

A VIVÊNCIA EM DANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

■ LUCIANA HADDAD FERREIRA

 <https://orcid.org/0000-0002-8440-7347>

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

■ VICTORIA RAMOS TAKAHACHI

 <https://orcid.org/0000-0002-5629-973X>

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

O presente estudo, de caráter narrativo, insere-se no campo da formação docente, com foco na educação estética. Lançamos olhar para a troca de cartas realizada entre estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Sudeste, que reconhecem como um ponto de convergência em seus processos formativos a prática cotidiana de dançar. Tendo como objetivos de pesquisa identificar e compreender as possíveis contribuições da prática em dança para a formação docente e refletir sobre a educação estética como produtora de sentidos do ser professora, tomamos as cartas trocadas e outros registros narrativos, complementares a elas, como objetos de estudo. As análises, realizadas em diálogo com os princípios da teoria Histórico-Cultural, evidenciam a vivência em dança como processo que gera desenvolvimento e ampliação do estado de consciência da professora. As narrativas apontam para a dança como: forma de expressão; processo de criação; percepção de si e do outro. A pesquisa aponta para a urgência de se pensar em práticas formativas de educação estética, que se pautem na arte e em formas sensíveis de aproximação da realidade, que valorizem os contextos, as trajetórias de vida e os saberes produzidos coletivamente.

Palavras-chave: Narrativas pedagógicas. Vivência. Dança. Formação de professores. Educação estética.

ABSTRACT

DANCE EMOTIONAL EXPERIENCE IN TEACHER EDUCATION

The present study, of a narrative nature, is inserted in the field of teacher training, with a focus on aesthetic education. We launched a look at the exchange of letters between students of the Pedago-

gy course at a public university in the Southeast, who recognize the daily practice of dancing as a point of convergence in their formative processes. Having as research objectives to identify and understand the possible contributions of dance practice to teacher training and to reflect on aesthetic education as a producer of meanings of being a teacher, we took the exchanged letters and other narrative records, complementary to them, as objects of study . The analyses, carried out in dialogue with the principles of the Historical–Cultural theory, show the experience in dance as a process that generates development and expansion of the teacher’s state of consciousness. The narratives point to dance as: a form of expression; creation process; perception of oneself and the other. The research points to the urgency of thinking about formative practices of aesthetic education, which are based on art and sensitive ways of approaching reality, which value contexts, life trajectories and collectively produced knowledge. **Keywords:** Pedagogic narratives. Emotional experience. Dance. Teacher training. Aesthetic education.

RESUMEN

EXPERIENCIA EN DANZA EN FORMACIÓN DE PROFESORES

El presente estudio, de carácter narrativo, se inserta en el campo de la formación docente, con foco en la educación estética. Lanzamos una mirada al intercambio epistolar entre estudiantes de la carrera de Pedagogía de una universidad pública del Sureste, quienes reconocen la práctica cotidiana de la danza como un punto de convergencia en sus procesos formativos. Teniendo como objetivos de investigación identificar y comprender las posibles contribuciones de la práctica de la danza a la formación docente y reflexionar sobre la educación estética como productora de sentidos del ser docente, tomamos las cartas intercambiadas y otros registros narrativos, complementarios a ellos, como objetos de estudiar. Los análisis, realizados en diálogo con los principios de la teoría Histórico–Cultural, muestran la experiencia en la danza como un proceso generador de desarrollo y ampliación del estado de conciencia del docente. Las narraciones apuntan a la danza como: una forma de expresión; proceso de creación; percepción de uno mismo y del otro. La investigación apunta para la urgencia de pensar prácticas formativas de educación estética, que se basen en el arte y en formas sensibles de acercarse a la realidad, que valoricen contextos, trayectorias de vida y saberes producidos colectivamente.

Palabras clave: Narrativas pedagógicas. Experiencia emocional. Bailar. Formación del profesorado. Educación estética.

A dança e a formação de professores

Sabe o que eu quero de verdade? Jamais perder a sensibilidade, mesmo que às vezes ela arranhe um pouco a alma. Porque sem ela não poderia sentir a mim mesma (Clarice Lispector).

Num momento em que as políticas públicas voltadas à formação de professores reafirmam o interesse em formas massificantes de replicar conteúdos em larga escala, pormenorizando as possibilidades de apropriação e elaboração do conhecimento e as demais dimensões da aprendizagem docente, defender a educação como convivência ética, experiência estética, exercício de partilha e criação é modo de apoiar e trazer fôlego aos educadores que insistem em resistir a tais propostas. Prezamos pela educação como movimento formativo que se beneficia com a diversidade e com o encontro de culturas, histórias e memórias e acreditamos que, assim como já apontava Paulo Freire (1996), muito embora não seja a educação a única responsável pela mudança social, é a partir das experiências educativas vividas nesse lugar que se amplia a percepção da realidade e se tem consciência da necessidade de atuar criticamente no mundo. Nessa perspectiva, debater sobre a formação de professores se faz ainda mais necessário, sobretudo quando nos propomos a pensar estratégias sensíveis e reflexivas de desenvolvimento profissional.

A pesquisa aqui apresentada tem como tema a formação de professores, com foco na educação estética, e tem como objetivos compreender as contribuições da prática da dança para a formação docente e refletir sobre a vivência em dança como produtora de sentidos do ser professora. Lançando olhar para um acervo pessoal de cartas trocadas entre Victória e suas colegas, outras estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública do

sudeste do Brasil, tendo em comum a prática cotidiana de dançar, perguntamos: quais são as possíveis contribuições da vivência cotidiana de dançar, para a formação dessas futuras docentes, no que tange à educação estética?

Fazemos a opção por uma investigação narrativa, que também se caracteriza – dentre outros elementos que serão reafirmados ao longo do texto –, pela assunção da presença e envolvimento do pesquisador ou pesquisadora com seu objeto de estudo, o que se traduz numa escrita em primeira pessoa. Dessa forma, sendo esta uma pesquisa sobre / com narrativas (auto)biográficas de Victória, que contou com a orientação, interlocução e contribuições teóricas também de Luciana, optamos por uma escrita no plural quando trazemos reflexões sobre o processo e quando elaboramos novas formulações com o intuito de responder à questão de pesquisa. Usamos, ainda, a escrita na primeira pessoa do singular, nas passagens em que a narração da pesquisa remonta às experiências vividas apenas por Victória. Intencionalmente, o estudo está organizado em breves seções que marcam essa alternância de vozes e também trazem certo movimento e fluidez à escrita.

