

**REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO ESTÉTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE
INICIAL A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV
VIGOTSKI**

Amaxwell Davi Barros de Souza¹
Cynara Teixeira Ribeiro²

Resumo: O presente ensaio teórico objetiva apresentar reflexões sobre a importância da dimensão estética na formação docente inicial, partindo, para tanto, de uma concepção de estética baseada nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético. As reflexões suscitaram dois apontamentos interdependentes e (in)conclusos sobre tal dimensão no percurso de formação docente inicial: a) a dimensão estética como um convite para docentes pensarem, sentirem e criarem; b) a dimensão estética como promotora de experiências de estesia na docência. Entendemos ser necessário construir alternativas à educação tecnicista na sociedade neoliberal vigente que promove a alienação, e defendemos a inserção da dimensão estética na formação inicial docente para favorecer processos de criação que qualifiquem a educação.

Palavras-chave: Docência. Formação docente. Licenciatura.

**REFLECTIONS ON THE AESTHETIC DIMENSION OF INITIAL TEACHER
EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF LEV VYGOTSKY'S HISTORICAL-
CULTURAL PSYCHOLOGY**

Summary: This theoretical essay aims to present reflections on the importance of the aesthetic dimension in the initial training of teachers, based on a conception of aesthetics rooted in the principles of Historical-Cultural Psychology and historical-dialectical materialism. The reflections led to two interdependent and (in)conclusive observations regarding this dimension in the initial teacher training process: a) the aesthetic dimension as an invitation for teachers to think, feel, and create; b) the aesthetic dimension as a proposer of experiences that promote aesthesis in teachers. We believe it is necessary to build alternatives to technicist education in the current neoliberal society, which promotes alienation, and we advocate for the inclusion of the aesthetic dimension in initial teacher training to foster creative processes that enhance education.

Keywords: Teaching. Teacher training. Teacher degree.

¹ Bacharel em Psicologia pela Universidade Potiguar (2021). Cursando Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Email:* llewxamapsy@gmail.com..

² Doutora em Psicologia (UFBA); mestra em Psicologia Social (PUC/SP) e graduada em Psicologia (UFRN). Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Orientadora de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diretora do Centro de Educação da UFRN. *Email:* cynara.ribeiro@ufrn.br

REFLEXIONES SOBRE LA DIMENSIÓN ESTÉTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DESDE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY

Resumen: Este ensayo teórico tiene como objetivo presentar reflexiones sobre la importancia de la dimensión estética en la formación inicial de profesores, partiendo de una concepción de la estética basada en los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural y del materialismo histórico-dialéctico. Las reflexiones suscitaron dos señalamientos interdependientes e (in)conclusos sobre tal dimensión en el recorrido de la formación docente inicial: a) la dimensión estética como una invitación para que los profesores piensen, sientan y creen; b) la dimensión estética como proponente de experiencias que promuevan la estesia en los profesores. Entendemos que es necesario construir alternativas a la educación tecnicista en la sociedad neoliberal vigente que promueve la alienación, y defendemos la inserción de la dimensión estética en la formación inicial de profesores para favorecer procesos de creación que cualifiquen la educación.

Palavras-clave: Docencia. Formación docente. Licenciatura.

Introdução

O foco do presente trabalho é a formação docente inicial, ou seja, aquela realizada no âmbito dos cursos de licenciatura que habilita profissionalmente estudantes para a inserção no campo profissional da docência na educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal. Olhando para esse processo formativo inicial, buscamos, neste ensaio³, apresentar reflexões sobre a importância da dimensão estética na formação docente, na perspectiva de apresentar contrapontos ao racionalismo técnico que tem pautado, especialmente nas últimas décadas, os estudos, pesquisas e legislações voltados à formação docente (Silvestre; Placco, 2011; Diniz-Pereira, 2019).

A racionalidade técnica caracteriza-se por separar teoria e prática, havendo o entendimento de que docentes são técnicos/as, cuja formação é empreendida por meio de conteúdos de caráter e rigor técnico, objetivando desenvolver habilidades e competências para o mercado de trabalho. Giroux (1997) afirma que este modelo reduz docentes em formação a profissionais burocratas escolares, que devem administrar e aplicar programas curriculares, entendendo o ato de formar como algo pré-estabelecido, baseado em princípios de controle e certeza.

