



A arte na formação inicial de professores: uma pesquisa bibliográfica

Ronivaldo da Silva de Almeida

UNEB (Brasil)

roni.almeida1996@gmail.com

Liége Maria Queiroz Sitja

UNEB (Brasil)

liegesitja@gmail.com

Resumo: A formação de professores tem sido um campo em constantes disputas entre paradigmas pedagógicos e políticos, incluindo abordagens críticas, ético-estéticas e emancipatórias, que buscam superar a lógica produtivista e valorizar a experiência, a subjetividade e a criação no processo formativo. Neste artigo, trazemos ao debate uma perspectiva de formação atenta aos saberes experienciais, as sensibilidades e a experiência estética. Nesse sentido, pretendemos discutir, a partir da literatura, as contribuições da Arte para a formação inicial de professores, lançando a seguinte indagação ao campo: Como a experiência com a arte, enquanto linguagem sensível e formativa, tensiona e (re)significa os sentidos atribuídos à formação inicial docente no contexto universitário? A defesa que fazemos é que o ser humano não pode ser pensado de forma compartimentada, perdurando ainda o antigo dualismo positivista: razão e emoção. Acreditamos que a cognição é fruto da sinergia entre razão e emoção, e essa dupla dimensão humana nos auxilia na compreensão do mundo e na nossa autocompreensão. Portanto, a arte, como linguagem privilegiada do sensível, colabora com o refinamento e o alargamento dos nossos sentidos e da nossa imaginação, contribuindo para uma formação integral, crítica, criativa e autoral.

Palavras-chave: Arte; Experiência estética; Formação inicial de professores. Experiência.

Introdução

Ainda existe uma certa carência nos processos formativos iniciais de professores, no contexto da educação superior a respeito das potencialidades da arte. Embora ainda se observe, em diversos contextos da formação inicial de professores no Brasil, a influência de concepções técnico-racionalistas — que tendem a fracionar o conhecimento e a prescrever modelos pedagógicos padronizados —, é importante reconhecer que esse cenário não é homogêneo.

O campo da formação docente é marcado por disputas entre diferentes paradigmas pedagógicos, incluindo abordagens críticas, ético-estéticas e emancipatórias, que buscam superar a lógica produtivista e valorizar a experiência, a subjetividade e a criação no processo formativo. Considerar essa complexidade é essencial para uma análise conceitualmente precisa e comprometida com a pluralidade que caracteriza a pedagogia brasileira contemporânea. Tal constatação coloca desafios urgentes ao campo no sentido



de contribuir para itinerâncias formativas menos prescritivas e engessadas, arraigadas na transmissão de um conhecimento notadamente racional e pragmático, e mais significativas e emancipadoras.

Nesse sentido, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de conceber uma formação voltada para a dimensão ontológica do ser, levando em consideração outras formas de saberes, com espaço para as experiências e as sensibilidades (Canda; Almeida, 2018). É nesta direção que defendemos a fecundidade da arte para a formação inicial de professores. Trata-se da defesa de uma formação integral do ser humano, o qual não pode ser reduzido ao racional, puramente. O campo pedagógico, por sua complexidade, exige que pensemos o ser humano enquanto ser histórico e finito, interpelado e aberto ao poder-ser, isto é, outras possibilidades de existência.

Dada a relevância da arte para a construção da nossa subjetividade, bem como para o desenvolvimento da percepção, imaginação, capacidade de reflexão crítica e de desenvolvimento da criatividade (Barbosa, 2006), essa deve ser pensada a partir da sua transversalidade, não sendo apenas uma área isolada do saber, mas um dispositivo diático disparador de experiências formativas. Por sua especificidade, pode e deve contribuir para formar professores com um repertório cultural, social e estético importante, além de possibilitar, nos espaços formativos, um lugar para o diálogo e expressão por diversas linguagens dimensões importantes no processo de ensinar.