Breve introdução à pesquisa, ou um convite para dançar

Desde o início da minha graduação em Pedagogia, meu olhar se voltou para a dança em diálogo com a docência. Digo isso por entender que o movimento e a expressividade corporal e musical fazem parte da minha vida e, consequentemente do meu modo de compreender a realidade, desde muito cedo. Aos 14 anos, ingressei em uma escola de dança em minha cidade, onde comecei meus estudos em dança

clássica e contemporânea. A prática cotidiana me possibilitou apropriação técnica e certa sensibilidade para compreender meu corpo e meus movimentos. Ao longo dos anos, participei de diversas montagens e competições pelo país e fora, formando-me como bailarina. Mesmo ao entrar no curso de Pedagogia, em meio a tantas demandas de estudo e trabalho, reflexões e experiências, nunca deixei de dançar ou de considerar a dança como uma parte fundamental de minha identidade, e assim fui me constituindo também como pedagoga.

Talvez por isso, desde meus primeiros contatos com o cotidiano da Educação Básica, nos estágios obrigatórios, meus incômodos estavam relacionados a como os corpos das crianças estão envolvidos com o espaço da escola. Por que as crianças precisam permanecer tanto tempo sentadas? Como se relacionam com a dança e com as espacialidades? Quais são as sensibilidades e sutilezas que seus movimentos trazem? Que relações são estabelecidas com o dançar na escola? Percebi que o meu olhar para / com a escola tinha lentes dançantes, pois sempre estive em diálogo com aquilo que vivi na dança.

A vivência da dança marcava meu jeito de compreender os espaços e relações, mas isso não significa que eu entendia toda iniciativa relacionada à dança como naturalmente formativa: intrigava-me também como a exposição forçada em apresentações e festivais parecia traumática para algumas crianças, assim como me deixava incomodada a maneira como algumas práticas – a do próprio balé – ainda eram marcadas, nos espaços escolares, por estereótipos de gênero.

Também percebo as mesmas inquietações quando recobro minhas experiências de escola, como aluna. Eram poucas as memórias de dança, escassos os espaços para a sensibilidade do corpo, o conhecimento do espaço por meio do gesto e do toque.

Percebi que ser artista, ser bailarina, constituía-me como pessoa e professora. A escolha de pesquisar as contribuições da dança na formação docente foi feita não apenas pela minha proximidade com o tema, mas por perceber que existe relevância em compreender a formação docente no que tange à educação estética, e à minha experiência e o contato com outras professoras que dançam me colocavam em uma posição privilegiada e potencial para desenvolver este estudo. Interessava-me compreender como a prática cotidiana da dança poderia impactar no modo que nos constituímos professoras, não por se tratar de um conhecimento técnico a ser aplicado, mas sobretudo por possibilitar um tipo de educação sensível e sensória que altera a relação que estabelecemos com os outros e com as coisas.

Formação docente, ou do ser bailarina

Entendemos que a formação de professores é marcada por uma trajetória ampla e complexa, que não se limita ao momento de preparação nos cursos de graduação, que habilitam para o exercício da profissão. Por isso, o estudo aqui apresentado, apesar de versar sobre relações percebidas por estudantes de graduação do curso de Pedagogia, não se propõe ao debate específico da chamada formação inicial. Assim como já afirmado em publicações anteriores (Ferreira, 2020), consideramos a docência como um fazer constante, que se realiza a partir das condições concretas, da relação com a cultura e com o outro, no diálogo com as tensões e dilemas da profissão. Nesse sentido, a formação docente é permanente e não se realiza necessariamente por etapas consecutivas. Isso significa que ao mesmo tempo em que ocorre a apropriação de saberes na universidade, no momento em que se cursa a licenciatura,

também são vivenciadas situações cotidianas e estéticas que interferem na maneira como se compreende a realidade e os fenômenos educativos.

Vale ressaltar que, ao defender uma formação docente que se faz e refaz também a partir das do cotidiano e da interação com a arte, o fazemos considerando a singularidade do sujeito como elemento interdependente da cultura, entendendo sua inegável participação para a promoção de um ambiente formativo nas dimensões inter e intrapessoais (Nóvoa, 2009). Falar de formação continuada a partir dessas afirmativas exige, então, a superação das dicotomias entre os diferentes espaços e tempos da formação, sobretudo no que tangue à apropriação do conhecimento sistematizado e as vivências cotidianas. Defender a educação estética e artística jamais significaria abrir mão da necessária fundamentação e apropriação teórica por parte de qualquer professor. Compreendemos a educação como atividade profissional complexa, que requer planejamento, intencionalidade, consistência teórica e domínio de estratégias. Nesse panorama, é um direito do profissional ter acesso ao conjunto de saberes sistematicamente organizado, discutido e historicamente produzido, pois esse arcabouço é fundamental para que compreenda o que vê, o que vive, o que sente e o que provoca no outro com sua ação (Ferreira, 2020).

Assim, entendemos ser possível pensar em práticas que aliam a ação docente à percepção sensível, pois a atividade de formação não denota apenas a recepção de conteúdos. Pesquisadores como Imbernón, Fortunato e Shigunov Neto (2019); Gatti, Barreto, André e Almeida (2019); Cunha (2020) e Ferreira (2021) têm defendido a importância de fortalecer os docentes para que se vejam não como executores de comandos pensados por quem não conhece sua realidade, ou como consumidores

de soluções prontas, mas sim como produtores de conhecimento, profissionais responsáveis por todo o processo de concepção, realização e reflexão acerca de seu trabalho. Por isso, o processo de tornar-se professor deve ser compreendido de modo amplo, tomando a formação profissional como desenvolvimento estético e de ampliação da percepção do mundo.

Teoria Histórico-Cultural ou sustentação do corpo

Apoiadas na teoria Histórico-Cultural, valemo-nos das elaborações conceituais de L. S. Vigotski e seus interlocutores para a discussão do tema aqui estudado. Vigotski (1998) afirma que o desenvolvimento humano se dá por meio da relação que estabelecemos uns com os outros e nas interações com o meio em que vivemos. Concordando com o autor, compreendemos que a subjetividade é construída à medida que nos apropriamos e elaboramos elementos culturais. Assim, nossas características individuais são elaborações pessoais da experiência social.

Na teoria Histórico-Cultural, a cultura tem posição determinante. Vigotski (1995) apresenta-a como resultado do trabalho humano, que se constitui a partir de um ato intencional de transformação dos elementos naturais e da criação de sistemas simbólicos. Podendo ser compreendida como marcas da humanidade, que são impressas nos signos e nos modos de se interagir e compreender o outro. Numa relação dinâmica e complexa, ao mesmo tempo em que nos afetamos pelo meio e as interações dele decorrentes, também afetamos e alteramos a realidade. Criamos novos instrumentos, modos de simbolizar, e percepções diversas sobre o mundo, questionando-nos sobre nossa sensibilidade e, assim, produzimos novos sentidos para o vivido.

