

## **ARTE E SABERES SENSÍVEIS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DA DOCÊNCIA**

### **Cilene Nascimento Canda**

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, com mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação 2, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (GEPEL/FACED/UFBA) E-mail: cilenecanda@yahoo.com.br

### **Verônica Domingues Almeida**

Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora Assistente do Departamento de Educação 2, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de professores (FEP/FACE D/UFBA). E-mail: veedomingues@gmail.com

### **RESUMO**

Este texto, de cunho teórico-reflexivo, trata do campo da formação de professores em uma perspectiva complexa e multirreferencial, compreendendo que os itinerários de formação são oriundos do conhecimento acadêmico, da prática pedagógica profissional, como também das experiências devida, especialmente, as estéticas e culturais do educador em formação. Apresenta, ainda, um campo compreensivo sobre a consideração da existência de um tipo de saber/sentir/fazer do educador que precisa ser trabalhado no âmbito da formação inicial de professores. As proposições dessa investigação teórica situam-se na reivindicação de que os *lôcus* de formação docente encontrem na arte e na experiência estética a possibilidade de construção de saberes sensíveis, considerando e potencializando uma formação sensível, relevante para a humanização das práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Formação docente; Arte; Saberes docentes; Experiência estética.

### **ART AND SENSITIVE KNOWLEDGE IN TEACHING TRAINING AND PRACTICE**

### **ABSTRACT**

This theoretical-reflective text highlights teachers' training in a complex and multi-referential perspective, understanding that the steps of education are founded on training knowledge, on pedagogical professional practice and also, on life experiences, especially the esthetic and cultural ones, lived by the teacher in training. It also presents a comprehensive field about the consideration of the existence of the teacher's specific type of knowing/feeling/doing that needs to be considered in the context of the teacher's basic training. The propositions of this theoretical investigation are found in the claiming that the *locus* of teacher's training has, in both art and aesthetic experience, the possibility of acquiring substantial knowledges, by considering a responsive type of training and thus enhancing it, which is relevant for the humanization of the pedagogical practices.

**Keywords:** Teacher training; Art; Teaching knowledge; Aesthetic experience.

### **ARTE Y SABERES SENSIBLES EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE LA DOCENCIA**

## **RESUMEN**

Este texto, de cuño teórico-reflexivo, trata del campo de la formación de profesores en una perspectiva compleja y multirreferencial, comprendiendo que los itinerarios de formación proceden del conocimiento académico, de la práctica pedagógica profesional, así como de las experiencias debida, especialmente, a las estéticas y culturales del educador en formación.

También presenta un campo comprensivo sobre la consideración de la existencia de un tipo de saber / sentir / hacer del educador que necesita ser trabajado en el marco de la formación inicial de profesores. Las proposiciones de esta investigación teórica se sitúan en la reivindicación de que los locus de formación docente encuentren en el arte y en la experiencia estética la posibilidad de construcción de saberes sensibles, considerando y potenciando una formación sensible, relevante para la humanización de las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** Formación docente; Arte; Saberes docentes; Experiencia estética.

## **INTRODUÇÃO: SABERES SENSÍVEIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação de professores é um campo efervescente na pauta da educação. Na contemporaneidade, a coexistência de paradigmas pedagógicos e políticos tensiona as concepções que embasam o cenário educacional e, desse modo, ressoa diretamente na formação docente. Quando imbuída de pressupostos eminentemente positivistas e iluministas, a formação de professores é entendida, quase que exclusivamente, como finalidade e é voltada para a homogeneização de práticas, como se os professores em formação fossem meros espectros de reprodução de modelos ou executores de tarefas que visam a atingir metas previamente estabelecidas. É comum, que as propostas de formação docente, inicial ou em exercício, conduzidas por currículos ou por programas oficiais, voltem-se para a aprendizagem de técnicas e para a elaboração de uma epistemologia restrita ao saber-fazer. Todavia, para além dessa visão mecanicista e linear, existem debates que situam a formação voltada, também, para a dimensão ontológica do ser, pois entendem que as experiências, as sensibilidades e os referenciais de vida do docente em formação não podem ser desconsiderados. Sendo assim, o repertório teórico-metodológico do professor não pode ser visto de forma limitada apenas a técnicas executadas em suas práticas de trabalho.

Os posicionamentos destes se contrapõem à concepção de formação como fim e reprodução de modelos, pois esta exprime uma epistemologia exclusiva da/para a prática que “enforma”, “formata” ou “deforma” o sujeito, já que nega seus processos de subjetivação e as suas singularidades. Em contrapartida, nos colocamos a favor do entendimento de que a história, a cultura, a condição econômica e, ainda, o pertencimento social, dentre outros

referenciais, são aspectos que interferem ativamente na maneira como o professor se forma, indicando, portanto, a necessidade de compreender a formação como complexa e multirreferencial.

Tais questões comportam o rompimento com a ideia de formação pautada na simplista e homogênea condução de finalidades e fogem tanto ao pensamento redutor, que só vê as partes, quanto ao pensamento globalista, que só vê o todo. Para Edgar Morin (2000), “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2000, p. 89). Na mesma esfera de compreensão, Teresinha Fróes Burnham (1998) trata da dimensão dessa amplitude ao afirmar que:

A complexidade é o que contém, engloba, [...] reúne diversos elementos distintos, até mesmo heterogêneos, envolvendo uma polissemia notável. Implica em lançar mão de um estatuto de análise bem diferenciado daquele da análise cartesiana, em que esta significa instrumento de decomposição, desmonte, desconstrução de um todo em suas partes elementares, com vistas a uma síntese, uma explicação ulterior (FRÓES BURNHAM, 1998, p.41).