Visando refletir a respeito dessa questão, propomos como objetivo geral compreender a contribuição da arte para a formação inicial de professores e, especificamente, realizar uma revisão de literatura, discutindo concepções de formação, formação de professores e apresentando as contribuições da arte para a formação inicial de professores, a partir do seguinte questionamento: Como a experiência com a arte, enquanto linguagem sensível e formativa, tensiona e (re)significa os sentidos atribuídos à formação inicial docente no contexto universitário?

Na primeira parte do artigo, trazemos uma discussão mais abrangente sobre a formação, defendendo, principalmente com a ajuda de Carvalho (2008), uma perspectiva não essencialista, calcada na experiência e na criação/invenção. Na segunda parte, trazemos um panorama mais amplo de pesquisas que contribuem para pensar a arte e a formação inicial de professores e, por fim, discutimos o porquê da arte na formação integral, encerrando com as considerações finais.

2 Formação como experiência

Nesse século, temos acompanhado um interesse especial pelo campo da formação de professores, o qual vem acompanhado da defesa da complexidade que envolve o ato de ensinar. O termo formação aglutina em si a ideia de se pensar/viver a educação como um processo singular, contrariando ideais positivistas que a associavam ao alcance de um padrão único pré-estabelecido (Carvalho, 2008).

Na contramão de uma formação de professores para o alcance de metas previamente estabelecidas, isto é, um modelo idealizado e essencializado de professor, que supõe a homogeneização e o descarte das experiências singulares que constituem cada ser em suas especificidades, Carvalho (2008) defende a formação como um processo de tornar-se o que se é.

A frase “tornar-se o que se é” ou “como se chega a ser o que se é”, de autoria de Nietzsche, é utilizada por Larrosa como um emblema da ideia de formação (Zen; Carvalho; Sá, 2018) como uma jornada rumo a si mesmo, marcada por invenção, desvios, rodeios e incertezas.

Assim, tornar-se o que se é não é uma finalidade apriorística e teleológica, mas um processo “pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é” (Larrosa, 2005, p. 52 apud Zen; Carvalho; Sá, 2018).

Essa perspectiva compreende a formação enquanto experiência e se desvincula de uma cosmovisão essencialista. Cada um, ao se formar, só pode se tornar o que se é, já que cada sujeito se constrói/inventa a partir das diversas possibilidades acionadas na sua experiência com o mundo e modos de vida. Isso pressupõe, por sua vez, que tudo acontece na relação, não tendo, necessariamente, nada pré-existente ao acontecer (Carvalho, 2008). Aprender, pois, é ter uma experiência que amplia o mundo de significação que somos (Lévy, 1996 apud Carvalho, 2008), sendo a experiência com a arte um dos modos privilegiados para esse processo.

A formação pensada pelo viés da experiência é defendida por Almeida e Jesus (2024) como um acontecer singular, capaz de provocar autoformação e heteroformação; portanto, acontece com o outro, mas cada um forma-se a si mesmo; trata-se de uma travessia do ser em direção a si mesmo, “como ontogênese, ou seja, como caminhada do Ser para seu aperfeiçoamento infindável” (Macedo, 2012, p. 68).



Nesta direção, a formação pressupõe uma experiência que altera a compreensão do sujeito a partir do encontro com uma alteridade provocadora de diálogo. Não está em questão atingir uma meta específica, mas oferecer condições de possibilidades para que os sujeitos atualizem possibilidades postas em funcionamento pelo jogo incerto do mundo. Essas possibilidades atualizadas pelo sujeito são a criação/invenção de uma existência singular, significativa e autoral, portanto, formativa e transformativa (Almeida; Jesus, 2024).

3 A arte na formação de professores

A formação inicial de professores compõe uma das etapas da formação docente, com significativas contribuições para o desenvolvimento profissional (Rosa et al., 2020), e tem sido objeto de estudos e pesquisas preocupadas com o exercício da docência e sua complexidade (Anjos; Cordeiro; Araújo, 2021).