³ Compreendemos o ensaio teórico como “uma forma própria de relacionar a subjetividade do ensaísta com a objetividade da realidade como algo que existe em si mesmo. As subjetividades são convidadas a vivenciar o processo de objetivação, sem fazer com que alguém renuncie às suas particularidades” (Meneghetti, 2011, p. 331).

Sob uma perspectiva não tecnicista, concordamos com Martins (2010), que, fundamentada no materialismo histórico-dialético, afirma que qualquer formação deve ser analisada dentro do contexto social do qual faz parte. Em contraposição à racionalidade técnica, a autora defende que a formação docente ocorre por meio de uma trajetória histórica de desenvolvimento contínuo e dialético dos indivíduos, intencionalmente planejada para a realização de uma prática social específica.

Nesse sentido, entendemos que a formação docente é um movimento de formar e dar forma, de constituir-se professor/a, de tornar-se profissional, tendo como eixo norteador os conhecimentos necessários para exercer essa profissão (Lagar, 2011). Nessa perspectiva, a lógica linear e determinista de formação proveniente do tecnicismo é problemática, por também desconsiderar a complexidade e as múltiplas dimensões envolvidas na formação docente.

De acordo com Placco (2008), a formação docente abrange mais do que a dimensão técnica, sendo um processo dialético que inclui múltiplas dimensões, tais como humano-interacional, política, do trabalho coletivo, da reflexividade crítica e, entre outras, a estética. Esta última, foco de nossas reflexões, é apresentada por Rausch *et al.* (2019) como essencial para a formação docente, pois promove a sensibilidade humana e a ação criadora e inventiva na docência.

Nesse sentido, é preciso transver⁴ a formação docente, vislumbrando a dimensão estética inerente a este processo, entendendo docentes em formação como sujeitos ativos e criadores, contrapondo-se ao modelo de formação hegemônico fundamentado na égide do tecnicismo, oriundo da racionalidade técnica.

Breves considerações sobre a estética para a Psicologia Histórico-Cultural e materialismo histórico-dialético

A “Estética” a que fazemos referência provém da palavra “*Aesthesis*”, que remete à experiência, conhecimento sensorial e sensibilidade humana. Pode-se dizer que, através deste termo, nos aprofundamos em um campo de experiência e dos conhecimentos provenientes dele (Pino, 2006; Schlindwein; Soares, 2007). Vázquez (1978) aponta-nos que, ao longo da história, a

⁴ Termo empregado pelo poeta matogrossense Manoel de Barros (1996, p. 75), no trecho em que diz “(...) O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. (...)”.

Estética estruturou-se como uma disciplina autônoma em relação ao belo e à arte, tornando-se uma área de investigação que, mesmo perpassando a dimensão artística, não é exclusiva à ela.

Embora não neguemos a existência de concepções outras sobre estética, neste ensaio esse termo é entendido tanto com base na Psicologia Histórico-Cultural, quanto no materialismo histórico-dialético, fundamento filosófico que influenciou as ideias vigotskianas. Ao tratar do que não seria a estética, Vigotski (2010) defendeu que esta não deve ser subordinada a preceitos morais (que seja o feio ou o belo), restrita ao mero prazer e entretenimento, nem se subordinar a campos do conhecimento específico (como a arte, por exemplo), e nem devia voltar-se a objetivos outros que não a própria experiência e o conhecimento que da estética poderá advir, como frisa Zanella (2021).

Com base também no materialismo histórico-dialético, entendemos que a estética refere-se, segundo Vázquez (1999, p. 47), a “um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre”. Segundo Zanella *et al.* (2006), este modo específico de apropriação se dá a partir das relações que os sujeitos estabelecem com a realidade, as quais podem ser estéticas ou não. As referidas autoras entendem que não são todas as relações do ser humano com o mundo ou consigo mesmo que podem ser caracterizadas como uma relação estética, pois esta só existe quando o ser humano está em uma relação com o mundo que transcende sua dimensão prático-utilitária.

De acordo com Kosik (2003), as relações humanas prático-utilitárias são aquelas em que os sujeitos se relacionam com a realidade como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer essas exigências. Nessas relações o sujeito se perde, não se vê em seu fazer e aliena-se.

