para professores da Educação Infantil e A arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais no contexto de distanciamento social, projetos coordenados pelo professor Edson Ponick. Destaco também o grupo de pesquisa Laboratório de Formação e Estudos da Infância (LabForma/UFPel/CNPq), do qual faço parte desde abril de 2020, período em que tive a oportunidade de atuar como Bolsista PIBIC/CNPq (2020/2021) do projeto Infância e docência na Educação Infantil: espelhamentos e alteridade, ambos coordenados pela professora Maiane Liana Hatschbach Ourique. Esses momentos se destacam ao longo da minha formação por oportunizarem uma desfocalização que, longe de representar um abandono da atenção, ampliou minha percepção para novos lados (GALARD, 2008). Estes momentos, mais tarde, se revelaram como os meus primeiros contatos com a experiência estética da formação

de professores, ainda que na época eu não conseguisse compreender tal dimensão ou compreender o quanto minha formação havia sido impactada por esses momentos.

Chegando na reta final da graduação, me encontrava em um estado semelhante ao que Pessoa (2006, p. 49) descreve, “Tudo em mim é a tendência para ser a seguir outra coisa; uma impaciência da alma consigo mesma, como uma criança inoportuna; um desassossego sempre crescente e sempre igual”. A vontade de seguir estudando, de seguir pesquisando, perguntando e aprendendo só não era maior que o medo de não estar pronta para continuar. Ao longo da graduação, muito ouvi falar sobre a dicotomia entre teoria e prática, sobre as incontáveis lacunas que existem entre estes importantes pilares da educação. Neste sentido, me parecia incoerente seguir estudando sem essa importante dimensão que é a prática. Contudo, através das vivências no LabForma e das discussões ocorridas ao longo dos projetos lançados pela Faculdade de Educação (FaE), durante o calendário alternativo, uma ideia enraizada de prática foi sendo desmistificada. Um dos textos com que me deparei nesse período, de Antônio Nóvoa (2009), falava da prática como uma proposta de ação que conduz os alunos à aprendizagem. Ao longo da escrita, o autor reflete sobre como a prática tem se condensado cada vez mais em “comunidades de prática” e como, porém, não devemos restringir nossas ações a tais comunidades. Relembrando os discursos que reforçam as diferenças entre teoria e prática, o autor fala da necessidade de inverter essa tradição, dando espaço para discussões que instruem “as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2009, p. 4), abandonando a ideia de que a docência “se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber” (Ibidem). Assim, ao longo do meu último semestre, o qual ocorreu remotamente, fui desconstruindo o conceito de prática, desconstruindo a ideia de que a mesma só ocorre em sala de aula, fui ressignificando as formas de desenvolver práticas de qualidade e entendendo que a tão importante experiência da docência não acontece apenas no estágio final feito durante a graduação, sendo iniciada nas reflexões de nosso próprio processo formativo, nesse “terceiro lugar” discutido por Nóvoa (2009, p. 4) “um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. Longe de querer trazer uma visão romantizada ou superficial da docência, fui percebendo que enquanto eu estava me constituindo aluna de um

curso de licenciatura, no atual cenário, estava também me constituindo professora e pesquisadora.

Mais tarde, percebi que as referidas discussões e vivências, que me possibilitaram desmistificar ideias engessadas, se caracterizam como um movimento que Habermas (1990) já descrevia. Ao longo do seu livro, **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**, Habermas (1990) aponta para a perspectiva do observador e a perspectiva do participante. Ao observador, é possível apenas identificar uma ação, sem nunca ser capaz de “descrever com segurança a execução de um plano específico de ação” (HABERMAS, 1990, p. 66), uma vez que não é possível saber a verdadeira intenção de tal ação, para isso, precisaríamos nos colocar como participantes, somente assumindo tal perspectiva poderíamos, seguramente, inferir a intenção de uma ação. Na esteira desse pensamento, Habermas (1990) introduz a ideia de Austin, que proporcionou uma virada de sentido nas reflexões sobre meu processo formativo. Tal ideia afirma que sempre que dizemos algo, por consequência, fazemos algo; toda ação de fala representa uma descrição do que fazemos. Nesse sentido, deixamos a perspectiva do observador e passamos a perspectiva do participante. Habermas, aproximando ainda mais teoria e prática, ou ações linguísticas e não linguísticas, afirma que “num nível geral certamente *todas* as ações, linguísticas e não linguísticas, podem ser apreendidas como uma atividade orientada para um fim” (HABERMAS, 1990, p. 67). Os escritos do autor foram muito importantes para fortalecer a vontade de continuar que existia em mim, ainda que, por vezes, algumas de suas palavras parecessem não me alcançar, suas ideias e reflexões permaneceram comigo e, aos poucos, foram se tornando parte da base que sustenta a presente escrita.

Fernando Pessoa (2006, p. 224) afirma que “todos os movimentos da sensibilidade, por agradáveis que sejam, são sempre interrupções de um estado, que não sei em que consiste, que é a vida íntima dessa própria sensibilidade”. Partindo desse pensamento, entendo que os espaços-tempos do LabForma, da Brinquedoteca, e dos demais marcos da minha formação, sejam as interrupções do estado que Pessoa (2006) descreve. Neles, eu estava na formação, mas em espaços-tempos que se ocupam daquilo que a formação — normalmente — desconsidera, o respeito à subjetividade dos indivíduos, escuta e acolhimento humano, logo, me encontrava ao mesmo tempo à margem desta formação, imersa por saberes ou sensibilidades que quando se inserem no currículo, aparecem como

saberes “transversais”. Por exemplo, dada a impossibilidade de “enquadrar” esses saberes em uma disciplina, eles se dão através de outras experiências que sub-existem na formação, não existe um compromisso expresso por parte dos docentes em acolher e dar espaços para essas experiências pois muitas vezes elas nem mesmo são assumidas como formativas nos diálogos realizados nesses espaços. Na obra **Saberes e Incertezas sobre o currículo**, organizada por Sacristán (2013), Tapias (2013, p. 126) aborda a “metamorfose sociológica de enorme magnitude” que a interculturalidade traz para a ação educativa. O autor reflete sobre a relação entre a cultura hegemônica e a diversidade cultural, a “pluralidade complexa” que o trabalho com outras experiências representa, nos ajudando a compreender o caráter de transversalidade² que experiências que diferem da cultura hegemônica assumem no currículo. Fazemos aqui um importante adendo: a dimensão e a experiência estética da formação docente não são acessadas somente em espaços/experiências que se propõe abertamente à trabalhar com outras linguagens, conforme apresentaremos mais adiante, partimos da hipótese de sub-existência da dimensão estética na formação de professores. Partindo disso, consideramos válido fazer alguns questionamentos: o que diferencia esses espaços-tempos dos demais da minha formação? Por que esses? Por que estéticos? Por que à margem?

Como forma de responder às referidas questões, esta pesquisa organiza-se em três capítulos, sendo que estes capítulos são antecidos pelas **1 Considerações Iniciais** e retomados na conclusão, que se apresenta como **5 Navegando pelas margens da formação: as linhas da pesquisa**. Desta forma, iniciamos nossa discussão no **2 Circunscrevendo a estética**. Esta parte da

² De forma geral, Tapias (2013) afirma que a interculturalidade tende a aparecer no currículo de duas formas, 1º de forma assimilacionista, abrindo mão de suas diferenças e assumindo “pautas culturais da sociedade receptora de imigrantes” (TAPIAS, 2013, p. 127). 2º de forma diferencialista, reeditando nossa contemporaneidade como um multiculturalismo. Porém, o autor adverte que “O diálogo intercultural não pode fluir se não for um diálogo livre de preconceitos. Esses tópicos negativos a respeito do outro que é diferente, que estigmatizam aqueles sobre quem recaem, constituem o primeiro obstáculo que deve ser removido. Isso não é fácil, pois os preconceitos vivem arraigados no imaginário social, alimentando meios e rechaços além do que geralmente admitimos intelectualmente. Um conhecimento crítico das realidades culturais dos outros e das nossas próprias é um instrumento indispensável para deixar para trás os óculos preconceituosos que impedem de, de fato, tratar o outro como interlocutor que é ouvido de verdade” (TAPIAS, 2013, p. 129). Ou seja, não basta assumir que incorporamos a interculturalidade na formação de professores com base na segunda perspectiva — diferencialista — é necessário assumir a situação de “exclusão social” (Ibidem, p. 130) que se encontram as diferentes experiências e pensar em uma ética e estética que sejam baseadas na “interculturalidade e feita para ela, elaborada de acordo com o diálogo entre os diferentes”, (Ibidem, p. 131).

pesquisa divide-se em três tópicos, **2.1 A tal estética e suas ramificações**, **2.2 Experiência com “s” e “r”** e **2.3 A experiência estética na formação de professores**. Em linhas gerais, damos início à discussão sobre a estética, visando, inicialmente, compreender os fundamentos que a sustentam para que, em um segundo momento, seja possível diferenciar a dimensão estética a que faz referência a Teoria Crítica e a dimensão estética referenciada pela arte. Para tal, recorreremos a autores como Adorno (1985, 2009, 1993 e 2018), Hermann (2005 e 2010) e Galard (2008). Refletimos também sobre a ideia de experiência que fortalece nossas discussões. Ademais, damos início à discussão que problematiza a dimensão estética da formação de professores, entrelaçando os referidos autores com Ourique (2012), Nóvoa (2009), Benjamin (2012) e Honneth (2009 e 2018). Ressalta-se que este referencial teórico também servirá de base para as discussões desenvolvidas nos outros capítulos. O segundo capítulo desta pesquisa, **3 A razão como uma força propulsora da virada de sentido na formação docente**, divide-se em três tópicos, **3.1 Um olhar para o passado: uma compreensão no presente**, **3.2 As constelações possíveis/visíveis da dimensão estética: como (re)ver a formação de professores?** e **3.3 Co-construindo saberes: os encontros proporcionados pela pesquisa**. Tendo iniciado a discussão acerca da dimensão estética e sua relação com a formação de professores, damos início a uma reflexão acerca das informações apresentadas sobre os cursos de Pedagogia nos sites oficiais de 3 Instituições de Ensino Superior (IES). Posteriormente, recorreremos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Proposta Pedagógica Curricular (PPC) das 3 IES, a fim de encontrar subsídios que nos ajudem a sustentar e aprimorar a hipótese que apresentamos posteriormente. Na sequência, adentramos nas constelações da experiência estética por meio das entrevistas realizadas, damos foco para a co-construção de saberes com as participantes de pesquisa, nos debruçando nas dicotomias e polaridades encontradas ao longo das entrevistas. O **4 As linhas da experiência estética**, será dividido em dois tópicos, **4.1 Explorando relações de existência e sub-existência** e **4.2 As vozes do uno e do múltiplo: a docência na Educação Infantil**. Nesta parte da pesquisa, com base nos dados e reflexões feitas até o momento, recuperamos a hipótese que aborda as relações de subsistência e sub-existência da dimensão estética na formação de professores com o intuito de refletir sobre a questão que estrutura a problemática do trabalho, para tanto, vamos costurando parte das escritas das participantes de pesquisa às linhas

traçadas ao longo da pesquisa. Partindo disso, buscamos compreender possíveis implicações da experiência estética (a qual é pautada nas imagens das constelações da dimensão estética construídas ao longo da pesquisa) nas condutas dos docentes. Para isso, ancoramos nossas reflexões em três grandes questões, sendo elas: 1) Qual a relação entre formação estética de professores e docência na Educação Infantil? 2) Que relações podemos estabelecer entre Educação Infantil e experiência estética? e 3) Como podemos relacionar as Pedagogias Participativas e a dimensão estética da formação de professores?

1.2 A abordagem de pesquisa e o contexto metodológico

Fernando Pessoa (2006, p. 88) afirma que “Cada coisa tem uma expressão própria, e essa expressão vem-lhe de fora. Cada coisa é a intersecção de três linhas, e essas três linhas formam essa coisa: uma quantidade de matéria, o modo como interpretamos, e o ambiente em que está”. Ainda que a experiência estética de professores não possa ser reduzida exclusivamente à “coisa” descrita por Pessoa (2006), a afirmação do autor de que diferentes intersecções compõem as “coisas” ao nosso redor, vem ao encontro do que acreditamos ser a composição da dimensão e da experiência estética da formação de professores. Neste sentido, o debate que fazemos, de caráter qualitativo-hermenêutico, tem como base de sua metodologia, além da dimensão estética, uma perspectiva compreensiva da hermenêutica e da dialética, visto que amparadas pelo trabalho de Jürgen Habermas (1987), **Dialética e Hermenêutica: Para a crítica da Hermenêutica de Gadamer**, acreditamos que tal interpretação consiga abarcar as múltiplas intersecções que perpassam essa dimensão, ultrapassando os limites puramente racionais e integrando novos modos de pensar e entender a formação de professores (HERMANN, 2005).

Em sua obra, refletindo sobre o contexto objetivo, o autor afirma que a compreensão das ações sociais³ é diretamente afetada pela linguagem, pelo trabalho e pela dominação. Partindo da ideia de que a linguagem corresponde à coação da natureza exterior, o trabalho corresponde à coação que se introduz nos processos de disposição técnica e a dominação corresponde à coação da natureza interior, Habermas (1987) afirma que estes são regidos pela infraestrutura linguística

³ As quais são interpretadas aqui como as intersecções que perpassam e/ou afetam, direta ou indiretamente, a dimensão estética da formação de professores.

da sociedade. Tal estrutura, por sua vez, é sempre o espaço-tempo de um determinado contexto, o qual, mesmo “mediado simbolicamente, se constitui por coações da realidade: através da coação da natureza exterior [linguagem], coação que se introduz nos processos de disposição técnica [trabalho], e através da coação da natureza interior [dominação], que se espelha nas repressões das relações sociais de força” (HABERMAS, 1987, p. 23). Ou seja, considerando as possíveis intersecções da dimensão estética, abordadas ao longo da pesquisa como os atravessamentos que ocorrem na experiência estética, temos como contexto objetivo específico as experiências estéticas das participantes ao longo da formação inicial. Logo, nosso contexto se estabelece como o espaço-tempo em que essas experiências se desenvolvem. Para tanto, consideramos as possíveis influências da linguagem, do trabalho e da dominação que estão presentes na dimensão estética da formação de professores — que acreditamos ser correspondente a ação social descrita por Habermas (1987). Partir de tal pressuposto tem como objetivo nos imunizar de uma compreensão “a-histórica” — ou, que nega a tradição — uma vez que, reconhecendo o domínio que linguagem, trabalho e dominação exercem sobre a dimensão estética da formação de professores, buscamos “condições fora da tradição, sob as quais se alteram empiricamente regras transcendentais da concepção do mundo” (HABERMAS, 1987, p. 24).

1.3 Contexto e sujeitos da pesquisa

Pessoa (2006, p. 295) enquanto reflete sobre o outro, sintetiza que, “Em geral, pelo hábito que tenho de, desdobrando-me, seguir ao mesmo tempo duas, diversas operações mentais eu, ao passo que me vou adaptando em excesso e lucidez ao sentir deles, vou analisando em mim o desconhecido da alma deles [...]”. O “eles” mencionado pelo autor, são os nossos sujeitos de pesquisa, pessoas que ao aceitarem partilhar relatos de suas trajetórias formativas, irão possibilitar uma virada de sentido em nossas hipóteses e pressupostos. Assim, nosso contexto inicial de pesquisa são instituições de ensino que ofertam o Curso de Pedagogia, e, posteriormente alunos de uma dessas instituições. Ou seja, restringimos nossa pesquisa inicial a três Instituições públicas de Ensino Superior. Buscaram-se dados e informações sobre a constituição dessas IES, de seus cursos de Pedagogia, seus currículos e propostas de formação, obtendo assim uma visão mais ampla da

formação de professores, o que é esperado do professor, como as universidades pensam a formação desses sujeitos e que entendem como comum, o que se repete nas três instituições. Em um segundo momento, nos centramos nos alunos de uma dessas IES com o objetivo de estabelecer contato com eles, para realização de entrevistas semiestruturadas individuais e a solicitação de uma escrita autobiográfica. Essas escolhas têm como base a perspectiva qualitativa-hermenêutica, para que seja possível abranger o mundo objetivo, o moralmente prático e o esteticamente expressivo das universidades que intentamos estabelecer contato. Tendo como base o acesso às instituições, disposição de informações em páginas/perfis sociais, formas de contato (e-mail, telefone, acesso ao local), estabelecemos como contexto geral da pesquisa as seguintes instituições: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Nosso contexto específico parte das relações que temos a intenção de estabelecer com as participantes que são da Universidade Federal de Pelotas, ou seja, os espaços-tempos em que estas pessoas se sentiram incluídas, acolhidas, tiveram a oportunidade de refletir sobre suas formações, suas trajetórias, se expressaram através de outras linguagens, lançaram mão de sua cultura para construir hipóteses e estabeleceram relações significativas.

1.4 Instrumento de coleta de dados

Na continuação da reflexão de Pessoa (2006), apresentada no início do tópico **2.1 Contexto e sujeitos da pesquisa**, o autor discorre “Assim, entre sonhos, e sem largar o meu devaneio ininterrupto, vou, não só vivendo-lhes a essência requintada das suas emoções às vezes mortas, mas compreendendo e classificando as lógicas interconexas das várias forças do seu espírito [...]” (PESSOA, 2006, p. 295). A fim de “compreender e classificar as lógicas interconexas” da experiência estética das participantes de pesquisa, recorreremos (1º) aos estudos de Mills (2009) sobre artesanato intelectual, os quais abordaremos sob uma nova perspectiva, visando abarcar as vivências estéticas das participantes, (2º) a narrativa de histórias de vida de Ostetto e Bernardes (2019). Enquanto Mills (2009, p. 94) afirma que “Escrever é, entre outras coisas, *sempre* uma maneira de compreender a nós mesmos. Só compreendemos nossos próprios sentimentos e nossas próprias ideias

escrevendo-os”, Ostetto e Bernardes (2019, p. 166) asseveram que “Recorrer às histórias de vida, na pesquisa e na formação docente, vai além da utilização de saberes formais, uma vez que os saberes da experiência das participantes são reconhecidos como importantes para sua construção biográfica”. (3º) Também, buscamos apoio nos estudos de Abrahão (2003), cuja percepção das narrativas e suas possíveis relações com a pesquisa autobiográfica sustentam nossa proposta.

Tais estudos são apresentados como balizadores do contato que visamos estabelecer com alunos dos cursos das três IES selecionadas. O convite para que compartilhem sua trajetória formativa, para além de uma coleta de dados, parte do desejo de auxiliar, se possível, nas reflexões das participantes sobre seus próprios processos formativos, suas escolhas, sentimentos e construção de ideias. Para melhor apresentar os instrumentos que serão utilizados ao longo da pesquisa, organizamos os mesmos no **Diagrama 1 — Instrumentos de coleta de dados**.

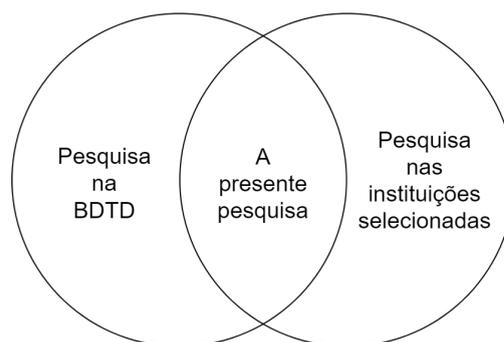


Diagrama 1 — Instrumentos de coleta de dados

Neste sentido, nossa pesquisa divide-se em duas grandes fases. A primeira delas, parte da realização de uma **Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. A pesquisa no BDTD, através do estado do conhecimento, visa compreender o que as produções relacionadas à experiência estética de professores, sinalizam para a área e possíveis contribuições para nossa pesquisa.

A segunda parte, uma **Pesquisa nas instituições selecionadas**, divide-se em dois momentos, o primeiro, tem como objetivo principal encontrar elementos que auxiliem e fortaleçam a construção da hipótese de sub-existência da dimensão estética de formação de professores. Para isso, buscamos entender/recuperar brevemente a constituição dos cursos de Pedagogia nas instituições, a missão de

cada universidade, o perfil de egresso que cada uma tem para o curso, público alvo, entre outros indicadores. Em um segundo momento, tendo como base o que indicam os documentos de cada curso e as reflexões feitas acerca dos materiais e informações acessados, estabelecemos contato com 10 alunos da Universidade Federal de Pelotas. Nosso objetivo é compreender como se constroem os espaços-tempos que favorecem as experiências estéticas ao longo da formação de professores. Para isso, convidamos as participantes a, inicialmente, através de uma conversa, partilharem suas trajetórias formativas conosco, em um segundo momento, através de uma narrativa autobiográfica, convidamos esses sujeitos a reverem alguns momentos específicos de suas formações⁴.

1.4.1 Dizem por aí que...

Com o objetivo de entender o que dizem os trabalhos e produções acadêmicas acerca da dimensão estética da formação de professores, realizamos uma **pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, tal pesquisa organizou-se em quatro etapas. A 1ª etapa caracterizou-se por uma pesquisa geral e teve como base os descritores: Formação de professores, Estética e Educação Infantil, utilizados sem aspas. Ao todo, os resumos de 91 trabalhos foram lidos e, de modo geral, constatamos que dentre os trabalhos catalogados na primeira etapa da pesquisa, um número expressivo caracterizou-se como de cunho qualitativo. Ademais, identificamos que, de modo geral, os trabalhos dividiam-se em dois grupos, o 1º composto por trabalhos que versavam sobre a literatura (seus usos em sala de aula, possíveis impactos e desdobramentos); enquanto o 2º grupo abordava a estética, majoritariamente, associando-a à música, às artes visuais e às artes plásticas, ressaltamos que predominantemente os trabalhos traziam discussões que abordavam tanto a Educação Infantil quanto os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados encontrados na 1ª etapa da pesquisa são apresentados no **Quadro 1 — Resultados da 1ª etapa da pesquisa no BDTD**.

Quadro 1 — Resultados da 1ª etapa da pesquisa no BDTD

⁴ Nos tópicos **3.2 As constelações possíveis/visíveis da dimensão estética: como (re)ver a formação de professores?** e **3.3 Co-construindo saberes: os encontros proporcionados pela pesquisa** retomamos e aprofundamos as entrevistas e a proposta de escrita de uma narrativa autobiográfica.

Descritores utilizados	Formação de Professores; Estética; Educação Infantil
Total de trabalhos encontrados	91 (ao todo, 96 trabalhos foram indicados, contudo, destes, 5 apareceram duas vezes)
Dissertação	68
Tese	23
Ano de publicação das produções analisadas	<ul style="list-style-type: none"> ● 2021 → 1 ● 2020 → 6 ● 2019 → 13 ● 2018 → 9 ● 2017 → 6 ● 2016 → 13 ● 2015 → 4 ● 2014 → 5 ● 2013 → 8 ● 2012 → 4 ● 2011 → 4 ● 2010 → 7 ● 2009 → 3 ● 2008 → 3 ● 2007 → 1 ● 2006 → 1 ● 2005 → 2 ● 2004 → 1
Observações	<ul style="list-style-type: none"> ● Dentre os 91 trabalhos analisados, apenas 11 possuíam dentre suas palavras-chave os 3 descritores: Formação de professores; Estética; Educação Infantil; ● Este levantamento ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2021.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após vislumbrar o que as pessoas, de forma geral, compreendem sobre formação docente e estética, ao longo da 2ª etapa realizamos uma pesquisa mais objetiva, utilizando os mesmos descritores empregados anteriormente, porém, com aspas, logo “Formação de professores”; “Estética” e “Educação Infantil”. Constatamos que, apesar da uma notável mudança no público alvo dos trabalhos, as concepções de estética e formação docente permaneceram as mesmas. Ao todo, 33 resumos de trabalhos foram analisados e, em linhas gerais, foi possível observar que a maioria dos trabalhos tinha como foco/público alvo professores que atuavam

exclusivamente na Educação Infantil ou a etapa da Educação Infantil. Assim como na primeira etapa da pesquisa, grande parte dos resumos apresentavam pesquisas de cunho qualitativo, porém, também identificamos um número expressivo de trabalhos que se identificavam como pesquisas de cunho documental, pesquisas narrativas ou como pesquisa-ação. Os trabalhos identificados na 2ª etapa da pesquisa versavam, majoritariamente, sobre a relação dos professores com o ensino da arte na Educação Infantil, logo, os trabalhos abordavam a formação artística dos professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, as práticas desenvolvidas com crianças referentes à música, artes plásticas, artes visuais, impacto cultural do ensino da arte para as crianças e professores e também o impacto da cultura no ensino das crianças/práticas desenvolvidas. Os resultados encontrados na 2ª etapa da pesquisa são apresentados no **Quadro 2 — Resultados da 2ª etapa da pesquisa no BDTD.**

Quadro 2 — Resultados da 2ª etapa da pesquisa no BDTD

Descritores utilizados	“Formação de Professores”; “Estética”; “Educação Infantil”
Total de trabalhos encontrados	33 (ao todo, 34 trabalhos foram indicados, contudo, destes, 1 apareceu duas vezes)
Dissertação	24
Tese	9
Ano de publicação das produções analisadas	<ul style="list-style-type: none"> ● 2021 → 1 ● 2020 → 2 ● 2019 → 5 ● 2018 → 3 ● 2017 → 2 ● 2016 → 6 ● 2015 → 1 ● 2014 → 2 ● 2013 → 3 ● 2011 → 1 ● 2010 → 2 ● 2009 → 1 ● 2008 → 3 ● 2005 → 1
Observações	<ul style="list-style-type: none"> ● Dentre os 33 trabalhos analisados, apenas 8 possuíam dentre suas palavras-chave os 3 descritores: “Formação de professores”;

	<p>“Estética”; “Educação Infantil”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este levantamento ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2021.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A 3ª etapa da pesquisa teve como objetivo selecionar, dentre os trabalhos identificados na 1ª e 2ª etapa, as dissertações e teses cuja temática aproximava-se da proposta dessa pesquisa. Para isso, levou-se em consideração o objetivo dos trabalhos e as palavras-chave. Ao todo, 11 trabalhos foram selecionados na 3ª etapa. A 4ª e última etapa caracterizou-se pela triagem final, para isso, usamos como critério a quantidade de informações contidas nos resumos, clareza e objetividade das mesmas, com o intuito de encontrar pesquisas que pudessem contribuir com as discussões e questionamentos que desenvolvemos ao longo da presente pesquisa. Ao final, 4 trabalhos foram selecionados, os quais são apresentados no **Quadro 3 — Trabalhos selecionados na pesquisa na BDTD**.

Quadro 3 — Trabalhos selecionados na pesquisa na BDTD

Título	Referência
Fios Que Conectam Docência E Infância: O Papel Da Experiência Estética Na Formação De Professores De Educação Infantil	LAGE, Livia Larissa de Lima. Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil . Livia Larissa de Lima Lage. Orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Leis. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.
Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores	SILVEIRA, Paloma Dias. Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores . Paloma Dias Silveira. Orientador: Margarete Axt. 2014. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós — Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.
A dimensão estética na formação das educadoras e dos educadores da infância: todos os tons do mundo	SILVA, Mara Lúcia Finocchiaro da. A dimensão estética na formação das educadoras e educadores da infância: todos os tons do mundo . Mara Lúcia Finocchiaro da Silva. Orientação Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Artes, Curso de Pós Graduação em Artes. 2014

Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública	CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de. Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública . Maria Thereza Ferreira de Carvalho. Orientação: Giovinazzo Junior. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A dissertação intitulada **Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil**, de autoria de Lívia Larissa de Lima Lage, apresenta como objetivo compreender aspectos que, dentro do processo formativo de oito professores da Educação Infantil, auxiliaram esses docentes a desenvolverem práticas pedagógicas que refletem concepções de crianças como sujeitos de direitos, competente em suas múltiplas formas de interagir e produzir cultura. Para tal, a autora lançou mão de dois recursos, sendo eles a análise de relatórios de avaliação das crianças e entrevistas com os professores. Ao final, Lage expõe que as dimensões: pessoal, relacional e experiencial, da docência e dos saberes docentes, são identificados como aspectos fundamentais da/para formação de docentes que sejam sensíveis à infância, reforçando a necessidade de ambientes esteticamente acolhedores que promovam as experiências necessárias aos docentes em formação.

A tese intitulada **Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores**, de autoria de Paloma Dias Silveira, tem como objetivo a construção e divulgação do conceito *exercício estético-filosófico*, com foco na formação continuada de professores. Para tanto, foi realizado o acompanhamento do trabalho pedagógico de quatro professoras da Educação Infantil, as quais participaram de um processo de formação continuada; a autora da tese participou do processo de formação na condição de formadora. Ademais, Paloma lançou mão de conversas com as professoras selecionadas, escritas produzidas pelas professoras durante o curso e partilhadas em um ambiente virtual e as imagens e textos do livro “Viajando com Fernandinho” produção autoral das professoras que participaram da pesquisa, na qual relatam o trabalho que desenvolvem na escola.

A dissertação intitulada **“A dimensão estética na formação das educadoras e educadores da infância: todos os tons do mundo”**, de autoria de

Mara Lúcia Finocchiaro da Silva, apresenta como objetivo mapear possíveis reverberações na prática docente considerando a dimensão estética na formação de educadoras/es da infância, cujo eixo primordial foi a multiculturalidade. Como metodologia de trabalho, a autora indicou a realização de doze encontros, que ocorreram mensalmente e que tinham como foco a dimensão estética da formação de professores com foco na multiculturalidade. Nestes encontros, foram colocados para debate e análise imagens, músicas, brinquedos, brincadeiras e obras artísticas. Além disso, sete práticas ocorreram com turmas de crianças com três e cinco anos, tendo como base as formações ocorridas.

A dissertação intitulada **“Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública”**, de autoria de Maria Thereza Ferreira de Carvalho, apresentou como objetivo discutir as implicações da formação docente e sua prática na sala de aula. Ressaltamos que foi informado pela autora que tal análise parte do olhar da Teoria Crítica, sendo este o diferencial que corroborou para a seleção do trabalho. A pesquisa foi realizada em duas escolas e teve como sujeitos focais três professoras. A identificação e análise de dados teve como base observações realizadas em sala de aula pela autora, nestas observações, após caracterizar os objetivos das professoras participantes, tendo como base as exigências oficiais e as propostas que eram desenvolvidas, avaliou-se possíveis contribuições na aprendizagem prática em artes.

Em vista do levantamento feito, é possível perceber que existem trabalhos que, de forma potente, abordam, estudam e refletem sobre a dimensão estética da formação continuada de professores. Assim, de início, é possível fazer 2 apontamentos: 1º as pesquisas contribuem para pensarmos, futuramente, em uma formação continuada com base nos pressupostos estéticos que serão construídos na pesquisa, uma vez que os estudos apresentam relatos positivos e significativos para as docentes que participaram das formações continuadas; 2º dentre os trabalhos selecionados, identificamos que práticas de conversa, entrevistas, encontros — virtuais ou presenciais — são usados com frequência, tanto para dar início às reflexões dos trabalhos quanto para construção das considerações finais sobre as experiências que ocorreram nas pesquisas. Acreditamos que isso se deve ao fato de que as relações humanas se consolidam nos momentos em que partilhamos nossas ideias e reflexões com os outros. Entendemos que essa perspectiva fortalece o segundo momento de nossa pesquisa, em que desejamos

estabelecer contato com alunos dos cursos de Pedagogia para uma escuta sensível de seus processos formativos.

Ademais, percebemos que, mesmo usando os pressupostos da estética dos autores da Teoria Crítica, os referidos trabalhos não levam em consideração a relação forma-conteúdo que visa a integração dos princípios da dimensão estética ao discurso da formação docente, sua linguagem e/ou conduta pedagógica. Ou seja, os trabalhos apenas se referem a integração da estética a práticas localizadas/direcionadas a salas de aulas ou as práticas de docentes, dando pouco ou nenhum espaço para o potencial formativo da dimensão estética ao longo da formação de professores. Portanto, apesar de pouco contribuem para desmistificar o hiato entre a racionalidade cognitiva e a racionalidade estética, compactuando com a necessidade da presente pesquisa⁵, os trabalhos auxiliam-nos na construção de caminhos que aproximam a dimensão estética que trazemos nesta pesquisa e a dimensão estética que habita o fazer das professoras e que resiste nas escolas de Educação Infantil.⁶ Outra importante questão suscitada pelas reflexões sobre os trabalhos e os resumos lidos foram as implicações acerca do termo “formação estética”. Para nós, o termo se refere a uma formação que acontece simultaneamente à formação docente, sendo a ponte entre as experiências estéticas e as demais experiências que ocorrem na formação, é uma formação que dá sentido àquilo que, no geral, não é considerado por ser diferente, por ocupar outras formas de pensar, outras linguagens. Contudo, o termo formação estética em outros contextos, no geral, é associado a formação que parte do trabalho com práticas e obras artísticas. É também uma formação que normalmente ocorre apenas em espaços e projetos que são opcionais para os alunos, não possuem um caráter de obrigatoriedade. Assim, o título da dissertação foi repensado, inicialmente nosso trabalho se intitularia “A formação estética de professores: a (sub)existência da sensibilidade na formação docente”, porém optamos por utilizar o termo experiência estética, visto que enquanto a estética — traduzida do grego *aisthētiké* — remete a percepção através dos sentidos, a experiência vem como o meio, ou o espaço-tempo, em que essa percepção ocorre. Assim, nosso trabalho intitula-se “A experiência estética na formação de professores: a (sub)existência das sensibilidades na construção da docência”.

⁵ Tal discussão é retomada no **2 Circunscrevendo a estética**

⁶ A pesquisa pode ser conferida na íntegra através do seguinte ícone: [BDTD](#).

2 CIRCUNSCREVENDO A ESTÉTICA

No presente capítulo desta pesquisa, buscamos dar ênfase para a estética que, ao se apresentar de forma circular e não limitada a espaços-tempos específicos da formação, acaba tendo seus contornos embaçados pela falta de conhecimento. Ou seja, temos como objetivo adentrar na estética sustentada pelos pressupostos da Teoria Crítica, visando diferenciá-la da estética que é associada integralmente à arte e com o objetivo de estabelecer uma relação parte-todo. Para melhor explorar essas diferenças, recorreremos à utilização de um círculo concêntrico. Gadamer (1997, p. 436), em **Verdade e Método** questiona “Como se começa o esforço hermenêutico?”, as relações entre tradição, individual e coletivo, aprofundadas pelo autor, o levam a refletir que “a hermenêutica moderna transferiu [a retórica] da arte de falar para a arte de compreender. Aqui como lá subjaz uma relação circular” (GADAMER, 1997, p. 436). Assim, buscando explorar a relação circular que menciona o autor e tendo voltado nosso horizonte para uma melhor compreensão das teorias, hipóteses e ideias que apresentamos ao longo deste capítulo, faremos uma reformulação dos círculos concêntricos, utilizando elementos-chaves da estética de representação e da estética dialética.

É importante começar dizendo que, ao longo deste capítulo, usaremos o termo “arte” para nos referirmos a todas as expressões que são associadas ao conceito, logo: música, pintura, fotografia, escultura, dança, cinema e demais produções e ou manifestações. Da mesma forma, consideramos importante ressaltar que, quando trazemos o termo “estética associada a arte”⁷, nos referimos a produção de sentido (seja ele crítico, afetivo, educacional...) que tem como origem essas produções/manifestações. Assim, reconhecemos a importância e o impacto da dimensão estética da arte nas pessoas, na cultura, na educação e na sociedade como um todo; porém, neste trabalho, trazemos e focamos na estética enquanto uma forma de ser, uma atitude, um espaço-tempo que é dissociado da arte, logo, a estética sustentada pelos pressupostos da Teoria Crítica, uma estética dialética, uma estética integrada à nossa subjetividade, nossos pensamentos, comportamentos e ações, um modo de existência.

⁷ Ou estética representacional.

2.1 A tal estética e suas ramificações

Mas afinal o que é estética? Responder essa pergunta sem reduzir esse importante conceito a algumas linhas deste trabalho apresenta-se como um dos principais desafios dessa pesquisa, concordamos com o que diz Hermann acerca dos conceitos: “a estética envolve o abandono do conceito para dar lugar à força imaginativa e à sensibilidade” (2005, p. 26). Assim, convidamos o leitor a aceitar uma ambiciosa proposta, que exigirá dele toda sua “força imaginativa e sensibilidade”: adentrar nessa parte da escrita sobre estética, nos liberando da incumbência de responder tal questão. Nosso objetivo é proporcionar ao leitor a oportunidade de construir uma definição própria de estética, entendemos que essa é uma forma de aproximá-lo do caminho que percorremos, uma vez que os registros aqui dispostos refletem nossos estudos e escolhas ao longo da construção do que compreendemos como estética. Para realizar tal objetivo, ao longo desta escrita, fornecemos elementos que, outrora foram nossos subsídios, para que o leitor consiga construir uma definição própria do termo, a qual, tendo como base o apresentado neste trabalho, o leve a não apenas compreender melhor as hipóteses apresentadas como também, discordar delas, propor alterações ou reformulações. Assim, propomos uma substituição da pergunta feita inicialmente para: O que significa orientar-se pelo pensamento estético?

Através de Hermann (2005, p. 11), sabemos que “até o século XIX, a estética fica associada ao culto da aparência, à superficialidade” (uma associação que até hoje se faz presente na sociedade) o que desencadeou a desaprovação da moral burguesa⁸. Neste contexto, graças aos esforços teóricos de Kant e Schiller, a estética passou por uma virada de sentido, sendo promovida a “um modo de sensibilidade para a vida moral” (Ibidem), desta forma, partimos do pressuposto de que a estética, em um primeiro momento, pode até relacionar-se com a imagem e com o belo, mas, em um segundo momento ela se associa a uma forma de ser, uma postura, neste caso, uma postura que sensibiliza para a vida moral. Assim, orientar-se pelo pensamento estético significa entender que a experiência estética nos dá subsídios para enfrentarmos a “dimensão trágica da existência” (HERMANN, 2005, p. 23) sem que haja a necessidade de sucumbir a uma identidade mergulhada

⁸ Em especial por conta do Dandismo, acusado de ser uma frivolidade que causava desconforto frente à moral burguesa.

na lógica e na racionalidade. Hermann aponta para como a estética sempre esteve na contramão do rígido racionalismo, da homogeneização, nas palavras da autora, “a força subversiva da consciência estética atua como um turbilhão diante dos efeitos normalizadores da ordem social e moral e cria novas formas de compreensão do mundo” (2005, p. 24). Com isso, negamos a existência de uma única racionalidade na dimensão estética e abrimos nosso horizonte para novas formas de pensar racionalmente, não se nega o prático, a técnica, o concreto e o material, mas se foca nas experiências e nos sentidos que estes produzem em nós, em como nos relacionamos com essas “materialidades” e “concretudes”, em especial, ao longo da formação de professores.

Neste ponto, adentramos ainda mais na dimensão estética, explorando as formas como ela se apresenta e se faz presente, ou seja, suas ramificações. Ao longo dos anos, tornou-se cada vez mais evidente que todas as formas de arte que se apresentam como subversivas são engolidas pela “cultura”⁹, e, depois, retornam de uma forma superficial e com significado deturpado — pertencendo às narrativas dominantes¹⁰. Assim, é possível afirmar que existem, ao menos¹¹, duas ramificações ou finalidades para a arte, 1ª — arte com finalidade subversiva, ligada a uma perspectiva crítica e de caráter reflexivo, que responde à cultura dominante indo na contramão dessa e, 2ª — arte com finalidade em si mesma, a qual atribuímos valores como “belo ou feio”, esta pode ser usada como registro das culturas dominantes, o que por sua vez, pode ligá-la à política do pão e circo e vir a deturpar seu potencial crítico e reflexivo, que fica pré determinado pela cultura dominante à que “serve”. Tal “ruptura” ou “diferenciação” entre as finalidades da arte foi atestada por diferentes autores e, ainda que seja possível argumentar que a finalidade da arte pode apenas ser determinada pela pessoa que a “consume” e que assim pode associar a ela um caráter crítico ou puramente ornamental, nesta pesquisa, assumimos que, mesmo quando as diferentes formas de arte partilham a mesma

⁹ Apresentamos o termo “cultura” entre aspas por, nesse momento, nos referirmos a cultura dominante, que segue padrões brancos, heteronormativos, cristãos e masculinos. Contudo, não negamos outras culturas que subsistem na sociedade (e na formação de professores), assim, trazemos o termo entre aspas como forma de representar nosso desejo de não apagar as diversas culturas que existem.