A multirreferencialidade apresenta ao debate sobre a formação, as dimensões da pluralidade e da heterogeneidade, pois abarca diferentes ângulos e nega os reducionismos propostos pelas concepções clássicas. Para Martins (2004):

A perspectiva multirreferencial vem problematizar tal prática colocando em discussão as bases sobre as quais construímos nosso conhecimento, propondo sua ampliação e sua complexificação para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), vai também nos interessar aquilo que é contado (pela voz que diz), pela memória e pela fluidez do cotidiano, o que escapa, o lapso, a história, a fotografia esquecida na gaveta, a incerteza, o improvável, o imponderável... (MARTINS, 2004, p. 93).

Adotamos a multirreferencialidade como perspectiva que embasa o nosso olhar sobre a formação, a experiência e a sua complexidade. Dessa forma, não cabe mais entender a profissionalidade docente de modo dicotômico, separando a prática educativa da experiência sociocultural do professor, já que o modo de vida pessoal acaba por interferir no profissional (NUNES, 2001), afinal, “[...] o professor é uma pessoa” (NÓVOA, 1992, p. 15). As experiências vividas, as histórias de vida, a dimensão sensível do sujeito e os seus valores sociais, interferem diretamente na intencionalidade de educar e nos modos de mediação pedagógica.

Entender a atividade formativa em uma abordagem complexa e multirreferencial, implica, portanto, em uma formação sensível, pensada como processo que envolve as

experiências acontecidas nos percursos de vida cada docente e que interferem diretamente na produção de seus saberes. É importante enfatizar que, ao longo de sua história, o educador constrói, desconstrói e reconstrói seus saberes, conforme suas experiências pessoais e profissionais que são singulares e, desse modo, heterogêneas e plurais. Destarte, a compreensão da complexidade da prática pedagógica demanda em uma formação que não se restrinja à acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, estético, cultural, profissional, político, didático e organizacional da profissão docente, ou seja, incorre na necessidade de uma postura multirreferencial.

Como dito, toda essa gama de referenciais complexos e plurais ecoam nas posturas, repertórios e condução das práticas profissionais de professores e, conseqüentemente, na elaboração de seus saberes, o que fez despertar o interesse de pesquisadores sobre quais são e como se formam os saberes docentes. Tais estudos são bastante recentes no Brasil; somente a partir da década 1990, a investigação sobre a construção dos saberes específicos da docência começou a ganhar espaço nos debates acadêmicos e no campo da formação de professores. Atualmente, este campo de pesquisa vem recebendo demandas de estudos sob diferentes enfoques e abordagens<sup>1</sup> e, mais do que nunca, os pesquisadores do campo educacional estão se debruçando na compreensão sobre como os educadores se formam, como constroem seus saberes e como exercem a profissão.

Uma referência muito disseminada no Brasil sobre essa temática, é Maurice Tardif (2000; 2002) que, em seus estudos, apesar de fazer uma certa classificação quanto aos tipos de saberes, aborda a diversidade dos mesmos, considerando os saberes acadêmicos, os da atuação profissional, mas também, os saberes das experiências de vida do professor. Para o referido autor, os saberes docentes são integrados por diversos tipos de saberes como os “disciplinares, os curriculares, os profissionais e os da experiência” (TARDIF, 2002, p. 16), e, ainda são personalizados, situados e atendem a uma dimensão *temporal*, pois são construídos nas histórias de vida dos sujeitos. O saber do professor é, portanto, “plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p.18). O autor observa, ainda, que os saberes de professores,

[...] são saberes que dizem muito de si, da sua subjetividade, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, saberes objetivados, mas sim de saberes

---

<sup>1</sup> Algumas publicações que se dedicam a essa temática: Alves (2001), Delory-Momberger (2008), Freire (1996), Josso (2002; 2007), Nóvoa (1992; 2002; 2006), Sá (2011; 2015), Souza (2004; 2006; 2008) e Tardif (2000; 2002).

apropriados, incorporados, subjetivados. Saber que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência, de sua situação de trabalho (TARDIF, 2000, p. 15).

Contudo, apesar do interesse e das investigações sobre como os professores se formam e como constroem os seus saberes e mesmo, ainda, compreendendo a dimensão singular e subjetiva desses processos, poucos são os avanços para superar a tendência da formação voltada para a elaboração de saberes restritos ao saber-fazer. Apesar de todo um esforço para contemplar as experiências e a pluralidade de referenciais dos docentes em seus processos de formação, aspectos relativos à vivência estética, aos sentidos e às sensibilidades, geralmente, não são mencionados como potencializadores de saberes relevantes à docência. Acreditamos que, se a formação é um processo complexo, que parte da vida para a vida, advindo de atualizações do ser (SÁ, 2011) e que os saberes de docentes são heterogêneos e multirreferenciais, este tipo saber não pode ser entendido, apenas, como algo subjacente à prática educativa. Por compreender que os processos formativos englobam experiências de vida que contribuem para a construção de saberes que estão para além do mero saber-fazer, defendemos que as experiências estéticas, artísticas e sensíveis dos docentes em formação, devem ser consideradas nos currículos e programas, assim como, estes devem potencializar tais experiências. Defendemos que a formação deve olhar – e também ser vista – pela ótica de saberes outros, que aqui denominamos de saberes sensíveis, que resultam da experiência sensorial e estética do sujeito.