Em oposição à tendência prático-utilitária, Vázquez (1999) aponta que as relações estéticas são dialéticas nas relações entre sujeito e objeto, sendo este último apreendido pelo sujeito mais por sua forma e significado do que por sua função “útil”. Para o autor, na relação estética:

O homem resiste assim a deixar-se integrar nessa realidade que se vive a cada dia e se afirma perante ela com o poder desautomatizador, crítico (...). Ao distanciar-se de certa realidade e “tirar-lhe essa marca de familiaridade que os

mantém ao alcance da mão”, o sujeito recupera sua liberdade, seu poder reflexivo e crítico (...). Concluindo, se encontra na percepção estética com uma realidade mais humana do que a que lhe é familiar. Em suma, quando o sujeito contempla essa outra realidade que é exatamente a do objeto na situação estética, o humano como “centro da gravidade” se desloca da “realidade vivida” para outra, a estética, mais plena e profundamente humana. Existe, pois, uma dialética da união e da separação, da identificação e do distanciamento de sujeito e objeto que constitui a própria natureza de sua relação na situação estética (Vázquez, 1999, p. 152-153).

Desse modo, compreendemos a estética como uma dimensão essencial por possibilitar o distanciamento da realidade cotidiana, predominantemente capitalista e promotora de relações prático-utilitárias e, conseqüentemente, alienantes. Nesse sentido, Vázquez (1999) destaca a necessidade de distanciamento dessa realidade alienante e a identificação com aquilo que nos torna verdadeiramente humanos/as, isto é, o engajamento em uma relação estética, crítica e reflexiva com o mundo, recuperando assim nossa liberdade e profundidade humanas.

Transpor essa discussão para a formação inicial docente torna-se necessária, dada a hegemonia da racionalidade técnica no neoliberalismo vigente em nossa sociedade. Conforme argumentam Santos e Betlinski (2021), o tecnicismo na formação docente evidencia a tendência prático-utilitária que valoriza conteúdos, habilidades e competências de estudantes de licenciatura como forma de capacitação para o mercado de trabalho, ofuscando a dimensão estética. Portanto, evidenciar a dimensão estética na formação docente é essencial para contrapor essa tendência e promover uma educação que valorize a reflexibilidade, criticidade, sensibilidade e a criação na docência.

A seguir, apresentamos duas reflexões interdependentes a partir da leitura de autores/as que destacam a dimensão estética da formação docente, como Duarte Jr (2010, 1988), Ferreira (2014), Freire (1993, 1997), Pino (2006), Placco (2008), Santos e Betlinski (2020), Schindwein (2010), Zanella *et al.* (2006) e Zanella (2020). Essas reflexões, ao serem cotejadas às ideias de Vigotski sobre o ato criador e a concepção de estética aqui apresentadas, suscitaram dois apontamentos interdependentes e (in)conclusos sobre tal dimensão no percurso de formação docente inicial: a) a dimensão estética como um convite a pensar, sentir e criar; b) a dimensão estética como uma incitação à criação e proposição de experiências formativas que promovam estesia em docentes em formação.

A dimensão estética como um convite a pensar, sentir e criar

Ao defenderem a presença de uma dimensão estética na formação docente, Freire (1993, 1997) e Ferreira (2014) salientam que tal dimensão pavimenta o movimento dialético entre pensar e o sentir. Freire (1997) destaca que ensinar também exige estética, e que esta deve ser um aspecto essencial na formação. Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 1993), o autor, ao dirigir-se a professores/as, destaca que além de nos formamos,

[...] estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (Freire, 1993, p. 10).

Assim, o autor evidencia que a relação entre cognição e emoção está presente na dimensão estética, e que uma não deve ser priorizada em detrimento da outra. Do mesmo modo, Ferreira (2014) traz diretamente que a dimensão estética da formação docente possibilita rupturas com o pensamento de que o cognitivo mais importa que a emoção, e vice e versa:

[...] rompe com a homogeneidade das relações e impede que a realidade resuma-se a um fluxo desconexo de acontecimentos em cadeia. Ao contrário, caracteriza-se por ser modo único de conhecer o mundo, no qual não podemos nos decompor em parcelas (afetivo, cognitivo) (Ferreira, 2014, p. 13-14).