¹⁰ Um movimento similar pode ser observado na forma como se articulam as teorias, segundo Adorno (2009, p. 12) “Nenhuma teoria escapa mais ao mercado: cada uma é oferecida como possível dentre as opiniões concorrentes, tudo pode ser escolhido, tudo é absorvido”.

¹¹ Não temos a pretensão de achar que conhecemos todas as ramificações da estética — a crescente quantidade de estudos e pesquisas — vislumbradas ao longo da pesquisa bibliográfica — sinalizam que esta área ainda tem muito a ser desvendado e desbravado.

origem e em determinados momentos possuam a mesma finalidade, o seu uso/propósito não é o mesmo, a forma como nos relacionamos com diferentes meios de expressão não é a mesma, a essência de algo não é um reflexo de sua origem. Logo, podemos compreender que enquanto existe uma estética que se relaciona com a arte, com o belo, com a aparência, com os sentimentos que manifestações artísticas despertam em nós, existe uma outra estética, menos conhecida, que se refere tanto a uma forma de pensar, quanto a um espaço-tempo, e sobre a qual falaremos mais ao longo desta pesquisa.

Em seu livro **O destino das imagens**, Rancière (2012) toca em diversas questões que nos são importantes, as imagens e os regimes que as cercam, a medida comum, montagens e o regime estético da arte, para citar alguns. Neste ponto, iremos nos debruçar sobre as reflexões do autor acerca do regime estético da arte. Enquanto fala sobre o cinema, e mais especificamente sobre as montagens de Godard¹², o autor introduz a ideia do regime estético da arte¹³, o qual, segundo ele, refere-se ao distanciamento de uma determinada medida comum¹⁴, que antecede a história da época de Aristóteles. Segundo Rancière (2012), existia uma “articulação de ações” que refletia a comunidade entre “os signos” e “nós”, ou seja, existiam diversos fatores que além de nos auxiliarem na compreensão de textos e imagens regulavam a relação entre eles, a forma como se organizavam e se relacionavam com as pessoas. Essa articulação passa a ser diretamente influenciada pelo regime estético, uma vez que esse regime sinaliza o distanciamento dessa medida comum que auxiliava nossa compreensão. O distanciamento advindo do regime estético da arte resulta em uma alteração na forma como as imagens subordinavam-se aos textos. Essa subordinação das imagens às palavras, por mais que nos assegurasse uma medida comum, limitava a autonomia da arte frente às palavras. A ruptura entre imagens e palavras, a autonomia das imagens, segundo Rancière (2012), seria de fato atestada em 1760 pela escultura de Laocoonte (Figura 1).

¹² Jean-Luc Godard, cineasta, nascido em dezembro de 1930 em Paris.

¹³ Termo adotado por Rancière como substituto da “modernidade”, palavra que ele evita usar para não se apegar a marcadores temporais.

¹⁴ Termo que mais adiante retomaremos com profundidade, mas que, em linhas gerais, refere-se aos significados atribuídos por nós, a familiaridade que temos com aquilo que vemos.

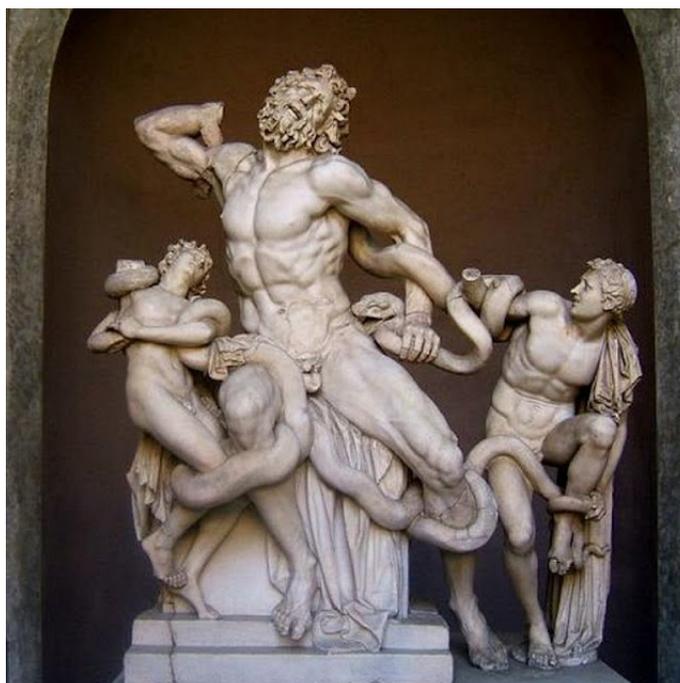


Figura 1: Laocoonte e Seus Filhos
Agesandro, Atenodoro e Polidoro (escavada em Roma em 1506)

A escultura retrata uma trágica parte da história do sacerdote Laocoonte. Após instruir Apolo a não aceitar o conhecido cavalo de madeira (Cavalo de Tróia), os deuses, e mais especificamente Poseidon, descontente com o quão perto o sacerdote chegou de frustrar seus planos, enviou duas serpentes marinhas para atacar Laocoonte e seus filhos, Antifantes e Timbreu. Rancière (2012) afirma que seria impossível traduzir na pedra o sofrimento descrito no poema de Virgílio sobre o sofrimento de Laocoonte, sem impregná-la de uma repulsividade que tornaria insustentável olhar para ela. Essa ruptura entre as formas de expressão, entre as artes “é o núcleo comum da teorização “modernista” do regime estético das artes, aquela que pensa a ruptura com o regime representativo em termos de autonomia da arte e de separação entre as artes” (RANCIÈRE, 2012, p. 50). Assim, é possível compreender as relações iniciais que o autor estabelece entre o regime estético da arte e as montagens cinematográficas feitas por Godard, cujo uso de montagens não aparenta ter relação com as palavras na tela, sendo, porém, um exemplo da emancipação dos signos frente à arte. Neste ponto, fazemos a seguinte reflexão: o novo regime estético da arte, ao tirar desta a tarefa de materializar o sentido daquilo que lemos/escrevemos, oportunizou a emancipação de um “novo” tipo de arte, garantiu novas condições de possibilidades para a arte com finalidade em si mesma.

Ao mesmo tempo, criou uma dimensão estética que, seja por conta da falta de medida comum, por falta de imagens fortes o suficiente para representar nossos sentimentos e sensibilidades, transcendeu a barreira estética da representação, deu início a dimensão estética dialética.

Traçamos um paralelo entre as ideias apresentadas por Platão na alegoria da caverna e a ruptura na forma como consumimos e nos relacionamos com a arte. É possível pensar ao longo do referido mito sobre qual arte¹⁵ consumimos. Aprisionados por nossos sentidos, ou castrados empiricamente, consumimos apenas imagens pertencentes a uma narrativa dominante, reféns das correntes que nos aprisionam, ou de um determinado padrão cultural, sair da caverna ou pensar de forma diferente não parece ser possível. Para Platão, aqueles que rompem a barreira e são “iluminados” pelo sol, retornar para onde estavam inicialmente, mesmo que com a intenção de partilhar com seus pares tal conhecimento, deixa de ser uma possibilidade, pois pode representar a morte desse indivíduo pelos que antes eram seus companheiros. Para nós, o regresso daqueles cujos sentidos saem do estado de entorpecimento representa ingressar em um espaço-tempo que fica à margem de um padrão de pensamento, seja ele educacional, social ou comercial. Neste ponto, lembramos que Hermann (2005), ao falar sobre a alegoria da Caverna, destaca que ali, “a arte oculta o verdadeiro, produz uma espécie de ilusão e não pode melhorar o homem, o que leva Platão a considerar inadequado deixar com os poetas a responsabilidade pela educação” (HERMANN, p. 12). Assim, questionamos, em que medida tal pensamento se manifesta ainda hoje na organização dos currículos dos cursos de formação de professores?

Na esteira desse pensamento, recorreremos à alegoria de Ulisses, mais especificamente ao seu encontro com as sereias. Ulisses, com a intenção de ouvir o canto das míticas criaturas, sem ser subjugado pelo mesmo, pede a seus companheiros que o amarrem ao mastro do navio e que tapem os ouvidos com cera. Nesse momento, Ulisses “o senhor das terras que faz os outros trabalharem para ele” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 39) e enquanto desfruta do tão almejado canto, reproduz um conhecido padrão social, o de chefe, dono ou senhor que manda ou tem controle total sobre seus empregados, servos ou serviçais. Assim, as escolhas de Ulisses corroboram com a separação entre arte com finalidade em si mesma e arte enquanto crítica, sendo o gozo e o prazer da arte destinados

¹⁵ No caso específico da alegoria de Platão, a imagem.

unicamente a uma parcela seleta da população enquanto o desejo e a necessidade¹⁶ da arte destinam-se aos demais. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 40) “Assim a fruição artística e o trabalho manual já se separam na despedida do mundo pré-histórico”, ou seja, a dimensão estética representacional e a dimensão estética dialética, separam-se já na despedida do mundo pré-histórico.

Neste ponto da escrita, fazemos uma segunda proposta para o leitor, a de construir junto a nós, uma ponte entre as imagens construídas no pensamento e as imagens visuais. As imagens construídas no pensamento são aquelas que, mesmo sem recursos visuais (além das palavras aqui colocadas), se formam em nossa mente, tendo como base nossos conhecimentos prévios, por sua vez, as imagens visuais, são aquelas que utilizam elementos visuais para serem constituídas, sendo que esses elementos não possuem restrição, podendo ser desde objetos, até palavras com escritas em diferentes sentidos e orientações. Assim, pedimos que imagine a seguinte cena: uma jovem menina, na faixa dos 15 anos, com cabelos pretos ondulados, fascinada por criaturas míticas, após ouvir sua professora de filosofia comentar sobre Ulisses na aula, decide ler mais sobre as aventuras do rei e seu encontro com as sereias. Ao final da leitura, a jovem conclui que, apesar de ter gostado, a história, na sua opinião, seria mais interessante se tivesse se aprofundado mais na descrição do canto das sereias e em como estas encararam serem ludibriadas por Ulisses. Outro dia, contando sobre a história que havia lido para uma amiga, esta apontou que, infelizmente, não era surpresa nenhuma as mulheres (ou o feminino), no caso, as sereias, serem descritas como um “problema” a ser resolvido por um jovem herói. Pesquisando sobre a história que estavam discutindo, as meninas encontraram a pintura “As Sereias e Ulisses” (Figura 2), concluída pelo artista inglês William Etty em 1825. Na obra em um primeiro plano, vemos três mulheres, com os seios descobertos, ajoelhadas no que parece ser uma praia, aos pés dessas mulheres, é possível ver esqueletos e corpos masculinos. Ao fundo, sob um céu manchado com espessas nuvens negras, vemos um barco onde um homem, que tem as mãos amarradas, parece ser segurado pelos demais. A pintura fomentou ainda mais a discussão das meninas que se dividiam entre, por um

¹⁶ Necessidade pois o pensamento subversivo e reflexivo da dimensão estética associado a Teoria Crítica pode auxiliar aqueles em posição de empregado, servicial ou servo a saírem desse padrão naturalizado de submissão que falam Adorno e Horkheimer (1985, p. 85) “Quando o fraco se defende, ele comete pois uma injustiça, a saber, a injustiça “de sair do caráter que a natureza imprimiu nele: ela o criou para ser escravo e pobre, ele não quer submeter-se a isso, eis aí sua falta”.

lado, criticar a infiel representação das sereias e, por outro, a forma como a arte sempre retrata a mulher e como isso reverbera em nossa sociedade.



Figura 2: As Sereias e Ulisses
William Etty — 1825

A cena construída por nós tem como objetivo: 1º fortalecer o argumento de que a origem de uma obra, a finalidade com a qual foi criada, o contexto que a sustenta, apesar de serem importantes, não determinam o tipo de relação que vamos estabelecer com ela. Fazemos aqui um adendo, não se trata de problematizar tudo aquilo que consumimos, mas de compreender que grande parte das coisas que constituem nosso dia-a-dia precisam ser re-olhadas, re-pensadas e não apenas apreciadas. Pensar e interpretar as coisas de forma diferente não deveria ainda ser visto como um ato subversivo, mas sim, compreendido como uma forma de abranger nossas singularidades frente a multiplicidade do mundo, fortalecendo uma relação uno-múltiplo. 2º resgatar as duas finalidades que apontamos para arte no início do capítulo, A — arte com finalidade subversiva e B — arte com finalidade em si mesma; ambas podem ser encontradas nas interpretações feitas pelas meninas acerca da obra de Etty. Enquanto por um lado refletiu-se sobre a representação da mulher na arte e na sociedade, por outro, refletiu-se unicamente sobre falta de elementos na obra para caracterizar as sereias. Dizendo de outra forma, ao mesmo tempo que a obra despertou em uma das meninas reflexões e sentimentos que transcenderam a pintura, fazendo com que ela olhasse para as

representações sociais das mulheres de forma diferente, ela também levou a outra menina a refletir sobre as diferentes formas de representar um ser mítico e as diferenças entre as representações construídas socialmente (que podem se estender as imagens de sereias que alimentamos em nosso pensamento) e as imagens comercializadas e “reconhecidas” desses seres míticos.

Assim, apresentamos um primeiro esboço de um círculo concêntrico, o qual lançamos mão na expectativa de que nos ajude a melhor circunscrever as diferenças entre estética de representação e estética dialética e algumas das ideias construídas até o momento.

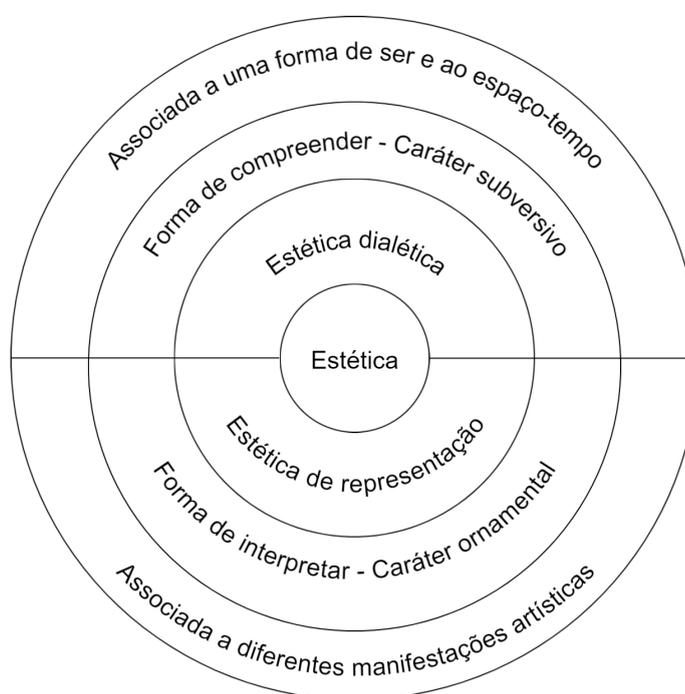


Figura 3: círculo concêntrico 1
Produção da autora

Partindo do círculo concêntrico, fazemos um sobrevoo em algumas ideias que são importantes para que possamos prosseguir. Adorno (2018) fala sobre a crença de que a estética não seja um campo, ou uma área de estudos, suficientemente “concreta” ao ponto de se tornar obsoleta frente a sua falta de materialidade. O medo de que as ramificações da estética tenham deturpado sua potência sensibilizadora e sua separação do berço artístico tenha dirimido sua abrangência, ou a ideia de que seja adequadamente descrita, mas não suficientemente esclarecida, ecoa fortemente nos corredores da academia, refletindo uma antiga desconfiança —

a qual Hermann (2005) já nos sinalizava — e um academicismo somado a uma pedagogização parecem iminentes à academia. Entendemos que essas crenças e desconfiâncias sejam como “brigas de gato no telhado”, fazem muito barulho e nos roubam o sono durante a noite, mas possuem de fato pouco resultado. Adorno (2018, p. 73) diz que essa atitude é motivada, sobretudo, pelo “medo científico institucionalizado diante do que é inseguro e polêmico, não aquele diante do provincianismo, do risco de ficar para trás nos questionamentos, com relação aos assuntos que eles tratam”. Assim, fazemos alguns questionamos, até que ponto é válido alimentar crenças sobre a necessidade de dados quantitativos para validação das pesquisas? Até quando o descrédito da filosofia, do empírico, do histórico, do artístico ou a crença de que estes compõem uma ciência menos verdadeira, irá ser passada de geração em geração com naturalidade?

Neste breve momento da pesquisa, tivemos como objetivo dividir com o leitor uma parte da caminhada que tivemos até aqui. Os argumentos e pressupostos apresentados consistem em um dos pilares que sustenta nossa pesquisa, a estética dialética, que serve de balizadora para as discussões que se seguem sobre a dimensão estética da formação de professores. Deste ponto em diante, com exceção de momentos específicos devidamente pontuados, ao falarmos sobre estética estaremos sempre nos referindo a estética dialética, que faz alusão a um espaço-tempo, a uma forma de pensar e de se colocar.

2.2 Experiência com “s” e “r”

Um importante conceito que com frequência recorreremos ao longo do trabalho é o da experiência, ou experiências, ou experienciar, com “s” e “r”. Buscamos apoio principalmente em Benjamin, mas recorreremos também a Rancière, Didi-Huberman e Adorno para explorar e aprofundar as definições dos termos, porém, assim como com a estética, abrimos mão da incumbência de definir esses conceitos, reduzindo os mesmos a algumas linhas deste trabalho. Novamente partilhamos com o leitor fragmentos das leituras que fizemos e das reflexões que elas despertaram, com a intenção de que (re)pensem os conceitos que já têm de “experiência/s/r”. Benjamin (2012) sintetiza como a técnica e o replicável levam, não só a perda da autenticidade dos objetos, como também de sua aura, acarretando em uma mudança na nossa percepção das coisas. Dito de outra forma, a produção de sentido coletivo, ou o

“movimento de massa” como diz Benjamin (2012, p. 169), responsável por uma “existência única”, perde espaço para uma “existência serial”. Em algum momento, os já conhecidos benefícios da reprodutibilidade técnica¹⁷, foram considerados mais importantes do que a potencial perda da construção do sentido, do que a pobreza de experiências. Uma consequência desse cenário é a dissolução de uma experiência mais autêntica. Adorno (2009) adverte sobre as armadilhas de uma experiência puramente filosófica, que abandona ou se distancia de uma experiência crítica. Para o autor, os perigos de tal experiência surgem justamente na sua pretensão de universalidade que ao se agarrar aos conceitos dos objetos, se fecha e esquece justamente do que é mais caro para a experiência crítica, a relação que precisa ser estabelecida entre objeto (que pode ser entendido também como prática ou materialidade) e sujeito (que, por sua vez, pode ser entendido como teoria e pensamento). Por conta da predominância de uma experiência puramente filosófica, a experiência como a conhecemos acaba por se construir majoritariamente em um mundo fragmentado, copiado, deixamos de lidar com o objeto em si, nos relacionamos apenas com sua cópia, experienciamos o mundo sob a ótica de suas réplicas. Ainda que a ausência de aura, de autenticidade ou espiritualidade dos objetos possa não ser vista, ela é sentida e altera nossa percepção de mundo. Benjamin (2012, p. 169) reflete que é “no interior de grandes períodos históricos, [que] a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência”. Vivemos no período histórico do “pós-guerra”, nossa “coletividade humana” foi, e ainda é, alterada pela pobreza de experiências com que nos deparamos dia após dia, afetando tanto nossa percepção quanto nosso modo de existência.

Nesse contexto, relembremos a pobreza de experiências apontada por Benjamin (2012). Ao discorrer sobre a parábola do velho e dos vinhedos¹⁸, o autor aponta para como “de forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas

¹⁷ Benjamin (2012, p. 166) afirma que, de fato, “a obra de arte sempre foi reprodutível”. O advento da xilogravura e, mais tarde, da litografia, fizeram com que a arte começasse a “situar-se no mesmo nível que a imprensa. (BENJAMIN, 2012, p. 167). Porém, mesmo a reprodução mais perfeita não seria capaz de preservar a existência única da obra em si, em que “se desdobra a história da obra [e] se enraíza uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo *aquela* objeto” (Ibidem).

¹⁸ No leito de morte, um velho chama seus três filhos e revela a existência de um tesouro enterrado nos vinhedos da família. Após procurarem, sem sucesso, pelo tesouro, chega o outono e então, as vinhas da família são as que mais produzem em toda a região. Ao final, os filhos percebem que o tesouro revelado pelo pai não era o ouro, mas sim, o trabalho.

de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos” (BENJAMIN, 2012, p. 114) as experiências eram passadas através das gerações, continham saberes e significados importantes. Benjamin (2012) aduz a perda do hábito de passar adiante nossas experiências, traço que pode ser notado a partir das gerações de 1914 e 1918, as quais experienciaram a guerra, fato que tornou as pessoas mais pobres em experiências comunicáveis. Não existem experiências que se igualem às de um campo de batalha, ainda assim, o “pós-guerra” pode ser sentido até hoje, Benjamin (2012, p. 115) aponta para “uma nova forma de miséria, [que] surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem”, um vestígio dos momentos de crise do passado, mas que alimentam o que o autor chama de “nova barbárie”. Esse estado de nova barbárie é descrito pelo autor como aquele impulso que nos impele a continuar sem olhar para os lados, mesmo quando temos pouca ou nenhuma condição de fazer tal movimentação, é um estado de conformismo. Seria essa nova barbárie descrita por Benjamin similar, em alguma medida, a formação que temos hoje em dia? Uma formação que, ao mesmo tempo que nega as experiências, o sensível, o partilhado pelas gerações, exalta a técnica, o replicável, a experiência que pode ser taxada e comercializada? Ainda refletindo sobre a pobreza de experiências, Benjamin (2012, p. 114) questiona “quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?” respondendo a pergunta do autor, nós. Neste trabalho, assumimos este desafio logo no início da escrita, quando partilhamos parte do percurso formativo que deu início a esta pesquisa. Invocando nossa experiência, não apenas dividimos com o leitor os espaços que foram decisivos para uma experiência estética, também, partilhamos um importante pressuposto: as experiências contidas aqui, imortalizadas sobre a forma de narrativa autobiográfica, e não necessariamente através de parábolas, constituem potentes espaços-tempos estéticos, que carregam marcas de quem as conta e preservam experiências significativas.

Para Benjamin, a experiência autêntica vem se construindo como uma forma de conhecimento que nos permite entender a nós mesmos e ao mundo de forma mais completa e profunda, ao invés de nos limitarmos a uma visão superficial e fragmentada das coisas. Essa experiência que combina elementos da crítica e de uma percepção mais autêntica é presente na formação de professores? Como são acolhidas, ou não, as experiências dos discentes? Na obra **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**, Benjamin (2002) traça um paralelo entre a

forma como os jovens se relacionam com a experiência e como os filisteus se relacionam com esta. Em que medida a formação tem assumido o papel de filisteu e relegado aos jovens em formação uma visão de desvalorização sobre suas próprias experiências? Aqui, novamente pedimos para que o leitor lance mão de toda sua força imaginativa para vislumbrar o cenário que descrevemos. A jovem menina de cabelos pretos ondulados, que falávamos no subcapítulo anterior, está agora na faculdade, ela cursa Pedagogia em uma instituição pública. A realização de um sonho. Ao longo do curso ela é aprovada em um processo seletivo e vai trabalhar em uma escola privada da sua cidade. Ainda que o curso já tivesse proporcionado experiências em salas de referência, que a escola seja um lugar familiar para ela, sendo seu campo de atuação, suas impressões iniciais se alternam entre surpresa, medo e felicidade. Surpresa, pois pouco ou quase nada é como havia imaginado que seria. Medo, pois ali vê suas crenças confrontadas, questionadas e subestimadas. Felicidade, pois aquilo que ela acreditava trouxe resultados que ultrapassaram suas expectativas. Fortalecida por suas experiências, a menina chega na faculdade e, ao longo de uma discussão sobre os processos de alfabetização, aguarda ansiosamente para compartilhar com as colegas suas experiências. Porém, logo que ela pega a palavra, escuta da professora que sua experiência não é válida e não pode contribuir muito com a discussão, já que ali falamos de escolas públicas, e não da “bolha que são as escolas privadas”. No intervalo, as colegas se reúnem e conversam sobre a fala da professora, a maioria das alunas trabalha em escolas privadas, já que para assumir cargo em instituições públicas é necessário passar pelo concurso público, o qual exige formação já completa. A fala, que foi interrompida pela professora, é então acolhida e dividida com as colegas, que se identificam, dão sugestões e trocam experiências.

Benjamin (2002) fala sobre a “máscara” que usam os adultos, a máscara da experiência. Escondidos atrás de ideias como “esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperança, mulheres” (BENJAMIN, 2002, p. 21), muitas vezes os professores silenciam e tratam as experiências dos alunos como experiências menos válidas, “sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida” (BENJAMIN, 2002, p. 22). Enquanto o filisteu encara as experiências como um evangelho, carente de espírito e sentido, de forma cômoda, o jovem conhece uma experiência outra, “ela pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos fluorescentes. No entanto, é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável,

pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens” (BENJAMIN, 2002, p. 24). Aqui, porém, fazemos um adendo, como relembra Adorno (2009, p. 47) “A imaginação exata de um dissidente pode ver mais do que mil olhos nos quais se colocaram os óculos rosa da unidade, de modo que aquilo que eles olham é confundido com a universalidade do verdadeiro e regredido” Em outras palavras, não seria justo unicamente falar do jovem e de sua experiência interrompida, sem questionar o que leva o filisteu, ou os professores, a usarem máscaras e serem “responsáveis” por essa anulação. Assumir a postura de um dissidente, por vezes, é necessário para ser capaz de experienciar plenamente os atravessamentos que nos ocorrem. Buscando uma visão outra que aquela fornecida por quem usa os óculos rosa da unidade questionamos, quais fatores estão por trás do endurecimento da experiência, da banalização e criação de fórmulas para contê-la? Mais adiante, no tópico **2.3 A experiência estética na formação de professores**, retomamos essa questão com maior profundidade e com auxílio de novos elementos para discussão, mesmo assim, rememoramos o livro **Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento**, no qual Honneth (2018) fala da reificação como uma condição que empobrece as relações humanas, nos leva a um estado de alienação e perda dos sentidos. Não foi o filisteu também um jovem cujas experiências foram exauridas de espírito? Ou um dissidente, que foi cegado pela imposição da visão universalizadora? Os professores não foram também alunos, sufocados por uma formação reificada, que deu ênfase para protocolos e metodologias padronizadas, negligenciando a importância das experiências individuais, dos contextos culturais e sociais em que eles se encontravam? Quanto daquele “dissidente” que um dia fomos ainda se preserva e busca encontrar uma saída desse ciclo de “não liberdade na qual se prolonga a não liberdade da sociedade” (ADORNO, 2009, p. 48)? As visões de Benjamin e de Adorno se encontram em um estado de constante confronto com as fragmentações da estética, com as rupturas da formação e até mesmo com a proposta de uma experiência estética que enfoca a construção e fortalecimento de uma docência compreensiva. Como pensar em uma restituição das relações entre sujeito e objeto para que então possamos pensar em uma experiência estética? Nesse cenário, como pensar uma proposta de experiência estética que enfoca a construção e fortalecimento de uma docência compreensiva?

Rememorando Benjamin, Didi-Huberman (2018, p. 35) afirma que “é ao descobrirmos a memória do fogo em cada folha que não foi queimada que fazemos a experiência”. Traçando um paralelo entre as ideias do ator e a reflexão que desenvolvemos até aqui questionamos: quais experiências são queimadas ao longo da formação de professores? Quais resistem ao incêndio, perpassando por todas as turmas e se imortalizando como imagem cristalizada? Se estamos imersos em uma cultura que pode ser entendida como um *documento da barbárie*¹⁹, é possível pensar em experiências que fujam dessa lógica? É possível ousar pensar em experiências estéticas? Caso seja possível, existem espaços institucionais que sejam capazes de acolher essas experiências, levando em consideração o contexto em que essas instituições se inserem? Didi-Huberman adverte-nos sobre a paradoxal experiência que é tentar responder essas questões, nas palavras do autor, “tentar uma arqueologia da cultura [...] é uma experiência paradoxal, estendida entre temporalidades contraditórias, estendida também entre a vertigem do excesso e aquela, simétrica, do *nada*” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 36). O autor expande nosso horizonte, afirmando que sempre que voltamos nosso olhar para algo que queremos, corremos o risco de deixar de lado algo que necessitamos. Como, por exemplo, experienciamos na reflexão sobre os jovens e os filisteus, olhando unicamente para a experiência dos primeiros, vendo unicamente por meio dos óculos rosa da unidade, esquecemo-nos que os filisteus também estão dentro de uma lógica que molda e (re)direciona nossas experiências. Mas como então ampliar nosso olhar quando falamos de experiências? Como trabalhar com as “experiências queimadas” e “não queimadas”? A **Figura 4 — Mnemosyne Atlas — Panel 79** se apresenta como uma materialização de duas estratégias adotadas por Didi-Huberman (2018).

¹⁹ Termo usado por Didi-Huberman (2018) enquanto reflete sobre os escritos de Benjamin.



Figura 4: Mnemosyne Atlas — Panel 79
(Atlas da memória, painel 79)
 Produção Aby Warburg²⁰

A obra do historiador de arte Aby Warburg, dá destaque para a “imaginação” e “montagem”, sendo a segunda a base de suas ideias. O painel contém desde uma obra-prima da pintura renascentista, até xilogravuras antissemitas, “a montagem de Warburg produz o relâmpago magistral de uma interpretação cultural e histórica, retrospectiva e prospectiva [...] de todo o antissemitismo europeu” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 39). Assim, ao longo do trabalho, vamos recorrendo à imaginação e à montagem, como forma de tentar manter nosso olhar tanto naquilo que queremos, quanto naquilo que precisamos. Didi-Huberman (2018, p. 37)

²⁰ Os demais painéis podem ser encontrados no site <<https://warburg.library.cornell.edu/>>.

combina elementos de diferentes origens, “partes de coisas sobreviventes, necessariamente heterogêneas e anacrônicas”, remetendo a uma “*dialética das imagens*”. Buscamos auscultar as diferentes experiências das participantes, acolhendo suas diferentes origens, os diferentes sentimentos que carregam e os diferentes momentos a que se referem, queremos construir uma dialética entre as experiências partilhadas nas entrevistas semiestruturadas e as reflexões feitas ao longo da pesquisa.

Rancière (2014), refletindo sobre o que é visualmente tolerável ou não, afirma que simplesmente opor dois pontos de vista não é suficiente. Ou seja, pensar em como os filisteus e os jovens percebem e se relacionam com a experiência de formas diferentes, ou no nosso caso, como a formação de professores privilegia determinadas experiências, não é, por si só, suficiente. Essa narrativa já faz parte do nosso “senso comum²¹”, em alguma medida, somos dessensibilizados à experiência cinzenta, a perda do espírito, ao constante uso do óculos rosa e ao prevalecimento de uma experiência entrecortada. O autor reflete que “o problema não é opor a realidade a suas aparências. É construir outras realidades, outras formas de senso comum, ou seja, outros dispositivos espaçotemporais, outras comunidades de palavras e coisas, formas e significados” (RANCIÈRE, 2014, p. 99). Assim, longe de querer construir outra realidade, no próximo tópico vamos tentar “subverter a lógica dominante” (RANCIÈRE, 2014, p. 95), expondo os meios pelos quais essa lógica — ou no nosso caso, a formação de professores — cria espaços-tempos que aproximam os filisteus dos professores. Mais especificamente, abordamos o sistema que, por meio da reificação, transforma os professores em adultos mascarados, que reprimem o espírito das experiências dos jovens.

2.3 A experiência estética na formação de professores

Tendo melhor circunscrito a estética e suas ramificações e a ideia que embasa nosso conceito de experiência, resgatamos alguns apontamentos feitos

²¹ Rancière (2014, p. 99) define o termo como: “Um “senso comum” é, acima de tudo, uma comunidade de dados sensíveis: coisas cuja visibilidade considera-se partilhável por todos, modos de percepção dessas coisas e significados também partilháveis que lhes são conferidos. E também a forma de convívio que liga indivíduos ou grupos com base nessa comunidade primeira entre palavras e coisas. O sistema de informação é um “senso comum” desse tipo: um dispositivo espaço-temporal dentro do qual palavras e formas visíveis são reunidas em dados comuns, em maneiras comuns de perceber, de ser afetado e de dar sentido”

inicialmente — nas Considerações iniciais — acerca da formação de professores, nos aprofundando na reflexão sobre a dimensão e a experiência estética e suas articulações com/na formação docente. Benjamin (2012) reflete sobre "escovar a história a contrapelo" como forma de possibilitar, na medida do possível, um estudo que se afaste da história que privilegia os vencedores, buscando compreender a história por outros olhos que não aqueles que triunfaram nas batalhas, que subjugarão os demais, uma forma não linear de abordar nosso passado. O autor observa que os monumentos de cultura não são livres da barbárie, logo, os monumentos de nossa formação também não o são, "assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é tampouco, o processo de transmissão da cultura" (BENJAMIN, 2012, p. 225). Assim, neste momento, torna-se válido ressaltar que reconhecemos os diversos avanços que a tecnociência trouxe para a educação, da mesma forma, atestamos a preocupação das universidades em preparar, da melhor forma possível, os estudantes para o mercado de trabalho e suas exigências. Também, destacamos a importância e o impacto dos estágios feitos pelos alunos ao longo de suas formações e dos diversos projetos que visam estreitar laços com a comunidade acadêmica, mas, partindo deste cenário, propomos uma "escovação a contrapelo da formação de professores", aceitando os possíveis desassossegos que podem surgir pelo caminho e tendo como objetivo entender qual o papel da experiência estética frente ao prognóstico que fazemos para formação de professores, frente a uma formação reificada.

Adorno (1993, p. 253) aponta que "o sujeito e o objeto constituem os seus próprios momentos; são dialéticos por os componentes das obras [...] estarem sempre associados dois a dois". Entendemos que essa afirmação tem como pressuposto uma interação em que o sujeito, munido de uma experiência crítica, não só consegue se reconhecer enquanto indivíduo, como também tem ou busca por condições de se relacionar com os objetos reconhecendo sua não-identidade. Essa perspectiva, têm três importantes pressupostos: a ideia de sujeito não pode ser pensada dissociada da ideia de objeto, sua constituição se dá justamente por meio da mediação de sua relação com este. Apesar de essa ideia estreitar as relações entre sujeito e objeto e ampliar as reflexões oriundas de tal relação, ela não elimina suas diferenças, nas palavras de Adorno (2009, p. 34) "de maneira alguma desaparece a diferença entre a assim chamada parcela subjetiva da experiência intelectual e o seu objeto; o esforço necessário e doloroso do sujeito cognoscente o

atesta”. Dito de outra forma, a proposta de trazer o sujeito e o objeto, ou como mais adiante falamos, teoria e prática, como iguais é fadada ao fracasso logo em sua constituição. Em alguma medida, Ranciére (2014) já sinalizava que simplesmente opor diferentes pontos de vista não é suficiente, não é possível eliminar a contradição dessa relação. Nesse contexto, nos debruçamos em uma visão compreensiva da não-identidade, das diferenças que justamente sustentam a relação sujeito-objeto, não temos a ilusória pretensão de dissolvê-la, mas sim, de localizá-la na experiência estética, pensando no papel desta frente a constituição/formação dos indivíduos.

Assim, pensando na proposta que temos, de localizar a experiência estética na formação de professores, o que por consequência implica em um olhar mais atento para as participantes envolvidos nessa formação, buscamos apoio na teoria do reconhecimento de Honneth (2009, 2018). Acreditamos que suas propostas consigam focar a autoformação do sujeito de forma que, ao mesmo tempo que compreende sua imanente imbricação com o mundo material que o cerca e é indispensável para sua constituição, dá foco para o sujeito sem colocá-lo em uma posição de superioridade²² em relação ao objeto. Assim, pensando no papel da experiência estética na formação, ao longo deste momento da escrita buscamos entender mais sobre os seus atravessamentos na formação docente. O que, ressaltamos, não tem relação com o “melhorar seu desenvolvimento no/para o curso”, visto que isso apenas seguiria alimentando um sistema fragmentado e pedagogizado, e aqui, nos dispomos a buscar uma formação que vá na contramão da reificação dos indivíduos. A autorrealização que almejamos para o sujeito tem como finalidade ele mesmo e as relações imanentes a sua constituição. Para tanto, recorreremos ao amor — dedicação afetiva —, ao direito — respeito cognitivo — e a solidariedade — estima social —, entendidos por Honneth (2009) como as formas de reconhecimento e os modos de reconhecimento respectivamente. De forma sintetizada, o autor afirma que no amor entram as relações primárias e as relações afetivas, que se relacionam com nossa autoconfiança. Ao direito, reserva-se a afirmação da autonomia e o reconhecimento jurídico, relacionados ao autorrespeito.

²²Assumimos que essa posição de superioridade do sujeito frente ao objeto seja, no mínimo, contraditório, visto que não é possível ser superior àquilo que é indispensável à nossa constituição. Essa visão de superioridade do sujeito ao objeto, esse suposto descolamento pode ser entendido como um resquício da “atemporalidade à qual a consciência burguesa aspira, talvez para compensar a sua própria mortalidade” (ADORNO, 2009, p. 54).

Enquanto na solidariedade, entram a estima social e a honra social, que, por sua vez, se relacionam com nossa autoestima.

Assim, com a aposta e a crença de que a ampliação de espaços-tempos estéticos podem vir a ser suficientes para dar conta das demandas que estão atreladas à relação sujeito-objeto, centramos nossas reflexões na formação de professores, já pensando nos desdobramentos que o encontro entre esses pólos pode vir a ter. Neste ponto, recorreremos ao trabalho de Ourique (2012), que sinaliza a dificuldade em criar pontes entre a esfera da teoria e a esfera da prática. Muitas são as crenças que fomentam a falsa ideia que recorrentemente aparece nos discursos de licenciandos e professores, de que teoria e prática são esferas opostas, coisas diferentes que pouco ou quase nada têm em comum. Sobre isso, a autora aponta que, por vezes, as experiências advindas da prática sobressaem no fazer docente, por conta da dificuldade dos alunos e professores em estabelecer relação entre os saberes acadêmicos — ou a teoria — e a prática pedagógica. Ou seja, desconectados dos saberes que a academia ocupa, sem entender como estes atrelam-se à prática, os licenciandos restringem seus horizontes aos saberes que são originados nas trocas/relações sociais, validados socialmente. Pensando na positividade como um sinônimo de passividade, um estado em que o sujeito abre mão, ou nem mesmo sabe que é capaz de assumir uma postura dissidente, contrária ou não-igual a universalizada, lembramos Adorno (2009, p. 34) para quem “No estado irreconciliado, a não-identidade é experimentada como algo negativo” (ADORNO, 2009, p. 34). Sendo o negativo um sinônimo de uma visão crítica, entendemos que o cenário identificado por Ourique (2012), um cenário de múltiplas construções e interpretações dos conceitos de teoria e prática representa, em alguma medida, a preservação de uma formação com resquício negativos, ou seja, que se recusa a adotar um princípio de universalidade. Com isso, desenvolvemos duas reflexões: a necessidade de rever as construções de sujeito e de objeto revelam a dissonância que a falsa pretensão de universalização tenta resolver, o que, por sua vez, pode vir a atestar que os espaços-tempos estéticos sub-existem na formação docente, dando conta de resguardar diferentes construções sobre a relação teoria-prática, já que os conceitos que circulam pela formação não foram suficientes para uma universalização dos termos e dissolução das inquietações acerca dessa relação.