Michel Maffesoli (2008), em seu livro, *Elogio à razão sensível*, apresenta um debate que serve de esteio para o campo dos saberes sensíveis, já que ele defende a integração entre a razão e a sensibilidade. Ao efetuar severa crítica à ciência moderna e a universidade, o autor questiona a supervalorização de um racionalismo estéril, estreito e estático. Os estudos de Maffesoli anunciam que esta visão fragmentada entre o raciocínio e a sensibilidade deve dar lugar à perspectiva do *raciovitalismo*, termo que ele usa para caracterizar um modo de pensar em consonância com os meandros da vida social. Superar o pensamento dicotomizado, especialmente, quando se trata de razão e sensibilidade, é um dos desafios postos à universidade contemporânea na tarefa da formação docente; valorizar a compreensão de que a sinergia entre a razão e o sensível possibilita o alargamento da consciência, reservando o lugar do afeto e do emocional, enquanto alavancas da reflexão epistemológica, é construir a compreensão de “unir os opostos: operar conhecimento, e, ao mesmo tempo, perceber as pulsões vitais, saber e poder compreender a existência” (MAFFESOLI, 2008, p. 58).

Nesse tempo de coexistências assumidas, no qual modernidade e a pós-modernidade coabitam no cenário contemporâneo, descontinuidades e permanências são previstas e, desse

modo, é possível notar que uma tendência de superação, voltada para novas perspectivas, tem sido engendrada no escopo social. União, entrelace, estar-juntos, “com-vivência”, são palavras de ordem, pois não se concebe mais a ideia de segregação entre sagrado e profano, erudito e popular, razão e emoção, corpo e mente, ciência e arte, tradição e tecnologia. Nesse sentido, a razão, por si só, não dá o suporte para “perceber os meandros da complexidade vital” (MAFFESOLI, 2008, p. 28) presentes na cultura, na arte e nos modos de relação entre o sujeito e o mundo. Nessa mesma obra, Maffesoli (2008) tece críticas ao modo como a razão foi concebida ao longo da história, como sendo de uso exclusivo da universidade, dos “iluminados” filósofos e dos intelectuais. Tais ideais permanecem no imaginário social, se sedimentam nas condutas acadêmicas e ressoam na formação docente.

Em contraposição a este modelo hegemônico de produção de saberes, nos colocamos em favor de uma razão integrada à sensibilidade, do retorno à matéria humana, à vida de todos os dias, pois, como coloca Maffesoli (2008) “o vitalismo transpira por todos os poros da pele social, não podemos reduzi-lo à unidade da Razão” (MAFFESOLI, 2008, p. 49). Com este anúncio, defendemos a necessidade de vitalizar a experiência humana, ou seja, assumimos que a principal referência para o ato de conhecer é a própria vivência no mundo, lidando com os fenômenos, fatos e imagens estéticas do cotidiano. É necessário analisar o caráter limitado da razão para entender tais dimensões da vida humana. Sobre isso, Maffesoli (2008), afirma, ainda, que

é preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida [...]. É preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as sensibilidades. (MAFFESOLI, 2008, p. 27).

Em diálogo com Maffesoli, compreendemos que as experiências estéticas, potencializadoras dos saberes sensíveis, não podem ficar restritas do investimento pessoal do educador à formação estética, tampouco, tais saberes podem ser construídos, exclusivamente, com a cultura academicista, conteudista, centrada exclusivamente na razão e dotada de procedimentos restritos à leitura de livros, periódicos e de demais materiais teóricos que embasam a área educacional. Defendemos que a dimensão sensível da formação é fundamental para uma atuação docente encarnada, humanitária, vitalizada e essa não pode ser contemplada, portanto, apenas no conjunto dos saberes pedagógicos, sob o risco do desprezo de tais experiências. Os saberes sensíveis resultam da experiência corporal/sensorial do sujeito na cultura e são formativos, por favorecer “não apenas a descobrir formas até então

inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida” (DUARTE-JR, 2001a, p. 23). A natureza do saber sensível, fruto principalmente da experiência estética e artística, amplia a dimensão do fazer e do pensar do educador, pois desvela preconceitos e verdades sacralizadas, estimula a imaginação e a criatividade e situa o sujeito do processo de ler e intervir no mundo.

Reivindicamos a necessidade de contemplação e ampliação das experiências sensíveis dos educadores, no bojo do seu processo de formação inicial. Diante dessas proposições questionamos: Quais as implicações da experiência estética nessa esfera formativa? Que possibilidades a arte, como potencializadora de tais experiências, pode engendrar na formação docente? Para tratar de tais questões, é importante situar a arte e a experiência estética como vias imprescindíveis de formação sensível, para, em seguida, explanar a sua relevância para a formação de professores.

## **ARTE, SABERES ESTÉTICOS E EDUCAÇÃO**

Para iniciar esta discussão, situamos a arte como experiência relevante na compreensão do que está sendo proposto no âmbito da formação e prática na docência. Desvinculamos, definitivamente, a arte do caráter utilitarista que recebia nos tempos antigos, assim como, da concepção de “saber menor” apregoada pela “Razão Pura” de Kant e pelos demais pressupostos do Iluminismo; a arte é, aqui, entendida como a própria vida, pois empreende e é empreendida de modo dinâmico pelas culturas e expressões do viver dos povos. Essa forma de compreender a arte não coaduna com a dicotomia do produzir-contemplar, que afasta os seres da ontologia do fazer artístico e a coloca em um patamar elitista, que define o que pode ser considerado manifestação artística, quem pode produzir e quem está destinado a “consumir”. Porém, é importante enfatizar, também, que não coadunamos com a forma prosaica com que a arte pode ser tratada no cotidiano.