Ambos os autores destacam a relação dialética entre pensar e sentir que a dimensão estética possibilita a docentes, na qual um não deve anular o outro. Porém, entendemos que essa dimensão, além de possibilitar o processo de pensar e sentir, ou seja, de promover reflexões, sensibilidade e afetações, não deve encerrar em si. Partindo da ideia de Vigotski (2009) de que tanto o pensamento quanto o sentimento movem a criação humana, permitindo ao ser humano não somente repetir, em seu fazer, suas experiências de vida de modo mecânico, mas (re)combiná-las de forma criadora para que surja o novo⁵, ainda que esse novo “se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios” (Vigotski, 2009, p. 15), é que defendemos a dimensão estética como um convite a pensar, sentir e criar.

⁵ Na perspectiva do autor, “pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (Vigotski, 2009, p. 11).

Segundo Roberti (2019), Vigotski entende que as experiências humanas são subsídios sociais para a criação humana, pois, para ele, a partir de elementos da história progressa dos seres humanos, o indivíduo aumenta a sua gama de possibilidades de interpretar, combinar e criar algo novo no mundo. Entendemos que estudantes de licenciatura possuem experiências de vida anteriores à formação docente inicial, e que não chegam ao curso como tábulas rasas. Essas experiências são, por exemplo, provenientes das relações familiares, contexto social e escolarização básica, sendo posteriormente ampliadas ao ingressarem na licenciatura.

Na perspectiva vigotskiana, a experiência é conservada pela memória para facilitar a adaptação dos seres humanos ao mundo, devendo-se isso à plasticidade cerebral (Vigotski, 2009). Mais do que isso, o cérebro não limita-se em conservar e reproduzir experiências anteriores, mas a combinação, reelaboração e a (re)criação dos elementos dessa experiência também ocorrem, pois se nos limitássemos somente em reproduzir experiências, viveríamos voltados/as para o passado, fadados/as a repetir o que já foi feito, sem nada criar (Azevedo; Smolka, 2023). Por isso, as marcas das experiências são ressignificadas e ampliadas, tornando-se base para a criação humana, a qual Vigotski relaciona à imaginação.

Para o referido autor, a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, nem um processo exclusivamente interno e subjetivo, mas sim um processo interfuncional que guarda relações com a realidade concreta, dissociando, associando e combinando experiências pessoais ou particulares, experiências qualitativamente diferentes como a experiência alheia ou de outrem (social), as experiências de gerações anteriores socioculturalmente estabelecidas como a experiência histórica, as emoções e os sentimentos.

Salientamos que, para a Psicologia Histórico-Cultural, as emoções e sentimentos são categorias entendidas de forma dialética, pois relacionam-se ao conjunto de experiências de cada sujeito, e embora sua origem esteja vinculada às funções orgânicas, seu conteúdo e forma dependem de condições socioculturais (Stein, 2019). Destarte, as emoções são vivências afetivas relacionadas à satisfação ou insatisfação de necessidades orgânicas, enquanto os sentimentos representam necessidades especificamente humanas, cuja origem é determinada pelo desenvolvimento histórico e a ele subordinada (Stein, 2019).

Porém há implicações quando pensamos sobre o ato criador na sociedade capitalista e neoliberal. Santos e Betlinski (2020) destacam criticamente que a condição alienante neoliberal

soterra a dimensão estética dos sujeitos, pois promove experiências anestésicas e busca manter adormecido o fazer criador de docentes em formação, não sendo essa uma prática incomum nos cursos de licenciaturas. Os autores trazem que exemplos disso são os padrões impostos a docentes como a ideia de nota, conceito, aprovação, reprovação, metas, quantificação, padronização, rigor técnico, burocracia, repetição, punição e controle de qualidade por meio de resultados quantitativos (Santos; Betlinski, 2020).

Diante deste contexto, a docência se apresenta muitas vezes, para estudantes de licenciatura, como um lugar pouco empolgante, gerando insatisfação e frustração. Pois são ignoradas as relações entre docentes em formação, o histórico de vida de cada pessoa, suas trajetórias humanas e escolares, o que se passa no seu interior, suas reações corporais. A formação acaba se regendo pelo tecnicismo, não havendo espaço para o sorriso, o lúdico, a brincadeira, o encanto, a curiosidade, a pergunta sem medo, o aprender com prazer (Santos; Betlinski, 2020).