Na esteira desses pensamentos, relembramos Nóvoa (2009, p. 7) que, ao refletir sobre os desdobramentos de uma proposta de formação de professores que “constrói uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade”, assinalava não só, uma das maiores dificuldades das Instituições de Ensino Superior (IES), a de estabelecer uma relação entre as dimensões pessoal e profissional dos professores, como também, em alguma medida, fazia referência a uma constituição de sujeito, ou de teoria, que se dê em meio a uma relação com objeto, ou prática. O autor adverte sobre a emergente necessidade de uma “profissionalidade docente” construída no interior de uma “personalidade do professor”. Trazemos os dois autores por acreditarmos que seus estudos sobre a formação de professores convergem e, em alguma medida, se complementam, possibilitando um olhar mais atento para as relações entre: teoria-prática, objetividade-subjetividade e sujeito-objeto e como essas relações/conexões se dão no espaço-tempo que é a formação inicial. Ademais, os estudos de ambos nos auxiliam na construção de algumas hipóteses e pressupostos que se mantêm ao longo da escrita, ainda que acessados por outras linguagens. Partimos do pressuposto que um dos motivos pelo qual a formação tem dificuldade em estabelecer relação com os alunos/professores tenha origem no apagamento e invisibilização da subjetividade e personalidade dos alunos/professores. Ainda que seja complexo afirmar como se forma a subjetividade de uma pessoa — ou sua personalidade — é inegável que ela é majoritariamente formada, ou ao menos influenciada, pelas experiências que temos ao longo da vida.²³ Sejam as experiências da infância, as da adolescência, ou da vida adulta, todas sempre acontecem em meios sociais, na família, na igreja, no clube, no parque, na escola, via de regra, nossas experiências sempre partem e/ou passam pelo crivo social. Isso posto, defendemos a hipótese de que enquanto a formação não reconhecer a personalidade e a cultura dos alunos/professores, não será capaz de verdadeiramente integrar esses saberes à formação dentro de uma perspectiva intercultural, ou, como relembra Tapias (apud SACRISTÁN, 2013) reconhecendo

²³ Damásio (1994), ao estudar a relação entre razão, emoção e suas “operações” no cérebro humano, nos ajuda a melhor compreender as organizações internas que fazemos para raciocinar e para tomar decisões e sua relação com a forma como acomodamos as experiências da vida. Essas experiências, que podem se apresentar na forma de “imagens evocadas”, participam ativamente da constituição de nossa razão e emoção, logo, são fundamentais para nossa subjetividade/personalidade, que se expressa, entre outros jeitos, na forma como respondemos às situações da vida.

esses conhecimentos, respeitando-os e dialogando com suas diferenças. Neste ponto, compartilhamos a **Figura 5 — Para que(m) serve teu conhecimento?**²⁴



Figura 5 — Para que(m) serve teu conhecimento?
Autor desconhecido

Essa imagem, muito compartilhada e reproduzida nas redes sociais por alunos, professores, perfis de educacionais, carrega um poderoso questionamento, o qual, somado com a reflexão que fizemos até aqui nos levam a ponderar que parece contraditório uma formação que não reconhece a “pessoalidade do professor” ter como objetivo a dissolução dos nós entre as esferas prática — que pode ser entendida como a experiência sensível pessoal — e teórica — que, por sua vez, pode ser entendida como o conhecimento —, em especial, sabendo que estas, conforme vimos anteriormente, se configuram como complementares e agem de forma interdependente, em um movimento de retroalimentação. Neste contexto questionamos: uma formação que coloca as pessoas em um estado reificado²⁵, se aproxima da comunidade apenas com a finalidade de “testar” ou “validar” a formação que os licenciandos receberam e encara com naturalidade o distanciamento dos alunos ao longo da formação, a falta de vínculos com a personalidade dos

²⁴ Retirado de:

<<https://letraefilosofia.com.br/deformar-a-educacao-para-quem-serve-teu-conhecimento/>>

²⁵ Trazemos a reificação sob a perspectiva de Honneth (2018, p. 8), como uma forma de “apreender experiências diversas e complexas da subjetivação”, estendendo-se às nossas práticas sociais e as pequenas ações do nosso cotidiano.

licenciandos, tem como objetivo formar *que* pessoas? A *quem* serve essa formação? Até que ponto o questionamento que é apresentado na imagem se aplica à realidade dos cursos de formação docente? Para que(m) serve nossa formação?

Ao longo do seu trabalho, Ourique (2012) reflete sobre a formação de professores nas perspectivas adorniana e hegeliana, tendo como base a discussão desenvolvida pela autora, destacamos alguns pontos. A perspectiva hegeliana compreende que “o sentido da formação (*Bildung*) [...] não se dá no alheamento, mas no fortalecimento da subjetividade que o retorno a si é capaz de fazer” (OURIQUE, 2012, p. 47). Tal perspectiva corrobora com a hipótese que defendemos de não ser possível ter uma formação de professores que desconsidere a personalidade do professor e sua cultura, visto que a consequência seria não apenas a interrupção do necessário movimento de “retorno a si”, como também a perpetuação do discurso que ora visa acabar com as diferenças entre teoria e prática e ora “esquece” dessas diferenças afirmando que estas são iguais. A perspectiva adorniana — que, por sua vez, também recorre à perspectiva hegeliana — reflete sobre a suplantação da *mimese*²⁶ pela razão, o que, nas palavras de Ourique (2012, p. 47) representa uma “unilateralização do movimento de adaptação, [que] segundo Adorno, impediu os homens de se educarem no ambiente cultural, como vislumbrava Hegel. A cultura tornou-se um processo de conformação à vida real”. O apagamento do potencial crítico da arte em nome de uma suposta racionalidade e o condicionamento da cultura a exclusivamente uma ferramenta de massificação e controle, configuram-se como alguns dos pontos que fomentam o prognóstico que, desde Habermas (1990) até este ponto, temos sinalizado ao longo desta escrita: a autônoma e complexa teia de relações que é a formação de professores está enfraquecida por conta das inúmeras rupturas em seu interior²⁷: historiador-artista, teoria-prática, universidade-comunidade, razão-emoção, alunos-professores, verdadeiro-falso, pesquisa empírica-pesquisa teórica, filosofia-ciência, mundo da natureza-mundo moral.

Conforme pontuado anteriormente, Habermas (1993) discorre sobre o predomínio da ciência e do saber tecnicamente aplicável na formação de professores. Essa estrutura de formação privilegia “mais os imperativos funcionais

²⁶ E aqui, trazemos a *mimese* enquanto arte, sensibilidade e imagem.

²⁷ Diferente da estética que, ao se dividir, não colocou suas ramificações em um estado de oposição “ou isto ou aquilo”, ampliando sua abrangência, indo desde a arte até as ações, pensamentos e espaços-tempo.

da economia e da administração do que os da cultura geral” (HABERMAS, 1993, p. 119), isso demarca ainda mais “a diferenciação profissional entre formação escolar geral e formação acadêmica” (Ibidem) reforçando uma estrutura de classes sociais e alimentando o sistema da Indústria Cultural. Esse sistema, dentre outras coisas, tem como objetivo uma universalização que exclui as individualidades/pessoalidades “marginais²⁸”, aquelas que pensam demais, que sentem demais, que fazem demais. O sistema não tem espaço para elas, “a verdadeira natureza do esquematismo, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência atual como o interesse da sociedade industrial” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 73). Assim, esse padrão de formação docente que comenta Habermas (1993) é validado e alimentado pela lógica industrial, que se alimenta e cresce concomitantemente a essa formação puramente técnica, replicável e que tende a homogeneizar os indivíduos.

Neste ponto, recorreremos às ideias de Goergen (2014) sobre um ensino superior aparelhado e a tecnociência²⁹, suas reflexões, em alguma medida, convergem com o prognóstico que foi feito para a formação docente. O autor parte de uma análise do contexto capitalista e neoliberal que vivemos, o qual se aliou a uma tendência pragmático-econômica, consolidado por um período pós-guerra que deu margem para a crença do “poder supremo da razão” se fortalecer nas universidades. Ou seja, as exigências mercadológicas — que ao longo dos anos se fizeram cada vez mais presentes nas universidades, dirimindo o potencial crítico e emancipatório desses espaços formativos — favoreceram um ensino no qual “ciência e tecnologia assumem a magistratura da razão esclarecida, reduzindo o pensamento a uma pura aparelhagem matemática em que o factual tem a última palavra e o pensamento se transforma em mera repetição” (GOERGEN, 2014, p. 566). Neste ponto, reforçamos que as inegáveis contribuições e avanços que a tecnociência trouxe para a educação não são questionadas, mas, sim, o contexto em que foram forjadas. Nas palavras de Goergen (2014, p. 575 — 576), “aos poucos, a educação superior abandonou seus ideais formativos, integrando-se, em termos de pesquisa e ensino, ao grande movimento da tecnociência em prejuízo de sua autonomia no pensar”. Em algum ponto, a necessidade de assegurar o cumprimento de metas oriundas da lógica do mercado — na qual a universidade se enquadra

²⁸ Indivíduos que andam às margens do sistema, questionando, refletindo, sentindo e resistindo.

²⁹ A tecnociência representa a união dos conhecimentos tecnológico e científico.

cada vez mais — tornou tanto as participantes quanto os objetos subservientes ao seu possível “potencial produtivo”. Essa perspectiva vai de encontro a uma ideia de universidade que deve “emergir do contexto social, político, econômico e cultural, não para aparelhar-se a ele, mas para entender criticamente o presente e pensar o futuro” (GOERGEN, 2014, p. 668), além de desconsiderar, no caso das participantes, a formação do espírito — que para Adorno (1995, *apud* GOERGEN, 2014) consiste no objetivo das universidades — e a formação humana crítica, por exemplo.

O modelo de formação docente que até então veio se desenhando fortalece o estado de “castração empírica” em que se encontram as participantes. Atribuímos a essa castração um estado de “dormência” ou “desligamento” das sensibilidades humanas. De fato, não consideramos possível apagar esse traço de nossas subjetividades, porém é necessário refletir que a formação de professores se dá em um contexto temporal-social que ao mesmo tempo que foca em “competências” e “linha de produção de pensamentos”, é intencionalmente fomentado diariamente pela Indústria Cultural que fala Adorno e Horkheimer (1985), não deixando espaço para a experiência estética. A mistificação das massas nos coloca em um estado onde “Os sentidos já estão condicionados pelo aparelho conceitual antes que a percepção ocorra, o cidadão vê *a priori* o mundo como a matéria com a qual ele o produz para si próprio” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 73). Ou seja, a Indústria Cultural fomenta e é favorecida pelo estado de castração empírica dos indivíduos. Essa lógica nos faz produzir, vender e comprar determinados condicionamentos ao mesmo tempo que, por meio da cultura, reverbera diretamente nos contextos de formação de professores; seja através da mídia, redes sociais ou através das próprias pessoas, que imersas na linha de produção de um modelo vigente de pensamento condicionam os que estão ao seu redor.

Partimos de um cenário no qual a formação docente — com certa dificuldade — tenta se equilibrar entre as exigências de: por um lado, o mercado e a Indústria Cultural, alinhada a uma perspectiva positiva e por outro: os pressupostos de uma educação autônoma, que consiga emancipar o sujeito e formá-lo criticamente, alinhado por sua vez a uma perspectiva negativa. Assim, cientes das possíveis implicações questionamos: qual é o “contrapeso” que se coloca na balança da formação docente que, mesmo frente à forte influência do mercado e mesmo em meio a uma formação que segue um padrão limitado de pensamento, impede essa

balança de “virar totalmente”? O que é a medida que vem resguardando na formação de professores esse importante espaço que acolhe as experiências estéticas das participantes? Que mantém, ainda que minimamente, o equilíbrio entre sujeito e objeto? Os espaços-tempos pouco “esclarecidos” — nos quais prevalece a técnica, a réplica e a ideologia de mercado — trazem à tona nossa dependência dos sentidos para compreender as coisas ao nosso redor, em síntese, eles nos mostram que o “pensar racionalmente” deixa de ser suficiente quando queremos de fato compreender uma situação. Ou seja, essa formação que segue um modelo reificado faz urgir em nós justamente aquilo que ela tenta eliminar. Tendo como base o exposto até aqui, chamamos atenção para um dos apontamentos feitos por Georgen (2014, p. 667), “aos poucos, emerge em nossa consciência a necessidade de perguntar pelo sentido humano e social da ciência e tecnologia”. Partimos da hipótese de que essa necessidade de sentimentos, essa falta do humano e do social que emergem mesmo nos contextos mais inóspitos e inesperados, é resultado do que chamamos neste trabalho de sub-existência da dimensão estética na formação de professores. É dessa condição de sub-existência que partimos para a construção do paradoxo de que a dimensão estética da formação de professores é fortalecida justamente pela predominância de crenças que não a reconhecem, que se apresentam na contramão de seus ideais. Conforme sintetiza Adorno (2009, p. 77), “aquilo pelo que luta a filosofia do ser, como se fosse um órgão do positivo enquanto tal, tem a sua verdade na negatividade” Ou seja, quanto mais buscamos alinhar e ajustar a formação docente aos moldes de uma perspectiva positiva e universalizadora, maior é a necessidade do negativo e do diferente. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 85), “Sade e Nietzsche viram que, após a formalização da razão, a compaixão subsistia por assim dizer como a consciência sensível da identidade do universal e do particular, como a mediação naturalizada”. Possivelmente, a maior contradição da dimensão estética é que onde ela mais se faz necessária, onde seu potencial transformador, crítico e sensível mais aparece é justamente nesses espaços-tempos que foram discutidos por Ourique (2012), Nóvoa (2009), Benjamin (2002, 2012) e Goergen (2014). Conforme reflete Adorno (2009, p. 132), “não importa o que venha a se apresentar como contraditório: a experiência impede que ele seja aplanado na unidade da consciência”. Ou seja, quanto mais a universidade e a formação se aproximam do que conhecemos como um modelo técnico, bancário, tradicional, mercadológico — ou qualquer outro termo usado para

se referir a um ensino positivo, conservador e pragmático — mais emerge em nós a necessidade do “sentido humano” e uma “consciência sensível”, mais buscamos por experiências que nos permitam subsistir. Isso não significa que a condição de sub-existência da estética seja a única forma de alcançar seu potencial formativo, ou que ela fique condicionada unicamente a estes modelos de ensino, significa dizer que, assim como as imagens, essa dimensão tem a capacidade de “se constituir ao mesmo tempo como *sintoma* (interrupção no saber) e *conhecimento* (interrupção no caos)” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 46). Partimos da compreensão de que as margens da formação são espaços-tempos que resguardam uma perspectiva estética, crítica e humana da formação de professores. Essas margens representam os espaços onde emergem um pensar e uma experiência sensível, proporcionando uma visão mais abrangente e profunda da formação docente. Nesses espaços, são valorizadas as dimensões subjetivas, as emoções, as sensibilidades e as singularidades das participantes envolvidos no processo formativo. Ao explorar as margens da formação, buscamos ampliar e enriquecer a compreensão da docência, indo além dos limites convencionais e abrindo espaço para a inclusão de saberes subalternos e experiências não normatizadas. É nesse encontro entre as margens e o centro da formação que se estabelecem diálogos transformadores, que nos levam a repensar e reconstruir as práticas pedagógicas de maneira mais inclusiva, reflexiva e sensível às necessidades dos educandos. Repousamos nosso entendimento na relação entre arte e estética, uma vez que assim como a arte, a dimensão estética da formação de professores possui um caráter dúbio, ora um sintoma capaz de “adoecer” um sistema enrijecido, ora um “conhecimento” que potencializa a experiência estética.

Até este ponto, perpassamos algumas das questões mais recorrentes na formação de professores e vislumbramos como a dimensão estética se faz presente nesses espaços. Reforçando a necessidade desta dimensão, partimos da afirmação de Hermann (2010, p. 35): “o conceito de *Bildung*, baseia-se na multiplicidade de experiências que forjam o eu e entre elas, a experiência estética”, a autora sintetiza as contribuições da dimensão estética para/na formação de professores, indo desde a constituição do eu até o nós, desde a formação integral do sujeito até sua formação acadêmica — que, ao nosso ver, ocorrem simultaneamente, sendo indissociáveis, visto que toda formação é autoformação. De início, vale ressaltar que pensar as possíveis articulações da formação docente com a dimensão estética não

tem como objetivo um “*ethos* estético puro” (HERMANN, 2010, p. 17), mas sim uma formação ligada a proposição de novas possibilidades de pensar, que superem uma reflexão puramente racional e novas experiências estéticas, que transcendam o fazer mecanicamente. A dimensão estética é entendida aqui como o espaço-tempo capaz de ajustar o horizonte da formação de professores, fazendo com que este se volte para uma formação cuja base seja uma articulação entre as experiências estéticas e a suspensão da “normalidade”, tenha espaço para a imaginação e a sensibilidade, sem desconsiderar o horizonte histórico e os ideais da sociedade concreta (HERMANN, 2010). Entendemos a dimensão estética da formação de professores como o espaço-tempo que nos proporciona condições de possibilidade para superação do prognóstico que fizemos para a formação docente, como forma de ultrapassar o modelo reducionista que até então é vigente na formação. A estética oportuniza o resgate e a emancipação dos nossos sentidos, que outrora foram castrados empiricamente. O estado de contemplação estética, somado à conduta ética que habita na formação de professores, pode construir os meios para reintegrar a formação docente aqueles aspectos que viemos defendendo ao longo desta escrita, aproximando-a aos poucos da construção de uma docência compreensiva.

Hermann (2010) busca auxílio nas contribuições de Schopenhauer, Nietzsche e Adorno acerca da estética e da experiência estética. Em Schopenhauer, a estética é associada a interrupção de um estado, mais especificamente, a interrupção do sofrimento que é a vida, a superação da falta de esperança, de todas as ilusões, um meio para uma posição ética privilegiada, uma forma de libertação, a qual só é plena quando se soma a conduta ética, que se dá através da contemplação estética. Para Nietzsche, a estética aparece fortemente ligada à aparência e ao externo³⁰, podendo ser uma forma de restituir um sentido a um mundo onde ele já foi perdido, a dimensão estética nos permite vivenciar experiências que a concepção teórica não é capaz de conceber. Em Adorno, temos a estética como as operações que se dão em um âmbito que o conceitual não é capaz de chegar, por conta de sua tendência a objetificar, homogeneizar e desconsiderar diferentes alteridades. Adorno se afasta de uma moral sistêmica “ciente de que não seria mais possível sua fundamentação racional, pois todas as formas de vida social já estão desfiguradas pelo pensamento

³⁰ O autor traz a arte como um jogo de equilíbrio entre os aspectos de Apolo e Dionísio. Sendo também um exemplo de ruptura estética, como as mencionadas no início do capítulo.

totalizador” (HERMANN, 2010, p. 45). As perspectivas dos autores, ainda que com suas respectivas diferenças, convergem em alguns pontos, a dimensão estética permanece como o elo entre nós e aquilo que o puramente racional e o cognitivo não dão conta, não conseguem acessar ou não consideram válido ao ponto de pensar sobre. Esse acontecer estético tem como resultado “uma tensão insuperável de outras formas de autoconsciência, pois neste acontecer a consciência é contrastada com outras possibilidades, e, por um momento, ficamos fora da continuidade de nossas vidas” (HERMANN, 2010, p. 46). Ou seja, vislumbrar outras possibilidades de pensamento/ação representa uma interrupção em nosso estado mecânico de ser, ficamos à margem do pensamento dominante da formação de professores e como consequência, o pensar/agir linear deixa de ser suficiente.

É possível compreender que a dimensão estética vem se apresentando como uma resposta aos pontos nevrálgicos da formação³¹, sendo entendida como um espaço-tempo que nos permite um olhar crítico para as “questões valorativas” que apresenta Hermann (2010). Refletindo sobre a experiência estética na perspectiva de Gadamer, Hermann (2010, p. 56) afirma que “esses momentos estéticos são decisivos, potencializam a imaginação, suscitando questões valorativas, para discernir o juízo correto para cada situação”. Assim, podemos assegurar um ambiente que oportunize um olhar crítico para estes pontos nevrálgico e, ao mesmo tempo, um olhar que considere a especificidade de sua situação. Cabe destacar que tal proposta se apresenta não como uma oposição ao científico, ao cognitivo e ao concreto, mas como uma postura que adota um caráter de resistência frente ao seu “privilegio cultural” (HERMANN, 2010, p. 50). Para além disso, com a intenção de não orientar a formação de professores pela “superação” das crenças e pressupostos (ADORNO, 1995) que a limitam, defendemos uma experiência estética por acreditarmos que um ambiente “livre” de maneirismos, determinismos e que ofereça para as participantes meios para seu reconhecimento, seja capaz de “[ampliar] nossas possibilidades de escolha e nosso gosto, tornando visíveis nuances e variações de princípios éticos e tornando mais justo nosso juízo moral” (HERMANN, 2010, p. 47). Assim, a experiência estética busca superar o estetismo,

³¹ Acerca dos pontos nevrálgicos da formação de professores, Adorno (1995, p. 114) se refere a eles como “limitações e obstáculos ainda existentes na realidade que dão suporte aos tabus com que se cercou o magistério”. Aqui, partimos do pressuposto de que esses pontos são as crenças e discursos que circundam a formação de professores fomentando as divisões que enfraquecem a formação e corroboram com o prognóstico que fazemos.

busca restituir o sentido, o sentimento e o significado a tudo aquilo que se tornou mecânico, automático e programável, uma formação que contemple o indivíduo em sua totalidade, desde sua relação com os objetos, se estendendo pela falsa pretensão de universalidade que há muito nos encanta pressupondo o “ser” como superior, até chegarmos nesse ser integral, dialético, histórico, crítico, diverso, estético.

Tendo melhor circunscrito às relações entre a dimensão estética e sua urgência para a formação de professores, apresentaremos no próximo capítulo uma reflexão sobre as informações apresentadas nos sites oficiais de 3 IES sobre os cursos de Pedagogia, sendo elas a Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Pampa e Universidade Federal do Rio Grande. O caminho trilhado até o momento apresenta-se como um molde inicial para a hipótese de sub-existência das sensibilidades na formação de professores. Nossas reflexões sobre estética e suas ramificações e sobre experiência com “s” e “r” fazem alusão aos perigos de uma verdade única, de uma racionalidade contraposta a humanidade e não aliada à esta, paralelamente, nossas reflexões sobre a formação docente elucidam como esses perigos buscam refúgio na formação inicial, se fortalecendo através de uma perspectiva distorcida, enviesada e mercantilizada da formação e das participantes em fase de formação inicial. Assim, nas linhas que se seguem voltamos nosso olhar para três contextos universitários, aprofundando as reflexões tecidas até aqui.

3 A RAZÃO COMO UMA FORÇA PROPULSORA DA VIRADA DE SENTIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao refletir sobre a “pretensão de universalidade da crítica”, Habermas (1987, p. 125) sintetiza a ideia da hermenêutica bater, a partir de dentro, nas paredes da tradição. O autor aposta na razão³² humana, na sua capacidade de acolher ou recusar o estranho. Isso significa que não somos reféns do que nos acontece, nossa racionalidade, segundo o autor, possui uma força transcendental que não necessariamente é moldada pela tradição. Com isso, entende-se que as tradições culturais não são absolutas, o que acaba limitando, em alguma medida, a hermenêutica; este cenário leva Habermas (1987, p. 126) a “reconhecer o horizonte da crítica como o mais amplo”. Apesar de não ser esse nosso objetivo, consideramos relevante enfatizar que reconhecemos a tradição como detentora de certa capacidade de influência — além de ser também uma forma de acessar o passado — contudo, partimos do pressuposto de que ela não é uma determinante da razão humana, nosso passado não dita nosso futuro, ainda que, em alguns casos, essa ideia possa ser válida. Como lembra Adorno (1993, p. 196), “Retrospectivamente, todas as obras de arte se assemelhavam àquelas infelizes alegorias nos cemitérios, às colunas de vida partida”, porém, nos dias de hoje, é possível afirmar que as obras de arte se emanciparam dessa tradição que as via unicamente como representativas, ainda que algumas conservem esses ideais. Assim, nossa ênfase é no que levou Habermas (1987) a fazer uma “virada de sentido” na forma como vemos a hermenêutica, ou seja, essa força transcendental que menciona o autor, essa impossibilidade de domesticar o humano. Tal impossibilidade, ao nosso ver, vem ao encontro do que Goergen (2014) sinalizava sobre uma necessidade interna de algo mais. Sabemos que para Goergen (2014) essa necessidade correspondia ao sentido humano e, ainda que seja difícil atribuir um “sentido único” ao que Habermas (1987) chamou de força transcendental, acreditamos que em alguma medida as ideias dos autores convergem. O sentido dúbio que Habermas (1987) atribui a razão — confirmação e contestação — nos permite traçar um paralelo entre as rupturas da estética. Além disso, nos leva a

³² Consideramos válido ressaltar que “Habermas, a seu modo, recorre à condição ambivalente da razão [...] a razão que confirma, une, e a razão que contesta, dissocia” (1987, p. 125), logo, assim como a estética, a ideia de razão para o autor possui um caráter dúbio.

refletir sobre como o sentido humano pede por mais, dando visibilidade para as lacunas que existem no conformismo, no igual e no replicável. Essas lacunas fazem emergir em nós essa força transcendental que rompe o estado reificado que talvez a tradição nos imponha, ou a formação, ou a cultura em que estamos inseridos, isto é, considerando a utópica possibilidade de ser possível dissociar esses espaços-tempos.

Isto posto, chamamos a atenção para umas metáforas de Habermas (1987), a imagem de bater, a partir de dentro, nas paredes da tradição. Lançamos mão da imagem construída pelo autor para propor a ideia de bater, a partir de dentro, nas paredes da formação docente. Estas paredes, de maneira mais estruturada, são compostas teorias, práticas pedagógicas e estruturas institucionais. Assim, neste capítulo, temos como objetivo adentrar ainda mais na formação de professores, nos voltando para os PPP/PPC de três IES e apresentando uma versão inicial do roteiro das entrevistas semiestruturadas que serão realizadas individualmente com os alunos de uma das instituições. Apostamos na razão que surge em espaços-tempos estéticos, uma razão que se aproxima das ideias de Habermas (1987), ou seja, essa razão que anseia por algo mais. Visamos procurar na formação aqueles espaços-tempos que fazem transcender em nós essa necessidade reprimida, a nossa força contestadora, ou seja, o nosso lado mais natural, mais humano e também crítico. Melhor circunscrevendo nosso foco de escrita deste momento, relembramos um pouco do que viemos sinalizando até este momento. A dimensão estética possui um caráter dúbio e, assim como a formação têm suas rupturas, a estética tem suas ramificações. Entendemos que, no caso da estética, esse cenário representa uma emancipação frente ao contexto restritivo em que se concebeu — o qual, conforme vimos, era um contexto que previa seu uso/presença unicamente em questões relacionadas à aparência, ao superficial e à arte — porém, esse mesmo cenário se traduz no enfraquecimento da formação de professores, representando o caminho inverso. As rupturas da formação docente deram origem a diferentes pesquisas e frentes de trabalho que acabam por subsidiar uma formação fragmentada. Ou seja, na intenção de acolher inúmeras demandas, muitas de origem mercadológica, diminuimos cada vez mais o tempo destinado às reflexões e discussões sobre os saberes da docência e como eles se articulam à práxis docente, condensamos o estudo desses saberes em disciplinas que ocorrem uma vez por semana ao longo de um único semestre, estamos destinando cada vez menos

tempo para a experiência, como já advertia Larrosa (2002, p. 23) “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa”. No pouco espaço-tempo que essas disciplinas possuem, como esperar que os saberes dialoguem entre si? Como pensar em uma formação que seja circular e retroativa, com saberes cumulativos e complementares quando os docentes se encontram em uma corrida contra o tempo para minimamente construir uma noção básica desses conhecimentos com seus alunos? Um exemplo dessa fragmentação da formação são as diferentes frentes de trabalho, pesquisas ou projetos que existem nos espaços acadêmicos. Algumas visam estreitar as relações entre a universidade e a comunidade acadêmica, outras voltam-se para o estudo e reflexão sobre bem-estar docente, outras focam na saúde mental dos estudantes, outras voltam-se para análise de políticas públicas na educação. Como pensar em um diálogo coletivo entre todos esses saberes enquanto individualmente eles buscam por um espaço-tempo que minimamente contemple seus saberes específicos? Partimos do pressuposto de que a formação docente como um todo é afetada pelas constantes demandas mercadológicas que chegam, pela falta de estrutura e recursos para acolher os saberes específicos da práxis docente, no entanto, reconhecemos que quando se trata da formação estética, essa situação assume uma gravidade ainda maior. À estética reservou-se um espaço que contempla pouco ou quase nada de uma de suas ramificações. No geral, quando o termo estética aparece ao longo da formação de professores, vem associado ao sentido que era atribuído a ele até o início do século XIX, do culto da aparência, unicamente associada à arte, o que, conforme já elucidado em momentos anteriores, embora válido, não abarca de maneira efetiva a plenitude do potencial inerente à dimensão estética.

Assim, neste momento, temos também como objetivo apreender elementos que nos auxiliem a construir o que chamamos nesta pesquisa de relações de subsistência e sub-existência da dimensão estética na formação de professores. Para tanto, iremos nos deter em uma análise do PPP/PPC do curso de Pedagogia das instituições: Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Pampa e Universidade Federal do Rio Grande. Trazemos esses documentos sob a perspectiva que aborda Garcia (2019, p. 94) como “suportes materiais das políticas culturais e práticas discursivas envolvidas na instituição de determinados regimes éticos e formas de subjetivação das futuras educadoras e professoras”. Ainda, a

autora aduz que os PPPs “instituem ordenamentos acerca dos currículos e seu funcionamento, organizam experiências de conhecimento e selecionam componentes curriculares e saberes, instituindo significados acerca das participantes pedagógicas, do ensino e da aprendizagem” (ibidem). Desta forma, inicialmente, buscamos vislumbrar o processo de constituição das referidas IES e, se possível, de seus respectivos cursos de Pedagogia, objetivando compreender parte do contexto em que essas propostas foram forjadas, mas em um segundo momento, voltamos nosso olhar para uma breve reflexão acerca dos PPPs dos cursos.

3.1 Um olhar para o passado: uma compreensão no presente

Há um conhecido provérbio que fala “Quem não teve passado, não tem presente”, uma das possíveis interpretações para esse provérbio, a qual adotamos para essa escrita, fala sobre a importância de conhecer nosso passado para que tenhamos um presente minimamente consciente, ou pleno. Gadamer (1997, p. 486) afirma que “só existe conhecimento histórico quando em cada caso o passado é entendido na sua continuidade com o presente” — ou na sua ruptura — isso nos leva a (1º) afirmar que ainda que a ideia de linearidade contida neste provérbio, e a possível interpretação de um caminho único para um presente pleno não compactuem com nossas hipóteses e pressupostos (2º) propor um olhar para o passado, tentar compreender as relações históricas que nos guiaram até aqui converge com nosso desejo de gerar um conhecimento situado historicamente. Ou seja, através das datas que marcaram a trajetória das instituições, acessamos um pouco mais do contexto em que essas mudanças se deram. Não trazemos o passado — ou as tradições — como um condicionante do pensamento atual, visamos uma reflexão localizada historicamente, que amparada na historicidade do percurso, através de sua continuidade ainda se faz presente.

Assim, de imediato voltamos nosso olhar para o processo de constituição de três instituições gaúchas e públicas, sendo elas: a Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Pampa e Universidade Federal do Rio Grande. Buscamos compreender possíveis atravessamentos do contexto histórico, cultural e social em que as instituições tiveram início. Também, se possível, buscamos vislumbrar e entender as relações, as influências e os condicionamentos que moldaram/moldam as IES escolhidas, proporcionando uma compreensão mais hermenêutica das

mesmas. Ao considerar o contexto, reconhecemos a importância de aspectos como valores, crenças, normas, relações de poder e diferentes perspectivas que podem ter influenciado a constituição das universidades. Na sequência, trazemos outras informações sobre as instituições no **Quadro 5 — Dados das IES**, para tanto, lançamos mão das informações disponibilizadas nos sites oficiais das instituições³³.

A história da UFPel é diretamente relacionada com a Universidade Rural do Sul (URS), que, surgindo no ano de 1960³⁴, era composta por 5 unidades³⁵ as quais, posteriormente, passaram a ser denominadas faculdades. Destas, destacamos a Faculdade de Ciências Domésticas, que deu origem a Faculdade de educação³⁶. Em 1967³⁷, a Universidade Rural do Sul passou a ser uma instituição federal, assim, seu nome foi alterado para Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRS). Porém, a mudança durou pouco, visto que a proposta de reestruturação da universidade, que teve início em 1968³⁸, alterou o nome da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul, para Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em 1969³⁹, mesmo ano que instituições privadas de ensino que existiam em Pelotas foram agregadas a UFPel.

Conforme apresentado no site da instituição, a Unipampa foi legalmente oficializada em 2008, sendo este considerado seu ano oficial de criação, porém, suas atividades ocorrem desde 2006. A instituição surge através do Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o qual tinha como objetivo aumentar o número de instituições superiores no sul do Rio Grande do Sul e

³³ Que se encontram sobre os domínios: UFPel — <<https://portal.ufpel.edu.br/historico/>>; Unipampa — <<https://unipampa.edu.br/portal/>> e FURG — <<https://www.furg.br/>>

³⁴ Lembramos que em abril de 1960 o então presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek declarou que Brasília seria a nova capital brasileira, substituindo o Rio de Janeiro. Ainda, acerca das legislações em vigor nessa época, Garcia (2019, p. 95) relembra que “As legislações para o curso no final da décadas de 1960 e em 1970, vieram reforçar a formação dos especialistas em educação na forma de habilitações a serem acrescidas à docência”.

³⁵ Conforme as informações do site oficial da instituição, era composta pela Escola de Agronomia Eliseu Maciel, Escola Superior de Ciências Domésticas, Escola de Veterinária, Escola de Pós-Graduação e pelo Centro de Treinamento e Informação (Cetreisul).

³⁶ E também, ao Curso de Química de Alimentos, Faculdade de Administração e de Turismo e ao Serviço de Informação e Orientação ao Consumidor (Siocon).

³⁷ Neste ano, Marechal Artur da Costa e Silva torna-se presidente do Brasil, também, entra em vigor a Constituição brasileira de 1967.

³⁸ O ano de 1968 foi marcado pelas lutas contra o regime militar, destacamos a Passeata dos Cem Mil, organizada pelo movimento estudantil.

³⁹ Neste ano, foram assinados os atos complementares que ordenam a reabertura do Congresso Nacional do Brasil.

fomentar a economia da região. Atualmente, a Unipampa conta com dez *campis* localizados em diferentes cidades do Sul⁴⁰.

Assim como a UFPel, a FURG tem seu início marcado pelos esforços de quatro Escolas/Faculdades independentes⁴¹ em agosto de 1969. Neste ano, através de um decreto oficial, a Universidade do Rio Grande recebeu autorização para funcionar. Em 1987⁴², a FURG passou a ser uma fundação pública, assumindo como vocação da instituição o ecossistema costeiro. Não se sabe ao certo em que momento a instituição adotou o nome Universidade Federal do Rio Grande, porém, acreditamos que remonte ao ano de 1969, em que foi criado o Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande, mantenedora da instituição e que entrou em vigor o decreto que autorizava o funcionamento da instituição.

Partindo disso, apresentamos o **Quadro 4 — Dados das IES**, que tem como objetivo retomar algumas informações e trazer novos elementos. Acreditamos que colocar as informações de cada instituição lado a lado nos permite um vislumbre das propostas e dos horizontes das instituições, indo além do paradigma de comparação. Reforçamos que os dados apresentados no quadro estão também disponibilizados nos sites oficiais das instituições.

Quadro 4 — Dados das IES

	UFPel	Unipampa	FURG
Ano de fundação	1969	2008	1969
Nº de alunos	Mais de 20 mil alunos	Mais de 12.200 alunos	Mais de 11.800 alunos
Missão da instituição	Promover a formação integral e permanente do profissional, construindo o conhecimento e a cultura, comprometidos	Promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol	Promover o avanço do conhecimento e a educação plena com excelência, formando profissionais capazes de

⁴⁰ Sendo elas: Alegrete, Bagé (sede da Reitoria), Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

⁴¹ A saber: Escola de Engenharia Industrial, Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, Faculdade de Direito e Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande.

⁴² Neste ano, instalou-se a Assembleia Nacional Constituinte pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, José Carlos Moreira Alves. Esta tinha como objetivo, após 21 anos sob regime militar, elaborar uma Constituição democrática para o Brasil.

	com os valores da vida com a construção e o progresso da sociedade.	do desenvolvimento regional, nacional e internacional.	contribuir para o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade socioambiental.
Visão da instituição	A UFPel será reconhecida como universidade de referência pelo comprometimento com a formação inovadora e empreendedora capaz de prestar para a sociedade serviços de qualidade, com dinamismo e criatividade.	Ser reconhecido como agente de capacitação e desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores da UNIPAMPA, propiciando a formação permanente e contínua, com foco na construção e reforço de valores próprios da função pública.	A FURG consolidará sua imagem nacional e internacional como referência em educação, desenvolvimento tecnológico e estudo dos ecossistemas costeiros e oceânicos.
Sobre os cursos ofertados	96 cursos de Graduação presenciais; 3 cursos de graduação a distância; 34 cursos de especialização; 6 cursos de Mestrado profissional; 50 cursos de Mestrado; 26 cursos de doutorado;	70 cursos de Graduação; 22 cursos de especialização. 19 cursos de Mestrado; 5 cursos de doutorado.	64 cursos de Graduação; 19 cursos de especialização; 32 cursos de Mestrado; 13 cursos de doutorado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Partindo de uma reflexão embasada pelos dados apresentados no quadro, é possível apreender que existe um significativo cuidado em torno do profissional e do desempenho que este terá ao longo de sua carreira⁴³. O foco na competência, no desenvolvimento de habilidades, na capacitação profissional dos indivíduos

⁴³ O qual ressaltamos ser um importante pilar da formação docente.

apresenta-se como característica principal nas três instituições. Reforçamos aqui a importância de considerar também as demandas do mercado de trabalho, de oportunizar uma formação que seja base para as escolhas profissionais de cada indivíduo, respeitando, obviamente, a área de atuação que o curso se propõe a abranger. De fato, nesta escrita partimos da indissociabilidade entre a pessoa e a profissional que esta é, conforme sinalizado por Nóvoa (2009) em seu trabalho, contudo, ainda que seja difícil fazer afirmações, tendo como o base o contexto histórico e geográfico das instituições, é possível perceber, através da ênfase na responsabilidade/obrigação social que é atribuída ao profissional, que a missão das instituições parte de uma ideia de profissional que é separada da pessoa que este é. As mudanças no cenário político, econômico e cultural brasileiro traziam à tona a urgência de uma formação que qualificasse ainda mais o trabalhador. Assim, em busca de um aumento na remuneração, as pessoas ingressaram no ensino superior, moldando os objetivos e a visão das IES. Algumas das ideias ali apresentadas, como por exemplo: construir cultura, orientar-se por determinados valores e contribuir ativamente com a sociedade por meio do seu serviço, reforçam essa ideia de um indivíduo que tem seu valor medido unicamente pela contribuição de seu trabalho, desconsiderando todos os outros aspectos de sua vida e subjetividade. A visão das instituições tem seu horizonte voltado para questões semelhantes, uma universidade empreendedora, que parte de valores próprios da fundação pública e com foco no desenvolvimento tecnológico. Acreditamos que essa visão seja sustentada por crenças como: as demandas do mercado de trabalho devem vir em primeiro lugar, afinal o objetivo do ensino superior é qualificar o trabalhador; os valores partilhados dentro do nicho universitário são mais importantes que os cultivados fora da instituição; a comunidade/região em que a universidade se encontra depende totalmente da instituição para seu funcionamento pleno — desconsiderando, por exemplo, a relação de cumplicidade e constante troca que existe entre sociedade e universidades; focar no desenvolvimento tecnológico e não no desenvolvimento pleno. Reiteramos a necessidade e importância de uma formação que tenha em seu horizonte a atuação profissional dos indivíduos, contudo, o foco na produtividade, no desenvolvimento e aprimoramento de competências não pode sobrelevar-se à formação humana. O “preço” para um ensino que qualifique o trabalhador não pode ser a humanidade de sua formação, Adorno e Horkheimer (1985) já sinalizavam as consequências de uma rotina

“travestida de natureza”, ou seja, sobre os perigos de abraçar uma formação que se diz integral e comprometida com a sociedade, mas que, ao ser “arranhada por dentro”, revela-se como uma perpetuadora da “barbárie estilizada” que discorrem os autores.

Partindo desta breve reconstituição da história das IES e de uma curta análise sobre suas propostas guias, apresentamos o **Quadro 5 — Informações sobre o curso de Pedagogia**, na qual apresentamos dados específicos dos cursos de Pedagogia das referidas instituições. Para construção do quadro, recorremos aos sites oficiais das instituições e aos PPP ou PPC de seus cursos de Pedagogia.