Nossas representações simbólicas são, então, formas de tradução, elaboração e criação a partir / com os elementos históricos e culturais. Por meio das narrativas – orais, escritas, corporais, imagéticas – somos capazes de expressar uma certa percepção da realidade que é repleta de fragmentos de toda uma sociedade, um tempo, um lugar. Mesmo em nossas particularidades, expressamos algo – um sentimento, uma reflexão, uma escolha – que se dá dentro dos limites do realizável em certa cultura, a partir de certas possibilidades linguísticas, de acordo com os recursos conhecidos em certo contexto.

Concordando com Vigotski (1995), entendemos que a formação de conceitos passa a princípio pela esfera social, para, em seguida, tornar-se individual. Por isso, destacamos ainda outra potencialidade das narrativas para o desenvolvimento humano: ao contar de si e de suas vivências, os sujeitos se fazem ouvir e ver, tornam-se presentes no discurso. As palavras, gestos e figuras são colocadas no mundo, para então poderem ser acessadas por outros. A narrativa, nessa perspectiva, é uma prática de memória e de cultivo da presença do que nos confere humanidade.

A educação estética, ou da melodia que me embala

Ao falar sobre estética, referimo-nos ao conjunto de saberes sensíveis, historicamente construídos, que constituem as experiências humanas. Assim como defende Pino (2006), a apreensão sensória, que articula a cultura com as individualidades, de modo a criar representações e desenvolver sentidos que nos são próprios, é uma capacidade estética, que se desenvolve à medida que o indivíduo vivencia situações e interage com o meio.

É então pela *vivência* que desenvolvemos nossa capacidade estética. Costumeiramente,

encontramos em nossos diálogos do dia a dia essa palavra sendo usada como sinônimo de tempo acumulado ou de momentos em que coisas acontecem, mas que não necessariamente se mostram significativas. Neste estudo, recorreremos a Lev Vigotski (2018), quando este usa o termo “vivência” (*pereživânie*¹, em russo) como certa unidade entre uma situação que se vive e os sentidos que a ela atribuímos, que produz mudança no estado de consciência e amplia a compreensão de si e do mundo. Ou seja: viver uma situação profundamente, deixando-se permear por ela. Vivência / *pereživânie* também pode significar processo marcante da vida, acontecimento profundo que caracteriza nossa existência singular. “Delimitam a nossa relação com o mundo desde o nascimento, expressando as ‘mutantes relações’ dos processos psíquicos individuais e do meio social do qual eles são parte” (TOASSA e SOUZA, 2010, p.766).

Pereživanie é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas (...). Dessa forma, na *pereživanie*, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada (Vigotski, 2001, p. 686).

A *vivência* / *pereživânie* remete à subjetividade do desenvolvimento humano, pois é por

¹ Muito embora a tradução literal da palavra para o português seja “vivência”, entendemos que o sentido expresso no pensamento de Vigotski ao definir *pereživanie* se distancia do que pesquisadores ligados à formação de professores no Brasil compreendem como tal, pois em língua portuguesa, “vivência” pode remeter aos afazeres que são realizados mecanicamente e que não oportunizam necessariamente o desenvolvimento e ampliação da consciência. Por isso, utilizaremos no decorrer do texto o binômio *vivência* / *pereživânie* para marcar que se trata de um conceito vigotskiano.

meio dela que produzimos sentidos (González Rey, 2005). Subjetividade esta que, na teoria Histórico-Cultural, se expressa socialmente como constituinte da vida comum, a partir de condições concretas e elaboradas coletivamente, culturalmente criadas e partilhadas. Uma formação docente pautada nos princípios da vivência / *pereživânie* é a que considera os contextos, a diversidade cultural e as histórias de vida, de modo a possibilitar um profícuo diálogo no exercício de apropriação do conhecimento, de inserção no cotidiano escolar e de exploração sensível e sensória da realidade. É uma proposição de educação estética, que se funda em percursos formativos nos quais se tem a vida no centro do processo.

Embora a palavra “estética” esteja fortemente marcada, no campo da Filosofia, pela reflexão sobre o belo e sobre as formas simbólicas próprias da arte, importa dizer que a tomamos como vivência possível em diferentes contextos, sobretudo ao assumirmos que a própria arte não se realiza, apenas, dentro de cânones. Assim como aponta Araújo (2021), a arte favorece a compreensão e expressão dos sujeitos acerca de suas relações históricas e culturais com / na sociedade por vias sensíveis, o que lhes possibilita tomar consciência da própria realidade, a reelaborar e agir sobre ela.

A educação estética se apresenta, no entanto, como uma possibilidade vívida na arte, pois esta permite a expressão do sensível, das múltiplas linguagens, abrindo espaço para que aquilo que tem significado compartilhado no mundo ganhe novos sentidos, pois como Vaz (2021, p. 357) coloca, é “por meio do conhecimento sensível, [que] a arte tem o potencial de educar as sensibilidades”. Vigotski (2001) coloca que por meio da arte o sujeito se relaciona com o outro, numa relação dialética, permitindo o contato com outros modos de compreensão sobre o contexto que o cerca, num processo de ressignificação da realidade.

Percurso metodológico, ou como coreografei a dança

O estudo se pauta na metodologia narrativa, considerando-a tal como possibilidade de partilha de experiências, tomando ainda o movimento de pesquisa como estratégia formativa, gesto estético e modo de rememorar e tomar consciência das experiências vividas. O estudo aqui apresentado se desenvolve a partir da minha inserção no curso de Pedagogia, aquele momento como estudante regular da graduação. Tendo vivenciado desde a adolescência experiências intensas de dançar, e tendo a dança como prática frequente e regular, sobre a qual já percebia ter bom domínio e repertório, acabei (re)conhecendo, em minha turma de graduação, outras estudantes que também gostavam de dançar e viam nessa atividade forte relação com a construção de sua profissionalidade. Tornamo-nos colegas e o tema “dança” estava frequentemente presente em nossas conversas².

O início das atividades do estágio obrigatório suscitou diversas questões acerca do lugar do corpo e dos estereótipos associados à dança na educação escolar. Nem tudo o que eu questionava era percebido, ou considerado motivo de estranhamento, para outras pessoas que circulavam / ocupavam esses mesmos espaços. Em diálogo com as outras estudantes, eu entendia que minhas vivências eram orientadoras, tanto das escolhas que eu fazia como das interpretações do que eu testemunhava.