Segundo Monclar Valverde (2007), o conceito de arte adquire, no senso comum, significados diferentes e, muitas vezes, ambíguos. De acordo com o autor, quando nos referimos a um tipo de futebol de qualidade que articula técnica e criatividade, atribuímos o termo “futebol-arte”, ao nos remetermos a uma habilidade culinária, que integra tradição, sabor e beleza aos pratos, acostumamos a chamar de “a arte da culinária”. E, ainda, quando uma criança inventa novas formas de se relacionar com o mundo, expondo-se ao risco, ao riso e à alegria, costumamos dizer que a criança “está inventando arte”. Estas formas

contemporâneas, de relacionar fatos cotidianos, à arte denotam uma compreensão ambígua sobre o que vem a ser essa atividade que conjuga a comunicação, expressão e criatividade. Se, por um lado, a arte é vista como algo restrito aos museus e concebida como algo inacessível, limitada àqueles que possuem um “talento” nato, de outra parte, a arte é, também, vista como qualquer atividade cotidiana que envolve certo nível de habilidade. Essa crítica proferida por Valverde (2007), nos ajuda a compreender a necessidade de ampliarmos o entendimento sobre arte, podendo ser estudada e aprofundada no contexto escolar.

Na construção social de preconceitos em relação à arte, é possível identificar diferentes formas de concebê-la. Destacamos três exemplos de situações bastante corriqueiras: 1) a consideração de arte de forma pejorativa ou negativa, ou seja, como atividade fútil, sem valor social, ação destinada ao tempo livre, avessa ao trabalho, vadiagem, não-sério, não-confiável, dentre outras conotações; 2) a arte como algo arcaico, antigo, restrito aos museus ou concebida como algo inacessível, de difícil “entendimento”, destinadas a intelectuais e como ação limitada àqueles que possuem um “talento” nato; 3) o passatempo, ao entretenimento eventual ou à recreação. Esses exemplos possibilitam-nos compreender a necessidade de desmistificar estes estigmas e provocar reflexões sobre importância da arte, assim como, da experiência estética do ponto de vista educacional.

Historicamente, a arte é tratada como tipo de experiência reservada a uma elite intelectual que teria a capacidade para “entender” códigos, estilos e classificações. Para a população em geral esse tipo de saber/experiência é desconsiderado, assim como, é pouco ofertado, o que dificulta o direito de todo cidadão a acessar o patrimônio cultural do seu país e do mundo. O acesso à arte pelas classes trabalhadoras é, em decorrência disso, negligenciado pelo próprio Estado e pela sociedade como um todo. Diante disso, constatamos uma violação do acesso à formação integral e cultural de grande parte dos brasileiros. Reconhecendo a necessidade de maior democratização do acesso ao patrimônio cultural, a UNESCO<sup>2</sup> elaborou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, que postula, dentre outras questões, a compreensão de que

a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (UNESCO, 2002, p.1).

Augusto Boal (2009) intitulou esse problema de *analfabetismo estético*, para ele:

---

<sup>2</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



O analfabetismo é usado pelas classes [...] como severa arma de isolamento, repressão, opressão e exploração. Mais lamentável é o fato de que também não saibam falar, ver e nem ouvir. Esta é igual, ou pior, forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética. Se aquela proíbe a leitura e escritura, esta aliena o indivíduo da produção da sua arte e da sua cultura, e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível, reduz indivíduos, potencialmente criadores, à condição de espectadores. (BOAL, 2009, p. 15).

O processo de analfabetismo estético visa a colocar os sujeitos em condição alheia a estética, ou seja, provoca maiores dificuldades de criação e de apreciação da arte e de outras manifestações sensíveis da cultura. Além disso, o baixo investimento no acesso da população aos bens culturais, restringe o desenvolvimento social e cultural do país, causando isolamento, exclusão, veto à memória e violação do direito à humanização. Entendemos, contudo, que o acesso à arte, como patrimônio cultural, deve ser estimulado junto às políticas públicas sérias de formação estética, no âmbito da educação e da cultura. O problema do analfabetismo estético é profundo, pois implica na necessidade de uma formação estética do olhar, do ouvir e do sentir humano.

A escola, enquanto *lócus* de formação, com vistas à necessária inclusão e justiça social, é um dos principais veículos responsáveis pela aproximação das classes populares ao patrimônio cultural acumulado historicamente. Entretanto, de um modo geral, a experiência artística, concretizada nas escolas, não tem ganhado um destaque merecido frente ao trabalho formativo (cognitivo/corporal/afetivo/sensível/social). Isto porque a arte se contrapõe às práticas pedagógicas tradicionais, fragmentadas, engessadas, baseadas nos paradigmas científicos positivistas da educação. Este tipo de concepção dificulta o reconhecimento da arte como processo de cognição, tão significativo para o desenvolvimento do pensamento, da emoção e da ação, quanto às outras áreas de saberes. Por esta razão, este campo do saber e do fazer humano é pouco valorizado e oferecido insuficientemente no âmbito da formação de professores.

Na escola, o estigma de que a arte é um tipo de ação que não possui propósitos educacionais é fruto do desconhecimento de um conjunto de saberes e fazeres da arte, constituído historicamente. Isto denota, também, uma restrita compreensão sobre o conceito de cognição, visto que “a suposição de que as artes exigem menos intelectualmente do que as ciências, vem do conceito de cognição, limitado em grande parte aos meios formais de pensamento que possuem caráter proposicional” (EFLAND, 1998, p. 122).