Quadro 5 — Informações sobre o curso de Pedagogia

	UFPel	Unipampa	FURG
Semestres	9 semestres	9 semestres	8 semestres
Nº de disciplinas ofertadas ao longo do curso⁴⁴	66 disciplinas	40 disciplinas	50 disciplinas
Turno	Diurno e noturno	Noturno	Diurno e noturno
ENADE⁴⁵	3	3	4
Ano do PPP/PPC⁴⁶	2012	2015	2016
C.H total⁴⁷	3604h	3220h	3280h
Objetivo geral	Formar uma professora com capacidades teórica, técnica e humana é o que se propõe o Curso de	Formar profissionais da Pedagogia para elaborar leituras da realidade em que vivem a partir da articulação dos	Formar o Pedagogo para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para

⁴⁴ Levou-se em consideração para o cálculo somente as disciplinas obrigatórias.

⁴⁵ As notas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) referem-se ao ano de 2017 e podem ser conferidas tanto no site oficial das instituições quanto no link: <<https://emec.mec.gov.br/>>.

⁴⁶ Considerou-se a data do PPP/PPC mais recente a que se teve acesso.

⁴⁷ A carga horária total dos cursos divide-se entre disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas/eletivas, estágios e horas complementares. Cada instituição possui sua própria organização para distribuição das horas totais do curso.

	<p>Pedagogia, numa abordagem de totalidade da realidade e das participantes. Nesse sentido, busca-se romper com as dicotomizações entre pensamento e ação, sujeito e objeto, natureza e homem, para contribuir na construção de projetos educacionais participativos que representem a vontade da comunidade escolar, bem como atuar pedagogicamente de maneira a atender às demandas sociais e consolidar a função social e política da educação.</p>	<p>conhecimentos construídos na academia com as experiências docentes e de pesquisa, mediante ações pautadas por princípios como os da cidadania, da ética e da ação política transformadora.</p>	<p>a Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, buscando ainda desenvolver neste profissional, capacidades de gestão e de coordenação pedagógica para atuar em espaços escolares e não escolares.</p>
<p>Área de atuação</p>	<p>O egresso no curso de Pedagogia recebe a titulação de Licenciado em Pedagogia, podendo atuar junto à Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Escolar e Educação de Jovens e Adultos.</p>	<p>O campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões: docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas</p>	<p>O licenciado em Pedagogia atua em espaços que desenvolvam processos educativos escolares e não-escolares exercendo a docência ou a gestão (direção ou vice-direção de escolas),</p>

		pedagógicas do Curso de Ensino Médio na modalidade Normal, na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; gestão educacional, [...]; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.	coordenação pedagógica, ou prestando assessoria educacional.
Elementos que constituem o perfil/imagem do pedagogo	O perfil desejado do profissional licenciado em Pedagogia é o de um profissional com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, da dimensão afetiva individual e grupal. O que se deseja é a formação de um profissional profundamente comprometido com a dimensão pública	[...] Busca-se formar um profissional crítico, consciente da realidade na qual está inserido e do mundo em que vive, que tenha compreensão acerca do balizamento histórico, social, cultural, político, econômico e tecnológico que configura o processo educacional como um todo, de modo a interferir na realidade e criar condições para a sua transformação de diversas formas, inclusive através da pesquisa na área	O processo de formação inicial no Curso de Pedagogia oferecido pela FURG objetiva possibilitar a apropriação de conhecimentos pedagógicos e experiências que promovam a reflexão e experimentação, no próprio processo de aprendizagem dos acadêmicos, do desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. Consequentemente, o currículo que se propõe contempla

	<p>da educação, capaz de enfrentar problemas referentes à prática educativa em suas diferentes modalidades; que use o conhecimento pedagógico para gerar e difundir novas tecnologias e inovar o trabalho educativo na escola e em outros espaços organizacionais e das comunidades educativas; que investigue e produza conhecimentos sobre a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana dos indivíduos.</p>	<p>educacional. Reconhece, ainda, a perspectiva da diversidade humana e ambiental-ecológica, perfazendo uma atuação que contemple ações no âmbito da busca pela superação das formas de exclusões sociais, “respeitando as diferenças étnico-raciais, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”.</p>	<p>atividades que estimularão a autoaprendizagem, a pesquisa, o investimento na própria formação, a criatividade, a sensibilidade, e a capacidade de interagir e trabalhar em equipe. A formação de pedagogos reflexivos e comprometidos com seu relevante papel social engendrará um processo de responsabilidade e pertencimento com sua comunidade local, buscando formas coletivas de superar o atraso, a miséria, o analfabetismo e a baixa produtividade.</p>
--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

De início, consideramos importante ressaltar que não temos a intenção de centrar nossas reflexões na ausência do termo “estética” nos cursos e nas propostas formativas das instituições, pois além de defendermos a hipótese da sub-existência da dimensão estética na formação de professores⁴⁸, acreditamos que a iniciativa de condensar a estética em uma disciplina com objetivos específicos, uma bibliografia previamente acordada que será cobrada posteriormente em avaliações terá pouco

⁴⁸ Trataremos acerca da dimensão estética da formação de professores no próximo capítulo.

ou nenhum efeito na formação. Concordamos com o que reflete Hernández (2007, p. 35): “vivemos em uma sociedade de complexidades na qual, pela primeira vez, nos deparamos com um novo ciclo de renovação do conhecimento mais curto que o ciclo da vida do indivíduo”. Assim como a formação docente é, em alguma medida, efêmera e composta por uma complexa rede de relações, que refletem em seu interior as mudanças exteriores, o mercado e a indústria também alteram-se diariamente, ao ponto de naturalizarmos, por exemplo: reduzir conhecimentos antes inestimáveis em técnicas replicáveis, sintetizando anos de estudos em vídeos de curta duração — que provavelmente serão assistidos em alta velocidade —, procurando profissionais que se adaptem ao ambiente de trabalho, ao invés de funcionários que procuram melhorar esse ambiente. Partindo deste cenário, nossas reflexões não visam a criação de uma disciplina sobre estética, ou a adesão do termo estética aos documentos oficiais das instituições, pois, como lembra Adorno (1993, p. 521), “A estética, igualmente disciplina filosófica, não pode reavivar o que escapou à filosofia enfática”, refletimos para reforçar a necessidade de “saberes que nos ajudem a dar sentido ao emergente e ao mutável, a compreendermos a nós mesmos e ao mundo em que se vive, tanto por parte do professor como dos alunos” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 35), os quais, são entendidos por nós como os saberes que ocupam a dimensão estética da formação docente.

Consideramos ainda importante partilhar com o leitor algumas ponderações feitas, as quais partem das informações disponibilizadas pelas IES. O curso de Pedagogia mais recente, cuja constituição se deu em um cenário político e econômico muito diferente das outras duas instituições, afirma contemplar uma área de atuação muito mais ampla que a das outras IES, em contrapartida, sua grade curricular é a que menos têm disciplinas obrigatórias. Garcia, refletindo sobre os moldes da formação nos cursos de Pedagogia aponta para a predominância de uma “forma de profissionalidade de caráter genérico, polivalente, flexível, empreendedora e auto responsável que o capitalismo transnacional neoliberal vem estimulando em diversos campos da prática social e da atividade humana” (GARCIA, 2019, p. 97). Os apontamentos da autora se somam às constatações feitas por nós sobre os currículos e nos levam a questionar: até que ponto a necessidade de corresponder às demandas do mercado se sobrepõe ao equilíbrio que deve haver entre a formação humana e a formação profissional? Até que ponto naturalizamos um

ensino focado em suprir as demandas do mercado ao invés de um ensino que nos possibilita condições e possibilidades para mudar esse cenário?

Da mesma forma, quando consideramos o perfil — ou imagem — que cada instituição tem do aluno egresso, percebe-se que é esperado que eles tenham — além de conhecimentos específicos da formação em Pedagogia — grande familiaridade com a realidade de seus estudantes, com o contexto concreto das escolas. O que, apesar de considerarmos importante, é um paradoxo, visto que, corroborando com nossas reflexões, ao abordar a exclusão de determinados assuntos ao longo da formação de pedagogos, Garcia (2019, p. 104) afirma que “temas como a diversidade cultural, a educação ambiental, a inclusão, a educação indígena e quilombola, ou das populações rurais, são questões marginais na mesma medida da exclusão social e cultural dessas comunidades, etnias e temas”. Assim, o paradoxo que mencionamos é fortalecido pelo consenso que parece haver entre as IES em ignorar a realidade dos estudantes, os anseios, as opiniões, as reivindicações, a cultura dos graduandos, enquanto se espera que, depois de formados, eles façam o caminho inverso e partam de tudo aquilo que lhes foi negado ou marginalizado durante sua própria formação. Neste ponto, partilhamos uma breve reflexão sobre como a crescente influência do mercado se insere nas demandas formativas dos estudantes, fazendo, inclusive, alusão ao cenário de barbárie estilizada que advertiam Adorno e Horkheimer (1985). A visão que se tem do aluno egresso, ou, neste caso, os elementos que constituem perfil do pedagogo, a linguagem utilizada, todos são traços que carregam marcas de um cenário fortemente influenciado por interesses econômicos e mercadológicos.

Neste ponto, cabem ainda mais algumas breves reflexões sobre a especificidade da Educação Infantil. Tendo como base os apontamentos feitos por Garcia (2019)⁴⁹, voltamos nosso olhar para o espaço destinado nos documentos à essa importante faceta da formação⁵⁰. As três instituições preveem a habilitação dos

⁴⁹ Refletindo sobre as matrizes curriculares de 8 cursos de Pedagogia (dentre eles UFPel, UNIPAMPA e FURG), Garcia (2019, p. 102) observou que “As matrizes curriculares não deixam dúvida: o foco na formação da pedagoga é a docência para os Anos Iniciais, vindo em segundo lugar a Educação Infantil, tratada, nos documentos que observamos, de modo pouco específico em relação às diferentes características desses alunos, em relação aos modelos educativos e às instituições próprias para a educação dessas idades”.

⁵⁰ Esse retorno aos documentos com foco específico na Educação Infantil deve-se também ao fato de que as reflexões feitas por Garcia (2019) vão ao encontro das percepções da autora sobre sua formação no curso de Pedagogia da UFPel. O que se revela como preocupante, visto que, a UFPel, juntamente com a FURG e a UFRGS estão, conforme apontado por Garcia (2019), entre as instituições que possuem componentes obrigatórios referente à educação de crianças de 0 a 3 anos.

alunos para atuação na Educação Infantil, porém, ainda que o cuidar e o educar sejam indissociáveis e a base do trabalho com a primeira infância, conforme apresentado nas Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DNCEI, 2010) e no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI, 1998), cada uma das instituições apresenta apenas uma disciplina com essa temática incluída na ementa⁵¹, a qual também aborda outros assuntos. O DNCEI (2010) apresenta o brincar como um direito da criança, ao mesmo tempo, o RCNEI (1998) parte do brincar como uma linguagem da infância. Ainda assim, com exceção da FURG, cujo brincar na/da Educação Infantil é referenciado em duas disciplinas, as outras duas instituições dedicam apenas uma disciplina para o estudo e reflexão dessa linguagem no contexto da primeira infância⁵². Rememoramos também o art. 2º da Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) “considera-se criança a pessoa de até 12 (doze) anos de idade incompletos”. No geral, os cursos apresentam na ementa de suas disciplinas termos como “crianças em idade escolar” ou “crianças, jovens e adultos”, sem maiores especificações, assim questionamos, quem são as crianças enfocadas nessas disciplinas? Ao longo de um semestre é possível compreender, por exemplo, a complexidade do brincar para as crianças, os jovens e os adultos? Mesmo se considerarmos “apenas” os primeiros doze anos de vida, é possível refletir sobre o brincar levando em consideração o impacto que tem para/na Educação Infantil? No período que corresponde a um semestre letivo, é possível compreender de forma satisfatória como ocorrem as práticas de oralidade, leitura e escrita para as crianças, os jovens e os adultos? Garcia (2019, p. 112) reflete sobre como esse processo de generalização ocorre com os Anos Iniciais — EJA, “O que é recorrente nos currículos dos cursos é um tópico nas ementas que diz algo genérico como “Conceitos e princípios para o ensino da linguagem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e especialmente na EJA”. Partimos do pressuposto de que a forma como os cursos trazem o termo “criança” é um indicativo da falta de aprofundamento e espaço para Educação Infantil, caracterizando um currículo “jornalístico” (GARCIA, 2019).

Não temos a intenção de nos restringir a uma busca numérica para compreender o quanto a estética está/é fomentada nos cursos. Apesar disso,

⁵¹ A saber, na UFPel: Práticas Educativas III; Na UNIPAMPA: Experiências de Aprendizagem em Educação Infantil e na FURG: Educação de crianças de 0 a 3 anos.

⁵² A saber, na UFPel: Práticas Educativas V; Na UNIPAMPA: Experiências de Aprendizagem em Educação Infantil e na FURG: Cotidiano da Educação Infantil e Jogos, Brinquedos e Culturas.

buscamos elementos que possam caracterizar ou fazer menção à presença da dimensão estética no curso de Pedagogia das IES, assim, apresentamos o **Quadro 6 — Possíveis marcadores da dimensão estética**. Para construção desta, além da leitura dos documentos, recorreremos à ferramenta de busca, usando palavras-chave que acreditamos corresponderem, em alguma medida, à dimensão estética da formação docente. A escolha das palavras-chaves que usamos foi feita tendo como base a reincidência delas nos livros e textos que sustentam nossas pesquisas, ou seja, ao longo das leituras feitas e estudos que abordam a experiência e a formação estética, esses termos aparecem com frequência. Portanto, após colocar a palavra-chave na ferramenta de busca, no caso de obter-se correspondência no texto, levando em consideração o contexto em que o termo foi utilizado, ele é acrescentado ao quadro⁵³.

Quadro 6 — Possíveis marcadores da dimensão estética

Palavra-chave da busca	UFPeI	Unipampa	FURG
Sensibilidade	0	0	1
Arte ⁵⁴	1	1	1
Emoção/emoções	0	0	0
Relação/relações ⁵⁵	5	12	6
Subjetividade	0	1	1
Experiência/s/r	1	5	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A busca pelas palavras-chave e reflexão dos contextos em que se encontram levou-nos a três diferentes reflexões. (1º) Foi necessário trilhar esse caminho de busca que levou em consideração o contexto em que essas palavras aparecem pois, via de regra, todos os cursos falam de experiência, de arte e de relações humanas.

⁵³ Assim, buscamos refletir sobre como os termos que entendemos serem indicadores da dimensão estética são compreendidos pelos cursos de formação e em que contextos aparecem.

⁵⁴ Aqui, destacamos que o único momento em que o termo “arte” aparece no PPP/PPC dos cursos é na ementa das cadeiras que versam exclusivamente sobre a arte e educação ou do estudo da arte enquanto linguagem na infância.

⁵⁵ Aqui, buscou-se propostas que abarcasse relações mais humanizadas, sociais. Ou seja, que tivessem em seu horizonte as relações que se estabelecem entre os alunos, entre alunos e professores, entre universidade e comunidade.

Porém, quando buscamos um trabalho com essas questões dentro da perspectiva estética, percebemos que esse trabalho não existe. Ou seja, não basta incluir uma disciplina sobre arte, não basta dizer que partimos das experiências das participantes, é necessário uma pulverização de iniciativas e possibilidades de vivências estéticas que possibilitem uma autorreflexão sobre como nos relacionamos com essas questões. Nas palavras de Adorno (2009, p. 47), “é por meio da autorreflexão que a consciência individual consegue se libertar daí e se ampliar”. (2º) Em alguma medida, essa busca fortaleceu a hipótese que defendemos de sub-existência da dimensão estética na formação de professores. Ainda que em alguns momentos os resultados permitam uma reflexão diferente, amparadas pelos estudos de Honneth (2009), partimos do pressuposto de que as relações, sejam elas descritas como humanas, relações sociais, relações interpessoais e outras mais apresentadas nos PPP/PPC, possam ser a base do espaço-tempo que preserva a sensibilidade, as emoções, que dá margem para a subjetividade, que permite novas experiências, sua socialização e ressignificação. Rememoramos o que diz Honneth (2009) sobre o reconhecimento que existe nas relações intersubjetivas estabelecidas⁵⁶, elas são a primeira forma de reconhecimento recíproco, “aquela camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos” (HONNETH, 2009, p. 177), reverberando diretamente no “desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito” (Ibidem). Assim, conforme aprofundaremos no **4 As linhas da experiência estética**, é possível compreender que a estética se faz presente na formação docente, ainda que condicionada às margens dessa formação. A (3ª) última reflexão feita, porém, nos levou a questionar, até que ponto as relações humanas, que acreditamos serem um dos pilares principais da dimensão estética da docência possuem um caráter incorruptível? Nossas experiências são processadas pelos nossos sentidos, ou seja, passam pelo nosso corpo, que é diariamente colocado em um processo de domesticação — conforme cita David Le Breton (2010) no livro **A sociologia do corpo** – refletindo tais processos em nossa subjetividade. Assim, como podemos ter como base da dimensão estética relações que constantemente são subjugadas pelo sistema em que residem? Até que ponto as

⁵⁶ Honneth entende como relações primárias o amor e a amizade. Visto que essas relações intersubjetivas que fala o autor partem da relação entre mãe e filho — amor — e como ela reverbera nas relações que estabelecemos posteriormente — amizade — subentende-se que “uma relação intersubjetiva de amor” também possa se referir a “uma relação intersubjetiva de amizade”.

experiências que fortalecem a dimensão estética também não seguem condicionando-a a uma relação de sub-existência?

Partindo dessas reflexões sobre as informações apresentadas acerca dos cursos de Pedagogia e sobre os PPP/PPC, rememoramos as palavras de Hernández (2007, p. 35): “requer-se não apenas uma outra proposta radical para o sistema educativo, mas que nos apropriamos de outros saberes e de maneiras alternativas de explorar e de interpretar a qualidade em comparação as atuais disciplinas escolares”. Entendemos que sejam exemplos desses saberes que sintetiza Hernandez (2007): uma formação que tenha como princípio a interdisciplinaridade de conhecimentos, atividades em grupos de discussão, uma formação que tente conciliar as demandas da formação humana com as demandas do mercado de trabalho, pontos que, em alguma medida, aparecem nas três instituições respectivamente. Entendemos que a valorização do contexto histórico e social das escolas e comunidades em que os professores em formação irão atuar, como um ponto muito importante, pois, acreditamos que este pode vir a ser um indício de virada de sentido em algumas crenças, que ainda se encontram nos corredores das universidades e escolas, como por exemplo: Somente na universidade existe conhecimento; e, a comunidade/região em que a universidade se encontra depende totalmente da instituição para seu funcionamento pleno. Também, ressaltamos algumas das ideias apresentadas, como por exemplo: inovar o trabalho educativo, a Pedagogia como uma perspectiva que transcende à sala de aula, o pedagogo como aquele que está em diferentes espaços e dá condições e possibilidades para que os alunos construam conhecimento de forma autônoma. Partimos do pressuposto de que estes pontos, defendidos pelas instituições, podem ser lidos como um ponto de partida para a virada de sentido que almejamos para a formação docente.

Assim, nos próximos tópicos, começamos a refletir sobre os caminhos que nos guiaram até os alunos da Universidade Federal de Pelotas. Para tanto, partilhamos com o leitor algumas das leituras e reflexões que sustentam nossas escolhas metodológicas para esse momento, apresentamos uma versão objetiva do roteiro que foi usado como base das conversas, o qual conta com uma breve descrição de cada um dos momentos, uma descrição das intenções para os momentos e uma apresentação inicial sobre os nosso sujeitos de pesquisa.

3.2 As constelações possíveis/visíveis da dimensão estética: como (re)ver a formação de professores?

O levantamento de dados institucionais e dos cursos apontam para uma formação que privilegia os interesses do mercado e do privado. O foco na formação de profissionais competentes, capazes de suprir demandas de ordem prática e cuja formação engloba muitas questões, não se aprofundando em nenhuma delas, incorpora a lógica das quimeras da formação. Nota-se a predominância de discussões voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que pouco contribuem para se pensar na especificidade da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e demais possíveis áreas de atuação para pedagogos. Frente ao cenário identificado, apresentamos como proposta para esse momento auscultar licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Voltamos nosso olhar para a particularidade e os modos como as diferentes experiências estéticas são construídas pelos sujeitos e percebidas na formação docente, seu impacto, os espaços-tempos que ocupam e se fazem presente. Assim, neste momento, damos início a discussão sobre as entrevistas que foram realizadas com as participantes de pesquisa, os pressupostos que as sustentam, as dúvidas que se fizeram presentes ao longo do processo e a co-construção de saberes que ocorreu na interação entre pesquisadora e sujeitos. Nos comprometemos a ponderar sobre as ideias decorrentes dessa interação significativa, sua organização, construção, dúvidas e caminhos, recorreremos às constelações, mais especificamente, às categorias que subsistem nas constelações da dimensão estética da formação de professores. Fazemos aqui um adendo, inicialmente, tínhamos como proposta a criação de princípios para dimensão estética, que embasados nos estudos feitos e nas entrevistas realizadas, seriam balizadores para a formação docente. Contudo, após o caminho trilhado até aqui, nossa compreensão passou a repousar na consciência de que estes princípios muito provavelmente venham a repetir o erro de estabelecer regras fixas e universais, fazendo referência a uma fundamentação única e definitiva para a dimensão estética. Ainda que construídos sob a pretensão de serem formulações abstratas e generalistas, seria impossível não se firmar em uma margem ou em outra, ou, dito de outra forma, não cair em uma orientação do pensamento e da experiência estética de acordo com uma lógica preestabelecida. Conforme lembra Adorno (2009, p. 144), “a essência não pode ser reconhecida

senão junto à contradição do ente em relação àquilo que ele afirma ser”, logo, foi possível compreender que os princípios, ainda que inconscientemente, buscavam de forma ingênua a superação das contradições que como lembra o autor são inerentes à sua constituição. Assim, voltamo-nos para as constelações, imagem usada por Adorno (2009) ao longo de seu trabalho para se referir às configurações do pensamento que se formam a partir do confronto de ideias contraditórias e opostas. Por que constelações e não “conjunto” ou “grupo de...”? Silva (2006) adverte sobre o uso do termo “constelação” como um jargão comum a muitas pesquisas, que arranhando a superfície do termo, acabam por assumir um uso mistificador e trivial deste. Um segundo uso do termo, porém, que se aproxima mais das “questões nucleares do pensamento de Adorno” (SILVA, 2006, p. 75), é reconstruído pelo autor através de três passos analíticos, que mesmo imbricados em sua constituição, são distintos⁵⁷. Damos destaque para o terceiro ponto, 3) “constelação” é uma forma que desafia a intenção sistemática da teoria, princípio de composição que dá visibilidade ao anti-sistema, o qual estabelecemos como horizonte de nossa constelação sobre a dimensão estética da formação de professores, o qual será base da proposta que temos. Recuperando os pensamentos de Adorno (2009), é possível compreender as constelações como “imagens de pensamento” que permitem captar a multiplicidade e a complexidade da sociedade. Em outras palavras, em vez de pensar de forma binária, ou seja, dividindo as coisas em opostos absolutos, as constelações nos convidam a lidar com a complexidade e a diversidade da realidade, às quais acessamos através das entrevistas realizadas. Pensando na formação de professores como um espaço-tempo de conhecimento circular e retroativo, as constelações nos permitem compreender que a sociedade, bem como a formação docente, não são simples e que as contradições e conflitos estão presentes em vários aspectos e interligados, sendo parte do mesmo “desenho no céu”. Adorno (2009) nos instiga a refletir criticamente sobre essas constelações, analisando as tensões e permitindo uma compreensão mais abrangente e crítica da formação. Assim, ao invés de buscar soluções rápidas ou simplistas, devemos confrontar as complexidades e desafios que as entrevistas deixam entrever por meio das

⁵⁷ A saber, “1) “constelação” descreve uma *propriedade teórica ou um modo de ser do pensamento*, aproximando-se bastante do que vimos ser o sentido dos modelos; 2) “constelação” é um *aspecto concreto ou modo de ser da coisa*, o que nos remete ao enigma que o objeto representa para o pensamento identificante; 3) “constelação” é uma forma que desafia a intenção sistemática da teoria, *princípio de composição que dá visibilidade ao anti-sistema*” (SILVA, 2006, p. 75-76).

constelações que (re)figuram a formação inicial. Esta é também uma forma de explorar possibilidades de mudança voltando assim nosso horizonte para a questão: “como (re)ver a formação de professores?”, ao invés de “como elencar princípios que superem suas dualidades?”. Em resumo, a constelação é abordada aqui como uma forma de pensar uma formação compreensiva, nos convocando a uma reflexão crítica e a um entendimento mais profundo da formação de professores e dos processos que nela subsistem.

Com relação às trajetórias que precederam as entrevistas e influenciaram sua concepção e organização, baseamo-nos na trajetória que temos percorrido até o momento. Esse cenário refere-se tanto ao enfraquecimento da formação docente, quanto a reflexão sobre a resistência que existe na formação em desapegar de práticas engessadas que até mesmo os professores reconhecem como cansativas — por exemplo, aulas inteiramente expositivas, que tenham uma demanda prévia muito extensa, que exijam uma suposta “neutralidade” dos alunos — e sobre a dificuldade em reconhecer propostas alternativas de ensino — aulas com roda de conversa, aulas ao ar livre, acordos sobre a quantidade de material prévio para aula, avaliações que não se restrinjam a provas dissertativas. Há tempos a formação se encontra discutindo as mesmas questões, voltando seu horizonte para os mesmos problemas e “andando em círculos”, mas não em um sentido de circularidade de ideias, e sim, de trazer as mesmas ideias antigas travestidas com novas roupagens, o que nos leva a questionar o que motiva essa resistência em pensar perspectivas educacionais que partam dessas tensões ao invés de tentar resolvê-las? Em outras palavras, por que depositamos nossa energia em dualidades que há muito habitam a docência ao invés de partir delas para a (re)visão da docência sob uma outra ótica? Pensando nisso, rememoramos que um dos objetivos deste trabalho é pensar em constelações sobre a dimensão estética da formação docente, enfocando a possibilidade de (re)ver a formação de professores sob uma perspectiva compreensiva. A proposta de pensar essas constelações corresponde ao esforço de, enquanto pedagoga⁵⁸, enquanto alguém que transita majoritariamente pela educação, contribuir num diálogo que se mostra necessário, com ideias — ou desenhos no céu — que há muito subsistem na arte e na filosofia. Na reflexão acerca dos currículos e PPPs das instituições de ensino⁵⁹, vimos que a formação de

⁵⁸ E também mulher, pesquisadora da infância e na docência na primeira infância.

⁵⁹ Apresentada no tópico **3.1 Um olhar para o passado: uma compreensão no presente.**

professores pressupõe um diálogo com, por exemplo, a cultura, existe uma preocupação com a formação humana e integral e uma preocupação com o impacto social que os profissionais formados terão. Apesar disso, como vimos, essas propostas possuem pouco espaço nos currículos, elas sub-existem na formação docente, são marginalizadas frente a questões ditas “emergentes” que há muito se fazem presente nos cursos de formação. Assim, as constelações partem dessas “questões emergente”, dos nós imanentes à formação de professores e tem como objetivo fortalecer a dimensão estética da formação docente, preservando sua especificidade, evitando a simplificação ou superação dessas dicotomias e entendendo-as como parte da constituição da formação dos professores. Dito de outra forma, as constelações que abordamos almejam uma (re)visão da formação docente, navegando às ou entre as margens desta, fortalecendo alguns elementos que ela já possui e, tendo como base uma perspectiva pedagógica, se propor a pensar em um diálogo entre as singularidades da experiência estética e a complexidade da formação de professores. Algumas das questões que cercam essa proposta são: como pensar em experiência estética na docência sem pedagogizar essa experiência? Como fortalecer a experiência estética na docência preservando o equilíbrio entre a técnica e a práxis docente? Como assumir essa proposta sem cair na armadilha de apresentar ideias de caráter universalizador e simplista? Pensar em uma experiência estética que se proponha a manter a especificidade da formação docente é possível? Como saber se já não estamos partindo de uma visão descaracterizada de estética? Pensar em constelações que fujam da conceituação é suficiente para instigar a (re)visão que queremos? É suficiente para nos ajudar a evitar as armadilhas que caímos inicialmente?

Para a construção das constelações, recorreremos a realização de entrevistas semiestruturadas⁶⁰ individuais (fortemente inspiradas pelas práticas desenvolvidas nos trabalhos selecionados na pesquisa do BDTD) e a uma narrativa autobiográfica realizada pelos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. As formas de contato escolhidas — entrevistas semiestruturadas e narrativa autobiográfica — ancoram-se inicialmente em Larrosa (2002, p. 21), para quem “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que

⁶⁰ Mais adiante, no item **3.2 As constelações possíveis/visíveis da dimensão estética: como (re)ver a formação de professores?**, retomamos as entrevistas, apresentando um roteiro das mesmas com breve descrição dos momentos previstos e das participantes da pesquisa.

percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras”. Entendemos que os termos escolhidos pelos nossos sujeitos de pesquisa, tanto nas entrevistas, quanto na escrita, muito além de transmitirem ideias conscientes, carregam mensagens e pensamentos enraizados. Transitam (compõem-se de) entre as nossas crenças conscientes e inconscientes, nos ajudando na compreensão das imagens que, direta ou indiretamente, perpassam nossas experiências estéticas. A proposta de entrevista adotada vai ao encontro do que sinaliza Oliveira *et al* (2010, p. 46), para quem a entrevista semiestruturada é vista como uma proposta que “parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado”. Ou seja, estabelecemos uma proposta de roteiro que será base de todas as entrevistas, mas permanecemos abertas às múltiplas possibilidades que o diálogo com nosso sujeito representa. Recorremos também a Ostetto e Bernardes (2019, p. 117), que entendem o ato de narrar — e neste caso, narrar uma experiência formativa — como “uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si”. A proposta de escrita inspira-se na perspectiva de Mills (2009, p. 94) que comenta: “Escrever, se nos dedicamos a isso por tempo suficiente, é evidentemente um conjunto de hábitos e de sensibilidades que moldam quase todas as nossas experiências”. Por fim, é válido ressaltar que trazemos a proposta de narrativas autobiográficas enquanto forma de reconhecer “a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento” (ABRAHÃO, 2003, p. 80). Abrahão (2003) ressalta a possibilidade de universalizar⁶¹ experiências que existem no trabalho com narrativas autobiográficas, também, a possibilidade de dialogar com o individual e o sociocultural e de acolher o desenvolvimento

⁶¹ Fazemos aqui dois adendos, primeiro, o termo utilizado por Abrahão (2003) faz referência a ideia de publicizar, dar visibilidade às experiências. Segundo, trazemos a ideia de universalização de experiências ancoradas nos pressupostos de Adorno (2009). Enquanto fala da experiência filosófica o autor adverte: “em seus elementos incondicionalmente universais, toda filosofia, mesmo aquela que possui a intenção da liberdade, arrasta consigo a não liberdade na qual se prolonga a não liberdade da sociedade” (ADORNO, 2009, p. 48). Ou seja, a universalidade de que falamos reconhece e busca preservar o não-idêntico das experiências individuais.

profissional⁶² e a construção da identidade profissional⁶³ por exemplo. O trabalho com narrativas autobiográficas vai além do “recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos” (ABRAHÃO, 2003, p. 85), se estendendo até a participação na “elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (Ibidem). Temos como objetivo principal desses contatos, através de uma escuta atenta e sensível, fortalecer as constelações que estamos construindo, entender como se dão as experiências estéticas na formação docente e, se possível, vislumbrar como essa dimensão vem se articulando às propostas formativas de cada curso e como algumas das dicotomias que tanto buscamos resolver são parte imanente do processo de formação de professores.

Reforçamos que os aportes teóricos que fundamentam as propostas feitas com as participantes de pesquisa foram gradualmente apresentados no decorrer do texto. Assim, os tópicos abordados e o direcionamento que será dado à conversa partem de uma perspectiva estética e visam estabelecer uma medida comum entre nós e os alunos. Rancière (2012) discorre sobre o termo “medida comum”, o descrevendo como a capacidade que temos de atribuir sentido entre nós — indivíduos — e os signos — aquilo que vemos, ouvimos, tocamos, etc. Um exemplo de medida comum são os memes e montagens de cunho político que circulam nas redes sociais, tomemos como exemplo a **Figura 6 — Mafalda e o despotismo**. Na charge, Mafalda e outras 4 crianças em fila se colocam na frente de uma enfermeira com o braço da vacina à mostra, acima de Mafalda há um balão de fala que diz: “viemos nos vacinar contra o despotismo!”. A beleza e genialidade que existem na charge são sustentadas por uma teia de acontecimentos e interpretações que não são nem mesmo mencionados ou referenciados na figura. Acreditamos que os leitores deste trabalho possuem uma medida comum próxima a nossa, isso significa que, ao lerem a tirinha, suas impressões se aproximaram de “excelente charge” ou

⁶² Abordado pela autora como “resultado de um crescimento individual; a perspectiva da profissionalização — que entende o desenvolvimento profissional como resultado de um processo de aquisição de competências e a perspectiva da socialização — que entende a profissionalização docente como centrada na inserção do professor no meio profissional em que atua” (ABRAHÃO, 2003, p. 83).

⁶³ Trazido como a “relação que o professor estabelece com a profissão, com seus colegas e a construção simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal como no interpessoal, com base nas representações que os professores elaboram a respeito dos aspectos da atividade docente que compreende: o capital de conhecimentos — saber fazer e saber ser — que embasam a prática docente; as condições do exercício da prática docente, em especial de autonomia, controle e contexto de atuação; pertinência cultural e social da prática pedagógica; estatuto profissional e prestígio social da profissão docente” (ABRAHÃO, 2003, p. 83).

“Mafalda está certa”. Agora, para aqueles que não partilham da mesma medida comum, provavelmente a leitura desta charge irá terminar em uma reflexão próxima a “A editora Martins Fontes é comunista” ou “despotismo é exagero, estão aumentando a situação”. Assim, a medida comum começa no entender o que o outro diz, porém, se estende até o compreender os motivos que o levam a ter tal opinião, a fazer determinadas associações, a compreender o contexto de tais proposições, rememorando as reflexões de Gadamer (1997) sobre o esforço hermenêutico.



Figura 6 — Mafalda e o despotismo
QUINO. *Toda mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1991

Isto posto, ao longo das entrevistas, objetivamos, aos poucos, ir estabelecendo uma medida comum entre nós e os alunos. A mesma que, neste momento, acreditamos partilhar com o leitor proporcionando uma compreensão mais profunda e significativa das experiências e perspectivas que emergiram desse diálogo. O número de conversas com os alunos foi determinado com base na disponibilidade das participantes e na necessidade de realizar mais de um encontro. Dito de outra forma, pedimos que inicialmente os colaboradores deste trabalho dispusessem de tempo para um encontro síncrono e para realização da narrativa autobiográfica, podendo essa demanda ser alterada conforme necessidade. Ainda que fosse difícil prever o desdobramento de cada conversa, construímos um breve roteiro com os objetivos que almejamos alcançar, apresentado no Quadro 7, que serviu como balizador destes encontros.

No Quadro 7 apresentamos os momentos que tivemos ao longo das conversas e o objetivo pensado para cada um deles. Assim, consideramos válido fazer alguns esclarecimentos prévios sobre as escolhas e a construção dos

momentos. Gómez (1998, p. 49) sintetiza que “la estética no significa meramente teoría del arte, sino que, en terminología hegeliana, implica referirse a la posición del pensamiento ante la objetividad”. Partimos do pressuposto de que é possível usar a narração de experiências significativas da formação como um meio para acessar essa forma de pensar estética que comenta o autor. Porém, não podemos desconsiderar que o estético “es fundamentalmente el ámbito de la sensibilidad y la imaginación humanas en general” (GÓMEZ, 1998, p. 55) o que significa que “Sus contenidos no dependen de la constitución subjetiva. Éste es el ámbito de lo finito e histórico, de aquello que impossibilita la identificación final hegeliana de sujeto y objeto”. Assim, por ser também um saber que se ocupa do histórico, da imaginação, do que é finito e da relação entre sujeitos e objetos, não é possível reduzir a experiência estética às experiências subjetivas, portanto, nosso foco nessas experiências constitui-se como o mecanismo de acesso aos pensamentos, relações, sentimentos e questionamentos que são ocupados ao longo das margens da formação. Trazemos a ideia de “margem” da formação docente como um espaço-tempo que — dentro da formação — se ocupa de outras formas de pensar e se expressar que não aquelas tradicionalmente predominantes. Assim, tendo como base de nossas reflexões os espaços-tempos em que os alunos mais se sentiram fortalecidos subjetivamente almejamos realizar uma virada de sentido para a dimensão estética, indo além de uma percepção unicamente subjetiva.

Quadro 7 — Esboço do roteiro

MOMENTO	OBJETIVO PREVISTO PARA O MOMENTO
Apresentação	Recuperar o propósito do encontro; Apresentar as intenções para a entrevista e entender quais as intenções do sujeito.
Trocando referências	Entender qual a imagem de professor/a que o sujeito tem; Pensar nas imagens correspondentes de alunos, crianças e escolas.
Pingue-pongue sobre a formação do sujeito	Conhecer mais o sujeito e sua visão de curso e perspectivas.
Retornando às origens	Retomada de experiências marcantes. Entender quais os possíveis espaços-tempos que marcaram a trajetória do sujeito.

Rememorando relações	Entender como as relações que estabelecemos influenciam nas nossas experiências.
Os ângulos da experiência	Entender os fatores que possivelmente influenciam na construção do sentido “negativo” e “positivo” que atribuímos às nossas experiências. Ex: pessoas com quem partilhamos esses momentos, os espaços em que eles ocorrem, as expectativas que tínhamos para esses momentos...
Espaços que deveriam ser mais valorizados na formação	Entender as possíveis características dos espaços-tempos em que as participantes se sentem acolhidos na formação.
Redizendo	Garantir que o sujeito está confortável com o que foi dito, que ele se sente bem e que quer continuar participando da pesquisa.
Proposta de escrita	Apresentar a proposta de escrita; Recuperar o seu objetivo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os objetivos do roteiro têm como proposta retomar, através do diálogo com os colaboradores da pesquisa, algumas das discussões que fizemos ao longo da escrita. Através da partilha sobre as trajetórias formativas das participantes, buscamos recuperar partes do que entendemos como dimensão estética, esmiuçar — se possível— as experiências estéticas que ocorrem na formação e como as constelações são base nesse processo de construção de identidade e experiências das participantes. Almejamos aprofundar e melhorar, com base nas respostas das participantes, a imagem que apresentamos de “margem da formação”. As relações que estabelecemos entre uno e múltiplo advogam a favor da inclusão dessas experiências, o diferente, o que normalmente não é considerado ao longo do processo, também faz parte da constituição da docência. Assim, almejamos sua integração sem a criação de uma disciplina sobre estética, sem delimitar um espaço-tempo para que essas experiências ocorram, sem a criação de um conceito, sem ser necessário traduzir (ou reduzir) a complexidade dessa dimensão para que ela seja valorizada.