Destarte, Zanella (2020) traz a ideia do olhar estético⁶ do/a docente formador/a, apontando para a necessidade de se considerar valorosa toda criação docente, não apenas quando esta é resultante de relações prático-utilitárias, como por exemplo, em planos de aula e ensino, ou mesmo projetos educacionais. Para ela, é preciso olhar para as relações estéticas, por serem o fundamento da criação humana, entendida na perspectiva vigotskiana como complexa atividade humana na qual o sujeito, a partir dos elementos da realidade (de sua experiência), os combina em arranjos variados, à medida em que afeta-se (com emoções e sentimentos), produzindo algo novo (Zanella, 2020).

É preciso olhar esteticamente para aquilo que foi pensado, sentido e mobilizado por estudantes de licenciatura em seu ato criador no que tange o próprio trabalho docente, entendendo docentes não como profissionais que aplicam um conhecimento técnico, mas sim como também produtores/as dele (Nóvoa, 2022).

A dimensão estética revela-se como fundamental para uma formação docente inicial que transcende exigências técnicas e utilitárias, podendo pavimentar problematizações,

⁶ Zanella (2020) define-o como um olhar social e historicamente construído que compreende as relações sensíveis que as pessoas estabelecem com a realidade, e busca produzir novos entendimentos, conhecimentos e reconfigurações da realidade a partir de uma relação estética com o objeto.

experimentações, desestabilizações e desafios nos processos formativos para romper com a massificação das sensibilidades e o adormecimento do ato criador de docentes em formação, processos estes oriundos da sociedade alienante (Zanella, 2020).

A dimensão estética como promotora de experiências de estesia na docência

O termo “estesia” é entendido neste ensaio como a relação sensível (estética) com o mundo, sendo aquela que opõe-se à anestesia, sua negação (Duarte Jr, 2012). Ao tratarmos a estética como uma dimensão que precisa compor a formação docente inicial, Placco (2008) e Duarte Jr (1988, 2010) ressaltam a importância de se promover experiências estéticas.

A primeira autora aponta que tais experiências devem aproximar estudantes de licenciatura da cultura, para que se desenvolva o “senso estético”, apure sua observação para sua constituição, tanto como pessoa, como enquanto docente (Placco, 2008). Já o segundo destaca que a dimensão estética conchama a proposição de experiências na apreciação da realidade, no fortalecimento de vínculos e na sensibilização dos sujeitos (Duarte Jr, 2010).

Assim, temos que a proposição de experiências estéticas evoca o senso estético e a sensibilização, reflexão crítica e o fortalecimento de vínculos como parte da formação de estudantes de licenciatura. Duarte Jr (1988) aponta que uma das características da experiência estética é que nela “o homem apreende o mundo de maneira direta, total, sem a mediação (parcializante) de conceitos e símbolos” (p. 83). Pereira (2012) salienta que a experiência estética “é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento ‘em si’, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento” (p. 186).

Barilli (1994) indica que elas devem afastar-se de uma experiência que expresse rigor técnico-científico e uma sistematicidade que lhe são peculiares. O autor destaca que, pelo contrário, a experiência estética deve ser pavimentada fora dos mecanismos da rotina e sem recair numa nova habitualidade mecânica. Embora nenhum desses autores baseie-se no materialismo histórico-dialético ou nas ideias de Vigotski, eles contribuem para pensar sobre proposição de experiências estéticas no âmbito da formação docente inicial.

Contudo, entendemos que, ao propor uma experiência estética na perspectiva vigotskiana, devemos levar em conta a ideia de que a sensibilidade estética não é inata nem

hereditária, mas sim decorrente de nos tornarmos seres humanos, nas relações que estabelecemos com a natureza, com as outras pessoas e conosco, à medida que desenvolvemos os sentidos humanos (Carvalho, 2010), como destaca Marx (2002):

O olho tornou-se um olho humano, no momento em que o seu objeto se transformou em objeto humano, social, criado pelo homem, para o homem. Por consequência, os sentidos tornaram-se diretamente teóricos na sua prática. Relacionam-se à coisa por ela mesma, mas a própria coisa já constitui uma relação humana objetiva a si mesma e ao homem, e vice-versa. (Marx, 2002, p. 142).

É nesse sentido que Pino (2006) ressalta a importância de que, na perspectiva vigotskiana, a estética precisa ser constituída no ser humano, por isso precisa ser objeto de formação. Disso decorre sua relação às experiências estéticas na formação docente inicial. Dessa forma, entendemos, baseados nos fundamentos de Vigotski e do materialismo histórico-dialético, que uma experiência estética na formação docente inicial deverá pavimentar a atividade criadora de docentes em formação, afastando-se de uma atividade meramente reprodutora ou executora.