Essa etapa da formação é marcada por questões diversas, as quais podemos relacionar, de modo geral, com a sua história de vida, entrelaçando aspectos como: sua iniciação escolar, trajetória enquanto estudante, escolha da profissão, experiências vividas através dos componentes curriculares e dos saberes que os extrapolam, além daqueles inerentes à imersão em outras experiências, tais como as sociais, filosóficas, culturais, linguísticas e estéticas (Almeida; Souza, 2016). Portanto, os saberes da profissão docente são complexos e multirreferenciais, aglutinados em uma dimensão holística do ser, os quais podem ser experienciados transversalmente pela arte, via pela qual as nossas sensibilidades são alargadas.

De acordo com uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, realizada a partir de artigos publicados em periódicos Qualis/CAPES com estratos A1 e A2, a partir de 2010, os principais temas discutidos no âmbito da formação de professores são: Estratégias Pedagógicas, Tecnologia da Informação e Comunicação, Estágio supervisionado, Identidade Profissional, Articulação Teoria e Prática e Saberes Docentes. Essa mesma pesquisa aponta para a relevância da formação inicial para a construção da identidade profissional do docente (Rosa et al., 2020), o que interessa para pensar a contribuição da fruição artística nesse estágio de formação para o tornar-se professor.

Pensando nisso, destacamos aqui um conjunto de pesquisas que tomam como objeto o campo dos saberes docentes, notadamente aquelas que se ocupam dos saberes experienciais, sensíveis e estéticos, que, apesar de ainda ocuparem um espaço reduzido, têm despertado

otimismo com o crescimento de pesquisas na área. Nesse sentido, algumas pesquisas merecem destaque para os propósitos aqui elencados.

Hernandez (2012) realizou uma pesquisa no Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte), grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, visando analisar o repertório estético das professoras da rede de ensino público (municipal e estadual) da Região Metropolitana de Campinas (RMC), participantes de um curso especial de formação em Pedagogia (PROESF), oferecido entre os anos de 2002 a 2008. Apesar de as participantes serem professoras em exercício, o curso se destinava a uma formação nos moldes da formação inicial em Pedagogia.

Assim, no artigo *O encontro com a arte: formando e transformando o repertório de professores*, a pesquisadora analisa dados referentes à aplicação de um questionário às participantes do curso sobre o repertório cultural das mesmas. Nessa pesquisa, a autora defende que só será possível inserir a arte na escola se as(os) professoras/professores vivenciarem experiências estéticas em suas vidas. A partir disso, aponta que é possível a transformação do olhar, pela arte, além de defender a sua inclusão nos processos de formação de professores, sejam iniciais ou contínuos, “como importante caminho a favor da formação do indivíduo e da transformação do mundo em que vivemos” (Hernandez, 2012, p. 91).

No artigo *Arte para a Docência: estética e criação na formação docente*, Loponte (2013) discute as experiências realizadas nas disciplinas de Didática de cursos de licenciatura e provocações advindas das produções artísticas “*As meninas*”, de Diego Velázquez, e a exposição “*Cuide de você*”, de Sophie Calle. Indagando sobre como a arte e a experiência estética podem alimentar a constituição da docência, a pesquisadora entende que é preciso pensar na própria vida e na dos seus próximos como uma obra de arte, claro que não em um sentido idealista e romântico, mas enquanto atividade criadora, que recusa o assujeitamento e a passividade diante das coisas. Portanto, seria necessário contaminar os processos de formação inicial docente com uma atitude estética, superando o excesso de racionalidade e objetividade, que marcam, por vezes, o fazer pedagógico. Assim, pode-se esperar outros modos de lidar com o conhecimento e com o cotidiano escolar.