Eu sentia vontade de conhecer mais e conversar mais sobre a temática e os atravessamentos que ela me provocava. Então, propus

² Aqui vale um esclarecimento. Quando faço referência às professoras que dançam, minhas colegas, falo daquelas que vivenciam a dança como prática de criação e experimentação de modo regular, frequente, fundamentado e orientado, mas não profissional. Isso é relevante por entendermos aqui a dança como expressão artística que possibilita a educação estética, e por isso se diferencia da prática ocasional como atividade física ou de entretenimento.

às colegas, estudantes que também tinham instituída uma prática regular de dançar, que escrevêssemos livremente sobre nossas percepções em cartas, numa rede de interlocução que tinha como finalidade o acolhimento e a escuta umas das outras. Após a escrita individual, recebi de minhas colegas essas cartas e guardei-as em meu acervo pessoal, juntamente com outros registros que eu realizava no período.

Na tentativa de formular uma questão de estudo e pesquisa que versasse sobre o tema, percebi que mesmo tendo meus interesses voltados inicialmente para a dança enquanto prática educativa nos espaços escolares, havia algo que já se apresentava em minhas reflexões como um princípio, e que merecia atenção: o que vivenciar a dança provocava em mim, como professora em formação? Que ensinamentos a dança poderia oferecer para pensar uma educação sensível e integradora, por que fundamentada na arte enquanto manifestação estética?

Revisitei então meus próprios registros e os confrontei com as cartas trocadas com as colegas. Reuni o material que possuía, nossas narrativas, e percebi que ali estava o material a ser investigado. Em diálogo com minha orientadora, Luciana, escolhemos realizar um estudo narrativo, compreendendo a escrita de si como possibilidade de partilha de vivências, que se mostra potente como estratégia formativa e como modo de lembrar e tomar consciência do vivido. Tal abordagem pressupõe o pensamento narrativo, ou seja, a pesquisa é pensada de acordo com o encadeamento de eventos e não ao contrário, em que os eventos são propostos a fim de servir aos objetivos da pesquisa. Pensar narrativamente requer uma ordenação lógica, escolhas dos dizeres, seleção das partes da história, uma organização daquilo que será contado que evidencie o processo. Narrar pressupõe o outro e a esco-

lha das palavras que são usadas para contar a história.

A escolha nos pareceu acertada, pois a retomada dos registros e cartas exigia de mim um outro e novo olhar para esse percurso. Era necessário implicar-me no processo, é claro, mas também desvencilhar-me das impressões primeiras, acolhendo as perguntas que eu me fazia e buscando compreender como o vivido poderia me oferecer respostas. Era necessário estudo e intimidade com as fontes, e por isso voltei a olhar para as cartas em diversas leituras, permiti-me habitá-las, torná-las em mim encarnadas. Desse movimento, pude compreender o que emana dos registros e tecer esta narrativa que é texto e pesquisa, composição e movimento.

Narrar é também um gesto estético, pois a narrativa possibilita olhar de uma nova maneira para aquilo que é cotidiano, abrindo espaço para novas percepções de mundo. Processo que se enriquece quando as narrativas são partilhadas, pois a partir delas é possível contar aos outros sobre os processos formativos pessoais, rememorando aquilo que foi sentido intensamente, o que ficou como perspectiva da realidade. Ao narrar, falamos também de experiências anteriores, necessárias para a construção da identidade e dos contextos de vida quando narramos. Narrar passa a ser mais do que um exercício de contar de mim mesma, para simbolizar um gesto de compartilhamento de conhecimento produzido socialmente, um registro de práticas e reflexões que vão do coletivo para a análise pessoal, retornando ao coletivo de maneira reelaborada.

Inventário da pesquisa, ou separando as sapatilhas

Durante o terceiro ano da graduação em Pedagogia, produzi um diário de bordo sobre minha experiência com a dança e reflexões so-

bre minha constituição como professora. Esse material é composto por dez registros que não estão datados, mas que foram iniciados no mês de agosto. Alguns recortes desses registros foram utilizados como dados para essa pesquisa. Posteriormente, as reflexões acerca da formação docente e das possíveis marcas e leituras possibilitadas pela minha experiência em dança são acentuadas pela troca de cartas que mantive com outras seis colegas, também pedagogas e dançarinas. Nessas cartas, que foram utilizadas para análise, elas me contam como tinham sido suas experiências com a dança e como elas relacionam isso à profissão docente.

Além disso, também produzi duas narrativas sobre minha experiência direcionando meu olhar para minha formação como professora, que também serviram de dados para estudo. Para poder olhar as fontes e organizar as informações obtidas para análise, reuni as produções que eu tinha em um inventário. Nesse sentido, chamarei todos os materiais reunidos de narrativas, pois apesar de se apresentarem em diferentes gêneros textuais – cartas, textos de diário e narrativas pedagógicas – todos são registros de episódios ou situações que trazem vivências e vozes, que subsidiaram o meu processo de reflexão.

Importa ressaltar que, para as análises presentes neste texto, não são consideradas todas as fontes inventariadas. Mesmo no desenvolvimento da pesquisa, da qual este artigo se origina, alguns registros são tomados como secundários, ou seja, não aparecem necessariamente no texto final, mas foram importantes recursos para a compreensão do panorama estudado.

As narrativas foram analisadas através do paradigma indiciário, cujo propósito é evidenciar e possibilitar, através de um olhar minucioso, atento aos indícios e aos pormenores, a construção de novas perspectivas sobre a rea-

lidade. Como um detetive que para compreender um crime busca detalhes e elementos secundários para remontar a história que está investigando, ou um caçador que busca por pistas como pegadas, fezes e pelos, criando a partir dos rastros uma narrativa coerente para encontrar o animal, Ginzburg (2009) propõe uma metodologia interpretativa do contexto que se pesquisa. Para isso, é necessário criar elos coerentes entre os elementos encontrados através de uma microanálise, em que reduz a escala de observação e se estudam as minúcias do material pesquisado, não buscando uma generalização dos elementos individuais, mas destacando as particularidades contingentes nesses elementos, gerando uma narrativa que conecta todos os fatos e assim, possibilita uma compreensão mais profunda da realidade.

Num movimento de aproximação e distanciamento, estranhamento e intimidade (Ferreira, 2021; 2022), fui percebendo ser possível identificar elementos da formação docente que se relacionavam com as vivências em dança. Inicialmente, fiz a leitura de todo o material inventariado. Em outro momento, debrucei-me sobre ele e separei trechos que falavam sobre a dança, outros que falavam mais sobre a docência. Agrupei os trechos que tinham os mesmos sentidos e cada um deles relatei aos referenciais teóricos a que me remetiam ao ler. Em seguida, juntei os textos que abordavam os mesmos recortes teóricos. Selecionei os que de alguma maneira estavam relacionados às perguntas da pesquisa.