Tomamos como base as ideias de Zanella (2020) que, inspirada na perspectiva de Vigotski, frisa a importância de experiências estéticas que trabalhem com as trajetórias de vida dos/as estudantes de licenciatura, que não são dadas e resultam de um processo histórico-social. Tais estudantes não entram em um curso de licenciatura sem conhecimentos e experiências anteriores, seja na família, escola ou outros contextos, sendo dotados de experiências pessoais, e que também são, ao mesmo tempo, sociais e coletivas.

Por isso, a formação é um processo histórico e não algo que se recebe, mas que se faz num processo ativo que requer envolvimento, aproximação e mediação de outros/as, e formar-se é constituir-se neste processo e implicar-se nele (Pereira, 2003). Concordamos com Zanella (2020) quando ela frisa que investir no ato criador de docentes significa investir em sua própria história, em seus processos psicológicos superiores⁷.

⁷ Referem-se aos processos psicológicos essencialmente humanos (memória, imaginação, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção), subordinados às incitações do ambiente que permeiam as experiências do sujeito desde seu nascimento, e que deixam de ser somente processos biológicos e tornam-se processos culturais quando mediados a partir das relações sociais (Souza; Andrada, 2013).

Uma das possibilidades que a autora aponta é a arte⁸, algo que assemelha-se com as ideias de Schlindwein (2010), que salienta que, por meio dela, é possível abrir possibilidades estéticas para que urja reflexões críticas, com a sensibilidade humana e o fazer criador e inventivo na formação docente. Para Vigotski (1998, p. 320), a arte é uma organização do nosso comportamento que visa “uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a se concretizar, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela”.

Porém, ainda que a arte em suas diversas formas de linguagem (por exemplo, música, pintura, poesia, literatura, teatro, dança) possa diversificar a proposição de uma experiência estética na formação docente inicial, baseando-se nos fundamentos de Vigotski e do materialismo histórico-dialético, a concepção que defendemos de estética perpassa o âmbito artístico, porém não são exclusivas a ela (Zanella *et al.*, 2006).

Além disso, uma experiência proposta poderá ser estética, mas as relações que nela se estabelecem podem ou não ser estéticas, pois segundo Nóvoa (1992) as experiências, em si, não são nem formadoras nem produtoras, mas a reflexão sobre elas pode provocar a produção de conhecimento e a formação.

Na formação docente inicial, configura-se um desafio romper com a automatização, tendo em vista as condições alienantes promovidas pelo modelo da racionalidade técnica, que promovem a formação de hábitos e a automatização dos processos e do fazer. Sobre isso, Vázquez (1999, p. 139) aponta que:

Os hábitos, estruturas ou esquemas perceptivos com os quais, numa determinada sociedade, se organizam os dados sensíveis tendem a converter-se em normas ou regras rotineiras que enfraquecem a capacidade de enriquecer os dados sensíveis com novos significados. A percepção na vida cotidiana tende a repetir-se em esquemas invariáveis e, portanto, automatizar-se (Vázquez, 1999, p. 139).

Esses hábitos promovidos por uma sociedade capitalista aliena o ser humano e faz com que ele não se reconheça no seu fazer nem se identifique no seu resultado final, causando-lhe estranhamento (Ferreira; Militão, 2018). Por isso, além das experiências e os sentimentos dos/as estudantes de licenciatura, Zanella (2020) destaca a prática de problematizar criticamente

⁸ Sobre isso, Carvalho (2010) ressalta que a arte, assim como a religião, a ciência e a tecnologia, faz parte da cultura e que a dimensão artística faz parte da constituição do homem.

formas estereotipadas de ver, ouvir, sentir e viver, pois para a autora:

[...] é fundamental olhar o que se apresenta como conhecido, estranhar as reificações que caracterizam o cotidiano e que nos cegam para a possibilidade de abertura ao diferente, a alguma diferença. A mesma realidade da qual participamos diariamente sempre pode revelar algum não visto, detalhes despercebidos, outros ângulos e possibilidades de leitura que enriquecem a experiência humana e redimensionam as possibilidades de criação (Zanella, 2020, p. 104).