Uma das premissas defendidas por Loponte (2013) é que o pensamento ocidental prefere a sensatez à “loucura” que a arte provoca, ao nos deslocar do nosso lugar e nos permitir experimentar tantos outros. Dentre tantas questões pertinentes a respeito da arte na formação docente, a pesquisadora propõe refletir sobre uma formação de professores que contemple um conhecimento em arte ou um pensamento a partir da arte, o que supõe um deslocamento em nossos modos mais lineares e previsíveis de pensar. Toda essa linearidade



do pensamento está presente e intoxica o trabalho do docente, desde a construção das aulas até os métodos de ensino e avaliação. Esse processo, contaminado pelo racionalismo exacerbado, torna-se refém de manuais prescritivos, que castram todas as possibilidades de inovações, ousadias e acontecimentos.

A partir da arte, a proposta levantada por Loponte (2013) é que, na atividade docente, haja espaço para a criação e invenção, produzindo modos singulares de pensar aulas, práticas pedagógicas e metodologias de ensino. Nesse caso, mais do que simplificar a questão complexa de “como se dá uma boa aula”, o contato com a arte pode favorecer aos professores a flexibilidade e a inventividade, úteis para significar e ressignificar o conhecimento na relação dinâmica com os estudantes e seus múltiplos contextos.

Portanto, aparece no texto de Loponte (2013) a defesa de um componente artesanal da docência, o qual se relaciona com um modo “artista” de existência, isto é, uma vida que não se conforma com padrões e regulações de toda ordem, mas que assume o protagonismo de sua própria existência.

Assim, a arte e a experiência estética podem contribuir para a formação docente à medida que nos ajudam a repensar os sentidos e significados cristalizados sobre a educação, a arte e o próprio processo de ensino. A arte, sobretudo a arte contemporânea, pode favorecer a inquietação, o estranhamento e a reflexão, e, dessa forma, ser uma mola propulsora para uma docência ousada, singular, inventiva, não conformada e não arraigada em modelos prontos e reproduzíveis.

Schlindwein (2015), por sua vez, realizou uma pesquisa com o intuito de ampliar o repertório de professoras matriculadas no curso de Pedagogia, no que se refere aos bens culturais e artísticos. As vivências estéticas foram realizadas com um grupo de doze professoras com atividades no campo das artes visuais, sensibilização musical, teatro, cinema e literatura. A partir disso, a autora afirma que as vivências estéticas podem desencadear nos sujeitos a ampliação do repertório, o desenvolvimento estético e a postura ética. Logo, uma educação pautada nas artes favorece o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, os quais caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana.

Portanto, a educação deve atuar no sentido de desenvolver a sensibilidade, percepção e imaginação dos sujeitos, e isso pode acontecer a partir do contato com diferentes manifestações artísticas, com as quais dão sentido e, inclusive, podem transformá-las (Schlindwein, 2015).



Ainda, segundo Schlindwein (2015), as vivências artísticas, juntamente com a reflexão de diferentes manifestações artísticas, favorecem o estranhamento, além de mobilizar a percepção e a imaginação. Portanto, a formação, quando propicia a vivência estética, favorece a ressignificação da realidade pelos sujeitos, apresentando uma perspectiva de uma práxis política e abrindo espaço para se criar/pensar em um mundo mais humano e solidário (Pucci, 2018).

Schlindwein (2015), baseada em Vigotski, nos diz que o ser humano possui a capacidade de simbolizar, que vai além de comunicar uma mensagem; é a habilidade de atribuir significado ao mundo, transformando-o. A arte, nesse sentido, por sua potência simbólica, é uma maneira de o ser humano dar sentido à sua própria existência, podendo, por sua vez, criar sentidos inéditos.

A experiência com a arte propicia ao indivíduo um desenvolvimento integral, que envolve o intelecto, os sentidos, a emoção e os conhecimentos adquiridos. Tais experiências artísticas são fundamentais para desenvolver a sensibilidade, a percepção e a imaginação, que não se limitam à mera identificação de significados, mas abarcam a possibilidade sempre presente de recriação e transformação.