Delimitamos nossos sujeitos de pesquisa a 10 alunas que se encontram em preparação para o estágio final ou em estágio final no curso, ou seja, respectivamente 8º e 9º semestre do curso. Conforme apresentado anteriormente, o

curso de Pedagogia da UFPel possui 9 semestres ao todo. A delimitação das participantes de pesquisa repousa em Habermas (1990), que em seu livro **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**, convida a pensar que a unidade e a multiplicidade, além de caminharem para a mesma direção, são "cúmplices secretos", nas palavras dele, "o primado metafísico da unidade perante a multiplicidade e o primado contextualista da pluralidade frente à unidade são cúmplices secretos" (HABERMAS, 1990, p. 153). Ainda, refletindo sobre as especificidades do uno e do múltiplo, o autor diz que "O *to hen panta*⁶⁴ não quer significar que tudo deve dissolver-se no uno, mas que o múltiplo pode ser reconduzido ao uno e, deste modo, compreendido no todo como totalidade". Rememoramos também Wellmer e Gómez (1994, p. 32), que refletem sobre a necessidade de considerar as especificidades da relação sujeito-objeto, considerar as diferenças entre uno e múltiplo, considerar "una unidad no coercitiva de lo múltiple" (p. 32). Os autores aduzem uma terceira forma de unidade, "la unidad del sí mismo" a qual, segundo eles "se debe, como Habermas ha subrayado, a un proceso de simultánea socialización e individuación;" (WELLMER e GÓMEZ, 1994, p. 32). Assim, nosso recorte parte de um uno que considera "la figura del espíritu dominador de la naturaleza sino también la figura del espíritu reconciliado", para um múltiplo que, mesmo partindo da relação entre sujeito-objeto, se ancora em "una conexión interna entre ilustración estética, cognoscitiva y práctica, en la que el arte, la filosofía, y la democracia moderna ligada a una moral universalista, entran en una relación de posibles correspondencias y complementarias mutuas" (ibidem). A escolha de um grupo de alunas em final de curso se fundamenta na compreensão de que as interações estabelecidas devem abordar não apenas as interseções que permeiam as participantes, como a linguagem, o trabalho, a dominação e o contexto histórico que os envolve, mas também as "diferenças essenciais" que cada experiência carrega, conforme apontado por Adorno (2009, p. 133). Ao reconhecer que essas diferenças tendem a ser suplantadas pelo "curso do mundo que lhe é contrário", buscamos explorar de forma crítica as particularidades das trajetórias formativas dessas alunas, considerando os desafios e as influências que enfrentaram ao longo do processo. Nesse sentido, a seleção desse grupo específico nos permite analisar como as afirmações de Adorno ressoam nas vivências dessas alunas, revelando as complexidades, tensões e contradições inerentes à sua formação. Ou seja,

⁶⁴ "Um é todo", tradução nossa.

compreendemos que as alunas que se encaminham para a conclusão do curso, ou o estão finalizando, possuem uma visão micro e macro deste, sendo possível caminhar entre as diferentes margens da formação. Acreditamos que, no final do curso, ao mesmo tempo que consideram suas experiências pessoais, os sentimentos evocados ao longo das disciplinas e das relações tecidas, os alunos são também convocados a (re)pensar a formação sob outra ótica, fazendo diferentes interpretações dos conhecimentos acessados ao longo das disciplinas, ressignificando discussões e espaços-tempos da formação. Por exemplo, nas vivências do estágio e pré-estágio, período em que o contato com as escolas, crianças e famílias é maior, muitos alunos passam a interpretar sua formação de outra forma, as presenças e ausências sentidas ao longo do curso assumem outro caráter e as diferentes relações⁶⁵ construídas na formação passam a ocupar outros espaços, repercutindo até mesmo na importante relação entre a criança que um dia fomos e que ainda habita nossa docência e as crianças com quem nos relacionamos, a forma como olhamos para nossa própria infância, nossos medos, traumas e como os refletimos, ou não, em nosso fazer docente.

3.2.1 A teia que sustenta as relações estabelecidas

Os inúmeros pressupostos por detrás das entrevistas realizadas são personificados tanto na construção do roteiro, na elaboração das perguntas que direcionam os momentos, na construção dos acordos prévios às entrevistas e escrita, quanto no convite feito aos participantes, na preparação do ambiente para recebê-los e na postura que assumimos ao nos depararmos com esses sujeitos. Após estabelecer os possíveis sujeitos de pesquisa, entramos em contato com os professores responsáveis pelas aulas ministradas nos últimos semestres. Pedimos para que os mesmos cedessem alguns minutos iniciais de suas aulas para conversar com os alunos, apresentar brevemente a proposta de pesquisa e realizar a entrega dos convites para colaboração em pesquisa (Apêndice A). Ao todo, 18 alunos foram convidados, sendo 8 do 8º semestre, matriculados na disciplina do pré-estágio e 10 do 9º semestre, realizando o estágio final. Após uma semana do contato inicial com as participantes, tivemos o retorno de 11 destes, sendo que um

⁶⁵ Entre aluno e professor, entre colegas, entre universidade e escola, entre crianças e professoras estagiárias.

entrou em contato para justificar sua não participação na pesquisa. Assim, demos início às entrevistas com os 10 sujeitos que manifestaram interesse, sendo que 7 deles eram alunos do 8º semestre e 3 alunos do 9º. Após estabelecer as participantes de pesquisa, realizamos o envio de uma mensagem com algumas orientações prévias, apresentadas no Quadro 8 — Informações importantes para as entrevistas. Novamente, reiteramos nossa disponibilidade para quaisquer dúvidas e esclarecimentos sobre os caminhos que iríamos percorrer.

Quadro 8—Informações importantes para as entrevistas

INFORMAÇÕES IMPORTANTES	
Quando?	Horário que melhor se encaixar na agenda do sujeito
Onde?	FaE—Sala do projeto Escutatória, nº 239
Duração	Duração média do encontro 1h
O que levar para o encontro?	<p>Pensar, previamente, em referências de professor (filmes, livros, música, memes, notícia de jornal, páginas do instagram...)</p> <p>Trazer para entrevista o nome de duas flores que o sujeito goste;</p> <p>Lembrar o sujeito de trazer uma água. Acessar e partilhar memórias sobre a formação pode ser um caminho “seco”, é importante ter consigo uma água para ajudar a “diluir os nós” e se manter hidratado.</p>
Observações/Orientações prévias para entrevista	<p>Não existe uma obrigação do sujeito em estar aqui, a participação é voluntária, o sujeito não é obrigado a responder todas as perguntas;</p> <p>Sempre que possível, evitar dizer nomes de colegas, professores e funcionários.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Conforme apresentado anteriormente—no Quadro 7 — Esboço do roteiro — as entrevistas se orientaram por nove momentos que possuíam, além de objetivos específicos, perguntas previamente pensadas para dar conta dos objetivos propostos. Apesar disso, é importante ressaltar que, embasadas nos escritos de Oliveira *et al* (2010), as perguntas previamente construídas possuíam majoritariamente um caráter de orientação ou direcionamento da conversa, não sendo obrigatórias ou fechadas em si mesmas. Em outras palavras, conforme o andamento das entrevistas, outras perguntas foram feitas e nem todas as perguntas pensadas previamente foram ocupadas nas conversas. Assim, apresentamos alguns dos pressupostos e reflexões que sustentaram a constituição dos momentos das entrevistas, cuja estrutura pode ser conferida no Apêndice B.

APRESENTAÇÃO: De início, foi disponibilizado um tempo para que o sujeito lesse e se inteirasse do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). No documento é retomado o objetivo da pesquisa e as participações previstas para o sujeito. Tendo realizado alguns procedimentos que são entendidos como padrão — breve apresentação da pesquisadora, da pesquisa que está sendo desenvolvida e retomada do objetivo dessa entrevista, a entrevista se encaminhou para o segundo momento.

TROCANDO REFERÊNCIAS: O segundo momento foi marcado pela troca de referências entre imagens de professor/a que o sujeito tem. Esse momento foi relevante pois, entendendo as imagens de docente do sujeito, é possível traçar imagens correspondentes de crianças, alunos e escola. Por exemplo, um sujeito que tem como referência de docente um professor que possui todas as respostas, que é o principal responsável pela formação de seus alunos, que coloca os mesmos no melhor caminho para uma educação de qualidade, provavelmente, tem como imagem de aluno um sujeito cujos conhecimentos prévios não são tão relevantes para sua formação, um sujeito que é moldado pelas visões e perspectivas de seus professores e uma escola — ou curso de formação — que tem como responsabilidade principal dar subsídios para que os professores e formadores façam um bom trabalho. Nesse cenário, quais seriam as principais demandas do

nosso sujeito de pesquisa acerca da formação docente? O que ele possivelmente pode entender como indispensável para troca de experiências na formação? A ênfase em espaços-tempos que possibilitassem trocas entre os pares, maiores investimento em materiais usados pelos professores, como projetores, computadores e impressoras de uso comunitário ou maiores investimentos na infraestrutura dos cursos de formação, mesas e cadeiras mais confortáveis, salas maiores para comportar dinâmicas, espaços para exposição de murais...? As perguntas que previamente foram pensadas para esse momento foram: Quando falamos em professor, qual figura vem a mente do sujeito? Qual filme? Série? Livro? Música? Meme? Notícia de jornal? Como o sujeito descreve esse professor?

PINGUE-PONGUE SOBRE A FORMAÇÃO DO SUJEITO: O terceiro momento das entrevistas focou na tentativa de compreender a visão e as perspectivas das participantes acerca do curso de formação em Licenciatura em Pedagogia. Optamos por começar esse momento com memórias do sujeito sobre os caminhos que o levaram até o curso, seguindo para como ele foi recebido/acolhido e como foi/é sua inserção na graduação. Assim, tentamos acessar suas perspectivas iniciais e atuais sobre a formação, tentando entender não só o impacto desta na visão das participantes acerca da docência, da educação e de sua própria construção profissional, como também uma possível mudança na imagem de docência ao longo da constituição profissional das participantes. Algumas das questões pensadas para esse momento foram: Como o sujeito chegou até o curso de Pedagogia da UFPel? O que motivou o sujeito a escolher a docência? Como o sujeito foi acolhido no curso? O sujeito pensa em seguir estudando? Fazer outro curso, uma pós-graduação? As demandas da turma refletem as demandas individuais do sujeito?

RETORNANDO ÀS ORIGENS: O quarto momento das entrevistas se estruturou com base na retomada de experiências marcantes das participantes e teve como foco entender os possíveis espaços-tempos em que essas experiências marcantes ocorreram. Tendo em nosso horizonte a proposta de construir constelações sobre a dimensão estética da formação de professores, partindo de uma perspectiva pedagógica (e não pedagogizante), esse momento pode ser caracterizado como um esforço em elencar elementos que sejam comuns às múltiplas marcas da/na

formação do sujeito. Partimos das experiências do início da vida escolar até o presente almejando identificar os pontos que se mantêm, as possíveis bases e condições que tornaram essas experiências marcantes ao longo da formação das participantes. As questões que guiaram esse momento foram: Quais os marcos da trajetória escolar do sujeito? Como o sujeito era na escola e como é agora na faculdade? O sujeito sente que sua relação com os colegas e professores mudou? O sujeito se sente mais autônomo nas aulas em comparação ao início da sua caminhada?

REMEMORANDO RELAÇÕES: ao longo do quinto momento nos debruçamos nas relações que as participantes estabeleceram ao longo da formação, tendo como foco as relações que predominavam, ou foram decisivas, para as experiências marcantes compartilhadas por nossos sujeitos anteriormente. É importante destacar que ao perguntarmos sobre relações, adotamos o princípio utilizado na pesquisa dos PPP das IES, consideramos as relações afetivas, humanas, sociais, interpessoais, profissionais. As participantes tiveram liberdade para descrever o tipo de relação a que se referiam. Partimos do pressuposto de que o fortalecimento das experiências coletivas pode vir a ter um impacto mais significativo na formação das participantes⁶⁶, acreditamos que fortalecer as relações que estabelecemos ao longo da formação docente pode ser um dos meios de fortalecer as experiências estéticas da formação nos imunizando da pedagogização dessas experiências. Por exemplo: um espaço de formação que tenha em sua constituição o trabalho em pequenos grupos, espaços de convivências, projetos e outras propostas que incentivem, acolham e propiciem as trocas entre os alunos em múltiplas linguagens, tende a fortalecer as experiências individuais ao mesmo tempo que constrói um coletivo diverso que reconhece e dá condições e possibilidades para que os alunos se reconheçam na formação. Algumas das perguntas que guiaram esse momento foram: Quando abordamos os marcos, os momentos importantes da formação do sujeito, quem eram as pessoas que estavam junto a ele nesse momento? Como foi/é a relação do sujeito com os seus colegas e professores? O sujeito se sente acolhido

⁶⁶ Em especial, considerando a relação entre experiência individual e a construção da ideia de universal, discutida por Adorno (2009, p. 46), nas palavras do autor, “A consciência individual é quase sempre, e isso com razão, a consciência infeliz. A aversão que Hegel manifesta em relação a essa consciência recusa-se a reconhecer justamente o estado de coisas que ele, quando lhe convém, sublinha: o quanto o universal é imanente ao individual”.

pelas suas colegas e professoras?

OS ÂNGULOS DA EXPERIÊNCIA: com a intenção de entender os fatores que as participantes levam em consideração, ou que interpelam de forma inconsciente, a construção do sentido “negativo” e “positivo” que eles atribuem às experiências, o sexto momento da conversa buscou identificar possíveis marcadores para os sentidos construídos. Organizamos o sexto momento das entrevistas tendo em nosso horizonte a intenção de entender o que diferencia uma experiência “positiva” de uma “negativa”, quais os ângulos possíveis das experiências humanas? Expandimos e esmiuçamos ainda mais as referências de experiência das participantes, questionando sobre experiências, experiências consideradas positivas e experiências consideradas negativas. A busca por outros ângulos da experiência não almejou mudar a percepção dos indivíduos sobre suas experiências, mas sim, entender em que medida essa construção reverbera na docência em construção neste momento. Nossas noções de experiências “positivas” ou “negativas” são construídas de dentro para fora, de fora para dentro, ou de forma simultânea? Em outras palavras, buscamos entender se a construção das ideias de “negativo” e “positivo” se dão em uma esfera mais social, podendo ser fortalecidas diretamente pela formação docente, ou em uma esfera mais subjetiva, sendo mais impactadas pelas reflexões que fazemos sobre os momentos e pela visão crítica que vamos construindo. Algumas das questões que embasaram esse momento foram: O que faz o sujeito olhar para esse momento dessa forma? As expectativas que ele tinha pra si mesmo, para os outros? O que tornou esse momento importante para o sujeito? O efeito que ele teve nos outros ou nele mesmo? Hoje em dia, como o sujeito acha que esse momento afetou a sua formação? O que o sujeito acha que diferenciou um momento do outro? A forma como ele estava se sentindo antes deles acontecerem, as pessoas que estavam com ele na hora...?

ESPAÇOS QUE DEVERIAM SER MAIS VALORIZADOS NA FORMAÇÃO: no sétimo momento, nos voltamos para os espaços-tempos que o sujeito entende como escassos ou pouco valorizados na formação. Partimos do pressuposto de que, em alguma medida, espaços-tempos mais compreensivos, de acolhimento, escuta, reconhecimento e fortalecimento das relações estabelecidas ao longo da formação iriam aparecer nas falas das participantes, porém, descritos de outras formas,

através de outros exemplos e de uma linguagem diferente da que foi empregada ao longo da escrita. As questões que guiaram o momento foram: Quais espaços, assuntos, eventos o sujeito acha que deveriam ter mais visibilidade ou serem mais abordados durante a formação? Agora no final do curso, olhando para trás, o que o sujeito sente falta? O que o sujeito acha que poderia ter sido mais presente? O que a formação poderia trabalhar de forma diferente?

REDIZENDO: nos encaminhando para o final da entrevista, o oitavo momento teve como objetivo assegurar que as participantes estejam confortáveis com as informações compartilhadas ao longo da conversa. Como abordamos tópicos que podiam vir a ser sensíveis, entendemos que o sujeito pode não estar confortável com a publicização das mesmas, mesmo que de forma anônima. Partimos do pressuposto de que nem todas as informações compartilhadas precisam ser divulgadas. As questões que guiam esse momento são: Nessa entrevista, muitas coisas foram ditas, tem alguma que o sujeito gostaria de mudar, explicar melhor? Teve algum assunto que sentiu dificuldade em abordar? Tem algo que não foi abordado aqui, mas que o sujeito gostaria de falar? Quer perguntar alguma coisa? Fazer para a pesquisadora alguma das perguntas que foram feitas para ele? Tem alguma coisa que a pesquisadora possa mudar na sua abordagem? O sujeito tem alguma sugestão para esse momento? Perguntas que devam ser mais ou menos trabalhadas?

PROPOSTA DE ESCRITA: o último momento da pesquisa faz referência a retomada da proposta de escrita autobiográfica. Rememoramos que a escrita tinha como objetivo a “materialização” da conversa que ocorreu e que, por conta disso, uma cópia do roteiro da pesquisa (disponibilizado no Apêndice B), foi entregue para o sujeito. Longo de querer influenciar a escrita, que tem como proposta ser uma produção autoral do sujeito, deu-se como sugestão que os mesmos, caso tivessem interesse, escolhessem um dos momentos da conversa e se guiassem por uma das, ou pelo bloco de questões que o momento continha. As orientações fornecidas para a escrita ecoavam nosso desejo de dar autonomia para o sujeito e encorajá-lo a escrever o que sentisse vontade e/ou necessidade. Algumas das orientações foram: “A escrita é do sujeito! Ele tem autonomia para decidir o número de páginas, a fonte da letra, o tamanho da fonte, se quer colocar imagens, trechos de música, citações

de livros... Não existem escritas certas ou erradas, exemplos bons ou ruins, erros ou acertos. As escritas que fazemos tendem a ser uma extensão de quem somos, assim, são sempre únicas e especiais. O único pedido da pesquisadora é: que seja uma escrita do coração, que seja leve e que represente verdadeiramente o sujeito”.

3.3 Co-construindo saberes: os encontros proporcionados pela pesquisa

Certa vez, afirmei que por mais que a escrita fosse caracterizada como um processo individual, a pesquisa era o extremo oposto, era feita por muitas mãos, encontros e até mesmo desencontros. As entrevistas foram o momento em que tal afirmação mais fez sentido. Todos os encontros foram gravados e posteriormente transcritos, e é nas memórias partilhadas e digitalizadas que se aconchegam parte das experiências mais marcantes da construção dessa dissertação. Assim, tendo melhor aprofundado o roteiro das entrevistas, apresentamos nossos sujeitos de pesquisa, que ao longo da escrita serão identificados por meio de flores, escolhidas por eles, como forma de manter o sigilo prometido. Ainda, prezando pela não identificação das participantes, alguns dados como: idade dos filhos, cidades e estados dos quais as participantes são naturais, atividades de pesquisa, ensino e extensão que eles integram não foram colocados no quadro. As alterações feitas foram mínimas, buscando a fidelidade ao que foi dito pelos sujeitos e à forma como estes se expressaram. Nesse sentido, apresentamos o **Quadro 9 — As flores de pesquisa**, nesse quadro, são apresentadas algumas informações fornecidas pelos sujeitos acerca de si mesmos, informações que nos ajudam a compreender um pouco mais de suas vidas e caminhadas.

Quadro 9 — As flores da pesquisa

As flores da pesquisa	
Sujeito de pesquisa	Trechos das entrevistas feitas
Bonsai 	Eu sou uma pessoa de pele clara, cabelos castanhos claro, estudo Pedagogia no turno da noite, durante o dia eu trabalho de Uber e estou na reta final do curso. Moro com meus pais, enquanto estou em Pelotas, mas morei em outra cidade durante a Pandemia.
Violeta	Eu tenho 27 anos, sou branca, baixinha, tenho cabelos

	claros e estou terminando a graduação essa semana.
<p>Lírio</p> 	Eu sou uma mulher negra, tenho 31 anos, atualmente trabalho como Educadora social na prefeitura de Pelotas, trabalho pelo turno da tarde. Sou pelotense, moro aqui na cidade, resido com a minha mãe, tenho quatro irmãs, já trabalhei em escola de educação infantil que é onde é a minha maior experiência e estou terminando minha graduação agora.
<p>Jasmim</p> 	Eu sou uma mulher negra, tenho 55 anos, sou funcionária pública do município, sou auxiliar da Educação Infantil. Curso Pedagogia, estou terminando o curso agora, estou no último semestre. Tenho duas filhas. Vim do interior de outra cidade.
<p>Dama da noite</p> 	Eu sou uma mulher preta, sou casada, tenho 25 anos, não tenho filhos, ingressei na UFPel em 2017 e desde então eu estou aqui. Já trabalhei na Educação Infantil em uma escola particular.
<p>Rosa</p> 	Eu sou uma mulher negra, tenho 30 anos, não tenho filhos, trabalho atualmente na saúde mental como Educadora social, sou concluinte da Pedagogia e já trabalhei na educação, com turmas de Educação Infantil e anos iniciais. Me identifico muito com Educação Infantil.
<p>Margarida</p> 	Eu sou uma mulher negra, tenho cabelo cacheado, castanho escuro, tenho 24 anos, tenho uma filha e estou no final do curso de Pedagogia. Sou natural de outra cidade.
<p>Girassol</p> 	Eu sou uma mulher branca, loira, baixinha, eu sou mãe de pet, tenho 23 anos, estou no final do curso de Pedagogia e eu gosto da Educação Infantil. Sou natural de outra cidade e estudo em Pelotas.
<p>Tulipa</p> 	Eu sou uma mulher branca, tenho olhos claros, tenho 33 anos, não tenho filhos, tenho duas cachorras, também tenho dois irmãos, tenho minha mãe, meu pai, moro com eles.

<p>Orquídea</p> 	<p>Eu sou uma mulher branca, tenho 28 anos, sou casada, tenho dois filhos. Sempre tive na cabeça que eu faria alguma coisa voltado para ação social, sempre gostei muito de defender os outros. Estou no final do curso de Pedagogia.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Conforme idealizado, as entrevistas realizadas tiveram uma duração média de 1h, algumas ultrapassando o tempo previsto e outras não ocupando todo o tempo solicitado. A única constante entre todas foi o desejo de fugir do roteiro e conhecer mais sobre nossos sujeitos, suas vidas, suas opiniões e de questionar pontos que não estavam em nosso horizonte. A escolha por sujeitos em fase final de curso teve como consequência a dificuldade para marcar as entrevistas, porém, entre as aulas, levando seus filhos juntos, ao final de um dia cansativo, no começo de uma fria manhã, no lugar de uma aula ou entre os turnos, todos as participantes se fizeram presentes. Ainda que inicialmente nem todos parecessem dispostos a partilhar suas experiências, a maioria o fez com entusiasmo e paixão, dando detalhes de momentos que consideravam importantes, compartilhando diálogos e sentimentos e se mostrando inteiramente disponíveis para a proposta. Apenas 1 sujeito não interagiu durante as entrevistas, respondendo unicamente o que lhe foi questionado, 8 interagiram ao longo de todo o processo, deram exemplos para suas respostas, buscaram fotos para compartilhar, referências de livros que haviam lido durante as aulas ou de filmes que haviam gostado e 1 dos nossos sujeitos partilhou questões que, ao final, pediu para não comporem a transcrição, por serem muito pessoais. Assim, entre encontros e desencontros, conversas e confissões, cafés e chás, nossa pesquisa foi/é composta por um público diverso, com idades que variam entre 55 e 23 anos. Nossos sujeitos são de diferentes cidades e/ou estados, dividem-se entre moradoras do interior e de cidades grandes. Algumas são mães de crianças pequenas (com idades entre 3 e 6 anos), outras, mães de “crianças grandes” (com idades entre 10 e 30 anos), algumas têm animais de estimação, “mãe de pet” como se intitulam, outras não possuem filhos e nem animais. Ainda que diverso, nosso público possui algumas marcas que perpassam por todos, ou que são expressivas, sendo experiências que fazem parte da vida de várias das participantes da pesquisa. Todos os nossos sujeitos são mulheres, carregam consigo as marcas da vida em uma sociedade machista. Metade dos nossos sujeitos são mulheres negras,

carregando consigo marcas ainda mais profundas dessa sociedade machista e racista. 8 dos nossos sujeitos exercem atividade remunerada, sendo que uma delas é autônoma e a outra é bolsista de um projeto de extensão da UFPel. Outro de nossos sujeitos, por questões de saúde, não trabalha no momento. 6 dos nossos sujeitos nunca participaram de projetos ofertados pela UFPel, 4 participaram/participam de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão. 5 dos nossos sujeitos sempre quiseram cursar Pedagogia, 3 queriam psicologia, e 2 chegaram até o curso seguindo o caminho natural da vida. Todos experienciaram o modo remoto de ensino, medida adotada durante a Pandemia de Covid-19 e todos escolheram fazer estágio na Educação Infantil.

Tendo melhor compreendido quem são as participantes que foram co-construtores dos saberes dialogados ao longo das entrevistas, rememoramos inicialmente o trabalho de Lage (2018), o qual fizemos referência no item **1.4.1 Dizem por aí que...**, como forma de partilhar um pouco da experiência dos encontros com nossos sujeitos de pesquisa. Em alguma medida, enquanto lia os anseios e dificuldades da autora, sentia que os meus próprios eram validados, da mesma forma, em suas palavras encontrei formas comunicáveis de compartilhar o que até então não achava possível trazer para essa escrita. O medo e a ansiedade que foram experienciados ao longo das entrevistas foram acolhidos pela palavras da autora que refletiu em sua dissertação sobre a espontaneidade, o tempo, as dúvidas ao longo do processo, o corpo, a fala livre dos participantes, a falta de neutralidade intrínseca ao processo, entre outros pontos. Assim como experienciado por Lage (2018), ao longo das dez entrevistas, e posteriormente em suas transcrições, foi inevitável me perguntar se meu comportamento era adequado, se minha forma de falar deixava as pessoas à vontade, se o ambiente preparado com tanto carinho, mesmo com tantas restrições, cumpria seu papel e passava a mensagem de que ali era um espaço seguro, se minha espontaneidade e trocas com as participantes não estavam comprometendo a pesquisa. Ainda, a autora dá voz para questões que foram presentes ao longo de todo o processo em relação ao quanto se ater ou não ao roteiro, como gerenciar o tempo de forma que contemple e respeite as falas dos participantes, enquanto também avançamos nas discussões previstas, sobre o enrijecimento e o cansaço do corpo, inevitáveis ao final das entrevistas que muito exigiram, mental e fisicamente. É importante ressaltar que todos esses pontos foram constantemente contrastados com a disponibilidade das participantes, entrega e

abertura dos mesmos para uma pessoa que pouco ou nada conheciam. A fé que depositaram na pesquisa, nas entrevistas e nas pesquisadoras foi um dos mais importantes estímulos para continuar com a proposta. Assim, rememoramos outro dos trabalhos apresentados anteriormente, a dissertação de Carvalho (2010), cuja autora, que também recorreu à realização de entrevistas, apresenta como proposta para organização dos dados a criação de categorias de análise. Em sua pesquisa, ela elenca três grandes temáticas que abrangem as categorias de análise⁶⁷ e apresenta uma breve reflexão sobre cada uma delas, uma vez que já vinham sendo desenvolvidas ao longo do texto, ou seja, as categorias elencadas pela autora surgem no caminho teórico da pesquisa. Inspiradas pelo trabalho de Carvalho, fomos traçando aproximações entre o percurso percorrido, as dúvidas que surgiram no processo e as questões que foram retomadas nas entrevistas, nos levando a questionar: é possível pensar em imagens, pertencentes a diferentes constelações, como categorias de análise? É possível, por meio das entrevistas, melhor circunscrever essas imagens sem limitar seu potencial crítico e reflexivo?

A criação de três grandes imagens pertencentes a três constelações, desenvolvidas ao longo do percurso teórico da pesquisa, nos levou ao trabalho de Silva (2006), intitulado "Filosofia e arte em Theodor W. Adorno: a categoria de constelação". Essa tese amplia e oferece reflexões que contribuem para pensar sobre os questionamentos que surgiram a partir do trabalho de Carvalho (2010), elucidando possíveis caminhos que auxiliem na construção e compreensão das imagens da constelação como um meio de contemplar a composição de nosso objeto de estudo, permitindo assim uma abordagem estética do mesmo. O trabalho do autor não apenas discute a possibilidade de uma categoria de constelação, mas também traça um percurso teórico relevante sobre as constelações presentes na arte e na filosofia, com as quais desejamos estabelecer um diálogo. Tendo como base as entrevistas feitas e alguns dos autores que apresentamos ao longo da pesquisa, apresentamos as três imagens do pensamento que compõem as constelações construídas. E aqui, marcamos a substituição da ideia de *categorias de análise* pelas *imagens das constelações* da dimensão estética da pesquisa, compreendidas como as mais adequadas para partilhar os agrupamentos que formam os "desenhos" da pesquisa. De antemão, afirmamos que, mesmo sendo

⁶⁷ Ao todo, a autora apresenta três categorias de análise, sendo duas delas indicadas para a primeira temática, uma categoria para a segunda e nenhuma categoria específica apresentada para a terceira.

aqui apresentadas como imagens separadas de diferentes constelações, as três constelações são complementares, conectadas em formas que fogem da nossa compreensão. Assim, pedimos para que o leitor tenha em mente a correlação entre elas.

Durante a composição das constelações de nosso estudo, investigamos os impactos das experiências estéticas na formação dos sujeitos. Nesse processo, ocasionalmente, mergulhamos em experiências específicas, permitindo-nos analisar detalhes tanto em uma perspectiva micro quanto macro. Dito de outra forma, buscamos dar espaço para os relatos feitos pelos nossos sujeitos, sem encontrar explicações para as ações e condutas adotadas por docentes e discentes. O debate sobre formação humana, muitas vezes, acaba sendo suplantado por contextualizações que buscam justificar ações reificadas, que tolem as experiências dos sujeitos e querem padronizá-las. Buscar o contexto ou os motivos pelos quais as pessoas ao redor dos nossos sujeitos agiram da forma narrada por eles, pode vir a repetir o ato de contrapor uma opinião à outra, colocar um sujeito em oposição ao outro, se afastando da proposta de acolher as experiências dos sujeitos. Além disso, nossas entrevistas focaram em 10 sujeitos, sendo possível refletir apenas sobre as intenções, motivações e sentimentos destes ao longo das situações vivenciadas. Assim, abrimos mão da incumbência de, a cada relato, buscar entender os motivos pelos quais essas situações ocorreram, sem, com isso, deixar de compreender as formas como tais acontecimentos impactam/impactaram as escolhas profissionais e a identificação com a docência. Como sinalizado inicialmente, partilhamos da ideia de Habermas (1987) sobre as intersecções⁶⁸ que perpassam todas as ações humanas. Isto posto, nos permitimos focar agora nos desdobramos que a experiência estética tem nos sujeitos, seja quando ela é acolhida, fortalecida ou invisibilizada.

I) As relações primárias como ponto de partida, meio e fim

Essa constelação versa principalmente sobre como exploramos as relações primárias, com foco nas relações familiares e na rede de apoio das participantes. Voltamo-nos para o papel destes ao longo da e na formação das participantes, uma

⁶⁸ Partimos do pressuposto de que todas as ações humanas são atravessadas pelas intersecções que advertia Habermas (1987), sendo elas, linguagem, trabalho e dominação.

vez que desempenham um papel crucial na formação de professores, indo muito além do imaginado inicialmente na pesquisa. Também, essa imagem reflete as primeiras relações que as participantes estabeleceram na formação, aquelas que tomam como base/referência para ter ao longo de todo seu processo formativo.

Após as entrevistas, foi possível compreender que as relações primárias, muito além de influenciar nas capacidades de percepção, empatia e compreensão do outro, fundamentais para a prática docente, são essenciais para a existência, permanência e motivação da vida acadêmica das participantes de pesquisa, compõem sua rede de apoio. Essa rede de apoio primária das participantes consiste nas primeiras pessoas que o sujeito estabeleceu relação ao longo dos primeiros anos de vida, pessoas que representam para as participantes/evocam neles sentimentos como familiaridade, pertencimento, acolhimento, identidade e amor. A presença da família, pais, avós, tios, dindas, irmãos e outros membros da rede de apoio das participantes veio desenhando-se ao longo das entrevistas como peça fundamental da formação de professores. Só é possível pensar na prática docente das participantes se estes permanecem no curso. De imediato, somos confrontadas com o peso e importância que reservamos a essas relações ao longo do trabalho. Tínhamos o entendimento de que os principais influenciadores da construção da docência eram colegas, professores, funcionários envolvidos nas instituições. Porém, logo nas apresentações das participantes compreendemos que, independente do *início* da caminhada do sujeito — se ele queria ou não cursar Pedagogia, se a docência era uma vontade —, do *meio* — se ele gosta ou não do curso, se sente realizado, contemplado com a escolha que fez — ou do *fim* — se faz o curso para realização pessoal, profissional, para dar orgulho a família — as relações primárias, as pessoas com que os laços de confiança ou segurança já estão estabelecidos ao ingressar no curso tendem a ter mais influência, sendo inclusive uma condição para que o sujeito esteja em um curso de formação. O que não apaga o impacto das relações entre colegas, professores e funcionários. As primeiras relações que estabelecemos no meio acadêmico marcam nossa formação, passam a ser parte do nosso sistema de referências, porém, o peso das relações primárias é inegável. Assim, nossa imagem engloba as duas facetas das relações primárias, sendo elas, as primeiras relações que estabelecemos na vida, nossa família e/ou amigos de infância, e as primeiras relações que estabelecemos na universidade, nossos colegas e/ou professores.

Quando questionamos as participantes sobre as pessoas que estavam com elas nos momentos marcantes de suas formações, todas mencionaram suas famílias. Essas relações marcaram o *início* da vida escolar das participantes. Um exemplo foi visto na partilha feita por Girassol: “E aí uma coisa que eu falo, eu ainda brinco lá em casa que a mãe ia passar os recreios comigo, né, até eu me enturmar, porque eu era meio bichinho assim, até eu ter amigo e coisa, minha mãe ia lá todo recreio pra passar o recreio comigo”. Sua presença é também forte nos momentos difíceis da formação das participantes, no *meio* desse percurso formativo, sendo o conforto e o consolo nas situações de bullying que Margarida passou ao mudar de escola e ser considerada infantil por suas colegas, período em que passou a ser excluída dos trabalhos em grupos, da partilha do lanche. Assim como o suporte em questões financeiras agora ao longo da faculdade, no qual a ajuda da família de Margarida, foi o diferencial. Ela relatou não ter desistido do curso porque “minha mãe me apoia bastante, tenho o apoio da família, se não fosse minha família eu não conseguiria, se não fosse minha família não taria aqui [...] por causa da minha família que eu tô aqui hoje”. Marcam também o *fim* da formação inicial, como compartilhado por Bonsai “eu acho que eu me inspiro muito nela [mãe da Bonsai] porque eu quero muito que ela realize o sonho dela, porque é um sonho dela”. Defendemos que essas relações podem proporcionar experiências enriquecedoras, modelos de referência, apoio financeiro e encorajamento que influenciam diretamente a ampliação das sensibilidades na formação de professores. Isso significa considerar também os desafios próprios das relações primárias e a influência das incertezas e dificuldades inerentes a elas. As inúmeras dinâmicas familiares dos nossos sujeitos os atravessam diariamente, deixam marcas que ecoam nas outras relações que eles estabelecem. Como partilhado por Orquídea,

[...] porque a minha mãe trabalhava muito e o meu pai era alcoólatra, né, então tipo, a minha mãe nunca tava em casa e meu pai tava fisicamente, mas a cabeça dele não tava, e ela [psicóloga da orquídea] disse que esse cuidado que a gente recebe dos pais no início da nossa vida é a medida que a gente vai usar para seguir fazendo com os filhos depois e até se relacionando com as pessoas, e como eu não tive essa base eu não sei, então para mim o copo ta sempre muito vazio ou muito cheio. (ORQUÍDEA)

A família desempenha um papel fundamental na formação das crianças, influenciando a forma como se relaciona consigo mesmo e com os outros, sua percepção, sensibilidade e apreciação estética desde os primeiros anos de vida. Por

meio de interações familiares e experiências compartilhadas, as crianças são expostas e interagem, ou não, com diferentes manifestações artísticas, diferentes visões de mundo, opiniões e situações. Assim, é possível afirmar que a forma como entendemos o nosso pertencimento aos espaços culturais e acadêmicos e às relações que estabelecemos nesses espaços tende a ser um reflexo das nossas relações primárias, especialmente no contexto familiar e nos primeiros anos de vida. Isso não significa que iremos necessariamente reproduzir essas relações e comportamentos, significa aceitar que elas foram nossa base, os primeiros exemplos e referências que tivemos, podendo essa compreensão ser uma motivação para a criação de novas referências. Orquídea expressa de forma precisa o sentimento acima ao compartilhar a seguinte reflexão:

Assim, eu olho para minha mãe assim, eu não tenho mais meu pai, faz acho que cinco anos que ele faleceu, mas eu olho para minha mãe, eu fico pensando, cara, eu nunca conheci, eu nunca vou conhecer a essência dela sabe, porque a vida bate tanto tanto tanto e cada ano a gente vai ficando mais cansado e mais sobrecarregado, então é como se a gente nunca conhecesse os nossos pais como eles são de verdade, assim sabe, a gente conhece o que sobrou dessa sequência de traumas e é tudo, é, muito difícil assim sabe, tipo, eu consigo moldar algumas coisas do meu comportamento para ser uma pessoa mais acessível para os meus filhos [...] (ORQUÍDEA)

O desejo de não repetir com os filhos — ou com as crianças ao redor — a criação que recebeu dos pais é talvez uma das marcas mais fortes das nossas relações primárias. Ela indica a compreensão do sujeito ao fato de que nem todas as relações primárias são saudáveis e de que nossa rede de apoio não é apenas nossa família. Muitas vezes, as dinâmicas familiares das participantes fazem com que estes cheguem até a formação com poucos subsídios para apreciação e experiência estética, sem o sentimento de pertencimento, sem um reconhecimento de si mesmos enquanto indivíduos. Nesse contexto, os espaços-tempos estéticos da formação passam a ocupar na vida desses sujeitos um outro espaço ainda mais necessário, no qual eles podem formar novas referências de experiências, de relações, de conhecimento e de pertencimento. Como dividido por Orquídea,

Já passei muito sufoco, foi essa função da recepção assim dos professores, de alguns professores mesmo assim. Eu lembro que teve uma vez que o [*filho da Orquídea*], ele nunca foi uma criança de incomodar muito sabe, mas eu decidi que ele não ia vir mais para aula comigo numa aula que era [...] de fonologia né, [...] e ele [*filho da Orquídea*] começou a rir assim, ele dava uns gritinho, mas ele não tava incomodando ninguém, porque quando ele começava a chorar muito eu já pegava e tirava ele da sala. E aí a professora

olhou para mim e disse: “não dá mais, é ele ou eu”, e aí eu peguei ele, sai da sala e aí eu me lembro que eu disse: “não, eu vou desistir, eu não vou vir mais”. Aí, eu tinha uma amiga minha que tinha rodado nessa disciplina. Então ela vinha só para ficar com o *[filho da Orquídea]* para mim. Ela vinha para FaE só para ficar com o *[filho da Orquídea]* para mim, para mim poder fazer essa cadeira. (ORQUÍDEA)

O relato feito nos permite vislumbrar a questão das hierarquias e expectativas de construção de relações tradicionais, com tempos e espaços bem definidos e delimitados de antemão, também, nos permite acessar duas possíveis relações estéticas construídas — e contrastadas — ao longo da formação do sujeito. Porém, antes de adentrar nas relações enunciadas, recuperamos a metáfora do “óculos rosa da unidade” (ADORNO, 2009), que nos advertia dos perigos de simplesmente opor dois pontos de vista, olhando apenas para o micro e desconsiderando o macro. Inúmeras resoluções, políticas, instituições, questões administrativas, materiais e de ordens que fogem do nosso conhecimento perpassam e regulamentam o trabalho docente no ensino superior. Nesse sentido, entende-se que as ações da docente possam vir a ser uma resposta a exigências que não eram do conhecimento da participante da pesquisa. Muitas das ações que testemunhamos e experienciamos dentro dos espaços-tempos da universidade se devem ao fato de que as IES buscam institucionalizar os cursos oferecidos, burocratizando e criando normas que regulam as interações e relações, com a intenção de resguardar os docentes e os discentes em situações como as narradas pelos sujeitos. Ou seja, buscando uma relação profissional, amparada, por um código de ética e por um currículo institucionalizado as IES possuem diretrizes e normas que orientam o trabalho docente. Diante do exposto, buscamos nos afastar — tanto agora quanto na continuidade da escrita — de uma postura que exprime um juízo de valor sobre atitude da professora, voltando nosso olhar para os impactos dessas experiências estéticas nos sujeitos em suas formações, na forma como se colocam no curso, se expressam e ocupam, ou não, os espaços acadêmicos.

Dito isso, nos propomos a pensar agora na relação entre a recepção por parte da docente e a experiência vivenciada por Orquídea. A atitude da professora em relação à presença do filho da Orquídea na sala de aula e a falta de compreensão ou acolhimento dessa situação podem ser compreendidas como expressões de uma outra experiência estética, expressa como uma inflexibilidade diante da diversidade de experiências de vida dos alunos. Por outro lado, a amiga que se dispõe a

acompanhar o filho da Orquídea para que ela possa frequentar as aulas demonstra uma estética da solidariedade, do apoio mútuo entre colegas. Há também de se considerar aqui as relações primárias que, de forma saudável, se constroem como referência de experiência para as participantes. Como partilhado por Rosa ao contar sobre suas referências, “tenho como referência de professor minha mãe que é pedagoga há 27 anos”. Ainda, Rosa acredita que a escolha pela docência tenha sido uma consequência das referências que tinha em sua família, na sua rede de apoio:

Assim, eu sempre tive um sonho de ser professora muito por ver em casa pela minha mãe, pelas minhas tias que também são formadas e segue na área da licenciatura, então sempre tive esse incentivo, mas eu iniciei pela psicologia, fiz seis semestres de psicologia e depois me mudei para Pedagogia da UFPEL, eu fiz o Enem, passei a minha primeira opção e me achei né, porque sempre foi, era o que eu queria. (Rosa)

Nesse contexto, os espaços-tempos estéticos da formação vêm ao encontro desses sujeitos para fortalecer suas escolhas, identidades e sua formação como um todo. Como por exemplo o ingresso de Rosa no NUAAD, espaço-tempo que oportunizou a ela um fortalecimento de sua identidade, ressignificou uma experiência negativa e trouxe novos aprendizados para sua formação.