Após análise de todos os dados, escolhi alguns trechos das narrativas para analisar sob a luz dos referenciais teóricos sobre experiência estética e a teoria Histórico-Cultural. Esses excertos foram escolhidos por parecerem potencializadores de reflexões acerca da experiência em dança na formação de professores. Desse movimento emergem quatro indícios que em-

basam minha análise em relação às vivências narradas, dos quais trazemos dois para discussão neste texto.

Compreensões a partir da troca de cartas, ou do encontro entre dançarinas

Quem dança sabe como é difícil transpor em palavras as diversas sensações que nos tocam ao percebermos nosso corpo em movimento. Eu já tentei algumas vezes, seja em versos, poesia ou palavras soltas, mas confesso que não me senti totalmente contemplada em nenhuma delas. Portanto, desta vez, escolhi não falar sobre as sensações imensuráveis e inexplicáveis que me permeiam ao dançar, e sim, contar um pouco sobre o que elas fizeram comigo.

Muito mais do que a dança em si, são essas sensações as quais me refiro que foram capazes de me transformar e, ao meu ver, o mais especial em tudo isso, é que elas não me tocaram a qualquer momento, tampouco em qualquer movimento. São em instantes singulares e memoráveis que elas veem e me preenchem, aproximando-me da minha mais pura essência, trazendo toda a vivacidade que se encontra dentro de mim e fazendo-me compreender. Apenas compreender.

Essas compreensões ultrapassam o palco e se refletem em diversos aspectos da minha vida, desde os mais sutis até os mais decisivos. Além de bailarina, também sou professora e, sem dúvida, nessa esfera de minha vida, as transformações que a dança me proporciona se fazem essenciais. A maneira como percebo os corpos e espaços dialoga com noções próprias que minhas experiências no palco. Meu olhar para as diversas formas pelas quais as crianças se expressam, bem como os espaços se fundem, seja dentro ou fora da sala de aula, também é tido através de lentes dançantes.

Assim, as sensações experienciadas por meu 'eu bailarina' conversam com o meu 'eu professora', me fazendo ser quem eu sou, interferindo na maneira que minhas relações se constroem e transformando meu jeito de agir e perceber o mundo. (Jade, carta 2)

A escrita de Jade apresenta importantes relações entre sua prática em dança e o modo como compreende a docência e se constitui professora. O mesmo se observa nas demais cartas trocadas. Antes de buscar elementos que nos permitissem associar suas palavras às nossas perguntas, mergulhamos na leitura e buscamos compreender o significado de dançar e os sentidos atribuídos a essa prática. Percebemos, então, que para essas professoras-dançarinas, a escrita é uma tentativa de tradução de uma narrativa que se expressa pelo corpo, por meio da dança.

Maíra expressa isso muito bem em um excerto de sua carta, quando afirma:

As mãos que redigem esta carta, antes de pertencerem a uma pedagoga que maneja o giz, a caneta, os materiais não estruturados, as fraldas, os planejamentos de aulas, os documentos educacionais, são mãos que percorreram outros caminhos. Foram caminhos nada objetivos, diretos ou vincados, caminhos de passeio e exploração. [...] Alguns chamam isso de desperdício de energia, outros de desperdício de tempo, ou ainda, falta do que fazer. Outros, como eu, chamam isso de arte. Mais especificamente: dança (Maíra, carta 1).

Dançar é narrar com o corpo, expressar um entendimento da história. Ao mesmo tempo, possibilita conhecer, integrar e guardar em si, na materialidade do corpo que dança, elementos da cultura popular e dos saberes ancestrais. Se a dança é facilmente reconhecida como prática cultural que ocupa lugar privilegiado na elaboração de emoções e das interações sociais, é também por meio dela que se pode conhecer mais sobre diferentes espaços, grupos e tempos³.

³ Entendemos que nem sempre a dança está relacionada a essa concepção positiva de criação e expressão, pois frequentemente nos deparamos com relatos de crianças que foram obrigadas a fazer dança clássica, mas não se identificavam com isso; com formas de danças populares que mantêm uma relação estreita com a cultura patriarcal; ou mesmo como Silva (2009) coloca, danças que serviam como propagação da

As estudantes que integraram este grupo de trocas de cartas tinham experiências distintas com a dança, o que enriquecia o diálogo entre todas. Dança do ventre, flamenco, sapateado, *jazz*, balé. Num país de raízes culturais tão diversas e ricas, é importante considerar que a dança extrapola o campo da cena e se afirma como arte também nas ruas, nas comunidades e espaços públicos. Nesses contextos, sobretudo, dançar se torna testemunho de uma história que por vezes não foi escrita e é preservada por meio da tradição. Assim, a dança é narrativa de resistência de povos marginalizados como indígenas, quilombolas, refugiados e periféricos.

Nesse contexto, entendemos como prática recorrente em dança a ação de integrar um coletivo que se reúne, partilha, reflete e cria junto, tendo o movimento como centro do processo. Isso pode acontecer em grupos de dança clássica, moderna e contemporânea, assim como também se manifestar em grupos de dança da cultura popular. Foi interessante perceber que a pertença é característica fundamental, para todas as estudantes, nessa relação com a dança. Diferente de um momento recreativo pontual ou de uma execução obrigatória e protocolar, a dança exige estar presente e fazer parte de um grupo, sentir-se parte.

Dançar exige também presencialidade e consciência: não se pode estar em outro lugar ou pensando em outra coisa. Intimidade com o espaço e seus planos, com o movimento, o corpo e as pessoas. Por isso, a dança também parece ter sido fundamental para que as estudantes se colocassem nos espaços educativos com inteireza e maior consciência da impor-

ideia de corpos obedientes no nazifascismo. Nesse sentido, delimitamos o interesse, neste estudo, de discutir a dança enquanto vivência estética e como um modo de mediação entre o indivíduo e o ambiente sociocultural, permitindo que o sujeito se coloque como um ser em experiência, aprendiz da cultura, e transformador da realidade em que está inserido, reelaborando a cultura, conforme dela se apropria.

tância de seu papel como educadoras. Suas narrativas apontaram para diferentes dimensões da relação entre a dança e a docência. Entre os indícios observados no movimento de análise realizado, destacamos aqui uma dimensão fortemente marcada em todas as cartas trocadas: a dança como forma de expressão de sentimentos e elaboração criativa da realidade. Trazemos, a seguir, algumas cartas transcritas integralmente, outras em excertos, numa tentativa de compor a reflexão com suas vozes, e não sobre elas.