Nesse contexto, Schlindwein (2015) defende que a experiência com a arte pode ocupar um lugar significativo na formação docente. Pelas próprias características da profissão, a rotina pode favorecer a formação de hábitos, provocar o congelamento dos sentidos e empobrecer a experiência de ensino e aprendizagem. Esse processo interrompe a capacidade de simbolizar e, com isso, prejudica a possibilidade de atribuir novos significados ao mundo, transformando-o em algo inovador. Ou seja, a experiência com a arte pode favorecer docentes mais sensíveis, capazes de, constantemente, atribuir novos sentidos à sua prática pedagógica, evitando um praticismo infértil. Além disso, as experiências estéticas, na perspectiva adotada por Schlindwein, promovem o desenvolvimento de um pensamento mais imaginativo, essencial para a criação humana.

No artigo *Experiência e educação estética: sentidos e epifanias de um sarau infantil na Universidade Federal da Bahia*, Canda, Souza e Souza (2020) descrevem a pesquisa realizada a partir do Sarau Infantil: Toda Criança é um Poema, projeto de extensão permanente da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa foi realizada no componente Arte-Educação, com 23 estudantes de diversos cursos de licenciatura e alguns bacharelados, na Faculdade de Educação da UFBA, na qual foram possibilitados espaços para a criação artística, experiências de ouvir, ver imagens, sentir, jogar, cantar, entre outras experiências estéticas.



A partir da pesquisa, os autores trazem algumas considerações, dentre as quais as reflexões trazidas pelos estudantes acerca da escassez de experiências estéticas no âmbito do ensino, com relatos de alguns educandos de que nunca presenciaram experiências artísticas ao longo da graduação. Ao inserir a arte na formação docente, é possível investir em outros processos que não se restrinjam ao racional e ao conteudismo, “mas que ampliem as dimensões sensíveis e criativas da experiência humana” (Canda; Souza; Souza, 2020, p. 11).

Além disso, os autores supracitados destacam que a educação estética dos estudantes em formação amplia a própria compreensão desses sujeitos sobre o seu processo formativo, expandindo o repertório estético e cultural, superando práticas utilitaristas, fragmentadas, acríticas, pragmáticas e deterministas de educação.

Corroborando com esse pensamento, Anjos, Cordeiro e Araújo (2021) defendem a ampliação do espaço dedicado à arte na formação inicial docente por se tratar de uma área necessária ao desenvolvimento humano. A formação inicial, defendem, deve ser um lugar privilegiado para a ampliação do repertório cultural dos(as) estudantes. Além do mais, a experiência estética empresta uma forma provocativa à formação, abrindo espaço para o diálogo e direcionando o olhar para o outro. Assim, é possível pensar em uma formação, por intermédio da arte, que rompa o racionalismo dos programas curriculares oficiais e possibilite o encontro, o diálogo, a estética e a ética (Miorando, 2018).

A despeito das contribuições trazidas por estas pesquisas, é importante destacar que a inserção da arte no currículo de formação inicial de professores não deve ser pensada como a promessa messiânica de que a arte salvará a educação. Portanto, a inclusão da arte no currículo da formação inicial de professores não deve ser mais uma área do conhecimento socialmente produzido, tal qual a filosofia, sociologia, etc., mas como um conhecimento transversal, como possibilidade de vida em que a realidade não baste (Carvalho; Moreira, 2016).

Tais pesquisas acionam as múltiplas experiências artísticas e estéticas na formação inicial, sinalizando-as, para além de uma dimensão puramente subjetiva, como possibilidade de uma formação integral, que não desconsidera o sensível, as experiências, a história de vida, a cultura e o diálogo. Apostar numa formação inicial de professores que não sucumba exclusivamente à objetividade e ao racionalismo é defender uma formação ontológica, encarnada, aberta ao outro e que entende a importância da criação como traço ontológico, logo, essencialmente humano. Trazemos na próxima seção as principais contribuições da Arte para uma formação humana, integral, complexa e multirreferencial.