No primeiro semestre, um trabalho que eu apresentei sobre as relações étnico raciais, que era um tema importante para mim por falar da questão da cultura negra, um determinado professor olhou para mim e me disse assim: “Já que tu quer defender esse tema porque tu alisa o teu cabelo ainda?”. E eu fiquei com aquilo marcado para mim, e eu digo: “Como assim eu não posso defender um tema porque eu aliso o meu cabelo, o que que tem a ver a questão do alisar o meu cabelo com defender um tema?” Sabe, assim, foi uma coisa pesada, aquilo me marcou até hoje. Graças a Deus eu não tive a oportunidade de reencontrar esse professor como professor em sala de aula, não tive o desprazer, porque aquilo me marcou negativamente, foi uma coisa muito pesada eu achei. E por ser início do curso eu ainda não sabia dar resposta a altura e eu me calei, sendo que eu podia ter respondido que eu, como negra, eu não preciso me paramentar como negra, não preciso ter meu cabelo crespo, não preciso estereotipar mais o meu corpo, minha realidade para defender uma temática negra, entende. [...] Mas a gente supera, a gente aprende. Tanto que depois eu fui pro núcleo de ações afirmativas e lá com a Raquel, que era coordenadora, aprendi muita coisa. Eu digo, agora eu não posso mais me calar, agora eu sei, no início eu não sabia, agora eu sei. [...] Acho que o momento que eu fui bolsista do NUAAD⁶⁹ me abriu também um pouco mais essa questão ... que trabalha um pouco mais com essas questões dos quilombolas, dos indígenas, dos negros. Que me abriu um pouco mais porque eu cheguei aqui na Pedagogia e eu não me enxergava porque eu não via professoras negras, eu vi mais na metade do curso para o final que foi a Rita e a Georgina agora sabe, então assim, não tinha uma referência negra de professor negro e eu acredito que te ido para o núcleo me abriu um pouco assim esse pensamento. (Rosa)

⁶⁹ Núcleo De Ações Afirmativas E Diversidade – NUAAD.

A relação estabelecida entre Rosa e Raquel ou entre Orquídea e sua amiga, fazem referência ao que chamamos neste trabalho de primeiras relações estabelecidas no âmbito acadêmico; que, por sua vez, compõem também uma das imagens de nossa primeira constelação. Essas relações não necessariamente foram as primeiras que o sujeito estabeleceu, o termo “primeiras” faz referência a ideia de “primárias”, usado para se referir às relações que tomamos como base para nossa vida. Em outras palavras, as primeiras relações acadêmicas são aquelas primeiras relações significativas que as participantes tiveram, que tomaram como base e referência para relações futuras na universidade. Essas relações, via de regra, se constituem em espaços-tempos estéticos da formação de professores, como trabalhos em grupo, atividades de extensão, grupos de pesquisa ou pequenas trocas do cotidiano dos alunos, que possibilitam uma identificação entre os colegas. A relação entre os estudantes universitários desempenha um papel importante no contexto acadêmico, promovendo a troca de ideias, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Mas para além dos já conhecidos benefícios das relações entre colegas, a expansão dessa rede de relações influencia diretamente na experiência estética das participantes, possibilitando, por exemplo, o contato direto com diferentes manifestações artísticas e culturais. Através da interação e discussão com os colegas, é possível ampliar a percepção estética, desenvolver o senso crítico e refletir sobre diferentes abordagens, conhecimentos e situações diversas da formação. De fato, nada pode substituir as relações primárias das participantes, mas em muitos casos, o papel que essas primeiras relações estabelecidas no âmbito acadêmico assume, passa a integrar também nossa rede de apoio. Essas relações ajudam a desmistificar ideias como “precisamos sofrer para aprender”, ou “somente alguns de nós podem ter sucesso”, o coletivo é capaz de, por exemplo, fazer a experiência do estágio final ser prazerosa, significativa e repleta de novas construções. Lírio ao falar sobre a experiência do estágio final relata,

[...] então, a gente compartilha muito, tem muita troca, tem muita afetividade e todo mundo procura resolver os problemas juntos né. “Teve problema numa escola? Não, vamos procurar uma solução juntos!”. As gurias estavam perdidas e meio que sem saber o que fazer, vamos trocar uma ideia do que as outras gurias já fizeram. Então todo mundo, é um grupo super parceiro assim, então ali eu me sinto muito acolhida, coisas que em outros momentos eu já fiz [parte de um projeto de pesquisa] também, o [projeto] nos anos iniciais, nada a ver com a Educação Infantil, mas eu queria fazer alguma

coisa na pandemia, foi que surgiu assim para fazer e eu fiz e eu não me sentia tão acolhida como eu me sinto com esse grupo. Na verdade eu me sentia muito mais sobrecarregada, era tipo “Te vira, tu tem que fazer porque a gente precisa entregar, dá conta disso aqui” entendeu? E aqui não, e é um estágio final assim. E eu achei que fosse uma demanda muito maior e já passou e já acabou, olhei mas já acabou. Tudo muito tranquilo, tudo muito leve super tranquilo assim foi muito legal. (LÍRIO)

A forma como essa imagem foi sendo construída ao longo das entrevistas nos permite algumas reflexões. De início, ela aponta para a impossibilidade de pensar em uma docência compreensiva, sem antes nos propormos a pensar nas relações primárias das participantes. Cabe aqui destacar que, revendo o percurso trilhado ao longo da pesquisa, em alguma medida, negligenciamos o potencial dessas relações iniciais. Mesmo fortalecidas pelas reflexões de Honneth (2009) acerca da importância das relações intersubjetivas e do reconhecimento na formação da identidade e na constituição das sensibilidades morais, que apontam para a família e a rede de apoio como espaços-tempos onde os indivíduos encontram acolhimento, afeto e reconhecimento, aspectos essenciais para o desenvolvimento das sensibilidades que serão fundamentais no trabalho docente, viemos restringindo sua influência e participação a um papel secundário, não consideramos seu papel de agentes formativos. Cabe ainda mais um importante destaque, quando pensamos na formação docente para/na etapa da Educação Infantil, sempre partimos do tripé crianças — escola — família, o que torna então tão difícil partimos da mesma base — levando em conta as explícitas diferenças entre ambas as etapas — na formação docente? A imagem torna ainda mais vívida uma questão que, em momentos anteriores, se fez presente nesse trabalho, ao longo do tópico **3.1 Um olhar para o passado: uma compreensão no presente**, fizemos o questionamento “até que ponto as relações humanas, que acreditamos serem um dos pilares principais da dimensão estética da docência, possuem um caráter incorruptível?”, novamente nos deparamos com essa questão. As relações humanas são, na mesma medida, essenciais e imprevisíveis, base da nossa construção enquanto indivíduos e responsáveis por nossas dificuldades enquanto coletivo. Pensar nas relações primárias como ponto de partida, meio e fim não busca responder essas questões, mas assegurar seu espaço ao longo da formação de professores, que ao final, é uma profissão de relação, entre professores e crianças, entre professores e auxiliares, entre famílias e escola e entre universidade e alunos, mas também uma relação entre os professores e as crianças que estes foram, entre nosso fazer

docente e os traumas acessados no exercício da profissão, entre nós e nossas famílias, entre as experiências que tivemos e as que queremos, ou não, proporcionar para as crianças. Partimos do pressuposto de que assumir essas experiências estéticas como parte da formação é essencial para o exercício de uma docência compreensiva, que tem em seu horizonte a construção de práticas educativas mais humanizadas, reflexivas e inclusivas, capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, assumindo o potencial que existe nas relações que estabelecemos, nas múltiplas experiências que temos, nas múltiplas linguagens que lançamos mão, em nossas sensibilidades e modos de expressão que se fazem presente ao longo do processo educativo.

Algumas das questões que surgiram, ou foram reativadas, ao longo dessa imagem são: A ideia de “comunidade acadêmica” engloba também as famílias dos estudantes? Como as famílias podem se envolver de forma construtiva na vida universitária? Os espaços acadêmicos preveem a participação dessas pessoas? O fato de essas pessoas serem presentes implica em uma vontade dos estudantes em ter eles ali? A família deve se adaptar ao tempo da universidade, ou a universidade ao tempo da família? Quando falamos sobre a cultura dos discentes, já não damos margem para que dialoguem sobre suas famílias? Os espaços-tempos da sala de aula são suficientes para que os alunos consigam estabelecer relações saudáveis entre si e com os professores? Quando pensamos nas relações que estabelecemos, consideramos a relação com nossa própria infância? A quem cabe a responsabilidade de mediar as relações entre os alunos e os professores? Quais são os espaços-tempos que mais favorecem a criação e manutenção de relações no âmbito acadêmico?

II) Identidade e não-identidade — constituindo sujeitos

A segunda constelação, explora como a formação de professores envolve a construção da identidade e a experiência da não-identidade, levando em consideração as influências das pessoas ao nosso redor e as diferenças que encontramos nessas pessoas, em especial naquelas com quem partilhamos nosso contexto formativo/educacional. Ela engloba as questões referentes à constituição das participantes, suas infâncias, suas famílias, suas crenças, seus objetivos e suas dificuldades, questões que foram trazidas pelos nossos sujeitos.

Ao questionarmos as participantes da pesquisa sobre o que sentem falta no curso de Pedagogia, notamos a recorrência de espaços-tempos⁷⁰ que contemplam suas identidades, que corroboram com a construção que estas têm de si. Ao mesmo tempo, outra parte dos pontos mais citados pelos sujeitos referem-se ao encontro com não-identidades. Ou seja, os aspectos de si que entram em conflito com o que foge da sua noção construída de identidade, configurando o dualismo que sustenta a segunda constelação e suas imagens. Um exemplo disso pode ser o primeiro ponto destacado por Bonsai, que foi a falta de formação sobre educação inclusiva. Enquanto ela refletia sobre suas vivências na escola em que faz estágio, onde um número significativo de crianças com diferentes necessidades e características passou a fazer parte de sua rotina diária, ela afirmou que uma única cadeira sobre educação inclusiva não era suficiente, “fica muito muito pouco, não é uma preparação que tu tem, só tem uma base do que é”. Os limites da identidade do sujeito foram/são contrastados com o diferente, com sua não-identidade, esse encontro, que mobilizou suas sensibilidades refaz o caminho da sua constituição enquanto sujeito. De forma semelhante, esse mesmo percurso foi também observado em Jasmim quando ela compartilha sobre sua acolhida no curso de Pedagogia e o acesso à suas crenças,

Quando eu comecei a graduação de Pedagogia, muitas muitas crenças que eu tinha foram quebradas, tá. Eu tinha infinitas crenças e preconceitos comuns assim que não eram tão bons né tipo, a graduação não era algo para mim, mesmo sendo tecnólogo, tendo uma graduação né, mas eu dizia assim “ah eu sou tecnóloga” tipo 2 anos e meio, porque as pessoas têm essa coisa, tecnólogo dois anos e meio, tem um pouquinho de resistência com isso, tanto é que aqui mesmo eu ouvi falar assim “ah, mas gente, esses tecnólogo” ... ouvi fala aqui né, mas tudo bem. Tá, mas aí eu peguei e eu tô aqui na Pedagogia agora, então fui aprendendo. Como te disse, era distante para mim entrar numa universidade. Universidade não era para mim, não era, não era atingível para mim por ser por ser uma pessoa... não gosto de falar pobre, mas por não ter situação, uma situação financeira favorável, não ter uma situação financeira favorável que me desse subsistência de estudar tá né. (JASMIM)

O acesso e mitificação das crenças de um sujeito são elementos reveladores da presença significativa das sensibilidades na formação de professores, pois defendemos que é através de uma formação humanizada que as participantes se sentiram respeitadas o suficiente para compartilhar suas crenças, repensar pontos

⁷⁰ A saber, os pontos mais citados pelos sujeitos foram: a falta de diálogo e oportunização de práticas com/em escolas; necessidade e importância de reflexões sobre questões étnico raciais; pouco espaço para debater sobre gênero e sexualidade; falta formação sobre inclusão e a ausência da Educação Infantil ao longo da formação.

de vista e debater, de forma saudável, com seus pares. E isso não significa que entender nossas dificuldades será suficiente para superá-las, nossas noções de certo e errado são tão intrínsecas à nossa identidade que, muitas vezes, o simples “mudar de opinião” ou “ver as coisas de outra forma” envolve uma série de questões que o sujeito não consegue entender ou controlar. Como por exemplo, quando Margarida compartilhou a complexa visão que ela tem dos professores.

Professores, eu ainda enxergo professor como uma coisa, uma imagem muito superior a mim, ainda enxergo muito assim, tipo, é difícil pra mim desvincular essa imagem assim de autoridade, é muito difícil. Têm uns assim que eu tenho até meio que medo [risadas] eu tenho meio que medo assim, real sabe. Porque eu tive assim, igual esse professor que ficou me chamando de lenta igual... tive umas experiências assim, então eu acho que isso reflete muito. (MARGARIDA)

Nesse sentido, a presença das sensibilidades não só desempenha um papel crucial no/para o percurso de construção das identidades e não-identidades das participantes na formação de professores, como também é parte desse processo, mobilizando o sujeito não apenas em prol da resolução de seus problemas, mas também para evitar a perpetuação de seus traumas e dores. Cabe aqui retomar que partimos da compreensão de que as sensibilidades referem-se à capacidade de perceber, sentir e se conectar com as experiências, necessidades e emoções dos outros. Elas nos permitem desenvolver uma compreensão empática das diferenças e criar vínculos significativos com os alunos, colegas e comunidade escolar. Permitem-nos esmiuçar a relação entre identidade e não-identidade. Ao reconhecer a importância das sensibilidades na formação de professores, compreendemos que a sub-existência dessas sensibilidades é um processo dinâmico, em constante interação com os espaços-tempos e sujeitos que a compõem. Elas não são estáticas, mas são moldadas e transformadas pela experiência, pela dialética⁷¹ e pela reflexão crítica sobre as diferenças. Portanto, ao considerar a relação entre identidade e não-identidade na formação de professores, podemos afirmar que a subsistência das sensibilidades é um elemento base para uma formação mais compreensiva, aberta, inclusiva e responsiva às necessidades dos alunos e das comunidades escolares. Uma das principais questões, porém, que habita a segunda imagem construída é: Como saber se o confronto entre identidade e não-identidade não terá no sujeito um efeito contrário ao esperado, fazendo com que ele se feche

⁷¹ Ou seja, influenciadas e transformadas pelas contradições, oposições e processos de mudança inerentes à dialética.

para o diálogo e para as diferentes experiências da formação? Ao compartilhar sobre sua trajetória acadêmica, Lírio fala sobre sua percepção de ver a formação inicial como um espaço de disputa, onde surgiram conflitos entre sua visão e a visão predominante em sua turma, o que fez com que ela deixasse de se identificar com seus colegas na época e iniciasse uma caminhada “individual”.

Então, eu não eu não sou esse perfil de pessoas assim de adular de bajular, isso para mim não, não serve assim, então com o passar do tempo eu fui cada vez ficando mais na minha, mas ao mesmo tempo ficando mais na minha eu consegui também perceber que eu tive melhores resultados do que querendo fazer, buscar outras pessoas para me juntar, para fazer as coisas assim. Então isso conseguiu assim, justamente no período da pandemia assim, que a gente ficou mais isolado, mais em casa, teve que fazer mais, tudo sozinho e ao mesmo tempo mais sobrecarregado, mas eu tive melhores resultados mais tempo também de estar em casa, de não trabalhar, de pesquisar também, isso daí me favoreceu bastante mais nesse sentido o fazer sozinha e até descobrir a minha própria capacidade de produzir sem precisar da interação de ninguém, da participação de ninguém assim. Para mim o resultado também foi muito positivo [...] a tua caminhada é tua entendeu, o teu percurso, eu tô seguindo. (LÍRIO)

O caso narrado pelo Lírio, de desencontro com o coletivo e afastamento do mesmo, ampliou as questões que inicialmente levantamos sobre como o encontro com o diferente pode ser compreendido pelos sujeitos e os possíveis impactos na sua formação. Assim, voltamos nosso olhar para as transcrições das entrevistas buscando entender mais sobre essa possível postura das participantes frente ao confronto com não-identidades. Um processo similar, no qual o sujeito se afasta do diferente, ao invés de buscar um diálogo e uma reflexão conjunta, foi observado nas partilhas feitas por Orquídea, ela afirma ter tido dificuldade em estabelecer relação com as colegas, levando-a a relatar “já fiz, inclusive, trabalho sozinha que era em grupo [...] sempre teve diferenças muito gritantes assim”. Em alguns casos, ao se depararem com diferenças de rotina, objetivos, compreensão de formação docente, as participantes se isolaram. A mobilização de suas sensibilidades — crenças, desejos, gostos, opiniões, percepções e emoções — os convocou a trilhar um caminho não imaginado inicialmente nesta pesquisa, que apostava no diálogo, na reflexão e na compreensão por parte das participantes de que as diferenças são inerentes ao processo. Cabe destacar que o “isolamento em si mesmos”, experienciado pelos sujeitos não é visto como menos válido, partimos do pressuposto de que mesmo quando o sujeito se isola após se deparar com os “nós” da formação, ele não é mais o mesmo, em alguma medida foi tocado e influenciado

por essa experiência. O isolamento quando confrontados com a diferença foi observado em três sujeitos, Lírio, Orquídea e Rosa. O que nos leva novamente ao questionamento: até que ponto o confronto com as diferenças nos mobiliza ao diálogo, a compreensão e vivência de diferentes experiências?

Duas das questões feitas aos nossos sujeitos versavam sobre uma possível caracterização/descrição de professores, primeiro, das referências professor que eles tinham, depois, do professor que querem ser. Solicitou-se aos sujeitos que trouxessem memes, notícias, páginas em redes sociais que os inspirasse, porém, 9 dos nossos sujeitos deram como referência professores da universidade, pessoas com quem tiveram aula ao longo da graduação⁷². Notou-se a recorrência de termos relacionados a empatia, humanidade, sensibilidade e saber escutar, o que nos levou a refletir, as nossas noções de identidade e não-identidade, por mais efêmeras que sejam, por mais distantes que possam parecer, se encontram em alguns pontos, um deles é o desejo por aceitação, ou reconhecimento, ou validação. Neste contexto, partilhamos algumas das descrições feitas pelos sujeitos dos professores⁷³ que eles admiram.

Tipo o Dirlei, ele tem uma coisa assim ó, que as pessoas perdem muito fácil assim sabe, de tu realmente te importar com o outro, de querer ouvir o que a pessoa tem para falar, de olhar através da pessoa e não só ver o supérfluo assim, de ver mesmo o que que tem por baixo assim sabe daquela casca.(ORQUÍDEA)

Tem uma disciplina também, de Escola Cultura e Sociedade V, com a Eugênia, me abriu muito também o campo porque ela traz a questão do direito e a forma que ela aborda as coisas é... ela é muito sensível, é escuta sensível, né como falam. Ela te ouve, ela acolhe, ela te instrui. [...] Aí, a disciplina do Rogério, aquela que era com questão de educação física, que ele saiu, ele nos tirou daqui de dentro do prédio, nos levou pro das artes e utilizava o, é anfiteatro? não sei como é que chama ali ... mas assim ó, para mim foi uma disciplina fantástica. Foi um momento de desconstrução total, de tu te libertar, de tu assim, deixar o teu corpo falar, acho que foi assim um dos melhores momentos que dentro da Pedagogia, que é isso né trabalhar com criança é desconstrução. (ROSA)

Eu pensei em desistir porque eu não sabia escrever, como sempre te falei, eu tinha dificuldade de escrever, e aí a professora Diana sempre falou assim “Jasmim, vai com calma, escrita se aprende realizando”, a professora Marta

⁷² Imediatamente lembrei o quão significativas foram as relações que eu estabeleci ao longo da graduação, lembrei também que apesar destas serem carregadas de sentimentos como afeto e admiração, não foram consideradas ao longo das entrevistas, imaginei que as participantes iriam se deter em referências de filmes, séries e/ou páginas de redes sociais, mas novamente as entrevistas me convocaram a sair da minha zona de conforto e, por consequência, me encantaram com seu potencial.

⁷³ Optamos por não retirar os nomes dos professores citados como forma de reconhecimento ao trabalho que, de forma inspiradora, exercem.

também, a escrita se aprende escrevendo. É ler, leitura, processo. Aí vai indo, professor Lui a mesma coisa, desde lá de trás. (JASMIM)

Minha primeira aula foi uma segunda-feira, primeiro dia de aula foi uma segunda-feira e foi com Professor Lui que era a primeira turma dele também aqui na universidade né, quando ele ingressou assim. Então foi muito marcante assim esse início com ele, porque ele é muito legal assim, eu gosto muito dele e ele marcou bastante pelas experiências, pelas trocas, pela essa parte dele ser um professor humanizado assim que compreendia, entendia e por mais difícil ao mesmo tempo que as coisas, o nível de dificuldade ia aumentando assim, ele sempre fazia a gente compreender o porquê daquilo e entender porque daquilo. (LÍRIO)

As entrevistas nos levam a crer que nossos sujeitos almejam validação por ser quem são, buscam por referências que consigam, como dito por Orquídea “olhar através da pessoa [...] de ver mesmo o que que tem por baixo assim”, ou como dito por Rosa, por pessoas que tenham e sejam exemplos de uma escuta sensível. Destacamos porém que na mesma medida, buscam por relações que validam aquilo que não são, suas não-identidades, professores que os desobriguem de olhar para as carências, enfocando tudo aquilo que conseguem e podem fazer, como partilhado por Jasmim que destaca o apoio e incentivo de seus professores acerca de sua dificuldade com a escrita. Ou de Lírio, que mesmo frente as dificuldades da disciplina cursada, destacava a humanidade do professor e seu cuidado em fazer com que os alunos compreendessem a necessidade de tais estudos. Ou seja, nossos sujeitos buscam por pessoas que valorizem sua facilidade para apresentar trabalhos e falar em público, ao mesmo tempo que compreendam seu medo da escrita acadêmica e seus horários ruins para fazer trabalho por conta da agenda lotada pelo trabalho, pela faculdade e pela vida. Um caminho semelhante foi trilhado ao descreverem o professor que almejam ser (ou são, em alguns casos). O desejo de ser um profissional empático, sensível, que acolhe e escuta, se soma ao desejo de ser criativo, ter didática e ser inclusivo. Todos os pontos levantados pelos nossos sujeitos, sejam eles voluntários ou involuntários, refletem o desejo de abarcar as questões de identidade e não-identidade de si mesmos, do coletivo em que se encontram, das crianças e suas famílias.

Essa imagem retoma a hipótese construída ao longo da pesquisa, esmiuçando a relação entre identidade e não-identidade e sua influência na existência das sensibilidades na formação. Em outras palavras, pensamos o movimento de “retorno a si” que ocorre durante e após o encontro com o diferente, levando em consideração os sentimentos evocados por esse processo. Sabemos

que os espaços-tempos estéticos não são neutros, ou isentos de racionalidade e intencionalidade, assim, o encontro com a não-identidade, nesses espaços, é não só esperado, como importante para a formação que ali ocorre. Lembramos Adorno (2009), para quem *identidade* se refere à construção de uma compreensão de si mesmo das participantes, à formação de uma identidade pessoal e profissional como professor, enquanto a *não-identidade* se refere às dimensões e aspectos de si mesmo que não se enquadram nas categorias tradicionais ou fixas de identidade, envolvendo por consequência uma abertura para as diferenças, para a diversidade de experiências, perspectivas e sensibilidades que transcendem os limites de uma identidade fixa e fechada. É por meio da interação com os outros, da exposição a diferentes visões de mundo e da reflexão sobre as diferenças que a não-identidade se manifesta. O autor coloca a identidade e a não-identidade como partes do sujeito, nos convocando a pensar que mesmo aquilo que não somos, é também parte de nós, de nossa formação. A identidade, entendida como a construção do eu individual e coletivo, está intrinsecamente ligada à experiência estética na formação. Através da interação com diferentes manifestações artísticas e culturais, os indivíduos são expostos a novas perspectivas, ideias e valores. Essas experiências estéticas podem desafiar e ampliar a compreensão de si mesmos e do mundo ao seu redor, permitindo a construção de uma identidade mais complexa e rica. Da mesma forma, a experiência estética também envolve a não-identidade, ou seja, a abertura para o desconhecido, o estranho e o contraditório. Através do encontro com o novo e o diferente, somos confrontados com aspectos de nós mesmos que não reconhecemos completamente. A experiência estética nos desafia a romper com padrões estabelecidos, a questionar nossas crenças e a nos abrir para novas possibilidades de ser e de estar no mundo e de ser docente. Nos espaços-tempos estéticos os alunos são desafiados a refletir sobre seus próprios valores, concepções e papéis na educação. A experiência estética permite que eles se confrontem com suas limitações, questionem seus pressupostos e se abram para perspectivas múltiplas e diversas. Assim, a relação entre identidade e não-identidade e a experiência estética na formação se constrói no reconhecimento de suas singularidades, mas também na abertura para o novo, para o diferente e o desconhecido. A experiência estética na formação oferece um espaço de diálogo, reflexão e transformação, no qual os futuros professores podem explorar e construir

uma identidade profissional mais autêntica, flexível e comprometida com a complexidade da educação.

Inúmeras questões subsistem na segunda imagem de nossa constelação. A constituição do ser, sua identidade e não-identidade, crenças, medos, relações que sustentam essas construções são questões complexas, sempre envolvem outros fatores que muitas vezes fogem do nosso controle ou consciência. Assim, em uma proposta similar a da primeira imagem construída, demos início a discussão sobre a constituição das participantes e de suas diferenças por entender que é na formação que muitos desses confrontos vão ocorrer. Mais especificamente, é através do reforço das experiências estéticas da formação das participantes que conseguimos possibilitar um diálogo entre sua identidade e não-identidade. Grande parte das tensões⁷⁴ que levam o sujeito ao crescimento e à transformação estão presentes nesse espaço-tempo da formação. São as interações, os desafios e as experiências vivenciadas nesse processo que propiciam o encontro com as próprias limitações, contradições e possibilidades de superação. É nesse contexto que a dimensão estética da formação se faz fundamental, pois ela permite ao sujeito explorar novos horizontes, experimentar perspectivas diferentes e ampliar sua percepção sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor. Através da sensibilidade estética, os educadores em formação são convidados a questionar, refletir e reinventar suas práticas, integrando a pluralidade de vozes e experiências que permeiam a diversidade humana. Assim, a formação se torna um espaço de tensionamento criativo e estético, onde as diferenças são acolhidas e valorizadas, contribuindo para a construção de um olhar sensível e crítico. Algumas das questões que habitam essa imagem são: que imagens de formação docente são ativadas quando pensamos em uma formação que se dá por meio do confronto com o diferente? Cabe a formação dar conta do dito diferente ou dar condições e possibilidades para que as participantes tenham esses encontros? Experimentar o confronto com o diferente é o suficiente para que o sujeito se mobilize frente a isso? Qual ideia de mobilização está por trás dessa imagem? A ideia de associar o confronto com o crescimento não corre o risco de, justamente, suscitar ideias como “é sofrendo que se aprende”?

⁷⁴ Aqui, o termo "tensões" não denota uma formação passiva, imposta ao sujeito, tampouco remete a ideias como "é sofrendo que se aprende". No contexto em que a imagem se apresenta, "tensões" é utilizado para descrever o encontro com a não-identidade, para os momentos que convocam o sujeito a sair de sua zona de conforto de forma respeitosa e humana.

III) Imagens refletidas, apropriadas e (re)construídas

Na terceira e última constelação, exploramos a dinâmica da reflexão hermenêutica das imagens das participantes no contexto da formação docente. Ela envolve a interação entre a *reflexão, apropriação e (re)construção* ativa de imagens pelos sujeitos de pesquisa, suas concepções e representações internas, a assimilação e desconstrução de imagens provenientes do ambiente educacional. A imagem faz referência a um processo interpretativo e reflexivo que envolve a compreensão das imagens das participantes, ou seja, das representações, percepções e concepções que eles têm sobre si mesmos, sobre a formação docente e sobre outros elementos relacionados.

A terceira constelação transcorre todas as entrevistas feitas, de certa forma, *todas* as imagens que as participantes compartilharam podem ser compreendidas como refletidas, apropriadas ou (re)criadas. As *imagens refletidas* são aquelas que revelam as concepções das participantes, imagens que ele expressa sem perceber, via de regra são inconscientes até o momento em que o sujeito é confrontado e depara-se com outra realidade. A essas imagens que comovem as participantes, as tornando cientes das imagens refletidas e os fazendo acessar suas crenças e concepções, damos o nome de *imagens apropriadas*. Elas se fortalecem ao longo da formação, são feitas e perpassam o coletivo, as participantes não necessariamente concordam com elas, mas as conhecem e compreendem que são inerentes à formação docente, sendo inclusive capazes de descrever essas imagens, se apropriando delas conforme a necessidade. Por fim, existem as *imagens (re)construídas*, aquelas que ao longo da formação foram alteradas, se reconstruíram mediante as experiências que as participantes tiveram, ou foram/são resultado do choque entre as imagens refletida e as imagens apropriadas, elas podem ser interpretadas como uma forma de identificar o percurso formativo do sujeito, como ele constrói seu pensamento. Assim como as outras imagens, ela não é definitiva, ancorando-se justamente na compreensão do sujeito de que os contextos, as participantes que integram esses contextos, suas trajetórias e diversos outros fatores influenciam o andamento de uma situação, alterando nossa percepção e as imagens que construímos.

Nesse ponto, intencionamos trazer exemplos das imagens mais fortes da nossa constelação, porém, de antemão, se faz necessário compartilhar algumas questões. Pensar sobre como as falas de nossos sujeitos nos remetem às imagens previamente mencionadas — refletidas, apropriadas e/ou (re)construídas —, podendo inclusive vir a ser exemplos delas, suscita algumas das dúvidas que cercam a terceira constelação: uma imagem que consideramos refletida é entendida assim pelo sujeito? Como saber se ela não é um reflexo do percurso trilhado ao longo da graduação desse sujeito, uma imagem apropriada? Partindo do pressuposto de que as imagens (re)construídas são trazidas aqui como imagens forjadas na reflexão e na (re)visão da formação das participantes, sendo uma espécie de “imagem última”, ou de certeza, como impedir que as imagens que foram consideradas aqui como (re)construídas não sejam apenas um reflexo das próprias concepções de certo e de errado da autora? Abraçamos a impossibilidade de buscar as origens das imagens, a impossibilidade de colocar as coisas em “caixas” ou de “catalogá-las”, fugindo de uma equivocada noção e necessidade de linearidade partimos das múltiplas possibilidades de compreensão das imagens das participantes da pesquisa. Dito de outra forma, trazemos relatos das participantes com expectativa de que o percurso trilhado até aqui imuniza o leitor de possíveis certezas ou definições deterministas. Assim, vamos tecendo linhas entre as três imagens que substituem nessa constelação e os relatos dos nossos sujeitos. Um exemplo de *imagem refletida* foi sendo construído na fala da Dama-da-noite, quando questionada sobre o tipo de professora que ela gostaria de ser/é, ela indicou,

Acho que primeiro assim compreensivo... empático, tudo que remete ao emocional ... eu vejo assim pela experiência que eu tive, os professores que eu tive assim no início, não se comparam aos professores que eu to tendo agora, não sei, eu senti mais empatia no início da vida acadêmica.
(DAMA-DA-NOITE)

Apesar disso, ao longo da conversa, sua fala, ainda que inconscientemente, dava indícios de que ela almeja ser uma profissional flexível, e não necessariamente empática. Por exemplo, ao relatar uma situação em que precisou se afastar por motivos de saúde, Dama-da-noite descreveu a sensação de ter seu ritmo desrespeitado pelo ambiente em que estava inserida. Nesse contexto, fica evidente que desejar que as pessoas e instituições ao nosso redor sigam exatamente o nosso ritmo não é uma expectativa de empatia, mas sim de flexibilidade. É válido destacar que embora a empatia e a flexibilidade sejam características parecidas, elas são

distintas. A empatia está relacionada à capacidade de compreensão e conexão emocional com os alunos e crianças, enquanto a flexibilidade está relacionada à capacidade de adaptação e ajuste das práticas pedagógicas. Ou seja, uma professora empática tem a capacidade de se colocar no lugar dos alunos e crianças, compreender suas emoções, perspectivas e necessidades. Essa professora está aberta a ouvir, acolher e compreender as experiências e dificuldades das crianças, demonstrando sensibilidade e cuidado em relação a elas. Por outro lado, uma professora flexível é aquela que tem a capacidade de se adaptar e ajustar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças e as demandas da situação de ensino. Essa flexibilidade implica em ter a habilidade de mudar estratégias, métodos e abordagens para melhor atender aos interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos e crianças. Assim, ainda que de forma inconsciente foi-se construindo ao longo da fala da Dama-da-noite a imagem refletida de uma professora flexível. Um exemplo de *imagem apropriada*, por sua vez, pode ser observado na fala de Tulipa quando ela compartilha,

[...] principalmente as professoras do estágio assim, eu queria ser tão criativa quanto elas, fico pensando assim, a professora né, eu quero ser tão criativa como elas, pensasse assim tão rápido como elas ... eu fico pensando e a Elisa têm as ideias, e ela é muito criativa, ela tem... eu acho que me falta um pouco criatividade, coisa assim, eu gosto de fazer as coisas, só que as ideias não surgem, mas eu gostaria realmente ser tão criativa que nem ela realmente, eu queria ter essa criatividade, até porque na educação, tipo, na Educação Infantil é que mais se utiliza, né com as crianças. Porque como são pequenas, né, tem que ser tudo muito atrativo, então a criatividade delas ... ela fala de um assunto, e aí, ela já surge ideia de como fazer e como fazer aquelas zonas, como fazer as coisas que precisa, como fazer. (TULIPA)

A imagem de uma professora de Educação Infantil que seja criativa, que tenha ideias atrativas, perpassa o curso de Pedagogia, é construída e se fortalece ao longo das cadeiras, sendo possível ver essa imagem na fala dos alunos, em suas concepções de professora de Educação Infantil, nas expectativas que possuem para o estágio final. Trilhando um caminho próximo, mas ainda diferente do caminho de Tulipa, resgatamos algumas das imagens apresentadas por Violeta, cujas ideias apontam para a *imagem (re)construída* da professora de Educação Infantil como alguém que tem, não um acervo de ideias, mas um acervo de inúmeros materiais que podem ser acessados, somando nas propostas que ela constrói. A ideia de uma professora criativa (re)constrói-se na imagem de uma professora que lança mão de outros materiais, como livros, materiais não estruturados, instrumentos musicais,

roupas e utensílios diversos para suas propostas, uma professora que com naturalidade integra diferentes elementos nos contextos que propõe e no cotidiano da escola. Aqui, expandimos um pouco mais as imagens refletidas, apropriadas e (re)construídas, explorando sua relação. Partimos da compreensão de que elas não são fixas, se apresentando como refletidas em um momento e como (re)construídas em outro, mesmo assim, até o momento trouxemos elas de forma separada. Assim, trazemos alguns trechos das entrevistas que, ao mesmo tempo, carregam imagens refletidas, apropriadas e (re)construídas, proporcionando uma compreensão mais profunda de suas inter-relações. Nesse contexto, compartilhamos agora um trecho da entrevista com Bonsai.

Tá, no primeiro momento eu entrei com, no curso, tendo uma visão de que eu queria sala de aula, agora eu já tenho uma visão de que eu não quero mais a sala de aula e eu não sei se é bom ou ruim, porque eu acho, é que eu acho que a gente vai vendo muita coisa assim na prática, assim, a desvalorização do profissional e a demanda assim que é trabalhar em sala de aula pelo pouco que se paga, tu começa a querer se especializar em algo, que eu também, entrei e eu não queria me especializar, eu só queria ser professora, e agora, acho que já... eu não sei se é bom ou ruim, porque ao mesmo tempo que tá tendo um papo de crescimento assim, porém em prol de algo que não é tão bom, por causa da desvalorização assim, mas se eu tiver começado de baixo, sendo professora, acho que... eu digo porque eu quero ser coordenadora, eu vou começar, aí então a visão que eu tenho de uma professora, de ser uma professora assim bem aberta, ser bem acessível sabe com os meus alunos é conhecer eles, ver a partir do que eles já conhece o que eles têm, para mim assim fazer minhas propostas, eu não quero tipo... vai ter propostas vai ter contextos que eu vou ter que trabalhar, eu vou ter que propor, mas eu quero muito fazer isso com eles sabe. (BONSAI)

De início, é possível ver que o sujeito tinha, em alguma medida, a imagem refletida de que o ensino superior seria a garantia de uma vida melhor, de uma melhor remuneração, crença que, de imediato foi desfeita ao se chocar com a imagem apropriada que existe nos cursos de formação, da docência como uma profissão que têm muitas demandas e pouca valorização financeira. Parte dessa imagem, porém, é posta em cheque no desejo de seguir na área da educação como coordenadora, o que revela uma nova imagem refletida, da coordenação como um lugar que, dentro do contexto dado pelo sujeito, teria menos demandas e maior remuneração e revela também uma imagem (re)construída, uma vez que o desejo de ser coordenadora surge do confronto entre a imagem de docência que Bonsai tinha no início do curso e da imagem que tem agora. Outra imagem apropriada pode ser notada na linguagem usada pelo sujeito, os termos “sala de aula” e “alunos”, por exemplo, revelam que algumas ideias expressas pelo sujeito talvez não tenham sido

compreendidas, visto que na Educação Infantil esses termos não são usados⁷⁵ e não conversam com a ideia de contextos expressa por Bonsai e amplamente fortalecida nos espaços-tempos que a participante se encontra⁷⁶. Outro trecho que carrega várias imagens interligadas foi compartilhado por Girassol. Ao ser questionada sobre o que ela sente falta no curso, ela respondeu,

De tudo! Porque eu acho que a gente vê muita coisa que não tem necessidade e tipo ensinar ensinar, mas passar para a gente, o que que a gente tem que fazer, como a gente tem que fazer, é muito pouco. A gente aprende na prática mesmo e aí não tem prática, né. Eu acho que a gente teve muito poucas práticas assim, e aí, agora no final a gente tá vendo por exemplo o que que é Montessori, nem sabia o que que era métodos que tem dentro de sala de referência, dentro de escolas e a gente não tem ideia e tipo, falam lá e meus colegas ficam assim “Nossa, o que que é Montessori?”. E eu sei porque eu trabalho, mas tipo, a maioria não tem ideia do que seja, como funciona, nada. Então tipo, agora eu fiquei pensando “Ah, tem um negócio de alfabetização também”, falam sobre isso de alfabetizar, mas é tudo muito muito amplo. É muito texto texto texto de coisa e tipo, na hora de tu botar, “E aí, como é que é?” A gente não sabe. (GIRASSOL)

A primeira imagem refletida que vemos é a de que cabe à universidade, a formação inicial dar conta de todas as demandas que o professor pode vir a ter. Ainda que de forma inconsciente, essa imagem nos faz questionar, se o sujeito espera que a formação dê conta de todos os possíveis temas do cotidiano da docência, o que ela entende como papel do aluno/professor em formação? Qual seria sua concepção de formação continuada, por exemplo? A segunda imagem que notamos, pode ser tanto refletida, quanto apropriada. A ideia de que é na prática que se aprende não condiz, por exemplo, com a participação ativa do sujeito em grupos

⁷⁵ O termo "alunos" remete a uma relação mais formal e tradicional de ensino-aprendizagem, com ênfase na instrução e na transmissão de conhecimentos. Já na educação infantil, busca-se um ambiente mais acolhedor e afetivo, onde as crianças são consideradas sujeitos de direitos e construtores de conhecimento. Portanto, prefere-se utilizar termos como "crianças" ou "educandos" para enfatizar sua condição de protagonistas ativos no processo educativo. Da mesma forma, o uso do termo "sala de aula" pode transmitir a ideia de um espaço estruturado com carteiras e quadros, remetendo à concepção tradicional de ensino. Na Educação Infantil, valoriza-se a criação de ambientes ricos em estímulos, materiais pedagógicos, cantinhos de atividades e espaços de interação, que vão além das limitações físicas de uma sala de aula convencional. Assim, utiliza-se termos como "sala de referência" ou "ambiente educativo" para destacar essa abordagem mais ampla e integrada.