A dança como forma de expressão de sentimentos e elaboração criativa da realidade

Pensar a dança na minha formação me faz compreender o lugar de importância que ocupa na minha vida. Desde muito pequena me vi envolvida em diversas modalidades de dança, até encontrar a dança do ventre, com a qual me identifico profundamente. Fui, desde então, desenvolvendo cada parte da minha personalidade e do meu íntimo dentro da dança.

A arte da dança, enquanto espaço de expressão e de sensibilização, me trouxe um olhar para as sutilezas de cada indivíduo. A transformação que a dança me permitiu viver, veio de um lugar muito íntimo e delicado dentro de mim, minhas inseguranças e minhas certezas, tais quais eu não conseguia expressar foram ficando mais acessíveis, mais leves e palpáveis. A função terapêutica que a dança me propicia é também um meio de comunicação entre o que há dentro de mim, que em palavras não conseguia expressar. Assim, posso dizer que a dança constitui minha formação enquanto indivíduo e, por conseguinte, contribui de forma muito positiva no meu agir cotidiano.

Penso que a minha atuação enquanto educadora requer que eu esteja – de corpo e alma – sensível e atenta às nuances e sutilezas que as crianças trazem, para que eu possa mediar os processos pedagógicos com a garantia de que cada indivíduo tenha assegurado o seu direito

mais amplo de expressão. Para tanto, é preciso que eu, enquanto educadora, esteja segura para propiciar e trabalhar esse espaço de expressão com responsabilidade e cuidado.

É nesse sentido que a dança se encontra com a minha formação, trazendo uma bagagem de experiências que mostra a importância desses processos e me permite agir com clareza. Por fim, a dança enquanto arte não me deixa esquecer da importância de oportunizar espaços em que os indivíduos possam trabalhar o gesto criador e expressarem-se através dessa ponte comunicativa que é a arte em toda a sua amplitude (Raphaella, carta 3).

As palavras de Raphaella nos remetem à dimensão sensível e criativa da dança, e convidam a pensar sobre o caráter formador de tal atividade. Para tanto, recorremos a Vigotski (2001, 2009) quando este apresenta a arte como expressão tipicamente humana, fortemente ligada ao desenvolvimento das emoções e da criatividade. Para o autor, alguns estudiosos centram argumentos no caráter histórico e cultural da arte, tomando-a como objeto de conhecimento. Outros, por sua vez, demonstram interesse em analisar a conexão da arte com o desenvolvimento psíquico e das emoções pessoais, concebendo-a como fenômeno estético. Vigotski propõe um estudo amplo e complexo, no qual considera as duas possibilidades: “[...] deixamos de lado a discussão sobre o psicologismo em estética e os limites que separam a estética do puro conhecimento em arte” (2001, p.12). Assume, assim, que tais áreas se complementam e dialogam de modo a produzir sentidos e experiências significativas e transformadoras:

[...] o reconhecimento da arte como técnica social do sentimento. Consideramos a obra de arte como um conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas e, com base na análise desses signos, tentamos também recriar as emoções que lhes correspondem. Contudo, nosso método consiste em não interpretar os signos como uma manifesta-

ção espiritual do autor ou de seus leitores (Vigotski, 2001, p. 13).

Quando Raphaella nos conta sobre um certo “lugar íntimo” dentro de si, de onde ela reconhece emergir a conexão com a dança, entendemos que a estudante fala justamente do modo como suas emoções mais pessoais, pouco traduzíveis em palavras ou outras maneiras mais explícitas e formalizadas de linguagem, expressam-se em seu corpo ao dançar. A estudante demonstra compreender que, por meio da arte, se conecta de forma muito intensa e própria com o meio e consigo mesma.

Vigotski (2001) defende que o indivíduo se desenvolve e se realiza a partir das condições concretas de sua existência. É a partir de suas vivências e experiências objetivas no mundo que se faz sujeito e que amplia seu estado de consciência. Ao considerar tal perspectiva, não há espaço para dualidades como corpo e mente, pois o desenvolvimento cognitivo é entendido como um processo do/no corpo, que resulta da apreensão sensível da realidade. Raphaella mostra, nesse sentido, que a relação aqui estabelecida, entre a dança e a formação, é de ampliação da capacidade sensível. As emoções são compreendidas como encarnadas no sujeito, e não num outro plano.

Dancei meus sentimentos quando não pude mais suportá-los e contê-los apenas em meu interior. Apresentei um segredo que poucos compreenderam, mas ali estavam as dores e alegrias que calejavam meu peito e meus pés (Mariana, carta 6).

Tomando as palavras de Mariana, compreendemos que a educação estética é aquela que possibilita tanto a expressão pessoal quanto a elaboração social das emoções, por meio de diferentes formas expressivas e artísticas, dentre as quais incluímos a dança. Assim, quando falamos da dimensão sensível comportada pela estética, fazemos referência a diferentes aspectos do desenvolvimento hu-

mano, mobilizados pela vivência. Concordando com Duarte Júnior (2001, p. 14) “ao longo da vida aprenderemos sempre com o mundo vivido, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentarmos dessas espantosas qualidades do real: sons, cores, sabores e texturas, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido”.

A educação estética passa, então, pelas vias de percepção sensível do nosso corpo, que são amplamente desenvolvidas também pela vivência artística. Para compreender ou se emocionar com algo, é preciso antes de tudo entrar em contato e apreender sua existência, o que se faz por meio dos sentidos físicos e corpóreos, que precisam ser intencionalmente desenvolvidos: aprender e olhar, saborear, tatear, escutar. No entanto, os sentidos se manifestam, no ser humano, em maior complexidade, pois nossa compreensão das coisas não se resume à interpretação direta de informações que são capturadas pelo corpo. Sobre isso, Vigotski (2009) aponta: “o que a criança vê ou ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Mas [...] as marcas das impressões externas não se organizam inercialmente no nosso cérebro, como objetos numa cesta. São, em si mesmas, processos: movem-se, modificam-se, vivem e morrem”.

Os sentidos são desenvolvidos, nessa perspectiva, de modo a interpretarmos o percebido, de acordo com nossas referências culturais, históricas e sociais. Assim, a realidade não é apenas sentida pelos sujeitos, num processo de mão única, mas por ele interpretada, codificada, reelaborada. Ao entrar em contato com certa situação vivenciada, também atuamos nela, expressando o que ela significa para nós. Esse movimento se dá a partir do repertório simbólico que possuímos. Por isso, o contato com a dança, bem como outras formas artísticas, pode ser fundamental para a apropriação

de referentes culturais que ampliam a capacidade de simbolização e atribuição de sentido ao que nos acontece: mobilizamos outras formas de entender o que nos passa.