4 Arte para quê?

As discussões e reflexões levantadas até aqui dialogam com o entendimento de Barbosa (2021), para quem as humanidades e, nesse caso, a arte, de modo especial, alimentam a plasticidade cerebral e a potência da cognição humana. Por sua vez, mais do que hierarquizar a arte em relação aos demais saberes curriculares, a proposta produtiva é assumir a necessidade de uma formação holística, integral, multirreferencial e, por isso, significativa.

A arte, então, participa da formação humana menos como um conjunto de saberes delimitados a um campo específico e mais como um diálogo com uma dimensão ontológica do ser, contribuindo para o seu aperfeiçoamento — no sentido de pensar e repensar-se no mundo, ganhando novas perspectivas de compreensão oriundas da experiência estética. Essa experiência desperta a autonomia do pensamento, a imaginação e a criação.

Quando defendemos a arte na formação inicial de professores, não temos em vista um processo formatado de transmissão de conhecimentos da história da arte e da estética. A proposta dedica-se à formação ontológica do ser, entendendo que há uma relação intensa, complexa e complementar entre o domínio do sensível e da razão. Não somos seres cindidos ou compartimentados, mas influenciados por todos os elementos que nos constituem.

Portanto, a defesa da arte na formação de professores não se limita à transmissão do ensino de arte visando preparar apenas professores dessa área. O entendimento é de que a arte, enquanto linguagem e criação humana, independentemente de seu conteúdo e forma, promove o desenvolvimento de capacidades criadoras, comunicativas, expressivas e críticas (Barbosa, 2021). Essas habilidades precisam integrar a atuação profissional de docentes em qualquer área do conhecimento.

Por diversas questões – sejam elas de ordem social, cultural, histórica, econômica ou política –, nem sempre algumas linguagens artísticas, sobretudo as artes visuais, ocuparam um lugar de destaque na nossa formação como cidadãos brasileiros, tanto formalmente quanto informalmente. Isso gera algumas dificuldades na fruição da arte, especialmente daquelas que não têm como preocupação uma correspondência imediata com a realidade. O efeito disso é que nem sempre fomos estimulados a experimentar o prazer proporcionado pela arte, um aspecto essencial para o contato com ela. Este prazer estético, no entanto, só pode ser alcançado a partir do contato frequente e da intimidade com diversas linguagens artísticas (Barbosa, 2021).

Barbosa (2021) aponta, entre alguns critérios que caracterizam uma experiência estética, a surpresa e a satisfação, os quais se imbricam dialeticamente. Por um lado, a

surpresa supõe a inediticidade do fenômeno apreendido, exigindo que o observador o assimile para integrá-lo ao seu mundo. Por outro, a satisfação supõe que o fenômeno observado esteja de acordo com o conhecimento prévio do observador.

A partir desses critérios, podemos inferir que uma experiência estética, quando imbuída de surpresa, pode provocar mecanismos intensos de significação do vivido. A surpresa desloca o sujeito, que busca sentidos mais ou menos harmônicos, para, em seguida, acomodá-los satisfatoriamente no conjunto de signos construídos em seu mundo de significados.

Além desses dois critérios, Barbosa (2021) orienta que a arte deve promover também a estimulação transformadora, ou seja, a capacidade de transformação que a obra de arte pode provocar pela maneira como comunica algo, diferindo de obras de outros tempos. Para ser formativa, a obra de arte precisa ser também saboreada e, para que isso ocorra, deve ser complexa, atravessada por múltiplos significados, e não compreendida de imediato. É no demorar-se, no jogo de sedução e nas entrelinhas que o observador pode atribuir diversas interpretações à obra.