Efland (1998) afirma, ainda, que o conceito de cognição vem sendo ampliado, passando a incluir o processamento de símbolos e o valor das relações com o contexto cultural do aprendiz. Em consonância com o pensamento deste autor, Japiassu (2007) nos confirma

que “entender a arte como pensamento-ação é concebê-la como modalidade complexa de conhecimento, que articula a cognição, a afetividade e a psicomotricidade do sujeito de modo holístico ou integral” (JAPIASSU, 2007, p. 141). Desse modo, é importante sinalizar que o trabalho artístico favorece ao exercício da percepção, a exploração do potencial sensível, crítico, reflexivo e o estímulo à imaginação e à criação, sendo necessário, portanto, possuir um lugar de destaque na formação docente.

Entendemos que a arte é leitura de mundo e instiga a criação/recriação contínua de novas formas de ver e entender a vida em sociedade, dilatando os campos de percepção para além dos hábitos e costumes cotidianos. Nesse contexto, a arte se destaca, também, como um tipo de atividade humana que é provocada e provoca a criação, a comunicação e a expressão, que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre sujeitos, mediados por diferentes linguagens. Em contato com a arte, enquanto produtor e apreciador, o ser humano lança mão do uso da imaginação a fim de expressar e revelar aspectos extra cotidianos, como possibilidades de denunciar, comunicar, transgredir, instigar o pensamento e fazer rupturas em relação a uma visão de mundo aceita pelo senso comum. A arte envolve, portanto, a dimensão integral do ser, contemplando aspectos afetivos, físicos, emocionais, cognitivos, éticos, estéticos e sociais. Aspectos esses, que são presentificados na própria vida e, dialogicamente, são referências de formação.

Por tratarmos a arte como produção de vida, como aspecto ontológico do humano, rompemos com ideias dicotômicas e elitistas que envolvem seu conceito e a situamos como algo inerente à formação humana. Diante dessa conjectura, ao tratarmos da arte no contexto educativo, não a concebemos como dimensão exclusiva de uma determinada área do saber, e sim, como um aspecto oriundo da convivência e da compreensão de mundo do sujeito. Desse modo, não desvinculamos a arte das experiências sensíveis e da natureza estética dos processos formativos que a envolvem. O adjetivo “estética” nos remonta a considerar que este é um tipo de formação que passa pelos sentidos e atua na sensibilidade do sujeito. Destarte, é importante diferenciar o sentido de *estética* aqui anunciado, com os termos “forma”, “bom-gosto” e “belo” convencionalmente utilizados no cotidiano. Ao tratar de uma formação sensível, o termo *estética* “evoca a concepção grega denominada de *aisthetique* e tem sua origem no verbo *aisthesis*, que se refere ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecermos através dos sentidos, das sensações” (MASSA, 2001, p. 291).

Logo, a formação estética é aqui entendida como a educação dos sentidos e da sensibilidade, na qual a arte tem importância precípua. Por exemplo, a música é fundamental

no trabalho de formação da audição, ampliando o repertório de experiências sensíveis do sujeito. Do mesmo modo, as artes visuais atuam na formação do olhar do leitor da obra, e nas artes cênicas, diversos sentidos são ativados, como a audição, a visão, o toque entre os sujeitos, dentre outras experiências sensoriais possíveis. Historicamente, a humanidade acumulou formas de representação artística que se constituem como legado para as novas gerações, cujo acesso deve ser viabilizado por políticas culturais e pela educação. Por entender que os sentidos precisam ser provocados/educados, ressaltamos a importância da formação estética ativada pela experiência de sensibilidade.

Para tratarmos das questões relacionadas a este tipo de formação, é importante debruçarmo-nos, ainda que brevemente, sobre o conceito de estética, aqui, adotado. Tomamos como referência a obra de Augusto Boal, *A estética do oprimido*, com a finalidade de aliar tal concepção em uma dimensão política da arte. Boal (2009) buscou ampliar a compreensão da necessidade de uma formação sensível de todo ser humano, afirmando a estética como a ciência da sensibilidade e como produção de sentidos. Para ele, “a estética não é a ciência do Belo, como se costuma dizer, mas sim o estudo da comunicação sensorial e da sensibilidade. É a organização sensível do caos em que vivemos, solidários e gregários” (BOAL, 2009, p. 31). Desse modo, o belo é visto apenas como um dos aspectos estudados pela estética e sua visão separada da sensibilidade, reduz o termo a meros caracteres técnicos de sua abordagem. Boal (2009), propõe, ainda, a compreensão sobre a estética como uma poderosa fonte de conhecimento, capaz, também, de ampliar a dimensão da *noíesis* (a razão ou o raciocínio) e, se revela, portanto, como potência, no que se refere a formação integral do sujeito. Entretanto, a formação estética não vem sendo favorecida no trajeto de vida das classes populares, por conta disso, Boal (2009) reivindica a difusão e a democratização da arte; e, a nosso ver, a educação e a cultura são terrenos propícios para a ampliação da dimensão estética da vida social.

Sendo a arte produção vitalizada, salientamos importante considerar a relevância da arte produzida e difundida em espaços comunitários e no cotidiano social, uma vez que este é permeada por espetacularidades diversas e pela riqueza de imagens construídas pela tradição de um povo. Este conjunto de saberes e fazeres tendem à manutenção viva das culturas e, na contemporaneidade, é visibilizada por redes tecnológicas de difusão de conhecimentos. De acordo com Maffesoli (1995), o cotidiano social é animado por formas, imagens e processos de estar-juntos, eis, portanto, a dimensão estética da experiência social. A forma artística é uma maneira de reconhecer a pluralidade dos mundos social e individual e possibilita a

ampliação do conhecimento humano, pois “acentua, caricaturiza, carrega no traço e, assim, faz sobressair o invisível, o subterrâneo [...] que a ciência oficial tem muita dificuldade para distinguir” (MAFFESOLI, 1995, p. 89).