⁷⁶ Cabe destacar que nas disciplinas de pré-estágio cursadas por Bonsai, as Pedagogias Participativas são amplamente discutidas. Aborda-se sua história, estética, linguagem, referencial teórico, arquitetura, entre outros. O que nos levou a questionar o emprego dos termos pela participante da pesquisa. Aqui, porém, cabe uma segunda reflexão sobre o peso da tradição e o contexto histórico por trás das concepções de “aluno” e “sala de aula” nos contextos da primeira infância. Historicamente, esses termos se encontram associados à Educação Infantil, ainda que um movimento recente venha fortalecendo na educação e na formação docente uma proposta mais participativa, não é possível desconsiderar a influência da história, sendo essa também uma das possíveis causas do uso dos termos pela aluna.

de estudo, informação que ela compartilhou ao longo da entrevista. O que nos leva a crer que, essa afirmação pode ser tanto o reflexo involuntário de uma crença ainda enraizada, quanto uma ideia que está fortemente presente no curso de Pedagogia da UFPel, sendo ecoada pelos alunos. Uma sutil imagem (re)construída que notamos na fala do sujeito, é sua relação com os estudos sobre Montessori, ao mesmo tempo que ela dá a entender que a formação tem pouca prática e muito texto, ela expressa o seu choque em ver o quão pouco seus colegas sabem sobre a abordagem montessoriana, revelando um desejo que estudem mais sobre isso. Ou seja, em alguma medida, a afirmação feita anteriormente por ela, de que somente a prática ensina, deixa de valer quando chegamos em um assunto que lhe é pessoal. Por ter uma relação especial com a educação montessoriana, por ser um tópico sensível ao sujeito, ela inconscientemente acessou algumas crenças e as desfez, substituiu-se a ideia de “é na prática que se aprende” por “precisar ler mais sobre isso”.

Rememoramos aqui alguns dos argumentos tecidos no ponto **2.2 Experiência com “s” e “r”**. Didi-Huberman (2018) falava sobre duas estratégias adotadas como forma de imunização à predominância de um único olhar, a imaginação e a montagem. A combinação desses elementos expandiu e guiou nossa forma de pensar e construir imagens, afetando nossa ideia final de imagem, levando-nos a crença de que uma dialética com as imagens das participantes implica necessariamente no paradoxo de que essas são efêmeras, uma imagem refletida pode também ser também uma imagem apropriada ao mesmo tempo que se configura como (re)construída. A relação entre essa constelação e a experiência estética na formação, assim como as imagens, pode ser compreendida de diferentes maneiras. A formação envolve um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, no qual o sujeito se confronta com diferentes conhecimentos, experiências e perspectivas. Essas imagens da formação representam as concepções, representações e ideias que os indivíduos têm sobre o que significa ser um educador, sobre si mesmos, como ocorre o processo formativo e quais são os objetivos e desafios envolvidos. Nesse sentido, as imagens refletidas, apropriadas e (re)construídas podem ser enriquecidas e ampliadas pela dimensão estética. Ela pode oferecer novas perspectivas, desafiar conceitos estabelecidos e abrir espaço para múltiplas interpretações e abordagens na prática educativa. Os espaços-tempos estéticos podem ainda influenciar a construção das imagens da

formação, desafiando-as, questionando-as e possibilitando uma formação mais aberta, reflexiva e significativa.

Tendo perpassado pelas três constelações da nossa pesquisa, **I) As relações primárias como ponto de partida, meio e fim, II) Identidade e não-identidade — constituindo sujeitos e III) Imagens refletidas, apropriadas e (re)construídas**, e as imagens que as compõem, fazemos algumas reflexões específicas sobre as imagens e reflexões mais abrangentes, versando sobre sua construção e o que elas significam para a pesquisa. As três constelações apresentadas estão/são intrinsecamente conectadas, não sendo possível precisar onde começa uma e termina outra. Foi possível perceber que, no geral, as experiências mais marcantes das participantes — sejam elas positivas ou negativas — sempre acontecem nos primeiros semestres do curso, período em que os alunos ainda estão se ambientando e aprendendo as normas de convivência na universidade. A escrita acadêmica se mostrou um dos maiores desafios para os estudantes, o assunto foi abordado na maioria das entrevistas, geralmente acompanhado de lembranças dolorosas. As relações primárias das participantes precisam estar mais presentes na formação. Muitos dos traumas, medos, imagens refletidas, noção de identidade e não-identidade das participantes espelham as relações primárias destes, são diariamente acessadas no trabalho com as crianças. Cabe aqui um destaque, um dos possíveis caminhos para acessar essas relações primárias das participantes é pensar sobre suas infâncias, a criança que foram, os desejos e medos que tinham, como eram na escola. Nos encaminhando para reflexões mais abrangentes, ao longo da construção das constelações e releitura das transcrições, percebemos que, em alguns momentos das entrevistas, com a intenção de fazer as perguntas previstas inicialmente, não demos o devido espaço para que as participantes falassem livremente⁷⁷. Em partes atribuímos a responsabilidade disso ao tempo, o que, porém, revela um despreparo da autora para as entrevistas, cujo tempo previsto não era compatível com o roteiro idealizado. Essa questão se fez fortemente

⁷⁷ Em nenhum momento eles tiveram suas falas interrompidas ou cortadas, mas em alguns momentos as falas da autora expressavam a necessidade de que as participantes sintetizassem o pensamento. Conforta-nos saber que todas as participantes deram um retorno positivo sobre a postura da pesquisadora ao longo do processo, falando sobre a leveza das entrevistas e o acolhimento que sentiam. Ainda assim, partilhamos essa observação com a expectativa de que ajude futuras pesquisas.

presente ao confrontarmos o desejo de saber mais sobre as infâncias dos nossos sujeitos com o medo de não se ater ao roteiro. Assim, entre erros e acertos, nos propomos agora a pensar em como as imagens que compõem as nossas constelações refletem na formação de professores, como as questões que permeiam sua construção se traduzem no curso de Pedagogia da UFPel. De antemão, somos convocadas por nossas constelações a recuperar a hipótese de sub-existência das sensibilidades na formação de professores, entendendo que ela deixa de ser suficiente para uma docência compreensiva. Buscando sofisticar a hipótese que tínhamos inicialmente, alinhamos a proposta tecida até então às escritas das participantes e aos relatos feitos por eles ao longo das entrevistas. Partindo disso, refletimos também sobre as possíveis implicações das experiências que tivemos na infância e a formação estética de professores da Educação Infantil.

4 AS LINHAS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Ao longo do nosso trabalho, refletimos sobre a experiência estética por diferentes pontos de vista. Todos os caminhos trilhados até aqui são compreendidos como linhas dessa experiência, linhas que, para além de representarem o percurso teórico e metodológico da pesquisa, compõem os desenhos que nela subsistem, as imagens que se formaram em nossas constelações. Neste contexto buscamos refletir sobre a problemática da pesquisa, apresentada por meio da questão: quais são os espaços-tempos da formação inicial que privilegiam as experiências estéticas das participantes, corroborando com a construção de uma docência compreensiva? Recuperamos a problemática sob a égide das entrevistas realizadas, das escritas autobiográficas dos nossos sujeitos, das imagens identificadas por meio delas e através dos estudos feitos até o momento. Aqui porém cabe um importante adendo, Adorno (2009, p. 175) relembra que “somente uma consciência infatigavelmente reificada pretende ou faz com que os outros creiam que ela possui fotografias da objetividade”. Dito de outra forma, enquanto reflete sobre a dialética como parte imanente das coisas, mas também diretamente ligada a consciência que as reflete, o autor aponta para os perigos de uma verdade única, de uma “imediatez dogmática” que, por vezes, busca refúgio em uma apócrifa compreensão de imagens. Assim, ao longo do capítulo, vamos costurando as linhas das experiências das participantes com as linhas traçadas até aqui, unindo objeto e pensamento, as “coisas” sobre as quais refletimos e as reflexões que nelas/delas nascem, nos afastando de uma teoria do reflexo⁷⁸ e de uma teoria materialista. Em um primeiro momento, recuperamos a hipótese da pesquisa, nos propondo a pensar nos espaços-tempos da formação onde a experiência estética sub-existe ou é reconhecida apenas como superficialidades do currículo da licenciatura — como na escrita das participantes em formação ou na escolha pelo estágio na Educação Infantil — e existe — como nas relações estabelecidas ao longo da formação ou nos espaços-tempos em que identidade e não-identidade se aproximam em um diálogo. Na sequência, voltamos nosso olhar para a especificidade da Educação Infantil e da formação das educadoras da primeira infância, pensando sobre como uma formação

⁷⁸ Sobre a teoria do reflexo Adorno (2009, p. 175) afirma: "A teoria do reflexo nega a espontaneidade do sujeito, um mobilizador da dialética objetiva das forças produtivas e das relações de produção. Se o sujeito é reduzido a um espelhamento obtuso do objeto que sempre perde necessariamente o objeto que só se abre ao excedente subjetivo no pensamento, então resulta daí a calma intelectual inquieta de uma administração integral".

que privilegie espaços estéticos está diretamente relacionada com nossa infância e com a criança que um dia fomos.

4.1 Explorando relações de existência e sub-existência

Neste momento, resgatamos algumas das discussões que permearam nossa pesquisa ao longo do percurso. Assim, voltamos nosso olhar para o trabalho de Ostetto e Corrêa (2018) que, trilhando um caminho teórico e metodológico próximo ao nosso, retomam algumas ideias discutidas anteriormente — em especial no **2 Circunscrevendo a estética** — e apresentam novas interpretações sobre alguns dos autores partilhados. Tendo como objetivo principal deste momento recuperar a problemática do trabalho, logo, refletir sobre os espaços-tempos da formação que acolhem as experiências estéticas das participantes, fazemos um importante destaque, mostrar esses espaços-tempos visa fortalecer a formação de professores como um todo, dar visibilidade para outros caminhos, possibilidades e outras experiências. Ou seja, buscamos discorrer sobre esses espaços-tempos de forma mais abrangente, explorando o seu significado, contexto e implicações, em vez de se limitar apenas a listá-los de forma direta. Para isso, recorreremos a algumas estratégias, uma contextualização desses espaços-tempos, feita com a ajuda das escritas e entrevistas das participantes, estabelecimento de relação entre os espaços-tempos e as imagens das constelações apresentadas previamente, entrelaçamento das ideias aqui apresentadas com as ideias de alguns dos autores que sustentaram nosso percurso de pesquisa e espaço para questões e perspectivas que nos mostrem caminhos diferentes dos escolhidos na argumentação. Partindo da reflexão de Ostetto e Corrêa (2018) sobre o trabalho de Hermann (2010), percebe-se um crescente interesse na estética como uma resposta ao declínio da ética fundada pela razão. Essa afirmação nos leva a questionar: isso significa que os espaços-tempos estéticos da formação docente são reflexos de um declínio da racionalidade? Assumimos que essa racionalidade passa a ser expressa de outra forma, ela não entra em declínio, ela se transmuta com base na compreensão de que “educamo-nos esteticamente para tornarmo-nos humanos e a medida em que nos fazemos humanos” (OSTETTO e CORRÊA, 2018, p. 26). Ou seja, conforme defendido por Adorno (2009), a verdadeira racionalidade incorpora a dimensão estética e reconhece a importância dessa experiência na compreensão e

transformação do mundo. A superação de uma lógica puramente instrumental, de uma formação que direciona as participantes a reificação se dá através do fortalecimento de uma visão crítica e sensível do mundo. Assim, os espaços-tempos sinalizados pelos sujeitos representam justamente a conversa entre estética e razão, esta como partícipe daquela, capaz de revelar aspectos ocultos e potenciais de transformação. Ostetto e Corrêa (2018) fazem também um diálogo com o psicólogo James Hillman (2010)⁷⁹, do qual inferem que “a formação estética acontece pela necessidade de refinamento da percepção e da sensibilização aos detalhes [...] e é sobre esse paradigma que, para nós, poderiam ser construídos os projetos educacionais e a própria formação de educadores” (OSTETTO e CORRÊA, 2018, p. 28). Ao longo das escritas e entrevistas das participantes foi sendo possível compreender e visualizar a afirmação das autoras. Os espaços-tempos mencionados pelos sujeitos fazem referência a detalhes de suas manifestações humanas, de suas percepções e visões de mundo. Assim sendo, na sequência apresentamos três espaços-tempos estéticos que foram recorrentes nas falas dos nossos sujeitos, neles, em alguma medida, é possível vislumbrar as imagens das constelações da dimensão estética da pesquisa. Ao mesmo tempo, nota-se o entrelaçamento entre a percepção estética e a percepção racional — e não esteticista e racionalista — dos nossos sujeitos, que dão origem a uma complexa teia de imagens e sentimentos, revelando a riqueza e a profundidade das experiências estéticas vivenciadas pelos participantes da pesquisa.

No primeiro parágrafo da escrita feita por Orquídea, ela sintetiza de forma excepcional que “escrever é uma forma vulnerável e corajosa de assim nos mostrarmos aos outros”. Os espaços-tempos em que as participantes foram convocados a escrever estão entre os mais complexos de suas formações. Lembranças boas e lembranças dolorosas, em igual medida, marcam a relação das participantes com a escrita acadêmica. A crença de que eles não são aptos para tal, que não possuem a formação necessária, que não sabem fazer uma escrita acadêmica, é constantemente confrontada com o desejo de serem convocados a escrever pelos professores, de “se tornarem aptos” por meio do exercício da escrita, de serem reconhecidos por meio de suas palavras. Poucas experiências são tão marcadas por sentimentos conflitantes quanto esse importante aspecto da formação,

⁷⁹ A saber, fazem referência ao trabalho: HILLMAN, J. O pensamento do coração e a alma do mundo. Campinas, SP: Verus, 2010.

a escrita acadêmica. Da mesma forma, consideramos que são igualmente poucos os espaços-tempos em que o sujeito consiga de forma tão natural confrontar “seu pensamento e o real vivido no contexto social, num processo crítico e transformador da natureza e da sociedade” (DEVECHI e TREVISAN, 2011, p. 410). Lírio nos ajuda a compreender um pouco melhor os sentimentos envolvidos ao longo desse processo, compartilhando sua trajetória ao longo do período de isolamento social, momento em que foi possível se dedicar integralmente aos estudos, ela escreveu: “me senti feliz e chateada ao mesmo tempo, em saber que o espaço acadêmico é sobre isso: estar disponível integralmente e exclusivamente para conseguir ser “aceita” e me “encaixar” no grupo dos “melhores”. Ainda, ela coloca que “o discurso do espaço ser para todos para mim não é verdade”. A noção de que a escrita acadêmica de qualidade é um atributo que poucos possuem, afeta o sentimento de pertencimento dos estudantes, influenciando a forma como eles se colocam em outros espaços acadêmicos, como por exemplo, grupos de pesquisa, eventos como a SIIPE⁸⁰, participação em seleção de bolsistas. Compartilhamos aqui um dos mais marcantes relatos acerca da escrita acadêmica. Refletindo sobre a necessidade de a formação dar uma base, um preparo para o aluno, Jasmim fez a seguinte afirmação “Uma base bem boa para saber, leituras, pra que chegue lá no final e seja mais prazeroso, não dolorido, que em alguns momentos para mim era dolorido, quando falavam escrever eu sentia dor”. Cabe destacar que as tensões que envolvem o processo de escrita acadêmica e a forma como os alunos se relacionam com ela, em partes, faz referência ao processo de tensão entre imagens, mencionada na terceira constelação, **III) Imagens refletidas, apropriadas e (re)construídas**. Mas, em partes, pode também representar uma ideia equivocada de escrita acadêmica que vem sendo fortalecida na formação docente, de que a escrita acadêmica é um “dom” concedido a poucos alunos privilegiados, normalmente, àqueles que não trabalham e podem se dedicar integralmente aos estudos. Rememoramos que Adorno (2009) traz a compreensão como um processo que envolve a capacidade de reconhecer as contradições e limitações inerentes ao objeto de estudo. Se assumimos como objeto de estudo a formação docente, quais os espaços-tempos que dentro dessa formação, possibilitam aos sujeitos esse reconhecimento que fala o autor? Aqui,

⁸⁰ A Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão, é um evento realizado pela UFPel no qual os alunos podem participar nas modalidades de ouvinte e participante. A segunda modalidade prevista pelo evento envolve a escrita e apresentação de um resumo.

assumimos que a escrita acadêmica é um dos caminhos possíveis para tal, porém, se a formação de professores continuamente afasta as participantes dessa escrita, cria barreiras e empecilhos forjados em uma compreensão elitista de escrita, quem acessa esses espaços? Nesse sentido, compartilhamos as reflexões de Margarida.

Às vezes eu tava pensando, será que isso é pra mim? Será que isso é pra uma mãe? Será que isso é pra uma pessoa negra? Será que isso é pra uma pessoa que... eu tô no meu lugar? Porque por mais que, tipo assim, eu já esteja aqui, às vezes tem coisas assim que eu me sinto, penso assim “cara, será que eu sou muito incapaz pra isso?” Por causa do meio que eu vim assim sabe também, então eu fico pensando “Cara, será que isso é pra mim?” Porque, sei lá, eu era uma pessoa que lia? Sim, só que eu não era, eu não fui aquela pessoa que teve vários livros e tive várias coisas e tive acesso um monte de coisa, até uns 15 anos eu não tinha nem internet em casa, então assim, [risadas] essa coisa tipo de superação não é nada bonito ... Mas eu não quero, eu não quero tipo que me olhem como uma história de superação mesmo, essa coisa de romantizar essas coisas. Porque sabe, só queria tipo sentir realmente me sentir inclusa, eu me sinto inclusa, só que igual essa questão tipo aqui, a gente chega na universidade eles já pensam que a gente sabe um monte de coisa, fazer tipo, escrever tipo, até que eu consigo desenrolar ali na escrita, só que eu acho que eu não sou igual uma pessoa que teve cursinho para passar para cá, não sou e às vezes tipo nessa questão às vezes eu fico... (MARGARIDA)

Margarida tem 24 anos, é uma mulher negra e mãe. Sua infância foi marcada por uma criação religiosa, com acesso a poucos recursos, em uma cidade do interior e com a forte presença de sua família. Ela participou/participa de vários projetos da faculdade, sendo bolsista de um deles. Sua caminhada foi marcada pela experiência do Magistério, a qual ela afirma ter sido “um divisor de águas” na sua trajetória. Pensando nisso, ainda que não seja o foco nesse momento da escrita, cabe o questionamento, quantas marcas, traumas e desejos da infância do sujeito são expressos nessa declaração? Margarida se faz presente em vários espaços-tempos da universidade, inclusive na iniciação científica, mas ainda assim duvida de seu potencial, questionando se esse espaço é para ela. Em que medida sua infância ainda hoje é presente na sua formação e no seu fazer docente? O sentimento de não ter condições para algo, de não pertencer ao grande grupo, em partes, segue com o sujeito. É importante que os alunos reflitam sobre a escrita acadêmica, os medos que carregam, os pressupostos que guiam suas ideias, tenham dúvidas e também espaço para, através da escrita, questionar os discursos e as estruturas de poder dominantes que reforçam ideias como “somente alguns poucos alunos podem fazer uma escrita acadêmica de qualidade”. Porém, se os alunos não se sentem aptos para escrever, não ocupam os espaços que a universidade disponibiliza, não

publicizam suas ideias, como podemos esperar e exigir uma escrita que corresponda aos padrões que elegemos? O que isso significa para os cursos de formação? É preciso mudar os critérios da escrita acadêmica? Dar mais subsídios para que essas escritas aconteçam? Dar mais espaço-tempo ao longo do curso para que os alunos exercitem suas escritas é suficiente? Assumimos os espaços-tempos da escrita acadêmica como estéticos por seu potencial crítico e mobilizador subjetivo. A racionalidade inerente ao processo de escrita se potencializa e se fortalece pela humanidade depositada nela pelos estudantes, pelos medos, anseios e desejos partilhados nas escritas das participantes.

Tulipa partilhou a seguinte frase em sua escrita, “olhando para trás, ao longo da minha vida escolar, conheci pessoas com as quais vivi muitas coisas. Foram momentos que aproveitamos juntos, e que no fundo ficaram marcados”. Um dos espaços-tempos estéticos da formação diz respeito às relações que estabelecemos. De fato, conforme compreendemos ao longo da construção da constelação **I) As relações primárias como ponto de partida, meio e fim**, as relações familiares são as mais importantes na/para a vida acadêmica. Mas isso não significa que as outras relações que estabelecemos ao longo da formação inicial não sejam também representações válidas de afeto, segurança e reconhecimento. Com isso, não desconsideramos a possibilidade de que tais relações impactam negativamente a formação das participantes. Mesmo assim, assumimos na pesquisa que um importante espaço-tempo estético da formação é aquele em que as participantes se conectam com as pessoas ao seu redor, colegas, professores, técnicos. Ao longo de sua escrita, Girassol partilhou que uma das experiências mais difíceis ao longo da graduação foi a mudança para a cidade de Pelotas. A distância da família e dos amigos foi um desafio superado com o auxílio das novas relações que ela estabeleceu, em sua escrita ela partilhou,

Não posso deixar de destacar que uns dos momentos mais difíceis pra mim, ao entrar na faculdade, foi ter que me mudar para Pelotas e ficar longe da minha família e amigos. Todo domingo à noite sair de casa era triste demais para mim, por várias vezes saía chorando, e o sentimento de solidão e vazio ia passando pelo meio da semana, quando já estava “acostumada” com Pelotas e contando os dias para sexta-feira (dia de ir pra casa). Meus colegas, nesses momentos, foram essenciais, pois sempre demonstraram apoio e carinho por mim, estando dispostos e presentes quando eu precisasse. Com certeza são amizades que irei levar pra minha vida. (GIRASSOL)

Girassol tem 23 anos e vem do interior de outra cidade. Ela tem uma família grande, que sempre esteve presente em sua caminhada e apoiou suas escolhas. Desde cedo sabia que queria a docência, se inspirando em familiares que eram professores. Atualmente, ela trabalha em uma escola adepta ao método montessoriano e faz estágio na Educação Infantil. Ela passa mais da metade do seu dia longe da família, dividindo seu tempo entre estudo, trabalho e viagens entre Pelotas e sua cidade natal. A importância das relações afetivas estabelecidas pelo sujeito apontam para a necessidade de, mesmo longe de casa, sentir o acolhimento familiar, ainda que por vezes essas relações sejam difíceis. As reflexões de Adorno (2009) sobre a herança social nos ajudam a compreender a dificuldade de, dentro do ambiente universitário, estabelecer relações significativas. Ainda que não seja possível pensar em um conceito de existência sem cair em uma dissociação do sujeito e do ser, é inegável a constatação de que esse ser/sujeito, “o homem de hoje é função, não é livre, [...] Ele arrasta consigo enquanto herança social as deformações que veio sofrendo há milênios” (ADORNO, 2009, p. 111). Partindo do pressuposto de que a formação é marcada pela reificação e os alunos estão sujeitos a ela, bem como à herança social de seus pais, passadas principalmente na infância, esta passa a ser parte de nossa herança social, nós, bem como nossas relações, carregamos marcas dela. Com isso, é possível afirmar que as relações humanas são fortemente influenciadas por uma lógica que acaba promovendo a alienação, a individualização e a perda de conexão entre as pessoas. Lírio já havia sinalizado que, por vezes, o espaço acadêmico acaba sendo um espaço de disputa entre os estudantes. Assim, dentro desse cenário, as relações afetivo-sociais estabelecidas pelos sujeitos, pautadas no respeito, no acolhimento e no apoio dos nossos pares, se configuram como espaços-tempos de resistência, de humanidade e estéticos. Como os espaços-tempos partilhados por Girassol que, mesmo em um ambiente pautado em relações de poder e na reificação das participantes, encontrou pessoas que espelham os sentimentos despertados por suas relações primárias, amor, afeto e acolhimento. Cabe aqui fazer alguns questionamentos: isso significa que todas as relações estabelecidas pelos sujeitos são estéticas? Quando uma relação deixa de ter como princípio o reconhecimento e o respeito, ela deixa de ser estética? As relações de desafeto ainda podem ser consideradas estéticas? Podemos confiar nas relações humanas? Enquanto refletia sobre o acolhimento no curso, Orquídea compartilhou,

É, então tipo, nesse sentido assim nunca me senti pertencente, pelo menos ... e agora mais do que nunca porque as gurias todas se formaram né, tipo a turma que eu vinha [...] a [nome da colega] foi uma que eu tive problema com ela porque a [nome da colega] ela só estudava e a gente tentou uma época fazer trabalho e eu sei que hoje em dia a gente nem se fala mais porque a coisa foi feia. (ORQUÍDEA)

Muito embora não seja possível responder algumas das questões levantadas, buscamos apoio em Adorno (2009) que registrou de forma precisa a reificação e a fragmentação que perpassam nossas relações, e, mesmo assim, seguiu defendendo a necessidade de resgatar uma forma autêntica de construir essa relação, baseada na reciprocidade, na empatia e na superação das barreiras impostas pelo sistema social vigente. Assim como o autor, apostamos na experiência estética como um dos caminhos pelo qual as pessoas são capazes de transcender a realidade imediata e se conectar com sua humanidade e com os outros, estabelecendo relações significativas e necessárias para a formação docente e sendo convocados a repensar suas relações e os padrões de comportamento internalizados durante a infância.

Outro importante marco na formação de pedagogos é a escolha pela área de atuação. No curso de Pedagogia da UFPel, seguindo as orientações do currículo em vigência no momento da pesquisa, o qual nossos sujeitos cursaram, os alunos escolhem a área em que querem fazer o estágio no oitavo semestre, podendo optar entre anos iniciais do ensino fundamental ou Educação Infantil, para os alunos matriculados no curso diurno⁸¹. A escolha pela Educação Infantil mostrou-se um espaço-tempo de divergências, medos e expectativas. Girassol, que trabalha e faz estágio com crianças da Educação Infantil, compartilhou na sua escrita que “minha grande inspiração para a profissão, além do amor e admiração pelas crianças, foi vir de uma família com muitas professoras”. O sentimento de amor, indispensável, mas subestimado por conta de um uso romantizado, perpassa a escolha de todos os nossos sujeitos de pesquisa. Da mesma forma, a necessária admiração pela infância, que se traduz, por exemplo, na preocupação com o acolhimento, com o respeito aos tempos das crianças, com a oferta de diferentes linguagens para que elas se expressem. Essa admiração, por vezes, se traduz também no medo

⁸¹ Para os alunos matriculados no curso noturno, existe também a opção de realizar o estágio na Educação de Jovens e Adultos.

expresso pelos sujeitos de não saber o que fazer com as crianças, não saber conversar com elas, brincar. Como partilhado por Rosa,

[...] tem muito estudante com filho que não tem como botar as crianças em creche, coisa assim, a universidade podia criar uma sala, um ambiente para que pudessem estagiar com essas crianças ... aí eu acho que a necessidade assim de, desde o início, entrar para sala de aula e acompanhar o desenvolvimento da criança, como é que acontece, uma sala de aula, principalmente Educação Infantil porque assim ó, eu fui uma que eu fui para sala de aula e eu não sabia sentar com as crianças para conversar e não sabia me aproximar na Educação Infantil, eu precisei ir para a prática, aprender na prática, apanhar na prática, porque a teoria não me deu essa base, não me deu, foi assim uma pincelada. (ROSA)

O que esses anseios revelam sobre a formação de professores da primeira infância? O que a fala da Rosa e da Bonsai — “Eu não acho que eu to preparada, eu acho que eu acho que eu tô aprendendo a ficar tipo assim, esse estágio agora que é um momento que a gente tem mais contato com a prática eu tô aprendendo assim, tipo tendo outra visão sabe, ampliando” — revelam? A Educação Infantil é um marco espacial-temporal na formação das participantes que escolhem essa etapa por não se encaixar na identidade que prevalece no curso, via de regra — conforme observamos nos PPP e PPC dos cursos e conforme indicado por nossos sujeitos — todas as discussões que ocorrem, sejam elas de gênero e sexualidade, literatura, música, questões étnico raciais, matemática, privilegiam crianças em idade escolar dos anos iniciais. Rosa ecoa algumas das nossas reflexões com seu questionamento, “Principalmente sinto falta e digo, questiono em sala de aula a questão da Educação Infantil. Cadê o espaço educação infantil dentro da Pedagogia da UFPel?”

A etapa da Educação Infantil pede por outras conexões, precisa de outra linguagem, outras referências, precisa de outra imagem para ser referência de identidade. Aqui, recuperamos a segunda constelação, **II) Identidade e não-identidade — constituindo sujeitos**. Nela, refletimos sobre como a construção da nossa noção de identidade tem como base o outro, as pessoas próximas a nós. Da mesma forma, o diferente, a não-identidade, se caracteriza justamente por não se enquadrar no padrão, surge nos limites da nossa identidade, naquilo que não conseguimos dar conta com nossas concepções atuais. Traçamos aqui um paralelo entre identidade e não identidade e a forma como os cursos de Pedagogia formam professores para a primeira infância. Se nos espaços de convivência, de discussão e reflexão sempre priorizamos os anos iniciais do ensino fundamental, partimos de um

viés que foca na formação dos educadores dessa etapa, como se dá a construção das noções de identidade e não-identidade dos docentes da infância? A já conhecida desvalorização dos professores da Educação Infantil impõe obstáculos à construção de uma identidade que tem como base o reconhecimento, afetando a percepção dos próprios docentes sobre si mesmos e seu papel na formação das crianças. Além disso, a falta de referências e de reconhecimento ao longo da formação contribui para a fragilização de uma identidade profissional e para a dificuldade de se afirmar como educador da primeira infância, uma vez que os espaços que deveriam ser ocupados por referências, são preenchidos por medos e dúvidas. Assim, nesse contexto, a escolha pela primeira infância, pelo estágio na Educação Infantil, produção de trabalhos e participação em eventos da área, é um espaço-tempo estético, não só pela especificidade do trabalho com crianças pequenas, mas pela forma que se dá nos cursos de formação docente. Diante do exposto, a Educação Infantil se caracteriza por ser um espaço-tempo estético da formação docente.

Os três espaços-tempos aqui mencionados — da escrita acadêmica, das relações estabelecidas entre os pares e da escolha pela docência na Educação Infantil — fazem, em alguma medida, referência a experiência genuína. A experiência genuína, responsável por instaurar o conceito de ser, é o impulso filosófico para expressar o inexprimível. Ainda que esse impulso seja inevitavelmente imbricado à doutrina da lógica e da ciência, Adorno (2009, p. 99) aborda o mesmo como aquilo que não é nem *vérités de raison* e nem *vérités de fait*⁸², ou seja, “suas proposições sobre aquilo que é conceitual não se curvam aos firmes critérios do estado de coisas lógico, assim como suas proposições sobre aquilo que é fático não se curvam aos critérios firmes da pesquisa empírica”. O esforço de pensar o inexprimível, de refletir sobre ele, de pensar sobre, faz referência às advertências de Adorno, que alertava sobre os perigos de tornar um objeto absolutamente abstrato ao abandonar o pensamento sobre ele. Assim, lembramos que nossa reflexão nasce no âmago da formação do ser, busca refúgio naquilo que é inexprimível e se alimenta da reflexão e do pensamento, o que não significa um abandono dos conceitos, do racional, da lógica. Seguimos outros critérios, nos aliamos à pretensão de universalidade das propostas aqui apresentadas, não queremos uma verdade única, mas uma que não seja facultativa, que conduza a “uma vida própria de rigor”

⁸² Tradução nossa: verdades da razão e verdades factuais.

(Ibidem), o qual buscamos “naquilo que ela mesma não é, naquilo que lhe é oposto, e na reflexão sobre aquilo que um conhecimento positivo, com má ingenuidade, supõe como imperativo” (Ibidem). Nossa pesquisa se fundamenta na complexidade das interações, na abertura ao diálogo e na constante problematização das suposições e preconceitos, visando uma formação docente comprometida com a emancipação humana, a transformação social e a experiência estética na formação docente.

Nas linhas que se seguem, adentramos ainda mais na formação dos professores da Educação Infantil, estendemos nosso horizonte às reflexões que foram ecoadas pelos nossos sujeitos de pesquisa, suas questões, ideias, princípios e imagens. Abraçamos a circunstancialidade que é base dessa etapa da educação e nos dispomos a pensar sobre a docência na Educação Infantil, para isso, buscamos apoio nas infâncias dos nossos sujeitos, às quais viemos dando indícios ao longo das imagens e dos relatos compartilhados.

4.2 As vozes do uno e do múltiplo: a docência na Educação Infantil

Cabanellas (2020) comenta sobre a atitude que deve ter um educador da primeira infância, afirmando que ela deve ser estética, uma atitude capaz de se converter em uma comunicação autêntica, a qual é representada pela autora como uma “música para duas vozes”, que mesmo diferentes, entram em sintonia. Aqui, traçamos um paralelo entre a metáfora apresentada pela autora e as vozes do uno e do múltiplo. Conforme abordamos previamente, a especificidade da Educação Infantil pede por outras conexões, outras imagens e outra linguagem. Assim, adentrando ainda mais no campo das hipóteses, nos propomos nesse momento a pensar em uma formação que acolha essa música para duas vozes, que forme sujeitos capazes de fruir, ecoar e experienciar essa melodia, entendendo que toda multiplicidade contém em si mesma uma unidade subjacente, que aqui chamamos de infância. A relação entre uno e múltiplo que existe na formação de professores está diretamente ligada a compreensão de que a multiplicidade é formada pela combinação ou repetição de unidades individuais, ou seja, vários alunos e professores. Essa unidade individual, por sua vez, está invariavelmente conectada às infâncias desses sujeitos. Ou seja, não é possível pensar na formação docente sem dar espaço-tempo para as crianças que um dia fomos. Na escrita autobiográfica

feita por Lírio, ela compartilhou o poema “As cem linguagens da criança” (APÊNDICE D), de Loris Malaguzzi, inspiradas pelo poema do autor, nos voltamos agora para o terceiro espaço-tempo estético mencionado anteriormente, que elucidava parte das reflexões que se seguem neste ponto. Nossas reflexões têm em seu horizonte uma formação docente que consiga formar professores capazes de devolver às crianças as 99 linguagens que Malaguzzi fala terem sido roubadas pela escola e pela cultura. Refletir sobre a docência na Educação Infantil tem como objetivo dar foco para uma importante, mas emudecida faceta da formação de professores. Nessa parte da escrita, buscamos fazer aproximações entre as infâncias dos nossos sujeitos e como elas se fazem presente atualmente, em suas formações e docências.

Nesse sentido, de imediato nos colocamos a pensar nas marcas que experiências negativas⁸³ deixam nas crianças, em como essas marcam transparecem na vida adulta, nos medos e receios que, muitas vezes, não sabemos a origem. Assim, recuperamos a trajetória pessoal de Orquídea, nela, é possível inicialmente compreender parte dos receios que ela carrega até hoje com a escrita acadêmica, em um segundo plano, aproximamos as partilhas feita pelo sujeito, da docência na primeira infância. Quando questionada sobre os marcos de sua trajetória acadêmica, as primeiras memórias acessadas por Orquídea foram de sua infância.

Eu fui muito marcada por questões negativas assim, essa função de gostar muito de escrever e eu já falei que eu acho que eu tenho dislexia né, de escrever algumas palavras erradas. Eu me lembro que uma vez uma professora minha pegou o meu trabalho e me perguntou da onde que eu tinha conseguido escrever tal palavra errada, agora não vou me lembrar, assim, tipo, na frente de todo mundo sabe e aquilo começou a me envergonhar de uma maneira assim que eu fui parando de escrever aos poucos assim sabe e hoje é muito engraçado que eu posso até escrever tudo certo, mas eu volto e meia pego e vou lá no Word para fazer a correção ali para ver se eu não escrevi nada errado, sabe que isso me marcou muito assim negativamente falando. Eu acho que positivamente assim é difícil né, não sei que semente é essa tão potente de crítica que brota na gente, os elogios não. Assim, mas eu sempre sempre me lembro dessa função assim de que eu escrevo tudo errado, tipo é como se tivessem colocado no rótulo assim que eu sou burra, que eu escrevo tudo errado e é isso. (ORQUÍDEA)

A relação entre as experiências da infância e a dificuldade ou medo de ter outras experiências próximas na vida adulta é um tema complexo e pode variar de

⁸³ Ressaltamos que o termo “negativas” foi usado pelo sujeito para se referir às questões partilhadas. Não cabe a nós fazer juízo de valor sobre as experiências dos nossos sujeitos.

pessoa para pessoa. Experiências negativas ou traumáticas, nas quais a criança sentiu medo, vergonha ou emoções extremas com as quais não conseguiu lidar, têm o potencial de impactar o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dela⁸⁴. Assim, por mais complexo que seja, traçamos uma relação entre a experiência compartilhada por Orquídea e as dificuldades que, hoje em dia, ela encontra na formação. Ainda, pensando em seu processo formativo, desde sua infância até o presente momento, Orquídea refletiu,

É como se eu tivesse muito cansada assim mesmo sabe, da vida, das pessoas e de mim mesmo assim, então eu acho que a Orquídea não iria se reconhecer. A Orquídea criança não iria se reconhecer agora. Não sei se ela ia se decepcionar, porque de repente ela ia olhar e dizer: “Nossa, a gente chegou aqui”. Mas eu vejo que muita coisa assim sabe eu mudei, muita coisa assim, e até em acreditar em mim mesmo assim, eu era uma pessoa que eu era muito de acreditar no meu potencial assim sabe, e de uns tempos para cá eu duvido muito assim, então eu acho que eu não me reconheço mais. (ORQUÍDEA)

Essa importante partilha feita por Orquídea reacende uma antiga discussão acerca das nossas motivações para a docência. Muitas pessoas buscam a carreira na docência por desejarem preencher uma lacuna emocional ou suprir a falta de uma figura de referência positiva que não tiveram na infância. Essa motivação está relacionada ao desejo de oferecer às crianças o suporte, a atenção e o cuidado que eles mesmos não receberam quando eram crianças. Para algumas pessoas, a experiência de ter vivenciado uma infância difícil, marcada por carências afetivas ou ausência de modelos positivos, desperta o desejo de ser para os outros o que elas não tiveram. Elas veem na docência uma oportunidade de serem uma presença significativa e acolhedora na vida das crianças, fornecendo apoio emocional, orientação e afeto. Essa motivação se camufla em discursos como o da “vocação para a docência” (ALVES, 2006), “fazer a diferença na vida das crianças” e no cultivo de imagens como a do “professor super-herói”, as quais, se alimentam de compreensões equivocadas da docência. O sacrifício, as dores e as dificuldades da docência não podem ser romantizadas, normalizadas ou subestimadas. A diferença que o professor faz se dá na promoção de um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante, no cultivo de relações positivas, não no retirar parte de seu salário para repor as faltas da escola, na compra de cestas básicas para as crianças e famílias,

⁸⁴ Lembrando que nossas origens não são uma sentença, um determinante de como seremos no futuro. Elas são como peças de um quebra-cabeça, pequenas partes de um grande desenho, não o desenho em si.

compra de materiais para as crianças, abrir mão da hora atividade para planejar e organizar festas referentes a datas comemorativas. Não existe problema em tentar oferecer às crianças uma experiência escolar mais afetiva e gratificante do que aquela que nós próprios vivenciamos, mas precisamos estar em contato com nossas crianças interiores, em uma constante busca por autoconhecimento, cientes de nossas próprias necessidades e limitações como forma de nos imunizarmos frente a uma idealização da profissão, de uma frustração com nossas limitações, as quais todos temos e muitas vezes fogem da nossa capacidade e controle.