As palavras de Maira também destacam essa relação:

O meu tornar-se professora deu-se a partir de um corpo que lê e se relaciona com o espaço, compreendendo que muito do que aprendemos nos atravessa antes corporalmente e afetivamente do que cognitivamente (Maira, carta 1).

Tendo a apreensão da realidade e sua simbolização como dimensões de uma educação estética dos sentidos, compreendemos que esse processo é mobilizador daquilo que é sentido pelo sujeito, no campo de suas emoções. Ao conhecer algo e entender o que isso representa para si, são provocados sentimentos e reações com as quais é preciso também se atentar. Assim, esse movimento de revelar sentimentos que não poderiam ser expressos de outras maneiras, coloca a dança como possibilidade de acesso e desenvolvimento da capacidade sensível do sujeito.

A dança, nesse contexto, é entendida como um conjunto sógnico que constitui a linguagem humana e possibilita simbolizar sentimentos, ideias e relações com o mundo. Possibilita também a elaboração simbólica da realidade: o desenvolvimento da percepção, gestualidade e emoções nos torna mais atentas à realidade e capazes de realizar a apropriação de significados até então não acessados / percebidos.

Vigotski (2009) também ressalta a importância da arte no desenvolvimento da imaginação e da criatividade, aspectos fundamentais para a formação da identidade pessoal e cultural das pessoas. Ele defende que a arte pode ajudar a desenvolver a capacidade de pensar de outros modos, imaginar possibilidades alternativas e encontrar soluções criativas para os problemas. Nesse sentido, a dança

possibilita a criação de novas relações com o cotidiano. É desenvolvimento criativo na perspectiva vigotskiana de criação como ação vital humana, que se funda concretamente na realidade e a ela retorna – se dançar nos leva ao mundo das imagens e emoções subjetivas, é real o sentimento provocado, assim como são reais as intervenções que a dança possibilita na representação de si e desenvolvimento da personalidade do indivíduo. São as condições reais e concretas que possibilitam a criação. Por isso, é uma forma complexa de se colocar na relação com o mundo.

Uma atriz que dança, é assim que me defino. A dança me compôs desde pequena, com aulas de jazz e flamenco. Sem dúvida minha trajetória artística é marcada pelo ritmo da dança no tempo de cada passo, no compasso e nas melodias das músicas. É isso o que a dança nos proporciona, equilíbrio corporal, noção de ritmo e de tempo musical, percepções necessárias para todos nós.

Quando a criança entra em contato com seu corpo e seu próprio ritmo, ela compreende o espaço que ocupa e a forma como se movimenta, e isso vai ajudá-la a se compor em diversas etapas de sua vida: falando para um grande ou pequeno público, em situações cotidianas como num ônibus apertado, andando em calçadas lotadas, em eventos onde se está no foco dos olhares de todos, enfim, entender o corpo e suas proporções nos ajuda a nos colocar nos espaços que precisamos ocupar, de forma coerente respeitando os limites dos outros corpos ao redor. Esse aprendizado raramente vemos nas escolas, e nos deparamos no dia-a-dia com adultos sem noção alguma do espaço que ocupam, roubando e atravessando os limites do próximo por pura falta de percepção de si mesmo.

Em sala de aula, as concepções de ritmo, melodia, coordenação motora, espaço e tempo que a dança me proporcionou, são essenciais para uma aprendizagem completa, onde corpo e a mente atuam como um só. Cada gesto constrói papéis e formas de ser e estar no mundo, desde muito precocemente.

A percepção de toda essa gama de comunicação que constrói parte de nossas relações, serve para refletirmos a importância da necessidade de qualificação dos profissionais, como propulsores do refinamento na habilidade de reconhecer o próprio corpo (Carla, carta 4).

A escrita de Carla nos ensina que mais do que aplicações da vivência em dança para formação docente, é importante ressaltar as contribuições do dançar para a constituição do modo de ser e pensar como professora. O contato com diferentes formas artísticas e o estudo da dança (por meio da prática e também da aproximação com as teorias do campo) trazem possibilidades de reflexão e ampliação de repertório que possibilitarão a criação em seu contexto de trabalho. A dança se mostra, nesse cenário, como espaço de desenvolvimento pessoal e de formação para a percepção, memória e consciência de si como indivíduo sensível, expressivo e crítico, inserido num ambiente repleto de imagens, sons e gestos que foram criados pelo outro e que fazem parte da cultura.

Dançar se configura, então, como possibilidade de desenvolvimento concreto da consciência corporal, forma de denunciar e atuar contra as dualidades corpo/mente, afeto/cognição. Dançar é com o corpo, pensar também. Dançar nos afeta, ler também. O conhecimento possibilitado pela prática de dançar não é estritamente ligado ao corpo. Isso seria reafirmar dualidades. Amplia-se o estado de consciência em relação ao indivíduo como ser integral. Do mesmo modo, a dança não é potente apenas como forma de voltar-se para si, mas também como maneira de compreender o outro em suas singularidades e como parte de um coletivo. “A arte da dança, enquanto espaço de expressão e de sensibilização, me trouxe um olhar para as sutilezas de cada indivíduo” (Anotações de Victória).

As estudantes expressam ter mais disponibilidade para conhecer os outros e acolher

suas singularidades, por terem um olhar mais integrador desenvolvido pela dança. Por ser uma prática que nos conecta a muitas outras pessoas, mesmo quando executada individualmente, a dança permite o estabelecimento de vínculos e pode levar os sujeitos a se conectarem uns aos outros de formas não convencionais e, por isso, menos estereotipadas. A dança possibilita o toque sensível, a experimentação da presença do outro pelos sentidos, o reconhecimento de outros ritmos, tempos, compassos, com os quais é preciso tentar encontrar sintonia. Na perspectiva aqui defendida, dançar é junto, democrático e inclusivo.

Reafirmando a premissa de Vigotski (2018), para quem o pensamento se estrutura e se realiza pela linguagem, sem a ela se confundir, por serem processos distintos e interdependentes, defendemos que a educação estética é via fundamental para que se realize a ampliação dos campos de linguagem e as formas de pensar e compreender a realidade. Há um conhecimento profissional importante que não se restringe à Pedagogia, mas que se constrói continuamente, numa aproximação pelos estudos, pelos momentos de fruição e pelos processos de criação que desenvolvemos pessoalmente e que se alia aos saberes docentes, os ressignifica e altera.

Ainda, a dança nos convida, a todo tempo, a lidar com as limitações e dificuldades, de modo a instigar a colaboração, o estudo e a apropriação técnica para melhor dançar. São ensinamentos vivenciados e compreendidos para além do momento da dança, que repercutem na forma como se compreende as relações humanas e, conseqüentemente, a própria docência: planejar o possível, acertar o passo, seguir o plano, ensaiar. Dançar também nos ajuda a entender que o improvisado tem seu lugar na composição, mas apenas quando há domínio técnico e consciência do que se pretende com a coreografia que já foi pensada, ensaiada,

discutida com outros dançarinos, intencionalmente. Inspirações, intencionalidade.