Ao tratar da estetização da existência e da polissemia da realidade, Maffesoli (1995) afirma, ainda, que a vida social, em sua integralidade, está imersa numa atmosfera estética e é feita, antes de mais nada, de emoções, de sentimentos e de afetos compartilhados. Nesse sentido, o autor avança na compreensão da Estética, como a perspectiva de vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente. Ele esclarece que:

[...] a estética em questão não é, de nenhuma forma, aquela que se pode situar no domínio das belas-artes: ela as engloba, mas também se estende ao conjunto da vida social. A vida, como obra de arte de algum tipo, ou ainda estética, como maneira de sentir e de experimentar em comum. (...) A estética não mais obedece, forçosamente, aos diversos critérios do bom-gosto, elaborados durante o burguesismo, e que se afirme essencialmente como um vetor de sociedade, uma maneira de desfrutar junto de um presente eterno, o que é explicado pela expressão, um pouco paradoxal, de ‘materialismo místico’. (MAFFESOLI, 1995, p. 53).

Nessa perspectiva de estética, assenta-se a compreensão de indivisão entre aquele que produz arte e aquele que a consome. Isto nos estimula a repensar preconceitos e ressignificar dogmas historicamente construídos, especialmente, pelas classes sociais mais favorecidas, que são ligados à compreensão da existência de uma suposta genialidade dos artistas ou da habilidade criadora e expressiva entendida como dom nato, inerente a poucos privilegiados da sociedade. A dimensão proferida por Maffesoli (1995), contrapõe-se a essa perspectiva elitista de produção em arte, ao afirmar a estética como campo de produção de sentidos em comunhão com a vida social. Acreditamos que tal postura, dentre outros posicionamentos teóricos assemelhados ao longo dos estudos em estética, auxilia na reflexão sobre a democratização do acesso à produção e fruição em arte, considerando os diferentes modos de criação e construção de conhecimentos.

A contemporaneidade se imprime como uma época de diálogo entre as diferenças e de comunhão entre formas e métodos distintos de produção de saberes e práticas culturais e, desse modo, potencializa a arte em sua dimensão viva e a estética, também, em sua virilidade. Essas possibilidades, compreendidas de caleidoscópico, ou seja, em seus movimentos de produção social e cultural indistintos, se constroem como potências formativas dos sujeitos e é necessário que as atividades educacionais contemplem o pertencimento dessa dinâmica em seus processos, o que interfere diretamente na formação docente. Não apenas o favorecimento do acesso, mas a compreensão da arte e das experiências estéticas, como formativas, tanto as

voltadas para o patrimônio validado culturalmente, quanto às produzidas pelos sujeitos em suas vivências no mundo.

## **ASPECTOS CONCLUSIVOS: SABERES SENSÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Retomando o que foi exposto até aqui, compreendemos a formação como processo complexo e multirreferencial que institui e é instituído por saberes heterogêneos, composto, também, por referências singulares de cada pessoa-profissional. Ao tratarmos da arte como dimensão ontológica do ser, que reflete a vida, a cultura, a experiência do cotidiano e a potencialização de experiências estéticas, reivindicamos a necessidade de uma formação sensível, ou seja, o cerne dessa contextualização, está voltado para a defesa do aproveitamento e da potencialização de saberes sensíveis na formação de professores.

Na universidade, espaço formal considerado legítimo para a formação docente, a relação entre a educação e a arte ainda é pouco discutida e praticada. A arte é pouco abordada no currículo de formação inicial ou nos programas de formação continuada de professores, o que decorre na manutenção de diversos equívocos, situando-a a) como recurso transmissor de conteúdos, sob rótulos “coloridos” e “brincantes”; b) de forma engessada em rituais escolares com acentuado reducionismo didático, enfraquecendo a sua dimensão estética e criativa; c) como registro avaliativo de alguma atividade realizada de outra área de conhecimento; d) em celebrações de datas comemorativas, cívicas ou religiosas do calendários escolar; e) socialização de resultados de projetos escolares; f) como passatempo, a exemplo do uso de vídeos para ocupar as horas vagas. Tais tendências não são de todo descartáveis, contudo, colocam a arte como um tipo de atividade de “valor menor” que não merece destaque na aprendizagem de conteúdos.

Pontuando a crítica a esta postura, nos colocamos em prol de uma educação que considere as experiências dos sujeitos em suas vidas, ou seja, inspiradas no título do livro, do primeiro volume, da obra *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*, de Boaventura de Sousa Santos (2001), que se intitula: *A crítica a razão indolente: contra o desperdício da experiência*, intencionamos evidenciar a necessidade de compreender as imbricações entre as diversas experiências dos professores, incluindo neste cerne as experiências estéticas potencializadas pela arte, ou seja, nem priorizar, nem desperdiçar as experiências, mas compreendê-las como formativas e como *ethos* da composição do sujeito.

Na educação, de um modo geral, os espaços e tempos são aprisionantes, apoiados em conteúdos esvaídos de sentidos e significados para a vida social e com acentuado reducionismo didático. É notório o distanciamento da arte do cotidiano educacional, este, geralmente baseado em rotinas diárias e semanais da atividade artística e, da mesma forma, fica evidente a distância entre o formar professores e a experiência estética. Estes posicionamentos são formulados, de um modo geral, por professores egressos de uma formação universitária, transpondo-os para a prática pedagógica sem questionamento crítico. Como já colocado, no escopo da formação docente o saber-fazer sobrepõe-se a outros saberes e, muitas vezes, de forma desconectada com a cultura, a estética e a vida em si mesma.