Trilhando um caminho diferente, pensamos agora nas marcas que experiências positivas deixam nas crianças, e como elas transparecem ao longo da docência na primeira infância. As experiências positivas, de apoio, incentivo e acolhimento na infância não possuem uma relação linear com o “bom aproveitamento acadêmico”, mas existem várias maneiras pelas quais uma infância saudável pode impactar positivamente o desenvolvimento educacional e o desempenho acadêmico. Anteriormente, compartilhamos um dos relatos de Rosa, no qual ela expõe a situação ocorrida durante a apresentação de um trabalho sobre as relações étnico-raciais, tema importante para ela. Durante a apresentação, ela foi questionada pelo professor acerca da incoerência que havia entre a defesa que ela fazia no trabalho e o ato de alisar o seu cabelo. Refletindo sobre isso, Rosa afirmou que “eu penso assim, se fosse uma pessoa mais sensível, que se magoa por pouco, poderia ter desistido do curso”. Isso nos levou a refletir sobre, entre outras coisas, questões como autoestima e confiança. Quando pensa na sua infância, na forma como foi criada, para além de ressaltar a forte presença e importância dos pais e dos avós, Rosa compartilha ainda,

Ah, com certeza, nunca fui criada assim para ser de caixinha, sabe bibelô, [...] bibelô, aquela bonequinha que fica ali que é toda ... sabe [Risadas]. Minha mãe sempre me criou assim, para buscar as coisas que eu quisesse, que eu tivesse intenção, nunca foi de me prender [...] Meus pais, eles sempre me apoiaram em tudo. (ROSA)

Novamente, ressaltamos o caráter subjetivo das afirmações que fazemos aqui, as quais, apesar de serem baseadas nas falas e escritas das participantes, são influenciadas por nossa leitura, compreensão e percepção do que foi exposto pelos sujeitos. Assim refletimos, um ambiente familiar amoroso e de apoio promove uma autoestima saudável e a construção de uma base sólida de confiança. Com base

nisso, em alguma medida, podemos relacionar as experiências positivas da infância de Rosa com a força, o equilíbrio e a segurança emocional necessárias para Rosa se manter firme após a situação ocorrida em aula. Frente a um impacto tão negativo em sua trajetória acadêmica questionamos, o que fez com que Rosa não trancasse a disciplina? ou até mesmo o curso? Acreditamos que as crianças que crescem com uma base emocional sólida tendem a se sentir mais confiantes em suas habilidades, o que tende a refletir em um melhor desempenho acadêmico. Elas têm mais coragem para enfrentar desafios, acreditam em si mesmas e estão mais propensas a assumir riscos intelectuais. Porém, ao mesmo tempo que acreditamos nos impactos de uma infância saudável, com experiências e referências positivas, não podemos cair na armadilha de trazer a infância como um determinante de algo, um condicionante, ou mesmo, que todos aqueles que tiveram uma infância feliz e saudável carregaram marcas parecidas. De fato a infância é presente ao longo de toda a vida das participantes, o espaço que as primárias experiências ocupa é inegável, mas não é uma sentença. Nesse sentido, refletimos agora sobre a partilha feita por Tulipa, que nos levou a repensar algumas de nossas afirmações. Quando questionada sobre as mudanças que percebia entre o início de sua jornada escolar e sua postura no momento ela afirmou,

Na infância a gente faz muito o que os outros pedem, e hoje eu acho que a gente têm escolhas. Na infância a gente não tem muito o que escolher e como escolher as coisas. Mas agora não, agora adulta, eu tenho mais opções, posso falar que eu gosto ou não gosto. Claro, tem crianças que falam, mas eu nunca fui a criança que eu falo. (TULIPA)

A mudança percebida pelo sujeito aponta para como ela foi se desenvolvendo ao longo dos anos e, ainda que partes de sua fala não se alinhe à defesa que fazemos sobre a autonomia que existe na infância e no respeito à subjetividade das crianças, ela nos leva a rever a discussão sobre os tempos e ritmos da infância. Tulipa sempre teve o apoio dos pais e dos irmãos. Ao longo da escrita feita pelo sujeito ela frisou a presença, o incentivo e o carinho de sua família e amigos, mesmo assim, frisou também sua timidez e seu silêncio como marcas que carrega até hoje, apesar de, em sua opinião, hoje em dia ter mais autonomia nesse sentido. A infância de Tulipa foi marcada por um ambiente acolhedor no qual destaca a presença e parceria constante dos irmãos.

Tenho meus dois irmãos, tenho minha mãe e meu pai. Moro com eles. [...] Minha irmã é um ano e um mês mais velha que eu, então a gente viveu a vida inteira junto [...] eu tenho irmão que tem 18 anos, é 15 anos mais novo então, foi tipo nosso filho porque minha mãe trabalhava e a gente sempre cuidava dele, na parte da escola a gente sempre ajudava, até hoje (TULIPA)

As partilhas feitas pelo sujeito, o destaque para a infância vivida na companhia dos irmãos, nos levou a crer que ela teria facilidade para se comunicar, para resolver conflitos e trabalhar em equipe, o que porém não ocorreu. No entanto, isso não significa que a infância do sujeito não se faz presente em sua docência. Em outro momento da entrevista Tulipa compartilhou a seguinte reflexão,

A gente padroniza, que nem eu sempre falo para minha colega [*nome da colega*], ela sempre fala que as crianças estão evoluídas, e eu sempre digo, [*nome da colega*] a gente não pode se basear em uma criança, basear uma em todas, todas as outras. Cada uma é cada uma, tem uns que são evoluídos? Tem. Mas tem uns que ainda estão ali, entendeu no começo... (TULIPA)

Em alguma medida, a sensibilidade de Tulipa aos diferentes tempos das infâncias é um reflexo da sensibilidade de seus pares ao seu próprio tempo. Não podemos afirmar que essa percepção dos diferentes ritmos das crianças terá como consequência uma docência que respeite esse processo, mas podemos traçar aproximações entre o respeito e apoio que ela recebeu na infância e que hoje demonstra com as crianças que têm contato. Essa conexão entre uma infância vivenciada com apoio, incentivo e acolhimento inicialmente não estava clara, porém, tanto na escrita feita por Tulipa, quanto ao longo da entrevista, é possível perceber que, mesmo inconscientemente, esse é um ponto importante para nosso sujeito, cultivado desde a infância. Compartilhamos ainda partes do relato de Girassol, que assim como Tulipa, foi se desenvolvendo de formas não percebidas inicialmente, levando-nos a expandir a visão que tínhamos sobre o impacto da infância na formação e na docência. Acreditamos que, quando a rede de apoio das participantes incentiva e valoriza a educação, as crianças tendem a partilhar esses valores. Quando os pais demonstram entusiasmo e apoio ao aprendizado, as crianças muito provavelmente desenvolveram uma atitude positiva em relação aos estudos e a se sentirem mais motivadas a buscar o conhecimento por conta própria. Não partimos disso como um determinante de como o sujeito vai ser/é, mas reconhecemos que essas primeiras experiências são parte de nossas referências, ainda que não sejam as únicas. Nesse sentido, rememoramos a partilha feita por Girassol:

Eu sempre fui muito organizada com meus cadernos e se eu escrevo assim eu acho que a letra tá feia, eu apago e escrevo de novo. Até hoje assim, cada caderno de tal coisa [risadas] Nesse caderno só aquela caneta, e aquela caneta nesse caderno, até hoje, e acho que não mudou muito, eu vim com o mesmo, com o mesmo jeito assim. Tipo, tem que se organizar, tem que ter um caderno para cada, agora eu tenho um só para tudo, mas depois fui me desmotivando assim um pouco porque eu vi que só eu anotava, só eu fazia, e aí eu olhei assim “nossa, eles vão me achar uma chata, né”, mas aí eu sempre fui, sempre anoto, na aula às vezes elas já disponibilizam o slide, mas eu vou anotar porque é o jeito de memorizar e tentar [...] (GIRASSOL)

Inicialmente, acreditávamos que se fazer presente em outros espaços-tempos acadêmicos, para além dos previstos na grade curricular, como representações discentes, participação em palestras, eventos e/ou grupos de pesquisa seria um interesse natural para Girassol, que para além do expresso cuidado com seus materiais e compromisso com a Educação Infantil, frisado ao longo de sua escrita e sua entrevista, vem de uma família de professores, que sempre cuidou dela e ajudaram na sua caminhada escolar. Porém, quando questionada sobre isso ela afirmou,

Não, eu não, eu não participo, nunca participei. Sendo bem sincera eu sempre fui bem desligada disso, desde sempre. Eu acho que é cultura lá de onde eu moro mesmo, porque lá é assim “Faz desse jeito e deu”, então sempre... na verdade não, que nem uma coisa que me chocou quando eu cheguei aqui, que falar de política é tranquilo dentro da sala de aula, e lá onde eu estudei tipo, lá onde eu estudei lá no ensino médio é um horror né. Tu não pode falar, então tipo, eu fiquei assim “Nossa, é assim que funciona na faculdade”. Então coisas, e aí isso me espantou, porque no ensino médio não é assim, né, lá pelo menos não é. E aí eu fiquei... E aí várias coisas têm várias funções que tipo, é muito aberto, eu acho que por estar na faculdade né, e eu tinha tido, no ambiente então várias coisas assim eu pensava “Nossa mas no ensino médio não é legal isso, mas aqui...” acho que nesse sentido mesmo. [...] A minha turma é bem parada, acho que por isso também eu não, não... e o meu pessoal sempre... eu acho que por isso também que não me motivou nada [...] uma que era assim, que era mais ligada saiu, foi para psicologia e uma outra que é mais ligada a [*nome da colega*] ela tá aqui agora, e ela vem de família que é de fora daqui também, mas e a família dela também, tipo os pais dela são professores né, os pais eles têm essas lutas já, então ela já é assim, culturalmente assim na casa dela. E o resto da turma não, o resto é “Ah vai ter uma palestra falando não sei o quê”, “Vai ter a votação não sei o quê” eles não estão nem aí ... “Quem quiser descer lá e votar não sei o que pode”, ninguém, pessoal sempre bem... acho que a minha turma toda é assim sabe. (GIRASSOL)

É importante destacar que consideramos que Girassol trabalha e mora em outra cidade, sendo necessário viajar todos os dias para Pelotas, o que inicialmente

pensamos influenciar em sua participação⁸⁵. Ela ainda compartilhou que sua família sempre ajuda a encontrar caronas para as viagens que faz, apoiando suas escolhas. Porém, quando questionada sobre isso ela afirmou que nunca teve interesse,

No semestre passado eu tinha que ficar aqui uns dias, eu ficava nas minhas amigas, ficava dois, três dias lá, mas sempre também tipo, “Ah, vai ter tal coisa” “Não, eu vou estudar, eu vou fazer minhas coisas e vou embora depois”. [...] Então no geral era assim, eu procurava não participar também, procurava não participava não, eu não participava também por causa que eu sempre priorizei outras coisas então eu não me via, o meu grupo de colegas eles também não, era sabe ...todo mundo. (GIRASSOL)

Ao revisitar a escrita feita por Girassol e sua entrevista, compreendemos que a participação que inicialmente imaginávamos que ela teria, se deu de outras formas. Em um momento da entrevista ela afirmou, “se tão no grupo lá [*grupo da turma no WhatsApp*] tão falando, eu vou lá e me meto, falo e me atravesso as vezes, mas eu acho que o pessoal me entende”. Em outro momento, após compartilhar uma situação delicada experienciada em aula, ela compartilhou,

Tipo, depois que eu apresentei o trabalho assim eu toquei o terror para todo mundo, falei “Olha, cuida desse disciplina, vai ser bem difícil ,não sei o que, é bem puxado e tal”. E todo mundo “Não, tá tá”. E aí, estão adorando a pessoa, e ela me vê assim, me abraça. O dia que ela me abraçou e eu fiquei assim “Meu Deus, vocês vão achar que eu sou louca”, porque eu falei um monte da pessoa, porque realmente foi aquilo que eu vivi e aí depois ela tá me abraçando, como se não tivesse acontecido nada. (GIRASSOL)

A importância do cuidado, em suas diferentes formas, sempre esteve presente nas falas de nosso sujeito. Quando perguntamos sobre suas referências de docente, ela relembrou o desenho Madeline, mais especificamente a personagem Senhorita Clavel, freira responsável por cuidar das meninas enquanto estavam no internato. “Eu olhava muito quando era pequena, eu lembro, como professora, eu me lembro disso porque eu acho que eu via ela [*Senhorita Clavel*] como a professora delas todas ali. Porque ela cuidava delas assim” (GIRASSOL). No início da

⁸⁵ E aqui, a sua “não participação” não possui um caráter de julgamento. Como Adorno (1995) acreditamos que cada aluno pode e deve exercer seu direito à “liberdade acadêmica”. Nas palavras do autor, “Quando afirmava que os mais aptos ao exame freqüentemente são aqueles que participaram ativamente dos seminários de filosofia, não tinha a intenção de exercer pressão institucional. Levo a idéia da liberdade acadêmica extremamente a sério e considero inteiramente indiferente a maneira pela qual um estudante se forma, se como participante de seminários e aulas ou unicamente mediante a leitura por conta própria. De modo algum pretendia identificar o sentido desse exame com a formação filosófica específica. Apenas queria dizer que aqueles que são impelidos para além do empreendimento das ciências particulares para aquela autoconsciência do espírito, que afinal é a filosofia, de uma maneira geral correspondem às concepção do exame.” (ADORNO, 1995, p. 51)

faculdade, ela lembrou o cuidado dos colegas que a acolheram, foram pacientes com os sentimentos despertados pela separação da família. Girassol deu destaque para o cuidado de sua irmã que a ensinou as letras do alfabeto, antes mesmo de ela entrar para a escola, o cuidado de seu pai, que sempre busca por caronas, e de sua avó, que sempre cuidou e acolheu ela. Girassol é extremamente ativa no grupo de sua turma, partilha seus materiais com seus colegas, ajuda seus pares, divide informações e está sempre cuidando daqueles ao seu redor. Suas noções de cuidado se costumam às experiências que tem na escola onde trabalha, adepta ao método Montessori, conhecido por enfatizar o desenvolvimento da autonomia nas crianças. Em linhas gerais, a ideia vinculada a essa abordagem é a de que, ao permitir que as crianças tenham controle sobre suas próprias experiências de aprendizado, elas se tornam mais engajadas, motivadas e responsáveis por seu próprio desenvolvimento. A autonomia é vista como um fator fundamental para o crescimento saudável e o desenvolvimento integral da criança. Assim, é possível aproximar as diferentes formas de cuidado que Girassol recebeu na infância com as diferentes formas de cuidado que expressa hoje em dia. Essa aproximação nos leva a refletir sobre a influência profunda que as experiências de cuidado na infância podem ter no desenvolvimento e nas práticas de cuidado na formação e na docência.

Ao refletir sobre as experiências da infância, somos convocados a rever sua influência nas escolhas e manifestações que temos na vida adulta e na docência, ressaltando a importância crucial desse período formativo em nossas vidas. As vivências, os cuidados e os estímulos recebidos na infância contribuem para a construção de nossas relações, identidades, imagens de mundo, valores e perspectivas. A maneira como fomos acolhidos, apoiados e encorajados nessa fase inicial da vida influencia diretamente nossa capacidade de estabelecer relações empáticas, respeitosas e afetuosas com as crianças que encontramos em nosso papel de educadores. Assim, reconhecer a relevância das experiências da infância nos ajuda a compreender que, ao criar ambientes de aprendizagem acolhedores, estimulantes e inclusivos, podemos oferecer às crianças a oportunidade de se desenvolverem integralmente e de cultivarem uma relação saudável com o conhecimento, a criatividade e a autoexpressão, questões que são caras para a docência na Educação Infantil. A infância, portanto, se revela como um ponto de partida fundamental para a construção de uma docência estética, sensível,

comprometida, transformadora e compreensível. De forma alguma as relações entre infância e docência estão finalizadas, as aproximações feitas aqui podem ser consideradas um primeiro passo em direção a uma formação que considere a singularidade das crianças, promova a sensibilidade estética e proporcione um ambiente acolhedor e inspirador para o desenvolvimento integral dos futuros educadores. Seguindo a ideia de continuidade e de inacabamento desse capítulo, nas próximas linhas apresentamos nossas considerações finais como estrelas dispersas no firmamento do conhecimento. Assim como as estrelas formam diferentes constelações no céu, nossas reflexões se entrelaçam e se conectam, oferecendo novas possibilidades de compreensão e abrindo horizontes para questionamentos e descobertas. Reconhecemos que nossas considerações finais não são pontos isolados, mas sim partes de um todo, que se combinam e se complementam. Cada ideia é como uma estrela brilhante que contribui para a formação de uma imagem mais ampla e complexa. À medida que exploramos essas novas possibilidades de constelações do pensamento, percebemos que nossas respostas não estão prontas e definitivas. Pelo contrário, elas suscitam novas perguntas e nos levam a um contínuo movimento de busca e indagação. É nessa dinâmica que encontramos o potencial transformador da reflexão e da investigação, impulsionando-nos a expandir os limites do conhecimento.

5 NAVEGANDO PELAS MARGENS DA FORMAÇÃO: AS LINHAS DA PESQUISA

Do meu quarto andar sobre o infinito, no plausível íntimo da tarde que acontece, à janela para o começo das estrelas, meus sonhos vão por acordo de ritmo com a distância exposta para as viagens aos países incógnitos, ou supostos, ou somente impossíveis.
(PESSOA, 2006, p. 386)

No início da nossa pesquisa, aludimos trechos do Livro do desassossego do poeta Fernando Pessoa, assim, parece-nos justo finalizar da mesma forma, com o auxílio do autor. Ao longo da escrita visitamos espaços-tempos que podem ser considerados incógnitos, ou supostos, ou somente (im)possíveis. No início, conhecemos um pouco mais do contexto em que se construiu o objetivo da pesquisa, a saber, entender e ampliar o potencial da experiência estética na formação inicial, enfocando a construção de uma docência compreensiva. Apresentamos a hipótese defendida ao longo do nosso trabalho, de sub-existe das sensibilidades na formação docente. Vislumbramos espaços-tempos marcantes da formação da autora, que nos ajudam a compreender como o tema da pesquisa se fez presente em sua formação inicial, e como se deu a problemática da pesquisa, expressa através da questão: quais são os espaços-tempos da formação inicial que privilegiam as experiências estéticas das participantes corroborando com a construção de uma docência compreensiva? Apresentamos a proposta metodológica que sustenta nossas reflexões, nosso contexto, sujeitos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados. Rememoramos as dissertações e teses que nos antecederam, que trilharam caminhos próximos ao aqui percorrido, nos fortalecendo com suas justificativas e reflexões, mas navegando por outros mares, conhecendo diferentes margens em outros ritmos de correntezas. Adentramos na estética, suas ramificações e dimensões, na sequência, passamos pela experiência, pelas experiências e pelo experienciar da formação, chegando até a experiência estética na formação dos professores. Voltamos nosso olhar para três instituições de ensino superior, os contextos em que se formaram, os documentos que as regem. Refletimos sobre a constituição de seus cursos de Pedagogia e as imagens suscitadas pelos documentos. Encontramos os nossos sujeitos de pesquisa e fomos fortalecidas pelas relações que então estabelecemos, acalmando o ritmo das águas em que nos encontrávamos. Redimensionamos algumas das reflexões feitas até

aquele momento, demos espaço para que nossos sujeitos falassem e escrevessem, possibilitando um papel de co-construção em nossas constelações da dimensão estética que existe na formação de professores. Retomamos a hipótese que foi construída ao longo da escrita, embasadas agora pelos encontros proporcionados pela pesquisa. Passamos a repousar nosso entendimento na compreensão de que a sub-existência das sensibilidades não é uma condição que favorece uma formação compreensiva. É necessário ir além, buscando uma abordagem que integre à formação a valorização das emoções e afetividade, a consideração das dimensões emocionais e afetivas, a atenção às experiências sensíveis das participantes, o reconhecimento dos aspectos emocionais na formação, a incorporação das sensibilidades individuais, a promoção da sensibilidade e empatia e a abordagem das experiências afetivas na formação de forma assumida, abraçando o compromisso de respeitar e oportunizar espaço-tempo para essas sensibilidades. Ao final, voltamos nosso horizonte para a Educação Infantil, para a formação de professores da Educação Infantil e esmiuçamos a possível relação que existe entre as infâncias dos nossos sujeitos e a docência na Educação Infantil.

Tendo rememorado o percurso da pesquisa, pode-se ter a impressão de que ela está finalizada. Fazemos então um adendo para falar sobre o título que encabeça nossas considerações finais, **“Navegando pelas margens da formação: as linhas da pesquisa”**. Essa metáfora das margens evoca a ideia de explorar os limites, as fronteiras do conhecimento estabelecido, buscando novos caminhos e perspectivas. Mas principalmente, a metáfora vai além de um mero espaço geográfico, pois carrega consigo a representação dos conhecimentos marginalizados, as vozes que sub-existem ou são abafadas na formação docente. Ao navegarmos por essas margens, estamos explorando e resgatando os saberes e experiências que muitas vezes são negligenciados ou invisibilizados no contexto acadêmico. Assim como navegamos pelas margens, também nos aventuramos na criação de constelações de pensamento, conectando ideias e conceitos que se entrelaçam em um emaranhado de significados. Essas constelações são como pontos luminosos no céu da nossa escrita, representando as conexões e possibilidades que emergiram ao longo da pesquisa. E assim como no céu estrelado, onde cada constelação tem suas próprias características e histórias, as linhas da nossa pesquisa abrem novos horizontes e levantam novas questões.

Portanto, mesmo que esta pesquisa chegue ao seu término, ensejamos que as constelações e as linhas da pesquisa continuem a inspirar e orientar futuras explorações no campo da formação docente. A noção de continuidade que habita as palavras escolhidas para encabeçar o título são entendidas como necessárias, uma vez que muitas das perguntas feitas ao longo da pesquisa não possuem uma resposta única, não possuem resposta, ou simplesmente não devem ser respondidas, sob o risco de simplificar demais complexas ideias que resistiram frente a lógica pragmatista, materialista e positivista que vivemos.

Nesse sentido, as considerações finais aqui apresentadas são apenas formas de representação da conclusão, mas não a conclusão em si. O que isso significa então para nossa pesquisa? O que isso fala do percurso trilhado até aqui? O que foi possível construir ao longo da pesquisa? Compreendemos que nossa pesquisa se configura como porta de entrada para uma reflexão sobre a dimensão estética da formação inicial de pedagogos. É possível inferir a importância de um olhar atento e fortalecimento dos espaços-tempos da formação que acolhem os alunos, suas subjetividades, manifestações e formações de forma integral. Também, destacamos que as imagens que subsistem nas constelações desenhadas e as questões que são parte dessas possuem um importante papel nesse debate. Ainda, tendo como base a excepcionalidade da Educação Infantil, reforçamos o caráter emergencial que essa discussão assume, em especial quando consideramos os impactos da infância na vida adulta e, por consequência, na docência. A hipótese desenvolvida ao longo da pesquisa, de sub-existência das sensibilidades na formação docente, traz para o horizonte da formação de professores outras questões, pois reconhecer que há relações de sentido que sustentam a produção do conhecimento e que podem ser consideradas ao longo dos percursos formativos é o primeiro passo para reacender o debate sobre a constituição dos cursos, suas grades curriculares e as imagens que perpassam pelas instituições. Neste ponto, lembramos Adorno (2009) e a defesa que fazia o autor acerca da negatividade, da tensão e do questionamento contínuo como elementos essenciais para uma abordagem crítica do mundo. Elementos que, dentro do possível, se fizerem presente em todo nosso percurso, sendo assim, presentes também agora. Não temos, e nunca tivemos, a pretensão de responder todas as questões levantadas ao longo da pesquisa, também, não temos a intenção de apresentar um caminho único como o correto para acessar uma dimensão estética. Compreendemos que a ingênua proposta inicial de criar princípios que

haja como balizadores para tal dimensão, não se sustenta. Adorno (2009) justamente defendia e valorizava o pensamento não dogmático, que se recusa a aceitar respostas prontas e se mantém aberto a novas perspectivas e possibilidades, a realidade social e cultural é complexa e cheia de contradições. Portanto, a abordagem simplista que procura respostas definitivas e conclusões fechadas, ou no caso, a criação de princípios estéticos, ignora a natureza contraditória e dinâmica da realidade. Adorno (2009) adverte contra a busca por respostas prontas e conclusões definitivas, incentivando em vez disso uma postura de questionamento contínuo, de negatividade determinada e de abertura para a complexidade da realidade. Ele valoriza a busca por um pensamento crítico que se recusa a aceitar respostas fáceis e se mantém atento às contradições e desafios do mundo em que vivemos. Sendo esse um movimento que almejamos seguir, nossas considerações finais apontam para o desejo de que a formação docente siga questionando, sentindo, experienciando e proporcionando para os alunos espaços-tempos que dem e sejam as condições e possibilidades para que seja eterno o diálogo, o perguntar, o ético e o estético da formação de professores.

Do último tópico dessa escrita, vislumbrando o “final” a que se direciona a pesquisa, nos voltamos para os espaços-tempos que visitamos ao longo do caminho que trilhamos. As reflexões feitas perpassaram por caminhos incógnitos, ou supostos, mas não mais impossíveis.

(reflexão da autora, inspirada no trabalho de Fernando Pessoa)

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria H. M. B. (2012). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História Da Educação**, 7(14), 79–95. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>
- ADORNO, Theodor. **A arte e as artes: primeira introdução à teoria estética**. Trad. Rodrigo Duarte. 2. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.
- _____. **Dialética Negativa**. Tradução: Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. A filosofia e os professores. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 51-75.
- _____. Tabus acerca do magistério. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 97-117.
- _____. **Teoria Estética**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. art. 2º da Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CABANELLAS, Maria Isabel; ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; POLONIO, Raquel. **Ritmos Infantis: Tecidos de uma paisagem interior**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

CARVALHO, Maria Thereza Ferreira De. **Artes na educação infantil**: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

DAMÁSIO, Antonio. R., **O Erro de Descartes**. Emoção, Razão e Cérebro Humano, 12ª edição, Lisboa, Publicações Europa-América, 1994

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Rev. Bras. Educ.**, v.16, n. 47, p. 409-426, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem queima**. Trad. Helano Ribeiro. Curitiba: Medusa, 2018.

FORMOSINHO, Júlia O. (2019). **As Pedagogias participativas** – instituindo os direitos das crianças. Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional, 9(1), 2–3. Disponível em: <<https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.190>> Acesso em: Mai de 2023

FURG — Universidade Federal de Rio Grande, 2022. Disponível em: <<https://www.furg.br/>> Acesso em: Jul de 2022

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

GALARD, Jean. **A beleza do gesto**. Trad. de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2008 [1984].

GARCIA, Maria. M. A. Quimeras Do Curso De Pedagogia: A Formação Para A Docência Na Educação Infantil E Nos Anos Iniciais. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 91-117, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i33.5278. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5278>.

GOERGEN, Pedro. **Tecnociência, pensamento e formação na educação superior**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 61-584, 11/ 2014.

GÓMEZ, Vicente. **El pensamiento estético de Theodor W. Adorno**. Madrid: Cátedra. 1998.

HABERMAS, Jürgen. **A idéia de Universidade**: processos de aprendizagem. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, 1993.

_____. **Dialética e hermenêutica**: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987.

_____. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação éticoestética**. Ijuí: Unijuí, 2010. 176 p. (Coleção Fronteiras da Educação).

_____. **Ética e estética: uma relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

LAGE, Lívia Larissa De Lima. **Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil**. Lívia Larissa de Lima Lage. Orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

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

MILLS, Charles. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

NÓVOA, Antonio. (2009). **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista de Educación, 350, 203-218. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf

OLIVEIRA, Ivanilde A; FONSECA, Maria J. C. F & SANTOS, Tânia, R. L. (2010). **A entrevista na pesquisa educacional**. In M. I. Marcondes, E. Teixeira, & I. A. Oliveira (Orgs.), Metodologias e técnicas de pesquisa em educação (p. 37-53). EDUEPA.

OURIQUE, Maiane Liana H. **A dimensão estética da formação docente na (inter)relação teoria e prática**. Tese (doutorado) — Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, RS, 2012.

OSTETTO, Luciana E; BERNARDES, Rosvita K. **Infâncias em diários de formação estética: narrativas de estudantes de Pedagogia e de arte**. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 164-180 mai/ago 2019.

OSTETTO, Luciana E.; CORRÊA, Carla A. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte! **Laplage em Revista**, vol.4, n. Especial, set.- dez. 2018, p.23-37.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa / Fernando Pessoa; organização Richard Zenith. — São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Portal UFPel. Universidade Federal de Pelotas, 2022. Disponível em: <<https://portal.ufpel.edu.br/>>. Acesso em: Jul de 2022

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Trad. Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SACRISTAN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

SILVA, Eduardo S. Neves. **Filosofia e arte em Theodor W. Adorno**: a categoria de constelação. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SILVA, Mara Lúcia Finocchiaro Da. **A dimensão estética na formação das educadoras e educadores da infância**: todos os tons do mundo. / Mara Lúcia Finocchiaro da Silva. São Paulo, 2014. 193 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Artes, Curso de Pós Graduação em Artes. Orientação Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores** / Paloma Dias Silveira. 2014. Orientador: Margarete Axt. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós — Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Terapia de Atlas**: Filosofia da Educação no contemporâneo. Caxias do Sul: Educus, 2020.

Unipampa — Universidade Federal do Pampa, 2022. Disponível em: <<https://unipampa.edu.br/portal/#>>. Acesso em: Jul de 2022

WELLMER, Albrecht./GÓMEZ, Vicente. **Teoría crítica y estética**: dos interpretaciones de Th. W. Adorno, Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València. 1994.

APÊNDICE A

Imagem A: Convite entregue



Imagem B: Mensagem que estava dentro do envelope

Olá! Espero que você esteja bem!

Eu me chamo Tamara Insauriaga Bueno, sou acadêmica e bolsista do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFPel. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o papel da experiência estética na formação de professores e gostaria de contar com a sua ajuda nessa caminhada! Para isso, vou precisar que você disponha de dois momentos para: 1º uma conversa e 2º tempo para uma breve escrita.

Sobre o primeiro momento, eu gostaria de conversar com você sobre alguns momentos da sua formação e alguns sentimentos que foram/são presentes na sua trajetória formativa. Durante essa conversa, vamos falar também sobre filmes e séries, sobre as relações que construímos ao longo da formação e momentos importantes para você.

No segundo momento, eu gostaria que você fizesse uma escrita sobre aquilo que conversamos. É uma escrita simples, sem padrões ou modelos a serem seguidos. A única coisa que peço, é que seja uma escrita sincera, vinda do seu coração.

Desde já agradeço pelo tempo disponibilizado! Fico à disposição caso você tenha qualquer dúvida! aguardo tua resposta, com carinho,

Tamara Insauriaga Bueno :)

(53)997026834 - tibueno13@gmail.com

APÊNDICE B

APRESENTAÇÃO

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Rememorar que a entrevista será gravada (áudio e imagem) para análise posterior da conversa;
- Quais flores o sujeito escolheu? O nome da flor será usado para se referir a ele ao longo da pesquisa;
- Breve apresentação da pesquisadora;
- Breve apresentação da pesquisa, falando sobre o tema (experiência estética na formação de professores), o objetivo (entender e ampliar o potencial da experiência estética na formação inicial, enfocando a construção de uma docência compreensiva) e trazendo um breve panorama do tópicos trabalhados (estética, experiência, formação de professores);
- Retomada do objetivo dessa conversa/entrevista. Já apresentando o que a pesquisadora espera dessa conversa. Entender o que o sujeito espera. Quais as expectativas do sujeito para esse momento?

TROCANDO REFERÊNCIAS

- Objetivo do momento: entender qual a imagem de professor/a que o sujeito tem. A metodologia escolhida foi a busca por suas referências;
- Quando falamos em professor, qual figura vem a mente do sujeito? Qual filme? Série? Livro? Música? Meme? Notícia de jornal?
- Como o sujeito descreve esse professor?

PINGUE-PONGUE SOBRE A FORMAÇÃO DO SUJEITO

- Objetivo do momento: conhecer mais o sujeito, sua visão de curso e perspectivas;
- Como o sujeito chegou até o curso de Pedagogia da UFPel?
- O que motivou o sujeito a escolher a docência?
- Como o sujeito foi acolhido no curso?
- Quais as expectativas do sujeito para essa reta final do curso?

- O sujeito pensa em seguir estudando? Fazer outro curso, uma pós-graduação?
- O sujeito se sente incluído no curso de Pedagogia? As discussões representam os pensamentos do sujeito? O que é dito faz sentido para ele?
- As demandas da turma refletem as demandas individuais do sujeito?

RETORNANDO ÀS ORIGENS

- Objetivo do momento: retomada de experiências marcantes. Entender quais os possíveis espaços-tempos que marcaram a trajetória do sujeito;
- Quais os marcos da trajetória escolar do sujeito?
- Como o sujeito era na escola e como é agora na faculdade?
- O sujeito sente que sua relação com os colegas e professores mudou?
- O sujeito se sente mais autônomo nas aulas em comparação ao início da sua caminhada?

REMEMORANDO RELAÇÕES

- Objetivo do momento: entender como as relações que estabelecemos influenciam nas nossas experiências;
- Quando abordamos os marcos, os momentos importantes da formação do sujeito, quem eram as pessoas que estavam junto a ele nesse momento?
- Como foi/é a relação do sujeito com os seus colegas e professores?
- O sujeito se sente acolhido pelas suas colegas e professoras?
- O sujeito acha que as relações que estabeleceu na graduação vão durar depois da faculdade?
- O sujeito busca apoio ou se inspira nas pessoas que se relaciona na formação?
- A família do sujeito foi/é presente? Apoiam e/ou entendem suas escolhas acadêmicas?

OS ÂNGULOS DA EXPERIÊNCIA

- Objetivo do momento: entender os fatores que possivelmente influenciam na construção do sentido “negativo” e “positivo” que atribuímos às nossas experiências. Ex: pessoas com quem partilhamos esses momentos, os espaços em que eles ocorrem, as expectativas que tínhamos para esses momentos...
- Pedir para que o sujeito compartilhe um momento triste, ruim ou decepcionante da sua formação;
- O que faz o sujeito olhar para esse momento dessa forma? As expectativas que ele tinha pra si mesmo, para os outros?
- Pedir para que o sujeito compartilhe um momento importante, que fez ele mudar a opinião sobre alguma coisa, que abriu novos horizontes, mudou sua forma de falar ou pensar sobre determinado assunto;
- O que tornou esse momento importante para o sujeito? O efeito que ele teve nos outros ou nele mesmo? Hoje em dia, como o sujeito acha que esse momento afetou a sua formação?
- Pedir para que o sujeito compartilhe um momento feliz da sua formação, daqueles que ele olha pra trás e o seu coração sorri quando lembra;
- O que faz o sujeito olhar para esse momento dessa forma? O que causa essa sensação de felicidade?
- O que o sujeito acha que diferenciou um momento do outro? A forma como ele estava se sentindo antes deles acontecerem, as pessoas que estavam com ele na hora...?

ESPAÇOS QUE DEVERIAM SER MAIS VALORIZADOS NA FORMAÇÃO

- Objetivo do momento: entender as possíveis características dos espaços-tempos em que as participantes se sentem acolhidas na formação;
- Quais espaços, assuntos, eventos o sujeito acha que deveriam ter mais visibilidade ou serem mais abordados durante a formação?
- Agora no final do curso, olhando para trás, o que o sujeito sente falta? O que o sujeito acha que poderia ter sido mais presente?
- O que a formação poderia trabalhar de forma diferente?

REDIZENDO

- Objetivo do momento: garantir que o sujeito está confortável com o que foi dito, que ele se sente bem e que quer continuar participando da pesquisa.
- Nessa entrevista, muitas coisas foram ditas, tem alguma que o sujeito gostaria de mudar, explicar melhor?
- Teve algum assunto que sentiu dificuldade em abordar?
- Tem algo que não foi abordado aqui, mas que o sujeito gostaria de falar?
- Quer perguntar alguma coisa? Fazer para a pesquisadora alguma das perguntas que foram feitas para ele?
- Tem alguma coisa que a pesquisadora possa mudar na sua abordagem?
- O sujeito tem alguma sugestão para esse momento? Perguntas que devam ser mais ou menos trabalhadas?

PROPOSTA DE ESCRITA

- Como o sujeito sabe, a outra proposta que envolve sua participação na pesquisa é uma escrita autobiográfica. O objetivo dessa escrita é “materializar” a conversa que ocorreu, para isso, será disponibilizado o roteiro utilizado e previamente apresentado no início da entrevista. Nesse papel constam várias perguntas. Não é necessário que o sujeito responda todas elas, elas são só uma base para escrita, um direcionamento. Dá-se como *sugestão* que o sujeito escolha um dos momentos da entrevista e faça sua escrita com base nele;
- A escrita é do sujeito! Ele tem autonomia para decidir o número de páginas, a fonte da letra, o tamanho da fonte, se quer colocar imagens, trechos de música, citações de livros... Não existem escritas certas ou erradas, exemplos bons ou ruins, erros ou acertos. As escritas que fazemos tendem a ser uma extensão de quem somos, assim, são sempre únicas e especiais. O único pedido da pesquisadora é: que seja uma escrita do coração, que seja leve e que represente verdadeiramente o sujeito.

APÊNDICE C

Título do Estudo

A Experiência Estética Na Formação De Professores: A (Sub)Existência Das Sensibilidades Na Construção Da Docência

Pesquisadora responsável pelo estudo: Tamara Insauriaga Bueno

Realizado sob orientação de: Prof^ª Dr^ª. Maiane L. Hatschbach Ourique

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é entender e ampliar o potencial da experiência estética na formação inicial, enfocando a construção de uma docência compreensiva e tem como justificativa o fortalecimento dos estudos sobre a formação inicial de professores, bem como das propostas formativas desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia em instituições de ensino superior.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: **1º uma entrevista semiestruturada gravada** com duração média de 1 hora (será gravada em áudio e vídeo para que a pesquisadora possa ter acesso integral e fiel a fonte dos dados coletados) e **2º uma escrita autobiográfica** acerca dos tópicos conversados, enviada no prazo de até 10 dias após a entrevista para a pesquisadora.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são de caráter emocional, uma vez que rememoramos espaços e tempos da formação dos indivíduos, processo que, por vezes, pode ser incômodo ou doloroso. Ademais, pode haver cansaço ou aborrecimento ao realizar a entrevista e

desconforto ou constrangimento durante as gravações de áudio e vídeo das entrevistas.

Todas as providências que estiverem ao nosso alcance serão tomadas para que possíveis riscos e/ou desconfortos envolvidos na participação na pesquisa não ocorram. Prezamos pelo sigilo e confidencialidade dos dados fornecidos e, dentro do possível, preservamos as participantes de desconfortos ou inconvenientes.

A pesquisa contribuirá para a ampliação do conhecimento sobre a formação de professores, e, na medida da sua discussão e compreensão, poderá beneficiar os cursos de licenciatura em Pedagogia, não só da Universidade Federal de Pelotas, como também de outras instituições.

Caso queiram, as participantes podem ter acesso ao trabalho apresentado à banca de qualificação e, posteriormente, ao trabalho final que será submetido à banca, se inteirando assim dos resultados obtidos e da forma como sua participação foi relevante para a pesquisa.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao vínculo institucional que você recebe ou possa vir a receber na instituição. Sinta-se absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem precisar apresentar qualquer justificativa para a desistência.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos. Porém, caso necessário, poderá receber por despesas decorrentes de sua participação [ex.: despesas de transporte]. Essas despesas serão pagas pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes,

durante e depois da sua participação. A defesa da dissertação de Mestrado que vai apresentar os resultados desta pesquisa, está prevista para julho de 2023, caso haja interesse você poderá assistir.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Tamara Insauriaga Bueno, pelo telefone/whatsapp 53997026834, e/ou pelo e-mail tibueno13@gmail.com.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: A Experiência Estética Na Formação De Professores: A (Sub)Existência Das Sensibilidades Na Construção Da Docência.

_____ Nome do participante ou responsável	Data: ____/____/____
_____ Assinatura do participante ou responsável	

Eu, Tamara Insauriaga Bueno, declaro cumprir as exigências contidas no presente termo.

_____ Assinatura do Pesquisador	Data: ____/____/____
------------------------------------	-------------------------

APÊNDICE D**As cem linguagens da criança**

A criança
é feita de cem.

A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.

Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.

Cem alegrias
para cantar e compreender.

Cem mundos
para descobrir.

Cem mundos
para inventar.

Cem mundos
para sonhar.

A criança tem
cem linguagens

(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.

A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi
(1920 — 1994)