[...] A dança, no entanto, acabou por me transformar não só de dentro para fora, mas de fora para dentro também. Me fez entender que cuidar da saúde do corpo significa cuidar da saúde da mente. Nesta perspectiva, me peguei planejando diversas ações na sala de aula e fora dela com as alunas e alunos das escolas que trabalhava. Algumas dessas ações saíram no planejamento e ganharam formas e cores em momentos de dançar na escola, outras se tornaram mais uma rotina em sala como a prática de exploração de diferentes planos visuais, o hábito do relaxamento ou alongamento. Enfim, estratégias da dança que acabam por ocupar os espaços das salas de aula e do pátio escolar.

Com essas pequenas ações acabo por me conectar melhor com as alunas e os alunos das escolas por onde passo. A dança tem sido na minha carreira profissional um apoio mental e corporal para melhorar o trabalho cotidiano com a criançada (Simone, carta 5).

Por entender a potência do trabalho com arte, as estudantes também expressam entendimento de que a melhor maneira de exercer a docência é provocando o desejo pela arte, fazendo com que seus estudantes vivenciem processos transformadores, que ousem pensar por metáforas, enxergar nuances e buscar novos caminhos, outros gestos. Ainda, vale lembrar que o espaço da escola, especialmente o território da aula, é permeado pelas manifestações populares, pela arte da rua, do gueto, dos nossos ancestrais, aquela cujas práticas remontam à tradição e marcam nossa história, acenam possibilidades de novas e intensas conexões, diálogos e referências. Há coisas que não cabem no palco e que fazem parte, essencialmente, do repertório a ser vivenciado e reelaborado com os alunos em sala de aula. A arte na escola, então, é a que propicia trilhar caminhos, que valoriza os processos, a experimentação, criação e descoberta – de si, do outro, de novos elementos culturais –, que

confronta certezas e permite ampliar as formas de conhecer, fazer e refletir sobre/com/na humanidade.

Considerações finais, ou quando as cortinas se fecham

Dizem dessas obras que elas são fortes não por sua verdade externa, mas pela verdade interna. A imaginação se relaciona com o real ao possibilitar que alegorias e metáforas sejam criadas e lições tiradas, que nos ajudem a entender situações vividas que se mostrem excessivamente complexas e de difícil compreensão (Vigotski, 2001, p. 18).

Pensar a formação docente, a partir de sua relação com as diferentes formas expressivas artísticas, dentre as quais aqui destacamos a dança, é defender uma educação estética pautada na sensibilidade, na solidariedade, no coletivo. A arte se acena como um importante eixo na formação, capaz de mobilizar processos cognitivos e proporcionar o desenvolvimento de funções psicológicas como a memória, percepção e atenção. Isso se dá tanto pelo fazer artístico quanto pela fruição.

Entendemos que o contato com a arte amplia o universo cultural das futuras professoras, oferecendo diferentes perspectivas da realidade. A partir das vivências corporais e musicais advindas da dança, encontram referências de imagens, conectam-se com símbolos e ampliam seu repertório técnico. Conectam-se com emoções comuns a pessoas de outros tempos e lugares, conhecem narrativas e desenvolvem suas emoções.

As palavras das estudantes, aqui registradas, permitem-nos compreender que a vivência artística favorece o desenvolvimento de múltiplas linguagens, implica a atribuição de sentido aos símbolos e estruturação do pensamento de forma sincrética, essencial para o desenvolvimento da imaginação e da capaci-

dade de criação. Estas não são utilizadas apenas para a inventividade artística, mas para todo o ajustamento do indivíduo ao mundo, compreendendo assim sua necessária consciência e desejo de superação das gerações anteriores. Concordamos com Duarte Junior (2001, p. 177), e defendemos que “[...] uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana”. Defendemos uma educação abrangente e permanente, compromissada com o sensível e o inteligível, que emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo moderno e o conhecimento por ele produzido.

Referências

- ARAÚJO, Gustavo Cunha. El Arte y la Estética en la Educación: una Dimensión Epistemológica. *Revista humanidades*, v. 11, n. 1, p. e44157, 2021. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/humanidades/article/view/44157>. Acesso em: 5 abr. 2023.
- CUNHA, Renata Cristina de Oliveira Barrichelo. *Narrativas pedagógicas e efeitos de leitura entre estudantes de Pedagogia*. In: COSTA, Adriana A. F.; CUNHA, Renata C. O. B.; PRADO, Guilherme V. T.; EVANGELISTA, Francisco (Orgs.). *Narrativas, formação de professores e subjetividades democráticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.19-45.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.
- FERREIRA, Luciana Haddad. *Educação estética e formação docente: narrativas, inspirações e conversas*. 1.ed. - Curitiba: Appris, 2020.
- FERREIRA, Luciana Haddad; CUNHA, Renata O. Barrichelo; PRADO, Guilherme V. Toledo. Memórias da docência futura: a escrita de pipocas pedagógicas. In: PRADO, Guilherme V. Toledo (org.) *Narrativas de*

formação, na escola e na universidade. São Carlos: Pedro e João, 2021. p. 169–204.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (publicação original em 1983).

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de S.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 143–180.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

IMBERNON, Francisco; FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Thaís Gonçalves Rodrigues. Pensamento e ação: política e(m) dança. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

TOASSA, Gisele e SOUZA, Marilene Proença Rebello. **As vivências: questões de tradução, sentidos e fon-**

tes epistemológicas no legado de Vigotski. **Revista de Psicologia da USP**. São Paulo: USP, 21 (4), p. 757–779, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007> Acesso em: 11 dez. 2023.

VAZ, Adriana. Arte, sensibilidades e educação estética: conceitos, possibilidades teóricas e narrativas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 18, n. 54, p. 344–365, 2021. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8880>. Acesso em: 11 dez. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo de Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. V. 3. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete Aulas de L. S. Vigotski Sobre os Fundamentos da Pedagogia**. Trad. Zoís Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico**. A apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: 30/04/2023

Revisado em: 20/11/2023

Aprovado em: 26/11/2023

Publicado em: 14/12/2023

Luciana Haddad Ferreira é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). É integrante do Grupo de Pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades (HiNaS) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (Gepec). *E-mail*: haddad.nana@gmail.com

Victoria Ramos Takahachi é mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (Gepec) da Unicamp. *E-mail*: vicktakahachi@gmail.com