Carvalho e Moreira (2016) buscam em Teixeira Coelho e Montesquieu a ideia de ampliação da esfera de presença do ser, que se relaciona com a fecundidade da arte para a formação, de modo geral, e para a formação inicial de professores, no nosso caso. As autoras encontram no filósofo francês a ideia do gosto como prazer, que, por sua vez, pode ser formado e não imposto. A formação do gosto supõe a exposição a uma variedade de objetos, que devem possuir, dentre outras características, a simetria, o contraste e a surpresa.

A formação do gosto, que traz consigo a ideia de prazer, culminaria na ampliação da esfera de presença do ser, isto é, na qualificação de sua cosmovisão. Essa ampliação é possível por meio do prazer nas coisas e da curiosidade; trata-se de um aumento na capacidade de olhar, uma postura de abertura ao outro e ao mundo. Entendendo que o gosto não é inato, mas formacional, sobretudo pelas artes, é preciso enriquecer o contato das pessoas com a arte para que seja possível estabelecer um diálogo e, assim, ampliar a esfera de presença. Isso porque a fruição artística não é um dom inato; exige-se a exposição a um repertório artístico variado.

A partir de um contato enriquecido com repertórios artísticos diversos, com a possibilidade de surpresa e curiosidade trazidas pela obra de arte, é possível que o intérprete entre em um diálogo produtivo, capaz de transformar a si mesmo. Diante de uma obra de arte, é o ser do intérprete que emerge, com seus pré-conceitos e ideias prévias sobre seu mundo, numa conversação dialética, em um jogo de vai e vem, em que a obra suscita uma questão



particular ao mundo do intérprete. Em busca de respostas, o intérprete se encontra diante de outras tantas perguntas que atualizam seu círculo hermenêutico de compreensão, ampliando seu horizonte de mundo (Gadamer, 1999). É o “ver de mais perto”, o enxergar o que nunca antes havia sido visto, reencontrando-se com os sentidos mais originários de si mesmo, adormecidos no automatismo das relações práticas com o mundo.

Nas sociedades ocidentais, a educação contribui para os processos civilizatórios, sendo fundamental para a inserção das pessoas na cultura, para a transmissão de conhecimentos historicamente produzidos, bem como para a produção e ressignificação dos saberes. A formação é o meio pelo qual, a partir de diferentes perspectivas pedagógicas e políticas, a sociedade se organiza e define os saberes que são essenciais para o seu desenvolvimento.

Em uma perspectiva de educação que valoriza os saberes experienciais e sensíveis, a formação é concebida como uma ação não essencialista. Ou seja, ela não visa cumprir metas pré-estabelecidas nem alcançar um ideal homogeneizante de humanidade, mas sim desenvolver o sujeito a partir de suas singularidades. A arte possui uma primazia especial para esse propósito, uma vez que contribui para o desenvolvimento da percepção, da imaginação e da capacidade crítica – habilidades úteis para a apreensão da realidade e sua possível transformação. A importância da arte na formação está relacionada à sua capacidade de aguçar os sentidos e transmitir significados que não podem ser expressos por meio do discurso ou da ciência (Barbosa, 2009).

A arte torna possível visualizar quem somos, onde estamos e como sentimos, capacitando-nos a enxergar o nosso mundo como alguém que compartilha laços de significados com ele. Portanto, ela nos retira do lugar da despersonalização, inserindo-nos, por meio da identificação cultural, na teia de significados construída pela cultura. Assim, a arte reforça e amplia o nosso senso de pertencimento (Barbosa, 2009).

Considerações finais

A particular contribuição desta revisão é destacar as pesquisas recentes e crescentes que vêm dando ênfase à sinergia entre razão e emoção, superando os dualismos positivistas em direção a perspectivas mais completas e complexas para compreender o humano e sua ação no mundo.

A educação, como processo que visa à autonomia do ser por meio do reconhecimento das condições de existência à sua volta, supõe que a formação é mais do que a transmissão de saberes, conhecimentos, ideias e valores. É o meio pelo qual cada um, de maneira singular, se



constrói/inventa em suas experiências com o mundo e na companhia dos outros – uma perspectiva que deixa transparecer a influência freireana.