Esse exercício de reflexão crítica, a fim de fazer cada docente em formação confrontar seu conhecimento com as situações em que encontra-se, poderá fazer a docência deixar de ser executora para ser reflexiva, criadora e até mesmo artística (Valério, 2017). Isso nos leva também a pensar no que Zanella (2020, p. 104) chama de “experimentar outros modos de olhar, ouvir, sentir e de se objetivar criativamente”, pois:

As nossas possibilidades de leitura da realidade, que compreendem o olhar, o ouvir e o sentir, mediados pelos processos psicológicos superiores e a dimensão afetivo-volitiva que se apresenta como amálgama da própria existência humana, são sociais e historicamente constituídos. Reinventá-los é, portanto, possível e fundamental para a transformação do que está posto e se apresenta como cristalizado, é condição para a instituição de novos modos de ser e a criação de realidades outras [...] (Zanella, 2020, p. 104-105).

Percebemos, então, ser necessário o exercício de pavimentar possibilidades para que docentes se expressem, reflitam, critiquem, criem e se percebam em seu fazer criador e inventivo, a partir de experiências estéticas, individuais e coletivas, promovidas no processo formativo. Estas podem promover relações estéticas nos/nas docentes e contraporem a tendência prático-utilitária que consterna a formação docente historicamente, pois promove alienação.

(In)conclusões

Até aqui temos entendido, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético, que a dimensão estética é essencial na formação docente inicial, por buscar contrapor o modelo tecnicista de formação, que promove relações de automatização, alienação e a tendência prático-utilitária requerida pela sociedade capitalista

hodierna à docência. A dimensão estética evoca as relações estéticas entre os/as estudantes de licenciatura e sua formação docente, pois pode propiciar experiências que conclamem à reflexibilidade crítica, à sensibilidade e à criação de possibilidades outras para inquietações oriundas de seus processos formativos.

No entanto, reconhecemos que apesar de haver relevância desta dimensão, o contexto atual da formação docente no Brasil muitas vezes a negligencia, priorizando conteúdo e o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, evidenciando marcas da racionalidade tecnicista em detrimento da estética e consequentemente do fazer criador de estudantes de licenciatura.

Esta alienação promovida pela sociedade neoliberal sufoca e adormece as possibilidades criativas de futuros professores, levando à reprodução e dificultando que tais profissionais se reconheçam em seu fazer, resultando por vezes em competitividade e desmotivação. Nesse sentido, optar pelas veredas da dimensão estética não é levianamente desconsiderar que a formação docente precisa também abordar a técnica.

Embora seja indiscutível a necessidade de formar docentes com conhecimentos técnico-científicos específicos de sua área, a ênfase exclusiva nessa dimensão é insuficiente, pois, como enfatiza Placco (2008), a docência envolve múltiplas dimensões que vão além da mera aquisição de competências técnicas, abrangendo desafios complexos que não podem ser resolvidos apenas pela aplicação de técnicas.

Nos últimos anos, as políticas de formação de professores no Brasil têm privilegiado a racionalidade técnica em detrimento da dimensão estética, refletindo-se em currículos e estágios alinhados ao modelo neoliberal de educação. É no sentido de movermo-nos por utopias em realidades outras que acreditamos na estetização dos currículos dos cursos de licenciatura para promover a (re)criação dos componentes que incentivem a sensibilidade estética que favoreçam os processos de criação de docentes em formação.

As políticas atuais de formação docente devem reconhecer docentes em formação como profissionais com potencialidade para a criação, não apenas visando metas e resultados pragmáticos, mas buscando a humanização da prática social. Nos estágios, professores/as formadores/as devem ultrapassar a mera reprodução de conteúdos técnico-utilitários e promover reflexões críticas sobre as experiências dos/as estudantes de licenciatura,

incentivando atos criadores, tanto singulares, quanto coletivos. Isso pode ser facilitado através de grupos de reflexão ou oficinas que utilizem linguagens artísticas, por exemplo.

Não pretendemos esgotar o tema, porém acreditamos ser fundamental defender alternativas à formação docente que evitem uma abordagem meramente técnica. A racionalidade promovida pelo neoliberalismo leva à anestesia e, conseqüentemente, a processos de alienação e negação de si, como apontado por Barroco e Tuleski (2000). Seja em contextos utópicos ou não, é necessário reimaginar e esteticizar a formação docente inicial, convidando docentes a pensarem, sentirem e criarem. Isso favorece o desenvolvimento de educadores/as que reconheçam o caráter criador-estético de seu trabalho, afastando-se do tecnicismo prático-utilitário predominante em nossa sociedade atual.