Uma formação voltada, exclusivamente, para o saber-fazer, despreza a compreensão ampliada sobre a dimensão do sentir e dar sentido, ou seja, pelo viés estético da experiência, limitando-as a práticas irrefletidas efetivadas por pura repetição. Sobre o saber-fazer, Therrien (1995) salienta que muitos dos saberes docentes são mobilizados na prática da profissão:

Esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar (THERRIEN, 1995, p. 3).

Contudo, o ofício docente precisa ultrapassar o mero “saber-fazer” ou “saber-agir” do educador, por isso elucidamos a possibilidade de ampliação do lugar da sensibilidade na experiência de aprendizado da docência, numa perspectiva do saber-sentir-fazer docente. É possível notar que, em seus discursos, educadores atribuem uma importância à arte na educação, mas têm dificuldade de compreender o que vem a ser arte nesse processo, já que suas vivências estéticas na escola, possivelmente, se resumiram aos modelos clássicos de educação artística.

Devido ao modelo tradicional de educação, a que muitos professores foram submetidos, fica evidente, que grande parte desses sujeitos, não foi preparada para dar sentidos às suas experiências, e, atentando para não sermos fatalistas, afirmamos que, quando esse preparo ocorre, ficam excluídas as experiências estéticas. No âmbito da formação docente, percebe-se o distanciamento entre as reflexões teóricas e as práticas criativas, já que as linguagens artísticas e a cultura, com toda a sua diversidade, pouco são contempladas. O conteúdo baseado no intelecto ainda é mais valorizado, em detrimento de práticas educativas que enfatizam a ação do corpo, o jogo, a sensibilidade, a criatividade e a afetividade,

imperando, muitas vezes, o silêncio, a leitura e a absorção dos conteúdos pré-selecionados e organizados pelos formadores.

Em virtude deste tipo de formação, a organização do currículo e das práticas pedagógicas tendem a reproduzir os mesmos modelos aprendidos por outros educadores, como forma de reprodução de modelos consagrados como eficazes (PIMENTA, 2012). Como já colocado, há pouco incentivo à democratização do acesso ao patrimônio artístico e cultural de nossa sociedade, muito menos, existe uma política de valorização do pertencimento dos sujeitos em suas imersões culturais e nas produções artísticas, advindas de diferenciadas manifestações dos locais onde estão inseridos. Atrelado a essa situação, está o fato de que os professores em formação de nosso país, especialmente os advindos das escolas públicas, em sua maior parte, provenientes das classes populares, raramente, acessaram produções artísticas e culturais, distintas daquelas construídas nos espaços em que vivem. Ademais, não concebem as suas experiências estéticas, em seu status formativo, já que, diante do discurso elitista sobre a arte, tais manifestações não passam de alegorias. A gravidade da contemplação deste tipo de saber e de experiência na formação docente é asseverada por Trierweiller (2011), quando ela coloca que

as restrições e/ou limitações da experiência estética dos professores os impedem de projetar o futuro para além do vivido, os impelem e/ou os condicionam a se contentarem com pouco, a não olhar o entorno, a não perceber o mundo estético-criticamente (TRIERWEILLER, 2011, p. 102).

Conforme problematiza a autora, a restrição do acesso à arte reduz as potencialidades criativas, corporais, estéticas do educador, limitando-os a meros executores de ações educativas sem conexão com a realidade, a vida e a cultura. Desse modo, endossamos a importância da arte e o aproveitamento e necessidade de potencialização de experiências estéticas na formação docente, como forma de ampliar as oportunidades reais – cognitivas, sensíveis e inventivas – de difusão do conhecimento artístico e de reafirmação dos potenciais inventivos e criativos do ser.

Segundo autores da arte-educação (BARBOSA, 2006; DUARTE-JR, 2001b), o estudo e a apreciação da arte apresentam objetivos diversos em torno de uma formação que englobe as experiências estéticas, compreendida como a ciência das sensações, ou seja, o ato de conhecer é mediado pela percepção sensorial, corporal, cênica, sensual do ser humano, através dos sentidos. Por compreendermos a escola como campo de formação privilegiado, salientamos a necessidade de maiores investimentos da formação docente, situando a arte como campo do conhecimento de forte relevância para o saber-sentir-fazer docente.

A arte convoca o educador em seu estado de criação, possibilitando-o expressar-se, sair de um pensamento rotineiro fundado em preconceitos sociais, como também constituir campos de diálogo entre o particular e o universal, o local e o global, o individual e o coletivo. Ao criar, o ser humano estabelece uma ponte entre o pensar, o sentir e o mundo, sendo que a sua obra pode ser apreciada por diferentes grupos sociais, cidades, regiões e países, contribuindo para a ação intercultural do fazer humano. Uma formação sensível, que englobe e potencialize as experiências estéticas, está estreitamente ligada à capacidade de leitura do cotidiano, através das sensações visuais, sonoras, plásticas, táteis e gestuais.

Não cabe mais o desprezo das sensibilidades ou a pura racionalização da arte nos processos de formação docente, pois as múltiplas referências dos sujeitos, especialmente as culturais e sensíveis, eclodem e reivindicam seus espaços no escopo formativo. Currículos lineares, propostas deterministas, fundadas em rotinas de repetição de modelos e práticas esvaziadas de sentidos, focadas em conteúdos frios e distantes de significação com os contextos e culturas, parecem perder espaço diante das tensões e conflitos que a formação como processo vivo exige. As experiências são encarnadas de matéria viva dos sujeitos e precisam ser contempladas no universo da educação formal e os saberes de professores não podem seguir a uma lógica higienista que os restringe a técnicas para a transmissão e apreensão de conteúdos valorados pela ciência clássica. As experiências são sensíveis, pois são como nos coloca Larrosa (2002), são aquilo que nos passa, nos toca e nos transforma e ao nos transformar, nos forma.

Desse modo, o professor em formação, como pessoa que é, não pode ser concebido de um modo robotizado e, portanto, as suas interfaces não podem ser compreendidas como faces sobrepostas umas às outras, e sim, como intercambiadas por suas razões e suas sensibilidades. A razão e a emoção não são faces opostas de uma moeda, e, pedindo licença para continuar com a ideia proposta por essa metáfora, podemos dizer que elas são a própria moeda como construção singular. Desse modo, os saberes de professores são também saberes sensíveis e estes, tais como os demais, precisam ser considerados e potencializados na formação docente, para que ressoem na ampliação singular de cada ser, docente, e em cada ser, discente, a partir de práticas pedagógicas que compreendam a formação integral para além das utopias de discursos prontos e esvaziados. Acreditamos que essa reivindicação se faz legítima, pois pensamos a formação humana como matéria viva da própria da vida.

Por fim, cabe concluir que a valorização de uma dimensão estética da formação e prática na docência representa um desafio contemporâneo para a escola e para as instituições



formadoras, como as universidades, na medida em que implica na ampliação de acesso a experiências estéticas, bem como a revisão de condutas e valores que estruturam a ação pedagógica escolar. Isto porque, o trabalho com a sensibilidade ou a ativação de saberes sensíveis na sala de aula, prevê como princípios fundantes o diálogo, a participação ativa, a valorização da expressão e a criação do ser humano, ativando as dimensões intelectuais, físicas, afetivas e intuitivas.

Assim, os atos como fazer, interagir e assistir são constantes na experiência de sensibilidade, de forma integrada. O ver, o sentir e o criar, na experiência artística, são indissociáveis. Ao ver, o ser em formação acessa signos e produz sentidos que ampliam o lastro do seu fazer artístico. E ao fazer, consegue pôr em prática aquilo que pensou, sentiu ou imaginou a partir da leitura da produção do outro em sala de aula. A troca de experiências através da apreciação artística se dá no sentido da contemplação do fazer do outro e da avaliação sobre o próprio fazer, por meio da análise do processo criativo construído individual ou coletivamente.

Portanto, faz-se necessária a construção de propostas que conjuguem a arte e a educação estética enquanto práticas culturais de formação e prática na docência. Esta formação é imprescindível para a construção de uma sociedade mais ajustada, ética e esteticamente, e capaz de efetivar um salto de qualidade na participação frente à construção de um país melhor desenvolvido cultural e socialmente.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001, (Questões da nossa época). Pp. 73-88.

BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e LuisPassegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas/SP: Papirus, 2001a.

\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001b.

EFLAND, A. Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: BARBOSA, A.M. (org.). *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÓES BURNHAM, Terezinha F. Complexidade, multirreferencialidade e subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, J. (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998, p. 35-55.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2007. Coleção Ágere.

JOSSO, Marie-Christine, **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

\_\_\_\_\_. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. In: **Presente - Revista de educação**, Ano 15, nº 2 (jun./2007). Salvador: CEAP, 2007. Pp. 15-20.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: nº.19, pp. 20-28. Jan./fev./mar., 2002.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e ofícios Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MASSA, C.D. **Estética do espetáculo teatral: Tragédia e comédia na Grécia Antiga durante o período clássico**. Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE, 2001, pp. 290-296.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 26, Maio /Jun /Jul /Ago 2004, pp. 85-95 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>

MORIN, Edgar, LE-MOGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. 3ª. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NÓVOA, António, (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 3ª ed., Lisboa Codex - Portugal: Nova Enciclopédia, 2006.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. In: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em formação- Série Saberes pedagógicos.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Que experiências nos fazem professores? Desafios à docência universitária no acompanhamento de percursos formativos de professores em exercício. In: RIBEIRO, M. L; MARTINS, E. de S; CRUZ, A. R. S. da. **Docência no Ensino Superior: desafios da prática educativa**. Salvador: EDUFBA, 2011. Cap. IX, p.187 – 199.

\_\_\_\_\_. Narrativas curriculares e o cotidiano como espaço aprendente. In: RIOS, Jane Adriana V. P.. (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015, v. 1, p. 229-246.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. V1 A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental**. In: Revista da FAGED, nº. 08, 2004. Pp. 209-226. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2825> .

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In.: PASSEGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino. (org.), **(Auto)Biografia: Formação, território e saberes.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação.** Nº. 13, p. 5-24. 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª. Petrópolis, Vozes, 2002.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas.** In: *Anais da 18ª Anped*, 1995 (disq.).

TRIERWEILLER, Priscilla Cristine. **Repertórios artístico-culturais de professores da educação infantil: discursos e sentidos estéticos.** In: ROCHA, Eloisa. KRAMER, Sônia. 3ª Ed. Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas. São Paulo: 2011. Série Prática Pedagógica.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2002.

VALVERDE, Monclar (Org.). **As formas do sentido: estudos em estética da comunicação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

**Recebido em:** 06.06.2017

**Aceito em:** 19.12.2017