A arte, então, é provocativa e estratégica para a formação, pois atua refinando os sentidos e alargando a imaginação, processos que potencializam a cognição, isto é, a ação de perceber o mundo e suas interpelações (Barbosa, 2006).

Além disso, defender a arte na formação inicial de professores significa compreender que ela é uma linguagem singular, que nos permite conviver com a diversidade e explorar múltiplos significados (Barbosa, 2006). Essas são marcas da contemporaneidade, caracterizada pelo intercâmbio cultural, pela fluidez das identidades e pela instabilização dos sentidos.

Na educação, a arte pode ampliar a capacidade de diálogo dos docentes e futuros docentes, tornando-os mais sensíveis, empáticos, éticos, criadores de si mesmos e, ao mesmo tempo, artistas que influenciam qualitativamente a existência de seus alunos. A prática pedagógica mediada pela arte pode ser vista como um espaço para a criação, a imaginação e a crítica, chamando a atenção para o caráter dinâmico e discursivo do conhecimento. Assim, a arte desenvolve formas sutis de pensar, sentir, diferenciar, comparar, interpretar, decifrar metáforas (Barbosa, 2006) e, enfim, de existir.

Referências

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa; SOUZA, Elizeu Clementino de. Experiências leitoras na formação inicial de professores: reflexões sobre o PIBID. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, nº 21, p. 25-44, jan/abr., 2016.

ALMEIDA, Ronivaldo da Silva de; JESUS, Rosane Meire Vieira de. EXPERIÊNCIAFORMAÇÃO: a fotografia na formação inicial de professores. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 2, p. e68496, 2024.

ANJOS, Cleriston Izidro; CORDEIRO, Ana Paula; ARAÚJO, Luciana Aparecida. Arte na formação inicial docente para a pequena infância: uma análise a partir dos cursos de Pedagogia de duas universidades públicas brasileiras. **Revista Digital do LAV**, p. 109-138, 2021.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Porque e como: arte na educação**. Brasília: ANPAP, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001425324>>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. Processo civilizatório e reconstrução social através da arte. **XII Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Recife, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Arte na Pedagogia. **Revista GEARTE**, v. 8, n. 2, 2021.



CANDA, Cilene Nascimento; ALMEIDA, Verônica Domingues. Arte e saberes sensíveis na formação e prática da docência. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 39, p. 71-90, 2018.

CANDA, Cilene Nascimento; SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos; SOUZA, Kleber Peixoto de. Experiência e educação estética: sentidos e epifanias de um sarau infantil na universidade federal da Bahia. **Eccos Revista Científica**, n. 53, 2020.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista FAEEBA**, v. 17, n. 29, p. 159-168, 2008.

CARVALHO, Maria Inez; MOREIRA, Ana Paula. Ampliação da esfera de presença do ser: uma expressão e muitos conceitos para pensar/fazer a formação de professores. **PLURAIIS - Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, 2016.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: Traços de uma hermenêutica filosófica. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

HERNANDEZ, Marcia Maria Strazzacappa. O encontro com a arte: formando e transformando o repertório de professores. **EccoS-Revista Científica**, n. 28, p. 81-92, 2012.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona. Vol. 21, n. 22 (mar. 2013), p. 1-22, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 8, 2012.

MIORANDO, Tânia Micheline. **Ir ao cinema**: a formação inicial de professores e o instituto ético-estético em educação nos processos formativos docentes. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2018.

ROSA, Jeniffer Rafaella Matoso Vieira et al. O estado da arte sobre formação inicial de professores. **Crítica Educativa**, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2020.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. spe, p. 419-433, 2015.

ZEN, Giovana Cristina; CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito. Reflexões sobre as relações entre formação e experiência. **Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat Editora**, p. 69, 2018.