Referências

AZEVEDO, Maria Nizete de.; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Atividade criadora coletiva: unidade de resistência do trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QC5tzgvdVgsHpRJ3bMtHYcg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BARILLI, Renato. **Curso de Estética**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

BARROCO, Sonia Mari Shima.; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 24, pp. 15-33, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752007000100003&script=sci_abstract. Acesso em: 15 jun. 2024.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CARVALHO, Carla. Da relação com o saber em arte. *In*: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. A. (org.). **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 101-117.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. *In*: SOUZA, J. V. A. *et al.* (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253-264.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Editora Papirus, 1988.

DUARTE JR, João Francisco. **A Montanha e o videogame: escritos sobre Educação**. Campinas: Papyrus, 2010.

DUARTE JR, João Francisco. Entrevista com João Francisco Duarte Jr. **Revista Contrapontos**, v. 12, n. 3, p. 362-367, 2012. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4039>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. 2014. 333 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2014.

FERREIRA, Suzanna Neves; MILITÃO, Andréia Nunes. O trabalho educativo: entre a humanização e a alienação. **Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola**, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4766>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOSIK, Karel. **La crise des temps modernes**. Paris: Les Éditions de la passion, 2003.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Concepções de formação docente. **Anais do IV EDIPE Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2011, Goiânia - GO. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/256-544-1-SM.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 13-31.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/#>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/sQFMpDZ3pfqhFYjwQVmlVQL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAÚJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (org.). **Desafios da formação de professores para o século XXI**. 1 ed. Sergipe: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2008. p. 185-198.

RAUSCH, Rita Buzzi *et al.*. Formação estética de professores o que revelam as pesquisas em educação no Brasil?. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 1, p. 29-56, 2019. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8113>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ROBERTI, Daniel Luiz Poio. Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 1, p. 16-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/dN98bm7J3M3XftmqBNDZCzJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SANTOS, Maurício Inácio dos; BETLINSKI, Carlos. Experiência e racionalidade estética no trabalho docente. **Devir Educação**, v. 4, n. 2, p. 343-372. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/223>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SANTOS, Maurício Inácio dos; BETLINSKI, Carlos. A experiência estética na prática docente da Educação Básica. **Rev. Teias**, v. 22, n. 67, p. 450-465, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53043>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. In: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. A. (org.). **Cultura, escola e educação criadora**:

formação estética do ser humano. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 31-50.

SCHLINDWEIN; Luciane Maria.; SOARES, Maria Luiza Passos. A ressignificação da formação do professor a partir de vivências estéticas. **Contrapontos**, v. 7, n. 2, p. 381-391, 2007. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/914>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVESTRE, Magali Aparecida.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágio curriculares. **Form. Doc.**, v. 03, n. 05, p. 30-45, 2011. Disponível em: <https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download/44/34>

SOUZA; Vera Lucia Trevisan; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 355-365, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/?lang=pt#>. Acesso em: 15 jun. 2024.

STEIN, Vinícius. **Formação artística e estética de professores e crianças: desenvolvimento da criação com Artes Visuais na Educação Infantil.** 2019. 140p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

VALÉRIO, Marcelo. Autonomia de professores. **Educar em Revista**, v. 00, n. 66, p. 327-332, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4RKqThSNk7MjSf4Hq3mJd6S/?lang=pt#>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Um convite à estética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

ZANELLA, Andrea Vieira. Educação Estética e Atividade Criadora. In: ZANELLA, A. V. (org.). **Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações e alguns de seus fundamentos e conceitos.** Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2020, p. 89-106.

ZANELLA, Andrea Vieira. Educação estética, docência e experiência: entretecendo ciência, arte e vida no encontro com memórias esquecidas da cidade. **Rev. Ed. e Cul. Cont.**, v. 18, n. 54, p. 366-381, 2021. Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8917>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ZANELLA, Andrea Vieira. *et al.* Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cad. psicopedag.**, v. 6, n. 10, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492006000100002. Acesso em: 15 jun. 2024.

Submissão em: 15/06//2024

Aceito em: 30/09/2024

Referências conforme normas da:

